

SOMMAIRE

<u>Présentation</u>	page 1
<i>Chantal Donadey</i>	
<u>D'un dispositif transversal à l'autre</u>	page 3
<i>Françoise Girod</i>	
<u>L'accompagnement personnalisé : une autre manière d'enseigner</u>	page 13
<i>Florence Guittard et Laurence Mengelle</i>	
<u>La pédagogie de projet, travailler autrement pour faire progresser les élèves</u>	page 27
<i>Françoise Camus</i>	
<u>Participer à un prix littéraire en seconde professionnelle</u>	page 32
<i>Chantal Donadey</i>	
<u>Dix ans de projet Guédelon en LP des métiers du bâtiment : du PPCP à l'EGLS...</u>	page 41
<i>Pierre Brunet</i>	
<u>Les enseignements généraux liés à la spécialité: EGLS</u>	page 58
<i>Smina Graïne</i>	
<u>Ateliers rédactionnels et enseignements généraux Liés à la spécialité</u>	page 65
<i>Michèle Sendre</i>	

PRÉSENTATION

Ce numéro 43 d'*interlignes* est dédié aux enseignements transversaux. Thème au cœur de nos préoccupations si on en juge par leur place dans l'emploi du temps d'une classe, le nombre d'heures qui leur est imparti dans nos services d'enseignement ou même par les questions qui sont posées aux formateurs lors de stages académiques de formation continue. Il s'agira donc de s'interroger sur les liens que ces dispositifs transversaux - dans une acception très extensive du terme - tissent avec l'enseignement de nos disciplines que sont le français, l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Quelles contributions apportent-ils au regard de l'acquisition des contenus notionnels ou du développement des compétences purement disciplinaires ou de celles du socle commun ?

Françoise GIROD introduit le numéro en se situant dans une perspective historique, expliquant comment et pourquoi on passe d'une conception de l'école uniquement centrée sur les disciplines à une pédagogie plus large impliquant des mutations, qui se sont imposées pour répondre à de nouveaux profils d'élèves et à de nouveaux besoins de l'école et de la société. Toujours dans cette approche historique, elle s'interroge sur le nombre significatif de ces nouveaux dispositifs créés et parfois oubliés depuis quelques années. Puis, elle introduit une classification très utile pour bien identifier les enjeux de chaque dispositif mis en place actuellement : ceux qui relèvent de nouvelles disciplines, ceux qui sont pluridisciplinaires et les aides aux apprentissages. Elle propose enfin quelques pistes pour mieux s'approprier ces dispositifs et essayer de les pérenniser.

L'accompagnement personnalisé est au cœur de l'article de **Florence GUITTARD** et **Laurence MENGELLE**. Nos deux collègues, en mettant en évidence ce qui relève du développement de compétences transversales, soulignent les nombreux liens entre nos programmes de Français et d'Histoire-Géographie et le dispositif de l'accompagnement personnalisé (AP). Leur réflexion montre comment l'AP - qu'elles qualifient de « laboratoire ouvert » - permet de travailler « autrement » et donc d'aider les élèves. Florence et Laurence nous proposent ensuite des exemples concrets d'ateliers mettant en œuvre le développement de compétences transversales en relation étroite avec des apprentissages disciplinaires.

Plusieurs articles sont consacrés à la pédagogie de projet. Dans le premier, **Françoise CAMUS**, après avoir redéfini ce qu'est la pédagogie de projet, nous livre un exemple avec mise en œuvre d'une exposition au CDI présentant les différents pays ou régions d'origine des élèves. Le bilan, outre l'évolution du rôle de l'enseignant, met en avant les acquis des élèves en termes de compétences transversales, celles du socle commun notamment.

De mon côté, dans un article intitulé « Participer à un concours littéraire en seconde professionnelle », je m'interroge sur les relations possibles entre la pédagogie de projet et les conditions d'enseignement qui, même si on ne peut plus les appeler nouvelles après quatre années de pratique, nous offrent un nouveau cadre de travail : injonctions du programme avec en particulier des objets d'étude et les compétences qui leur sont associées, l'apparition de nouveaux dispositifs (AP, EGLS...), l'apparition de nouvelles filières...

Pierre BRUNET, dans son article « Dix ans de projet Guédelon en lycée professionnel des métiers du bâtiment », nous montre que la pédagogie de projet peut s'inscrire dans la durée et continuer à motiver les élèves (témoignages à l'appui) tout en leur permettant de développer de nombreuses compétences. Pierre nous retrace les étapes de cette aventure avant de s'interroger pour savoir si ce type de projet pédagogique peut trouver une place naturelle et légitime dans un des nouveaux dispositifs en vigueur : les heures spécifiques dédiées à l'enseignement général lié à la spécialité (EGLS).

Un autre article aborde l'EGLS, son auteure **Smina GRAÏNE** nous présente un projet mené avec sa classe de première professionnelle « accueil relations aux clients et aux usagers » (ARCU). Les élèves ont participé à un forum des formations aux métiers tout en étant inscrites à un concours « Je filme le métier qui me plaît ». Notre collègue, en décrivant les actions mises en place, s'interroge sur la place des enseignements généraux et professionnels dans ce type d'action et sur les bénéfices que les élèves peuvent en retirer.

Michèle SENDRE se penche sur cet espace pédagogique nouveau que représentent les ateliers rédactionnels; il s'agit d'un dispositif lié à la rénovation des filières tertiaires administratives. Les enseignants d'économie-gestion et de français sont amenés à travailler ensemble pour développer les compétences langagières des élèves. Ainsi, l'article présente-t-il le contexte et les contenus institutionnels avant de proposer des exemples de mise en relation concrète des savoirs relevant des deux disciplines concernées.

Chantal DONNADEY
Coordonnatrice du numéro

D'UN DISPOSITIF TRANSVERSAL À L'AUTRE...

ECJS, HDA, PPCP, AP, EGLS...¹, autant de sigles barbares qui semblent inventés par des technocrates coupés de tout sens de la réalité pour empoisonner la vie des professeurs...

Nous tenterons de montrer dans cet article que, loin d'être des inventions gratuites, ces nouveaux enseignements ou ces dispositifs pédagogiques sont les moyens trouvés par notre institution pour répondre à une triple évolution de notre École :

- celle des élèves scolarisés,
- celle de la société qui change économiquement, techniquement et dont les besoins en matière de formation évoluent,
- celle de la compréhension des mécanismes d'apprentissage.

Nous tenterons d'expliquer pourquoi ces nouveaux contenus ou ces nouvelles modalités d'enseignement ont du mal à trouver une place stable dans le système éducatif. Enfin nous suggérerons quelques pistes pour réduire leur « étrangeté » et mieux tirer parti de leur intérêt.

DES DISCIPLINES BIEN INSTALLÉES

Dans le système éducatif français, les disciplines d'enseignement constituent le socle de l'enseignement secondaire. Au-delà d'objectifs de formation qui paraissent souvent cosmétiques, parce que les disciplines sont puissamment adossées à des contenus universitaires parfois à peine didactisés, elles sont des références difficilement discutables. S'appuyant sur elles pour justifier leur monovalence – exception faite de ceux du lycée professionnel – les professeurs du second degré se sont longtemps vécus comme des spécialistes chargés uniquement de délivrer les savoirs.

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, cette structuration de l'enseignement secondaire par les disciplines n'est pas contestée. Pendant qu'à l'école primaire le maître unique peut assurer les liens entre ce que l'on a longtemps appelé les « matières », les élèves y repèrent les pratiques sociales de référence² : lettres aux grands-parents ou à l'administration, calcul mental et résolution de problèmes liés à leur univers familial, réponses aux préoccupations de la vie quotidienne apportées par la « leçon de choses », sont les exercices ordinaires de l'école primaire jusqu'aux années 1960. Ces exercices se retrouvent de la même façon au centre d'apprentissage et au CET (Collège d'enseignement technique), ancêtres du lycée professionnel, cette fois-ci illustrant les métiers préparés par les futurs ouvriers et employés qualifiés de la société française³.

¹ Éducation civique juridique et sociale, Histoire des arts, Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, Accompagnement personnalisé des élèves, Enseignements généraux liés aux spécialités.

² MARTINAND Jean-Louis, « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », in A. Giordan « Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation ». Paris, Université Paris 7 1981.

³ LOPEZ Maryse, « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous ? », *interlignes* n° 42 « La bivalence au lycée professionnel ».

Au lycée, l'élite sociale et scolaire (les « héritiers » et les « boursiers »⁴) reçoit un enseignement académique tout à fait éloigné des pratiques sociales. Peu importe pour le futur ingénieur ou le futur médecin d'étudier le latin et le grec, les disciplines ne font pas toujours sens et leur gratuité apparente en font la valeur sociale.

NOUVEAUX ÉLÈVES, NOUVEAUX BESOINS, NOUVELLES DISCIPLINES

La massification de notre système va bouleverser cette organisation. L'unification des deux réseaux⁵, le collège unique et l'alignement progressif de la voie professionnelle sur la voie générale par la suppression de « l'enseignement technique court » que représentait le CET, avec ses diplômes spécifiques, au profit d'un baccalauréat professionnel, va rendre inadéquate la structuration de l'enseignement en disciplines étanches, déconnectées de toutes références aux pratiques sociales. À de plus en plus de collégiens qui s'interrogent sur l'utilité de telle ou telle discipline, répondent les demandes de contenus plus en adéquation avec les besoins de l'économie, de la société, de ses interrogations et de ses préoccupations. De là naîtront, au lycée général, les Sciences économiques et sociales (SES), alliance de l'économie, de la sociologie et de la science politique et, au collège, les différentes « éducations à... »⁶.

Concernant l'enseignement professionnel, les plus anciens de nos lecteurs se souviennent peut-être de la CMC (Connaissance du monde contemporain), de l'IVCP (Initiation à la vie civique et professionnelle), de l'EFS (Économie familiale et sociale) et de la VSP (Vie sociale et professionnelle) devenues maintenant PSE (Prévention, santé, environnement).

Ce qui caractérise ces enseignements c'est l'éloignement aux références universitaires. C'est très clair pour l'EFS et la PSE, franchement appuyées sur les pratiques sociales de références (prévention, environnement...) ou l'IVCP (appel à la législation du travail pour former le futur ouvrier ou employé qualifié des années 70). C'est curieux, voire amusant, pour la CMC qui n'a jamais été constituée d'autre chose que de contenus d'histoire et de géographie.

Cette dernière « discipline » est un cas d'école. Pourquoi, en 1968, dans les programmes provisoires du nouveau diplôme qu'est le BEP⁷, ne pas avoir affiché ces disciplines ancestrales et emblématiques de l'école républicaine ?

Il n'y a pas réellement de recherches universitaires qui puissent répondre à cette question. Simplement peut-on penser que, à cette époque, pour former des professionnels, il convenait de reconfigurer des disciplines académiques en y puisant les contenus utiles à de futurs ouvriers et employés qualifiés. Le concept d'« histoire immédiate » n'étant pas encore stabilisé, celui d'« histoire du monde contemporain » à connotation trop universitaire devient, pour les élèves du CET, « Connaissance du monde contemporain ».

Reconfigurer d'anciennes disciplines, inventer de nouveaux enseignements, créer des « éducations à... », montre que les savoirs issus de la recherche universitaires ne suffisent plus pour former un jeune dans ses trois dimensions, « l'homme, le citoyen, le travailleur ». Les professeurs qui vont devoir enseigner ces nouvelles « disciplines » ne pourront pas puiser dans leurs seules études universitaires ; des pans de leur enseignement devront se construire sur d'autres savoirs, d'autres pratiques.

⁴ BOURDIEU Pierre, « *Les héritiers : les étudiants et la culture* », Paris, Les éditions de Minuit, 1964.

⁵ « Le réseau PP » (primaire/professionnel) et « le réseau SS » (secondaire/supérieur) Cf. BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, « *L'école capitaliste en France* », Paris, François Maspero, 1971.

⁶ ECJS (Éducation civique, juridique et sociale), éducation à la santé, éducation à l'environnement durable etc. Cf. AUDIGIER François, « *Les contenus disciplinaires* », Recherches en Didactiques, n°13, Presses universitaires Septentrion, 2012.

⁷ Le Brevet d'études professionnelles est créé en 1968. Préparé après la classe de 3^{ème} (alors que le CAP recrutait à cette époque après la classe de 5^{ème}), il doit donner une formation plus généraliste que le CAP. Dans la foulée des réformes post 1968, le programme de français s'articule autour de « thèmes » (comme celui du CAP en 1980) et la CMC remplace l'histoire et la géographie dans les classes tertiaires, l'IVCP dans les classes industrielles.

FAIRE DES LIENS

Si ces nouvelles « disciplines » permettent de répondre à de nouveaux besoins de la société (comme les SES au lycée général ou l'ECJS au LGT et au LP), si d'autres (comme l'IVCP autrefois ou la PSE aujourd'hui) semblent utiles pour former le travailleur de demain, cette reconfiguration des savoirs ou cet appel à des savoirs issus de champs plus pragmatiques (législation du travail, santé, environnement par exemple), ne répond pas totalement à un autre défi lancé à l'École.

La société du XXI^{ème} (mais c'était déjà vrai de celle des années 70) a non seulement besoin d'enseigner d'autres savoirs que ceux que l'École du XIX^{ème} enseignait à ses enfants (les mathématiques et l'histoire ou la géographie mais aussi le latin, le grec...). Elle ajoute donc de nouveaux contenus (l'économie ou la science politique, la technologie, par exemple...), elle reconfigure les disciplines, mais il lui faut aussi apprendre aux enfants à lier ces savoirs.

Au XIX^{ème}, les élèves des lycées (quelques pour-cent de la population) ne s'interrogeaient guère sur l'intérêt d'apprendre le grec quand leur destin était de succéder à la tête de l'entreprise familiale ou d'embrasser une carrière d'avocat. Au pire, ils faisaient contre mauvaise fortune bon cœur.

Mais dès l'ère de la massification et l'accès aux études secondaires pour une large frange de la population, se pose la question du sens (« à quoi ça sert ? ») et de l'opérationnalité (« comment on s'en sert ? »). Et quand l'École « coûte » à des groupes sociaux (en argent, en temps, en mobilisation familiale...), il faut que le bénéfice financier et culturel de cet investissement soit évident.

Le maître unique de l'école primaire pouvait répondre : il savait lier l'étude de la proportionnalité et la fabrication de la pâte à crêpes, celle de la grammaire et la rédaction de la lettre au correspondant.

Mais au collège, au lycée, le professeur monovalent a plus de mal. Certes, l'ingéniosité pédagogique et le bon sens sont là pour inventer des pratiques et des activités qui donnent à voir le sens de leurs disciplines. Ainsi les connivences intellectuelles, les relations interpersonnelles conduisent le professeur de lettres et celui d'histoire à conjuguer leurs compétences pour permettre à leurs élèves de mieux comprendre les romans du XIX^{ème}.

Mais c'est affaire d'initiative individuelle et de bonne volonté. Et il n'est jamais certain que ce qui s'est fait une année se reproduira l'année suivante...

L'institution va donc tenter d'inventer des modalités pédagogiques qui légitimeront ces pratiques spontanées et les institutionnaliseront pour les rendre pérennes : « thèmes transversaux », « travaux croisés », « itinéraires de découverte » (IDD) au collège, « travaux personnels encadrés » (TPE) au lycée général, « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) au lycée professionnel, sont des pratiques ou des dispositifs qui, à la fois, donnent du sens (sous sa double acception : « intelligibilité » et « direction ») aux enseignements et doivent permettre à l'élève de faire des liens entre les disciplines.

Quand les élèves élaborent une plaquette pour présenter leur section dans le cadre d'une journée « portes ouvertes » ou qu'ils le font sur une « page écran » du site de leur lycée, ils doivent puiser des savoirs rédactionnels (lexique ordinaire, syntaxe, morphosyntaxe...), les associer à des savoirs spécifiques sur le lexique technique (parle-t-on d'électronique, d'électrotechnique... ?) et recourir à des savoirs pragmatiques (à qui s'adressent-ils ? présente-t-on sa section de la même façon à des élèves de 3^{ème}, aux parents, à des visiteurs anonymes d'un site ?).

Dans cette situation d'apprentissage, le seul professeur de français ne se suffit pas et il doit collaborer avec son collègue de l'enseignement professionnel. Les élèves perçoivent alors directement par la co-animation, la nécessité de puiser dans deux lieux (le cours de français et celui d'électrotechnique, pour faire simple) pour rédiger un texte qui soit pertinent (les contenus sont justes et correctement exprimés) et efficace (ils auront des lecteurs bien informés).

L'EGLS⁸ (enseignements généraux liés à la spécialité) du baccalauréat professionnel préparé en trois ans, relève de la même philosophie : la « grille horaire » de ce diplôme flèche explicitement 152 heures sur les trois années pour que les disciplines d'enseignement général participent à la professionnalisation des élèves. Ainsi le professeur de français interviendra avec son collègue de communication dans l'écriture et la mise en œuvre d'un sketch de vente ou dans les sections industrielles, pour la rédaction d'un « descriptif de tâche » et dans les classes du baccalauréat ASSP⁹ pour l'élaboration d'un « relevé de conclusions ».

De son côté, Michèle SENDRE développe dans ce numéro le rôle du professeur de français dans l'organisation des « ateliers rédactionnels » du nouveau baccalauréat professionnel Gestion-administration.

Dans un autre esprit, l'histoire des arts (HDA)¹⁰ doit permettre à tous les enseignements de développer la vision d'« *une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde* ». Chaque professeur, dans l'enseignement de sa discipline, porte cet objectif en élaborant des projets autour d'œuvres ancrées dans un temps, un mouvement esthétique et culturel, pour faire vivre aux élèves cette conception de l'art.

DES DISPOSITIFS D'AIDE

Ces enseignements transversaux, pluri ou co-disciplinaires, qui incarnent pour les élèves les liens entre les savoirs et la nécessité de les transférer d'une discipline à une autre, d'un domaine à un autre, pour penser et agir, ne suffisent malheureusement pas à faire réussir tous les élèves. Et certains, malgré l'explicitation de l'utilité intellectuelle et sociale d'une activité, malgré les enjeux de la certification, n'entendent pas le savoir, l'identifient mal et ne réussissent pas.

Que faire, donc ?

Certains systèmes éducatifs (on cite beaucoup en exemple celui de la Finlande...) traitent la difficulté scolaire à l'intérieur de la classe. Groupes d'entraide, outils de travail différenciés, maître supplémentaire pour répondre aussitôt au besoin d'aide d'un élève en particulier, sont des modalités qui traitent l'obstacle immédiatement, au sein de la classe et évitent ainsi le redoublement sans recourir à une externalisation du traitement. Certains pays ont même des professionnels spécifiquement réservés à cette mission d'aide dans la classe, comme le Québec et ses « orthopédagogues »¹¹.

La France n'a pas opté pour cette stratégie et a choisi l'externalisation. RASED¹², soutien, modules¹³, aide individualisée¹⁴, accompagnement personnalisé¹⁵ sont

⁸ Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009. Sont attribuées 152 heures sur les 3 ans du cycle préparatoire du baccalauréat professionnel pour l'enseignement du français et/ou des mathématiques et/ou d'une langue vivante et/ou des arts appliqués « *liés à la spécialité* ».

⁹ Baccalauréat ASSP : « Accompagnement, soins et services à la personne ».

¹⁰ BO n° 32 du 28 août 2008 « *L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité* ».

¹¹ Le site internet du gouvernement de l'éducation du Québec définit ainsi l'orthopédagogue : « *Personne qui œuvre auprès des enfants, des adolescents ou des adultes afin de prévenir, identifier et corriger leurs troubles d'apprentissage scolaire.* »

¹² Les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) sont apparus en 1990, avec la circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 par transformation des GAPP créés en 1970. Les RASED ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes. Ils comprennent des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique*, les « maîtres E » (difficultés d'apprentissage), des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative*, les « maîtres G » (difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues scolaires.

¹³ Introduits dans le cadre de la réforme des lycées de 1992, les modules ont été conçus pour répondre à la fois aux exigences des apprentissages, à des mécanismes et des classes.

¹⁴ L'aide individualisée est introduite au lycée professionnel en 1994 par François BAYROU. Elle coexiste alors avec les modules et concerne uniquement le français et les mathématiques. Progressivement, elle

censés remédier aux difficultés des élèves, mais après la classe (plus rarement avant, en anticipant¹⁶) voire en sortant les élèves concernés de la classe. Un enseignant (ou plusieurs, pour le second degré) prend un groupe d'élèves dont les besoins ont été identifiés pour y répondre selon les procédures de leur choix.

UN BILAN MITIGÉ

Si quelques nouvelles disciplines, comme les SES, se sont pleinement inscrites dans le paysage éducatif, beaucoup n'ont eu qu'une existence éphémère. Sans remonter aux années 70, EFS, VSP, ECJS se sont vues progressivement remplacées, souvent par d'autres sigles déclinant des contenus bien proches.

Il en est de même pour les dispositifs d'aide ou de pluridisciplinarité. L'énumération de ces dispositifs, leur disparition et leur résurgence régulières, tel des Phénix, montrent la difficulté pour notre système à articuler des modalités pédagogiques nouvelles à la scolarité ordinaire des élèves, et ce malgré l'énergie déployée par certains, professeurs enthousiastes, chefs d'établissement convaincus ou inspecteurs investis !

Mais la réticence de nombreux enseignants, le refus plus ou moins déguisé des élèves qui « votent avec leurs pieds » en s'absentant de ces heures de soutien ou d'accompagnement même personnalisé, les difficultés logistiques (élaboration des emplois du temps, organisation du travail d'équipe et de la concertation...) et l'absence d'aide à l'évaluation de leur efficacité, semblent comme inexorablement conduire à leur abandon pendant que les rapports officiels,¹⁷ eux, ne concluent pas à une efficacité évidente.

Est-ce à dire que, si les disciplines académiques sont éternelles, le reste, comme un corps étranger évacué par un organisme, n'a pas vocation à perdurer ?

COMMENT PEUT-ON EXPLIQUER CES PHÉNOMÈNES?

Il convient tout d'abord de distinguer les « nouvelles disciplines », les dispositifs pluridisciplinaires et ceux destinés à aider les élèves.

Les « nouvelles disciplines »

Leur sort est assez clair. Comme l'explique très bien l'historien de l'éducation André CHERVEL¹⁸ la pérennité d'une discipline est liée à trois facteurs : l'adossement à une science universitaire, des exercices canoniques et sa présence à l'évaluation certificative. Un élément absent la fragilise, deux entraînent peu ou prou sa disparition...

touche le collège puis l'école en 2008 sous forme d'une « aide personnalisée », à l'occasion de la suppression de la classe le samedi matin.

¹⁵ L'accompagnement personnalisé est mis en place dans les classes préparant au baccalauréat professionnel lors la réforme instituant sa préparation en trois ans (BO n°2 du 19 février 2009). Il est aujourd'hui étendu au lycée général et technologique et à la classe de 6^{ème} de collège où il a vocation à être généralisé.

¹⁶ Voir infra « *L'accompagnement personnalisé : une autre manière d'enseigner* » de Florence GUITTARD et Laurence MENGELLE.

¹⁷ *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, Porte-parole du gouvernement, octobre 2010.

Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, janvier 2012.

¹⁸ *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, André CHERVEL, Paris, Retz, collection Usuels, 2006,

Ainsi peut-on expliquer que les SES sont assez solidement installées grâce à un fort coefficient à l'examen et des exercices identifiés (la dissertation et le commentaire de documents). Mais l'adossement à plusieurs disciplines universitaires fait qu'elles sont régulièrement réinterrogées par la société.

C'est parce qu'elle est évaluée au DNB à travers une épreuve précise (soutenance d'un dossier) que l'histoire des arts résiste en 3^{ème} alors qu'elle est quasi absente au lycée où elle fait partie des nouveaux programmes mais n'est pas évaluée au baccalauréat...

Pour les mêmes raisons, l'ECJS, sans exercice bien identifié, mal référencée à un contenu universitaire flou (droit ? histoire ? droit public ou constitutionnel ?...) et surtout pas évaluée au baccalauréat, a disparu au bout de quelques années...

Et que l'on n'incrimine pas l'absence de formation ou le manque de suivi par les corps d'inspection : si l'Histoire des arts n'a pas toujours bénéficié d'une mobilisation qui aurait sans doute été nécessaire pour installer convenablement ce nouvel enseignement, l'ECJS, à l'époque très observée au secrétariat d'État à l'Enseignement professionnel, a bénéficié d'instances de pilotage solides au niveau national et académique et d'actions de formation conséquentes durant plusieurs années.

Les dispositifs pluridisciplinaires

Concernant les dispositifs qui visent à faire travailler ensemble plusieurs disciplines incarnées par plusieurs enseignants, un phénomène analogue peut expliquer sa survivance. L'enseignement agricole, souvent novateur car moins exposé, comme l'enseignement professionnel, en mettant à l'évaluation certificative la soutenance d'un projet interdisciplinaire, a définitivement ancré les pratiques pluridisciplinaires dans son fonctionnement¹⁹ et ce à tous les niveaux, du CAPA au BTSA et aux formations d'ingénieurs.

On peut donc imaginer que si les élèves de BEP naguère, de baccalauréat professionnel aujourd'hui, avaient à soutenir un projet (réalisation d'un dossier, d'un diaporama, d'un DVD...) qui mette en œuvre plusieurs disciplines, (comme le fait l'Histoire des arts en 3^{ème} ou les TPE au lycée général et technologique, évalués dans le cadre du baccalauréat en classe de 1^{ère}), les enseignants seraient poussés à s'entendre pour enseigner, aider et faire réussir leurs élèves dans cette tâche. On y ajouterait une dose de logistique (plages horaires communes ou journées balisées régulièrement...) et il y aurait fort à parier que le PPCP – même aménagé différemment – serait aujourd'hui vécu comme une modalité pédagogique ordinaire voire incontournable.

Car la seule justification pédagogique du PPCP (ou des IDD et autres Itinéraires croisés...) ne suffit pas. La motivation des élèves, la facilitation dans le transfert des savoirs et des méthodes de travail, sans doute parce qu'ils n'ont jamais été vraiment évalués rigoureusement, ne suffisent pas à assurer leur pérennité.

Pire. Si les PPCP dans certains lieux ont pu voir s'engager autant de professeurs dans des actions valorisées et valorisantes, c'est souvent là où ces actions existaient déjà avant le BO n° 25 du 29 juin 2000. Et d'ailleurs, alors qu'aujourd'hui l'EGLS semble remplacer le PPCP, des équipes de direction continuent à flécher ce sigle dans les emplois du temps et les équipes pédagogiques à les poursuivre dans le même esprit...

Il y aurait donc des lieux propices à la pluridisciplinarité et aux enseignements transversaux, et d'autres qui y seraient allergiques...

¹⁹ *La mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole*, Rapport au ministre de l'agriculture, Inspection de l'enseignement agricole 2000.

Et pourtant cette pédagogie de projet ne vient pas de nulle part²⁰. Partir des intérêts de l'élève, de ses besoins, engager plusieurs adultes à s'entendre pour lui faire acquérir connaissances, capacités, postures intellectuelles, sont des préoccupations nées il y a plusieurs dizaines d'années chez ceux – de Célestin FREINET à DECROLY ou MONTESSORI (pour ne parler que des plus proches de nous...) – qui relèvent de « l'éducation nouvelle »...

Mais qui les connaît ? Quand s'est-on préoccupé, dans la formation des enseignants, d'explicitier leurs théories, leurs pratiques afin de les rendre intelligibles et transférables ? Dans certains IUFM, parfois, mais dans le cadre des modules de « formation générale » souvent mal vécus par les professeurs stagiaires qui les jugeaient trop théoriques et pas assez articulés à leurs pratiques quotidiennes.

Les dispositifs d'aide aux apprentissages

Ce sont certainement ceux qui interrogent le plus. Car si les nouveaux contenus d'enseignement ou les dispositifs de pluridisciplinarité opposent, en général, les partisans d'une conception traditionnelle de l'École – en gros, les tenants des savoirs disciplinaires canoniques face aux nouveautés des pédagogues – les adversaires sincères du soutien, de l'aide individualisée ou de l'accompagnement personnalisé le sont au nom même des principes qui y président : l'intérêt de l'élève, le souhait de les faire réussir en se centrant sur leurs besoins, y compris par une stratégie du détour.

Simplement, en sortant les élèves, physiquement (parce que l'heure d'AP est placée à un moment précis de la semaine et animée par un enseignant qui n'est pas nécessairement de la classe) ou symboliquement (parce que même si c'est l'enseignant de la classe qui l'anime, il le fait en dehors de ses heures fléchées « disciplinaires »), cette aide n'est pas suffisamment efficace. Trop éloignée dans le temps et l'espace des apprentissages, mal identifiée par les élèves qui la vivent comme une punition voire un stigmate, mal appréhendée par un enseignant qui ne connaît pas réellement l'élève ou qui bricole des réponses inadaptées, mal pensées, cette aide relèverait au minimum du placebo ou, au maximum, elle gâcherait de précieux moyens horaires perdus.

Et pourtant, même si certains dispositifs interrogent ou méritent d'évoluer, la plupart montrent l'intérêt de pédagogies centrées sur l'activité des élèves et sur la pluridisciplinarité.

QUE FAIRE ?

Il s'agit donc de trouver les leviers qui permettent de les laisser passer d'un statut « exotique », voire « hétérodoxe » et donc non pérennisé dans les pratiques enseignantes, à celui d'une modalité de mise au travail ordinaire des élèves. Ainsi deviendront-ils des outils supplémentaires à l'intérieur d'une « boîte à outils pédagogiques » enrichie...

Comment ?

En formant et en informant

Trop peu de professeurs connaissent l'histoire de leur discipline et des pratiques qui y sont liées. Trop d'entre eux ne connaissent que les modalités pédagogiques qu'ils ont connues comme élève (la « méthode dialoguée ») ou comme étudiant (« le cours magistral »). Les travaux de groupes, parfois différenciés selon les élèves, « le travail autonome », la responsabilisation des élèves (celui qui rend compte, celui qui anime, celui qui complète le cahier de textes...) sont perçus par les enseignants comme totalement hétérodoxes voire sacrilèges !

²⁰ « Pédagogie du projet et interdisciplinarité : bref historique », Maryse LOPEZ et Françoise BOLLENGIER, IUFM Versailles, Centre Antony Jouhaux in *interlignes* n° 30 « Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel ».

Au-delà d'une vraie formation en histoire de l'éducation, en psychologie des apprentissages qui leur permette de comprendre le sens des réformes et de construire les réponses pédagogiques adaptées aux besoins de leurs élèves, il faut aussi enseigner aux futurs professeurs comme on souhaiterait qu'ils enseignent ensuite aux élèves et, dès la formation professionnelle, leur présenter et leur faire vivre ces pédagogies comme on le fait dans la formation des PLP PEES dans l'académie de Versailles²¹.

Mais la formation professionnelle initiale ne suffit pas. Une formation continue digne de ce nom, des informations régulières sur les réformes, des échanges de pratiques en « présentiel » ou par le biais de sites collaboratifs²² ou disciplinaires²³, doivent faciliter l'accès à des savoirs justes, actualisés et interrogés par les formateurs et les praticiens : c'est à ce prix que les enseignants mettront en œuvre avec pertinence de nouveaux programmes ou de nouveaux dispositifs pédagogiques, en conscience et avec lucidité.

En prenant en compte ces enseignements dans l'évaluation certificative des élèves

Le CCF (contrôle en cours de formation) offre des modalités pédagogiques remarquables pour permettre l'évaluation certificative sans l'artificialité et les lourdeurs de l'épreuve ponctuelle. Il permet même, en particulier en recourant à une épreuve orale, de l'ancrer dans une situation de communication authentique : faire soutenir devant deux adultes de l'établissement – y compris devant des personnels d'éducation ou de la santé – une tâche ou un projet conduit dans le cadre d'un PPCP, de l'HDA ou de l'EGLS, le plus souvent grâce aux TICE, développe chez les élèves la motivation en même temps que les connaissances et les capacités liées au contenu exposé.

Indiquer dans le référentiel du diplôme que deux enseignants (un de français et un d'économie-gestion) doivent participer à l'enseignement d'une tâche (« les écrits professionnels » du baccalauréat professionnel Gestion-administration) va non seulement faciliter l'organisation de leur temps par le chef d'établissement mais aussi générer des pratiques à la fois motivantes et efficaces en termes d'apprentissages pour les élèves.

Préciser que ces deux enseignants contribueront à évaluer ces écrits dans le cadre de la classe ordinaire grâce au CCF qui pérennisera ce co-enseignement et ces modalités pédagogiques.

C'est ainsi que HDA, PPCP et autres EGLS deviendront lisibles et légitimes aux yeux de tous, des élèves au chef d'établissement en passant par les équipes pédagogiques.

En développant les savoirs et les pratiques de différenciation pédagogique

L'affaire est tout autre pour les dispositifs d'aide.

Il faut tout d'abord tenter d'expliquer pourquoi notre École privilégie l'externalisation du soutien aux élèves en difficulté plutôt que son insertion dans le fil de la classe. C'est la mauvaise maîtrise des pratiques d'évaluation (comment repérer ceux qui ont atteint ou pas les objectifs de mon enseignement ?), la méconnaissance des processus

²¹ Les professeurs stagiaires, réunis en groupes pluridisciplinaires, suivent 5 jours de formation sur des problématiques à caractère transversal ou interdisciplinaire (« le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », « l'accompagnement personnalisé », les PFMP ou les compétences d'expression en interdisciplinarité. Ils sont ainsi amenés à concevoir des outils ou des situations d'apprentissage avec leurs collègues des autres disciplines et prennent connaissance de leurs programmes ou de leurs référentiels, de leurs concepts, de leurs stratégies pédagogiques...

²² Par exemple, « *le web pédagogie* » (<http://lewebpedagogique.com/>)

²³ Voir la rubrique « Boîte à projets », « TICE » ou « Dispositifs transversaux » du site académique lettres-histoire sur lequel vous lisez cet article...

d'apprentissage (comment puis-je expliquer pourquoi il n'a pas réussi et donc pas compris ?), la connaissance insuffisante des réponses pédagogiques à apporter (comment faire travailler l'élève autrement que tout seul ou noyé dans le collectif de l'oral ?) qui expliquent que les enseignants (tous ordres confondus à l'exception de l'AS-SH²⁴) délèguent à d'autres le traitement de la difficulté scolaire. C'est parce qu'« ils ne savent pas faire » que les enseignants demandent à d'autres de faire : des « spécialistes » quand ils existent (enseignants des RASED, maîtres qualifiés par le 2CA-SH²⁵...) mais le plus souvent, dans le second degré, à des collègues qui acceptent cette tâche sans y être nécessairement préparés comme dans le cadre de l'accompagnement personnalisé des lycées généraux et professionnels.

Bien évidemment ces résistances relèvent en grande partie des insuffisances de la formation professionnelle des enseignants, trop souvent centrée sur les seules disciplines d'enseignement au détriment de la connaissance des processus d'apprentissage, de la psychologie des élèves et de la maîtrise des différents styles d'enseignement..

Mais rien ne dit non plus que, pour certains élèves, l'externalisation ne soit pas efficace, surtout pour les adolescents ou les jeunes adultes de nos établissements dont les rapports avec les enseignants et les enseignements sont chargés d'affects : changer d'enseignant, changer de réponse disciplinaire (faire des mathématiques avec le professeur d'électronique, du français avec celui de vente...) peuvent constituer des réponses adaptées à certains.

En développant les outils et les démarches d'évaluation de ses pratiques

Assignés à de nouvelles méthodes, contraints de participer à des dispositifs imposés par la hiérarchie, démunis sur le mode d'emploi, les enseignants ne disposent pas non plus des outils et des démarches d'observation, d'analyse et d'évaluation de ce qu'ils mettent en œuvre.

Or seule une connaissance de ce qui fonctionne bien, de ce qui est modérément efficace et de ce qu'il faut faire évoluer, peut convaincre les enseignants de se lancer dans un nouveau dispositif ou d'adopter une nouvelle démarche.

C'est dire qu'aux contenus définis ci-dessus pour une formation professionnelle initiale et continue des enseignants il faut ajouter une réflexion approfondie sur l'évaluation, celle des élèves, bien sûr, mais aussi celle des dispositifs et des pratiques pédagogiques.

Là encore, la mutualisation, la participation à des sites collaboratifs peut aider les enseignants à y voir clair, à s'auto-évaluer et donc à faire évoluer leur pratique quotidienne.

²⁴ Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap.

²⁵ Le « Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés » sanctionne une formation complémentaire d'environ 5 semaines pour les enseignants du second degré. Il est attesté par une qualification et permet d'enseigner en établissement spécialisé ou dans des ULIS (« Unités localisées pour l'inclusion scolaire »), ou encore d'être référents ou coordonnateurs de ces dispositifs.

EN CONCLUSION

Depuis l'expérience des « maîtres-camarades » de la République de Weimar au début du XX^{ème} siècle, l'histoire de l'éducation et de ses innovations a montré la richesse de la « boîte à outils pédagogiques ».

Si la rigueur des évaluations de ces innovations n'a pas toujours été au rendez-vous, il n'en reste pas moins que l'intuition et le bon sens nous font dire que rien n'est véritablement à exclure dans cette panoplie. Au contraire, plus un groupe d'apprenants est divers, hétérogène, loin de la culture académique attendue par l'École ou ses épreuves d'examen, plus il convient de proposer des réponses, elles aussi, variées pour répondre à des profils, à des niveaux d'acquisition ou à des centres d'intérêts différents.

L'important, pour les enseignants, est d'avoir les clés de lecture qui leur permettent de choisir avec pertinence ces outils, de recourir à ces méthodes ou de construire des dispositifs particuliers. Mais il leur faut aussi avoir les moyens de vérifier que leurs buts ont été atteints.

Que ce numéro de leur revue *interlignes*, nourri par l'expérience de leurs collègues qui y témoignent, puisse y participer !

*Françoise GIROD
IA-IPR chargée des
Lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ : UNE AUTRE MANIÈRE D'ENSEIGNER

Dispositif entré en vigueur à la rentrée 2009, l'accompagnement personnalisé (AP) s'inscrit dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et figure dans les grilles horaires des élèves (210 heures allouées sur les trois ans), au même titre que les enseignements obligatoires.

Il s'agit d'apporter « *une réponse ciblée aux besoins de chaque élève* » (Éduscol). L'AP permet ainsi d'individualiser les parcours et répond à des objectifs plus ou moins généraux. Cet accompagnement doit favoriser la réussite scolaire et personnelle de tous en apportant des réponses spécifiques et adaptées aux besoins de chacun.

Enseignements essentiels, le français, l'histoire et la géographie doivent tout naturellement trouver leur place dans cette démarche, laquelle participe pleinement aux apprentissages disciplinaires

UN PROCESSUS LARGEMENT TRANSDISCIPLINAIRE

Un dispositif fondé sur les besoins des élèves

Destiné à tous les élèves, « *mais pas nécessairement au même moment ni à la même hauteur* »¹, l'accompagnement doit permettre de développer des compétences communes mais aussi plus spécifiquement disciplinaires. Ainsi répond-il à des objectifs généraux – élever le niveau de qualification, lutter contre le décrochage, diminuer le nombre d'élèves quittant le système scolaire sans qualification –, mais aussi professionnels – préparer l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études – et plus spécifiquement disciplinaires (préparer un examen, anticiper une difficulté, remédier, approfondir des connaissances disciplinaires).

Pour atteindre tous ces objectifs, une collaboration étroite entre les enseignants des différentes matières se révèle nécessaire.

Ce dispositif s'appuie sur une démarche qui place l'élève au centre des apprentissages. Il est essentiel de partir de ses besoins réels et de pouvoir donc les identifier clairement. En plus des observations conduites par les équipes pédagogiques au quotidien, il est possible de s'appuyer sur des outils : évaluations diagnostiques, qui doivent toutefois être exploitées et suivies d'autres évaluations à mi-parcours ou en fin d'apprentissage, entretiens personnalisés au cours desquels les élèves vont pouvoir faire part de leurs difficultés scolaires ou personnelles, présentes ou passées, ainsi que de leurs éventuels projets, fiches de repérage ou autres outils plus spécifiques comme le livret de compétences du socle commun. En effet les besoins des élèves vont varier en fonction des niveaux. Ainsi, en classe de seconde, l'AP peut être l'occasion de développer les compétences du socle qui n'auraient pas été acquises au collège.

¹ « *Charte de l'accompagnement personnalisé à l'usage des inspecteurs et des équipes d'encadrement des établissements* », Académie de Versailles, 2010.

Première des sept compétences du socle, la maîtrise de la langue fait figure de pilier. Elle est en effet l'affaire de tous : « *Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines*² ».

Ces repérages permettent aux professeurs intervenant dans le cadre de l'accompagnement personnalisé de prendre en charge rapidement les élèves de la manière la plus individuelle possible. Cet accompagnement peut contribuer à une revalorisation de l'« image de soi », notamment lorsque l'orientation au lycée professionnel s'est faite « par défaut » ou n'est pas bien vécue.

Mais cette démarche de repérage des besoins doit se poursuivre tout au long de l'année, grâce aux conseils de classe, à des fiches de suivi ou à d'autres évaluations diagnostiques « intermédiaires ». Le bulletin scolaire peut s'avérer être un bon outil : analysé lors d'un entretien individuel, il permettra à l'élève de s'auto-évaluer et ainsi de mieux comprendre ses réussites et ses points faibles. Il pourra ensuite solliciter une aide, qu'elle soit méthodologique ou disciplinaire, revoir ou approfondir certaines notions, aborder des contenus spécifiques dans certaines matières.

Dans tous les cas, la prise en charge doit commencer par un entretien, même bref, au cours duquel les objectifs seront clairement définis, en accord avec l'élève. Un calendrier prévisionnel sera établi et une date de fin de prise en charge fixée.

À la fin du passage dans un atelier de l'AP, un bilan est effectué en présence de l'élève. Ce dernier doit savoir s'il y a eu une évolution, positive ou non. Pour certains, les objectifs à atteindre sont parfois modestes.

La maîtrise de la langue au service de toutes les disciplines

Le français a pour spécificité d'être à la fois langue de communication (langue maternelle pour la majorité des élèves), d'enseignement (au sens des contenus disciplinaires) et langue des apprentissages, c'est-à-dire celle des interactions didactiques (consignes, explications, évaluations). Ainsi des difficultés de compréhension ou d'expression vont-elles constituer autant de freins aux autres apprentissages. La maîtrise de la langue doit être un objectif commun à toutes les disciplines. Elle a donc toute sa place dans l'AP.

Les besoins identifiés concernent souvent l'expression, la lecture et la communication orale trop peu travaillée au cours de la scolarité. Or ces compétences vont être exploitées dans des activités qui dépassent le seul cadre du cours de français : entretiens et recherche de stage, rédaction du rapport, soutenance, épreuves orales d'examen, ateliers rédactionnels...

Travailler des compétences de français de façon transversale

Les nouveaux programmes de français s'organisent autour d'attitudes, de capacités et de connaissances, formant ainsi des compétences. Les documents-ressources qui se déclinent en lire, écrire et étudier la langue, visent également à développer des compétences qui, pour certaines, sont transversales.

Parmi les démarches de lecture préconisées, la lecture documentaire a pour but la recherche d'informations et suppose un objectif clairement défini. Il s'agit d'apprendre à l'élève à maîtriser les organisateurs visuels et sémantiques du texte (mise en page, titres, intertitres, index, table des matières, connecteurs...). Ainsi la recherche d'informations sollicite-t-elle des stratégies particulières, notamment d'adéquation entre ce qui est lu et ce qui est recherché. Or cette activité de sélection est souvent problématique pour l'élève. S'il revient au professeur de français d'en expliquer les

² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf

démarches, la lecture documentaire se pratique dans bon nombre de disciplines. Elle a donc tout à fait sa place en accompagnement personnalisé, que ce soit en entraînement, approfondissement ou remédiation et peut donc être prise en charge par des enseignants de toutes les disciplines. Cela permet de donner du sens aux apprentissages puisque cette modalité de lecture est pleinement transversale.

Quant aux démarches d'écriture, mises en évidence par les mêmes instructions officielles, certaines ne sont pas à proprement parler disciplinaires.

Les écrits de travail : Nouveaux au lycée professionnel, ils visent à faire travailler la prise de notes, le brouillon et autres activités de réécriture, des fiches de révision. Ces types d'écrits s'appuient sur différentes capacités : sélectionner les informations, les organiser, les reformuler. Essentielles au cursus scolaire de l'élève, notamment en cas de poursuite d'études, ces compétences favorisent l'autonomie et seront mises en œuvre dans des situations d'apprentissage variées.

Le résumé et la synthèse : Ces écrits scolaires « réhabilités » s'appuient sur des connaissances et des capacités purement disciplinaires (les procédés de la généralisation, de la reformulation, de la condensation ; traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de la valeur) mais leur utilisation dépasse le cadre du cours de français.

Travailler des compétences en histoire et géographie

En histoire et géographie, il est également intéressant de mettre en évidence des compétences dépassant le strict champ disciplinaire. Ainsi, contextualiser, décrire une situation, mémoriser, confronter des points de vue, produire un raisonnement, porter un regard critique, rendre compte à l'oral ou à l'écrit, ou plus spécifiquement lire des cartes, des schémas, des tableaux, compléter un croquis ou un schéma, en utilisant ou non les TICE, utiliser des échelles graphiques ou numériques sont autant de capacités qui peuvent être mises en œuvre d'une manière transversale, en cours mais aussi lors de séances d'accompagnement personnalisé, avec des démarches différentes.

De même, le socle commun liste les éléments exigibles en fin de collège et donne un certain nombre d'indications pour l'évaluation, comme « *localiser et décrire les repères terrestres fondamentaux, les zones de peuplement et les déserts humains, les domaines bioclimatiques, les grands éléments du relief, les grands fleuves, les grandes métropoles et les principaux États* », « *lire et interpréter un document iconographique* » ou encore « *identifier la nature et les types de documents ; les replacer dans leur contexte* »³. On le voit bien, ces connaissances mais aussi et surtout ces capacités, sont autant de prérequis aux apprentissages de seconde. Ainsi gagnerait-on à s'appropriier ces items et l'AP pourrait encore une fois permettre, assez rapidement dans l'année, de « remettre à niveau » les élèves en difficulté.

Travailler autrement en AP...

L'accompagnement personnalisé offre la possibilité de travailler autrement des compétences disciplinaires : en individualisant les parcours, en développant le recours à la démarche inductive, en aidant les élèves à expliciter leur démarche, pour expliquer une erreur par exemple, en diversifiant les modalités de travail (modules, tutorat, entretien...), en développant le travail en équipe (concertation, co-animation...) et en expérimentant de nouvelles pratiques.

Il est assez aisé de mettre en évidence des besoins récurrents car on sait en effet quelles notions ou quels objectifs risquent de mettre certains élèves en difficulté. Le rôle des enseignants consiste alors à anticiper ces difficultés pour leur redonner

³ « Culture humaniste », compétence 5 du « socle commun de connaissances et de compétences ».

confiance et leur permettre de réussir (cf. la description d'un atelier en seconde partie).

L'accompagnement personnalisé offre aussi un cadre dans lequel on rassemble des élèves autour d'un même besoin, que ce soit en remédiation (entraînement aux examens) ou en approfondissement (aide à la poursuite d'études, entraînement à certains concours).

Les sujets du baccalauréat professionnel en français et en histoire-géographie peuvent être une source d'angoisse pour des élèves qui ont souvent été en échec dans les matières générales.

La mise en place d'ateliers d'aide à la rédaction, par exemple, peut être rassurante et leur permet de reprendre confiance.

L'AP pour aller plus loin

Un certain nombre d'établissements organisent des ateliers qui visent à préparer la formation post-bac, en particulier l'orientation en sections de techniciens supérieurs, en français et mathématiques notamment. De tels dispositifs confrontent les élèves à la réalité de la poursuite d'études, visent à leur faire acquérir des méthodes de travail spécifiques (prise de notes, exercice de la synthèse) et développent leur autonomie.

L'AP peut aussi élargir l'horizon culturel des élèves, valoriser leur savoir et développer leur créativité. Pourquoi ne pas utiliser ces heures pour des travaux d'écriture, afin d'aller plus loin ? Un travail d'écriture exigé en classe peut devenir une petite nouvelle avec l'aide des TICE, des recherches Internet pour se documenter, etc.

Lorsque l'on parle d'accompagnement, on pense souvent remédiation et/ou approfondissement mais on oublie souvent le « tiers du milieu », ces élèves qui ne sont ni en difficulté ni en tête de classe ; or l'AP s'adresse à tous. On veillera donc à ne pas les oublier ! (cf. 2ème partie)

Ainsi toutes ces pistes tendent à montrer que l'accompagnement personnalisé est un laboratoire ouvert, au centre duquel se trouve l'élève, et qui nécessite concertation et collaboration entre les différents partenaires.

DES EXEMPLES D'ATELIERS : DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES À L'APPROFONDISSEMENT DE NOS DISCIPLINES

De multiples ateliers peuvent être élaborés. Voici deux exemples expérimentés par des enseignants.

Atelier « Apprendre à apprendre »

Cet atelier répond aux besoins des élèves relatifs aux nouvelles exigences des épreuves d'histoire-géographie du BEP rénové et du baccalauréat professionnel. Les élèves doivent en effet restituer des connaissances, soit à partir d'un document support, soit en répondant simplement à une question sèche (question avec guidance pour le BEP). Nombreux sont les élèves qui ne savent pas apprendre ou qui pensent qu'une simple lecture suffit. Quel n'est pas notre désarroi lorsque, au cours d'une évaluation sommative, et alors que nous avons donné aux élèves – à la séance précédente – les questions qui seront posées, de constater que certains rendent encore copie blanche. Il faut donc les accompagner dans leur démarche de mémorisation.

Apprendre à dégager l'essentiel. Restituer des connaissances implique des processus cognitifs dont il faut être conscient : comprendre la consigne, circonscrire le sujet, être capable de mobiliser les connaissances pertinentes, organiser et structurer sa pensée et enfin mettre en mots, c'est-à-dire rédiger. De même, lorsqu'on attend des élèves qu'ils « apprennent leurs leçons », réfléchit-on avec eux à la signification d'une telle injonction ? Comment les aider à savoir comment apprendre et surtout quoi apprendre ?

Le recours aux écrits de travail, et en particulier la fiche de révision, est un excellent moyen de les entraîner à dégager l'essentiel d'un cours (dans un premier temps on pourra notamment leur donner une fiche « pré-remplie » distinguant notions clés, acteurs, dates, idées principales). Autre exercice moins scolaire et tout aussi formateur, la construction d'un contrôle ou plus largement d'une épreuve d'examen par l'élève lui-même. L'élève doit avoir compris le cours (les notions clés, les enjeux) ainsi que les modalités de l'épreuve (« qu'attend-on de moi ? »). À partir de là, il peut anticiper les questions qu'on est susceptible de lui poser voire rédiger entièrement un sujet. Une telle démarche est importante car elle incite les élèves à construire du sens ; elle gagnerait à être systématisée, du moins mentalement.

La carte heuristique. Nous devons donc les aider à dégager la structure du cours, c'est-à-dire établir une sorte de sommaire et constituer une carte mentale (également appelée heuristique ou *mind mapping*). Lorsque cette dernière est établie, les élèves doivent dégager une méthode d'apprentissage. Par exemple, les différentes couleurs correspondent aux différentes parties du cours que l'élève apprend méthodiquement. L'élève peut y associer un son ou un geste pour améliorer la mémorisation. Celle-ci doit se faire à côté de l'enseignant, tant que l'élève n'est pas autonome dans cette activité. L'annexe 2 présente une carte heuristique sur l'objet d'étude en géographie "acteurs et enjeux de l'aménagement du territoire" pour le programme de terminale. Elle a été construite avec les élèves à partir du cours du professeur. Ce graphique est alors mémorisé lors de la séance d'Accompagnement Personnalisé.

En classe terminale, cette mémorisation est liée directement à la rédaction du sujet de baccalauréat en histoire géographie éducation civique et essentiellement à la composition de la « question sèche » de la première partie, sur 9 points. Cette question nécessite un bon apprentissage du cours et de la structure logique du devoir. L'enseignant accompagne les élèves dans l'apprentissage du cours à l'aide de cartes heuristiques. Puis, en fonction de la question posée, ils repèrent sur cette dernière ce qu'il faut garder et ce qui est inutile pour répondre convenablement à la question. L'élève doit être capable de s'auto-évaluer. La « toile d'évaluation » d'un élève, (cf. annexe 1, présente ainsi douze critères de réussite. L'élève s'interroge ainsi : « Mon introduction est-elle construite convenablement ? Ai-je dégagé deux ou trois parties logiques répondant au sujet ? N'ai-je pas oublié une conclusion à mon devoir ? ». L'élève peut ainsi se positionner : « J'ai appris mon cours mais ai-je été capable de sélectionner les bons éléments pour répondre et structurer ma réponse ? » Lorsque l'élève est de plus en plus à l'aise avec cet exercice, l'enseignant garde uniquement le découpage de la toile et supprime les critères de réussite. C'est à l'élève de définir alors ses propres critères.

Atelier de remédiation : « corriger sa production »

Nombreuses sont les activités visant à faire produire des textes, plus ou moins longs, et ce, dans toutes les disciplines. Indépendamment du respect de la consigne et du « contenu », qui peuvent être corrigés lors de séances spécifiques, la correction de la forme même ne fait pas toujours, faute de temps, l'objet d'une correction de la part du professeur ni même de l'élève. Or revenir sur sa propre production, comme le suggèrent les modalités de la première situation de l'épreuve de français du CAP (écriture longue), est pourtant très formateur. Mais si l'on peut inciter les élèves à effectuer ce travail en autonomie (à la maison, par exemple), il faut toutefois leur donner les moyens de pouvoir le faire. L'AP offre un cadre particulièrement intéressant, car il permet de constituer des groupes de besoins homogènes. On peut s'appuyer sur un « code de correction orthographique », donné et expliqué en début d'année, qui permet à l'élève de « décoder » les annotations du professeur lorsque ce dernier corrige les productions écrites. Ce code propose une classification des types

d'erreurs (erreurs lexicales, grammaticales, problèmes de conjugaison, de temps verbaux, répétitions ou autres oublis de mots, phrases mal construites, vocabulaire inapproprié...). On pourra, lors d'une séance d'AP, proposer un travail autour des accords (Quels sont les mots qui s'accordent et ceux qui ne s'accordent jamais ?) et faire construire une fiche-outil distinguant les différents types d'accords (déterminant – nom / nom – adjectif / nom – participe passé / sujet – verbe...).

Les élèves seront alors en mesure de corriger leur propre production en s'aidant des annotations sur leur copie et des différents outils qu'ils auront élaborés (on peut guider certains élèves en indiquant, par un double trait, le mot mal accordé et, par une flèche, le terme avec lequel il devait s'accorder). On individualisera le travail en fixant des objectifs différents selon les élèves : corriger tels ou tels types d'erreurs, se concentrer sur la construction des phrases ou corriger intégralement 5 lignes, 10 lignes ou le texte entier.

Cet atelier pourra intégrer une séance d'utilisation des « correcteurs orthographiques », afin de rendre les élèves autonomes mais aussi afin de les familiariser avec un outil essentiel même s'il est important de comprendre leur fonctionnement et de déjouer leurs imperfections : bon nombre de correcteurs en ligne fonctionnent par confrontation avec un dictionnaire interne et ne prennent pas toujours en compte la grammaire de phrase. Ainsi le mot [ets] n'existant pas, il surlignera l'occurrence suivante : « il [ets] venu nous voir ». En revanche, il considérera l'énoncé suivant comme exact : « il et venu nous voir ». On pourra chercher des correcteurs plus efficaces⁴. Ce type de séance aura la vertu de faire entrer l'élève dans une démarche réflexive sur la langue. Prolongement possible, on proposera des « grilles d'analyse d'erreurs » lexicales ou grammaticales (cf. les exemples de grilles en annexe 3), afin que l'élève prenne conscience de son ou ses type(s) d'erreurs les plus récurrents. Certes ce travail est fastidieux mais il peut donner lieu à une séance de remédiation plus ciblée (principaux homophones a/à ; est/et/es ; s'est/c'est...).

Autre séance de remédiation possible, davantage centrée sur l'expression : « comment éviter les répétitions ? ». À partir d'un court texte présentant de très nombreuses répétitions du même mot, on demandera à l'élève de le récrire sans autre consigne que de supprimer les répétitions. Il devra ensuite repérer les moyens langagiers qu'il aura utilisés. En groupe, on répertorie toutes les stratégies mises en œuvre par les élèves et on opère un classement. Ce travail permet d'aboutir à la construction d'une fiche-outil répondant à la problématique de la séance. On distinguera ainsi les substituts grammaticaux (pronoms personnels, indéfinis ...) et lexicaux parmi lesquels les synonymes, les hyperonymes, les périphrases. Les élèves devront par la suite identifier les différents moyens utilisés dans des phrases données, faire des exercices complémentaires, notamment sur l'hyperonymie (ou termes généralisant), trouver des substituts lexicaux et/ou grammaticaux permettant d'éviter les répétitions en grammaire de phrase ou de texte (à partir de simples expressions comme Molière ou le président de la République). On pourra, pour finir, leur proposer de créer des exercices similaires.

Ateliers « anticiper plutôt que remédier »

Remédier aux difficultés des élèves, c'est bien. Éviter qu'ils soient mis en difficulté en anticipant, c'est mieux !

Anticiper pour mieux lire. Ce premier atelier répond à trois objectifs :

- améliorer la compréhension en lecture,
- éviter la démotivation des élèves et le décrochage scolaire dus à ce type de problème,
- anticiper des difficultés de lecture.

⁴ Ce site <http://bonpatron.com/>

permet à l'élève de vérifier son énoncé et l'amène à avoir une attitude réflexive en lui proposant des solutions. Il distingue en outre orthographe et grammaire.

Il est né du constat suivant : certains élèves arrivent en seconde sans une maîtrise convenable de la lecture, à savoir le déchiffrage et/ou la compréhension du texte. En classe, ces élèves réagissent souvent de plusieurs manières : ils s'endorment, se mettent en retrait par rapport au reste de la classe ou s'agitent et dérangent le cours. Dans tous les cas, la séance s'avère inutile. Ce manque d'intérêt favorise ainsi l'absentéisme.

Face à ces comportements, la réaction des enseignants est souvent le recours au soutien. Mais, cette réponse n'est pas satisfaisante et on peut alors adopter une démarche courante dans le premier degré : l'anticipation.

Pour une meilleure efficacité organisationnelle, le groupe ne doit pas excéder quatre élèves. Plusieurs enseignants de l'AP travaillent en parallèle ou co-animent cet atelier. Après la deuxième séance, ils modifient les groupes selon les progrès de chaque élève. Cet atelier peut se décliner en quatre étapes.

La première s'organise au CDI. Avant l'étude d'une œuvre ou d'un groupement de texte en français, le professeur propose aux élèves une petite séance de recherche documentaire sur le thème qui va être abordé en classe : le ou les auteurs, le contexte, le vocabulaire spécifique... Cette séance permet à l'élève de se situer dans son apprentissage.

La deuxième étape abordera plus spécifiquement la lecture des textes. L'élève lit silencieusement une partie d'un texte et reformule l'extrait à l'oral. L'enseignant lui demande si le vocabulaire qu'il ne connaît pas l'empêche de comprendre. Cette phase permet à l'élève de prendre conscience que le contexte aide à la compréhension et qu'un mot, même inconnu, ne doit pas être un obstacle. Le texte entier sera lu en utilisant cette démarche.

La troisième étape permettra à l'élève de s'auto-évaluer. Le texte a été étudié en cours et l'atelier d'AP fonctionne comme un retour sur expérience : ce que j'ai compris et ce que je n'ai pas compris, ce qui m'a empêché de comprendre. L'échange, la remédiation avec l'enseignant sont utiles pour reformuler les difficultés. On réitère l'exercice avec un autre texte étudié le lendemain jusqu'à parvenir à une certaine autonomie.

La dernière étape sera consacrée à l'étude de textes professionnels. L'enseignant de l'AP récupère chez les professeurs de disciplines professionnelles les documents qui vont être étudiés en classe : PSE, éco-droit, gestion. L'élève reformule le texte pour identifier le problème posé et l'écrit sous forme d'organigramme pour en établir une synthèse.

Cet atelier a permis à de nombreux élèves de changer leur comportement en classe : participation plus accrue en cours, baisse de l'agitation pour certains, diminution de l'absentéisme surtout au moment des évaluations, en tout cas, des élèves qui ne se sentent plus décrocheurs.

Anticiper pour s'approprier des notions. Autre exemple d'anticipation, plus ponctuel, il s'agira de mettre en place un dispositif afin d'aider les élèves à accéder à un vocabulaire abstrait. Les nouveaux programmes ont réaffirmé la nécessité d'enseigner le lexique, qu'il soit usuel ou thématique, en lien avec les objets d'étude, et ce, afin de leur permettre d'accéder plus facilement aux textes et de s'exprimer de façon juste, précise et nuancée. On peut ainsi mettre en évidence une progression sur les trois années, l'élève devant acquérir un lexique figuratif (pour désigner la réalité concrète qui l'entoure), affectif (comme celui des qualités, des sentiments) et abstrait (lexique des arts, de la pensée, du jugement), étape essentielle de l'apprentissage de la réflexion. Or nombre de lycéens professionnels disposent d'un vocabulaire limité et éprouvent des difficultés à maîtriser un lexique qu'ils ne peuvent aisément se représenter.

Ainsi la mise en œuvre d'ateliers centrés sur ces problématiques, mais en amont d'un objet d'étude ou une séance ponctuelle, peut aider certains élèves à mieux s'approprier ce vocabulaire.

On commencera par proposer un travail sur le « sens propre » et le « sens figuré » d'un mot, qui permet d'appréhender la distinction entre concret et abstrait à partir des

expressions suivantes : être un garçon en or / avoir le cœur sur la main / prendre ses jambes à son cou / avoir un cheveu sur la langue / poser un lapin / avoir un poil dans la main / broyer du noir.

On peut aussi mettre en place d'autres activités visant à faire la distinction entre concret et abstrait. Une telle séance est notamment nécessaire pour ceux qui peinent à comprendre la notion de connotation, justement parce qu'elle implique de se détacher du monde sensible pour accéder à celui des idées.

Dans un second temps on leur fera chercher des exemples de termes à partir de ces deux définitions :

- **Le concret** désigne ce qui est perceptible par les sens et appartient au monde physique. Le vocabulaire concret est le vocabulaire des sensations, de la nature, des objets, de l'action.

- **L'abstrait** représente ce que l'esprit conçoit, en dehors du monde sensible. Le vocabulaire abstrait est le vocabulaire de la pensée, de la morale, de la philosophie. On leur fera construire des réseaux lexicaux impliquant le passage du concret à l'abstrait (flamme, feu, cendre, fumée, crépitement, chaleur, incandescence, incendie, réconfort, destruction, purification, enfer...).

Enfin, on pourra aussi travailler sur la « construction des mots » (dérivation et composition) en faisant identifier les suffixes, notamment ceux qui permettent de construire des termes abstraits :

- ite (sinus → sinusite)
- ation (aliment → alimentation)
- isme (alcool → alcoolisme)

Tout l'enjeu de ce travail est de faciliter les apprentissages qui, on le sait ou on le pressent, risquent de poser problème. C'est par conséquent proposer une étape intermédiaire parfois nécessaire à une meilleure appréhension.

À nous, enseignants, de gratifier l'élève pour ses efforts afin qu'il retrouve une certaine « estime de soi » qui lui permettra de réussir.

Atelier « se préparer aux examens »

Les besoins en AP varient en fonction des niveaux. Ainsi en classe de première et en terminale, on axera davantage les activités sur l'entraînement aux examens, avec des ateliers de remédiation (à destination des élèves les plus en difficulté) ou d'approfondissement. Ce dernier s'adresse au « tiers du milieu » voire aux bons élèves ; on travaillera sur les critères de réussite, afin qu'ils progressent et mettent toutes les chances de leur côté, aussi bien pour le BEP rénové que pour le baccalauréat professionnel.

L'expression en histoire-géographie pour le BEP rénové ou le baccalauréat professionnel. Outre des problèmes liés à la compréhension des consignes (qui aura éventuellement fait l'objet d'un travail en classe de seconde) ou à la mémorisation (cf. plus haut), on s'interrogera sur les difficultés d'expression auxquelles les élèves peuvent être confrontés lors de ces épreuves.

On attend de ces derniers qu'ils soient capables de répondre de façon claire et structurée à des questions plus ou moins complexes et de façon plus au moins développée, selon l'examen. Or s'exprimer n'est pas toujours une tâche facile, a fortiori en histoire-géographie : surcharge cognitive due aux connaissances qu'il faut mobiliser tout en rédigeant, manque d'attention, manque de maîtrise de la langue écrite...

De petits exercices peuvent les aider à prendre conscience de la nécessité de s'exprimer clairement et de choisir un vocabulaire approprié (évoluer n'est pas synonyme d'augmenter, une croissance qui ralentit ne diminue pas, etc.). On proposera des activités plus ou moins guidées en fonction du niveau des élèves : produire des analyses de documents simples avec échange des copies, procéder à une analyse, en petits groupes, d'énoncés existants qu'ils devront ensuite corriger et améliorer ou encore donner des éléments qu'ils devront intégrer dans une phrase ou un texte structuré.

On pourra aussi partir de leurs propres copies et leur demander, toujours en groupe ou en binôme, de corriger leurs réponses.

Le travail pourra porter plus spécifiquement sur :

- les termes généralisant qui permettent de localiser en géographie (les termes *région* ou *espace* pouvant reprendre une énumération citant des exemples de pays, mais aussi de continents) ;
- les synonymes permettant d'exprimer les pourcentages les plus courants : 50% correspond à la moitié ou à un sur deux, 25 % peut se dire un quart, etc. ;
- les différentes façons d'insérer des données chiffrées et autres dates dans une phrase ou un texte ;
- l'utilisation d'outils mathématiques.

Cette séance qui pourrait être pluridisciplinaire, vise à mobiliser des connaissances et des capacités étudiées et normalement maîtrisées en mathématiques : différence entre un taux et un nombre, conversion milliers/millions/milliards (pour éviter des énoncés du type : la superficie de la Chine de l'ouest atteint 5 405 milliers de km²).

Les critères de réussite en histoire-géographie. Autre piste de travail intéressante pour aider les élèves à comprendre comment progresser : leur faire dégager les critères de réussite. Cette démarche est facilement transférable à différentes situations d'examen et à toutes les disciplines. Ce type de séance vise à répondre à la question suivante : qu'est-ce qui différencie une réponse exacte mais descriptive d'une réelle analyse ?

À partir de la confrontation de plusieurs réponses d'élèves à une question donnée ou d'analyses proposées d'un document (graphique ou tableau par exemple), on montre comment on passe de la simple description, voire du récit anecdotique, à l'analyse et la prise de distance. On proposera ainsi les énoncés suivants⁵ :

- En ce qui concerne les croyances religieuses des Français, on remarque que :
 - 62 % sont catholiques,
 - 25 % sont athées,
 - 6 % sont musulmans,
 - 1 % sont juifs, protestants ou bouddhistes.
- Les Français les plus nombreux sont catholiques (62 %), ensuite viennent les athées (26 %), les musulmans (6 %). Plus loin derrière, avec 1 à 2 % de la population on a les juifs, les protestants et les bouddhistes.
- 62 % des Français se déclarent catholiques, 26 % sont athées, 6 % sont musulmans, 1 % sont juifs, protestants ou bouddhistes.
- La religion majoritaire des Français est le catholicisme (62 %), suivi de l'islam, deuxième religion de France avec 6 %. Mais il existe aussi d'autres religions, minoritaires comme le judaïsme, le protestantisme et le bouddhisme (entre 1 et 2 % de la population). En revanche, plus d'un quart des Français se déclarent athées.

Dans un premier temps, on demandera aux élèves de classer ces réponses de la moins bonne à la meilleure tout en justifiant leur choix. Ils devront par la suite formuler des critiques sur les deux réponses considérées comme les moins performantes.

Après une mise en commun et un échange, ils tenteront, enfin, d'expliquer ce qui rend les deux autres réponses meilleures (on peut faire le travail avec seulement deux ou trois énoncés). Seront alors dégagés les critères suivants : (cf. Annexe 4)

- la réponse est rédigée et justifiée (on aurait pu proposer un énoncé sans aucune donnée chiffrée) ;
- elle est structurée (pas de simple liste, la remarque concernant les athées est mise à la fin car il ne s'agit pas d'une religion) ;
- une idée principale se dégage (correspondant au chiffre le plus élevé) ;
- une hiérarchisation est établie (mettant en évidence les deux religions les plus importantes, puis les moins représentées) ;
- cette hiérarchisation apparaît explicitement dans le discours (« majoritaire », « deuxième religion de France », « minoritaire »). Les données chiffrées sont donc commentées et qualifiées ;

⁵ Analyses d'élèves faites sur le document présenté en annexe.

- formulation explicite et plus parlante : « un quart des Français » plutôt que le chiffre brut (« 25 % ») ;
- la réponse tente de généraliser et conceptualiser l'analyse : on parle de « catholicisme » (et plus seulement de catholiques), de « religion ».

Au-delà du fait d'avoir une meilleure note à l'examen, il convient, à travers ce type d'exercice, de montrer aux élèves qu'une réponse doit être porteuse de sens. Or décrire et lister des données chiffrées ne signifie pas comprendre une situation historique ou géographique.

CONCLUSION

L'accompagnement personnalisé est parfois considéré, à tort, comme un énième dispositif chronophage et peu efficace. Certes, s'il n'est pas toujours évident à mettre en œuvre, notamment en raison de l'imprécision des textes officiels, il pâtit également de difficultés liées à un certain manque de concertation des équipes au sein des établissements. Or, il offre un cadre unique pour développer des compétences communes ou plus spécifiquement disciplinaires. En ce sens il représente une autre façon d'enseigner et implique un changement de posture : une pédagogie du « côte à côte » pour être au plus près des besoins des élèves. Cette pédagogie personnalisée devrait en outre impulser un changement de pratique dans les classes.

Le français a toute sa place dans le dispositif de l'AP. Matière essentielle, il constitue à la fois une finalité d'apprentissage et se met au service des autres disciplines. La lecture, l'écriture et l'oral sont développés dans des compétences transversales interdisciplinaires. Ces compétences doivent être prises en compte afin de bien articuler les activités des ateliers aux progressions pédagogiques.

Bien d'autres activités sont à développer lors des ateliers d'AP. La liste serait bien longue, mais l'AP est aussi le lieu de la remédiation où est donnée à l'élève la possibilité de partir de ses erreurs pour progresser.

Laurence MENGELLE
Professeure de Lettres-Histoire géographie
Lycée Paul Belmondo, Arpajon
Formatrice académie de Versailles

Florence GUITTARD
Professeure de Lettres-Histoire géographie
Lycée Vassili Kandinsky, Neuilly
Formatrice académie de Versailles

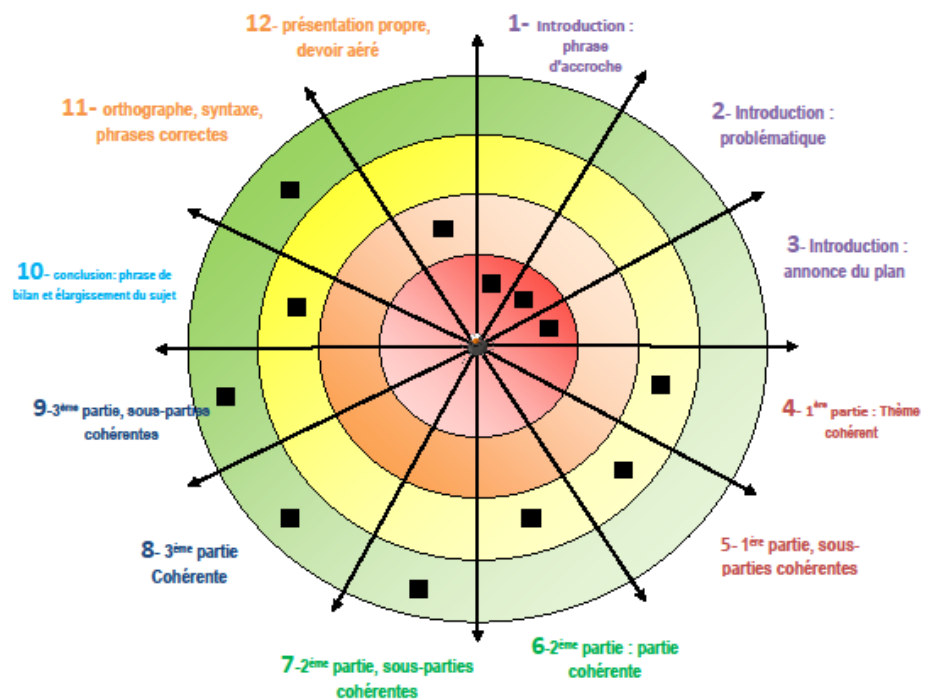
Annexe 1 : Toile d'araignée

Toile d'araignée pour l'auto-évaluation construite par
Sandrine LAFAYE, professeure de maths-sciences à Nanterre et
Laurence MENGELLE professeure de lettres-histoire à Arpajon

Toile d'évaluation
Question sèche : Comment la France
rayonne-t-elle dans le monde ?

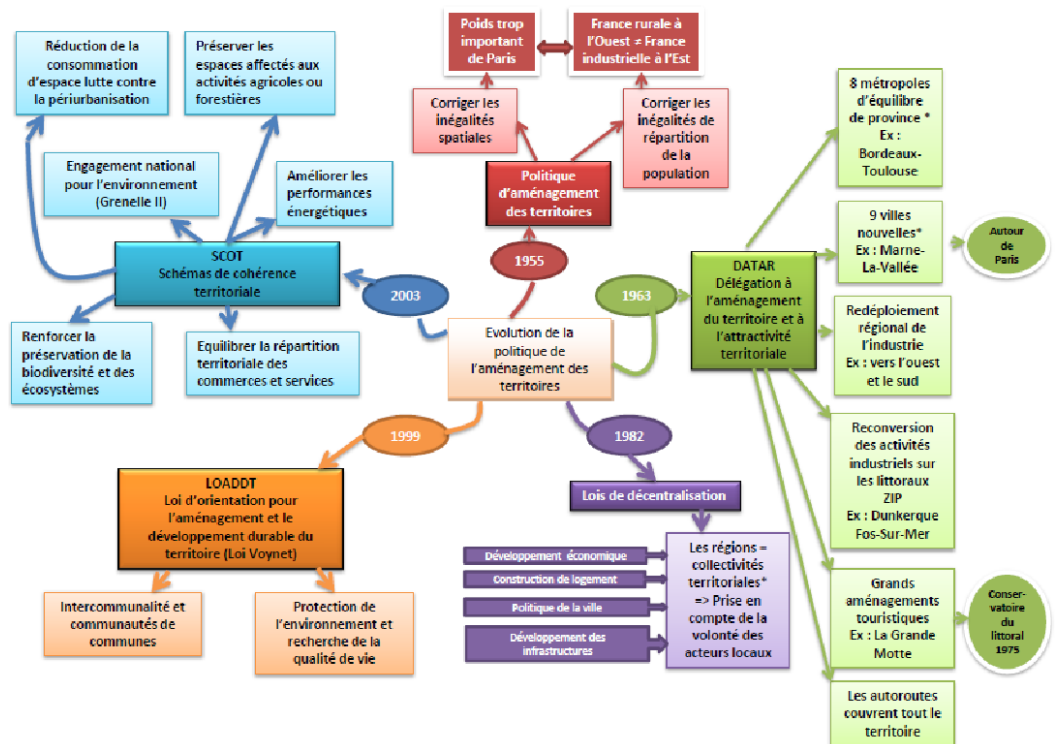
Nom de l'élève :

La toile permet de cerner 12 critères de réussite avec pour chacun 4 niveaux de réussite figurés ici par des couleurs différentes (du rouge au vert).



Annexe 2 : Carte heuristique Objet d'étude "acteurs et enjeux de l'aménagement du territoire"

*Carte construite en classe par les élèves
À partir du cours
De leur professeure de lettres histoire géographie
Laurence MENGELLE*



Annexe 3 : Exemples de grilles d'analyse d'erreurs

LES ERREURS D'ACCORDS

Déterminant - nom	Nom - adjectif	Sujet – verbe	Participe passé		
			- Seul ou avec « être »	- avec « avoir »	- avec «avoir » COD avt. le V

LES ERREURS : HOMOPHONES

HOMOPHONES :

➤ **Exemple d'homophones lexicaux** :

➤ **Exemple d'homophones grammaticaux** :

Près / prêt	Ver / vers / verre	Cours / cour / court	On / ont	Ces / ses / c'est / s'est	Et / est	Tout / tous		

Mes principales erreurs d'homophones :

-
-
-

1. L'élève complète le tableau en répertoriant et en classant les erreurs concernant les homophones (le tableau est distribué vierge).
2. À chaque erreur, il fait une croix dans la colonne concernée.
3. À partir d'un certain nombre d'erreurs du même type, le professeur procédera à une séance de remédiation ciblée.

Annexe 4 : Tableau des principales appartenances spirituelles

Après 1872, les recensements ne relèvent plus l'appartenance religieuse des Français. À l'exception du recensement des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale, toutes les données disponibles proviennent de sondages ou d'estimations numériques.

	Sondage 2003 ¹ (en %)	Estimation 2007 ²
Catholiques	62	40 000 000
Sans religion / Non rattachés	26	10 000 000
Musulmans	6	5 000 000
Protestants réformés	2	400 000
Protestants luthériens		250 000
Protestants évangéliques		350 000
Bouddhistes	-	650 000
Juifs	1	500 000
Divers Dont Orthodoxes et Arméniens apostoliques	2	350 000 500 000
Ne se prononcent pas	1	

¹ D'après « *les Français et leurs croyances* », sondage CSA/la vie//le Monde, mars 2003.

² D'après G. CHOLVY, « *la Religion en France de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Hachette », 2008.

LA PÉDAGOGIE DE PROJET : TRAVAILLER AUTREMENT POUR FAIRE PROGRESSER LES ÉLÈVES

LA PÉDAGOGIE DE PROJET : QUELQUES REPÈRES

Philippe PERRENOUD¹ définit ce qu'est la pédagogie de projet. Il s'agit :

- « d'une entreprise collective gérée par le groupe-classe, (l'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout).
- qui s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu ...
- qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.
- qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner...).
- qui favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie...) ».

« Cette démarche de projet, dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants :

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de " motivation ".
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages à mener hors du projet.
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
7. Développer la coopération et l'intelligence collective.

¹ PERRENOUD Philippe, « *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* », 1999, article consultable sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
10. Former à la conception et à la conduite de projets ».

Il s'agit donc bien de travailler autrement : l'élève se retrouve au cœur de l'action ; l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage.

UN EXEMPLE DE PÉDAGOGIE DE PROJET EN CLASSE DE SECONDE, AVEC 22 ÉLÈVES

À l'origine du projet :

L'idée du projet est née quelques semaines après la rentrée lorsque l'équipe pédagogique a fait les constats suivants :

- certains élèves avaient des difficultés soit de comportement, soit de niveau, soit les deux ;
- certains élèves ne voyaient pas pourquoi ils devaient se mettre au travail : ils n'avaient pas choisi leur formation et ne se sentaient, a priori, pas concernés par leur scolarité ;
- de nombreux élèves avaient des difficultés langagières importantes ; quelques élèves étaient par ailleurs non-francophones et n'étaient en France que depuis 3 ou 4 ans ;
- surtout, plusieurs nationalités se côtoyaient dans la classe ; or, très vite, des propos désobligeants, voire racistes, commencèrent à détériorer sérieusement l'ambiance de la classe.

Il était inenvisageable pour moi de laisser se détériorer cette situation, très consciente que ce qui allait se jouer dans les semaines et mois à venir aurait des répercussions sur la suite de la scolarité de ces élèves.

J'ai alors réfléchi à un projet fédérateur qui permette à chacun de découvrir l'autre (partant du principe que connaître l'autre aiderait à l'accepter), de trouver sa place dans le lycée et dans le groupe-classe.

Le projet et sa mise en œuvre

Le projet était lancé : il s'agissait d'organiser au CDI une exposition présentant les différents pays ou régions d'origine des élèves, le vendredi avant les vacances de Pâques.

Avec le professeur-documentaliste, nous décidâmes de consacrer des séances hebdomadaires d'une heure à ce projet. Après présentation du projet pour obtenir l'adhésion de la classe, chaque élève reçut sa feuille de route définissant le cahier des charges du projet.

FEUILLE DE ROUTE

Objectif : Réaliser une fiche format A3 présentant votre pays ou région d'origine en vue d'une exposition au CDI.

Sur votre fiche devront apparaître :

- le nom du pays ou de la région d'origine
- le drapeau du pays ou de la région
- les principaux faits historiques
- une présentation de la géographie du pays comprenant une carte, la présentation des principaux secteurs d'activités et les points forts de l'économie
- la présentation de la culture du pays ou de la région en s'arrêtant au patrimoine, aux artistes, aux traditions, à la cuisine (présentation d'un plat accompagné de sa recette)...

Remarques complémentaires :

- votre fiche prendra la forme d'un document Word, format A3
- la mise en forme sera commune à tous : elle sera donc discutée avant l'impression entre les élèves
- votre fiche sera le résultat de recherches documentaires ; mais elle pourra aussi comporter des éléments plus personnels (ex : photographie d'un monument visité ...)

Les élèves adhèrent plus ou moins vite au projet, certains désireux de faire connaître « leur vie », d'autres au contraire ne souhaitant rien dévoiler, ni de leur vie, ni d'eux-mêmes. Mais en quelques semaines, chacun s'attela à la tâche.

La première réelle difficulté fut la mise en route du projet : le professeur-documentaliste passa beaucoup de temps à expliquer et réexpliquer les bases de la recherche documentaire sur internet ; certains élèves entrant assez vite dans l'action tandis que pour d'autres, nous devions surmonter les difficultés de langage liées à la non-maîtrise de la langue française.

De même, un autre souci s'est vite révélé : tous les élèves ne maîtrisaient pas de façon identique l'outil informatique. Mais en fait, ce problème est rapidement devenu une aubaine car il a déclenché le dialogue et l'entraide entre les élèves ; enfin, ils se parlaient et donc se reconnaissaient en tant qu'individu avec des compétences propres !

Notre rôle d'enseignant a alors évolué. Comme le souligne Dominique BUCHETON², « il existe cinq types de posture fréquemment adoptés par les enseignants pour assurer l'étayage, c'est-à-dire l'aide et le soutien à apporter aux élèves :

1. « la posture d'accompagnement : le maître pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles pour les surmonter, laisse du temps pour réfléchir et échanger, évite d'évaluer en juste et faux ;
2. la posture de contrôle : tout passe par le maître qui distribue la parole, explique les erreurs et les corrige, vérifie et valide ;
3. la posture de lâcher prise apparent : le maître laisse les élèves travailler en autonomie, isolément ou en groupe ;
4. la posture d'enseignement : le maître fait nommer les savoirs et réfléchir sur ce qui s'est joué pendant les phases d'activité antérieures, sur ce que les élèves ont fait, compris, appris ;
5. la posture dite du magicien : la dominante est ludique ou théâtrale, les savoirs sont devinés plus que réfléchis ».

² BUCHETON Dominique, SOULE Yves, « L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves », Delagrave, 2009, p 31 et suivantes.

Ce sont essentiellement les postures 1, 3 et 4 que nous avons adoptées.

Les dernières séances furent très intenses : les élèves se mirent d'accord sur l'organisation générale de l'exposition (taille et police des caractères ...). Il fallait surtout que chacun finisse sa fiche de présentation pour le grand jour : c'est à ce moment-là que l'aide entre les élèves eux-mêmes fut la plus intense.

Le jour J, chaque élève présenta à l'oral son panneau aux familles réunies pour l'occasion ainsi qu'aux membres de l'administration et de l'équipe pédagogique qui s'étaient déplacés. Les échanges entre les élèves, les familles et les membres des équipes pédagogique et administrative furent nombreux. Chacun découvrit sous un nouveau jour ces élèves qui avaient été stigmatisés dans le lycée à cause de leur attitude. Ainsi, lorsque l'un d'entre eux nous expliqua qu'il avait connu la guerre en Tchétchénie, un autre lui répondit « *Mais alors, tu as connu la vraie guerre, avec des balles qui tuent !* ».

Les familles présentes apportèrent toutes, comme demandé dans l'invitation rédigée par les élèves, un plat sucré ou salé avec la recette correspondante, ce qui permit de finir de manière conviviale cet après-midi d'échanges.

L'évaluation du projet :

Ce qui a le plus marqué les adultes de l'établissement, c'est l'ambiance de la classe qui a évolué au fil du temps : ces élèves qui ne se supportaient pas, qui n'hésitaient pas en début d'année à se critiquer ont peu à peu appris à travailler sur un même projet, chacun à son rythme, à discuter avec les autres, à accepter le point de vue de l'autre, à connaître l'autre.

Cette expérience a créé un lien social, a soudé le groupe ; elle a aussi donné aux élèves les moins favorisés l'occasion de se présenter comme des acteurs réels du projet plutôt que d'apparaître d'emblée comme peu scolaires ou porteurs de lacunes...

Cette expérience n'a pas seulement développé une dynamique de classe, elle a créé une culture partagée de l'action, à laquelle nous avons pu nous référer tout au long de l'année scolaire pour donner un sens à certains savoirs.

Comme souvent avec la pédagogie de projet, ce sont surtout des compétences transversales qui ont été développées, tant dans la recherche documentaire que les élèves connaissaient à peine, que dans le relationnel avec les autres (élèves et adultes).

Enfin ces séances ont été pour chacun une véritable formation à l'autonomie : pour mener ce projet à bien, il a fallu que les élèves apprennent à faire des choix.

Ainsi, ce projet a-t-il permis à chacun de progresser à son rythme dans les items des compétences 1 (maîtrise de la langue), 4 (maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication), 5 (la culture humaniste), 6 (les compétences sociales et civiques) et 7 (l'autonomie et l'initiative) du socle commun, progrès visibles ensuite dans mes cours et dans ceux des collègues.

Pour conclure, je laisserai le dernier mot à Jean PROULX³ qui résume ainsi la pédagogie par projet :

« L'approche par projet n'est pas, dans son essence même, une technique ou une façon spécifique d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur ».

Françoise CAMUS
Professeure de lettres-histoire
Lycée Kastler, Dourdan
Académie de Versailles

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDRE Danielle, « *Les méthodes qui font réussir les élèves* », ESF, Paris 2011.

BUCHETON Dominique, SOULE Yves, « *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves* », Delagrave, 2009.

PERRENOUD Philippe, « *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* », 1999. Article consultable à la page :
www.Unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

PROULX Jean, « *Apprentissage par projet* » Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

REVERDY Catherine, « *Des projets pour mieux apprendre ?* », février 2013. Dossier consultable (version PDF) à la page:
ife.ens-lyon.fr > [Accueil](#) > [Dossiers d'actualité](#)

³ PROULX Jean, « *Apprentissage par projet* » Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

PARTICIPER Á UN PRIX LITTÉRAIRE EN SECONDE PROFESSIONNELLE

Travailler en projet avec sa classe n'est pas une nouveauté... mais en proposant à ma classe de seconde professionnelle de participer au dispositif du *Prix littéraire des lycéens*, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle en Île-de-France session 2012/2013 je me suis interrogée pour savoir si cette action relevait purement de la mise en place d'un projet transversal ou si je pourrais "tout naturellement" l'inscrire aussi dans une démarche d'apprentissage disciplinaire relevant des programmes en vigueur.

Il s'agissait donc moins de m'interroger sur le bien fondé des projets transversaux que sur la légitimité de profiter de l'opportunité que m'offraient mes heures de français pour mener à bien ce travail : allais-je faire du travail en projet "comme d'habitude" ou allais-je avoir réellement l'occasion de contribuer efficacement à la mise en œuvre du programme de seconde ?

CONTEXTUALISATION DU PROJET

Un projet attractif et ciblé

Ce projet est donc initié par la Région Île-de-France et mis en œuvre par la *Maison des écrivains* en collaboration avec les trois rectorats de Paris, Créteil et Versailles.

Le descriptif proposait aux élèves et à leurs enseignants "d'aller à la rencontre de la littérature contemporaine et de ses auteurs et de participer à la sélection de huit lauréats"¹. De plus, un "partenariat avec les acteurs et les lieux du livre"² était proposé.

Les objectifs affichés étaient également attrayants : « *Ce prix régional littéraire, qui s'apparente plus à un festival longue durée, a pour objectif de permettre aux lycéens, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle de :*

- *découvrir la littérature actuelle sous toutes ses formes, dans toute sa diversité, en leur proposant la lecture d'une sélection d'œuvres littéraires dans la production récente*
- *développer une relation vivante à la lecture et à l'écriture, grâce à une rencontre approfondie avec un des auteurs de la sélection*
- *se familiariser avec les métiers du livre, et plus particulièrement avec les bibliothèques et les librairies ».*³

Aussi ai-je été immédiatement tentée : un concours qui ne jugerait pas les élèves mais où ils seraient juges, et qui plus est, un projet qui appréhenderait le livre dans toutes ses composantes : la lecture, l'écriture, les rencontres avec les professionnels du livre...

¹ Fiche d'inscription et conditions de participation au prix littéraire.

² Ibidem

³ Ibidem

Cinq livres ont été proposés aux élèves :

- un roman *Sarajevo Omnibus* de Velibor COLIC
- un album graphique *Formose* de Li-Chin LIN
- un recueil de poèmes *Vrouz !* de Valérie ROUZEAU
- un récit *Congo* d'Eric VUILLARD
- un roman *Là avait dit Bahi* de Sylvain PRUDHOMME.

UNE CLASSE NOUVELLE ET UN CONTEXTE "ÉTABLISSEMENT" FAVORABLE

La classe pressentie pour participer à ce projet a été une seconde professionnelle.

Je laisse les élèves se présenter elles-mêmes, comme elles l'ont fait dans les échanges avec les intervenants :

« *Notre classe est en formation professionnelle accompagnement soins, services à la personne pour travailler auprès des enfants, des personnes handicapées et des personnes âgées.*

Nous sommes une classe de 24 filles âgées de 15 à 18 ans.

Nous sommes des élèves motivées, sérieuses et très investies dans notre projet de formation professionnelle.

Dans la classe plusieurs personnes n'aiment pas lire mais elles sont quand même contentes de faire partie du projet et elles feront des efforts ».

Pourquoi ce choix ? Sans doute parce qu'il est plus facile de mettre en œuvre un long projet sur une classe qui n'a pas la contrainte des évaluations certificatives, mais aussi parce qu'il me semble que travailler le programme de français par le biais d'un projet devrait permettre à ces élèves, parfois en désamour avec la lecture, de reprendre goût à ce type d'activité.

J'ai la chance de travailler dans un établissement où le travail en projet est une tradition, et effectivement, j'ai été soutenue par ma hiérarchie. Mais, le plus important était le fait que ma collègue professeur documentaliste récemment nommée au lycée ait accepté de participer au projet et de s'impliquer dès le départ. Il eut été impensable de mener à bien un tel projet littéraire sans avoir l'aide de cette collègue.

Enfin, de par leur spécialité professionnelle, les élèves de cette classe seront amenées à conduire des projets et des animations dans leur cursus scolaire ou dans leur futur métier, elles devront travailler la littérature de jeunesse, peut-être feront-elles des ateliers lecture dans le milieu des personnes âgées... autant de ponts pouvant être exploités en transversalité avec les collègues des autres disciplines.

UN CONTEXTE QUI SEMBLE EN ADÉQUATION AVEC LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La question a alors été de savoir si ce projet pouvait s'inscrire, de par son contexte, dans la ligne directrice du programme de français.

Citons un des documents ressources accompagnant ce programme :

« *Construire des compétences de lecture, c'est amener les élèves de lycée professionnel à **considérer la littérature autrement que comme un prétexte à des exercices scolaires.** C'est leur permettre de parler de leurs goûts ou de leurs émotions, de partager leur expérience du monde, leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes, **de connaître des œuvres de la littérature passée et contemporaine qui ouvrent des horizons nouveaux et construisent des repères culturels, de vivre une émotion esthétique.**[...] Amener les élèves à faire émerger leurs émotions, leurs révoltes ou leurs rêves, leurs interrogations, **c'est développer leurs capacités de réflexion, les initier au débat d'idées.***

Pour cela, les élèves sont aussi amenés à s'interroger sur le contexte de production et de réception de l'œuvre étudiée. Toutes les littératures sont abordées... »⁴

Au regard de cet extrait, il est évident que le projet pouvait légitimement s'inscrire dans le cadre général et dans les finalités de l'enseignement du français, mais il est aussi intéressant de voir si, dans le détail des activités proposées aux élèves, les notions et les compétences du programme pouvaient également y être abordées et développées.

Pour répondre à cette question, il faut maintenant présenter les différentes actions menées dans le cadre ce projet de prix littéraire.

LES ACTIVITÉS RÉALISÉES

Très vite plusieurs axes de travail se sont imposés : des activités spécifiques liées au prix littéraire lui-même en partenariat avec ma collègue professeur documentaliste, puis, en parallèle, un travail disciplinaire en français et enfin des perspectives d'activités avec des collègues d'autres disciplines.

Les activités liées directement au prix littéraire

Trois séries d'activités ont été mises en œuvre : des séances au CDI consacrées à la lecture des ouvrages et à la préparation des événementiels et des rencontres avec les intervenants, les rencontres proprement dites avec des professionnels du livre et enfin la participation à deux événementiels prévus dans le projet.

Avec l'appui très actif de ma collègue professeure documentaliste, nous avons, sur une moyenne d'une heure semaine en groupe, travaillé de manière à donner envie aux élèves d'entrer dans leur lecture personnelle des ouvrages. Il est important de préciser que ces ouvrages n'étaient pas toujours d'un abord facile (absence de ponctuation et de majuscule qui rendait la lecture plus hasardeuse, références culturelles et historiques fréquentes, lexique compliqué...) et nous avons redouté une posture de refus. C'est donc en croisant les approches que nous avons réussi à intéresser les élèves : phases de présentation, de lecture oralisée de certains passages tout d'abord, recherches sur les auteurs, phases de lecture cursive silencieuse ensuite, puis (à la demande des élèves, ce que nous avons attendu avec impatience !) lecture à la maison des ouvrages à juger.

En parallèle nous avons créé sur le blog de l'académie un blog de la classe. Ce blog est alimenté par les billets d'humeur que publient nos élèves et une nette évolution se lit dans la qualité rédactionnelle de ces billets : quelques lignes au départ pour exprimer un point de vue, puis des billets plus longs, plus argumentés et plus nuancés.

Outre la lecture et la lecture documentaire, les séances au CDI ont donné lieu à des moments d'échanges oraux : des mini-débats d'idées où chacune pouvait évoquer ses lectures en cours et donner une opinion sur le livre, des moments de discussion aussi pour préparer la venue des intervenants.

Enfin, c'est encore sur ces moments, au CDI, que nous avons réalisé un diaporama destiné à présenter les activités de la classe lors de Forum du livre auquel nous étions conviées. Au-delà de la production du diaporama, les élèves se sont entraînées pour la présentation orale qu'elles devraient faire dans un amphithéâtre d'université face à un vaste public.

Deuxième temps fort de ces activités directement liées au projet, les rencontres avec des intervenants.

Nous avons accueilli un critique littéraire Norbert CZARNY, critique à la *Quinzaine littéraire* et collaborateur régulier de *L'École des Lettres*. Pendant deux heures, il a témoigné de son expérience personnelle, de ses liens avec le livre, de son activité de critique et a prodigué des conseils pour la rédaction de critiques littéraires.

⁴ Document Ressources - Lire Eduscol. mai 2009.

Nous avons constaté que ces conseils ont immédiatement été mis en application dans les billets d'humeur postés sur le blog : le lexique des émotions personnelles est apparu de manière plus importante, des citations sont venues étayer les commentaires...

En mars et avril, une écrivaine viendra à trois reprises dans la classe et les élèves travaillent en ce moment à la préparation de ces interventions.

Nous irons également visiter une librairie et rencontrer d'autres professionnels du livre sur leur lieu de travail : en quoi consiste le métier de libraire ? Comment choisissent-ils les livres à valoriser ? Comment donnent-ils le goût, l'envie de lire ?... Autant de questions que les élèves poseront à nos partenaires.

Enfin, le cadre général du projet le prévoyant, la classe a été invitée à deux manifestations. Un forum départemental, regroupant à l'Université de Saint Quentin-en-Yvelines les établissements des Yvelines participant au prix littéraire, a permis aux élèves de rencontrer autour d'une table ronde quatre des cinq écrivains de leur sélection, c'est à cette occasion qu'elles ont présenté leur diaporama et que certaines ont même répondu à une interview de la chaîne de télévision locale.

Cette rencontre « réelle », « incarnée » avec les auteurs a été appréciée : les élèves ont vu les auteurs en chair et en os, ont entendu ce qu'ils ont dit sur leur ouvrage. À l'issue de cette rencontre, certaines ont même voulu relire un livre en précisant que « maintenant » elles le comprendraient mieux. Cela a été le cas pour *Là avait dit Bahi* du jeune écrivain Sylvain PRUDHOMME, cet ouvrage autobiographique raconte l'Algérie de la Guerre d'indépendance, les années qui ont suivi jusqu'à l'immédiat contemporain... autant d'arguments qui ont touché les élèves.

Enfin, en mars, la classe sera accueillie dans le cadre du salon du livre 2013 au grand forum réunissant un millier de lycéens franciliens et les huit auteurs qu'ils ont choisis comme lauréats du prix littéraire des lycéens en Île-de-France. Là encore, cette activité va donner lieu à une préparation et à un compte-rendu.

Les activités purement disciplinaires : une séquence qui coule de source...

Sur une durée de six semaines (entre novembre et décembre 2012), j'ai mis en œuvre une séquence de français intitulée "Devenir un membre de jury compétent dans un concours littéraire", le travail a été mené en parallèle avec le projet.

Cette séquence s'est inscrite naturellement dans un des objets d'étude : « Des goûts et des couleurs, discutons-en », elle a aussi permis d'organiser la réflexion autour de deux des trois interrogations du programme :

1. Comment faire partager ses goûts dans une démarche de dialogue et de respect ?
2. En quoi la connaissance d'une œuvre et de sa réception aide-t-elle à former ses goûts et/ou à s'ouvrir aux goûts des autres ?

Des compétences du programme ont pu être mises en œuvre :

Capacités :

- Analyser et interpréter une production artistique.
- Exprimer à l'oral et à l'écrit une impression, un ressenti, une émotion.
- Construire une appréciation esthétique à travers un échange d'opinions et en prenant en compte ce qu'autrui exprime de ses goûts.
- Situer une production artistique dans son contexte, identifier les canons qu'elle sert ou qu'elle dépasse.

Attitudes :

- Être conscient de la subjectivité de ses goûts.
- Être curieux de différents langages artistiques.

L'ensemble des séances s'est présenté ainsi :

- **Une séance « découverte »** : pour caractériser ce qu'est un prix littéraire, en connaître les enjeux et découvrir le prix auquel la classe va participer.
- **Des séances de lecture** : pour découvrir comment on construit une appréciation esthétique, pour connaître les genres littéraires et situer dans un contexte littéraire les œuvres à juger, pour prendre conscience, par la lecture de deux textes ironiques, de la subjectivité de ses goûts.
- **Des séances de langue** : pour enrichir son lexique en travaillant les notions de synonymes et d'antonymes, du « beau » et du « laid », enrichir son expression et comprendre les nuances de sens (les connecteurs logiques).
- **Des séances d'écriture** : pour travailler les écritures explicatives et argumentatives, exprimer à l'écrit une impression, un ressenti, une émotion et utiliser une stratégie argumentative ; et ce au travers de productions d'écrits scolaires ou fonctionnels (lettres ou mails à destination des intervenants par exemple).

Si on se réfère aux détails du programme de la classe de seconde concernant l'objet d'étude, on se rend compte que toutes les compétences développées dans cette séquence sont bien celles du programme sauf celles relevant du champ littéraire puisque les ouvrages lus par les élèves appartiennent à l'immédiat contemporain alors que les périodes à traiter sont la Renaissance (poètes de la Pléiade), le XVII^{ème} siècle (théâtre classique), ou la Modernité et l' « Esprit Nouveau » (APOLLINAIRE, JACOB, CENDRARS ...).

Néanmoins, les cinq ouvrages de la sélection du prix littéraire posaient tous la question de l'histoire, que ce soit l'histoire collective celle des nations et des conflits... comme celle des individus ; ce qui permettait malgré tout de répondre à un des objectifs déclinés dans les documents officiels :

*« Le but poursuivi est de construire une représentation du temps et de l'espace dans la culture de l'élève : une œuvre littéraire n'est pas atemporelle mais inscrite dans une époque, comme elle est inscrite dans un contexte géographique et culturel ».*⁵

Ainsi les cinq ouvrages lus permettaient-ils aux élèves de découvrir et de s'interroger sur des contextes aussi complexes que la colonisation de l'Afrique, la guerre (celle de 1914 avec l'attentat de Sarajevo ou celle d'Algérie avec l'œuvre de Sylvain PRUDHOMME) ou la question de l'identité et de la liberté dans la Chine nationaliste avec l'album graphique. La rencontre avec les écrivains lors d'un forum littéraire a réellement permis aux élèves de prendre conscience de ce poids contextuel dans la création d'une œuvre et les témoignages, parfois très émouvants des auteurs y ont largement contribué.

Les activités dans d'autres disciplines

Notre collègue d'arts appliqués, qui a souhaité s'impliquer dans ce projet, a travaillé avec les élèves à la mise en page du blog : les élèves ont étudié puis créé des émoticônes qui accompagnent leurs billets d'humeur sur le blog. Elles ont aussi travaillé à la rénovation de la signalétique du CDI abordant ainsi une des autres dimensions du projet : appréhender le livre dans toutes ses dimensions.

Une des enseignantes du "professionnel" ayant en charge l'accompagnement personnalisé a proposé de développer les compétences orales des élèves, ce qui a facilité tous les échanges avec les intervenants et les prises de parole face à un public.

Enfin, la préparation et l'organisation des divers événementiels auraient pu donner lieu à des activités transversales avec l'enseignement professionnel, en particulier pour l'animation qui est un des éléments du programme. Autre élément commun qui aurait pu être travaillé : la littérature de jeunesse qui fait également partie du

⁵ document ressource - Lire eduscol.education.fr/prog mai 2009.

programme de seconde. Ces dernières activités sont restées au stade de projet : l'expérience montre qu'en termes de conduite et de gestion, un projet n'est efficace que s'il reste faisable et modeste dans ses dimensions.

UN BILAN D'ÉTAPE

La pédagogie de projet est-elle compatible avec les autres dispositifs transversaux ?

Comme nous le savons tous, conduire un projet pose toujours un problème organisationnel : sur quelles heures prendre le temps d'y travailler ?

Il est important de préciser que toutes ces activités devaient se placer dans l'emploi du temps de la classe ; les heures de groupe ont été "prises" sur mes heures de cours et y ont trouvé une place légitime : les élèves n'y ont-elles pas développé des compétences disciplinaires ?

D'autre part, le projet lui-même a naturellement pris sa place sur quelques heures d'enseignement général lié à la spécialité (EGLS) puisque les activités visaient à développer des connaissances et des compétences utiles à la pratique professionnelle, des matériaux utilisés par la profession comme la littérature de jeunesse par exemple ou encore la préparation d'une rencontre, d'un événementiel.

Enfin, l'accompagnement personnalisé a également été mis à profit pour permettre aux élèves de développer leurs compétences orales, de prendre confiance en elles et ainsi de mieux se préparer, au-delà du projet, à des situations de communication de leur future vie professionnelle.

Il est vrai que la spécificité de la classe « accompagnement, soins, services à la personne » permet plus facilement de passer des besoins de l'AP (accompagnement personnalisé) aux enjeux de l'EGLS (enseignements généraux lié à la spécialité) tout en servant les objectifs du projet littéraire.

Dans quelle mesure cette pédagogie de projet contribue-t-elle aux acquis disciplinaires ?

Un premier bilan peut être dressé à ce sujet et avant même que l'ensemble ne soit achevé. Ce projet, de par sa nature même, a vraiment contribué à développer des compétences purement disciplinaires chez mes élèves. Reprenons les quatre grandes finalités de l'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel et faisons un point.

- Entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer

Sans nul doute, les élèves ont toutes, à des degrés divers, été amenées à s'exprimer au sein du groupe, face à nos intervenants, parfois même face à un public d'amphithéâtre. Le contexte de la pédagogie de projet les a mises en situation réelle de communication. Ce sont les actes de langage que Bruno MAURER qualifie de « *moments authentiques* » visant à « *valider, à confirmer l'intérêt des apprentissages antérieurs* », moments qui permettent aux élèves de se « *servir de ce qu'on vient d'apprendre* ». ⁶

D'autre part, c'était pour les élèves faire face à des enjeux réels et forts ; prendre la parole en public engage une image de soi, pousse à prendre en compte l'image de l'autre, ce que B. MAURER nomme « *les actes périlleux de langage* ». ⁷

- Entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire

Plusieurs productions écrites ont été réalisées par les élèves, dans le cadre de la séquence de français comme dans la mise en œuvre du projet lui-même.

⁶ MAURER Bruno "Une didactique de l'oral. du primaire au lycée- Parcours didactiques" Éditions Bertrand-Lacoste 2001.

⁷ Ibidem

Le blog évoqué plus haut est sans doute un des éléments qui ont facilité l'entrée dans l'écrit des élèves, même les plus en difficultés. Sarah qui a par ailleurs d'énormes réticences à écrire dans un cadre scolaire, dont la graphie est aussi incertaine que la maîtrise des codes orthographiques, est une des plus fidèles auteures des billets d'humeur. Quant à Marion, dyslexique avérée, la longueur et la fréquence de ses publications s'accroissent : certes elle n'a pas réglé ses problèmes mais elle accepte d'être lue par d'autres. Elle s'est même proposée pour rédiger quelques planches du diaporama, nous laissant malgré tout le soin d'effectuer un « toilettage normatif » !

Deux exemples qui semblent illustrer ce qui est préconisé dans le document d'accompagnement du programme de français en CAP :

« Une des priorités de l'enseignement de l'écriture en CAP est donc d'amener les élèves à changer leur rapport à la production écrite :

- en faisant en sorte qu'écrire ne soit plus perçu comme une activité angoissante mais plutôt comme une pratique langagière commune qui permet l'expression d'une pensée et d'une parole personnelles
- en développant chez l'élève, par des pratiques diversifiées, son aptitude à échanger avec les autres, à utiliser des langages et des codes partagés
- en lui donnant les moyens de mieux maîtriser la langue des apprentissages par la prise de conscience du rôle de la langue à l'école qui doit servir à penser mais aussi à apprendre ».⁸

Ajoutons aussi, pour revenir au programme de baccalauréat professionnel, que presque toutes les productions (lettres, blog, critiques...) ont pris la forme d'écrits à visée explicative et argumentative, mettant en place dès la seconde des pratiques d'écriture préparant aux épreuves de certification.

- Devenir un lecteur compétent et critique

Le blog, toujours lui, montre les progrès réalisés : les billets sont passés de la simple prise de position à l'expression de ressentis personnels argumentés, les élèves ayant souvent réussi à dépasser les simples « j'aime » ou « je n'aime pas ». Elles sont su tirer profit, on l'a vu, des conseils du critique littéraire pour être de meilleures lectrices et formuler un jugement critique.

Certaines ont parfois réussi à dépasser leurs *a priori*, ainsi Sandra qui se déclarait réfractaire à toute forme de lecture, a fini par avouer s'être prise au jeu et a montré avec fierté à son copain le livre qu'elle lisait chez elle (il s'agissait du recueil de poèmes de Valérie ROUZEAU où les sonnets sont déstructurés, la ponctuation absente et où les jeux sur le langage sont très nombreux !), elle en a même témoigné lors du Forum.

- Confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle

La première des « confrontations » est sans aucun doute celle des élèves avec leur propre image de lectrice, comme elles l'ont dit elles-mêmes elles n'aiment pas lire mais elles ont accepté le projet qui leur a été présenté comme un défi. Oui, elles allaient lire et lire de la littérature contemporaine pour adulte (avec toutes les difficultés de compréhension que cela pouvait sous-entendre). Oui, elles allaient avoir la responsabilité de choisir leur « champion » (nous avons consacré une séance à identifier les enjeux d'un prix littéraire en termes de notoriété mais aussi de retombées économiques). Oui, elles allaient être des lectrices tout comme les autres élèves de lycées généraux, voire de sections internationales...

Qui plus est, la sélection des ouvrages, de par les thèmes abordés, leur a permis d'aller vers des débats d'idées. Dana, d'origine africaine, a été sensible au sujet du roman d'Eric Vuillard (*Congo*), très critique sur ce qu'elle a lu au départ (affirmant qu'il « ne connaît pas », que ce « n'est pas son pays », et que, donc, il ne pouvait pas écrire sur...). Elle a, semble-t-il, accepté qu'un regard différent soit porté sur ce sujet qui lui tenait à cœur.

Les poèmes de Valérie ROUZEAU évoquent souvent des situations quotidiennes mais fondamentales comme la vie, la maladie ou la mort de proches... autant d'échos que les élèves ont su prendre à leur compte.

⁸ Document d'accompagnement du programme de français CAP MEN 2003.

Il n'est pas indispensable de revenir sur les compétences liées à l'objet d'étude travaillé dans la séquence de français, il a été vu plus haut que les capacités, les attitudes et les connaissances linguistiques qui lui sont attachées pouvaient être mises en œuvre. De même; nous avons souligné que le projet et la séquence menés en parallèle permettaient aux élèves d'aborder les interrogations accompagnant l'objet d'étude.

Dans quelle mesure cette pédagogie de projet contribue-t-elle à l'acquisition de compétences transversales ?

Si nous nous référons aux compétences telles qu'elles sont définies dans le socle commun de connaissances et de compétences, nous pouvons voir que certaines d'entre elles peuvent être développées à l'occasion de la conduite de projet tel que le prix littéraire.

Compétence 1 : la maîtrise de la langue française

Rappelons rapidement ici que la séquence de français a permis de travailler les quatre compétences du programme et que celles-ci font écho aux capacités du socle : lire, écrire et s'exprimer à l'oral. Il est évident que cette première compétence a bien été travaillée tout au long du projet.

Compétence 4 : La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Le travail sur le blog mais aussi les activités liées à la lecture documentaire ou même la réalisation du diaporama peuvent s'apparenter aux capacités attachées à cette compétence puisque cela a permis aux élèves de :

- s'approprier un environnement informatique de travail
- créer, produire, traiter, exploiter des données
- s'informer, se documenter
- communiquer, échanger.

Compétence 5 : La culture humaniste

Là, il s'agit plutôt des attitudes qui sont développées par le projet, citons simplement le texte du socle commun pour y retrouver les objectifs généraux du projet littéraire :

« La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle : par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels), par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique. »

« Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- *pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères*
- *pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).*

*Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ».*⁹

Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques

Certaines des capacités de cette compétence peuvent trouver un écho dans la démarche de projet qui nous intéresse :

- *« communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe »*
- *« savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ».*

⁹ Le socle commun de connaissance et de compétences Scéren MEN 2006

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

Concernant le premier item, c'est du côté des attitudes que l'on peut retrouver les compétences développées :

« *La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :*

- *la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques*
- *conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre*
- *conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix*
- *une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité ».*

Pour l'initiative, ce sont **les capacités** :

« *définir une démarche adaptée au projet, trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes ressources, prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence, prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe, déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités »*

et **les attitudes** :

« *envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique curiosité et créativité, motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs ».*

CONCLUSION

Depuis bien des années, la pédagogie de projet fait partie de mes habitudes d'enseignement. Si ses conséquences pédagogiques, didactiques et humaines ne sont pas nouvelles, il s'agissait pour moi, en rédigeant cet article de porter un regard rétrospectif sur cette modalité de travail. Je souhaitais m'interroger sur les relations possibles entre cette pédagogie de projet et les conditions d'enseignement qui, même si on ne peut plus les appeler nouvelles après quatre années de pratique, nous offrent un nouveau cadre de travail : injonctions du programme avec en particulier des objets d'étude et les compétences qui leur sont associées, l'apparition de nouveaux dispositifs (AP; EGLS...), l'apparition de nouvelles filières...

En menant ce travail, j'ai donc vu avec un immense plaisir que tout naturellement un projet pouvait permettre de développer les compétences et les notions du programme et j'avoue avoir été surprise par le nombre assez significatif de liens.

Bibliographie

- COLIC Velibor (2012) « *Sarajevo omnibus* », Editions Gallimard Blanche.
- LI-CHIN-LI (2012) « *Formose* », Editions Çà et là.
- MAURER Bruno (2001) « *Une didactique de l'oral du primaire au lycée* », Parcours didactiques, Editions Bertrand-Lacoste.
- PRUDHOMME Sylvain (2012) « *Là, avait dit Bahi* », Editions Gallimard, L'Arbalète.
- ROUZEAU Valérie (2012) « *Vrouz* », Editions La Table ronde.
- VUILLARD Eric (2012) « *Congo* », Editions Acte Sud.

Chantal DONADEY
Professeure de lettres-histoire
Lycée des métiers Henri Matisse Trappes
Formatrice, académie de Versailles

DIX ANS DE PROJET GUÉDELON EN LP DES MÉTIERS DU BÂTIMENT : du PPCP à l'EGLS...

Mardi 4 juillet 2000, 9 heures 23

À quelques jours des vacances d'été, le Kangoo jaune du facteur pénètre dans la cour du lycée du bâtiment à Evry, il contourne les ateliers pour stopper devant l'administration. Quelques minutes plus tard, le BOEN du 29.06.2000 est sur le bureau du chef d'établissement. Un nouvel acronyme encore un peu mystérieux vient de naître : le PPCP !

À la même minute, à 157 kilomètres de là, au creux d'une forêt de l'Yonne, un cheval de trait tire un tombereau rempli de blocs de grès ferrugineux. Une fois son chargement vidé devant la loge des tailleurs de pierre, le puissant équidé repart vers la carrière dans la poussière rouge soulevée par ses énormes sabots. Quelques instants plus tard, le cliquetis des broches et des ciseaux reprend et couvre le chant des oiseaux de la forêt. Un château fort sort de terre !

Vendredi 4 avril 2003, 12 heures 58

Des élèves de CAP maçonnerie du lycée professionnel d'Évry « construisent un château fort »... Durant une semaine, accompagnés par deux enseignants, ils ont participé, vêtus d'une biauade, aux travaux du chantier médiéval de Guédelon. La taille du grès, l'utilisation du pendiculaire et la fourrure¹ des courtines² n'ont plus de secret pour eux.



Les élèves du LP Perret à Guédelon, avril 2003.

¹ Fourrure : partie interne d'un mur comprise entre les deux parements.

² Courtine : mur épais entre deux tours.

Jeudi 9 février 2012, 15 heures 37

La neige recouvre les toits de Dourdan (91), les touristes sont rares au château. Mais dans le donjon ils rencontrent des élèves qui observent, comptent, utilisent un mètre-laser pour connaître la hauteur des voûtes, déduisent l'épaisseur des murs, certains assis sur le coussiège³ prennent des notes et font des croquis... Au printemps, ces élèves de seconde professionnelle « Technicien du Bâtiment Organisation et Réalisation Gros-Œuvre » participeront aux travaux du chantier médiéval de Guédelon.

Le lecteur l'aura bien compris, il ne s'agit pas, dans ces pages, de théoriser sur la pédagogie de projet, d'autres le font mieux que nous dans ce numéro, mais de voir comment un projet pédagogique construit autour du « faire pour apprendre » a pu se pérenniser et survivre à ses créateurs. Nous reviendrons sur les premières années du projet conçu pour des classes de CAP, les causes de la « crise de 2009 » et enfin nous examinerons les nouveaux développements des « activités de projet » dans les formations préparant au baccalauréat professionnel.

UN CHANTIER D'HIER POUR PRÉPARER DEMAIN

Déjà dans les CET. (collèges d'enseignement technique), les enseignants des « ateliers » et les enseignants « généralistes » mettaient sur pied des projets qui aboutissaient à des réalisations d'élèves où les diverses disciplines de l'enseignement général trouvaient leur place et exploitaient la synergie entre « l'établi » et « la salle de classe ». Il faut cependant noter que ces projets reposaient sur des enseignants réellement complices qui cultivaient à tout le moins les mêmes passions ou centres d'intérêt. C'est une des conditions sine qua non à la mise sur pied de projets associant ces deux mondes de l'enseignement professionnel qui parfois ne se rencontraient qu'au cours du conseil de classe.

Dans nos établissements, les bâtiments des ateliers et les bâtiments des salles de classe sont souvent distincts, architecture différente, cour à traverser... La salle des professeurs (pratiquement toujours dans le bâtiment des salles d'enseignement général) est souvent doublée d'une salle de professeurs-bis aménagée dans le bâtiment des ateliers. Une telle répartition spatiale ne facilite pas toujours les échanges entre le monde des ateliers et les autres disciplines.

C'est en juin 2000 que fut introduit dans l'enseignement professionnel le PPCP, un nouvel acronyme à connaître et à faire vivre : le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

« L'introduction du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) durant l'année scolaire 2000-2001 dans toutes les formations conduisant aux BEP et aux baccalauréats professionnels manifeste la volonté de 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.

- Le projet pluridisciplinaire permet en effet le renforcement d'une démarche pédagogique de type inductif dans toutes les disciplines.

- Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel est une modalité pédagogique qui permet également de développer l'acquisition de savoirs et de savoir faire liés au travail en équipe, à la recherche documentaire et à une réalisation pratique. »

BOEN n° 25 du 29 juin 2000

Un constat

Le lycée professionnel du bâtiment d'Évry (91) offre quatre filières des métiers du bâtiment : menuiserie, installations thermiques, installations sanitaires et maçonnerie préparant au CAP et au BEP.

³ Coussiège : banquette en pierre, solidaire du mur, située dans l'embrasure d'une fenêtre.

Dans le courant des années 2000, les élèves orientés en CAP maçonnerie ont souvent un très fort sentiment d'échec, ils vivent une orientation par défaut. Tout ceci se traduit par un manque de motivation entretenu mutuellement par les élèves. Les enseignants, toutes disciplines confondues, ont l'impression d'être face à une résignation collective contagieuse, tant en enseignement professionnel que général. La représentation que se font les élèves des métiers du bâtiment, et plus particulièrement de la maçonnerie, est peu valorisante. Elle est très souvent exprimée de manière négative, catégorique et minimaliste. Cette vision résignée et pessimiste de leur avenir professionnel engendre une spirale de l'insuccès et vient conforter un très faible niveau en enseignement général. L'absence de maîtrise de la langue française, l'incapacité à s'exprimer n'est pas toujours due à une présence récente en France, certains élèves ont « suivi » le système éducatif depuis la maternelle. Les bienfaits du tutorat et du français langue étrangère (FLE) ont pu être mis en évidence pendant quelques années avant d'être supprimés au nom d'une logique purement comptable. La pauvreté langagière des élèves s'accompagne d'un manque de curiosité (réel ou feint en groupe ?), l'enseignant a l'impression que ces élèves s'auto-interdisent toute augmentation de leurs connaissances et tout élargissement culturel dans le cadre scolaire. C'est une attitude de « refuznik », au sens étymologique de ce mot valise composé de l'anglais « refuse » et du mot russe « ouzник » signifiant prisonnier. En effet, le refus de participer à toute activité proposée s'accompagne d'un sentiment affiché de relégation dans l'établissement. Bref, l'excellence n'est pas au rendez-vous et la médiocrité risque de l'emporter...

Guédelon, un chantier médiéval

Au cœur d'une épaisse forêt bourguignonne, en Puisaye, des hommes et des femmes ont relevé un défi hors norme : bâtir aujourd'hui un château fort selon les techniques utilisées au Moyen Âge.

« Au milieu d'un espace naturel mettant à disposition toutes les matières premières nécessaires à la construction : pierre, bois, terre, sable, argile... Des carriers, tailleurs de pierre, maçons, bûcherons, charpentiers, forgeron, tuiliers, charretiers, vannier, cordier... bâtissent jour après jour un véritable château fort sous les yeux de milliers de visiteurs. »⁴

En 1997, lorsque débuta la construction de Guédelon, le curseur du scénario historique fut placé sur l'année 1228, sous le règne du jeune Louis IX. Ce chantier d'archéologie expérimentale, prévu pour s'achever vers 2025, est devenu un des trois plus importants sites touristiques de la Bourgogne.

Pour mieux en saisir toute la richesse technique, humaine et pédagogique nous vous invitons à visiter les pages du site : <http://www.guedelon.fr/index.php?lg=fr>



Une élève de première année CAP sur la tour maîtresse en 2005. Tout comme en atelier, la verticalité des murs doit être vérifiée avec soin, qu'il s'agisse de parpaings ou de moellons de parement sur une tour de château fort.

⁴ Source : www.guedelon.fr

Un chantier d'hier pour préparer demain ? Guédelon, l'archétype du PPCP ?

À la rentrée scolaire de 2002, Jean-Claude COLLET, professeur de maçonnerie, fait découvrir Guédelon à l'équipe pédagogique des classes de CAP maçonnerie. L'intérêt de ce chantier exceptionnel et la possibilité d'y participer pendant une semaine sont accueillis très favorablement par l'équipe pédagogique. L'équipe de direction d'alors va tout mettre en œuvre pour faciliter la réalisation de ce projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

L'aventure Guédelon-LP Perret vient de naître, l'équipe pédagogique va pouvoir « redorer le blason » de la section maçonnerie, toutes les disciplines vont « monter au créneau ».

Le projet s'intitule « *Un chantier d'hier pour préparer demain* » !

Le caractère professionnel

Découvrir et partager le travail des ouvriers du chantier, les accompagner en observant gestes et savoir-faire, utiliser d'autres techniques, d'autres matériaux, d'autres outils - par rapport à l'atelier ou aux périodes de formation en milieu professionnel - sont les marqueurs forts du caractère professionnel de ce projet. L'élève qui part avec une vision réductrice du métier de maçon devient bâtisseur, il ne se sent pas cantonné au béton, il découvre la pierre et le limousinage.

Dans le cadre de l'atelier l'élève édifie, construit, élabore, réalise puis ... démolit ! À Guédelon, l'élève laisse son empreinte sur un chantier original destiné à durer, à être vu et admiré par quantité de visiteurs. Peut-on envisager une meilleure reconnaissance d'un travail d'élève ?

Le caractère pluridisciplinaire

L'intérêt des disciplines générales est ici évident, elles ont tout à fait leur place et ne sont pas comme souvent annexées à un projet technique où le collègue de mathématiques s'occupe des calculs ou statistiques et le collègue de lettres se charge de la relecture orthographique...

En fait, c'est l'aspect culturel qui procure à ce PPCP son caractère pluridisciplinaire et permet même d'entretenir une réelle interdépendance entre les disciplines. Dans nos établissements, un projet type « Guédelon » est à la croisée des chemins entre Projet d'action culturelle (PAC) et PPCP. En interne nous aimons en parler comme d'un PPCP ! projet pluridisciplinaire à caractère professionnel et culturel.

L'outil informatique

Le projet contribue à une meilleure maîtrise des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) en permettant de procéder à une visite virtuelle du chantier médiéval de Guédelon. La première version du site de Guédelon permettait de créer un « jeu de piste numérique », les élèves préparaient leur séjour et se familiarisaient avec quelques termes techniques indispensables, nonobstant la longueur et les difficultés de vocabulaire pour un public de « petits lecteurs » comme peuvent l'être nos élèves de CAP. La version actuelle est toujours accompagnée d'images, mais les légendes sont, pour le coup, un peu trop succinctes. L'idéal serait de trouver sur le site deux ou trois versions correspondant à des niveaux différents.

Les éléments de cette visite se trouvent à la page suivante :

http://www.guedelon.fr/fr/l-aventure-guedelon/guide-de-visite_01_06.html

En cliquant sur les numéros, les élèves peuvent renseigner un questionnaire préparé à cet effet. Le plan peut être téléchargé, imprimé et mis à disposition de l'élève. C'est aussi l'occasion d'initier les élèves à la navigation sur un site : comment chercher des informations, trouver des définitions, localiser, préparer une visite... C'est toujours en salle informatique que seront saisis les textes produits au retour du séjour et illustrés par des photographies.

La collaboration complice du collègue professeur documentaliste est aussi très utile pour la recherche documentaire. De plus le CDI est le lieu par excellence pour des expositions d'ouvrages sur l'architecture médiévale, des sélections d'ouvrages romanesques concernant le Moyen Âge. Les rayons et écrans du CDI sont le prolongement naturel de ce qui se dit ou se fait en classe.

Lettres histoire et géographie

La lecture d'une œuvre intégrale peut être envisagée : roman d'aventure historique, roman policier médiéval, archéologie-fiction. Des fabliaux du Moyen Âge aux auteurs de romans pour la jeunesse⁵, l'éventail est très large. Des genres aussi différents que le cinéma ou la BD peuvent être abordés. Il est possible de faire produire des écrits fonctionnels afin d'obtenir des documents (posters, affiches...) représentant des monuments de la période féodale afin de décorer les salles de classes et les ateliers. Le matériel iconographique récolté par ces « vraies lettres », réellement envoyées a toujours été respecté par les élèves. Cette courte séquence « du manuscrit au clavier » s'achève en salle informatique. Le séjour à Guédelon est aussi réutilisé pour préparer les élèves à la rédaction d'un rapport de période de formation en milieu professionnel : description d'un chantier, récit de la réalisation d'une tâche, les outils et techniques utilisés, l'enrichissement professionnel et personnel.

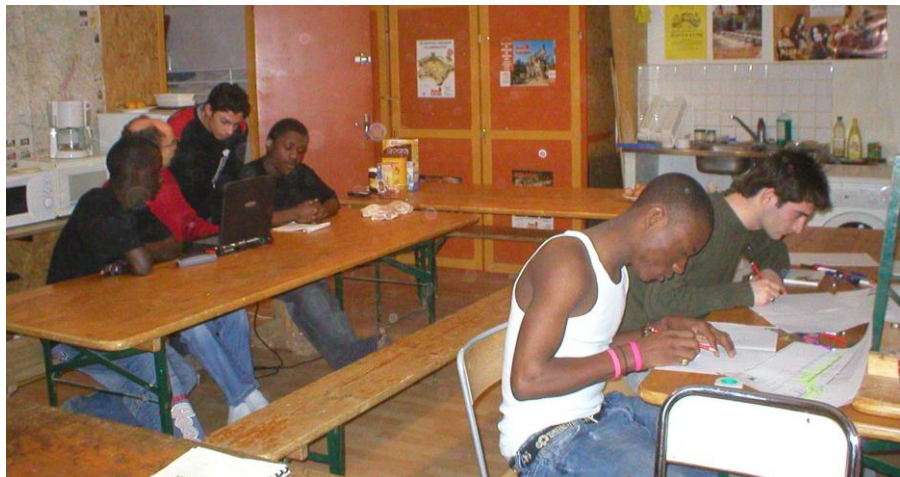
Mathématiques et sciences

Calculer sans calculatrice avec la corde à treize nœuds. La corde à treize nœuds, parfois appelée "corde des druides" ou "corde égyptienne" est composée de douze intervalles ou « coudées » d'une longueur identique marqués par treize nœuds, elle permet de calculer, mesurer, tracer des angles droits, des triangles équilatéraux, de dessiner des arcs pour portes, fenêtres et ogives. Tout maçon connaît la règle : "60 cm, 80 cm, 1 m". Pour vérifier la perpendicularité de deux murs, il suffit de mesurer à partir de l'angle: 60 cm sur l'un, 80 cm sur l'autre et de vérifier si les deux points obtenus sont bien distants de 1 m. Elle permet également de prendre et reporter des mesures.

La géométrie, la physique sont présentes dans la lecture de plans, l'étude des appareils de levage, de la louve à la cage à écureuil. Les formules et calculs de forces sont testés, expérimentés avec les bras ou les jambes, ce ne sont plus des théories. Volumes, aires, poids sont souvent à calculer...

Dessin technique

Lecture de plans et de vues diverses, réalisation de schémas incluant le vocabulaire de l'architecture : sommiers, vousoirs, clefs, archères, ...



Séjour 2007, après la journée sur le chantier, en attendant qu'une des douches soit libre, un petit moment est consacré à la mise au net de documents (production de textes, dictée à l'adulte et réalisation de schémas destinés à l'affichage en salle de classe et au site de l'établissement). Les soirées se partageaient entre le visionnage d'un film et/ou des jeux de société.

⁵ Deux exemples parmi d'autres : Jacqueline MIRANDE «Gauthier, bâtisseur de château fort », Flammarion 2001.

Evelyne BRISOU-PELLEN « L'inconnu du donjon », Folio junior 2004.

VSP et Biotechnologies

Hygiène et sécurité du travail, les équipements nécessaires et indispensables (chaussures, gants, lunettes, casques...), leur utilité. Les élèves prennent immédiatement conscience des précautions à prendre pour soulever des charges. Les gestes et postures à adopter pour se prémunir des lombalgies sont acquis in situ.

Éducation au développement durable (EDD)

Séjourner une semaine sur le site de Guédelon est une vivante leçon de développement durable. Le caractère vernaculaire de ce chantier, l'absence de consommation d'énergie fossile montre qu'il est possible de vivre, construire, se chauffer en exploitant au mieux les ressources de la forêt bourguignonne.

Arts appliqués et Histoire des arts

Ce domaine disciplinaire a tout à fait, cela va sans dire, sa place dans un pareil projet.

Comme nous l'avons vu, Guédelon est un projet, Guédelon intéresse plusieurs disciplines, Guédelon est à caractère professionnel... et, cerise sur le gâteau, l'adjectif culturel peut y être accolé.

PPCP et classes de CAP

Reportons-nous au document d'accompagnement des programmes de Français CAP, CNDP 2003, page 12. Nous pouvons y lire ces lignes :

Voir la page : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43340/43340-7158-7121.pdf>

« [...] projets pluridisciplinaires à caractère professionnel : conçus d'abord pour les BEP et les baccalauréats professionnels, les PPCP sont élargis aux CAP. Ils sont l'occasion pour les élèves de comprendre les liens entre les matières d'enseignement général et les situations professionnelles auxquelles ils vont être confrontés. Pour éviter l'asservissement des disciplines les unes aux autres, c'est le rapport entre elles qui doit être mis en exergue.

Les supports qui peuvent être divers (culturels, professionnels, sociaux) doivent être assez motivants pour susciter la mobilisation des élèves pendant un certain temps. Cette démarche de projet doit non seulement les aider à se projeter à moyen terme, mais également leur permettre de se situer dans une programmation et une organisation des tâches donnant elles-mêmes lieu à un travail de description, d'explicitation et d'expression écrite et orale. La réalisation d'une production ne saurait en outre se dispenser d'une intégration systématique dans un contexte plus large qui permette de faire comprendre aux élèves la dimension historique, culturelle, sociale de tout choix technologique ou professionnel. »

Le PPCP Guédelon a permis aux équipes pédagogiques de parfaitement satisfaire les exigences des orientations générales de ces programmes de 2003. L'asservissement des disciplines les unes aux autres étant exclu, il nous était alors possible de parler de projet pluridisciplinaire à caractère professionnel et culturel.

Ce projet, et tout ce qu'il implique, permet de dynamiser la recherche documentaire (travail en amont au CDI, visite du site préalable au séjour), de fédérer des notions interdisciplinaires, d'ancrer les savoirs dans un usage immédiat et de donner du sens à la formation de l'élève.

Guédelon nous a permis de « restaurer le statut de l'apprenant », de redorer le blason des sections CAP de maçonnerie. Comme souvent, dans un projet et sa (ses) réalisation(s) concrète(s), la logique du faire prime la logique du dire. Les activités menées dans et autour du projet permettent de faire pour apprendre.

PAROLES D'ÉLÈVES

Pendant sept ans le projet Guédelon va fonctionner avec les classes de CAP. En 2005, deux séjours seront organisés pour faire participer tous les élèves, une excellente promotion qui obtiendra 100 % de réussite au CAP. Chaque année, la fable de Péguy, racontée ici par Boris CYRULNICK⁶, nous a permis de travailler sur l'image du métier. Ce texte montre comment le projet peut donner du sens à la formation et aux apprentissages.

« [...] Il y a une fable de Péguy que je trouve très belle : la fable des casseurs de cailloux. Charles Péguy va en pèlerinage à Chartres.

Il voit un type fatigué, suant, qui casse des cailloux. Il s'approche de lui : « Qu'est-ce que vous faites, monsieur ? – Vous voyez bien, je casse les cailloux, c'est dur, j'ai mal au dos, j'ai soif, j'ai chaud. Je fais un sous-métier, je suis un sous-homme. »

Il continue et voit plus loin un autre homme qui casse les cailloux ; lui n'a pas l'air mal. « Monsieur, qu'est-ce que vous faites ? – Eh bien, je gagne ma vie. Je casse des cailloux, je n'ai pas trouvé d'autre métier pour nourrir ma famille, je suis bien content d'avoir celui-là. »

Péguy poursuit son chemin et s'approche d'un troisième casseur de cailloux, qui est souriant, radieux : « Moi, monsieur, dit-il, je bâtis une cathédrale ! »

Le fait est le même, l'attribution du sens au fait est totalement différente. Et cette attribution du sens vient de notre propre histoire et de notre contexte social. Quand on a une cathédrale dans la tête, on ne casse pas les cailloux de la même manière. [...] »



**Séjour 2004 - De gauche à droite :
Alexander, Harun, Brahim, Ertan, Sofiane, El Hadj.**

« Tailler la pierre, c'est pas facile, mais les gens de Guédelon sont sympathiques et m'ont bien aidé ! » El Hadj.

La taille de la pierre exige trois qualités : précision, patience et persévérance. L'élève, confronté à une activité qui lui paraît simple à reproduire, va découvrir moult difficultés : la maîtrise des outils, des gestes, la « lecture » du matériau. Il devra souvent vérifier son travail : planéité, respect des dimensions.

L'acquisition de gestes efficaces demande une forte concentration à laquelle nos élèves ne sont pas toujours préparés. Mais, revêtu de sa baidue, à l'abri de la pluie ou du soleil dans la loge des tailleurs de pierre, la massette et le ciseau en mains, sous le regard des visiteurs du chantier, il se sent valorisé, il ne casse pas des cailloux mais ... construit un château.

« La carrière, c'est dur mais j'aime bien ! » Sofiane.

« Avec de la patience et du courage, on peut y fendre d'énormes blocs ! » Brahim.

⁶ Dans un entretien accordé au *Nouvel Observateur* en février 2002.

L'extraction des blocs de grès ferrugineux demande sens de l'observation et travail en équipe. Voici ce qu'écrivait Yannick en 2006 :

« Dès mon arrivée à Guédelon je fus stupéfait par ce magnifique environnement et ce calme. J'ai revêtu ma biauade, ce qui correspond à une blouse d'époque et j'étais un maçon du XIII^{ème} siècle (...) la bétonnière n'existait pas au XIII^{ème} siècle, alors mes camarades et moi nous devons préparer le mortier avec des pelles (...) À la carrière, cela consiste à débloquer des blocs de pierre qui font souvent plus d'une tonne, ce qui m'a le plus étonné, c'est que les qualités du carrier ne sont pas seulement ... Suite à lire sur l'image :

qualités du carrier ne sont pas seulement de la force il fait beaucoup de réflexion et chaque coup de masse est calculé d'avec une grande concentration et on y est chargé de force des embauteurs des trous dans la pierre mes outils : une massette une bêche un croc un bolai est bien sûr des lunettes pour se protéger des éclats de roche. Une fois mon embauteur fait (à peu près) après environ 1 h 30 de travail intense j'installe ce qui s'appelle dans le jargon du carrier un coin puis je descends taper avec la masse qui pèse une dizaine de kilos.

« ... pas seulement de la force... beaucoup de réflexion... grande concentration. »

Outre le travail en équipe, l'élève découvre par lui-même que :

« Patience et longueur de temps

Font plus que force ni que rage. »

LA FONTAINE, « Le lion et le rat » in *Fables*, Liv. II.



Séjour 2004

« Je suis très fatigué, mais ce que j'ai fait restera » Ertan.

À l'atelier, les réalisations des élèves sont vouées à la démolition, ce caractère éphémère de leur travail est difficile à vivre, tandis que la pierre posée à Guédelon reste...

« À la carrière d'Aubigny, des visiteurs de Guédelon nous ont reconnus et nous ont pris pour des professionnels ! » Sofiane et El Hadj.

Être perçu « comme un pro » est un élément très important. D'autres personnes, extérieures à l'institution scolaire, reconnaissent des compétences aux élèves.

Le caractère professionnalisant de la formation dispensée est directement perçu par l'élève.

Le passage à la carrière d'Aubigny se fait le mercredi, jour de fermeture du chantier médiéval de Guédelon. Une partie de cette journée de repos est consacrée à la visite des carrières souterraines d'Aubigny et à un atelier de taille de pierre calcaire. Chaque élève repart avec sa réalisation : oiseau, feuille de lierre, tour de château fort... La carrière de Guédelon est à ciel ouvert, le grès ferrugineux est un matériau dur, a contrario la carrière d'Aubigny est souterraine, la pierre de taille est un matériau plus tendre lorsqu'il vient d'être extrait. Elle est chargée d'humidité et n'est pas encore recouverte de calcin.

Pour de plus amples informations, le lecteur pourra se reporter aux pages du site <http://carriere-aubigny.com/> site qui offre également des possibilités d'exploitation pédagogique à propos des métiers disparus. Cette visite est aussi l'occasion de mettre en évidence la différence entre cavité naturelle (des horizons karstiques sont visibles dans la carrière) et cavité artificielle, de sensibiliser les élèves à la protection des chiroptères et de découvrir les conditions d'extraction de la pierre qui sera utilisée pour édifier de nombreux bâtiments parisiens dont l'Opéra Garnier, l'Hôtel de ville ou les piliers de la tour Eiffel.



Atelier taille de pierre à la carrière d'Aubigny

« J'ai posé des pierres sur le mur de la tour maîtresse avec Philippe. Quand je reviendrai, je saurai les retrouver. » Harun.

La pérennité du travail effectué, le fait de savoir qu'il sera toujours visible est important pour l'élève, il a laissé sa trace. « Avec Philippe » met aussi en évidence le sens pédagogique des ouvriers du chantier qui sont d'excellents « passeurs de savoir ». Il nous a été donné de voir ces moments où l'on réalise tout ce que peuvent signifier les mots « faire pour apprendre », de saisir l'instant précis où le savoir, le geste, l'expérience se transmettent.

L'enseignant généraliste peut se retrouver dans des situations identiques de passage du savoir en salle informatique. Par rapport à la situation habituelle du tableau vert, le professeur utilise les mêmes outils que l'élève, il fait pour montrer, l'élève refait et apprend. Ce ne sont pas des mots biffés en rouge sur le cahier de l'élève, la marque au « fer rouge du correcteur » a disparu, toute possibilité d'humiliation également, alors la confiance revient. L'élève accepte plus facilement de re-faire pour apprendre.



**Faire pour apprendre et le passage du savoir (Séjour 2010).
Montrer, transmettre et partager...**

« C'est la première fois que je suis autant photographié et filmé en posant des pierres et en cassant des cailloux ! » Alexander.

Là encore, l'élève se sent reconnu, valorisé, le statut de l'apprenant est restauré. Travailler en costume du XIII^{ème} siècle sur le chantier de Guédelon c'est aussi répondre aux questions du public (parfois en anglais ou en portugais). Tant pour les capacités et attitudes que les problématiques du programme de CAP, la situation de l'élève sur le chantier de Guédelon permet de répondre aux exigences du programme. Aux visiteurs qui le questionnent, l'élève peut « parler de soi, de son métier ».

« Reformuler ce que l'on vient d'apprendre et expliquer ce que l'on vient de faire », « accepter d'entrer dans l'échange oral [...] « entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer⁷ », sont des compétences utilisées et développées par l'élève sur le chantier médiéval de Guédelon.

Les élèves retrouvent du sens à leur formation et des sentiments de compétences. Les échanges avec les ouvriers sur leur travail, leur parcours professionnel permettent à nos élèves d'avoir une meilleure représentation de leur avenir professionnel et de découvrir la diversité des possibilités qui s'offrent à eux. Relier la formation suivie à son passé, ses traditions pour ouvrir l'horizon professionnel de l'élève contribue au succès et à l'intérêt du projet en lui conférant un aspect « des racines et des ailes ».



Tournage d'une émission de télévision lors du séjour 2011, les élèves attendent que le caméraman soit prêt pour mettre en marche la double cage à écureuil et monter une charge de pierres sur la tour maîtresse.

Le projet Guédelon mené avec les élèves du LP Auguste Perret répond bien à la finalité du départ : un chantier d'hier pour préparer demain. D'année en année, le projet est reconduit avec les mêmes objectifs :

- revaloriser et remotiver les élèves de CAP maçonnerie,
- les faire participer à un chantier exceptionnel,
- travailler en costume d'époque devant un public admiratif,
- s'initier aux gestes et techniques de la maçonnerie traditionnelle.

L'ÉVOLUTION DU PROJET, DU PPCP VERS L'EGLS ?

Il serait cependant illusoire de croire qu'un PPCP, si bien conçu soit-il, soit la panacée pour résoudre toutes les difficultés rencontrées dans nos classes. Ceci dit, la pertinence de ce projet nous a permis de le reconduire, car c'est là l'archétype d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel et culturel. Le culturel, étroitement imbriqué avec le professionnel, permet de réinscrire un secteur professionnel du lycée dans une tradition millénaire, le métier de « bâtisseur ». Les « anciens » élèves en

⁷ Extraits du programme de français des classes de CAP
(<http://www.education.gouv.fr/cid50635/mene0925411a.html>)

parlaient aux nouveaux, des photos des années précédentes exposées à l'atelier de maçonnerie préparaient les élèves, ils savaient qu'ils avaient la possibilité, eux-aussi de « construire un château fort ». Il est à noter que ces photos qui représentaient élèves et enseignants ont toujours été respectées et jamais détériorées.

Au fil des années, le recrutement des sections de maçonnerie nous a imposé une « sélection » pour éviter des comportements inadaptés tant sur le chantier que sur le lieu d'hébergement. On peut également regretter que nous ayons été mis dans l'obligation de ne plus pouvoir partager la convivialité du repas de midi avec les gens du chantier afin de permettre aux élèves de respecter des prescriptions alimentaires religieuses.

En 2009, pour la première fois, la capacité de transport correspondait à l'effectif de la classe. L'équipe pédagogique était cependant tout à fait consciente que deux à trois élèves pouvaient poser des difficultés. Les années précédentes l'argument du « nombre de places disponibles » était tout à fait compris et accepté par les élèves, y compris ceux qui n'étaient pas « élus ».

Dans les semaines qui précèdent le séjour 2009, le comportement des élèves s'est amélioré. Si sur le chantier médiéval le comportement et la participation de nos élèves ne souffrirent guère la critique, il en alla tout autrement du « vivre ensemble ». Les « embrouilles à deux balles » s'ajoutèrent au non respect des consignes et nous amenèrent à mettre fin au séjour avec 24 heures d'avance. Un séjour prolongé aux côtés des élèves permet de mettre en lumière une socialisation « inaboutie », des difficultés d'écoute et d'attention à l'autre, des provocations verbales incessantes entre eux, ce qui engendre des conflits quasi permanents. La décision d'un retour anticipé s'avéra nécessaire pour signifier aux élèves que les limites avaient été largement dépassées. Il était aussi apparu évident qu'il devenait difficile de poursuivre le projet uniquement en s'appuyant sur un public de CAP.

La nouvelle organisation pédagogique de l'établissement (disparition des BEP, création des baccalauréats professionnels en 3 ans) et les difficultés qualitatives persistantes du recrutement en CAP nous ont amenés à modifier le projet. Pour 2010, Guédelon est proposé aux élèves des deux classes de première année, la classe de première année CAP et la classe de seconde baccalauréat professionnel, c'est-à-dire aux élèves « entrants en maçonnerie ». Le séjour est destiné aux élèves les plus sérieux et motivés, ce qui est, pour eux, une chance de compléter leur formation et de participer à ce chantier hors du commun. De plus, ouvrir le projet à deux classes permet d'avoir un « vivier » plus riche d'élèves.

Les deux clichés qui suivent montrent l'évolution de la construction du château entre 2008 et 2010.



Séjour 2008



Séjour 2010

Le séjour 2010 va être l'occasion d'un passage de témoin, une nouvelle équipe conduite par Dimitri ABOU CHALA, professeur de Maths-Sciences, reprend le projet, l'arrivée d'élèves de seconde professionnelle apporte un souffle nouveau, les élèves de CAP présents sont tirés vers le haut, tant sur le chantier qu'aux divers moments de la vie de groupe.

La nouvelle équipe pédagogique retient plusieurs axes de travail au regard des spécificités de l'établissement :

- revaloriser l'image des métiers du bâtiment et du secteur maçonnerie,
- remotiver les élèves, faire se rencontrer élèves et ouvriers-passeurs de savoir,
- valoriser l'élève en lui faisant découvrir ses compétences par sa participation active à l'édification d'un château fort en y ajoutant une dimension d'archéologie expérimentale,
- aider l'élève à se (re)-construire, à travailler en équipe, à prendre sa part de responsabilité dans un projet fédérateur,
- éduquer à la citoyenneté : apprentissage des règles de la vie collective, lutte contre la violence et les incivilités,
- développer l'accès à la culture pour tous les élèves par une pratique pluridisciplinaire associant étroitement l'enseignement général et professionnel,
- consolider les acquis en multipliant les références au socle commun des connaissances,
- sensibiliser les élèves à des choix techniques compatibles avec le développement durable, éduquer au développement durable, les métiers du bâtiment étant indissociables de cette forte préoccupation actuelle,
- rendre compte par des réalisations concrètes : expositions, reportages lors des portes ouvertes du lycée.



Quelques images du séjour 2010, au travail du grès s'ajoute la fabrication des tuiles destinées à la couverture du logis seigneurial. Il est intéressant de noter que les « biauades » des participants ont été réalisées par des élèves du LP Baudelaire (CAP industrie de l'habillement). Le PPCP du LP Perret fut contagieux, l'établissement voisin a aussi travaillé sur le Moyen Âge et organisé une visite avec des élèves habillés de costumes médiévaux réalisés par les élèves au sein du LP Baudelaire d'Evry.

En 2011, la qualité du recrutement en CAP confirme l'évolution constatée les dernières années, il devient difficilement envisageable d'organiser un séjour d'une semaine à Guédelon. Le bénéfice tiré d'une journée découverte semble limité au regard du temps de déplacement et du coût de transport. De plus, l'élève ne vit pas ce qui fait l'intérêt du projet, il n'est pas, face au public, en situation de faire pour apprendre, il ne peut se sentir « acteur » du projet. Le projet monte donc en gamme pour s'intéresser principalement aux élèves de seconde du baccalauréat professionnel « Technicien du Bâtiment Organisation et Réalisation Gros-CŒuvre ».

En 2012, en concertation avec Florian RENUCCI, maître d'œuvre du chantier⁸, il a été convenu que les élèves devront, en amont de leur séjour sur le chantier⁹, visiter un château médiéval. Les élèves réaliseront par la suite un document retraçant les observations faites lors de cette visite active. Ce document sera conservé au CDI de l'établissement et au chantier médiéval. Le château qui sera visité devra correspondre aux caractéristiques du château dit philippin, la région Ile de France offre à cet égard un choix assez vaste.



Quelques images du séjour 2011, la tour maîtresse prend de la hauteur. Les montées de pierre avec la double cage à écureuil sont fréquentes. Le soleil brille, élèves et enseignants sont heureux de participer à l'aventure du chantier de Guédelon.

« Un château dit philippin se caractérise de la façon suivante : un plan polygonal constitué de hautes courtines maçonnées dont les bases sont souvent talutées ; au pied de ces courtines, un fossé sec, des tours d'angle cylindriques munies d'archères à ébrasement simple et disposées en quinconce suivant les niveaux ; une tour d'angle, plus haute et plus grosse : la tour maîtresse, un châtelet défensif à l'entrée.¹⁰ »

Cette nouvelle démarche, visant à préparer en amont le séjour sur le chantier médiéval, accentue encore le caractère culturel du projet et sensibilise davantage l'élève à l'approche du patrimoine, à sa connaissance et aux problématiques de sa conservation. Le choix de l'équipe pédagogique s'est porté sur le Château de Dourdan (91) qui a largement servi de modèle lors de l'établissement des plans du château de Guédelon.

La visite est préparée par une recherche documentaire au CDI sur la localisation du château, son histoire, son utilisation pour mieux comprendre l'évolution du bâti.

⁸ Florian RENUCCI a en charge l'exécution des plans du château et le suivi technique avec le comité scientifique de Guédelon.

⁹ Le chantier médiéval de Guédelon, signalé sur le programme des Journées de l'archéologie de juin 2012, est un chantier d'archéologie expérimentale. Si l'archéologue interprète le bâti existant en le « démontant » mentalement, ici les hypothèses de construction des hommes du Moyen Âge sont élaborées et vérifiées en édifiant.

¹⁰ Source : <http://www.quedelon.fr>

L'élève pourra ainsi se repérer, s'orienter, mieux « lire le monument »... Dourdan, forteresse au donjon symbole du pouvoir royal, deviendra prison départementale à la Révolution. Les murs portent les traces de l'Histoire et de leur histoire...

Au cours de la visite, les élèves observent, mesurent, dessinent, font des croquis, photographient, utilisent un mètre-laser... Les escaliers (largeur, hauteur des marches, usure mesurable, hauteur sous plafond, sens de rotation, matériaux employés...), les archères (formes, aspect extérieur, intérieur ...), l'appareillage extérieur (traces de trous de boulins, forme des éléments entourant les ouvertures et archères, création de nouvelles ouvertures, repérage des indices), les voûtes des salles (croisée d'ogives, hauteur...) sont des informations qui seront recueillies lors de la visite. Interroger le bâti existant suppose aussi de ne pas avoir toujours de réponses aux questions posées.

Guédelon, un projet compatible avec l'EGLS ?

Pour préparer le séjour 2013, l'équipe pédagogique a choisi le château de Blandy-les-Tours (77). Le séjour d'une semaine sur le chantier médiéval de Guédelon semble parfaitement adapté aux élèves des classes de seconde baccalauréat professionnel. Ce qui était un PPCP destiné à des classes de CAP devient un projet parfaitement compatible avec l'EGLS (enseignements généraux liés à la spécialité).

La lecture du BOEN spécial du 19 février 2009 relatif aux « enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel » montre une volonté de créer des ponts entre les enseignements professionnels et les enseignements généraux, ce qui est indispensable à la réussite de nos élèves.

Article 2 – Dans le cadre des enseignements obligatoires précités, des activités de projet sont proposées aux élèves. Elles s'inscrivent dans le cadre du projet d'établissement et peuvent prendre différentes formes, en particulier :

- *projet pluridisciplinaire à caractère professionnel ;*
- *projet spécifique en enseignement général, en enseignement professionnel ;*
- *en enseignement artistique et culturel ;*
- *activités disciplinaires et pluridisciplinaires autour de la période de formation en milieu professionnel.*

Les projets sont organisés sur une partie du cycle ou de l'année.

Article 3 – Le volume horaire de 152 heures correspondant aux enseignements généraux liés à la spécialité préparée est réparti par l'établissement.

Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

Ces enseignements sont dispensés par les professeurs d'enseignement général, les 152 heures se répartissent sur les trois ans. L'EGLS est en lien avec la spécialité du baccalauréat professionnel préparé et en lien avec les activités de projet.

Ce volume horaire contribue à la professionnalisation en s'intéressant à la spécialité professionnelle et à la culture liée à l'exercice du métier. La définition des objectifs et des contenus repose sur des besoins identifiés, parfois récurrents et des pré-requis. Dans le cadre du projet Guédelon, professionnalisation et culture liée à l'exercice du métier sont éminemment présentes. De plus la pérennisation du projet au sein des sections maçonnerie du lycée permet de parler de « culture d'établissement » ; lors de son inscription dans l'établissement l'élève sait que cette opportunité lui est offerte, les photos affichées des séjours antérieurs lui « montrent une voie à suivre ».

Lors de sa mise en place, l'EGLS doit donner du sens aux projets et avoir de la cohérence avec les autres enseignements ou dispositifs, l'accompagnement personnalisé (AP) par exemple. L'élaboration du projet pédagogique suppose une connaissance mutuelle des référentiels, des programmes et des pratiques pédagogiques, la co-disciplinarité s'invite et les choix supposent une étroite concertation, le travail en équipe s'en trouve renforcé, la co-animation, la présence de deux enseignants de disciplines différentes devant un groupe d'élèves est possible. Le chemin du CDI est incontournable, les TICE également.

Les échanges ateliers-enseignement général sont alors très fréquents. Le projet Guédelon répond favorablement à tous ces critères.

Dans les éléments nécessaires à l'efficacité de l'EGLS, il est important que l'enseignant des disciplines générales prenne en compte le caractère professionnalisant de la formation des élèves pour renforcer l'articulation entre l'enseignement de spécialité et les enseignements généraux. Certains élèves, notamment les plus faibles, ont du mal à trouver du sens et de la cohérence dans la simple juxtaposition des enseignements, l'EGLS doit aider l'élève à faire les liens nécessaires entre l'atelier et les salles d'enseignement général. Dans le cadre du projet, l'équipe pédagogique doit aussi veiller à ne pas instrumentaliser des disciplines, auquel cas les enseignants concernés deviennent réticents à participer en se retranchant derrière leur programme. Au fil des années, toutes les disciplines générales, y compris la vie scolaire, ont accompagné et participé au projet Guédelon : Lettres histoire et géographie, Mathématiques sciences, ex VSP ou Biotechnologies... Comme on peut le constater, le projet Guédelon, conçu en tant que PPCP pour des élèves de CAP maçonnerie est parfaitement compatible avec l'EGLS en baccalauréat professionnel. Depuis 2011, les nouveaux objectifs qui accompagnent le séjour sur le chantier permettent de mettre encore davantage l'accent sur les TICE et la recherche documentaire.

Extrait d'un document réalisé par les élèves lors de la visite du château de Dourdan le 09 février 2012, il s'agit ici de l'intérieur de la tour maîtresse ou donjon.

[...]

« 5/ Bloc fendu et arc de décharge ?

Au-dessus de la porte (des gonds sont encore visibles) qui mène au sommet du donjon, un gros bloc de calcaire sert de linteau. En prenant les mesures de l'ouverture les élèves ont détecté une fissure qui le traverse intégralement. Cette fissure est évidemment postérieure à la pose du bloc. Des charges trop importantes ? La partie entre le jambage de la porte et la salle trop étroite ? Oubli d'un arc de décharge par les bâtisseurs ?



Photo : Dourdan (91), février 2012.

On voit en haut de l'image le bloc de calcaire fissuré en son milieu.

Ce bloc joue à la fois le rôle de linteau et de chaînage d'angle en besace.

Il est évident que, malgré sa taille surdimensionnée par rapport aux autres pierres voisines, ce bloc supporte d'énormes contraintes.

Un arc de décharge est censé répartir les charges sur les côtés pour soulager la maçonnerie située en dessous, or dans le cas présent les charges ne peuvent se répartir sur la droite car il s'agit de la salle et donc d'un volume vide. »

Avant de conclure, il ne faut pas oublier l'aventure humaine qui fait partie d'un tel projet. Le professeur devient tour à tour accompagnateur, chauffeur et cuisinier... Au fil des séjours nous avons pu observer des élèves qui découvraient des espaces ruraux déserts, se mettaient à lire la presse (ramenée chaque jour avec le pain), oublièrent leur téléphone portable (absence de réseau), proposaient de préparer pour tout le groupe un plat de leur pays d'origine, retrouvaient les ouvriers du chantier pour jouer au foot, observaient le travail du maréchal-ferrant, redécouvraient des jeux de société...

Un autre atout de ce projet pédagogique est son côté poupée russe. Au départ il y a le projet fou des gens de Guédelon : bâtir un château fort avec les techniques du XIII^{ème}. Sur ce projet se greffe le projet d'enseignants dont le but, en équipe pluridisciplinaire, est d'aider l'élève à mieux se représenter son futur métier, à augmenter ses compétences et donner du sens à sa formation. Dans ces cadres, l'élève peut aussi commencer à réfléchir et consolider son propre projet personnel. Il s'inscrit alors naturellement dans un projet collectif, ce qui est très important pour sa socialisation. Par rapport à la période de formation en milieu professionnel où l'élève est seul avec son tuteur, ici, il est avec ses pairs, avec des professeurs d'enseignement professionnel et général et avec les gens du chantier médiéval. Il a l'occasion de voir, d'écouter et d'échanger avec des personnes très différentes.

Dans la revue Ifé¹¹ n° 82, Catherine REVERDY, au cours son article « *Des projets pour mieux apprendre ?* » cite cet extrait de Philippe PERRENOUD¹²

« On peut attendre de cette expérience [de démarche de projet] une prise de conscience de l'existence même de certaines pratiques sociales et de leur condition, comprendre par exemple que publier un journal, [Ici, il s'agit de construire un château fort] ce n'est pas magique, que cela demande du travail, de la coopération, de la persévérance, de la méthode et surtout des compétences et des savoirs. Cela permet de donner davantage de sens aux notions, méthodes et connaissances qu'on apprend en classe. Leur appropriation est facilitée parce que, d'objets scolaires, ils deviennent des outils au service d'une pratique sociale identifiable. »

Les mots clefs d'un séjour à Guédelon sont : faire des projets, faire pour apprendre, motiver et restaurer le statut de l'apprenant, vivre ensemble, travailler avec les autres...



Séjour 2012

¹¹ Ifé revue de l' Institut français de l'Éducation . REVERDY Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février 2013.

¹² PERRENOUD Philippe (2002). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? » *Éducateur*, n° 14, décembre, p. 6-11.

CONCLUSION

Cette année, pour la dixième fois, des élèves du LP Auguste Perret prendront la route vers la forêt bourguignonne pour se muer, l'espace d'une semaine, en bâtisseur de château fort. Du PPCP à l'EGLS, quelque soit l'acronyme en vigueur, quand un projet fédère les disciplines et entraîne l'adhésion des élèves et des enseignants, il peut perdurer ... jusqu'en 2025 !

Une dernière anecdote, l'an passé je reçus un coup de téléphone d'un ancien élève de CAP. Ertan venait d'obtenir son baccalauréat professionnel « *Étude du bâtiment* », il était admis en BTS et avait l'intention d'organiser une visite à Guédelon avec ses camarades de BTS...

Pierre BRUNET
Professeur de lettres-histoire-géographie
Retraité de l'Éducation nationale

Remerciements

- Au chantier médiéval de Guédelon et à tous les ouvriers pour leur accueil.
- À la carrière souterraine d'Aubigny.
- Aux personnels de direction du LP Perret qui ont permis de pérenniser ce projet pédagogique.
- Aux amis et néanmoins collègues du LP Perret, à toutes celles et tous ceux qui se sont investis dans ce projet, toutes disciplines confondues.
- Aux élèves qui ont adhéré à ce projet et nous ont permis de le réaliser.

Sitographie

Tout savoir sur Guédelon
<http://www.quedelon.fr/index.php?lg=fr>

Tout savoir sur la carrière d'Aubigny
<http://carriere-aubigny.com/>

Le site du lycée Auguste Perret
<http://www.lyceeaugusteperret.com/index.html>

Vademecum EGLS:
http://www.ac-nice.fr/academie/epls/epls_Vademecum_09072012.pdf

Brochure "le PPCP":
<http://eduscol.education.fr/cid45837/ressources-documents-nationaux.html>

Site de l'Ifé avec présentation du résumé du n° 82 de février 2013: "des projets pour mieux apprendre ?" Catherine REVERDY
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

LES ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX LIÉS À LA SPÉCIALITÉ : EGLS

Il y a quelques années, dans les classes préparant au baccalauréat professionnel, l'horaire des enseignements généraux variait d'une spécialité à l'autre. Ces variations étaient justifiées par la contribution de la discipline à la professionnalisation (plus de français dans les sections Secrétariat, plus de mathématiques et de sciences-physiques en Pilotage de systèmes de production automatisée, d'anglais en Hôtellerie, etc.).

Aujourd'hui, l'organisation des enseignements¹ distingue un horaire de base, commun à toutes les spécialités, auquel s'ajoutent 152 heures dédiées aux « *enseignements généraux liés à la spécialité* » (EGLS). Ces disciplines, qui contribuent à la professionnalisation, doivent développer des capacités utiles à la pratique professionnelle à travers des activités qui s'appuient sur un contexte professionnel ou sur des matériaux utilisés par la profession.

Ces 152 heures (sur le cycle de 3 ans) sont attribuées à certaines disciplines (français et/ou mathématiques et/ou sciences et /ou LV et/ou arts appliqués). Le volume horaire attribué à une discipline devrait être en cohérence avec l'importance de sa contribution à la professionnalisation.

Le choix des disciplines et la répartition des heures relèvent de l'autonomie des établissements.

Préconisations

La DGESCO² a cependant formulé certaines préconisations dans la mise en œuvre de ces EGLS :

- Ces heures doivent être inscrites dans l'emploi du temps de l'élève comme « *discipline liée à la spécialité* ».
- Les enseignements généraux prennent appui sur le référentiel professionnel et les programmes.
- Dans un premier temps, les référentiels et les programmes sont mis à plat pour en extraire les éléments communs et les articulations. Cela permet, d'une part, d'éviter les doublons et, d'autre part, de repérer les sujets d'étude possibles. Ce travail permet également de faire émerger les objectifs, compétences et contenus de professionnalisation dans les disciplines concernées.

Selon la DGESCO, « *pour qu'un diplôme professionnel favorise non seulement l'insertion mais aussi la poursuite d'étude, réponde aux souhaits des familles et offre par conséquent plusieurs opportunités, il est nécessaire d'y incorporer une part importante d'enseignement général* » (CPC info 45, janvier 2008).

¹ Arrêté du 10 février 2009, BOEN spécial n°2 du 19.02.2009.

² Direction générale de l'enseignement scolaire.

Partant de ce constat, il m'a semblé tout fait normal de m'interroger sur mon rôle de professeur de lettres-histoire dans cette nouvelle organisation. Quelles contributions pourrais-je apporter dans mes classes ? Quelles activités proposer aux élèves afin qu'ils comprennent qu'il y a un lien entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général ?

DESCRIPTION DU PROJET

Pendant l'année scolaire 2011/2012, mon établissement a participé, comme tous les ans, au Forum des Formations aux métiers de Guyancourt, d'une part en tant qu'exposant, afin de présenter les formations de l'établissement, et d'autre part en organisant l'accueil des exposants et des visiteurs.

Ce forum se déroule dans le cadre de la semaine de l'emploi et de la formation de St-Quentin-en-Yvelines. Il a pour vocation d'aider les collégiens dans leur orientation et leurs choix scolaires et professionnels.

Une de mes classes a été désignée pour organiser cet événement. C'était une classe de 1^{ère} professionnelle ARCU³, classe que j'avais déjà en seconde et composée d'élèves n'ayant pas forcément choisi cette filière. Orientés par défaut, ces élèves semblaient peu motivés et pas toujours enclins à nous écouter, nous professeurs, pourtant très soucieux de leur réussite.

J'ai alors suggéré à mes collègues d'enseignement professionnel, qui devaient encadrer cette classe, de l'inscrire au concours « *Je filme le métier qui me plaît* », film qui aurait pour cadre, précisément le Forum de Guyancourt.

Mes collègues ont immédiatement adhéré au projet. Non seulement, selon elles, il serait fédérateur, mais surtout il leur permettrait de faire passer aux élèves des épreuves professionnelles comptant pour l'examen, l'épreuve E3 (situation professionnelle d'accueil) et la sous-épreuve E33 (accueil en face en face).

Nous nous sommes réunies par la suite pour mettre à plat nos exigences par rapport à nos référentiels respectifs.

Le baccalauréat professionnel ARCU

Le baccalauréat professionnel ARCU forme de futurs employés capables d'offrir des prestations (accueil, information, conseil...) à des clients ou des usagers. Ces prestations peuvent s'exercer dans une relation directe ou au téléphone, soit face au client (dans le cas d'une entreprise) soit face à un usager (cas d'une administration).

Quel que soit le secteur d'activité, les fonctions de l'accueil exigent, outre la maîtrise de l'expression écrite et surtout orale (élocution, emploi d'un vocabulaire professionnel), des attitudes spécifiques :

- Un comportement relationnel adapté (sens de l'écoute, empathie, réserve et discrétion, politesse et courtoisie, résistance au stress).
- Le sens du service (disponibilité, serviabilité, souci de la qualité, confidentialité) et de l'organisation (gestion des priorités, réactivité dans l'action, respect des consignes données).

³ Accueil relations aux clients et aux usagers

- L'écoute des attentes et des réclamations des clients ou des usagers. Compte tenu de leur diversité, il est nécessaire d'identifier rapidement la catégorie d'interlocuteurs et le type de demandes afin d'adopter une posture, un registre de langage et, plus généralement, afin de s'adapter à toute situation.
- Le sens de l'initiative et de l'anticipation, la médiation et une gestion de premier niveau des situations problématiques (premier niveau de réponse et orientation vers les personnes compétentes) permettent de faire face à des situations délicates ou de les prévenir. Ces attitudes apparaissent comme un complément indispensable au sens du service.

Le concours « Je filme le métier qui me plaît »

Ce concours propose aux élèves des collèges, des lycées, des CFA et aux étudiants de les sensibiliser aux différentes représentations des métiers et du monde du travail. Il leur propose sous le contrôle d'un enseignant, porteur du projet pédagogique, de restituer leur découverte d'un métier, du monde du travail, d'une organisation, d'une entreprise. Les participants doivent transmettre à l'organisateur un clip vidéo d'une durée de 3 minutes maximum, ayant pour thème un métier, un aspect d'un métier, ou tout autre sujet concernant une organisation (entreprise, administration, association), son fonctionnement, une activité, un produit ou un procédé de fabrication, une méthode, un événement professionnel, une activité économique....

De leur côté, les entreprises et les organisations professionnelles voient dans ce concours l'occasion pour elles de faire découvrir leurs métiers et l'entreprise aux jeunes et aux enseignants.

Le jury, présidé en 2012 par Claude PINOTEAU (réalisateur de *La Boum*, *La Gifle*, *l'Étudiante*), et composé de personnalités du monde de l'entreprise ou d'organisations professionnelles comme l'UIMM (L'Union des industries et métiers de la métallurgie), la fondation groupe Adecco, Thalès, la CGPME (Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises), Accor, Renault, et EDF, a récompensé les meilleures réalisations au Forum des images à Paris. Tous les films primés ont été visionnés et commentés lors de la cérémonie.

Mon objectif était donc la réalisation d'un clip vidéo qui mettrait en valeur les métiers de l'accueil.

Comme j'avais déjà participé à ce concours avec une classe de baccalauréat professionnel Commerce, j'ai pensé que mon expérience pourrait être utile pour motiver les élèves, puisqu'ils seraient non seulement évalués dans le cadre de leur formation mais qu'ils seraient acteurs de ce projet.

Le travail en amont

Nous avons dans un premier temps, avec mes collègues, listé les objectifs communs :

- Revaloriser l'image de l'élève en baccalauréat ARCU.
- Promouvoir la filière ARCU de l'établissement.
- Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes.
- Les entraîner à la rédaction.
- Les entraîner à prendre la parole dans un oral spontané en fonction d'un public.
- Leur faire réaliser une prestation orale préparée en fonction de ce qui est demandé en enseignement professionnel.
- Les faire travailler sur la maîtrise de la langue.
- Leur faire utiliser des supports audio-visuels (caméra, appareil photo).
- Valoriser les savoirs et les compétences des élèves.
- Développer leur créativité.

Mais l'objectif principal était de valider des compétences professionnelles pour la certification.

ORGANISATION DU FORUM – TOURNAGE DU FILM

Présentation du projet aux élèves

En début d'année scolaire, la responsable de la BIJ de Guyancourt (Boutique Infos Jeunes), chargée de l'organisation du Forum, est venue rencontrer les élèves afin de leur expliquer comment allait se dérouler ce forum.

De nombreux détails leur ont été donnés lors de cette première rencontre. Ainsi les élèves ont-ils pu se positionner en fonction de leurs aptitudes mais également de leurs goûts.

Pour ma part, j'ai aussi présenté le concours auquel ils allaient participer. J'ai demandé à un surveillant de l'établissement de nous apporter son aide sachant qu'il avait l'habitude de tourner des clips vidéo musicaux.

Pour que les élèves se rendent compte vraiment de ce que nous attendions d'eux, j'ai utilisé le film que j'avais réalisé deux ans plus tôt et qui concernait le métier de vendeur. Après le visionnage du film, j'ai constaté leur enthousiasme car ils avaient reconnu certains de leurs camarades.

Mes collègues d'enseignement professionnel quant à elles, ont insisté sur l'évaluation certificative des différentes activités auxquelles ils allaient participer.

Nous avons pu, dès cette première séance, mettre en place un planning pour les trois jours de présence au forum :

1^{er} jour : de 10h00 à 16h30 : préparation de la manifestation avec la classe entière dans le gymnase réquisitionné pour cette occasion.

2^{ème} jour : de 8h00 à 17h00, 17 élèves sur les 28 que compte la classe, sont sollicités pour occuper des postes bien précis.

- 2 élèves accueilleront les collégiens qui arrivent en car.
- 2 élèves réceptionneront les classes et leur(s) professeur(s) au niveau du barnum.
- 2 élèves distribueront les livrets d'accueil à l'entrée du Forum.
- 2 élèves seront au stand accueil avec deux employées du BIJ.
- 2 élèves seront en salle de restauration.
- 2 élèves seront à la sortie.
- 1 élève au stand du lycée Matisse présentera les filières de l'établissement.
- 1 élève circulera avec la responsable du Forum.
- 3 élèves, nommés « voltigeurs », seront chargés de guider les visiteurs égarés.

3^{ème} jour : de 8h30 à 17h00.

11 élèves qui participeront au tournage, seront présents aux mêmes postes que la veille.

Nous avons décidé que le tournage du film se ferait le troisième jour car le public serait moins nombreux. Pour avoir l'autorisation de filmer, j'ai dû faire une demande écrite auprès du maire, quelques semaines auparavant. Nous avons eu une réponse positive de sa part et très rapidement des encouragements car il a trouvé le projet intéressant.

La place de l'enseignement professionnel et du français dans ce projet.

Comme je l'ai énoncé plus haut, les élèves allaient être évalués pour la certification sur les tâches suivantes :

L'accueil en face à face

La prise de contact

Capacités évaluées :

- saluer et recevoir le client/usager.
- identifier et caractériser le visiteur.
- personnaliser la relation.

Pour ces capacités, moi, professeur de lettres, je travaillerai avec les élèves l'expression orale en mettant l'accent sur les codes (politesse), les registres de langage, le langage verbal et le langage non verbal, l'articulation, le débit, la posture, la gestuelle.

Les autres tâches (le filtrage, l'analyse de la demande, le traitement de la demande, l'information, l'orientation, le conseil, l'assistance, la gestion de l'attente, la prise en note et la transmission de messages, la conclusion et la prise de congé) seront aussi évaluées.

Toutes ces tâches essentielles dans les métiers de l'accueil seront mises en valeur par le film.

Le travail en binôme

Nous nous sommes concertées avec mes collègues d'enseignement professionnel pour planifier les activités que les élèves devaient réaliser.

Après leur stage en entreprise au mois d'octobre, nous avons programmé jusqu'au 10 février, date du forum, les séances durant lesquelles nous allions échanger afin que tout se déroule du mieux possible.

J'allais les voir régulièrement pendant leurs cours afin de bien comprendre les exigences du métier.

Après ce temps d'observation, les élèves ont commencé à écrire un scénario qui, en 3 minutes, devait présenter leur métier. Même si le début fut un peu laborieux car ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord, ils ont finalement choisi une option qui sollicitait aussi bien des compétences professionnelles que celles utilisées en français :

- Identifier et analyser une situation de communication.
- Adapter son discours au récepteur et utiliser les caractères spécifiques de l'oral (syntaxe, lexique, temps verbaux, ton, pause etc. ...).
- Se fixer des objectifs avant de s'exprimer.
- Utiliser les moyens de communication non verbaux (gestes, attitude).
- Mobiliser son attention.
- Identifier et analyser une situation de communication.
- Construire méthodiquement les significations d'un texte.
- Repérer les signes spécifiques de l'oralité (distinguer oral spontané, écrit oralisé).
- Se fixer des objectifs avant de produire un texte.
- Produire un discours cohérent et efficace.
- Distinguer par une connaissance du code social des relations humaines, ce qui se dit et ce qui ne se dit pas.

Une semaine avant le forum, la responsable est de nouveau venue au lycée faire un dernier point. Les élèves ont décrit ce qu'ils souhaitaient faire et cela semblait convenir.

Le Jour J.

Le premier jour du forum, les élèves se sont occupés de toute l'organisation, selon ce qui avait été décidé depuis le début. Globalement tout s'est bien passé car ils savaient que c'était important, et pour eux, et pour le lycée qui avait investi dans l'achat de leurs tenues. Nous avons filmé toutes les étapes de cette première journée et pris quelques photos.

Les collègues d'enseignement professionnel ont évalué les dix élèves présents ce jour-là.

Le deuxième jour était plus angoissant pour moi car on allait filmer les scènes les plus importantes. Mais les élèves ont donné le meilleur d'eux-mêmes pour réaliser un film qui leur a permis de franchir l'étape de la sélection officielle. Leur évaluation s'est aussi, très bien passée même si c'était plus difficile pour certains par peur de mal faire face à la caméra.

Pendant le tournage, j'ai pu constater que dans des situations un peu stressantes, les élèves pouvaient se surpasser.

Ce projet est en quelque sorte une Période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) particulièrement réussie.

Retour au lycée

Quelques jours plus tard, nous avons réuni l'ensemble des participants à ce projet. Les élèves, les professeurs, le surveillant qui a appris aux élèves à manier la caméra, l'organisatrice du forum ainsi que ses collaboratrices, tout le monde semblait ravi, satisfait d'avoir participé à un projet qui a demandé beaucoup d'investissement de part et d'autre.

L'impression générale était plus que positive, tout particulièrement pour les élèves, quand ils ont vu le résultat de ces quelques semaines passées ensemble avec un objectif commun : réaliser un film qui leur a permis de parler de leur métier.

BILAN

Le renforcement des liens entre les enseignements professionnels et les enseignements généraux est indispensable à la réussite des élèves car il leur permet de s'inscrire dans un projet de formation globale. Il faut aider les élèves et notamment les plus faibles, à faire des liens entre les différents enseignements.

Cette expérience vécue par toute la classe a démontré que travailler en équipe est bénéfique pour tout le monde. Tout d'abord pour les élèves, puisque le film a été vu par de nombreuses personnes lors de la Journée Portes Ouvertes du lycée. Quelques élèves ont assuré l'accueil lors de cette journée et ont pu ainsi décrire eux-mêmes les étapes successives de leur travail. Se voir à l'écran était en quelque sorte une consécration.

L'équipe pédagogique a pu aussi constater un changement radical dans le comportement des élèves. Se sentant valorisés, ce projet les a motivés. Chacun a pu trouver sa place en développant sa créativité, son esprit d'initiative et d'entreprise. Au cours du projet ils ont mieux compris le lien entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. L'évaluation certificative a été positive pour toute la classe.

Le film est le résultat concret d'un travail collectif de plusieurs semaines. Le travail des élèves a été reconnu puisque le film a franchi l'étape de la sélection officielle. Même si la classe n'a pas eu le premier prix, c'est une expérience que les élèves ne sont pas prêts d'oublier. Un an après, ce film continue à faire parler des élèves dans le lycée. Une collègue qui devait s'occuper de l'organisation du forum cette année, m'a demandé si elle pouvait le montrer à sa classe. Avant de lui répondre, j'ai d'abord interrogé les élèves pour savoir s'ils donnaient leur accord. Ils n'ont pas hésité une seconde en me disant que c'était un honneur pour eux.

Ce projet est donc très formateur pour les élèves. Depuis, ils ont pu enrichir leur CV d'une expérience qui a été pour eux grisante et valorisante, un vrai travail utile et motivant.

Smina GRAÏNE
Professeure de lettres-histoire
Lycée Henri Matisse Trappes
Académie de Versailles

ATELIERS RÉDACTIONNELS ET ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX LIÉS À LA SPÉCIALITÉ

Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle de 2009, la nouvelle organisation des enseignements préparant aux différents baccalauréats professionnels prévoit un horaire spécifique dédié aux Enseignements Généraux Liés à la Spécialité (EGLS). Les ateliers rédactionnels, dans le cadre du nouveau baccalauréat professionnel Gestion-Administration, sont un bon exemple de dispositif pour créer du lien entre les apprentissages généraux (dans ce cas précis, la maîtrise de la langue) et professionnels même si les professeurs de français ne sont pas les seuls enseignants concernés par l'EGLS.

Rappel de la grille horaire des baccalauréats professionnels en 3 ans



Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

Annexe 1

Baccalauréat professionnel Grille horaire élève

Pour les spécialités comportant un enseignement de sciences physiques et chimiques

Durée du cycle : 84 semaines auxquelles s'ajoutent une PFMP de 22 semaines et 2 semaines d'examen.

Disciplines et activités	Durée horaire cycle 3 ans	Durée horaire annuelle moyenne indicative
I - Enseignements obligatoires incluant les activités de projet		
Enseignements professionnels et enseignements généraux liés à la spécialité		
Enseignements professionnels	1152	384
Économie-gestion	84	28
Prévention-santé-environnement	84	28
Français et/ou mathématiques et/ou langue vivante et/ou sciences physiques et chimiques et/ou arts appliqués	152	50
Enseignements généraux		
Français, histoire-géographie, éducation civique	360	126
Mathématiques Sciences physiques et chimiques	349	116
Langue vivante	181	60
Arts appliqués-cultures artistiques	84	28
EPS	224	75 (1)
Total	2690	896
II - Accompagnement personnalisé		
	210	70

(1) 56 heures en moyenne en seconde et 84 heures en moyenne en première et en terminale.

Le contexte institutionnel des ateliers rédactionnels : la rénovation de la filière tertiaire administrative

La formation pour le nouveau baccalauréat professionnel, le Bac Pro Gestion-Administration (G-A), en remplacement des Bac pro Comptabilité et Secrétariat, a été mise en place à la rentrée 2012. La nouvelle évaluation certificative du Bac Pro GA aura lieu à la session 2015.

La conception de ce nouveau baccalauréat professionnel est liée, en partie, au constat suivant :

« 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. »

Le Référentiel d'Activités Professionnelles (RAP)

L'entrée du référentiel s'opère par les situations professionnelles : l'élève doit traverser en 3 ans 55 situations professionnelles réparties en 4 pôles thématiques dont 3 seront évalués en CCF. Pour réaliser ces 55 tâches professionnelles en établissement scolaire ou en PFMP, et atteindre les résultats attendus, selon des degrés de complexité et des aléas croissants, sont combinés données de la situation et savoirs associés.

Ces savoirs associés sont de gestion, technologiques, juridiques et économiques, et, pour 17 des 55 situations professionnelles, rédactionnels. 17 genres d'écrits professionnels nécessaires à l'exercice de la profession, avec pour chacun leurs propres procédés d'écriture, sont ainsi décrits dans le référentiel.

Les ateliers rédactionnels

Ils constituent l'espace pédagogique dans lequel ces savoirs rédactionnels sont travaillés avec les élèves. Ils sont obligatoires et pilotés conjointement par les enseignants d'économie gestion et de français de la classe, selon une progression élaborée en commun et qui s'adapte aux besoins de la formation. Chacun des enseignants des deux disciplines y apporte sa propre expertise et mobilise ses champs de savoirs et compétences spécifiques. En ce qui concerne le professeur de français, les heures dédiées aux ateliers rédactionnels ne sont pas destinées à travailler le programme spécifique de français ou d'histoire géographie mais les capacités référencées dans le socle commun ainsi que les « savoirs rédactionnels » cités dans le référentiel du Baccalauréat professionnel G-A

Quels objectifs pour ces ateliers rédactionnels ?

Conformément à l'esprit de l'EGLS, ces ateliers visent à parfaire chez les élèves les compétences suivantes :

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

Référentiel : Annexe IIIc

Quelle présentation dans le référentiel d'activités professionnelles du baccalauréat professionnel GA ?

Un exemple : Le traitement des formalités administratives (dans savoirs associés)

Les savoirs rédactionnels

- Lecture et écriture d'un genre
 - Le courrier de sollicitation auprès d'une administration
- Procédés d'écriture
 - Le positionnement et la situation de l'émetteur
 - La description et la justification de la requête
 - Les codes et règles du courrier aux administrations
 - Le lexique du souhait, de la demande, de l'autorisation
 - Les modes et temps des verbes : conditionnel

Les 17 genres d'écrits professionnels du Référentiel Bac Pro GA

Le référentiel cite 17 genres d'écrits professionnels à travailler obligatoirement avec les élèves durant leurs trois années de formation mais il ne propose pas une progression. C'est aux professeurs de GA et de français, en fonction des situations professionnelles étudiées, de décider dans quel ordre doivent être travaillés ces écrits professionnels. En voici quelques exemples :

1. le courrier de réclamation à un fournisseur
2. le courrier de relance client
3. le courrier de sollicitation auprès d'une administration
4. le courrier destiné au personnel
5. l'annonce
6. les documents d'accueil
7. les consignes de santé et de sécurité
8. le discours
9. le descriptif du projet
10. le courrier de sollicitation
11. le rapport d'étape
12. le courrier rapportant un dysfonctionnement
13. le document de synthèse
14. le diagnostic.

Avec quels « niveaux » d'analyse ?

Le RAP recense cinq niveaux d'analyse des documents professionnels. Ils sont cités dans les annexes et le professeur de français se retrouvera aisément.

- « 1. *La communication et l'énonciation* ;
2. *Les visées et les enjeux* ;
3. *Les genres des documents professionnels* ;
4. *Le lexique professionnel* ;
5. *La mobilisation de connaissances et de codes orthographiques, lexicales et syntaxiques* »

Cité dans Référentiel : Annexe III C

Dans quels types d'ateliers ?

Le RAP suggère enfin aux enseignants de mettre en place cinq types d'ateliers.

- Des « ateliers d'observation et d'analyse du réel »

Fondés sur des documents et supports de communication authentiques. Les professeurs de GA et de français caractérisent les spécificités, au plan du fond et de la forme, du genre d'écrit professionnel étudié. Pour exemple, l'étude d'un courrier de sollicitation.

- Des « ateliers de simulation de situations professionnelles »

Il s'agit d'ateliers fondés sur des jeux de rôles. Les nouveaux espaces de travail reproduisant un environnement professionnel devraient favoriser ce type de travail. Pour exemple : d'une prise de notes téléphoniques à sa retranscription puis sa réécriture sur une fiche message.

- Des « ateliers de production d'écrits »

Ces ateliers suivent ou précèdent les ateliers d'observation selon que les professeurs se situent dans une démarche de modélisation ou plus inductive.

- Des ateliers d'exploitation des PFMP

Ils permettent aux élèves de rendre compte de leurs expériences professionnelles en entreprise. Les activités orales y seront privilégiées.

- Des « ateliers d'auto-formation »

Ces ateliers permettent aux élèves de remédier aux difficultés qu'ils ont rencontrées dans la production des écrits professionnels.

Un exemple de préparation d'atelier rédactionnel

Voir annexe 1. Ce document proposé par Madame MOALIC, IEN Economie-Gestion, a été complété par des professeurs durant une journée de formation dans le Val d'Oise.

Un autre exemple de mise en œuvre d'atelier rédactionnel

Voir annexe 2.

EN CONCLUSION

Les ateliers rédactionnels s'inscrivent dans la continuité des démarches initiées par les PPCP et le socle commun. Ils encouragent le travail en co-disciplinarité dans le respect des spécificités de chaque discipline et surtout ils contribuent à parfaire les compétences langagières des élèves dans toutes les situations personnelles et professionnelles de leur vie d'adulte.

*Michèle SENDRE
IEN lettres histoire et géographie
Académie de Versailles*

Annexe 1 : Fiche pour construire un atelier rédactionnel

Travail de groupe « Construire un atelier rédactionnel »	
Intitulé de l'atelier rédactionnel : Le compte-rendu de réunion	
Pôle : <input checked="" type="checkbox"/> Pôle 3 - Gestion administrative interne	
Situations(s) professionnelle(s) : Réaliser un compte-rendu d'après la prise de notes d'une réunion relative à la mise en application de nouveaux horaires de travail	
Savoir(s) rédactionnel(s) : Lecture et écriture d'un genre : le compte-rendu de réunion	Procédés d'écriture associés : <ul style="list-style-type: none"> • La prise de notes • La confrontation de plusieurs prises de notes • La synthèse de documents • Les paroles rapportées • Les modes et temps des verbes : le présent de l'indicatif
Type d'atelier : <input checked="" type="checkbox"/> Simulation <input checked="" type="checkbox"/> Reformulation	
Animation : Professeurs : <input checked="" type="checkbox"/> Animation seul <ul style="list-style-type: none"> • Economie gestion <input checked="" type="checkbox"/> Co-animation : 1ère séance • Lettres Travaux réalisés par les élèves : <input type="checkbox"/> seuls <input checked="" type="checkbox"/> en groupes de 4 élèves <input checked="" type="checkbox"/> en classe entière	
Organisation : Nombre de séances : 4 Durée totale : 4 heures Période : 1 ^{er} GA	
Support(s) de travail : <input checked="" type="checkbox"/> Documents professionnels : modèle de compte-rendu, prise de notes	
Productions attendues : <input checked="" type="checkbox"/> Document professionnel : compte-rendu de réunion dactylographié	
Objectif opérationnel : Les comptes-rendus sont adressés	
Pré-requis : <ul style="list-style-type: none"> • Production d'informations structurées • Règles orthographiques • Charte graphique • Gestion du personnel : transmission d'informations à l'attention du personnel 	
Données de la situation professionnelle : A partir d'un modèle de compte-rendu de réunion, les élèves identifient ce qu'est un compte-rendu, comment il se présente, les mentions obligatoires, les règles d'écriture. A partir de plusieurs prises de notes, les élèves les confrontent, les retranscrivent.	
Étapes de l'atelier rédactionnel : 1 ^{re} séance (co-animation/classe entière) : Projection d'un compte-rendu : analyse de la situation de communication et enjeux. Les professeurs de français et d'administration ont créé auparavant un questionnaire sur la présentation et la rédaction d'un compte-rendu, qu'ils distribuent lors de la 1 ^{re} séance. Les élèves le complètent et restituent oralement. 2 ^{ème} séance (français/groupe) : Retranscription d'une prise de notes de réunion En groupes de 3-4 élèves, des prises de notes sont distribuées et comparées par les élèves. Puis retranscription. 3 ^{ème} séance (français/groupe) : Analyse des prises de notes Les élèves soumettent au professeur de français leur retranscription et mise en forme du compte-rendu, puis correction. 4 ^{ème} séance (administration/groupe) : Mise en forme d'un compte-rendu Les élèves créent un modèle de compte-rendu sur TTX, puis ils saisissent le compte-rendu réalisé avec le professeur de français, selon les normes en vigueur.	
<small>Lycée Jacques d'Arc de Francouville, Lycée Edmond Rostand de Saint-Omer d'Artois, Lycée Georges Braque d'Argenteuil, Lycée Fernand Léger d'Argenteuil, Lycée des Vieux de Chats, Lycée Paul-Emile Victor d'Orsay</small>	

Annexe 2 : Un exemple de mise en œuvre d'atelier rédactionnel

LE GENRE D'ÉCRIT PROFESSIONNEL

La reformulation d'une prise de notes à l'oral sur deux types de documents professionnels internes à l'entreprise : une première fiche-message sous la forme d'un tableau et une seconde sous la forme d'un texte rédigé.

LES LIENS AVEC LES TEXTES DE RÉFÉRENCE

Cet écrit professionnel peut être mis en relation avec différents textes de référence qui constituent les sources d'information indispensables aux professeurs de GA et de français animant les ateliers rédactionnels.

Le référentiel de formation du Baccalauréat Professionnel GA

Le référentiel de formation explicite les 17 genres d'écrits professionnels que doit maîtriser l'élève à l'issue de sa formation grâce à la mise en place des ateliers rédactionnels. Ci-dessous, la mention du genre d'écrit étudié dans le référentiel.

Pôle 3 Gestion administrative interne

Classe 3.1. Gestion des informations

3.1.2. Production d'informations structurées

Savoirs rédactionnels

Lecture et écriture d'un genre : le document professionnel

Procédés d'écriture

- La reformulation à partir d'une prise de notes, d'un brouillon, ou d'écrits intermédiaires
- L'organisation et la hiérarchisation des informations
- Les renvois et les notes
- La conformité du document à une charte graphique
- La typographie
- L'écriture des nombres
- L'insertion des nombres dans un texte
- Les règles orthographiques et la syntaxe dans les documents professionnels

Le socle commun

Cette activité d'écriture poursuit et approfondit deux des capacités de la première compétence du socle commun : la maîtrise de la langue.

Lire

- Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi.
- Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites.
- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire.
- Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu.
- Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés.

Écrire

- Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire.
- Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données.
- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte.

Les programmes de français

Cette activité d'écriture illustre enfin certaines finalités des programmes de français dans la voie professionnelle.

Classe de CAP

« Le diplôme du CAP garantit qu'au terme du cursus de formation, dans la logique du socle commun de connaissances et de compétences, le candidat est désormais capable de :

- *s'insérer dans le groupe des pairs : en mesurant en quoi la construction de soi passe par le rapport avec les autres,*
- *s'insérer dans l'univers professionnel : en comprenant les enjeux sociaux et économiques des discours professionnels.*

En lien avec les autres enseignements généraux et avec les enseignements professionnels, le programme de français contribue à l'acquisition d'une culture commune. » (Programme de CAP)

Classe de baccalauréat professionnel

Langue française :

« Le travail sur la langue constitue un objectif majeur du cours de français : la maîtrise progressive des codes oraux et écrits est constamment recherchée, pour approfondir le lexique usuel et thématique, pour consolider les connaissances des règles de construction de la phrase et pour améliorer la production de textes organisés et cohérents. » (Programme de baccalauréat professionnel)

L'ATELIER RÉDACTIONNEL

La classe visée

La classe retenue est plutôt une seconde professionnelle même si le référentiel du baccalauréat Gestion-Administration n'est pas construit par année de formation. Le professeur de GA a en effet la liberté pédagogique de choisir à quel moment du parcours de formation de l'élève il est préférable d'étudier les 17 genres d'écrits professionnels.

Cependant, concernant cet écrit spécifique (la reformulation sur un document interne d'une prise de notes à l'oral), il nous a semblé un pré-requis indispensable à faire acquérir à l'élève en début de formation car cette capacité sera fréquemment sollicitée dans les différentes situations professionnelles tout au long de son cursus.

Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage ciblés dans les domaines de compétences respectifs des professeurs de GA et de français, cette activité d'écriture permettra aux professeurs de GA et de français d'apprécier si l'élève est capable de :

- dégager l'essentiel d'un support professionnel entendu

Ce savoir-faire serait plutôt à évaluer dans une démarche formative par le professeur de GA qui maîtrise davantage les caractéristiques d'une situation professionnelle.

- rédiger des notes personnelles à partir d'un message oral

Ce savoir-faire serait à apprécier par les deux enseignants. En effet, cette activité n'a certes pas pour but de faire acquérir une liste exhaustive de codes puisque la prise de notes est un écrit pour soi. Mais quelques abréviations « type » sont employées systématiquement en entreprise. Il est donc important que les élèves les connaissent. Le professeur de français, quant à lui, pourrait analyser les procédés linguistiques récurrents pour abrégé un message.

- reformuler la prise de notes sous deux formes : un tableau et un texte rédigé

Le professeur de GA s'attachera plutôt à la fidélité du contenu entre la prise de notes et sa reformulation. Le professeur de français confrontera les procédés d'écriture mis en œuvre de manière progressive sous la forme d'un tableau puis d'un texte intégralement rédigé.

- adapter les modalités de lecture à la forme des documents

Le professeur de français pourrait en effet montrer qu'on ne lit pas de la même manière un tableau et un texte rédigé. Avec le professeur de GA, il pourrait être intéressant de sensibiliser les élèves à l'efficacité du message selon la forme choisie.

- maîtriser les caractéristiques des discours rapportés : la citation du discours d'autrui ou le discours rapporté au style indirect

Des exercices d'observation et de manipulation sur des supports professionnels (discours rapportés en situation professionnelle) pourront être élaborés avec le professeur de GA. Mais cette séance spécifique de langue sera mise en œuvre et animée par le professeur de français « en autonomie ».

- améliorer à la fois le contenu et la rédaction de la prise de notes dans une démarche d'écriture longue

Une évaluation finale (fond/forme) pourra être proposée de manière conjointe par les deux enseignants.

La démarche didactique de l'atelier

- D'abord une démarche d'observation

Il s'agira tout d'abord de faire écouter aux élèves un message oral puis d'observer sa retranscription et sa reformulation sous deux formes : un tableau et un texte rédigé.

- suivie d'une production

Les élèves seront invités ensuite, à partir de l'écoute d'un autre message oral, à produire d'abord une prise de notes puis leur reformulation sous la forme (et/ou) d'un tableau, d'un texte rédigé. Pour varier un peu, on pourrait aussi leur proposer d'insérer leur reformulation dans un courriel.

Le scénario pédagogique et le déroulement de l'atelier

Étape 1 : Jeu de rôle entre les professeurs de GA et de français

On partirait éventuellement d'un jeu de rôle entre l'enseignant de GA et du professeur de français pour induire la co-animation de l'atelier. Le professeur de GA jouerait le rôle de M. GARROUSTE, un particulier, qui appelle l'entreprise « LENORD » pour avoir des informations sur un nouvel extracteur de fumée qu'il a découvert sur le site de l'entreprise. Le professeur de français serait le gestionnaire administratif qui prend en notes le message (Mme ALICE). M. GARROUSTE, durant l'entretien téléphonique donnera la référence du produit : 4RT5. Il demandera qu'un « spécialiste » de l'entreprise le rappelle de toute urgence au 05 57 36 56 00 car si le prix de l'installation lui convenait, il commanderait l'extracteur. Monsieur GARROUSTE demandera aussi si le capteur fonctionne pour « un barbecue intérieur garage ». Il conclura son appel en donnant son adresse (Gradignan (33), 6 rue des Minimes). Il précisera qu'il n'est pas disponible en soirée et qu'il ne veut pas être appelé chez lui.

Étape 2 : Observation de la prise de notes du professeur de français et de leur reformulation sous la forme d'un tableau puis d'un texte rédigé. Rédaction d'un tableau de synthèse.

À titre d'exemple :

1 - La prise de notes du professeur de français :

Appel. 12/03 10 h 30. M. Garrouste (particulier) dde infos. : nvel extracteur fumées 4RT5 (vu sur site). Le rappeler. Urgt. 05 57 36 56 00. Veut cder si bon prix installation. N'est pas client encore. Habite Gradignan (6 rue des Minimes) mais ne veut surtout pas visite ! Dde si capteur fonctionne pour « barbecue intérieur garage » (sic). Pas libre en soirée.

2 Leur reformulation sous forme de tableau

ENTREPRISE Ets Lenord Prise de l'appel par : Mme Alice.	Appel de : M.Garrouste (particulier) Destinataire Gilles Rouget, secteur Gironde	Date et heure de l'appel 12.02.2012. 10h30
Appel de : M. Garrouste Tél : 05 57 36 56 00 Adresse : 6 rue des Minimes 33 GRADIGNAN	Objet : -Client potentiel pour fourniture et installation extracteur fumées 4RT5 vu sur notre site -Envisage utilisation pour capter fumées d'un barbecue installé à l'intérieur d'un garage	Remarques : - téléphoner (URGENT) - <u>Ne pas lui rendre visite</u> - Ne pas appeler en soirée - Commandera si le prix lui convient

3 Leur reformulation sous forme de texte rédigé

ENTREPRISE LENORD	
Appel de : M. Garrouste (05 57 36 56 00) 6 rue des Minimes 33 GRADIGNAN	
Date : 12 mars. Heure : 10h30	
Message pris par : Mme Alice. Destiné à : Gilles Rouget, responsable du secteur Gironde	
Objet de l'appel : <i>Commande et installation d'un extracteur de fumée</i>	
Contenu du message : <i>M. Garrouste, particulier, a vu sur notre site l'extracteur de fumées 4RT5. Il demande qu'un « spécialiste » le rappelle de toute urgence au 05 57 36 56 00. Il veut savoir si cet extracteur peut capter les fumées d'un barbecue installé à l'intérieur d'un garage. Si le prix de l'installation lui convient, il commandera le produit. Il demande qu'on ne l'appelle pas en soirée et qu'on ne lui rende pas visite.</i>	

Ce travail d'observation serait synthétisé par le professeur de GA sous la forme suivante :

	Qui écrit ? À qui ?	Dans quel but ?	Sous quelle forme ?
Doc. 1	Karim pour lui-même	Pour retranscrire l'appel téléphonique	Un texte compact sans mise en forme
Doc. 2	Karim à <u>M. Rouget</u>	Pour reformuler (réécrire) sa prise de notes : classer, hiérarchiser, formuler les informations essentielles du message.	Un document interne à l'entreprise (tableau avec charte graphique à respecter)
Doc.3 3	Karim à <u>M. Rouget</u>	Pour reformuler (réécrire) sa prise de notes : classer, hiérarchiser, formuler les informations essentielles du message.	Un document interne à l'entreprise (fiche rédigée avec charte graphique à respecter)

Le professeur de français, en s'attachant aux procédés d'écriture, synthétiserait les observations de langue des élèves ainsi :

	Doc. 1	Doc. 2	Doc.3
Les mots	Abréviations codifiées (M.) ou non (dde, cde, ugt...) Sans déterminant	Quelques abréviations codifiées et reconnues Sans déterminant	Sans abréviation Avec déterminants
Les nombres	En chiffres	En chiffres	En chiffres
La ponctuation, les signes typographiques, les couleurs	Le point pour les abréviations Les ! pour le « ressenti » de l'auteur de la prise de notes Les «... » pour les citations de l'auteur du message Les () pour des informations supplémentaires	- Le point à la fin de la phrase - Les deux points pour introduire une identité, un objet, une énumération - Les tirets pour les éléments de l'énumération Les «... » pour les citations de l'auteur du message.	Les virgules, points-virgules, deux points, les points en lien avec la construction de la phrase
La construction des phrases	Phrases nominales ou verbales tronquées, incomplètes, voire agrammaticales.	Phrases nominales Phrases verbales sans répétition du sujet Phrases plutôt simples	Phrases nominales (objet) Phrases verbales simples ou complexes Citation du discours d'autrui entre « ... » ou discours rapporté au style indirect
Registre de langue et nature du lexique	Éventuellement familier (écrit « pour soi » mais surtout registre courant)	Registre courant et lexique professionnel	Registre courant et lexique professionnel
Modalités de lecture	Linéaire (horizontale)	Horizontale et verticale	Horizontale

Étape 3 : Conclusions des professeurs de GA et de français selon leur domaine de compétences

- La prise de notes doit être fidèle à l'essentiel du message.
- Leur reformulation nécessite en outre de savoir classer, hiérarchiser les informations essentielles selon la charte graphique du document professionnel et le destinataire visé (Professeur de GA).
- La prise de notes est un écrit « pour soi ». (Codification souvent personnelle avec toutefois quelques abréviations systématiques. Écriture non normée) alors que sa reformulation est un écrit pour l'autre. Écriture normée qui respecte certaines contraintes grammaticales selon la forme retenue.
- La prise de notes est un écrit en simultané alors que la reformulation est un écrit en différé.
- La reformulation est une écriture « à contraintes » : respect du code du français courant, de la charte graphique du document, du lexique professionnel.
- Mais les contraintes d'écriture peuvent varier selon la forme du document professionnel retenu (Professeur de français).

Étape 4 : Séance de langue sur les discours rapportés dans les écrits professionnels (Professeur de français)

- Supports : des fiches messages professionnelles
- Objectifs :
 - Faire comprendre aux élèves la situation de communication d'un discours rapporté. En ce sens la situation professionnelle présentée peut en faciliter l'appropriation.
 - Leur faire différencier une citation (surtout dans la prise de notes) d'un discours rapporté au style indirect dans leur forme (surtout dans la reformulation) et leurs effets sur le destinataire. (Pas de dialogue au style direct dans les documents professionnels !)
 - Leur faire analyser les caractéristiques grammaticales très mal maîtrisées par les élèves d'un discours rapporté au style indirect (phrase complexe, l'interrogation indirecte, les modes et temps verbaux, la ponctuation).
 - Leur faire produire de courts messages utilisant les deux modalités de discours rapportés.

Étape 5 : Productions d'écrits par les élèves

Séance animée par les deux professeurs ou par l'un d'eux mais l'évaluation des écrits des élèves serait prise en charge par les deux enseignants.

On pourrait proposer un autre exemple de mise en situation professionnelle : une prise de notes à partir d'un répondant et réécrites en vue d'un mél.

La grille d'évaluation pourrait être construite préalablement avec les élèves en fonction des observations tirées de l'étape 2.

Michèle SENDRE
IEN Lettres Histoire
Académie de Versailles

Isabelle VALLOT
IEN Economie-gestion
Académie de Versailles

BUREAU

Présidente

Françoise GIROD

Inspectrice de lettres-histoire
Rectorat de Versailles
Tél. 01 39 51 00 00

Présidente d'honneur

Maryse BOSSUET

Inspectrice de lettres-histoire

Rédactrice en chef

Suzanne BOUDON

Professeure de lettres-histoire

Secrétaire et Trésorière

Chantal DONADEY

Professeure de lettres-histoire

Chargé des relations

Pierre BRUNET

Professeur de lettres-histoire

COMITÉ DE RÉDACTION 2012-2013

Françoise ABJEAN

Professeure lettres-histoire
Formatrice académie de Versailles
LP Paul Belmondo,
23 av de la Division Leclerc,
91290 ARPAJON

Edith BIREAUD

Professeure lettres-histoire
Retraitée E N

Françoise BOLLENGIER

Professeure lettres-histoire
Formatrice IUFM, Retraitée E N

Suzanne BOUDON

Professeure lettres-histoire
Formatrice IUFM, Retraitée E N

Georges BÉNET

Professeur lettres-histoire
Lycée professionnel A. Perret,
avenue de la liberté, 91000 ÉVRY

Pierre BRUNET

Professeur lettres-histoire
Formateur académie de Versailles
Retraité E N

Françoise CAMUS

Professeure de lettres-histoire
Lycée Polyvalent A.Kastler,
Chemin du champ de courses
DOURDAN 91410

Alain CLECH

Professeur lettres-histoire
lycée polyvalent J.P. Timbaud
4 rue Henri Douard
91220 BRETIGNY-Sur-ORGE

Annie COUDERC

Inspectrice de lettres-histoire
Académie de Versailles

Chantal DONADEY

Professeure lettres-histoire
Lycée professionnel Henri Matisse
55 rue de Montfort, 78110 TRAPPES
Formatrice IUFM
Université Cergy Pontoise
Site : ANTONY 92167

Catherine DONNADIEU

Professeure lettres-histoire
Lycée professionnel A Perret
Avenue de la liberté, 91000 ÉVRY

Ingrid DUPLAQUET

Professeure lettres-histoire
Formatrice académie de Versailles
Lycée professionnel Léonard de Vinci,
5 rue Henri Barbusse,
92220 BAGNEUX

Christine ESCHENBRENNER

Professeure lettres-histoire
Formatrice académie de Versailles
LGT F. et N LEGER 7 allée F. et N.
Léger 95104 ARGENTEUIL

Stéphanie GERMANY

Professeure lettres-histoire
Lycée polyvalent Jules Ferry
29 rue du Maréchal Joffre
78000 VERSAILLES

Françoise GIROD

IA-IPR chargée des lettres-histoire
Académie de Versailles

Smina GRAÏNE

Professeure lettres-histoire
Lycée Henri Matisse
55 rue de Montfort, 78110 TRAPPES

Sylvain HUET

Inspecteur de lettres-histoire
Académie de Nantes

Francine LABEYRIE

Professeure lettres-histoire
Formatrice académie de Versailles
Lycée professionnel
25 rue Louis Dardenne,
92170 VANVES

Dominique LE NUZ

Professeure lettres-histoire
Formatrice académie de Versailles
LPO E de Breteuil, 3 rue du Canal
78180 MONTIGNY LE BRETONNEUX

Jeanne-Marie LECAS BOCKSTAL

Inspectrice de lettres-histoire
Académie de Versailles

Maryse LOPEZ

Professeure lettres-histoire
Formatrice IUFM de Versailles
Université Cergy Pontoise
Site : ANTONY 92167

Stéphane RENAULT

Professeur lettres-histoire
Lycée professionnel Jean Moulin
18 rue du docteur Audigier
78150. LE CHESNAY

Christiane ROUYER

Professeure lettres-histoire
Formatrice académie de Versailles
Retraitée E N

Michèle SENDRE

Inspectrice de lettres-histoire
Académie de Versailles

Régis SIGNARBIEUX

Professeur lettres-histoire
Formateur académie de Versailles
Lycée professionnel Valmy,
130 boulevard Valmy
92700 COLOMBES

MISE EN FORME DU NUMÉRO

Au Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91107 CORBEIL ESSONNES

Par les élèves de première Baccalauréat Professionnel Secrétariat

Sous la responsabilité de leur professeure
Florence CABARET

interlignes

ERRATA

Les lecteurs voudront bien excuser les erreurs qui se sont glissées dans le numéro 42 d' *interlignes*.

A propos de l'article de Maryse Lopez, les personnes qui ont reçu l'exemplaire papier voudront bien se référer au numéro en ligne sur le site académique.

En effet, sur l'exemplaire papier, les citations que Madame Lopez intègre dans son texte n'ont pas été mises entre guillemets.

Nous demandons à Madame Lopez de bien vouloir nous en excuser.

Le bureau d' *interlignes*