

SOMMAIRE

<u>Présentation</u>	page 2
<i>Françoise Bollengier</i>	
<u>D'un programme à l'autre</u>	page 3
<i>Françoise Girod</i>	
<u>Quelles lectures dans le nouveau programme ?</u>	page 9
<i>Chantal Donadey</i>	
<u>La production d'écrits dans les classes de baccalauréat professionnel: continuité ou renouvelé ?</u>	page 16
<i>Françoise Bollengier</i>	
<u>Etudier la langue avec les programmes de baccalauréat professionnel</u>	page 24
<i>Michèle Sendre</i>	
<u>L'enseignement du lexique: quels outils, quelles activités?"</u>	page 31
<i>Maryse Lopez et Marie-Laure Elalouf</i>	
<u>Français et histoire des arts dans le nouveau programme</u>	page 39
<i>Christine Eschenbrenner</i>	
<u>Entretien avec Patrick Ghrenassia : approche philosophique des nouveaux programmes de baccalauréat professionnel</u>	page 50
<i>Françoise Abjean et Patrick Ghrenassia</i>	
<u>Ecrire en histoire et géographie : les écrits de savoir et de mémorisation</u>	page 56
<i>Guillaume Pin</i>	
<u>Regard sur les programmes : du baccalauréat professionnel au BTS, quels ponts établir ?</u>	page 68
<i>Christiane Rouyer, avec l'aimable collaboration de Mme Chegrani</i>	

PRESENTATION

Un jour, le « nouveau programme » arrive et tout (re) commence !

Un nouveau programme oblige en effet à repenser son enseignement pour prendre en compte des finalités et des objectifs reconstruits et surtout une organisation assez nouvelle s'articulant sur des « objets d'étude », déterminants pour construire séquences et projets.

Qu'est-ce qui change vraiment ? Que reste-t-il des « anciens » programmes qui avaient fait leur preuve mais qu'un nouveau cycle de baccalauréat en trois ans oblige à reconsidérer ?

Dans un premier article Françoise Girod nous montre le chemin pour passer d'un programme à l'autre.

Quatre articles envisagent la manière de revisiter les principales dominantes du domaine « français ». Chantal Donadey s'interroge sur les postures de lectures induites par les objets de lectures et les activités qui leur sont liées : des lectures patrimoniales aux lectures de goût. Françoise Bollengier tente de montrer comment l'expression écrite est prise en compte et développée. Michelle Sendre insiste sur la part consacrée à l'étude de la langue, essentielle, on le sait pour nos élèves de lycée professionnel. Dans le cadre de l'étude de la langue, l'importance donnée au lexique est un renouveau. Maryse Lopez et Marie-Laure Elalouf ont bien voulu retranscrire pour nous la journée de formation qu'elles ont menée sur ce thème.

Mais le nouveau programme a ceci d'intéressant qu'il encourage la transdisciplinarité... Interpellée par l'ouverture sociologique proposée par les objets d'étude, Françoise Abjean a interrogé Patrick Ghrenassia, professeur formateur de philosophie à l'université de Cergy Pontoise et mené une réflexion avec lui sur l'approche philosophique de ce programme. Christine Eschenbrenner envisage de son côté le lien, très présent aussi dans le programme, entre enseignement du français et histoire des arts. Elle propose également un exemple de projet.

Quand les programmes évoquent les « écrits de travail », on pense aussitôt à la trace écrite et à la production des écrits en histoire et en géographie. Ce qui fut le travail de mémoire de Guillaume Pin dirigé par Suzanne Boudon entraine tout à fait dans nos préoccupations.

Enfin pour terminer en envisageant un avenir possible pour nos étudiants de baccalauréat, Christiane Rouyer présente le programme de BTS en français et les liens qu'on peut envisager avec le programme de baccalauréat des lycées professionnels.

Françoise Bollengier
Coordinatrice du numéro

D'UN PROGRAMME A L'AUTRE...

I. Une place particulière pour les programmes d'enseignement général dans l'enseignement professionnel français

Un nouveau programme d'enseignement, quoi qu'en ressentent les enseignants, ne sort jamais ex nihilo. Il s'appuie toujours sur un « déjà-là », qu'il soit didactique, pédagogique, institutionnel, idéologique, y compris pour se démarquer ou pour s'opposer. C'est d'ailleurs un des marqueurs d'un nouveau programme : se démarquer pour faire comprendre à ceux qui les utilisent – les enseignants – qu'il y a lieu de changer, ou encore aux « partenaires » de l'Ecole – parents, associations de spécialistes, et, pour la voie professionnelle, organisations professionnelles, celles des employeurs et des salariés – que d'éventuelles demandes ont été prises en compte.

Les programmes d'enseignement général de la voie professionnelle occupent, en France, une place particulière dans le « système » de l'Ecole. Ils relèvent en effet à la fois de la logique « professionnelle » qui cherche à enseigner les contenus (en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes¹) nécessaires pour former des professionnels bien préparés à affronter l'entrée dans la vie active, mais ils ne s'y soumettent pas complètement : tous affichent en effet une dimension culturelle et patrimoniale et en cela dérogent très peu des programme de la voie générale.²

Cet aspect peut sembler évident aux enseignants de lettres-histoire qui, souvent même, le revendiquent hautement. Il est pourtant une spécificité française : dans beaucoup des pays de l'OCDE, la dimension culturelle et patrimoniale de l'enseignement général est réservé à « l'enseignement commun » (c'est-à-dire au cycle situé en amont de l'orientation vers les formations professionnalisantes) et n'existe pas dans les formations professionnelles. Le français, comme les langues vivantes étrangères, relèvent alors de « la communication » et la physique ou les mathématiques sont « appliquées ».

Quant à l'enseignement supérieur professionnel de ces pays, où l'on connaît peu notre système de « grandes écoles », c'est sous forme d'« unités de valeur » ou de « crédits » optionnels que l'on peut se former à la philosophie, à l'histoire mais aussi aux sciences sociales comme l'anthropologie ou la sociologie. Rien à voir avec le programme de « culture générale et d'expression » enseigné par des professeurs de lettres dans nos Sections de technicien supérieur (STS) ou des cours de « communication » des grandes écoles.

C'est peu dire que la conséquence de cette spécificité des programmes de français, d'histoire, de géographie et d'éducation civique des sections de la voie professionnelle du

¹ Le vocabulaire utilisé est celui du « Socle commun de connaissances et de compétences » qu'ont adopté les nouveaux programmes de français et d'histoire-géographie-éducation civique. On peut dire qu'ils se substituent à peu près aux notions de « savoirs », « savoir-faire », « savoir-être » des « référentiels » de l'enseignement professionnel.

² Il faut d'ailleurs noter qu'ils ne sont pas élaborés dans le cadre des Commission consultatives paritaires (CCP) mais dans des « groupes d'experts », comme ceux de la voie générale, co-pilotés par des universitaires et des inspecteurs généraux.

second degré³ est traversé par des tensions, oblige à des compromis, à des mouvements de balanciers (ou de curseur) et à des positionnements qui changent selon les moments et selon le poids des différences instances évoquées plus haut.

II. Une normalisation de l'enseignement professionnel

Au positionnement particulier de l'enseignement professionnel dans notre système éducatif, s'ajoute un phénomène plus général décrit par l'historien Louis Legrand dans les années 1980⁴ : l'alignement de tous les ordres d'enseignement sur le modèle dominant de l'enseignement général. Ainsi, explique-t-il, disparaît progressivement « l'enseignement primaire supérieur » qui formait l'élite des classes populaires. Et c'est Pétain qui supprime le « Brevet supérieur », diplôme de fin d'étude de ce cycle dont devaient être titulaires les instituteurs de la III^{ème} république, le remplaçant par le baccalauréat, diplôme de fin d'étude de « l'enseignement secondaire ».

L'univers scolaire décrit par les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet⁵, c'est-à-dire l'existence d'un double circuit (appelé par eux « SS » et « PP », pour « secondaire-supérieur et « primaire-professionnel ») qui structurent le destin scolaire des écoliers français durant tout la première moitié du XX^{ème} siècle, commence donc à se fissurer.

C'est dire que tout poussait (pousse ?) l'enseignement professionnel à se « normaliser » en s'alignant sur le modèle de l'enseignement général.

Longtemps « cul de sac » dans l'itinéraire de formation des jeunes Français – du temps où n'existaient que les préparations au CAP et au BEP et que seuls quelques rares appelés issus de ces classes rejoignaient le cycle technologique par le biais des « secondes spéciales » et des « premières d'adaptation » – l'enseignement professionnel est devenu une voie de « dérivation » avec la création du « baccalauréat professionnel » en 1985, sous les auspices du ministre Jean-Pierre Chevènement. C'est en effet à l'auteur du slogan « 85% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », avec l'aide de son secrétaire d'Etat à l'enseignement technique Jacques Guyard, que l'on doit cette transformation fondamentale de l'ex-collège d'enseignement technique en lycée professionnel.

En 2008, l'enseignement professionnel devient « la voie professionnelle » – comme on dit « la voie générale » – avec la préparation du baccalauréat en trois ans au lieu du « deux + deux », le mettant sur le même plan que le baccalauréat général ou technologique.

Comme la création d'un baccalauréat professionnel en 1985 s'inscrivait dans un objectif quantifié d'élévation du niveau de formation de la jeunesse française, cette dernière évolution s'inscrit aussi dans un contexte politique, celui de la Loi d'orientation et de programme pour l'Ecole de 2005 (dite « loi Fillon ») qui fixe, à l'horizon 2015, l'accès de 50% d'une classe d'âge au niveau L3 (licence) de l'enseignement supérieur, mais aussi, ne

³ Même si Christiane Rouyer envisage dans ce numéro la liaison entre le baccalauréat professionnel et le BTS, cette analyse de l'histoire des programmes se limitera aux diplômes professionnels du second degré : CAP, BEP et baccalauréat professionnel.

⁴ Legrand, L (1982) *Pour un collège démocratique* (Paris, La Documentation française)

⁵ Baudelot, C et Establet, R (1972) *L'école capitaliste en France* (Paris, Maspéro)

l'oublions pas, 100% de réussite à la validation du « socle commun de connaissances et de compétences ».

En parallèle à cet alignement des voies de formation, s'installe une rénovation des contenus programmatiques de la voie professionnelle et leur « mise en compatibilité » avec les programmes de collège et de lycée (même si la continuité est plus évidente en histoire-géographie qu'en français). Commencée par les programmes de CAP en 2002, cette rénovation programmatique s'achève avec le BO n°2 du 19 février 2009 qui publie ceux du baccalauréat professionnel préparé en trois ans.

C'est dire que nous attendons avec impatience la forme que prendra la future épreuve de français (et d'histoire-géographie-éducation civique) au baccalauréat pour savoir jusqu'où ira cet alignement et cet accès à « l'égalité dignité » des trois voies...⁶

III. Les nouveaux programmes de français : évolution ? révolution ?...

A. L'enseignement technique court des années 1970

Sans remonter au CAP de 1958 avec son épreuve de français callée sur l'enseignement professionnel qui permettait de demander à l'examen aux futurs ouvriers de « *Montrer à l'aide d'exemples précis, mais pris dans des métiers différents, que l'attention et surtout le goût de l'effort sont les qualités essentielles que doit posséder le travailleur* »⁷ ou à celui de 1962 où il s'agit d' « *Illustrer le proverbe : " Douze métiers, treize misères ", en racontant l'histoire d'un ouvrier qui, manquant de persévérance, change souvent de métier et finit misérablement* » (7), la création du BEP dans les années 1970 est marquée par cette tension entre volonté d'offrir une culture commune aux futurs ouvriers et employés qualifiés et un ancrage dans la réalité sociale et professionnelle qui les attend deux ans plus tard. C'est ainsi que, si les thèmes en français ne sont pas très éloignés de ceux enseignés au collège, on invente – pour remplacer l'histoire et la géographie – la « connaissance du monde contemporain », enseignement qui prend des distances avec les disciplines universitaires. C'est aussi une époque où le PLP lettres-histoire enseigne en CAP la législation du travail et en BEP l'IVCP (initiation à la vie civique et professionnelle qui englobe des contenus de droit du travail). « L'enseignement technique court » – comme on l'appelle alors – est bien une voie de formation spécifique.

B. Les années 1980-1990 se cherchent

L'originalité des nouveaux programmes pour les CAP de 1980⁸ – qui affichent la création de classes de « 4^{ème} et 3^{ème} préparatoires » parallèles aux classes de 4^{ème} et 3^{ème} de

⁶ Dans ce mouvement d'alignement de l'enseignement professionnel sur le modèle dominant de l'enseignement général et technologique, on peut ajouter l'invention d'une « épreuve de contrôle », sorte d'épreuve de rattrapage spécifique à la voie professionnelle...

⁷ Tanguy, L, Agulhon, A et Rope, F « L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité », in *Formation professionnelle et langage*, I.R.E.T.P. n° 2, 1985.

⁸ BO n°43 bis du 4 décembre 1980 pour les programmes et BO n°32 du 10 septembre 1981 pour les « instructions ».

collège – et surtout ce que l'on appelle alors les « instructions pédagogiques » de 1981 qui les explicitent, passe inaperçue. Et pourtant la note de service parue au BO n°32 bis du 10 septembre 1981 fonde le texte iconoclaste sur les « séquences d'enseignement » qui, longtemps plus tard, tenteront d'émigrer au collège avec la bataille didactique que l'on sait. Bataille perdue aujourd'hui puisque, dans les nouveaux programmes (sauf ceux de la voie professionnelle), il est interdit – comme pour les héros de J. K. Rowling dans la série de Harry Potter qui évitent soigneusement de nommer Voldemort – d'écrire ou de prononcer le mot de « séquence ».

Quelques années plus tard, c'est la création du baccalauréat professionnel (1985)⁹ suivi des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques (1986)¹⁰.

Si l'on tente un rapprochement avec les programmes du collège pour les classes technologiques – il n'est qu'à lire ce que l'on dit de l'enseignement de la langue dans les deux textes – qui, à l'origine, devaient permettre l'orientation des élèves dans les classes de secondes générales et technologiques, les programmes de baccalauréat, rédigés à la hâte durant l'été 1985, sont des produits ambigus. Non seulement persiste l'existence de « la connaissance du monde contemporain » au lieu de l'histoire et de la géographie, mais nombre d'énoncés – sur l'étude des textes, par exemple – semblent puisés dans les programmes de BEP, même si l'on insiste moins sur les thèmes et que s'esquisse le couple roi de l'enseignement de la littérature au lycée « œuvre intégrale-groupement de textes »¹¹.

Il faudra le test de la première épreuve d'examen en juin 1987 où une question de repérage d'un « implicite » dans un extrait de Marguerite Duras pour signifier symboliquement que ce « bac pro » nouveau n'est pas le « BEP plus » annoncé par certains à la lecture du seul programme.

C. L'arrivée de la didactique et le règne des « formes »

Si l'enseignement général semble imperméable à la didactique de l'enseignement professionnel à tel point qu'une nouveauté comme la « séquence » est longtemps restée inconnue en dehors du lycée professionnel, l'inverse n'est pas vrai.

A la fin des années 1980, le ministre Alain Savary crée, avec le polytechnicien-pédagogue André de Peretti, les Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN). Commence alors un développement considérable de la formation continue des professeurs du second degré, jusqu'ici confidentielle et limitée aux « animations pédagogiques » des inspecteurs. C'est aussi la possibilité, avec les « Universités d'été » où le savoir universitaire peut toucher n'importe quel praticien qui accepte – tous frais payés même si la couche est parfois un peu rude – de se former sur ses congés d'été.

Ces structures de formation – qui préfigurent les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dont les formateurs seront largement issus – permettent de diffuser et de vulgariser une recherche en sciences de l'éducation, en psychologie cognitive, mais surtout en didactique des disciplines¹² restée jusque là confidentielle. Les MAFPEN, qui, au départ,

⁹ BO n°32 du 17 septembre 1987

¹⁰ BO spécial n°1 du 12 avril 1990

¹¹ « *On étudiera des œuvres intégrales (...) des textes groupés selon une cohérence thématique ou problématique* » op. cité

¹² Chevillard, Y (1985) *La transposition didactique* (épuisé).

échappent largement aux corps d'inspection, recrutent essentiellement dans les mouvements pédagogiques animés par des militants, souvent des militants-chercheurs (ou des chercheurs-militants). Des revues comme *Le Français aujourd'hui*, *Repères*, et surtout *Pratiques* où écrivent Bernard Combettes, Gérard Petitjean, Jean-Michel Adam, vont former des générations d'enseignants du second degré qui deviendront rapidement – car il faut assurer les stages – des formateurs, formant à leur tour des générations de professeurs.

Que disent ces recherches en matière d'enseignement du français ? Que la démocratisation de l'enseignement et l'arrivée dans le second degré d'élèves issus de milieux populaires que seuls les meilleurs (« les boursiers » de Pierre Bourdieu) connaissaient jusqu'alors, oblige à changer contenus et méthodes. Que la pédagogie de la connivence, la « célébration » de l'œuvre littéraire à travers l'explication de textes, exercice issu de l'exégèse biblique¹³, ne suffit plus à ce public. Qu'il faut des pratiques plus explicites, et que les sciences de l'éducation et les approches outillées des études littéraires inspirées du structuralisme, de la narratologie, ou des sciences du langage et plus particulièrement de la linguistique énonciative, peuvent renouveler l'enseignement du français.

Les travaux de l'équipe de *Pratiques* vont effectivement offrir des perspectives aux enseignants du second degré, et tout particulièrement aux professeurs de lycée professionnel. Peut-être parce que leurs élèves sont plus démunis et qu'est plus pressante la nécessité de changer ses pratiques, peut-être parce que les modèles canoniques d'un enseignement de la littérature sont moins forts en lycée professionnel, toujours est-il que l'entrée par les « types de textes » et par une grammaire de l'énonciation que proposent les programmes de BEP de 1992¹⁴ est parfaitement reçue et mise en œuvre, les actions de formation de la MAFPEN y étant aussi pour beaucoup. Quelques années plus tard¹⁵, les programmes de baccalauréats sont eux aussi rénovés, dans la même perspective didactique : « *Le professeur de français est le professeur de tous les textes et de tous les discours* », y affirme-t-on en introduction, paraphrasant – et ce n'était pas un hasard – un mot d'ordre de l'Association française des enseignants de français (AFEF) dans *Le Français aujourd'hui*...

D. Le CAP et la recherche du sens

Tzvetan Todorov, dont les travaux avaient puissamment fécondé cette didactique, en dénoncera quelques vingt ans plus tard les dérives¹⁶. Le programme de CAP – qui datait toujours de 1980 alors que sa préparation était passée à deux ans et que les élèves qui le préparaient étaient largement issus des classes de SEGPA – après ces entrées formelles (on dit même formalistes) revient à des préoccupations plus centrées sur les besoins des élèves. Sans lien, comme en 1962, le programme à la formation étroitement professionnelle, « finalités » et « problématiques » tentent de répondre aux questions des élèves, même si les enseignants retrouvent vite les réflexes des genres et des discours.

E. Le nouveau baccalauréat professionnel : sens, histoire littéraire, capacités et attitudes...

¹³ De Beudrap, A.R (1994) *Le commentaire de texte en français*, (CRDP Midi-Pyrénées)

¹⁴ BO n°31 du 30 juillet 1992

¹⁵ BO n°11 du 15 juin 1995

¹⁶ Todorov, T (2007) *La Littérature en péril*, (Paris, Flammarion).

Ces nouveaux programmes de français pour un nouveau baccalauréat professionnel sont pensés dans une forte continuité.

D'abord continuité avec le socle commun de connaissances et de compétences dont ils adaptent les concepts de connaissances, capacités et attitude. Restera à savoir ce qu'en feront les enseignants.

Continuité avec les programmes en amont, ceux de collège pour une part, qu'ils prolongent, et ceux de CAP d'autre part, dont ils se distinguent pour marquer la différence : le CAP, dont les « finalités » (« se construire », « s'insérer dans le groupe », « s'insérer dans l'univers professionnel », « s'insérer dans la Cité ») interrogent le vécu de l'élève, débouche majoritairement sur la vie active, le baccalauréat professionnel prépare, selon les filières, majoritairement à un métier pour certaines ou pour d'autres, à la poursuite d'étude en STS, comme en témoignent les objets d'étude et les contenus associés aux mouvements d'histoire littéraire.

Continuité didactique : la séquence globalisée et décloisonnée, marque identitaire de l'enseignement du français dans la voie professionnelle, perdue, l'étude de la langue est toujours au service des discours écrits ou oraux, et les pauses métalinguistiques de l'ancienne « dominante » d'une séance d'étude de la langue sont nécessaires pour construire ou fixer certains apprentissages.

Les « questions » et autres « objets d'étude » – où se mêlent thèmes, contenus d'histoire littéraire, d'histoire de l'art et de langue – structurent les nouveaux programmes de baccalauréat. Associés au cadre conceptuel du socle commun de connaissances et de compétences (identification de connaissances, de capacités et d'attitudes), ils devraient permettre d'offrir des contenus renouvelés pour des élèves maintenant issus des classes de 3^{ème}.

Mais seule une épreuve d'examen viendra « boucler » le processus tant, en France, l'évaluation certificative est la garantie que l'on applique une réforme.

Françoise GIROD
IA-IPR chargée des lettres-
histoire/géographie
Académie de Versailles

QUELLES LECTURES DANS LE NOUVEAU PROGRAMME ?

Parcourant l'académie très souvent pour mes activités de formation initiale et continue, je suis amenée à rencontrer de nombreux collègues et, à propos de la mise en œuvre du nouveau programme de français, la question du littéraire et de la lecture revient souvent. Enseignant moi-même cette année dans une classe de seconde professionnelle, je me suis interrogée sur la place de la lecture dans ce programme : quelles nouveautés et quelles continuités ? Quelles inflexions dans les pratiques comme dans les finalités ?

Aussi, il conviendra tout d'abord de s'intéresser à ce qui me semble être un « bouleversement de fond » à savoir les différents postures de lecteurs induites par le programme pour comprendre comment mettre en œuvre nos séances et développer les compétences des sujets-lecteurs. Nous nous intéresserons ensuite aux activités de lecture qui nous sont offertes par ce programme, et nous nous demanderons après comment les exploiter au regard des prescriptions officielles. Enfin, le choix des supports de lecture sera abordé : où se placer entre les injonctions officielles, nos objectifs d'enseignants et la liberté pédagogique qui nous est chère ?

I. De nouvelles postures de lecture ?

La mise en œuvre du nouveau programme amène, me semble-t-il encore plus qu'avant, l'enseignant de lettres-histoire à se positionner en tant que professeur de « lettres » ; en effet, tant par les objets d'étude imposés qui renvoient à des contenus spécifiques en termes de « champs littéraires » et imposent de travailler sur des périodes, des courants, des mouvements littéraires, que par l'approche théorique qui sous tend une didactique de la lecture nouvelle –ou tout du moins de plus en plus prégnante- à mettre en œuvre dans nos cours.

Il paraît intéressant de s'interroger pour savoir quelle conception de la lecture est induite par ce programme ?

Tout d'abord, une des grandes nouveautés de ce programme, en continuité avec le modèle du « Socle commun de connaissances et de compétences », est de décliner la lecture en connaissances bien sûr, mais aussi en capacités et en attitudes. Il est instructif de relever les expressions utilisées : *s'interroger / s'intéresser / être un lecteur actif / être conscient / être curieux / construire une appréciation esthétique / se laisser interroger / interpréter / goûter / être sensible / avoir la curiosité de ...* qui induisent des finalités particulières de notre enseignement, finalités auxquelles les activités de lecture devront largement contribuer.

Il est utile, également, de rappeler ici les préconisations du document « Ressources »¹⁷ *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.*

¹⁷ Ressources Baccalauréat professionnel –Lire- M.E.N Degesco mai 2009 Eduscol

*Pour atteindre ces objectifs, le professeur donne à lire des textes forts, passés ou contemporains, qui provoquent des émotions et des réactions, en lien avec les objets d'études et les périodes de l'histoire littéraire inscrits au programme. La littérature n'est ni consensuelle ni déconnectée du monde extérieur. 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*

La place faite à l'élève « sujet lecteur » est de plus en plus importante (comme l'attestent les occurrences en gras dans le texte ci-dessus), l'ancien programme renvoyant, semble-t-il, plus aux textes à faire lire. Ce glissement s'inscrit dans un processus amorcé dans les nouveaux programmes de collège et dans le « Socle commun de connaissances et de compétences » et se rattache aux courants théoriques actuels sur la lecture.

Le propos, ici, n'est pas de faire un point théorique mais de s'interroger sur la mise en œuvre concrète et effective des ces préconisations.

II. Des activités de lecture plus élargies ?

Il convient, à nouveau, de se référer au document prescriptif, en l'occurrence un extrait du programme de 2009 :

Toutes les formes de lecture (œuvre lue et étudiée dans son intégralité, extraits étudiés dans un groupement de textes, parcours de lecture dans une œuvre, lecture cursive, lecture personnelle, lecture documentaire) sont pratiquées. Chaque objet d'étude permet de lire une œuvre longue et d'étudier un groupement de textes.

A. Toutes les formes scolaires de la lecture sont convoquées

- **Lecture d'un groupement de textes et /ou de documents**, pas de nouveauté ici puisque l'ancien programme en deux ans préconisait, dans son document d'accompagnement de « Pratiquer l'ensemble des discours ».
- **Parcours de lecture dans une œuvre intégrale**, cette notion apparaît explicitement dans ce nouveau texte. Il s'agit d'une forme de lecture qui *permet de connaître une œuvre majeure en en retenant quelques extraits essentiels. et se nourrit volontiers d'approches variées de l'œuvre : adaptation cinématographique, captation théâtrale, adaptation en bande dessinée, en version abrégée.*
- **Lecture intégrale d'une œuvre** qui, *sans que l'étude soit menée page par page, permet d'étudier les différents aspects de l'œuvre*. Le programme précise que cette forme de lecture permet d'aborder *la perception du traitement du temps (temps de la narration, ellipses, annonces...), la construction de l'œuvre (schéma narratif, perturbation et effet de chute, construction de la tragédie ou de la comédie, construction de l'intrigue policière...), la construction du personnage (présentation, évolution, hypothèses d'interprétation...), la formulation des réactions de lecteurs (réaction de sympathie ou de rejet, de compréhension ou d'incompréhension, attention renforcée...), la connaissance du genre, du courant littéraire, du contexte de production de l'œuvre*

Sur ce point, l'enseignant de lettres-histoire ne devrait pas se retrouver démuné puisque nous retrouvons des pratiques connues de tous.

B. Différentes modalités de lecture sont sollicitées

- **La lecture privée**, lecture qui, par définition échappe au domaine scolaire, le document ressource insiste sur cet aspect « *Nul lecteur n’apprécie d’être interrogé dans un cadre public (celui du groupe classe pour les élèves) sur ses lectures privées* », néanmoins qui aide l’élève (lui sert « *à penser le monde, de domaine de références* ») ; se posera pour le professeur l’éternelle question : comment encourager, solliciter cette lecture au regard des inégalités auxquelles sont confrontés nos élèves : accès à la culture littéraire, difficultés langagières, passé scolaire... ?
- **La lecture cursive**, cette lecture naturelle de celui qui découvre une histoire sans perspective de réalisation d’une explication de texte me semble prendre une part plus large dans les textes officiels comme le souligne sa finalité « *Elle s’attache prioritairement à faire de chaque élève un lecteur autonome, sensible au plaisir individuel de la lecture, mais aussi un lecteur sensible au partage de ses lectures. Elle dégage un nouvel espace de confrontation des lectures subjectives.* » Nous retrouvons ici la place de plus en plus grande accordé au « sujet lecteur » évoqué plus haut, cette conception découle des théories de la lecture centrées sur la réception d’un texte où lire ne se réduit plus à faire émerger la bonne explication du texte, où le lecteur devenant central dans son rapport au texte –« sujet lisant – fait entrer une part de subjectivité dans sa lecture. Il me semble que nous touchons ici, une des grandes innovations de ce programme : accepter qu’une lecture soit subjective. J’ai, de par mes activités au sein de l’IUFM comme lors des stages de formation continue, constaté que, bien souvent, la séance de lecture vise à faire formuler LE sens du texte et ne laisse que peu de place à l’élève « sujet lecteur ». Le document ressources propose des « pistes » de travail qui pourront nous aider dans la mise en œuvre de cette modalité peu conforme aux représentations que beaucoup d’entre nous avons encore du « cours de lecture » ; ainsi sont évoqués « *des carnets de lecture, un portfolio, une mise « en réseau », la lecture d’un extrait sans autre finalité que de faire partager.* »
- **La lecture analytique**, cette modalité était déjà largement présente dans l’ancien programme ; néanmoins, comme dans la modalité précédente, la place du « sujet-lisant » est plus importante. En effet, outre la mise place de stratégies de lecture (l’ancien programme parlait de « *lire avec méthode* ») le « *questionnement du lecteur* » est pris en compte ; il est également précisé « *le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs.* ». Nous retrouvons là l’esprit de tous les nouveaux programmes dans lesquels, dès son plus jeune âge, l’élève est amené à réagir personnellement à un texte lu, à échanger avec ses pairs sur son sens, son interprétation possible... autant de pratiques qui devront se généraliser dans nos séances de lecture.
- **La lecture documentaire**, qui est, me semble-t-il une autre particularité de ce nouveau programme ; certes, nous étions invités à faire travailler aux élèves « *toutes les formes de discours* », « *de proposer des instruments qui servent à l’analyse de textes fictionnels et fonctionnels* », mais cette modalité bien spécifique de la lecture n’avait pas la place nécessaire qui lui revient. Qui parmi nous n’a

jamais essayé (en module, en PPCP, en cours...) de travailler cette fameuse « lecture documentaire » en se disant que c'était travailler des compétences communes à tous les enseignements ? Or, dans ce nouveau programme, ce rôle nous est explicitement échu « *Il revient au professeur de français d'en expliciter les démarches, de procéder à un entraînement systématique et réfléchi afin de faire acquérir une réelle expertise de lecture* ». Quelques « pistes » sont données « *Le recours à la reformulation, la courte synthèse ou la transposition (schéma, représentation graphique, choix parmi plusieurs images) favorisent l'explicitation des conduites interprétatives* ».

C. Des activités de lecture sont recommandées

De ce côté, l'enseignant ne trouvera pas de grandes nouveautés : « *Les objets d'étude donnent lieu à des activités de lecture nombreuses et variées : lectures de textes littéraires - relevant des différents genres, roman, nouvelle, théâtre, poésie, essai - et non littéraires, lectures d'images fixes ou en mouvement, d'œuvres picturales.* ». Nous retrouvons, de fait des éléments connus concernant les types de supports à proposer aux élèves. Attardons-nous malgré tout aux dernières propositions qui doivent tout naturellement trouver leur écho dans la mise en œuvre du programme d'histoire des arts, mise en œuvre à laquelle l'enseignant de lettres-histoire doit être étroitement lié. Là encore, les échanges avec les collègues montrent que ces activités sur les images fixes ou en mouvement, sur les œuvres picturales renvoient à des pratiques largement répandues dans nos cours.

Par ailleurs, tout comme il était conseillé dans l'ancien programme, les activités de lecture devront tisser des liens entre les disciplines : *Le professeur met en relation ces connaissances et l'étude du texte ou de l'œuvre (construction du sens), ces connaissances et celles des autres enseignements (histoire-géographie, histoire des arts, langues vivantes, arts appliqués). 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.* » Notons, au passage, la volonté déjà affirmée dans le « Socle commun de connaissances et de compétences » de dépasser la division disciplinaire.

De même, les activités de lecture sont toujours mises en lien avec l'écriture et la production orale, et ce, dans la perspective de faire donner du sens aux apprentissages. Les seuls changements notables en la matière porteront plus sur le choix des supports. C'est ce que nous allons essayer de traiter maintenant.

III. Que faire lire ?

A. Un programme qui induit des choix

Effectivement, ce nouveau programme offre un cadre précis pour le choix des œuvres et des périodes ; référons-nous une fois de plus au document ressources : « *Des périodes ou des mouvements littéraires sont inscrits en référence de chaque objet d'étude, permettant la construction de connaissances littéraires et culturelles précises* ».

Rappelons rapidement ce cadre :

Objet d'étude	Périodes de l'histoire littéraire	Qu'étudier en classe ?
Construction de l'information	Immédiat contemporain et développement des nouveaux médias	Des supports d'information Des romans : Des essais Des témoignages Des bandes dessinées Des films Des œuvres de dessinateurs de presse Des œuvres de photoreporters
Des goûts et des couleurs, discutons-en	la Renaissance, le théâtre du XVIIe siècle, Modernité et Esprit nouveau ;	La Renaissance poètes de la Pléiade Le XVIIe siècle théâtre classique La Modernité et l'Esprit nouveau, les « Tableaux parisiens », section des <i>Fleurs du mal</i> parue en 1857 qui regroupe les productions de Baudelaire depuis 1840 /Émile Verhaeren, Guillaume Apollinaire, Blaise Cendrars, Max Jacob, Paul Morand, Jean Paulhan...
Parcours de personnages	le personnage du courant romantique, le personnage du courant réaliste ;	Des romans Les personnages des romans du XIXe siècle (romantisme, réalisme). Des pièces de théâtre Les personnages du théâtre romantique.
Du côté de l'imaginaire	le surréalisme, le registre fantastique	 <p>A paraître dans les prochains documents « Ressources ».</p>
Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice	littérature des Lumières se référant au combat contre l'injustice ;	
L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations	XXe et XXIe siècles ;	
Identité et diversité	colonisation et décolonisation	
Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts	XXe siècle, expression du doute face au monde moderne ;	
La parole en spectacle	XXe et XXIe siècles	

Il ne faut pas, non plus, oublier que chacun des objets d'étude doit permettre de lire une *œuvre longue* et d'étudier un *groupement de textes*. Comment comprendre l'expression d'œuvre longue ? Lors des premières réunions inter académiques présentant ce programme, il a été souligné que bien souvent dans les classes, l'œuvre intégrale se limitait à forme la plus simple : un texte intégral tenant parfois sur un format de photocopie A4 ! Il est donc conseillé de travailler sur des textes plus « longs ». Outre cette précision linguistique, il semble important de souligner l'infléchissement très net : un élève aura obligatoirement lu au moins neuf œuvres longues sur l'ensemble du cursus préparant au baccalauréat professionnel, alors que dans l'ancien programme on lui demandait d'avoir étudié « *au moins:- une œuvre romanesque,- une œuvre théâtrale,- un recueil ou un groupement de textes poétiques, - une œuvre ou un groupement de textes argumentatifs* ». Nous passons donc, d'une manière purement comptable, de quatre à neuf œuvres intégrales et « longues » qui plus est ! Il est vrai que nous avons trois ans pour cela ; mais il n'empêche que cela ne va pas aller sans poser des problèmes de faisabilité, de choix, de méthodes... autant de questions auxquelles il va falloir trouver des réponses ensemble.

B. Une liberté pédagogique présente malgré tout

Une fois de plus, reportons-nous aux instructions : « *Mais ces références ne constituent pas un cadre de lectures et d'activités exclusif qui interdirait la lecture de textes et l'étude d'œuvres appartenant à d'autres périodes ou à d'autres mouvements littéraires.* », « *L'enseignant choisit de faire lire une œuvre ou des extraits réunis dans un groupement de textes en référence aux périodes d'histoire littéraire inscrites dans le programme. Il est libre, au-delà de ce choix, d'ouvrir totalement le champ de la production littéraire pour préparer, accompagner, compléter les lectures proposées aux élèves.* »

Neuf objets d'étude sur trois années, mais des séquences qui ne doivent pas dépasser les six semaines... nul besoin d'être bon en calcul pour se rendre compte que chacun des objets d'étude donnera lieu à au moins deux séquences. La liberté pédagogique de l'enseignant devait alors lui permettre d'élargir ses choix, le travail avec le groupement de textes sera, me semble-t-il, l'occasion de choisir des supports appartenant à d'autres périodes, d'autres champs littéraires, d'autres supports.

De fait, le dilemme que ce nouveau cadre semblait poser (lectures imposées ou lectures de goût) n'existe plus. L'enseignant aura encore la liberté de choisir, certes il devra aller vers des lectures patrimoniales imposées par les objets d'étude, la poésie de la Pléiade en est un bon exemple, mais il pourra aussi choisir d'autres supports en fonction des ses goûts, de ceux de ses élèves et surtout (mais est-ce une nouveauté ?) de ses projets de lecture.

Mais, au regard des postures de lecture induites par ce programme, nous pouvons nous interroger sur les critères de ce choix et revenir un instant sur ce que nous disent les chercheurs en didactique de la lecture. Catherine Tauveron¹⁸ constate :

Dans une logique absolue, on pourrait formuler l'hypothèse que les seuls textes à soumettre aux enfants seraient ceux qui présentent un degré maximal de lisibilité, celle-ci étant définie par un ensemble de critères convergents [...] Un tel récit est un texte lisse. Il ne demande aucune prise de risque au lecteur. A la limite, c'est un texte mort. C'est un texte "collaborationniste" qui balise le parcours du lecteur. A l'inverse, il existe des "textes

¹⁸ Professeur des universités en langue et littérature française à l'université de Bretagne occidentale (IUFM de Rennes)

*résistants" qui posent délibérément les problèmes à la plus grande joie des lecteurs. Ces textes présupposent que le partenaire est actif.*¹⁹

Le sujet lecteur doit bien considérer la lecture littéraire comme une activité de résolution de problème de compréhension et éventuellement d'interprétation, supposant les attitudes majeures que sont « l'esprit d'initiative, l'autonomie et la créativité». (il s'agit bien de passer « du texte interrogé au texte qui interroge », Th. Aron). Il doit donc savoir, sur le plan cognitif : « éprouver la résistance du réel », en l'occurrence la résistance du texte soumis à lecture, « identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution », « comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues », « mettre à l'essai plusieurs pistes de solution », « savoir observer, questionner, formuler une hypothèse », pour valider cette hypothèse « rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser»²⁰.

Il me semble, que nous avons là une caution, une invitation à oser le littéraire, à oser laisser l'élève devenir un véritable sujet-lecteur. Ces inflexions dans nos pratiques ne seront pas, pour bon nombre d'entre nous, des innovations : je suis bien consciente que le littéraire, le débat interprétatif n'ont pas attendu ce programme pour être mis en place dans nos classes. Et, je suis intimement persuadée que nos collègues (littéraires de formation ou pas) seront contents d'aider nos élèves à devenir des lecteurs un peu plus autonomes en leur donnant les moyens de construire du sens mais aussi d'interpréter un texte en devenant des lecteurs actifs...

Chantal Donadey
Lycée Henri Matisse Trappes
Professeur formateur UCP, IUFM
et DAFPEN Académie Versailles

¹⁹ Conférence, LA LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE, SES DIFFICULTÉS (2 février 2000 à Châlons-en-Champagne)

²⁰ infospourpreparerlecrpe.over-blog.com/.../Catherine_Tauveron-

LA PRODUCTION D'ECRITS DANS LES CLASSES DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL : CONTINUE OU RENOUVEAU ?

Le nouveau programme de baccalauréat semble donner la part belle à la lecture. Les objets d'étude, les champs littéraires suggérés, les propositions de problématiques que supposent les questions liées aux objets d'étude, se rattachent à des pratiques de lecture. Mais une observation attentive du programme et surtout de la partie réservée à l'écrit dans le document-ressource, révèle qu'il est tout à fait possible de donner une part importante au développement de compétences d'écriture très variées.

Les professeurs de lycée professionnel ont parfois des difficultés à accorder la place qui convient à la production écrite. Il arrive que dans certaines séquences, la production écrite ne se retrouve qu'au moment de l'évaluation, sans autre apprentissage préalable que les lectures effectuées. Les programmes de CAP et l'épreuve d'écriture longue pour l'évaluation certificative ont contribué à modifier les pratiques et à mettre en place de véritables séances d'apprentissage progressif des écrits.

Les écrits s'inscrivent dans le cadre des séquences, mais aussi dans le cadre de projets plus socialisés. De tels projets ont été initiés dès les programmes des classes technologiques, renforcés avec la mise en place des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel en baccalauréat et en BEP. Quant aux programmes de CAP, ils institutionnalisent l'écriture longue et la réécriture en en faisant même l'objet de l'évaluation certificative.

Il n'y a donc aucune raison que les nouveaux programmes de baccalauréat fassent régresser de telles pratiques. Une rapide analyse de ces programmes et du document ressource montrera qu'ils permettent d'envisager à la fois des écrits de type scolaire, mais aussi des écrits d'imitation à partir des textes de lecture proposés dans les objets d'étude tout en envisageant une initiation au résumé et à la synthèse pour les textes documentaires.

Par ailleurs le programme permet d'organiser des séquences ou des projets qui respectent la globalisation et établissent des liens étroits entre pratiques de lecture, travail sur le lexique et la langue et pratiques d'écriture.

Nous nous proposons dans un premier temps d'observer l'évolution d'un programme à l'autre, pour, bien entendu, nous attarder sur la manière de lire le nouveau programme et le document-ressource. Nous essayerons ensuite d'envisager la place de l'évaluation et de la préparation aux diplômes.

I. D'un programme à l'autre, comment bien lire les instructions officielles ?

Quelle différence entre anciens et nouveaux programmes, quoi de neuf, quoi de différent, qu'est-ce qui perdure dans les nouveaux programmes ?

A. Que nous disaient les anciens programmes ?

Les anciens programmes mettaient en avant pour ce qui concerne l'écriture :

- **un objectif** : « *Des activités d'apprentissage associant étroitement les compétences liées à l'écriture et à la lecture doivent rendre le futur bachelier professionnel capable d'écrire un texte (de communication pratique mais aussi d'expression libre) complet, c'est-à-dire*

de produire un ensemble cohérent qui répond à une situation de communication donnée, à un enjeu précis. »

- **des compétences :**

- *Planifier son texte*
- *Se fixer des objectifs*
- *Se représenter le destinataire*
- *Se représenter la tâche à effectuer*
- *Produire un discours cohérent et efficace en choisissant les moyens appropriés au destinataire et à la situation de communication, en utilisant les codes de certains discours normés, en respectant les règles propres aux types de textes intégrés dans ces discours, en respectant les contraintes de la langue.*

- **des capacités :** *Analyser, Rendre compte, Synthétiser, Transposer, Développer*

- **des écrits correspondant à ces capacités par exemple :**

- pour « analyser » : *explicitation d'un effet de sens, fiche de lecture*
- pour « rendre compte » : *compte-rendu d'enquête, rapport intervention en milieu professionnel*
- pour « synthétiser » : *synthèse d'une activité de lecture, dossier documentaire*
- pour « transposer » : *rédaction de textes utilisant des procédés d'écriture découverts en lecture,*
- pour « développer » : *note explicative, commentaire littéraire, essai argumenté*

Nous verrons que, si l'organisation, l'esprit, a changé la plupart de ces objectifs, compétences et capacités, activités, seront travaillées avec le nouveau programme. Mais il va falloir s'adapter à une formation différente, ouverte à la littérature, à une réflexion teintée de philosophie sur le monde, qui va, sans doute un peu, faire évoluer les pratiques

B. Que trouve-t-on dans les nouveaux programmes ?

Ils sont organisés différemment et évoquent des *finalités*, des *démarches*, une *organisation* autour *d'objets d'étude*, *des contenus et mises en œuvre* dans lesquels des tableaux mettent en avant des *capacités*, des *connaissances* et des *attitudes*. Il est à noter que ces termes sont précisément ceux utilisés dans le socle commun des compétences et qu'il faut y voir une harmonisation et une continuité des apprentissages de l'école élémentaire jusqu'à la classe de baccalauréat.

C. Que retenir pour l'activité de production écrite ?

Dans l'introduction il est précisé que « *Dans la perspective d'une poursuite d'étude vers l'enseignement supérieur, l'enseignement du français assure la préparation aux exercices attendus dans la suite du cursus (synthèse, argumentation écrite), par la pratique de la lecture et de l'écriture sous des formes variées* ».

Rien là de contradictoire avec les anciens programmes qui suggèrent des activités de synthèse, sans toutefois insister sur la préparation aux exercices demandés dans le supérieur, en BTS par exemple, c'est là sans doute une des « nouveautés » de ce programme. Mais l'allusion à « *l'écriture sous des formes variées* » renvoie bien aux capacités et aux écrits suggérés dans les anciens programmes. Le nouveau programme énonce des « **finalités** » qui semblent donner une très grande importance à la construction culturelle et donc à la lecture mais on trouve aussi parmi les compétences à mettre en place « *entrer dans l'échange écrit : lire, analyse, écrire* ».

Dans la partie **démarches**, le programme suggère que « *Les objets d'étude conduisent à des pratiques d'écriture variées : écrit de travail et de mémorisation, écriture personnelle, écriture à partir de contraintes et de déclencheurs, écriture de commentaire, écriture d'argumentation (justification, réfutation, délibération).* »

C'est une première indication sur les différents écrits qui seront proposés lors des moments de production. Le professeur va ensuite retrouver dans les tableaux **Contenus et mise en œuvre** par objet d'étude, de véritables propositions de types d'écrit à mettre en place.

Pour la classe de seconde

- *Rédiger un article de presse en tenant compte des contraintes du genre journalistique, objet d'étude « Construction de l'information »*
- *Construire à l'écrit une impression, un ressenti une émotion, objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en »*
- *Rendre compte à l'écrit de ce qu'un personnage de fiction dit de la réalité, objet d'étude « Parcours de personnage »*

Pour la classe de première

- *Réaliser une production faisant appel à l'imaginaire, objet d'étude « Du côté de l'imaginaire »*
- *Argumenter à l'écrit, objet d'étude « Les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice »*
- *Identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer, objet d'étude « L'homme face aux avancés scientifiques et techniques, enthousiasme et interrogations »*
- *Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques, objet d'étude « L'homme face aux avancés scientifiques et techniques, enthousiasme et interrogations »*

Pour la classe de terminale

- *Rédiger une argumentation de type délibératif, objet d'étude « Identité et diversité »*
- *Organiser sa pensée dans un débat d'idée à l'écrit, objet d'étude « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts »*

Mais d'autres capacités, semble-t-il plus tournées vers la lecture, peuvent aussi être prises en compte pour produire de l'écrit :

On prendra un exemple pour la classe de première, dans l'objet d'étude sur les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice ; des capacités comme « *prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement ou confronter sur une question de société un débat du dix-huitième siècle et un débat contemporain*, qui peuvent tout à fait conduire à des pratiques d'écriture : répondre à une prise de position d'un auteur, écrire un réquisitoire ou une plaidoirie, pasticher un conte ou une nouvelle philosophique .

La difficulté est sans doute, pour construire une séance de production d'écrit, de mettre en relation les trois parties du tableau en choisissant un type d'écrit en fonction des textes d'étude (partie « connaissance ») et en tenant compte des « attitudes ».

Pour la classe de première et l'objet d'étude « *Du côté d'imaginaire* », on peut proposer l'écriture d'une nouvelle fantastique (réaliser « *une production faisant appel à l'imaginaire* ») qui s'appuie sur le champ littéraire « *registre fantastique* » qui permet de « *goûter la puissance des mots et des ressources du langage* ». Le choix de ce type d'écrit s'inscrit aussi dans une organisation globalisée qui va permettre d'étudier en séance spécifique de langue le

lexique de la peur de l'étrange et celui des émotions et en grammaire, les types de phrases (interrogation, exclamation) et la modalisation du doute.

Un dernier point à prendre en compte dans le nouveau programme est le lien entre la production d'écrit et l'apport des technologies nouvelles en particulier Internet. Le professeur « *se saisit de ces outils dans ce qu'ils ont de plus pertinent pour son propre contenu disciplinaire : traitement de texte (élaboration, amélioration, présentation, diffusion d'une production écrite), recherche documentaire (sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias).* »

II. Les apports du document Ressources pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel partie « Ecrire »

Le document ressource revient sur la part égale entre lecture et écriture « *inscrivant à égalité d'importance la lecture et l'écriture dans les compétences à développer au long des trois années préparant au baccalauréat professionnel ;* »

Le document distingue trois formes de modalités d'écriture

- *L'écriture de travail*
- *La préparation aux épreuves de certification*
- *Les écritures visant la réutilisation de procédés d'écriture étudiés dans un texte littéraire*

Ce que le document appelle « *L'écriture de travail* » décrit le moyen d'apprentissage essentiel à l'école où l'écriture permet de noter le savoir et, en faisant cela de se l'approprier. Prendre des notes par exemple et plus encore les reformuler est une manière d'acquérir le savoir de le faire sien. Dominique Bucheton et Elisabeth Bautier ont depuis longtemps insisté sur le rôle de la copie par exemple. Cela signifie donc, que dans les classes de baccalauréat il ne faut pas hésiter à faire écrire et ce dans le cursus ordinaire du cours. Le document cite quelques exemples qui vont au-delà de la simple prise de notes « *journal de bord, port folio, courriels entre élèves et enseignants* »

La prise de note fait l'objet d'un paragraphe détaillé qui en explicite les modalités. Outil transdisciplinaire, elle se construit toutefois dans la classe de français. Cette importance donnée à l'apprentissage de la prise de note vise à la fois les compétences à acquérir dans la vie professionnelle, et celles indispensable pour des apprentissages futurs en poursuite d'étude. L'article de Guillaume Pin traite précisément de cette modalité d'écriture.

On s'intéressera particulièrement, toujours dans la partie consacrée à l'écriture de travail, à ce qui se dit sur le brouillons et la réécriture. Cet aspect du travail sur l'écriture, souvent envisagé dans les stages de formation me semble essentiel à un apprentissage progressif et pertinent de la production des écrits

Beaucoup d'informations sont ensuite prodiguées quant à la manière de mener les apprentissages des différents écrits : d'une part les « *écritures explicatives et argumentatives,* » d'autre part « *les écritures créatives* » Je ne reviens pas sur les explications détaillées offertes et y renvoie le lecteur qui y trouvera des idées, des procédures, des modes de progressivité.

Je voudrais m'arrêter sur une citation des documents d'accompagnement des anciens programmes qu'il me semble essentiel de rappeler « *aider les élèves à mieux écrire, c'est travailler à la fois sur l'écrit attendu et sur les opérations à mettre en oeuvre pour le réaliser. Il faut, d'une part, identifier et analyser les caractéristiques formelles de l'écrit attendu pour élaborer les critères de réussite de la tâche.* »

Pour bien mettre en place les consignes données dans le programme et le document-ressource sur l'écriture, il me semble essentiel de rappeler certaines pratiques qui ne sont pas toujours mises en place si facilement dans les classes. Il ne suffit pas, comme on le croit souvent, de lire et d'analyser le sens d'un texte, pour pouvoir le reproduire. Il faut aussi en étudier les modalités d'écriture.

Lorsque les élèves se retrouvent confrontés à un texte, plusieurs sortes d'activités sont possibles. Soit il s'agit d'une activité de lecture, l'objectif est alors de donner du sens au texte, de l'interpréter, voire de confronter des opinions sur les hypothèses de sens et leur confrontation avec l'écriture du texte. Soit il s'agit d'une activité qui relève davantage de l'apprentissage de la production d'écrit. On va reconnaître alors la typologie du texte, le genre auquel il se rattache et les modalités d'écriture qui en découlent. Une telle séance, même si on procède à ce qu'on peut aussi appeler une « analyse » du texte, n'est pas une séance de lecture au sens où on l'entend habituellement mais se rattache davantage à l'étude de la langue dans la mesure où elle travaille la grammaire du texte et du discours et la spécificité du lexique. Elle pourrait aussi être considérée comme une étape dans la séance dite d'expression écrite

La séance d'expression écrite n'est en effet pas seulement le moment où l'élève produit un texte. Avant de produire, il faut mettre en place cette séance où le texte est analysé pour en découvrir les caractéristiques spécifiques d'écriture : le lexique utilisé, le mode d'énonciation, la structure ou la composition, les choix grammaticaux liés à l'énonciation, au genre ou à la typologie : temps verbaux, pronoms utilisés, types et formes de phrases, ponctuation, mise en page. Des séances spécifiques de langue ou de lexique doivent compléter ces séances d'apprentissage de la production écrite. L'organisation des programmes y invite en proposant pour chaque objet d'étude des notions de langue et de lexique liées aux textes proposés en lecture et qui se retrouvent dans les caractéristiques lexicales ou grammaticales d'un genre ou d'un type de discours. Par exemple, en classe de première, pour l'objet d'étude « *Les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice* » on peut mettre en place la capacité « *argumenter à l'écrit, énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure* » et la capacité « *confronter une question de société du dix-huitième siècle et un débat contemporain* », en proposant une écriture d'imitation et de transposition d'une fable ou d'un conte philosophique.

L'insistance du document ressource sur les brouillons, donc sur la réécriture, nous oblige à continuer à tenir compte des processus rédactionnels que sont « la planification, la mise en texte, la révision » qui guident tout travail « d'écriture longue ». Mais ces procédés sont connus et souvent utilisés par les professeurs enseignant en BEP et ils ont été repris dans les consignes des programmes de CAP en particulier à travers la situation d'« écriture longue » du contrôle en cours de formation.

III. A propos des écrits à produire

Les connaissances liées aux objets d'étude permettent, on l'a vu plus haut de mettre en place des projets variés :

- portrait d'un personnage de roman pour l'objet d'étude « *Parcours de personnage* » : rédaction d'un article d'un quotidien pour « *Construction de l'information* » en classe de seconde

- lettre ouverte sur une découverte scientifique pour « *L'homme face aux avancées scientifiques et techniques* », essai d'écriture d'un texte surréaliste pour « *Du côté de l'imaginaire* » en classe de première
- répondre par un texte argumentatif à des commentaires sur un récit de voyage pour « *Identité et diversité* », rédiger une parodie de scène de théâtre pour « *La parole en spectacle* » en classe de terminale.

On voit bien que les objets d'étude déterminent les types d'écrit et qu'il faut construire une relation étroite entre objet d'étude, capacités, textes supports, apprentissages de notions de lexique et de langue qui vont s'imbriquer pour mener à bien un apprentissage complet de la production d'écrit.

Certains objets d'étude comme « *Parcours de personnages* », « *Du côté de l'imaginaire, La parole en spectacle* » suggèrent des écrits de type plutôt littéraire, des écrits d'imitation, des propositions proches de l'écriture d'invention qui figure dans les programmes du lycée général. D'autres, « *L'homme face aux avancées scientifiques et techniques* », « *La construction de l'information, identité et diversité* », laissent davantage place à des écrits documentaires, explicatifs ou argumentatifs qui peuvent par ailleurs se matérialiser sous des formes variées : lettres ouvertes, articles, billet d'humeur, réponse à un scientifique. Enfin je dirai que certains objets d'étude comme « *Des goûts et des couleurs discutons-en* », « *Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts, les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice* », amènent à la fois à des écrits de type littéraire, des projets socialisés mais aussi à des écritures explicatives et argumentatives plus proches des écrits typiquement scolaires. C'est ainsi qu'on pourra aborder progressivement la synthèse de documents dont les élèves auront besoin dans la poursuite de leurs études

Le document ressource à propos de ces textes aborde de fait l'exercice du résumé et de la synthèse en lui accordant une importance sans doute plus grande qu'auparavant « *En baccalauréat professionnel, on s'exerce à résumer des textes de nature explicative ou argumentative* »... On entraîne également l'élève à la synthèse d'un ensemble de textes ou documents, par exemple lors des activités de classe menées autour des objets d'étude : « *Construction de l'information* », « *L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations* », « *Identité et diversité* » ou « *Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts* ».

Pour les professeurs en charge des classes de baccalauréat en trois ans, il est en fait assez facile de faire travailler les écrits littéraires et d'imitation, voire des projets d'écriture romanesque, poétique ou théâtrale. Les invariants de ces genres sont connus, souvent assez clairement définis et ils ont été maintes fois travaillés à l'école élémentaire et au collège, comme dans les classes de CAP ou de BEP.

Aborder les écrits fonctionnels et documentaires s'avère finalement plus compliqué. D'abord parce que les situations de communication sont plus complexes, moins bien connues. On a souvent recours à l'article de presse ou au courrier du lecteur pour faire produire un texte argumentatif. Il ne faut pas hésiter à utiliser les propositions souvent intéressantes et fort variées que proposent les premiers manuels sortis et ceux à venir.

Par ailleurs les textes documentaires sont liés à des types de discours (explicatif, argumentatif, injonctif, descriptif...) dont les frontières et les emplois sont parfois flous, en

particulier pour les textes dits « descriptifs ». En effet « décrire » n'a pas toujours le même sens selon les écrits. Je renvoie au travail élaboré à ce propos par Marie-Laure Elalouf et Maryse Lopez.

IV. Et l'évaluation ?

Le document ressource confirme les pratiques existantes :

- évaluation diagnostique, « *Les écritures augurales* »
- évaluations formatives en cours de formation, « *Les écritures intermédiaires* »

Elles sont comme auparavant fondées sur les relectures, les propositions d'améliorations, les échanges entre pairs, tous les éléments formant le déroulement d'un projet d'écriture et qui est bien explicité dans les programmes de CAP,

- évaluation sommative *Les écritures de fin de séquence*, qui portent bien entendu sur les éléments d'écriture qui ont fait l'objet d'un apprentissage.

Une réflexion tout à fait intéressante est menée sur l'évaluation des « *écritures créatives* ». Plutôt que de noter une performance il s'agit d'évaluer un processus de création qui peut se matérialiser par le résultat de la tâche accomplie, exposition, recueil, affichage public. Dans le cas des écritures créatives il s'agit avant tout d'une évaluation formative qui détermine des critères touchant non seulement les modalités et les invariants d'écriture, mais aussi l'usage du lexique et le maniement de la grammaire de phrase et de texte. Ces évaluations peuvent donc être collectives ou individuelles selon le moment du processus d'écriture et passent obligatoirement par l'échange

V. Préparer aux examens

Un dernier point à envisager, la préparation de la partie production écrite pour les examens auxquels sont soumis les élèves admis dans une section de baccalauréat en trois ans.

Les élèves qui seront en classe de première l'an prochain, en 2010/2011 pourront obtenir un diplôme intermédiaire (BEP ou, parfois, CAP) à la fin de leur année de première. Les documents qui régissent l'examen sont accessibles sur le site de l'éducation nationale (*B0 officiel n° 31 du 27 août 2009 Enseignements élémentaire et secondaire Brevet d'études professionnelles Modalités d'évaluation*)

Il s'agit de vérifier, à l'issue de la première professionnelle, que les élèves ont acquis la compétence: « *Entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire* » et ce, pour les élèves « *sous statut scolaire dans un établissement public local d'enseignement ou dans un établissement privé sous contrat qui sont engagés dans le cycle conduisant à un baccalauréat professionnel.... l'épreuve de français, histoire - géographie et éducation civique est évaluée par contrôle ponctuel.* »

En ce qui concerne les modalités de l'épreuve ponctuelle on se référera au :
Bulletin officiel spécial n° 9 du 15 octobre 2009, Rénovation de la voie professionnelle Rénovation de la voie professionnelle à compter de la rentrée 2009 - Diplôme intermédiaire (C.A.P., B.E.P.)
(RLR : 543-0c) note de service n° 2009-138 du 25-9-2009 (NOR : MENE0922333N) Modalités d'évaluation de l'enseignement général du brevet d'études professionnel **Annexe A - Français, histoire - géographie et éducation civique : Coefficient 6**

En ce qui concerne l'épreuve ponctuelle portant sur l'écriture, elle correspond aux épreuves anciennes :

- *Première partie : français (1 heure 30)*

À partir d'un texte littéraire et/ou d'un document, le candidat répond, par écrit, à des questions de vocabulaire et de compréhension. Il rédige ensuite un texte qui peut être une écriture à contraintes (suite de texte, récit, portrait, écriture à la manière de.) ou une écriture argumentative (vingt à vingt cinq lignes).

Les modalités de l'examen du baccalauréat à la fin de l'année de terminale ne sont pas encore connues. Quels écrits pourraient prendre en compte les nouvelles pratiques induites par le programme ? Que pourraient attendre les enseignants de ces classes ? On peut imaginer des écrits critiques sur les textes mais cela risquerait d'être redondant avec l'évaluation de la compétence de lecture. L'écrit argumentatif qui était jusque là proposé à l'examen sera-t-il remplacé par un écrit de type synthèse de documents, préparant les élèves à une éventuelle entrée en BTS ? Peut-on envisager des propositions d'écriture créative proche de l'écriture d'invention ?

Dans l'attente de la définition officielle de l'épreuve, rien n'empêche de travailler, en formation tous ces types d'écrits, puisqu'on sait bien que, de toute façon, la pratique d'écrits diversifiés prépare efficacement à une bonne maîtrise de l'écriture quelle qu'en soit la forme.

Françoise Bollengier
Professeur formateur retraitée UCP,
IUFM Versailles

ETUDIER LA LANGUE FRANCAISE AVEC LES PROGRAMMES DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL

Le programme de baccalauréat professionnel 3 ans mis en œuvre pour les classes de Seconde professionnelle en 2009, de Première professionnelle en 2010 et de Terminale professionnelle en 2011, donne toute sa place à l'enseignement de la langue française puisqu'est affirmé, à la rubrique « Démarches », que « **le travail sur la langue française constitue un objectif majeur du cours de français** ». (BO n°2 du 19 février 2009).

Sans ce travail sur la langue, il serait en effet vain de vouloir répondre aux quatre finalités de l'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, à savoir :

- entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer ;
- entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire ;
- devenir un lecteur compétent et critique ;
- confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle.

I. Quelles continuités avec la classe de troisième ?

Dès l'introduction, le programme souligne son ancrage dans la continuité des apprentissages du collège et des compétences du Socle commun.

Même si certains élèves connaissent en effet en Seconde professionnelle des difficultés langagières, ils ne sont pas vierges de toutes connaissances linguistiques. Pour rappels :

A. Un extrait du programme de collège sur les acquisitions linguistiques en classe de 3^{ème}.

En italique figurent les notions qui seront revues sur les trois années de formation du baccalauréat professionnel même si, d'un cycle à l'autre, la terminologie est parfois différente.

GRAMMAIRE

- Les classes de mots : *déterminants* indéfinis et pronoms indéfinis (quantifiants, non quantifiants) ; mots exprimant les degrés de l'adjectif (degrés d'intensité, comparatif et superlatif) ; *mots exclamatifs* et les *interjections*.

- Les fonctions : *apposition*

- L'analyse de la phrase : *subordonnées circonstancielles de concession, d'opposition*, de condition ; *discours rapportés* (direct, indirect, indirect libre).

- La grammaire du verbe : verbes transitifs (direct, indirect) et intransitifs ; *subjonctif* (imparfait et plus-que-parfait), approfondissement : la concordance des temps ; modes non personnels du verbe : l'infinitif, le participe, le gérondif ; forme pronominale ; *forme impersonnelle*.

INITIATION A LA GRAMMAIRE DU TEXTE

- Les *reprises* anaphoriques ; les *connecteurs* : approfondissement (connecteurs spatiaux dans le texte descriptif, connecteurs argumentatifs dans le texte argumentatif).

INITIATION A LA GRAMMAIRE DE L'ENONCIATION

- Les mots qui prennent sens dans la situation d'*énonciation* (par rapport au moi/ici/maintenant de l'énonciateur) ; les *modalisateurs* (mots renvoyant à l'énonciateur, à ses sentiments, à ses croyances) ; les *actes de langage* (*directs et indirects*) ;

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Accord complexe de l'attribut : attribut du COD ; participe présent et adjectif verbal ; participe passé ; tout, même, quelque(s), quel(s) que, quelle(s) que.

ORTHOGRAPHE D'USAGE

- Accord de - demi, - même, - leur et - tout.

QUELQUES HOMONYMES ET PARONYMES

- Distingués par l'accent : du/dû, cru/crû ; autres homonymes : quoique/quoi que ; quel(le) / qu'elle, quelque / quel ... que.

LEXIQUE

- Vocabulaire des genres et registres littéraires (l'autobiographie, le tragique) ; du *raisonnement* (*conséquences, opposition et concession*) ; *vocabulaire abstrait* ; *dénotation et connotation* ; *modalisation* (en lien avec l'étude grammaticale des modalisateurs) ; notion d'*implicite* ; *termes évaluatifs* (*péjoratifs et mélioratifs*).

MISE EN OEUVRE

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon cohérente et structurée à partir de réseaux de mots. On choisit des entrées lexicales en lien avec les lectures afin d'étudier les domaines et les notions indiqués ci-dessus.

En troisième, on privilégie : temps et souvenir, violence des *sentiments*, l'*engagement*, *réflexion* et *questionnement*, *l'homme et la société*.

B0 n°6 28 août 2008

B. Un extrait de l'« Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 ».

En effet, dès la rentrée 2010, en collège, seront validées, dans le cadre du Brevet, les sept compétences du socle commun. En cas d'échec, elles seront validées durant les années suivantes de la formation.

Ainsi, à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), un élève devrait-il avoir validé au sujet de la première compétence du socle commun, « La Maîtrise de la langue », les capacités suivantes.

Compétence 1 - La maîtrise de la langue française	
<p>LIRE Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires Comprendre un énoncé, une consigne Lire des oeuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture</p>	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
<p>ECRIRE Copier un texte sans erreur Ecrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée Répondre à une question par une phrase complète Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché Résumer un texte</p>	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
<p>S'EXPRIMER À L'ORAL Prendre la parole en public</p>	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non

<p>Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)</p> <p>Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue</p> <p>Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers</p> <p>Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...)</p> <p>Dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres)</p>	
<p>UTILISER DES OUTILS</p> <p>Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique</p>	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non

Au regard des profils variés des élèves accueillis en Seconde professionnelle, un certain nombre de connaissances et capacités seront toujours en cours d'acquisition à la sortie de troisième. S'il ne s'agit pas de « réviser » systématiquement ce qui n'a pas encore été acquis à l'aide d'exercices mécaniques, il est important de savoir, en concevant sa progression, ce qui a déjà été « vu » à défaut d'avoir été acquis.

II. Quelles démarches pour enseigner la langue ?

A. La séquence globalisée et décloisonnée

Comme dans les précédents programmes du BEP et du Baccalauréat Professionnel, « le professeur organise son projet pédagogique annuel en abordant les objets d'étude dans l'ordre qui lui convient, et selon un nombre de séquences approprié à son public. Il veille cependant à ce que chaque séquence n'excède pas six semaines »

Ainsi, conformément à l'organisation d'une séquence décloisonnée et globalisée initiée dès 1992 dans les classes de BEP, « l'enseignement du français est un tout : la maîtrise de la langue orale et écrite, les compétences de lecture, d'expression orale et d'écriture, la construction de l'identité culturelle sont transversales aux différents objets d'étude. [Elles] sont travaillées de façon articulée et cohérente tout au long de la formation. »

Par conséquent, les faits de langue étudiés doivent-ils nécessairement avoir un lien avec les capacités et les connaissances requises pour mettre en oeuvre un objet d'étude (« Telle ou telle notion linguistique trouve une place naturelle dans un objet d'étude particulier... »). Cependant, il ne faudrait pas limiter l'étude de la langue aux seules connaissances linguistiques énoncées dans les tableaux (« tous les objets d'étude mettent aussi en jeu la pratique de la langue orale et écrite. »).

B. Dans quel cadre mener l'apprentissage de la langue ?

1. Au cours d'une séance de lecture, d'écriture ou d'oral

Sur ce point, également, il n'y a pas de réelle nouveauté !

Toutes les situations d'apprentissage, puisqu'elles convoquent nécessairement la langue, doivent donner lieu à des rappels ponctuels que ce soit en grammaire de phrase, de texte, d'énonciation et en enrichissement lexical.

Il semble en effet difficile, durant l'analyse méthodique d'un texte, de ne pas focaliser l'attention des élèves sur tel ou tel procédé linguistique concourant à son interprétation. De

même, en situation d'écriture, il peut s'avérer utile de fournir une « boîte à mots » et/ou des fiches grammaticales en lien avec le type d'écrit et la thématique sollicités. Si ces ancrages de courte durée en lien avec la lecture, l'écriture ou l'oral sont donc nécessaires, ils ne sont pas en revanche suffisants.

2. Dans une séance autonome de langue au sein d'une séquence

En effet, chaque objet d'étude liste, en lien avec les capacités requises, des connaissances lexicales et grammaticales, qui exigeront parfois une séance de langue à part entière selon leur niveau de complexité et leur « intérêt » en termes de pratique langagière.

Ces cours sur le lexique ou la grammaire obéissent à une démarche différente de celle mise en œuvre au fil des séances de lecture ou d'expression. Dans ce cas précis, le fait de langue est mis à distance et observé dans différentes occurrences et différents corpus ; il est l'objet à part entière de la leçon. Concrètement, l'élève, après avoir répondu à des questions de recherches sur diverses mises en situation, en induit des caractéristiques générales et transférables. Divers exercices d'observation, de transformation, de création vérifient si l'élève s'avère capable de l'identifier et de l'utiliser à bon escient.

Ainsi, durant un cours de lecture et d'expression, le fait de langue étudié prend-il sa source dans le texte et est au service de son interprétation. Par conséquent, son approche est nécessairement contextualisée et limitée.

En revanche, dans une séance de langue autonome, le fait de langue est étudié pour lui-même. Son étude, ancrée dans plusieurs contextes différents, permet à l'élève de transférer ses savoirs et savoir-faire à d'autres supports et à d'autres situations de communication.

3. En approfondissement ? En remédiation ?

Pour déterminer les faits de langue à étudier et choisir la démarche à adopter, il convient d'explicitier les objectifs visés en lien avec les besoins des élèves.

Si l'élève redécouvre, consolide, approfondit, voire apprend une notion qu'il maîtrise insuffisamment en lien avec un objet d'étude précis, on peut supposer que ce (re)apprentissage doit se fonder sur des séances de langue autonomes accompagnées d'exercices d'approfondissement. Ainsi, un élève ne pourra-t-il pas maîtriser totalement les procédés de l'ironie uniquement au cours de la lecture analytique d'un texte de Voltaire, par exemple. Il aura besoin de revenir plusieurs fois sur cette notion complexe lors d'une séance de langue autonome.

Mais il est également possible, après une séance d'écriture par exemple, que la copie d'un élève témoigne d'erreurs répétitives qui requièrent un « accompagnement personnalisé ». On se situe alors dans une démarche de remédiation individualisée. Directement en lien avec la production de l'élève, on s'attachera à lui fournir des outils de remédiation pour lui permettre de résoudre ses difficultés que ce soit en grammaire de phrase, de texte ou d'énonciation. Il faudra veiller à ce qu'il sache utiliser divers usuels dont les dictionnaires. Une partie des heures réservées à l'accompagnement personnalisé en français pourrait être réservée à cette fin de remédiation aux difficultés langagières des élèves.

III. Quelles connaissances pour quelles capacités et attitudes ?

Le programme, dans la lignée du socle commun, présente, par objet d'étude, des tableaux composés de trois rubriques : les capacités, les connaissances, les attitudes.

Plus précisément, s'agissant des connaissances du « champ linguistique », il convient de les mettre en relation avec la thématique de l'objet, les capacités et les attitudes.

Pour exemple, au sujet de l'objet d'étude « La construction de l'information », il est possible de lier l'entrée lexicale « objectivité/subjectivité » à la capacité « distinguer information,

commentaire, prise de position » et à l'attitude « Etre un lecteur actif et distancié de l'information ». Bien évidemment, une même notion grammaticale peut se trouver décliner dans plusieurs capacités ou inversement. Ainsi, dans le même objet, la capacité « rédiger un article de presse en tenant compte des contraintes d'un genre journalistique » englobe-t-elle la totalité des connaissances linguistiques citées dans l'objet. De même ces connaissances ne concernent-elles pas seulement un objet d'étude déterminé. Pour exemple, « les mots de reprise et la cohérence textuelle » ne relèvent pas seulement des articles de presse. Aussi est-il possible de transférer une connaissance linguistique citée dans un objet sur un autre objet.

IV. Une « nouveauté » : l'apprentissage du lexique

Les programmes de français précédents évoquaient certes le nécessaire enrichissement lexical des élèves pour de meilleures prestations orales et écrites. Mais celui du Baccalauréat professionnel en 3 ans insiste vraiment sur un enseignement du lexique à part entière et non plus seulement en situation, au fil de la lecture ou de la production de textes.

Ainsi, la fiche Ressource « Langue » affirme-t-elle en guise de préambule : « Enseigner le lexique est une nécessité qui se fonde sur une réalité : nombre d'élèves en lycée professionnel dispose d'un vocabulaire limité, ce qui souvent constitue un obstacle à la lecture cursive d'un texte ou explique la faiblesse de leurs productions. »

Pour ce faire, deux « objets » lexicaux sont distingués :

- Le **lexique usuel** représente le langage courant mobilisé pour la mise en œuvre de l'objet d'étude. Ainsi, à propos par exemple de l'objet « Parcours de personnages », les élèves (et les professeurs) utiliseront-ils vraisemblablement des termes comme « vrai/faux/réel ». Ces mots très polysémiques demandent d'être explicités auprès des élèves. Ils sont souvent associés dans le langage courant à d'autres termes dont les élèves ne perçoivent pas toujours les différences de sens. Pour exemples : quelles différences existe-t-il entre les mots ; « vrai/véridique/vraisemblable » ? « réel/réaliste » ? « irréel/irréaliste » ? Bien évidemment, il ne s'agira pas de faire mémoriser aux élèves des définitions de mots qu'ils oublieront bien vite... Mais, par des exercices de mise en situation, de confrontation, au cours de lectures cursives, analytiques ou documentaires, dans les productions orales ou écrites, il conviendra de les rendre vigilants sur les sens des mots qu'ils lisent ou emploient...
- Le **lexique thématique**, en lien avec l'objet d'étude, vise un autre objectif. Il s'agit d'enrichir le vocabulaire des élèves sur un sujet donné. Ainsi, quand on précise pour l'objet « La construction de l'information » que les élèves doivent connaître un certain nombre de termes relevant du « lexique de l'information et des médias », il est fait référence à des mots spécialisés pour distinguer, par exemple, les genres journalistiques, l'argot des journalistes, des expressions fréquemment employées dans les articles... Bien évidemment, la liste serait longue si l'on prétendait couvrir tous les termes en lien avec le thème. Et là encore, il ne s'agit pas de faire construire aux élèves des listes de mots hors de toute mise en situation, que ce soit en lecture, en écriture ou à l'oral. Mais peut-être progressivement, au fil de ses différentes activités, l'élève pourrait-il se constituer progressivement une « banque lexicale » qu'il pourrait réinvestir selon ses besoins.

Pour conclure

Ci-après, la liste des notions aux plans lexical et grammatical à faire acquérir aux élèves durant les trois années de formation.

Bon courage !

Michèle Sendre
IEN Lettres-Histoire ,
Académie de Versailles

Listes des notions aux plan lexical et grammatical :

A ETUDIER	SECONDE PROFESSIONNELLE	PREMIERE PROFESSIONNELLE	TERMINALE PROFESSIONNELLE
LE LEXIQUE - <i>usuel</i> - <i>thématique</i>	- usuel Objectivité/subjectivité. Beau/laid, utile/inutile, plaisant/ennuyeux. Vrai/faux/réel. - thématique De l'information et des médias. De la perception et de la sensibilité, de la plaisanterie et de l'humour, de l'adhésion et du refus. Du portrait physique et moral, de l'action.	- usuel Imagination /imaginaire, Peur/étrange Juste/injuste Tolérable/intolérable Progrès/science/conscience - thématique De la morale, du droit, de l'engagement De la connaissance, de la science, de la technique, du raisonnement	- usuel Individuel/collectif/singulier Nature/culture/société Norme/écart - thématique Du comportement, du jugement et des valeurs Des arts et de la pensée Des émotions, de la parole et des discours
LA CONSTRUCTION DE LA PHRASE	Phrase active, passive, impersonnelle. Déterminants. Substituts lexicaux et grammaticaux. Procédés de la désignation et de la caractérisation. Expansions du nom.	Types de phrases Ponctuation Formes de l'interrogation directe et indirecte Subordonnée relative	La phrase complexe
LA FORMATION DU TEXTE	Mots de reprise et cohérence textuelle. Connecteurs d'énumération. Connecteurs qui introduisent l'analogie, la ressemblance. Connecteurs spatiaux et temporels.	Procédés de la généralisation, de la reformulation, de la condensation Connecteurs d'opposition, de cause et de conséquence	Les connecteurs d'opposition Les connecteurs de la concession
L'INSERTION DANS LA SITUATION D'ENONCIATION (Les marques de l'implication, - ou non- , de l'énonciateur dans son énoncé.)	Énonciation : valeurs des pronoms, des temps et des modes verbaux. Modalisation : termes péjoratifs et mélioratifs. Énonciation dans le récit : point de vue, discours rapportés. Dénotation, connotation.	Valeurs du « on » Ironie, antiphrase Point de vue Modalisation du doute, de la vérité Procédés de l'interpellation Comparaison, métaphore, personnification	Valeurs du « je ». Énonciation dans le texte théâtral , discours rapporté et citation Implicite, sous-entendus, lieu commun Modalisation du jugement Procédés de la persuasion, de la concession Procédés de soulignement et d'effacement du discours Procédés de l'éloquence Symbole, allégorie

Michèle Sendre
 IEN Lettres-Histoire

L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE : QUELS OUTILS ? QUELLES ACTIVITES ?

La question du lexique dans les nouveaux programmes de baccalauréat professionnel a fait l'objet d'une intervention de Marie Laure Elalouf et de Maryse Lopez, lors d'une conférence, le 29 janvier 2010, au LP La Tournelle à La Garenne Colombes. L'article qui suit reprend certains moments de celle-ci en s'appuyant sur le diaporama qui accompagnait la présentation. Vous trouverez [ce diaporama](#) sur le site lettres histoire de l'académie de Versailles.

I. L'apport des nouveaux programmes (diapo 1 et 2)

Pour mieux comprendre l'apport des nouveaux programmes de baccalauréat, il nous a paru intéressant de faire un détour historique en prenant essentiellement appui sur les programmes, les instructions pédagogiques et les documents d'accompagnement depuis 1959. Cette date marque, en effet, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et la transformation des centres d'apprentissage en CET, ancêtres de nos actuels lycées professionnels. Quelques points ont retenu notre attention du fait de leur permanence dans ces différents programmes.

L'approche du lexique repose, depuis 1959, sur une conception déficitaire du bagage lexical des élèves, conception que l'on retrouve jusqu'à aujourd'hui puisque l'on peut lire dans le document ressource que « *nombre d'élèves dans l'enseignement professionnel disposent d'un vocabulaire limité* ». Enseigner le lexique, c'est donc « *enrichir* », « *accroître* », « *amplifier* », « *acquérir* »... Nous nous sommes ainsi penchées sur les pratiques qui permettaient de travailler ce déficit lexical.

On peut lire, dès 1960, dans les programmes de CAP « *On n'a pas pu cru devoir instituer dans les CET un enseignement systématique du vocabulaire car à tout instant les élèves ont l'occasion d'apprendre des mots* » et dans les programmes de BEP de 1972 « *L'enrichissement du vocabulaire se fait au détour des travaux d'expression orale et écrite pour réduire l'écart entre le projet du locuteur et ses moyens d'expression* ». Il s'agit, alors, pour combler le déficit, de favoriser une approche quantitative et extensive du lexique sans véritablement envisager son apprentissage. On peut parler alors d'une pédagogie de la rencontre et de l'imprégnation. Cette approche paraît consubstantielle à ce que l'on pourrait appeler la pédagogie de la liste. Il s'agit d'apprendre des listes de mots, éventuellement découverts en contexte, mais ensuite décontextualisés, en ne prenant en compte que le sens premier donné par le dictionnaire. Il est fait référence à la liste de mots en CAP en 1960 et à la constitution de répertoires dans les programmes de baccalauréat professionnel de 1985. Cette approche du lexique relève, comme le note Marie Anne Paveau, dans un article du [Français aujourd'hui](#) « *La richesse lexicale, entre apprentissage et acculturation* » d'une culture par accumulation et non d'un savoir par compréhension, N° 131, septembre 2000, Construire les compétences lexicales.

Cette conception de l'apprentissage du lexique repose, par ailleurs, sur l'idée du mot juste. Ce terme prend, cependant, des sens différents au fil des programmes. En 1960, pour les CAP il s'agit de réduire au maximum la polysémie pour éviter l'imprécision et le néologisme « *et fuir le verbalisme* » et ce, dans la perspective d'un enseignement concret et utile. Cette affirmation repose sur une conception d'un lexique monosémique, proche du lexique spécialisé et qui porte encore les traces d'un enseignement du français très en lien avec les disciplines techniques. Dans les programmes de BEP de 1972, le mot juste est à mettre en relation avec le « *projet du locuteur et ses moyens d'expression* ». La question du mot juste

est, alors, associée au « *registre de langage* » et la connotation sociale, liée au déficit socio-culturel, à peine dissimulée, ne permet pas d'aborder véritablement la question du lexique du point de vue des variations que les situations de discours peuvent permettre .

À partir de 1995, le mot juste et précis disparaît en tant que tel et le lexique rejoint ce qui est appelé « *connaissances linguistiques et faits de langue complexes, contraintes liées à chaque type de discours* ». Dans ce glissement, le lexique paraît alors oublié. Ces quelques remarques nous conduisent à penser que le travail sur le lexique relève d'une activité non programmable et non structurée même si l'on trouve dans les programmes, depuis 1960, des notions à travailler (étymologie, polysémie, antonymie, famille de mots, champ lexical et registre de langue) et que l'on peut lire dans les programmes de BEP de 1972 « *Éléments d'une étude méthodique du vocabulaire en tenant compte la fréquence des mots et des registres de langage* ». Rien, cependant, n'est dit sur la manière de les travailler. Depuis les programmes de 1960, où sont évoqués « *des exercices quelconques* » jusqu'aux programmes de Baccalauréat de 1985 où l'on peut lire « *On enrichira le vocabulaire par divers moyens* », l'imprécision des pistes proposées ne favorise pas un apprentissage du lexique. Il s'agit essentiellement d'une activité subordonnée à la réception et à la production comme le note Patrick Borowski dans le numéro du Français aujourd'hui évoqué ci-dessus dans un article « *Le lexique dans les instructions officielles de l'école primaire* » .

Ce rappel historique permet de mieux comprendre l'apport des nouveaux programmes qui proposent :

- De travailler de manière plus systématique le lexique
- De faire du lexique un objectif de formation
- De distinguer lexique usuel et lexique thématique :
- D'étudier des variations
- De respecter une progression : lexique figuratif, affectif et abstrait

II. Les outils pour travailler le lexique (diapo 3 à 16)

Dans les programmes de 2009 apparaissent les termes de *lexique usuel* et de *lexique thématique* (diapo3). Ces termes réfèrent à des théories lexicologiques dont nous donnerons un aperçu avant de présenter des outils didactiques au service d'activités lexicales en classe.

La notion de *lexique usuel* (diapo 4) est issue des travaux de Jacqueline Picoche, auteur du *Dictionnaire du français usuel*, ouvrage comportant dans sa nomenclature 442 mots hyper fréquents, très polysémiques, considérés comme le noyau dur du lexique. Un index de 15 000 mots renvoie à ces mots vedettes, associés à des articles qui présentent des « grappes de mots » unis par des rapports formels et/ou sémantiques.

La conception d'un tel dictionnaire repose sur des travaux sur la fréquence des mots du français selon les corpus oraux ou écrits, dont l'origine remonte au Français fondamental et qui a pris un essor avec le développement des ressources numériques. Il en ressort que les 500 mots les plus fréquents sont communs à tous les corpus et que l'on observe ensuite une dispersion, liée à la diversité des sujets traités. Toutefois, cette dispersion est faible jusqu'aux mots de fréquence 800 ; elle augmente ensuite. On se référera aux données chiffrées pour le Trésor de la langue française (diapo 5).

Partant des mots les plus fréquents du français, les articles du DUF y associent les mots moins fréquents

- selon des rapports de sens au mot : le mot *main* est associés aux mots qui servent à désigner les mains (*droite, gauche* par exemple), mais aussi aux expressions dans lesquelles il entre (*j'ai mes crayons et ma gomme* | *sous la main* : tout près de moi ; le signe | signale une expression plus ou moins figée).
- selon des rapports de forme : Les jolies *mains* d'un enfant sont ses **MENOTTES** (fam.). A1 soucieux de la beauté de ses *mains*, les confie aux soins d'une **MANUCURE**. (Dans ce dictionnaire les actants du verbe sont désignés par A1 (sujet), A2 (premier complément du verbe), A3 (second complément du verbe).

Les réseaux ainsi constitués mettent en évidence :

- I. Lucie a des *mains* de pianiste, longues, fines et souples ;
- II. Le livreur tient à deux mains ce gros paquet ;
- III. Cette nappe a été brodée à la main par la mère de Sylvie ;
- IV. Une poignée de main vaut mieux qu'un coup de poing (diapo 6).

L'importance accordée aux verbes et à leur construction dans l'apprentissage du lexique se fonde sur des recherches en didactique du lexique (voir notamment dans le Français aujourd'hui n°131 « construire les compétences lexicales » l'article de Serge Meleuc).

Les apprentissages lexicaux relèvent autant du quantitatif - apprendre de nouveaux mots - que du qualitatif : il s'agit alors de développer la conscience sémantique des élèves, c'est-à-dire de leur faire découvrir qu'un mot usuel, dont ils connaissent au moins une acception peut s'employer dans d'autres contextes (diapo7) ou qu'un mot usuel comme *subjectif* peut être mis en relation avec un mot hyperfréquent connu des élèves comme *sujet*. Le tableau ci-dessous montre que parmi les termes qui figurent sous la rubrique « lexique usuel », on trouve selon les objets d'étude des mots hyperfréquents, des mots du lexique usuel renvoyant eux-mêmes à des mots hyperfréquents. Les numérotations correspondent aux différentes acceptions répertoriées par le dictionnaire. On voit ainsi comment l'on peut faire constituer aux élèves des réseaux pour développer leurs compétences lexicales.

Le lexique usuel dans les programmes

Objet d'étude	Mot hyper fréquent (442)	Mot du lexique usuel (15 000)	Renvoi à un mot hyper fréquent dans l'index du DUF
2 ^{nde} Construction de l'information		Objectivité/ subjectivité	SUJET, I, 5 SUJET, I, 5
Des goûts et des couleurs, discutons-en	BEAU	Laid Utile/ inutile Plaisant Ennuyeux	FALLOIR, II, 1 ; SERVIR, I, 2, 6, III, 1 AIMER, II, 1 PLAISIR, III, 1 RIRE III, 3 ENNUI, I, 1, III, 3

Parcours de personnages	VRAI	Faux Réel	JUSTE, III, 2 VRAI, I, 1
1 ^{ère} Du côté de l'imaginaire	PEUR	Imagination Imaginaire Étrange	IMAGINER, I, 1 ÉTONNER, II, 3
Les philosophes des lumières et leur combat contre l'injustice	JUSTE	Injuste Tolérer (tolérable/ intolérable)	RELIGION, I, 5 VOULOIR, II, 5
L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations	SCIENCE CONSCIENCE	Progrès	BON, II, 6 DEVANT, III, 2 TÔT, II, 2 (retard)
Terminale Identité et diversité		Individuel Collectif Singulier	PERSONNE, I, 4 COMMUN, I, 5 ENSEMBLE, I, 4 GÉNÉRAL, III, 1 ETONNER, II, 4 UN, I, 5, III, 1
Au XX ^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les arts	NATURE	Culture Social (société)	APPRENDRE, II, 1 CHAMP, I, 1 CIVILISATION, I, 1 PLANTE, III, 1, IV, 7 SAVOIR, IV, 2 ASSOCIER, II, 1
La parole en spectacle		Norme Écart	CARACTÈRE, II, 5 RÈGLE, I, 2, II, 2 PRÈS, I, 5, VI, 1, 5

Les diapositives 8 et 9 présentent l'article commun « sujet et objet ». La réunion de ces deux termes permet de définir explicitement l'un en relation avec l'autre sans renvois circulaires. Dans la définition I. 5 apparaissent en majuscules des mots hyper fréquents relevant d'un autre objet d'étude : *vrai*, *réel*. On voit ainsi comment faire des ponts entre différents objets d'étude pour développer la conscience sémantique des élèves. Cette relation entre vérité et réalité est en effet la problématique de l'objet d'étude « parcours de personnages ». Dans le *Dictionnaire du français usuel*, un article à triple entrée VRAI, FAUX, RÉEL (diapo 10) décrit la procédure d'abstraction permettant d'établir la vérité ou la fausseté d'une assertion portant sur un fait réel. Les adjectifs *vrai* et *réel* ne sont pas

interchangeables mais sont convoqués dans un même raisonnement. Ici A1 désigne un fait constaté par un humain (A3) et A2 désigne le constat lui-même.

Nous venons de voir comment une définition met en réseau plusieurs adjectifs ; l'emploi de ces adjectifs en discours appelle d'autres associations que le dictionnaire permet d'étudier (diapo 11). En effet l'opposition logique *vrai/faux* s'exprime différemment selon le point de vue construit sur le réel. Un travail sur la synonymie et les contextes d'emploi peut donc être mené en lecture, en écriture. La distinction entre un récit mensonger et une fiction est au cœur de la problématique de l'objet d'étude *parcours de personnages*. On pense au « mentir vrai » d'Aragon.

Les dictionnaires contribuent à définir une norme dans l'élaboration de laquelle entrent des paramètres historiques, sociaux et culturels. Norme susceptible d'évolutions, variable selon les genres de discours et plus ou moins acceptée des locuteurs. L'accès à de vastes corpus de textes numérisés sur Google permet de reconsidérer l'approche didactique de la norme (diapo 12). *Une histoire réelle*, cela s'écrit peuvent avancer les élèves. Oui, mais la tendance n'est pas majoritaire. On peut alors s'interroger sur les contextes qui favorisent cette association moins conventionnelle : recherche d'expressivité ? raccourci ? autres raisons ? On favorise ainsi une réflexion métalinguistique plus fructueuse que l'argument d'autorité « cela ne se dit pas ».

Dans l'objet d'étude *Les philosophes des lumières et leur combat contre l'injustice*, l'adjectif juste (hyper fréquent) est associé au couple *tolérable/intolérable* formé sur le verbe *tolérer*, qui appartient aux 15 000 mots du vocabulaire usuel (diapo 13). Ce dernier renvoie à deux mots hyper fréquents RELIGION et VOULOIR qui définissent chacun une acception de *tolérer* : « laisser faire » ou « autoriser ». Il est possible que les élèves ne connaissent que l'une des deux acceptions. Il est alors possible de mettre chacune en relation avec un contexte historique.

On sera plus bref sur la seconde rubrique du programme « lexique thématique ». Depuis longtemps, la recherche des champs lexicaux s'inscrit dans une perspective thématique. Mais elle se limite souvent à la constitution de listes, insuffisantes à des acquisitions lexicales durables. Un travail avec le dictionnaire analogique (diapo 14) permet de structurer le vocabulaire d'un domaine donné. Le dictionnaire Larousse, disponible en livre de poche, a des utilisations multiples : convoquer des ressources lexicales avant une activité de lecture ou d'écriture ou pour délimiter et problématiser un objet d'étude, organiser un champ lexical, en éliminer les « intrus » et comprendre pourquoi ils ont été associés (connotation identique ? relation logique ? ou autre raison plus personnelle ?). Une illustration en est donnée dans la diapositive 15 avec le lexique du droit qui peut être abordé avec l'objet d'étude *Les philosophes des lumières et leur combat contre l'injustice*. Les ressources numériques <http://www.cnrtl.fr> proposées par le portail de ressources textuelles et lexicales permettent d'accéder par un simple clic aux dictionnaire d'autrefois et de voir dans un dictionnaire publié à la veille de la révolution comment les oppositions autour du nom *droit* structurent le débat de l'époque, le sens religieux du mot *Loi* avec une majuscule ayant une place importante (diapo 16).

Les outils présentés ici sont donc des ressources pour construire des dispositifs d'enseignement-apprentissage du lexique. Les propositions faites ici pourront être complétées

par un article plus ancien, publié en 1999 dans *Interlignes*²¹, et qui conserve une grande part de son actualité.

III. Les pistes d'activités (diapo 17 à 27)

A. Les obstacles à l'apprentissage du lexique

Il convient, avant de proposer des pistes d'activité, de s'interroger sur les obstacles rencontrés pour mettre en place un réel apprentissage du lexique dans les classes.

Du point de vue des enseignants : nombreux sont ceux, croisés en formation, qui notent une absence de savoir faire due à une absence de formation pour les historiens géographes mais aussi pour les littéraires qui évoquent, quant à eux, la séparation des études tantôt centrées sur la littérature tantôt centrées sur les sciences du langage.

Du point de vue des élèves : on peut se demander si les différentes langues qui coexistent à l'école, la langue d'usage des élèves, très créative, qui relève de la langue parlée, la langue scolaire et la langue disciplinaire qui ont leurs propres normes, ne constituent pas un obstacle à l'apprentissage du lexique si l'élève n'est pas suffisamment sensibilisé aux différents codes qui régissent chacune d'elles.

Lors des visites faites dans les classes, on peut constater que face aux textes à lire, plus que la méconnaissance du sens de certains mots usuels, c'est davantage leur distribution dans le texte qui fait obstacle. Certains aspects qui relèvent de la relation entre les différents constituants de la phrase ou qui concernent la cohésion des textes, comme la substitution lexicale par exemple ou encore le changement de catégorie grammaticale de mots porteurs d'une idée commune ou proche, constituent autant d'obstacles à la compréhension des textes.

Lors des activités de production, la question du lexique se pose également. A quel moment le travailler ? Les pratiques d'écriture longue ont, en effet, permis de dissocier la planification de la mise en mots et de la mise en texte mais lors du travail de réécriture, les élèves éprouvent des difficultés à retravailler le lexique. Or, lors de la phase de planification l'élève est en général absorbé par le contenu de ce qu'il va écrire et ne s'interroge pas suffisamment sur le mot qui conviendrait le mieux. Ce constat nous incite à mieux réfléchir le lien entre lexique et production.

Enfin, les élèves rencontrent également des difficultés pour convoquer les mots en fonction des discours à produire et de l'intention du locuteur. La question des choix et de la « variation » mérite d'être travaillés.

Ces quelques considérations sur les difficultés et les obstacles nous conduisent à faire quelques propositions pour pouvoir mener un apprentissage raisonné du lexique afin d'aider les élèves à en percevoir la logique.

B. Quelques propositions

Lexique et syntaxe : l'exemple du mot engagement (Diapo 19,)

On propose aux élèves le mot « engagement » qui sollicite deux verbes « engager » et « s'engager ». A partir de ces deux verbes, on fait construire des phrases avec un sujet identique et des compléments qui varient.

²¹ No 24 de juin 1999 « Etudier le lexique pour lire et pour écrire; quelques travaux de vocabulaire possibles ».
M L Elalouf

- Le directeur engage une secrétaire,
- Le directeur engage une action en justice
- Le directeur s'engage dans l'action humanitaire
- Le directeur s'engage sur une mauvaise voie.

On peut ensuite demander aux élèves de donner un synonyme du verbe « engager » pour chacune de ces phrases (embaucher, porter plainte, s'impliquer, faire fausse route) et interroger ensuite les termes qui pourraient remplacer le directeur (l'employeur, le plaignant ou la victime, l'homme) . L'approche syntaxique favorise ainsi le foisonnement lexical et l'apprentissage en compréhension car les élèves s'aperçoivent, par exemple, qu'il est plus facile de trouver un synonyme du mot directeur avec le verbe « engager » construit transitivement qu'avec le verbe « s'engager » pronominal et construit intransitivement, cette dernière construction appelant des connotations plus abstraites qui réfèrent aux valeurs morales portées par le sujet du verbe « s'engager ». Ce travail peut partir des connaissances des élèves et bien entendu être approfondi avec les dictionnaires évoqués précédemment. L'intérêt est de montrer que derrière ce que les élèves peuvent sentir comme aléatoire il est possible de déceler une certaine logique

On peut ensuite choisir l'un des parcours construit à partir de « s'engager dans l'action humanitaire » pour l'approfondir et faire le lien avec l'objet d'étude « les philosophes des lumières et le combat contre l'injustice ». Le travail sur le lexique de l'engagement rejoint alors le lexique du droit et de la morale et peut préparer la lecture des textes.

La corole lexicale : autour du mot science et du mot conscience (Diapos 21, 22 et 23)

Cette proposition s'inspire d'un outil proposé par le groupe EVA (*Evaluer les écrits à l'école primaire*, INRP, hachette éducation 2005) et d'un article de Marie Hélène Porcar, « De l'usage de la corole lexicale au cycle 3 et en sixième », Français aujourd'hui, N° 131, septembre 2000, *Construire les compétences lexicales*.

On propose de commenter cette assertion de Rabelais: « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». On peut commencer par une approche lexicale des mots « science » et « conscience » en demandant aux élèves de leur associer d'autres mots qu'ils peuvent ensuite classer selon des critères lexicologiques (synonymes, antonymes, famille de mots...) syntaxiques (verbes, adjectifs) et analogiques...Ce travail peut être fait en binôme et au moment de la confrontation les élèves peuvent faire un certain nombre de constats : le mot « connaissance » est associé aux deux mots science et conscience tandis que « chercheur, savant, preuve, expérimenter, vérifier.. » sont mis en lien avec « science » et « éthique, morale, cœur... » avec conscience.

Ce premier travail peut leur permettre de proposer une paraphrase de l'aphorisme de Rabelais pour ensuite l'amplifier sous la forme d'un paragraphe.

Les expressions lexicalisées : autour du mot chien à la suite d'une séance de lecture

Dans le cadre de l'argumentation indirecte on peut travailler les fables de la fontaine autour de la symbolique de l'animal. Dans certaines fables où il est question du chien de garde, on peut conduire les élèves à constater que son sort n'est guère enviable. Il meurt de faim (VII,17), se bat pour « quelque plat de potage » (XII,8), attend le mariage de son maître pour pouvoir prendre un peu de chair (IX,10), perd ses oreilles dans les combats(X,8)...

Une fois la lecture achevée, on peut poursuivre par un travail sur les expressions lexicalisées en leur demandant de choisir celles qui illustrent le mieux le travail fait en lecture . On peut également suggérer de reprendre la définition du dictionnaire pour voir ce que les expressions lexicalisées apportent de plus à la définition initiale.

Lexique et disciplines professionnelles (Diapo 25,26, 27)

Travailler le lexique, c'est également croiser les regards avec les autres disciplines et plus particulièrement avec les disciplines professionnelles pour aider les élèves à comprendre la logique de chacune d'elles. Le lexique de spécialité est, en effet, monosémique et son apprentissage dans les disciplines professionnelles est orienté vers l'action et la maîtrise du geste ou des discours professionnels. De ce fait, les activités proposées pour en vérifier le bon usage en enseignement professionnel (texte à trous, schémas, vérification orale...) diffèrent de celles proposées dans la classe de français. Il est, par ailleurs, intéressant de constater, à partir d'un travail fait avec des collègues de différentes disciplines professionnelles autour du mot « surface » (diapo 27) que chacun d'eux ont une représentation disciplinaire du mot. Ainsi s'il apparaît comme synonyme de « superficie, étendue et espace » pour l'ensemble des collègues, il résonne avec « peau » pour une collègue esthéticienne, avec « atelier » ou « objet » pour des collègues de STI, avec « paillasse » pour des collègues de STMS et avec « magasin » pour un collègue de vente. Cette connaissance de l'apprentissage du lexique dans les autres disciplines peut nous aider à concevoir des travaux avec les collègues pour favoriser un apprentissage en compréhension.

Ces quelques propositions sont très loin d'être exhaustives mais elles ont été construites pour tenter de répondre aux objectifs des nouveaux programmes qui incitent à travailler le lexique de manière plus systématique, en permettant aux élèves de convoquer ce qu'ils savent déjà et de s'approprier des outils : dictionnaires papier, électroniques, etc. Les propositions faites ici ne remettent pas en question la nécessité de travailler le lexique en lien avec les activités de production et de réception mais elles incitent à le faire sur des moments spécifiques en lien avec la problématique de l'objet d'étude et à partir d'activités qui permettent le foisonnement lexical.

Marie-Laure Elalouf
Professeur des Universités
U. C. P,
IUFM Versailles

Maryse Lopez
Professeur formateur
U.C. P, IUFM Versailles

FRANCAIS ET HISTOIRE DES ARTS DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES

Avec l'entrée de l'histoire des arts sur la nouvelle scène pédagogique, plus que jamais le français, langue traversière, est mobilisé sur tous les fronts, lesquels sont déclinés à partir du socle commun-capacités, connaissances, attitudes.

Bien évidemment, pour ce qui concerne les professeurs de lettres-histoire, l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont incontournables au rendez-vous de l'histoire des arts, en tenant compte des passerelles proposées. En effet, pour chaque niveau, les correspondances entre périodes historiques, histoire littéraire et problématiques afférentes sont clairement établies ; dans le nouveau périmètre, les disciplines qui sont nôtres ont leur place. A travers cet article, la réflexion portera plus particulièrement sur la langue à l'œuvre dans les disciplines convoquées, cela de manière non exhaustive : il va de soi en effet que la place de l'histoire dans l'enseignement de l'histoire des arts est fondamentale pour éviter les flottements d'une culture privée de repères temporels.

I. En partant du préambule à « l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts »

L'enseignement de l'histoire des arts passe fondamentalement par la langue mise en partage autour des faits liés à la culture artistique. Cet enseignement « concerne tous les élèves », et l'on ne peut que souligner l'importance de cette affirmation, s'agissant des élèves du lycée professionnel. Cet enseignement est porté par tous les enseignants. Il « convoque tous les arts », comme le signifie fortement le préambule à l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Pour faire en sorte que cet enseignement « concerne », soit « porté » et « convoque », c'est bien de passerelles langagières entre les disciplines dont il est question. A l'aune de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité, le français, dans sa double situation à la fois objet référentiel et vecteur des disciplines- est la cheville ouvrière de cette nouvelle mise en perspective.

Il s'agit de « donner à chacun une conscience commune », poursuit le préambule qui gravite autour de l'idée d' « appartenance » à l'histoire des cultures, des civilisations, du monde. On ne peut que souligner, à et égard, la cohérence entre les trois piliers (périodes historiques, domaines artistiques, thématiques) fondant l'enseignement de l'histoire des arts et les objets d'étude soutenant l'approche en français

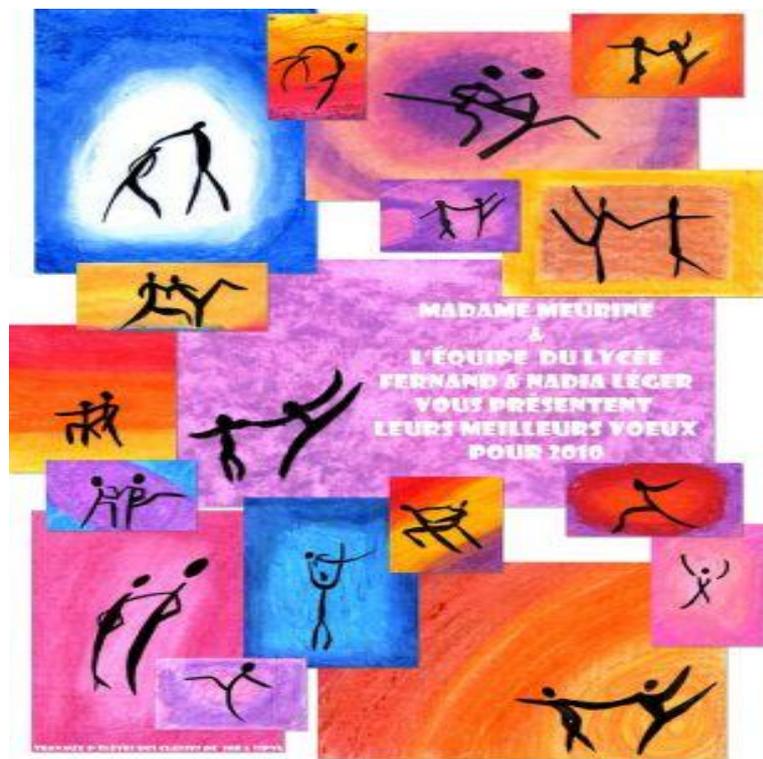
Ainsi, ce nouvel enseignement fait parfaitement écho à celui du français en questionnant les sources, influences, approches, en croisant les mots de la réflexion, en rapprochant les questions du sens et celles ayant trait aux formes, en prenant également appui sur les mots des arts appliqués et des cultures artistiques pour définir un champ partagé.

S'enracine ici, puisque projet pluridisciplinaire il y a, le partenariat désiré entre « les milieux éducatifs et les milieux artistiques et culturels » et à travers celui-ci la présence permanente de la langue : il faut souligner ici l'existant, véritable levier pour la mise en œuvre. En effet, l'action artistique et culturelle, à travers de nombreux partenariats dans lesquels les enseignants sont amenés, avec les artistes et les établissements pédagogiques, à créer des configurations pédagogiques différentes, a toujours soutenu, avant la mise en œuvre des nouveaux programmes, la nécessité d'accueillir et d'inscrire, à travers les travaux- au cœur desquels les textes des élèves-, le souci de la trace écrite ou orale, reflétant au plus près l'expérience de la rencontre vivante avec les artistes et avec les œuvres. Seul le travail de la

langue permet de relayer au plus près, au fil des parcours pédagogiques choisis, les projets engagés.

Nos élèves, n'ont que difficilement accès à ce que les arts signifient et représentent aujourd'hui plus que jamais. A cet égard les chemins de la mise en mots peuvent surprendre, tant les écarts sont importants. Je me souviens pour ma part, d'une remarque d'élève de baccalauréat professionnel, au moment où nous préparions il y a quelques années la rencontre avec un peintre contemporain, lequel avait accepté de recevoir dans son atelier parisien toute une classe du lycée Fernand-et-Nadia.Léger (Argenteuil.) Une élève avait alors posé la question suivante, lors des séances préparatoires : « Madame, un peintre est donc vivant ? Je ne savais pas qu'on pouvait en voir un, parce que, dans les musées, les tableaux exposés sont faits par des peintres morts, et seules leurs oeuvres existent ». Dans cette remarque, les signes avant-coureurs du chemin à parcourir étaient déjà prégnants. Désormais, il devient possible, via l'histoire des arts d'interroger les représentations qu'ont les élèves de lycée professionnel à cet égard et de faire en sorte qu'ils puissent accéder à une vitalité, à une réalité dont ils doivent devenir, à leur niveau, spectateurs éclairés et acteurs, capables d'exprimer un ressenti et une réflexion d'ordre critique, fondée sur la découverte, la recherche, la comparaison, la mise en débat relativement à tous les arts susceptibles d'être interrogés, mis en perspective-autant d'approches convoquant ce qui relève des compétences spécifiques à la langue –lire, écrire

Les « situations pédagogiques nouvelles » sont convoquées, favorisant le « dialogue entre les disciplines », c'est-à-dire la confirmation d'un rapport dialectique à la langue, laquelle, par définition rend possibles les navettes –orales ou écrites- entre « connaissance » et « sensibilité ». Comment, en effet, pour un élève de lycée professionnel, être mis en contact avec « œuvres », « mouvements », « styles », « créateurs » sans que soient mobilisés, dans des temps différents préparation, rencontres, bilans, écriture de l'émotion, de la réflexion, les travaux divers (recherches, exposés, productions écrites diverses, synthèses, commentaires, argumentaires)... pour lesquels s'impose la maîtrise de la langue française ?



A partir de projection d'images de danse, les élèves ont réalisé des visuels qui ont servi à la réalisation de la carte de vœux du lycée.

Puisque les « enseignements artistiques » sont appelés à renforcer les relations avec d'autres disciplines, relations établies depuis longtemps en lycée professionnel via la pédagogie de projet, plus que jamais un décloisonnement transdisciplinaire véhiculé par la langue permet de revisiter l'existant de travail en équipe, croisement des savoirs et des savoir faire et d'ouvrir de nouvelles perspectives langagières.

Encore faut-il s'emparer, dans un temps partagé, des possibilités induites par les nouveaux programmes : nombreuses sont les pistes ouvertes et offertes dans ce cadre. Il nous faudra mutualiser rapidement propositions et expérimentations au carrefour des disciplines. Le site Lettres-Histoire et le Site Arts Appliqués de l'Académie de Versailles favorisent notamment la mise en lumière de ce qui voit le jour sur le terrain.

II. Quand l'enseignement du français rejoint l'histoire des arts et réciproquement

Dans les nouveaux programmes concernant l'enseignement du français, finalités et démarquent constituent les bases d'une architecture ouverte sur le monde : à travers les quatre compétences, de nombreux questionnements ont droit de cité, et en particulier ceux qui concernent l'enseignement de l'histoire des arts : sur le chemin menant à l'œuvre d'art y compris littéraire, il s'agira d'apprendre à se tenir à l'écoute, de réagir à bon escient, de s'exprimer clairement à l'oral, avec et pour d'autres, en écho à ce que suscite telle approche du travail de l'artiste ou de l'œuvre en vigueur. L'échange écrit, autour des critiques d'art, ou des textes écrits au fil d'émotions esthétiques ainsi que le partage et la confrontation des valeurs, la possibilité de déchiffrer, et d'interpréter des signes, dans l'ordre d'une sémiologie du texte, de l'image, du son, concourent à l'élargissement des perspectives et renforcent la possibilité de construire une vie « ouverte sur la diversité des apports liés à la création artistique.

La « connaissance de mouvements et d'œuvres », de l'humanisme, signant la Renaissance, au surréalisme de l'entre-deux-guerres par exemple, fonde un autre regard et la possibilité pour nos élèves de découvrir d'autres horizons, et de prendre langue. L'invitation à « la fréquentation de productions artistiques variées » ainsi qu'à « la pratique d'activités culturelles » scelle un nouveau pacte de lecture du monde : nos élèves ne doivent pas rester étrangers à la possibilité de déchiffrer par l'histoire des arts notamment ce qui les entoure.

Aux quatre compétences désignées correspondent les objets d'étude, trois par année d'enseignement que traversent, en regard, capacités, connaissances et attitudes susceptibles de croiser les pistes qui passent par l'histoire des arts, désormais incontournable.

Les portes de la seconde du baccalauréat professionnel sont ouvertes. Puisqu'il est question d'aborder les goûts et les couleurs, parlons-en : le champ littéraire est idéal, campé entre individualité et universalité, à l'aune de la Renaissance et de la Modernité. Parlons du corps, parlons de la beauté, de ses canons, pour les uns, et pour les autres. Abordons le mystère du sourire entendu chez Léonard ou Botticelli, allons voir si la rose en son jardin nous apprend toujours ce qu'il faut recueillir ; passons par le regard que porte sur ses semblables le crapaud voltairien ; faisons halte au beau milieu des méditations sur la beauté de François Cheng²² contemplant intérieurement les paysages de son enfance ; et qu'à travers ces nouveaux embarquements pédagogiques nos élèves puissent se situer, distinguer ou

²² François Cheng, né en 1929, membre de l'Académie Française est auteur d'essais sur la peinture et la poésie chinoise et de romans. Dans *Cinq méditations sur la beauté*, (Albin Michel, 2006), F.Cheng aborde les problématiques liées à la beauté et fonde sa réflexion au carrefour des cultures chinoise et occidentale

interroger dans le sillage des artistes et des œuvres valeurs et notions s'attachant au corps, à l'esprit. « La beauté nous transfigure, car elle nous sort de l'habitude, nous permet de revoir les choses qui nous entourent comme au matin du monde, comme pour la première fois. », écrit François Cheng.

Accompagnons-les aussi là où se construit l'information, en prenant toutes mesures utiles pour placer à la juste distance les déferlantes actuelles ; penchons-nous sur l'immatériel, sur les nouveaux espaces de création, sites et blogs où les frontières entre information et création interfèrent parfois. Trions avec eux, exerçons ensemble notre vigilance pour identifier limites et ouvertures artistiques dignes de ce nom, aidons-les à se situer.

Rencontrons ces personnages qui se retrouvent dans les mots, les portraits, les attributs, les avatars d'une civilisation cherchant de nouvelles voies, se représentant aussi dans des créations en 3 D, dans des discours de sauvegarde relayés par de nouveaux héros qu'il est nécessaire d'interroger.

Pour chaque année d'enseignement, rendez-vous et points d'ancrage sont nombreux ; l'appui chronologique reste une base de lancement pour les navettes nécessaires : être au monde suppose pour nos élèves découvertes, comparaisons, prises de parole avec à la clé une même démarche décloisonnant et libérant l'accès aux parcours artistiques dans leur grande diversité.

Cette approche se déchiffre chez Malraux, ambassadeur emblématique de l'histoire des Arts dans les Voix du Silence ou dans les Antimémoires, selon le rappel qu'en fait Jean-Michel Maulpoix²³ « Malraux (...) Rapproche les images, lie les oeuvres les unes aux autres, fait se télescoper les faits, les épisodes, les moments et les références. Le lyrisme sous sa plume fait office de liant. Il participe à la recherche des rapports entre des éléments hétérogènes, empruntés à des cultures et des époques distinctes. Quand Malraux se demande ce qui unit Picasso et Lascaux, il est à la recherche du sens même de ce geste qui conduit les hommes à tracer des signes et créer des oeuvres. Le principe constant de sa démarche est la comparaison. »

III. Histoire des arts, piliers, interférences

Le mot « pilier » renvoie par définition à ces éléments porteurs, organes architecturaux soutenant le tout. Après les sept piliers du socle commun, les trois piliers fondant l'enseignement de l'histoire des arts rendent possible le dialogue entre les disciplines : du XVI^e au XXI^e siècle, pour ce qui est des périodes historiques, des champs essentiels sont ouverts et interrogés par la langue. Leur correspondent les six grands domaines artistiques et la liste des thématiques dans lesquelles puiser pour nourrir la réflexion, croiser les fils conducteurs et bâtir de nouvelles demeures.

Entre français, arts appliqués et cultures artistiques, passerelles potentielles et exemples sont légion.

Du côté des « arts de l'espace », il est possible d'imaginer entrées et perspectives dans lesquelles l'utopie de More, les représentations de la ville du XVI au XX^e siècle à la croisée du « champ anthropologique » permettraient de faire surgir des travaux d'écriture et de lecture par lesquels nos élèves pourraient se faire les compagnons bâtisseurs d'une langue retrouvée, inventant à leur tour leurs villes idéales, à l'heure du développement durable..

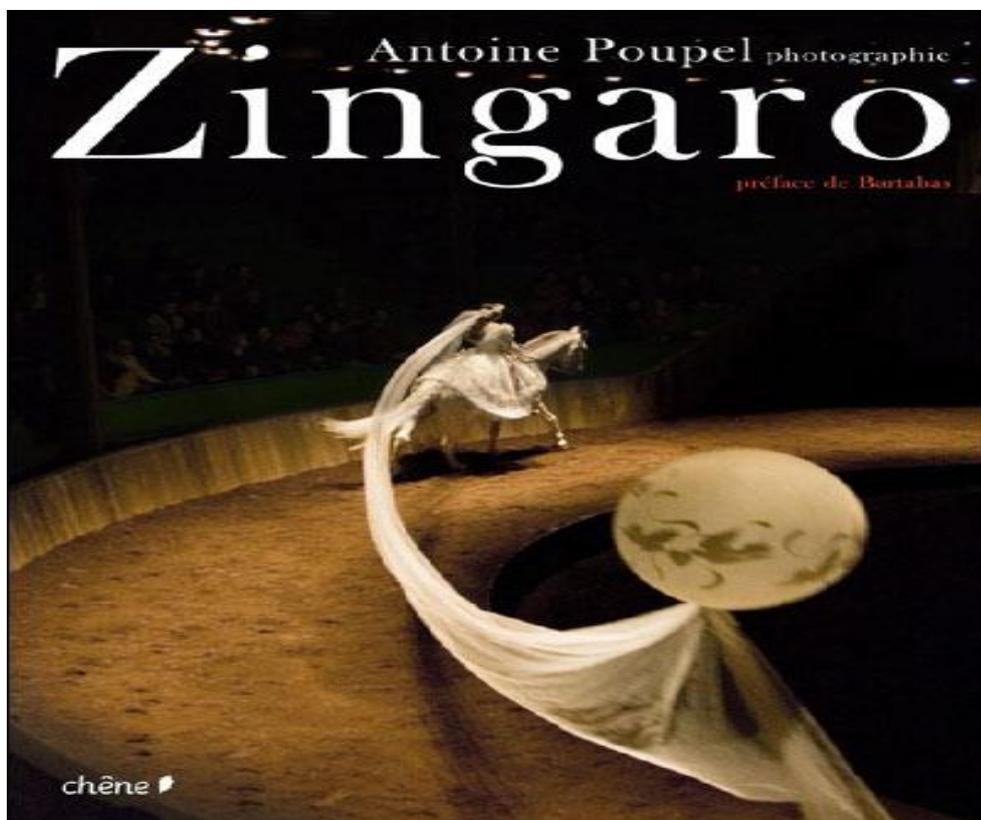
²³ « André Malraux acteur et témoin de l'Histoire », article, 2000 (site). Jean-Michel Maulpoix, né en 1952, est auteur d'ouvrages poétiques et d'articles critiques sur la poésie ; enseigne la poésie moderne à Paris X. Son site : <http://www.maulpoix.net>

Avec les « arts du langage » la littérature orale pourrait par exemple retrouver ses lettres de noblesse et dans le champ anthropologique interroger les modes de transmission relayés par la parole conteuse traditionnelle (l'art des griots) et la parole contemporaine (récits de radio)

Pour ce qui est des « arts du quotidien », les métiers d'art associés au champ technique pourraient permettre d'interroger l'univers des décors, accessoires, costumes, bijoux au théâtre et à l'opéra, donnant langue et prise à la mise en scène de l'illusion qui a besoin de mots pour suggérer une vie autre, reflétant l'émotion partagée. Le fait de suivre le devenir d'un costume, d'un bijou, par l'explication, le récit, l'invention, procède d'un autre regard et peut permettre à nos élèves d'aborder de manière personnelle, en écrivant, les coulisses de la création.

Les « arts du son » offrent de multiples possibilités : à l'écoute des musiques de films, c'est un champ esthétique puissant qui peut être mobilisé, mais aussi le champ historique et social convoquant le rapport à la langue par l'écriture des émotions, des impressions, du travail critique. Ainsi peut-on par exemple envisager un parcours de découverte des musiques tziganes depuis les musiques du film « **le temps des gitans** » de **Kusturica** jusqu'au dernier film de **Tony Gatlif**, « **Liberté** » évoquant le sort réservé aux tziganes pendant la seconde guerre mondiale. Chaque élève peut être amené à mettre des mots sur la manière dont la musique fait surgir de manière ontologique une prise de conscience des valeurs et sentiments humains universels – liberté, engagement, révolte, amour...

Pour ce qui est des « arts du spectacle vivant », interférant par exemple avec le champ anthropologique, nombreuses sont les possibilités offertes : on peut imaginer par exemple un voyage initiatique du côté des arts équestres en suivant sous la forme d'un carnet de voyage la trajectoire de Bartabas, maître du théâtre équestre Zingaro.



Existents aussi pour ce domaine artistique, des dispositifs remarquables comme « dix mois d'École et d'Opéra » : ce partenariat entre l'Éducation Nationale et l'Opéra de Paris permet de développer sur deux ans un projet favorisant la découverte de lieux prestigieux (Opéra Garnier, Opéra Bastille), de spectacles mariant théâtre, chant, danse ; de créateurs, d'interprètes, de spécialistes de tous les métiers du spectacle, selon un parcours soigneusement balisé, rythmé par rencontres, recherches préparatoires, comptes-rendus, poèmes, expositions dans les établissements scolaires. Dans ce cadre, en seconde, il est possible par exemple de prendre appui sur le mythe d'Orphée en Français, de travailler en parallèle sur le symbole de la lyre en Arts Appliqués avant d'aborder l'invention d'un des premiers opéras, l'Orfeo, de Monteverdi (1607), puis de mettre en mots l'émotion à l'écoute du chœur des nymphes et enfin d'aller plus loin, vers d'autres développements de l'Opéra en Italie. Les traces de ces découvertes sont consignées par les élèves dans des « Carnets d'Opéra » et/ou peuvent nourrir le développement d'un blog consacré à l'opéra. D'autres thématiques et d'autres champs bien évidemment sont susceptibles d'enrichir un tel parcours.

Quant aux « arts du visuel », dans les interférences possibles avec le champ historique et social, les pistes d'étude proposées permettent d'envisager une traversée renouvelée des nouveaux programmes en français et en histoire, de la seconde à la terminale, en revisitant par exemple les œuvres des peintres, ou les projets architecturaux de la Renaissance en seconde : là aussi, ce qui cristallise au contact des œuvres découvertes passe par la production de textes, autant de traces susceptibles d'être mutualisées à l'échelle de la classe, du lycée, de la ville. Enfin, en sollicitant dans le champ historique et social, la thématique consacrée aux « Arts, mémoires, témoignages, engagements » l'approche peut favoriser la découverte des genres commémoratifs ou des expressions centrées sur le souvenir d'événements dramatiques : là aussi la production de textes, à l'écrit comme à l'oral peut marquer l'avancement des explorations et l'affirmation personnelle autour des lieux de mémoire, comme le Mémorial de la Shoah avec ses piliers incontournables le Mur des Noms et le Mur des Justes-Nombreuses sont les possibilités de mettre en œuvre l'enseignement de l'histoire des Arts en croisant les programmes, en mobilisant fortement le travail langagier à partir des priorités établies autour de temps forts, de supports communs et d'une répartition horaire adaptés : les vingt quatre heures de l'enseignement des arts sur une année scolaire peuvent être abordées dans le cadre d'un projet développé en une semaine. Quoi qu'il en soit, chaque approche artistique et culturelle permettant de penser le monde autrement s'inscrit dans un nouvel espace qu'il est urgent d'habiter et de faire vivre pour que nos élèves ne restent pas étrangers aux formes, aux déploiements langagiers qui accompagnent la création artistique sans frontières.

On trouvera en annexe une proposition « Dire la ville » émanant du groupe ressources Histoire des Arts. (Annexe 1).

Pour ce qui concerne l'Opéra, l'expérience est en cours : on peut la suivre en ligne, avec le blog « Opéra, quand s'ouvrent les portes » (saisir.operaquandsouvrentlesportes) projet de la « classe-opéra », (1^o Bac Pro SPVL) du Lycée Fernand-et-Nadia-Léger, à Argenteuil. (Annexe 2)

Christine Eschenbrenner,
Professeur formateur,
Lycée Nadia et Fernand Léger
Argenteuil Académie de Versailles

Annexe 1 :

Histoire des Arts : proposition de séquence

ETAPE 1 : TRAVAIL EN EQUIPE PEDAGOGIQUE

- ✓ **Niveau de la classe** : classe de seconde BAC PRO 3 ans
- ✓ **Période** : à définir dans l'année
- ✓ **Axe de travail** : paysages urbains et cités idéales du XVIème au XVIIIème siècle

- Corpus d'œuvres :

- Lettres :
 - Thomas MORE, L'utopie, 1516 (La ville d'Amaurote)
 - RABELAIS, Gargantua, 1534 (L'Abbaye de Thélème)
 - VOLTAIRE, Candide, 1759 (L'Eldorado)
 - MONTESQUIEU, Lettres Persanes, 1721 (Arrivée des Persans à Paris)



Nicolas Ledoux
Saline d'Arc-et-Senans

- Arts Appliqués :- Saline Royale d'Arc-et-Senans
 - Piero della Francesca
 - Alberti
 - Rossellino (Pienza)



Piero della Francesca 1475 Cité Idéale

- Champ : anthropologique

- Thématique : art et imaginaire : mondes utopiques



Alberti La città ideale, 1490-1505

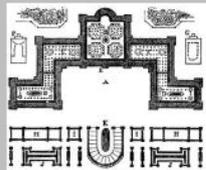


Rossellino : ville de Pienza

- ✓ **Thème commun à toutes les classes** : dire la ville; explorer la ville.
- ✓ **Problématique** : propositions humanistes pour une cité parfaite.
- ✓ **Piste d'étude à travers l'histoire des arts** : des propositions humanistes aux tentatives de réalisation.
 - Le familistère de Guise : le palais social
 - Phalanstère de Charles Fourier
 - La cité industrielle de Tony Garnier
 - Brasilia (Oscar Niemeyer)
 - Chandigarh (Le Corbusier)



Familistère de Guise



Phalanstère de Fourier



Cité industrielle de Garnier



Brasilia (Oscar Niemeyer)



Chandigarh (Le Corbusier)

ETAPE 2 : DES EXPLORATIONS PEDAGOGIQUES SELON LES DISCIPLINES

✓ Explorer une œuvre :

- Français :
 - texte : Thomas MORE, L'utopie, 1516 (La ville d'Amaurote)
- Arts Appliqués :
 - image : « L'île d'Utopie » gravure sur bois de H & A Holbein 1516

En quoi le modèle représenté est-il le reflet d'un projet humaniste ?

✓ Compétences spécifiques :

- Lettres :
 - Acquisition d'un vocabulaire spécifique
 - Sémiologie du texte et de l'image : comparaison, analyse
 - Développement écriture créative
 - Présentation oralisée des travaux
- Histoire :
 - L'humanisme et la Renaissance
 - Découvrir inventions et projets pour un nouvel art de vivre
 - identifier les propositions
- Arts Appliqués
 - Sensibiliser aux paysages urbains
 - Développer sa sensibilité et sa créativité
 - Appréhender des espaces de vies (de l'utopie au réel)



« L'île d'Utopie »
H & A Holbein

ETAPE 3 : RESTITUTION COMMUNE

- ✓ Blog : « Dire la ville »
 - Français et Arts Appliqués : recherches documentaires
 - Français : textes « villes imaginaires »
 - Liens vers le site de François Bon (atelier d'écriture : écrire la ville)
 - Arts Appliqués : illustration des textes des élèves

- ✓ Evaluation par discipline
 - Arts Appliqués : - respect de la demande; analyse; créativité; production graphique
 - Français : - analyse; écriture créative; vocabulaire spécifique; argumentation; description

- ✓ Evaluation conjointe
 - Exposition et restitution orale : « cités idéales : des propositions humanistes aux tentatives de réalisation »

Annexe 2 :

Consultez le site : <http://blog.crdp-versailles.fr/operaquandsouvrentlesportes/index.php/>

Rencontre inestimable avec Paul Andreu

Par la Castafiore le 13 novembre 2009, 14:48 - [Porte des rencontres](#)



Lundi 9 Novembre 2009, c'est à l'Opéra Garnier que la rencontre a lieu. Les élèves ont préparé soigneusement en cours le rendez-vous avec le grand architecte qui a conçu l'aéroport de Roissy, l'Opéra de Pékin, tant de chef-d'œuvre et aussi le décor du ballet contemporain « Répliques » création de Nicolas Paul, danseur à l'Opéra de Paris et chorégraphe. Immense simplicité d'un grand homme qui accepte d'ouvrir les portes de sa vie pour les adolescents et jeunes adultes venus d'Argenteuil. Notre reconnaissance est très vive. Merci à Laurent Pejoux qui a organisé la rencontre un jour avant le premier spectacle de danse que vivront les élèves à l'Opéra Garnier.

APPROCHE PHILOSOPHIQUE DES NOUVEAUX PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL

Il nous a semblé que « les objets d'étude », une des principales nouveautés du programme et les questions qui s'y rattachent, ouvraient vers des questionnements quelque peu philosophiques. Il était alors intéressant de se tourner une nouvelle fois vers Patrick Ghrenassia, professeur de philosophie, formateur à l'IUFM de l'université de Cergy Pontoise pour qu'il réponde aux questions que ne manquent pas de se poser nombre de collègues. Il a bien voulu nous accorder un entretien que je transcris dans cet article.

I. Regard général sur la réforme

Quelle lecture un enseignant de philosophie fait-il de ces programmes ? Quel est l'apport de la philosophie et, de façon plus large, des sciences humaines dans ces programmes ?

Cela me semble répondre à un souci d'assurer une culture générale et des repères pour s'intégrer dans notre démocratie. Cela rejoint et prolonge l'esprit du socle commun. Me semble pertinente l'articulation d'une culture artistique et littéraire, avec des repères historiques et un questionnement philosophique. Bien sûr, le choix du questionnement est limitatif et clairement orienté en fonction des intérêts supposés des élèves (identité, justice...) Ce choix laisse de côté des questions comme l'histoire des sciences, la religion ou la métaphysique. Faut-il le regretter ? C'est selon qu'on y voit un verre à moitié vide ou à moitié plein.

Quelles notions philosophiques transparaissent dans les différents objets d'études ? Lesquelles vous paraissent faciles à aborder avec nos élèves de baccalauréat professionnel ? Lesquelles semblent plus difficiles à traiter ?

Me paraissent plus aisées à aborder des questions comme le goût, les médias, l'objectivité, la justice. Me semblent plus ardues et complexes celles abordées en terminale : l'identité, l'autre, la culture, le rapport au monde et au passé, notions beaucoup plus abstraites, voire métaphysiques.

On nous demande d'avoir une approche transversale dans nos pratiques, de faire appel à des connaissances non seulement littéraires mais également philosophiques, historiques, sociologiques, esthétiques et lexicales. Cette approche transversale est-elle présente de façon générale dans les programmes de l'Education nationale ? Est-ce nouveau ? Quel est l'enjeu de cette transversalité ? Cette approche pluridisciplinaire nous amène à acquérir quelles compétences ? A mettre en œuvre quelles pratiques nouvelles ?

L'approche transversale est le dénominateur commun de toutes les réformes de programmes ces dernières années. Il s'agit de décloisonner les disciplines, de donner un sens global aux apprentissages, et de favoriser des capacités de transfert, de réinvestissement, de mise en relation, tout ce qu'on peut appeler intelligence ou culture. Il y faut des entrées à la fois concrètes et fécondes. Par exemple, à partir d'un héros littéraire ou historique, comme don Quichotte ou comme la créature de Frankenstein.

Quelle utilisation un professeur de philosophie fait-il des textes littéraires ? Quelle exploitation un enseignant de lettres peut-il faire d'un court texte philosophique dans un cours de lettres ? Quels seraient les écueils d'une telle pratique ?

Tous les grands textes littéraires nourrissent des interrogations philosophiques ; Proust questionne notre rapport au temps ou à la mémoire, Kafka, le sens de la vie, Rousseau notre rapport à la nature, Camus notre conception de la justice. On peut donc utiliser un texte littéraire soit comme « illustration » d'une notion ou d'une question, soit comme amorce et point de départ d'une interrogation.

A l'inverse, je pense malheureusement que peu de textes philosophiques ont une grande qualité littéraire (Montaigne, Rousseau, Voltaire, Sartre...) Par contre, les styles d'écriture philosophique amènent à comparer l'essai, le traité, la lettre, le pamphlet, l'aphorisme, etc. comme autant de genres littéraires.

Le principal écueil réside dans le moyen de différencier un texte littéraire d'un texte philosophique. Certains textes littéraires peuvent être fortement argumentatifs ou démonstratifs (théâtre de Sartre, contes de Voltaire) ; à l'inverse, certains textes philosophiques sont aussi de la grande littérature (Essais de Montaigne). La frontière est donc floue, et la tentation constante de confondre les deux, en l'absence de critères formels.

II. Les questions qui accompagnent les objets d'étude

Les questions proposées pour chaque objet d'étude ont pour but d'encourager la problématisation, pour éviter le « tout thématique » ; de privilégier la pédagogie du questionnement, car on n'enseigne pas des savoirs. Elles sont à exploiter en amont par l'enseignant pour construire ses séquences. Mi-problématiques, mi-provocations, mi-lancements...

La première, qui semble être la reformulation d'une question d'élève, amène une prise de conscience et l'expression de désaccords nécessaires au débat. La seconde concerne l'explicitation du comment. La troisième illustre l'enjeu dans la société et permet un approfondissement.

D'une façon générale, l'enseignement des différentes disciplines semble aujourd'hui faire une large part à la problématisation. Après quel constat a-t-on encouragé la généralisation de cette approche ? Qu'attend-on de ce type de pratique ?

Il est important d'amener les élèves à se questionner. En partant de leur vécu, on peut mettre en lumière les contradictions, faire sens. Oui, problématiser, c'est faire sens, c'est toujours se poser la question « pourquoi ? », et ainsi remonter l'enchaînement des raisons et des causes, chercher les tenants et les aboutissants, comprendre au sens fort, saisir comme un tout au lieu de saucissonner et de cloisonner. C'est aussi avoir un rapport actif au savoir, questionner le monde au lieu de le subir. Par exemple, essayons de problématiser le succès du film « Avatar », pourquoi un tel succès ?

Certaines questions sont polémiques. Comment exploiter ces questions sans créer le tollé dans la classe ? Dans quelle partie de la séquence les aborder ? En lancement ? En débat ? (« Les médias disent-ils la vérité ? », « Les goûts d'une génération sont-ils « meilleurs » que ceux des générations qui précèdent ? »)

Toujours partir des élèves et d'un exemple concret : quelle musique écoutent-ils ? Pourquoi leur plaît-elle, et pas à leurs parents ? Etc.

Comment éviter les discussions du type café du commerce ?

Par des contraintes et règles scolaires rigoureuses : temps de parole, qualité de l'information et de l'argumentation, écoute et compréhension de l'autre point de vue, évaluation par un tiers, arbitrage final, éventuelle prise de décision (pour éviter de toujours « débattre pour débattre », ce qui finit par donner une caricature de démocratie)

Quelle pédagogie l'enseignant de philosophie met-il en oeuvre ? (les textes, la problématique...)

L'approche d'un texte philosophique passe par l'étude de son mouvement argumentatif articulé à partir de ses connecteurs logiques. L'activité essentielle du cours de philosophie vise à construire un raisonnement et préparer les élèves à la dissertation, exercice scolastique, très cadré, aujourd'hui controversé qui sera peut-être bientôt supprimé. La problématique d'un sujet, d'un texte, ou d'une notion philosophique, est le problème identifié et ses enjeux.

Le point de départ de la réflexion philosophique est l'analyse d'un paradoxe. Le paradoxe est une vieille idée, il s'agit de penser contre l'opinion (« para -doxa »), de créer la surprise, l'étonnement. C'est une démarche qui consiste à aller contre les idées reçues, le sens commun, à relever ce qui n'est pas évident, dans le but de poser une énigme. Rousseau encourageait à penser par paradoxes.

On peut étudier avec les élèves comment les médias intègrent le paradoxe. Voir en particulier Canal+, un média qui a un discours sur les médias, qui se moque des médias, qui met en scène les médias et s'interroger sur son succès auprès des jeunes.

Toute réflexion est-elle problématisation ? Toute réflexion passe-t-elle par la problématisation ?

Oui, au sens où réfléchir, c'est prendre du recul pour questionner l'évidence, trouver un problème là où il est trop bien caché, voire l'inventer si nécessaire. C'est donner du relief au monde et à la vie, le complexifier et la compliquer aussi (parfois inutilement quand on s'y prend mal). Problématiser, c'est mettre de la 3D dans un monde trop plat, chercher au-delà des apparences, relier ce qui à première vue n'a aucun rapport, se demander pourquoi cela existe et de cette façon. C'est l'exercice naturel de la curiosité et de l'étonnement, que devrait avoir tout esprit humain.

En fin de séquence, on ne répond pas toujours à la question posée en lancement et les élèves restent sur leur faim. Cela les perturbe. La problématique déroute également les enseignants, habitués à enseigner des savoirs, non un questionnement, et qui doivent prendre des risques nouveaux. Comment rassurer élèves et enseignants ?

Poser des questions, c'est ouvrir la voie à d'autres questions, c'est trouver des pistes, des tentatives de réponses. Avoir une question centrale c'est bien. Prenons la crise financière récente par exemple, on peut se poser des questions sur la cupidité, la malhonnêteté. Il faut que les élèves sachent que certaines questions ne peuvent avoir de réponses aujourd'hui dans l'état actuel de nos connaissances, ou n'en auront peut-être

jamais. Cela amène une réflexion sur l'existence, la mort, le sens de la vie... la métaphysique.

En revanche, certaines questions contiennent en elles-mêmes des réponses, ou apportent des réponses.

Certaines questions sont compliquées pour nos élèves. Comment mettre à leur portée ces questions, dont la formulation est celle d'un enseignant ? (ex : « Le virtuel est-il un enrichissement du réel ? »)

Oui, il a un problème ici de langue et d'abstraction. On peut aborder ces questions par des exemples vécus : jouer sur Internet, est-ce plus intéressant que faire un match de foot ? Peut-on être heureux en tombant amoureux d'un personnage de film ? Peut-on passer sa vie à la rêver ?

III. « Construire son identité culturelle »

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur l'acquisition d'une culture européenne humaniste. Il y a donc un retour aux textes patrimoniaux, un recentrage sur l'histoire littéraire, la contextualisation des œuvres.

Peut-on voir dans les nouveaux programmes l'influence des débats actuels sur la culture ? La notion de « Culture partagée » chère à Edgar Morin, par exemple ? Cette culture humaniste, qui via la philosophie, l'essai, le roman, pose les problèmes humains fondamentaux et appelle la réflexion ?

La question reste celle du lien social et des valeurs communes. L'école tente d'y apporter sa pierre, mais elle n'est pas seule. Le cinéma « grand public » y contribue aussi, plus schématiquement mais peut-être plus efficacement. Il faut encourager les élèves à aller voir le film « Sherlock Holmes », bien loin de l'original littéraire, mais efficace dans sa leçon rationaliste.

Il faut certes tirer au maximum vers le haut, mais il faut faire le deuil d'une utopie qui voudrait que tout le peuple se mette à lire et adorer Proust. Dans cette culture partagée, le cinéma hollywoodien a au moins autant sa place que les poèmes de Rilke, dans une progression adaptable à chacun. Du moment que les « fondamentaux » y soient (valeurs et mythes), les vecteurs sont relatifs aux publics et doivent être diversifiés, sans élitisme ni relativisme.

Certaines questions amènent les élèves à faire des liens entre aujourd'hui et hier : ex « Les goûts d'une génération sont-ils « meilleurs » que ceux de la génération précédente ? », « Les héros littéraires d'hier sont-ils les héros d'aujourd'hui ? ». Faut-il y voir un lien avec les théories d'Edgar Morin : la reliance, les aller et retour ? Comment éviter le grand-écart : entre Rastignac et Superman par exemple ? Ou faut-il au contraire faire ces écarts, quitte à mettre en parallèle une œuvre académique littéraire et une production de la culture de masse ?

Pour les élèves, il faut commencer par faire lien ; les écarts viendront après. Hercule et Rocky, le film « 2012 » et le déluge dans la Bible. Après, il sera temps de voir les différences et de hiérarchiser genres et styles autour de valeurs et de mythes communs. Il faudrait lire « La peur d'apprendre » de Serge Boimare, instituteur, qui part des héros favoris des enfants : Superman, Sylvester Stallone... C'est efficace. Il

établit des liens avec les mythes antiques, pas fondamentalement différents des histoires d'aujourd'hui et où il est fait l'éloge de la force, de la ruse.

Quelle est l'influence de la réflexion européenne pour le nouveau millénaire dans ces nouveaux programmes ? Y-a-t-il au sein de l'Union européenne la volonté d'encourager un recentrage sur les auteurs et les textes patrimoniaux ? Un retour aux sources de la pensée européenne ?

Deux choses : d'une part, l'identité européenne dépend beaucoup de la place faite à la culture. Il suffit d'aller en Californie ou en Chine pour se sentir européen, c'est-à-dire appartenant à un référentiel culturel d'une richesse et d'une prégnance exceptionnelles que le monde nous envie. D'autre part, reste la question d'un patrimoine européen, qui a commencé avec le choix de l'Hymne à la joie de Beethoven, et qui doit articuler à la fois des références identitaires fortes à chaque pays (Ibsen pour la Norvège, Goya pour l'Espagne) et qui aient une portée universelle ou du moins transeuropéenne (le cinéma de Rohmer, le roman de Robbe-Grillet peuvent-ils parler à un Danois ou à un Bulgare ?) Plus le problème des « petits » pays qui ont leur place à faire dans ce patrimoine : qui connaît en France un romancier Serbe ou Hongrois ? Enfin, la question de la langue : ce patrimoine commun doit-il passer par une politique effrénée de traductions tous azimuts ou émergera-t-il d'une langue commune dominante ? En attendant, il serait urgent d'avoir au moins une fois la curiosité et l'effort de lire une œuvre dans sa langue originale, ne serait-ce qu'un poème ou une chanson.

IV. Que diriez-vous à propos des objets d'étude ?

Du côté de l'imaginaire

On peut s'interroger sur la parodie, qui rencontre un grand succès. Pourquoi faire des parodies de contes ? Pourquoi ce renversement des mythes ? En musique aussi, on remixe des tubes des années 1980. On n'est plus capables de créer des mythes. On a toujours besoin de s'amuser. Au cinéma, dans la littérature pour enfants, on trouve ces parodies. Est-ce qu'elles fonctionnent sans la connaissance du conte de départ ?

Les philosophes des Lumières et leur combat contre l'injustice

Le combat des Lumières est aujourd'hui menacé, deux fois menacé : par la mondialisation d'une part et par la banalisation qu'apporte la multitude des discours. Le discours philosophique est aujourd'hui mis en comparaison avec tout autre discours. Avant, on avait, nous, les philosophes, le monopole institutionnel. Le discours philosophique est également menacé par la montée de l'intolérance. Il y a aujourd'hui des tabous, des interdits, des censures sociales.

On peut étudier une utopie, en faire fabriquer une, chercher comment améliorer le respect d'un droit de l'homme, en faire une approche cinématographique (par ex, Fahrenheit 451 de Truffaut, sur l'interdiction des livres, ou Brazil de Terry Gilliam, sur une société policière).

Identité et diversité

Lire Camus « L'étranger » ; Diderot, « Le neveu de Rameau », les récits de voyage des philosophes des Lumières, comme Bougainville.

Cet entretien permettra sans nul doute d'ouvrir de nouvelles perspectives. Les réponses apportées tissent un lien entre lecture, littérature et philosophie. Elles éclairent les enseignants de lettres histoire, qui ne sont pas professeurs de philosophie, sur la manière d'envisager un mode de pensée des textes et des problématiques qui les portent. Pour nos élèves de baccalauréat c'est une possibilité d'approcher la réflexion philosophique à la quelle, même si cet enseignement ne fait pas partie de leur cursus, ils s'intéressent souvent de très près.

Françoise Abjean
Professeur lycée Paul Belmondo
Arpajon
Académie de Versailles

Patrick Ghrenassia
Professeur formateur UCP,
IUFM Versailles

ECRIRE EN HISTOIRE GEOGRAPHIE ET EN EDUCATION CIVIQUE : LES ECRITS DE TRAVAIL ET DE MEMORISATION

Réflexion construite à partir du mémoire professionnel sur la trace écrite en histoire géographique, mémoire réalisé à l'IUFM de Versailles en 2006-2007 dirigé par Suzanne Boudon.

L'écriture demeure un moment privilégié où le professeur, comme l'élève, sont persuadés d'exercer leur métier. La réponse aux questions, le cours, le devoir sur table, la prise de note ... la trace écrite est la mémoire, et donc la garante, qu'un cours a bien eu lieu entre un professeur et une classe. Mais elle est souvent synonyme de difficultés et de déceptions, pour les élèves comme pour le professeur.

Le programme de français, dans sa rubrique lecture, précise au demeurant qu'il convient de travailler spécifiquement "l'écrit de travail et de mémorisation". La "trace écrite" en histoire géographique relève de ce "genre" d'écrit. Mais il ne s'agit plus de noter confortablement ce que le professeur va dicter, les ambitions sont fortes lors de l'entrée au lycée : il faut amener chaque lycéen à se demander ce que l'on va écrire, avec deux questions sous-jacentes : pourquoi et comment ?

La trace écrite comme clé de la réussite scolaire²⁴ se double ainsi de la vocation d'autonomisation intellectuelle de l'élève, intimement liée en histoire et géographie à la formation citoyenne des élèves depuis le CAP jusque vers le Baccalauréat professionnel²⁵. Les élèves vont être confrontés à la problématique de la trace écrite sans forcément la concevoir. En arrivant au lycée professionnel ils restent pour beaucoup sur le schéma de la production écrite collégienne, une écriture sous la dictée, et sont surpris ou ne comprennent pas les nouvelles consignes et attentes.

Comment faire de l'écriture un instrument pertinent, efficace et stimulant dans un cours d'histoire et géographie et d'éducation civique ?

Longtemps l'apanage d'une seule discipline, le français, la didactique de l'écriture est en train de s'ouvrir aux autres disciplines²⁶. L'enseignement de l'histoire et de la géographie occupe une place particulière, les élèves savent que la part littéraire n'y est pas négligeable, d'autant plus que leur professeur d'histoire et de géographie est aussi, du fait de la bivalence, leur professeur de lettres... Quels sont dès lors les enjeux de la trace écrite en histoire et en géographie ? Quelle définition donner de la trace écrite ?»

I. La trace écrite et les capacités à développer

L'importance de la trace écrite est un truisme pour tout programme d'histoire et de géographie. Avec les élèves qui arrivent de collège et qui préparent un baccalauréat professionnel en trois ans, il s'agit de réinvestir les acquis du collège tant par le contenu des connaissances (reprise du programme de troisième) que par la méthodologie, mais avec l'ambition d'aller au-delà. Si nous observons les capacités présentées dans les nouveaux programmes de baccalauréat professionnel en trois ans, il est ainsi attendu, par exemple, que les élèves sachent :

²⁴ Cf. Barré – De Miniac (Ch.) (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, 1996, 195 p., p. 13.

²⁵ Cf. Bernard (R.), *Enseigner l'histoire-géographie au lycée professionnel*, Paris, Delagrave, 2001, 92 p., p. 9.

²⁶ Cf. Barré – De Miniac (Ch.) (éd.), *Op. cit.*, p. 16-17.

«... Raconter un événement historique

- Raconter et caractériser un événement historique

Décrire une situation géographique

- Décrire et caractériser une situation géographique

Comparer des situations historiques ou géographiques

- Confronter des points de vue et exercer un jugement critique
- Produire un raisonnement relatif à la situation étudiée

Présenter à l'oral ou à l'écrit de manière synthétique les informations contenues dans une série de documents complémentaires

- Résumer à l'écrit ou à l'oral l'idée essentielle d'un document ou lui donner un titre...

Rédiger un texte organisé, respectant l'orthographe, la construction des phrases, en utilisant un vocabulaire historique ou géographique

- Présenter à l'écrit un travail soigné
- Présenter à l'oral un exposé structuré
- Prendre des notes sur l'exposé du professeur ou d'autres élèves à partir d'une fiche-guide
- Prendre des notes de manière autonome sur l'exposé du professeur ou d'autres élèves.... »

Il faut donc, en histoire-géographie, pouvoir maîtriser un vocabulaire propre aux deux disciplines permettant de se situer et se repérer dans l'espace et le temps. De plus il faut savoir élaborer des relations entre des événements historiques ou des interactions entre des phénomènes géographiques pour mettre en œuvre les connaissances du programme pour décrire, résumer, confronter, présenter, organiser, produire à l'oral et /ou à l'écrit. La réflexion et les qualités rédactionnelles de l'élève sont pleinement convoquées et réunies quand il convient de réaliser des supports informatifs, dont l'objet final est de présenter oralement ou à l'écrit une situation historique ou géographique.

On fera certes remarquer que **les capacités citées mettent sur un plan d'égalité l'exposé oral et l'exposé écrit** ; toutefois, pour que la production orale (résumé, exposé) soit réussie, l'élève doit être en mesure de concevoir un support écrit. En somme l'enjeu de l'enseignement va bien au-delà de celui de solliciter les acquis des élèves pour les approfondir, il est d'abord méthodologique. Les élèves doivent en premier lieu pouvoir stabiliser une méthode d'analyse et de mise en relation des documents.

Ainsi, en histoire et en géographie, le cœur des séances consiste en un travail sur les documents, seul à même de fonder une méthode d'analyse et de synthèse permettant de déboucher sur une « réflexion authentique », termes utilisés par le document d'accompagnement des programmes de BEP.

Que comprendre par réflexion authentique, si ce n'est l'ambition de conduire les élèves à un raisonnement personnel, c'est-à-dire en rupture avec les préjugés et les stéréotypes, qu'il puisse transmettre à autrui. Sa réflexion doit alors être intelligible, donc structurée, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

II. La perspective de l'examen

Il ne faut pas perdre de vue que dans ce parcours scolaire baccalauréat en trois ans, l'obtention du BEP passe par une certification intermédiaire²⁷, composée notamment d'une épreuve écrite d'histoire et de géographie.

« histoire - géographie - éducation civique (1 heure 30)

L'épreuve consiste en un questionnaire à réponse courte (cinq à dix lignes) ou à choix multiples qui porte sur des sujets d'étude et sur des situations définies dans le programme de première professionnelle.

Deux questions sont posées en histoire, deux en géographie et une en éducation civique. Les questions peuvent comporter un support documentaire (texte, image, carte.).

En histoire, une question est posée sur un des cinq sujets d'étude obligatoires et une autre sur une situation relevant de l'un des quatre autres sujets d'étude. Cette seconde question est choisie par le candidat parmi trois questions correspondant chacune à une situation de ce sujet d'étude.

En géographie, une question est posée sur un des quatre sujets d'étude obligatoires et une autre sur une situation relevant de l'un des trois autres sujets d'étude. Cette seconde question est choisie par le candidat parmi trois questions correspondant chacune à une situation de ce sujet d'étude.

En éducation civique, une question est posée sur le thème obligatoire du programme. Les questions d'histoire sont notées sur 4 points, les questions de géographie sur 4 points, la question d'éducation civique sur 2 points. »

On évaluera les capacités des élèves à :

- relever et analyser des informations contenues dans les documents,
- mettre en relation ces documents en intégrant les connaissances acquises au cours de l'année scolaire ».
- produire un écrit court, un paragraphe pour exposer une situation.

La rédaction d'un paragraphe sur une situation historique ou géographique, relève bien d'un travail de « mise en relation » des documents. Il ne s'agit pas d'une synthèse, comme on peut parfois improprement le dire, cette capacité étant attendue pour le niveau baccalauréat . Toutefois, par commodité, on utilise en BEP ce terme de synthèse même si les élèves ne vont pas la pratiquer puisque la mise en relation des documents n'est pas leur confrontation, procédure nécessaire à l'opération de synthèse. Cependant les élèves de BEP sont dans la perspective du baccalauréat professionnel et la tendance naturelle du professeur est aussi de vouloir les familiariser à cette seconde étape.

III. Pour une trace écrite autonome et pluridisciplinaire

Au-delà de notre discipline et de son contexte (Lycée Professionnel), il nous semble intéressant de consulter les rapports de l'inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN)²⁸. Ce sont des enquêtes de terrain dans le milieu scolaire, respectant un protocole pratiqué sur un nombre suffisant de classes capable de dégager des observations, des analyses et des recommandations. Deux thèmes ont retenu notre attention : l'histoire et la géographie au collège et l'écriture (au sens d'écrit de travail et de mémorisation). Nous avons distingué

²⁷ BOEN n° 31 du 27/08/2009 avec les textes des épreuves de Lettres et d'Histoire-Géographie pour la certification intermédiaire BEP. Source: <http://www.education.gouv.fr/cid42632/mene0916028a.html>

²⁸ Cf. Rapport de l'IGEN de juillet 2001 : « Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire », 17 p.

trois rapports qui, bien que centrés sur des disciplines et des niveaux différents, apportent chacun des éléments de réflexion à notre problématique.

Le premier rapport soulève la question de l'apprentissage et de la place de l'écriture dans la classe, aussi bien du point de vue des élèves que du professeur, à la fin de l'école primaire. Le thème de la trace écrite est abordé comme étant une partie d'un ensemble plus vaste : la production écrite. D'une manière générale, les rapporteurs font le constat que l'école primaire, si elle est bien le lieu de l'apprentissage de l'écriture, n'incite pas toujours à une production écrite autonome, malgré les Instructions Officielles et la formation à l'IUFM des professeurs des écoles qui apprennent à faire construire la trace écrite par les élèves :

« Ainsi, la trace écrite exprime très généralement les préoccupations de l'enseignant : moyen de contrôle du travail de l'élève, traduction du respect des instructions officielles (programmes et emplois du temps), aspect sécurisant et rassurant dans la communication avec les parents. Par rapport à l'élève lui-même, la justification des choix porte très majoritairement sur la préparation au collège. »²⁹

L'élève est plus en situation de reproduire que de produire. Or, c'est au collège que le tour de force devrait s'opérer, où l'on passerait d'une écriture « primaire » à une écriture « secondaire », c'est-à-dire d'une écriture dictée à une écriture autonome. Mais, disons-le dès maintenant, certains de nos élèves fonctionnent plus souvent sur le premier mode d'écriture que sur le second. Quelle étrange sensation tout de même d'obtenir un silence quasi-religieux lorsqu'il nous arrive de dicter un paragraphe de cours alors que la classe peut s'avérer très bruyante par ailleurs ! Certains élèves retrouvent leur posture d'élève d'école primaire, mais peu importe : le cours est noté, les élèves sont satisfaits, le professeur est satisfait aussi. Bref les apparences d'un cours normal, idéal selon la représentation que peut s'en faire la société, sont sauvées... Mais le savoir est-il intégré pour autant ?

Un deuxième rapport concernant l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège sanctionne ce que décrit le premier : les élèves ne sont pas en situation d'un travail d'écriture autonome dans une discipline qui devrait être propice. Selon les rapporteurs, cette lacune participe d'un tout :

« Les rapports d'inspection mettent en évidence la prédominance du cours dit dialogué, l'utilisation des documents pour questionner la classe, la faiblesse de la mise en œuvre d'une élaboration écrite autonome par les élèves, l'insuffisance malgré le cours dialogué d'un réel apprentissage de l'oral, un usage abusif de fiches stéréotypées toutes prêtes, la multiplication, le plus souvent inutile, de préalables méthodologiques. »³⁰

L'intérêt de ce rapport est de souligner les faiblesses du cours dialogué vis-à-vis de l'expression orale et écrite des élèves en autonomie. Bien que plus favorable que le cours magistral à l'élaboration du savoir par les élèves, le cours dialogué n'est pas en mesure de forger les outils nécessaires à une écriture et une pensée autonomes. Un cours dialogué stimule de manière partielle les qualités de d'observation, d'analyse et de raisonnement d'un élève car il sera interrogé ponctuellement par le professeur, le véritable initiateur du raisonnement. D'ailleurs un cours dit dialogué, s'il n'est pas bien préparé, peut n'être qu'un cours magistral masqué. Philippe Meirieu le dénonce comme une forme d'imposture

²⁹ Cf. Rapport de l'IGEN de juillet 2001 : « Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire », 17 p.

³⁰ Cf. Rapport de l'IGEN de septembre 2001 : « Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège », 5 p.

intellectuelle où le maître fait croire à l'élève que le savoir émane effectivement de ce dernier par le simple fait d'un dialogue entre les deux protagonistes³¹.

Le principe que dégagent les rapporteurs est donc le suivant : le travail en autonomie constitue le moment privilégié durant lequel l'élève parvient à exercer et à améliorer ses facultés intellectuelles. Dès lors la trace écrite autonome s'avère être un moment pédagogique fondamental. C'est peut-être pour cette raison qu'un troisième rapport consacré à la trace écrite en mathématiques au collège et lycée considère qu'il est préférable d'utiliser le pluriel plutôt que le singulier pour l'aborder³². Des traces écrites (brouillons, cours, exercices, évaluations) et non pas la trace écrite, parce qu'elles sont différentes dans leur nature. Mais quelle est la fonction de la trace écrite ?

IV. Les enjeux de la trace écrite : des écrits de travail et de mémorisation

Quelle est la fonction de la trace écrite ? En a-t-elle plusieurs ? Pour répondre à cette question, nous proposons d'étudier les enjeux de la trace écrite.

Prise dans le contexte de l'enseignement, la trace écrite correspond au texte noté au propre par les élèves en guise de cours. À leurs yeux, ce texte représente le cours dans sa totalité et c'est cela qu'ils vont en général réviser dans la perspective de l'évaluation écrite. Or, considérant que la trace écrite résulte forcément du processus d'écriture, il nous semble justifier d'interroger la didactique de l'écriture pour en connaître les enjeux.

A. Les enjeux identifiés par la didactique de l'écriture

La didactique de l'écriture considère l'écriture comme « quelque chose qui s'enseigne »³³. Elle dispose donc en la matière d'un champ d'étude privilégié : le cours de français. Cette science s'est renouvelée au contact d'autres telles que la linguistique, la psychologie cognitive ou encore de la sociologie et ses ramifications (sociologie du langage, de l'école)³⁴. Il serait vain de vouloir résumer ici en quelques phrases les enjeux de l'écriture, mais il nous faut souligner certains aspects.

L'apprentissage de l'écriture « concourt à la construction de soi »³⁵ et il n'y a pas de meilleur moyen d'apprendre à écrire qu'en écrivant... L'école est le cadre privilégié, voire unique pour certains, de cet apprentissage. L'écriture est une pratique sociale parce qu'elle rend possible la communication entre les hommes. C'est pour cette raison que l'école enseigne d'abord la « maîtrise du code linguistique » contrôlée par la composition de la rédaction, exercice éminemment scolaire³⁶.

Le but est cependant de dépasser la cadre d'une juste maîtrise de la langue pour aller vers le statut de « sujet écrivant », c'est-à-dire de celui qui « utilise le langage pour

³¹ Cf. Meirieu (Ph.), *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987, 191 p. En introduction l'auteur dénonce, avec ironie, la manipulation par le dialogue de Socrate sur son élève.

³² Cf. Rapport de l'IGEN de mai 2001 : « Les traces écrites des élèves en mathématiques », 34 p.

³³ Cf. Bautier (E.) et Bucheton (D.), « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », in *Le français aujourd'hui*, n°111, septembre 1995. Cité dans le mémoire de DEA de Françoise Bollengier, *Rapport à l'écrit et processus d'écriture des élèves de BEP : de l'écriture narrative à l'écriture des savoirs*, mémoire de DEA sous la direction d'E. Bautier (Paris VIII), 1996, 111 p., p. 21 et suiv.

³⁴ Bollengier (F.), *Op. cit.*, p. 21 et suiv.

³⁵ *Ibid.*, p. 22.

³⁶ *Ibid.*, p. 23

réfléchir »³⁷. L'écriture participe dans ce cas à l'élaboration d'une pensée autonome. Mais comme l'ont montré la psychologie cognitive (B. Schneuwly, à la suite de Vygotsky) et la sociologie (B. Lahire), l'influence du milieu social sur l'apprentissage de l'écriture est forte³⁸. L'école a donc pour tâche de compenser les inégalités qui en résultent.

C'est pourquoi, l'« écriture est bien une composante tout à la fois omniprésente et multifonctionnelle de l'école »³⁹, car elle est à la fois :

- un objet d'enseignement
- un outil d'enseignement et d'apprentissage
- un objet et un sujet de savoir
- un moyen de contrôle d'un niveau de maîtrise des connaissances et des savoirs

A l'école élémentaire Benoît Falaise⁴⁰ rappelle que « **le lire écrire est au cœur du disciplinaire**: lire à haute voix, plusieurs fois s'il le faut, trouver des informations dans une source documentaire, interpréter ce qu'on a compris, participer à l'oral, rédiger une trace écrite qui va être une sorte de " dictée à l'adulte " de ce qu'on a compris ensemble. On construit ainsi le rapport à la langue écrite, autrement que par le seul collage d'un résumé que vous avez préparé à l'avance... Fabriquer le texte du résumé, ça change tout du rapport qu'on va avoir à ce résumé. »

L'enjeu est donc triple pour le professeur d'histoire et de géographie qui prend en charge une classe de lycée professionnel :

- dépasser les appréhensions face à l'écriture pour une majorité d'élèves dont le parcours scolaire au collège, voire depuis le primaire, est souvent pénible pour les élèves qui intègrent le lycée professionnel.
- former les élèves à la trace écrite lycéenne pour réussir l'examen de BEP et se projeter vers les exigences du baccalauréat professionnel
- dépasser une conception et une pratique passives de l'écriture pour aller vers une dynamique d'écriture impliquant les élèves dans un cours intéressant, réflexif, vivant qu'ils prendraient plaisir à construire.

B. Les écrits de travail et de mémorisation : (la trace écrite) en histoire et géographie et les types d'écrits

Suzanne Boudon rappelle que l'enjeu principal de la trace écrite en histoire et en géographie est « d'apprendre aux élèves à structurer leurs acquis, de manière synthétique »⁴¹. Les élèves arrivent plus ou moins à sélectionner l'information, il faut les aider à classer ces informations selon des thèmes, à les articuler et non à les présenter de manière juxtaposée. Nous sommes là dans l'obligation de planifier cette tâche de production écrite or nos élèves n'ont aucune représentation de cette planification. A un moment du cours ou de l'année il faut donc provoquer l'observation de la planification de la trace écrite, d'un texte explicatif. Il y a deux types de trace écrite, celle qui participe au savoir en élaboration et celle qui permet de fixer le savoir stabilisé. Le premier type de savoir accompagne l'exploitation des documents tandis que le second est leur mise en relation et constitue ce que les élèves considèrent être le

³⁷ *Ibid.*, p. 33.

³⁸ « L'écrit est consubstantiel à des activités sociales spécifiques, qui nécessitent l'objectivation dans l'écrit pour soulager la mémoire et organiser, planifier des activités. », cf. Lahire (B.), « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires », in Barré – De Miniac (Ch.) (éd.), *Op. cit.*, p. 115-128, p. 119.

³⁹ Cf. Barré – De Miniac (Ch.) (éd.), *Op. cit.*, p. 13.

⁴⁰ Benoît FALAISE, *Lire-Ecrire en histoire géographie*, 2003

⁴¹ Cf. Boudon (S.), « Quelle trace écrite en histoire-géographie », dans « Écrire en histoire et géographie », *Interlignes*, n° 29, décembre 2001, 72 p., p. 14-24, p. 14.

cours, ce qui est important à retenir (ce qu'ils peuvent par exemple noter en rouge dans leur cahier).

Lors du déroulement de cours on peut remarquer que ces deux types de trace écrite collaborent. La trace écrite du savoir en élaboration n'est pas forcément celui qui sera noté dans le résumé, mais il permet de se rappeler le contenu qui est important au terme de chaque étape de la séance. Les traces écrites du savoir en élaboration comportent toutes les annotations sur les documents, qu'il s'agisse de donner des titres aux parties ou aux documents, de compléter par des flèches ou des symboles des cartes ou des photos ou encore de souligner des mots importants. Cette trace écrite, aussi anodine qu'elle puisse parfois être, engage et matérialise l'appropriation du document par l'élève. C'est de cette façon que la trace écrite permet de surmonter l'obstacle d'une connaissance nouvelle⁴².

On peut pratiquer une trace écrite « groupée » à la fin du cours, ou « filée »⁴³, après l'étude de groupes de documents, selon les situations de classe, les difficultés des élèves. Les élèves essaient d'élaborer le savoir stabilisé après l'étude d'au moins deux documents, car le travail de mise en relation de ces derniers devient possible. C'est un bon entraînement pour l'écriture d'un texte explicatif. Mais cela suppose aussi une bonne gestion du temps puisqu'il faut que les élèves en aient suffisamment pour rédiger, que ce soit individuellement ou en groupe.

C. Les traces écrites

Les formes de trace écrite sont multiples depuis le brouillon... jusqu'à une trace écrite élaborée.

M. Dabène propose à ce sujet de valoriser les écrits ordinaires afin de créer un « geste d'écriture » qui permet d'amener la culture de l'écrit chez des personnes où peut dominer celle de l'oralité et donc de l'immédiateté de la pensée⁴⁴.

Lorsque les contraintes scolaires le permettent, faire écrire les élèves le plus souvent possible, dans des situations multiples, au brouillon⁴⁵ sur des « petits papiers » (expression de Nicole Allieu) pour tester les représentations des élèves⁴⁶, sur les documents, sur le classeur à côté des documents, cela favorise la participation des élèves pendant le cours et l'écriture du résumé ou savoir stabilisé, puis d'un écrit plus complexe.

Les élèves ont intégré un modèle d'écrit pratiqué au collège et rappelé au LP avec *l'introduction*, le court *paragraphe explicatif* attribué à chaque partie de la séance et la *conclusion* de celle-ci. Mais il faut aussi dépasser ce stade pour réaliser une production autonome d'un « paragraphe explicatif », d'un résumé ou autre écrit, autrement dit mettre en œuvre la capacité à écrire. Complexés par leur niveau d'orthographe et d'expression écrite, les élèves sont persuadés que, de toute façon, leur paragraphe ne pourra pas satisfaire le correcteur. Le manque de confiance et les difficultés de verbalisation de la réflexion s'autoalimentent. Rétrospectivement, je me rends compte que plusieurs élèves refusaient l'écriture ou rechignaient à écrire en partie à cause de cette appréhension à rédiger. Ils avaient honte. A mon avis, ce handicap est l'acquis obscur, inconscient de leur enfance et adolescence, forgé aussi bien à l'école, où l'expression écrite défailante se fait remarquer jusque dans les bulletins scolaires, que dans la société où la maîtrise de la langue est un marqueur et un discriminant social fort. Souvent lorsqu'on veut les amener sur le terrain de la

⁴² Apprendre, c'est « relier les faits nouveaux à ses schémas mentaux personnels, les y intégrer en modifiant ces schémas antérieurs par là même ». Cf. Meirieu (Ph.), *Op. cit.*

⁴³ Cf. Boudon (S.), « Quelle trace écrite en histoire-géographie », dans « Écrire en histoire et géographie », *Interlignes*, n° 29, décembre 2001,

⁴⁴ Cf. Dabène (M.), « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », in Barré – De Miniac (Ch.) (éd.), *Op. cit.*, p. 85-99, p. 94.

⁴⁵ Nicole Allieu : *Pratique de la différenciation pédagogique* - CRDP Versailles, 1994

⁴⁶ Boudon Suzanne, *Articuler et prendre en compte les acquis des élèves*, interlignes N° 37

production écrite longue et autonome, le peu d'entrain, le refus même, reviennent comme un réflexe bien rodé.

A cause de leurs faiblesses scolaires, il est important de redonner cet orgueil intellectuel, cette confiance en soi qui manque aux élèves en début d'année. En tentant de mettre en valeur du mieux possible leurs réponses à l'oral comme à l'écrit, on développe leur intérêt et leur participation au cours, leur aptitude à réussir. Le travail d'écriture semble leur paraître moins douloureux depuis que j'ai accepté que la trace écrite des élèves figure en lieu et place de la mienne !

Il existe différents types d'écrits en histoire et en géographie, Marie-Claude Chaillé les résume ainsi⁴⁷ :

- l'écrit informatif qui expose
- l'écrit explicatif
- l'écrit argumentatif, plutôt adapté à l'ECJS des cycles de BEP, Bac Pro 2 ans
- la description
- la synthèse,

Ces cinq types d'écrits, nous les articulons que ce soit en cours ou en évaluation : faire un travail de description, notamment à partir d'un paysage et d'écrit informatif à partir d'un texte. C'est après ce travail que l'écrit explicatif doit être mis en œuvre, il nécessite que les élèves réinvestissent les deux écrits précédents pour mettre en relation les documents. Ce passage de l'écrit informatif et descriptif vers l'explicatif est très délicat. Pour certains élèves cela fonctionne très bien, la réponse est structurée et progresse. Pour d'autres l'articulation du raisonnement n'est pas toujours cohérente même si on sent bien que leur but est d'apporter une réponse au sujet. D'autres encore ne parviennent pas à rédiger cet écrit explicatif, en partie faute de temps et qui suppose plus d'autonomie. Mais, dans le cas d'un travail en petits groupes, tous les élèves sont capables de composer un écrit explicatif mais à plusieurs si les groupes sont composés en respectant la complémentarité des capacités des élèves. Ils mettent en commun leurs compétences, et chaque groupe rend un écrit explicatif. Dans certains de ces groupes, un débat sur la pertinence du raisonnement émerge parfois, là les élèves entrent dans une phase d'écriture authentique.

V. Une stratégie d'apprentissage autour de la trace écrite

A. Difficultés et progrès

Le témoignage que fait Vincent Simon, professeur de lettres-histoire, de son expérience de la trace écrite en cours d'histoire et de géographie en classe de BEP m'est familier⁴⁸. Il remarque que les élèves semblent oublier les règles d'écriture à partir du moment où ils ne sont plus en classe de français et il souligne les difficultés générales de mise à l'écriture de la classe. Néanmoins, il explique que ses stratégies d'apprentissage, après une remise en cause de la place du professeur dans le cours et dans la production écrite en particulier, ont porté leurs fruits. Je rejoins le propos général de ce collègue : les progrès sont palpables quand la stratégie est adaptée au public concerné. Mais celle que propose Vincent Simon, pour l'avoir essayée en début d'année, n'a pas fonctionné. En effet, une partie non négligeable de ma classe était dans un refus ouvert de travailler, notamment de participer à

⁴⁷ Chaillé (M.Cl.), « La diversité des situations d'écriture en histoire et géographie », in « Écrire en histoire et géographie », *Interlignes*, n° 29, décembre 2001, 72 p., p. 49-59.

⁴⁸ Cf. Simon (V.), « Une expérience de travail d'écriture en cours d'histoire et de géographie dans une classe de BEP », in *Interlignes*, n° 29, décembre 2001, 72 p., p. 25-31.

l'élaboration de la trace écrite durant les séances. Il serait toutefois faux de les croire incapables d'écrire correctement. Cette absence d'écriture reflète surtout leur manque de motivation.

Je peux à ce propos citer le cas de deux élèves de seconde BEP, que j'avais en français et en histoire et en géographie. Les deux avaient en début d'année le même comportement, écrivant peu et mal. Ils étaient d'ailleurs toujours ensemble en classe. Comme en cours de français, l'effectif est de moitié et que la salle s'y prête, j'ai pu séparer les élèves. Au premier devoir de français où je me tenais un peu au-dessus de leurs épaules pour les obliger à rédiger. L'un, Smaïn, a joué le jeu, l'autre, Wahib, non. Le premier a obtenu une note au-dessus de la moyenne, l'autre non. Le premier ne s'y attendait pas, mais je lui ai expliqué que dans la mesure où il avait respecté les consignes d'écriture, cette note était normale et méritée. Il est devenu par la suite l'un des élèves les plus travailleurs de la classe. Surtout je me suis rendu compte que son niveau d'écriture allait bien au-delà de ce que ses premières productions pouvaient me laisser redouter. Il incarne même le type d'élève pour qui le niveau d'écriture semble dépasser le niveau d'expression d'orale ou, pour le formuler plus exactement, l'exigence est plus forte. Ainsi Smaïn me demandait fréquemment des synonymes ou l'orthographe de tel mot. Wahib, au contraire, s'était drapé du costume du plus mauvais élève de la classe où son faible niveau d'écriture et de lecture était de notoriété publique, propice à toute sorte de plaisanterie de la part des autres élèves dès que le professeur lui demandait le moindre effort. Entendue il n'y a pas si longtemps, l'apostrophe d'un élève : « Wahib, il ne sait pas écrire son nom sans faire de fautes ! ». La plaisanterie fait écho dans la classe, Wahib compris. Cependant le masque de son sourire ne peut cacher la détresse profonde et réelle qu'il doit ressentir. La capacité d'écriture demeure entre les élèves un critère essentiel d'autoévaluation, même quand la classe présente un niveau relativement faible. Plusieurs comiques actuels, très populaires auprès des jeunes, font d'ailleurs reposer le succès d'un sketch sur les fautes de français du personnage principal, signe que le problème a besoin d'être traité ouvertement.

Cependant, les progrès sont nets entre le début et la fin de l'année. Les élèves sont entrés dans l'écriture. Il est difficile d'en déterminer toutes les causes mais on peut supposer que comme nous l'avons analysé plus haut, ce paragraphe explicatif en géographie a été rédigé par les élèves selon quatre postures d'écriture différentes, preuve que les consignes sont suffisamment lâches pour permettre à l'élève de choisir. Dans pareille situation, les élèves tendent vers une trace écrite autonome. En l'absence d'indication, ils déterminent leur posture d'écriture. Néanmoins ce n'est qu'un premier pas parce que toutes les postures ne sont pas forcément adaptées et parce que l'autonomie est surtout attendue pour la production d'un texte explicatif. Françoise Bollengier⁴⁹ rappelle les postures que les élèves pratiquent :

- «... - utiliser les mots des autres pour restituer un savoir et exprimer une opinion,
- utiliser le langage pour parler d'eux-mêmes
- satisfaire la demande scolaire en produisant un dossier qui leur vaudra une bonne évaluation....
- ils copient
- ils ont du mal à prendre position par rapport au savoir. C'est presque toujours la parole de l'autre qui dit le savoir. Ils ont intégré l'idée qu'il serait présomptueux de se dire détenteur d'un savoir qui reste celui de l'expert, du manuel, du cours, du professeur, seul autorisé à le détenir.
- Pourtant ils travaillent leurs textes, ils créent du texte et tentent de s'approprier la langue pour parler des savoirs ou l'inverse...."

⁴⁹ Bollengier (F.), « Postures d'écriture et appropriation des savoirs en histoire-géographie », in *Interlignes*, n° 29, décembre 2001

Or certains écrits manquent de liens logiques évidents. J'ai l'impression que les élèves n'hésitent plus à écrire, cherchent à répondre à la question mais ne maîtrisent pas les liens logiques capables de structurer ce que Alain Boissinot nomme des textes argumentatifs à valeur démonstrative⁵⁰. Comment rendre les élèves conscients de cela ?

B. Mise en valeur de la trace écrite des élèves en classe

Il m'arrive à plus d'une reprise d'évoquer avec mes élèves leurs difficultés de rédaction. En parler peut déjà être une bonne chose car ce sujet demeure pour quelques élèves un tabou.

Je leur vante les mérites d'une écriture simple (sujet – verbe – complément), de l'usage d'un dictionnaire de poche et de la pratique de la lecture-plaisir.

Pour les plus faibles d'entre eux, il me paraît bon de souligner que les progrès ne seront pas forcément spectaculaires et même plutôt lents. En tout cas, les difficultés ne seront pas résorbées d'ici la fin de l'année. Ils ne se font certes pas d'illusion à ce sujet, mais acceptent l'idée qu'ils peuvent prendre des habitudes salutaires.

Parmi la classe, certains élèves peuvent avoir de bonnes qualités de rédaction malgré des fautes d'orthographe et/ou de syntaxe. Ils répondent bien aux attentes d'une écriture scolaire. Dans ce cas, je lis à la classe entière leurs écrits,

Je fais lire les réponses par les élèves eux-mêmes s'il s'agit par exemple d'un paragraphe explicatif court, d'une problématique ou d'une réponse.

Je fais parfois travailler les élèves sur le paragraphe d'un autre élève en leur faisant retrouver par exemple l'articulation de l'écrit. L'élève concerné est mis en valeur, il prend confiance et sert un peu de modèle à suivre pour les autres.

Dans la même logique, il m'arrive de faire une critique de ma trace écrite à propos d'une phrase trop longue et de demander aux élèves de faire une autre proposition. Parfois c'est la consigne donnée aux élèves qui demande à être améliorée.

Ces deux procédures, l'une valorisant la trace écrite des élèves et l'autre contestant l'infailibilité de celle du professeur, me paraissent indispensables pour dédramatiser le rapport qu'ont les élèves à l'écriture et pour l'envisager sous un angle optimiste.

Je m'assure, lors de la remise d'un contrôle, que chaque élève a bien pris soin de lire mes observations, remarques et encouragements. Pour cette raison, j'ai mis en place une grille d'analyse que les élèves remplissent à la lecture de leur contrôle. Ils ont pu mettre en valeur les points positifs (il y en a toujours) et ceux qui nécessitaient des efforts. J'ai ensuite récupéré cette feuille d'analyse. Lors de l'évaluation en géographie, avant même de leur donner les documents, je leur ai distribué cette feuille afin qu'ils la relisent et en tirent des bénéfices. Ce type d'activité donne une habitude scripturaire supplémentaire aux élèves et les amène à s'interroger et à analyser leur propre écriture, c'est une démarche propre à un sujet écrivant.

⁵⁰ Bollengier (F.), « Postures d'écriture et appropriation des savoir en histoire-géographie », in *Interlignes*, n° 29, décembre 2001, 72 p., p. 3-13. L'auteur résume ainsi la proposition d'Alain Boissinot (*Les textes argumentatifs*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1992) concernant les textes argumentatifs à valeur démonstrative : « Les « arguments » sont au service d'une « thèse », pour la justifier mais il ne peut y avoir contestation de cette thèse, puisque, justement, on démontre comme en mathématiques l'exactitude d'un fait. » (p. 9).

Conclusion

Aux questions : « Quel écrit produire en histoire et en géographie, quelle trace écrite les élèves vont-ils pouvoir laisser ? Quelle trace sur le document, quelle trace sur la feuille de cours ? Comment faciliter et accompagner la production ? » Nous pouvons répondre par l'observation des pratiques de classe : la trace écrite des élèves peut plus facilement devenir authentique s'ils se rendent compte que leur production occupe une place décisive dans le cours parce qu'ils ont dorénavant les moyens de le marquer de leur empreinte. L'écriture authentique de l'élève doit devenir une activité ainsi que le partage oral des traces écrites ou écrits des élèves. Pour plusieurs élèves, l'écriture en histoire et géographie peut jouer le rôle de réconciliateur scolaire. En effet, en cours de français, les élèves savent que leur niveau de français va être noté et que les fautes d'orthographe et de grammaire comptent négativement. Ils doivent penser que ce qui est primordial, c'est le respect formel de la langue. En revanche, ils perçoivent le français en histoire et en géographie comme un instrument servant à communiquer, informer et argumenter. Le contenu l'emporte sur la forme. Ainsi le cours d'histoire et de géographie est un moment opportun durant lequel l'élève peut gagner en autonomie et devenir un sujet écrivant, une qualité essentielle à tout citoyen.

Guillaume PIN
Professeur de Lettres histoire
Lycée René Cassin 75016 Paris
Académie de Paris

Bibliographie

- BARRÉ-DE MINIAC (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris / Bruxelles, INRP / De Boeck, 1996, 195 p.
- BARRÉ-DE MINIAC C., CROS F. et RUIZ J., *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, ESF éditeur / INRP, 1993, 171 p.
- BAUTIER E. et BUCHETON D., « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne ?, qu'est-ce qui s'apprend ?, qu'est-ce qui est déjà là ? » in *Le français aujourd'hui*, n°111, septembre 1995 (non consulté).
- BERNARD N., *Enseigner l'histoire-géographie au lycée professionnel*, Paris, Delagrave, 2000, 90 p.
- BOLLENGIER F., *Rapport à l'écrit et processus d'écriture des élèves de BEP : de l'écriture narrative à l'écriture des savoirs*, mémoire de DEA sous la direction d'E. Bautier (Paris VIII), 1996, 111 p.
- BOUDON S , « Quelle trace écrite en histoire-géographie »Écrire en histoire et géographie », *Interlignes*, n° 29, décembre 2001, 72 p.
- BOUDON S, Prendre en compte les acquis des élèves et articuler les savoirs page 60, *Interlignes* N°37 juin 2007
- BUCHETON D. (ss dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP, 1997, 308 p.
- COSLIN P. G., *Psychologie de l'adolescent*, Paris, A. Colin ; coll. Coursus, 2^e éd., 2006, 196 p.

« ENGLOO M., GAIGNAIRE B., INGLEBERT A., LABRUNE G., VILVANDRÉ A., ZIDZOU P., *Histoire-Géographie en classes de BEP*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2003, 259 p. (non consulté)

FONTANABONA J. et THÉMINES J.-F. (ss dir.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*, Paris, INRP, 2005, 229 p.

HUGONIE G., *Pratiquer la géographie au collège*, Paris, A. Colin, 1992, 215 p.

JOLIBERT J., *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1994, 160 p.

Instructions Officielles :

- Programme d'histoire et de géographie de seconde professionnelle : B.O. n° 31 du 30 juillet 1992.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Brevets d'études professionnelles. Document d'accompagnement des programmes d'histoire-géographie*, 1992.
- Examen du BEP : B.O. n° 34 du 22 septembre 1994.

Lecture / écriture. Des approches de recherche, Paris, INRP, 1993, 292 p.

MEIRIEU Ph., *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987, 191 p.

MERENNE-SCHOUMAKER B., *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2005, 255 p.

Rapport de l'IGEN de mai 2001 : « Les traces écrites des élèves en mathématiques », 34 p.

Rapport de l'IGEN de juillet 2001 : « Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire », 17 p.

Rapport de l'IGEN de septembre 2001 : « Méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège », 5 p.

REY B. et STASZEWSKI M., *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructives*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 248 p.

REGARD SUR LES PROGRAMMES : DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL AU BTS, QUELS PONTS ETABLIR ?

Il s'agit d'une épreuve de culture générale et non de français proprement dit. Le changement de 2006 porte sur l'épreuve dans laquelle on a ajouté, à l'épreuve de synthèse, une épreuve d'écriture personnelle et un programme.

I. Quels sont les objectifs de cet enseignement?

A. En culture générale

Il s'agit de :

- **faire des liens** entre tous les enseignements reçus précédemment, toutes les connaissances acquises par les lectures, les médias, dans tous les domaines.
- **se confronter** aux différentes formes d'expression, aux différents points de vue.
- **construire**, en première année, des référents communs à tous les étudiants (issus de parcours très divers) :

- *harmoniser les niveaux*
- *développer les capacités listées dans le référentiel établi avec les professionnels*
- *travailler l'expression*
- *constituer une culture générale*
- *développer la capacité à exprimer un point de vue fondé sur des connaissances*

B. Préparer l'examen :

- **en première année, il s'agit d'un apprentissage centré sur la méthodologie à travers des thèmes variés**

- **en deuxième année, le travail porte sur deux thèmes** (choisis à l'échelon national et dont un change chaque année) qui orientent les lectures et les réflexions et sur lesquels s'appuie l'épreuve d'examen :

- *donner plus de cohérence à la formation*
- *améliorer les performances à l'examen*
- *mettre en relation le travail de l'année et l'épreuve*
- *permettre aux étudiants de se constituer une culture immédiatement exploitable*
- *fédérer les activités et les apprentissages de méthodes au cours de la formation*
- *la littérature (patrimoniale ou contemporaine) fait partie de la « culture générale »*

Exemple de thèmes :

En 2006/07 :

1) « la fête dans ses dimensions collectives » (typologie des fêtes, caractéristiques, fonctions : rapport au temps [continuité et/ou rupture], rapport à l'espace [cohésion et/ou séparation]) ;

2) « risque et progrès » (types de prises de risques ; caractérisation des types de progrès ; problèmes posés par la prise de risque : individuelle [problème de la liberté], engageant la collectivité (problème de la responsabilité))

En 2007/08 :

1) « risques et progrès »

2) « faire voir : quoi ? comment ? pourquoi ? »

En 2008/09 :

1) « faire voir : quoi ? comment ? pourquoi ? »

2) « le détour »

En 2009/10 :

1) « le détour »

2) « générations »

C. En expression

Prendre conscience des situations de communication, des relations hiérarchiques entre les interlocuteurs, des objectifs de l'échange et de l'existence de codes spécifiques.

Se donner les moyens de différencier les codes écrits et oraux, de posséder une bonne correction syntaxique et une bonne orthographe, d'utiliser un vocabulaire riche et pertinent.

D. L'épreuve de validation

Il s'agit d'un **exercice de synthèse**, sur 40 points, suivi d'une « **écriture personnelle** », sur 20 points (le candidat répond de façon argumentée, à une question posée ; sa réponse doit se fonder sur les documents soumis pour la synthèse, sur son travail de l'année et sur sa culture générale) (en 4 heures).

II. Les capacités à développer

- **A - Communiquer oralement**
- **B - S'informer, se documenter**
- **C - Appréhender un message**
- **D – Réaliser un message**
- **E – Apprécier un message**

Toutes ces capacités sont à développer et à mettre en œuvre pour préparer l'épreuve. Les enseignants n'y font pas explicitement référence ; c'est une évidence.

En culture générale, l'étude des thèmes suppose de :

- s'informer ; méthode : faire des recherches (capacité B)

- se constituer un savoir ; méthode : identifier, comparer, vérifier, apprendre et retenir (capacité C)
- transmettre des connaissances ; méthode : s'exprimer à l'écrit (capacité D), à l'oral (capacité A)
- apprécier ; méthode : justifier, argumenter (capacité E)

Certains collègues reconnaîtront les capacités du référentiel de contrôle continu, niveau 3 post-BP, à partir duquel le référentiel de BT a été construit.

III. Cohérence du programme

Mise en œuvre des capacités pour préparer l'épreuve.

A. Travail de l'année

- S'informer (capacité B)
- Construire des connaissances et les assimiler, problématiser (capacité B)
- S'exprimer oralement et par écrit (capacités A et D)

B. Epreuves

SYNTHESE : mettre les connaissances acquises en relation avec de nouveaux éléments (capacités C et D)

ECRITURE PERSONNELLE : restituer des connaissances en élaborant un point de vue argumenté (capacités D et E)

C. Stage

A ces épreuves s'ajoutent la rédaction d'un rapport de stage et sa soutenance orale :

- évaluation de la maîtrise des codes de la langue orale
- évaluation du niveau de langue
- appréciation de l'attitude du candidat

IV. Quels sont les critères de réussite ?

A. La synthèse

6 critères constituent les éléments positifs :

- compréhension et restitution fidèle des documents
- confrontation des documents
- reformulation absolument objective et précise des idées essentielles des documents (*commentaires ou ajouts personnels, absence de références aux documents, contresens, omissions sont pénalisés*)

- prise en compte de la spécificité de chaque document dans son analyse, avec un vocabulaire adapté (exemple : analyse littéraire ou iconique pour des documents de cette nature)
- organisation du propos : regroupement logique des documents, utilisation de chaque document dans chaque partie du plan, dynamique de la composition et équilibre des parties (hiérarchisation).
Pénalisations : juxtaposition d'analyses, résumés successifs de documents hors méthode, résumés limités à un seul document.
- Rédaction neutre (sans jugement personnel) ; utilisation de la première personne (singulier ou pluriel) ou du pronom « on » dans l'introduction admise mais à éviter.
- *Il est suggéré aux élèves de construire, au brouillon, un tableau confrontant les idées les plus riches (en liaison avec la problématique)*

Seront considérés comme des points négatifs : les contresens ; la paraphrase, le recopiage, le montage de citations ; l'expression d'une opinion personnelle ; l'introduction d'éléments étrangers aux documents du corpus ou de savoirs acquis pendant l'année plaqués artificiellement ; toute longueur contraire à l'esprit de synthèse.

- **L'introduction**

Elle définit le thème traité, présente la documentation de manière succincte (*titre, auteur*), précise la problématique retenue et annonce le plan de façon concise et efficace.

Plusieurs introductions sont admises ; la nouvelle règle étant de ne pas présenter les documents dans l'introduction mais au cours de la première partie lorsqu'ils sont abordés pour la première fois. Cependant la plupart des étudiants, suivant le conseil de leurs enseignants, continuent à présenter succinctement les documents dans l'introduction car c'est plus rigoureux.

- **La conclusion** (une conclusion est attendue)

Elle doit être brève avec une formule conclusive (« telles sont donc les ...prises de position qui ... » ; « On retient donc que ... »).

Pas de conclusion personnelle.

B. L'écriture personnelle

Le candidat doit répondre à la question posée, de façon argumentée, organisée, en tenant compte du corpus proposé en synthèse et des lectures de l'année. C'est plutôt un essai argumentatif ; la réponse doit être personnelle et subjective (ce n'est pas une restitution de cours).

- **Qualité de l'argumentation**

La pensée doit être organisée avec une progression de l'introduction à la conclusion et une orientation argumentative défendant une prise de position.

Il sera tenu compte : du choix des arguments, de la précision de leur formulation (exemples, références, sémantique), de la richesse de la pensée.

Il n'y a pas de longueur imposée ; la progression peut être dialectique ou thématique, l'important est que le propos soit pertinent et riche avec une articulation entre la réflexion ouverte par la question posée, les documents proposés en synthèse et le travail de l'année.

- **Affirmation d'un point de vue personnel**

Le candidat devra prendre position par rapport à ses lectures, à sa culture et à sa réflexion de l'année (sans exprimer un simple point de vue intime).

L'utilisation du « je » est recommandée mais le « nous » et le « on » ne seront pas pénalisés.

Seront considérés comme des points négatifs : une réponse sans composition ni progression, sans prise de position, sans référence au thème étudié dans l'année.

- **L'introduction et la conclusion**

Plutôt que d'introduction, on parlera simplement d'une « présentation » de la question posée et on ne pénalisera pas une absence d'annonce de plan (si la structure de la réponse dans le développement est clairement lisible : mise en page, connecteurs...)

Une conclusion doit exister ; elle n'est pas forcément longue et n'a pas à proposer nécessairement une ouverture vers une thématique plus générale.

- **Evaluation de la culture du candidat**

La pensée doit s'appuyer sur des références précises : textes du corpus, connaissances et culture acquises en classe (en français et dans les autres disciplines ; dans l'année et dans les années précédentes) et apports personnels. On attend un équilibre relatif entre les références aux documents du corpus, à ce qui a été vu en classe (textes, films, tableaux...) et les apports personnels.

Les exigences en apports culturels seront différentes selon les BTS.

C. Grille d'évaluation

Les candidats seront évalués selon leur section d'origine ; la maîtrise de la langue sera pénalisée mais aussi valorisée.

- **Critères de correction linguistique :**

- syntaxe : cohérence des pronoms avec les mots qu'ils représentent ; maîtrise de l'emploi des prépositions
- orthographe : maîtrise des accords dans le système nominal et dans le système verbal
- lexique : maîtrise de la diversité du lexique de l'expression des idées et du vocabulaire abstrait

- **Aux critères de correction linguistique (syntaxe, lexique, grammaire) s'ajouteront :**

- pour la synthèse : compréhension et confrontation des documents, fidélité aux textes, reformulation des idées essentielles, composition de la synthèse, concision.
- Seront pénalisés : l'absence de composition, de progression, de prise de position et de référence au thème étudié dans l'année.

- pour l'écriture personnelle : rédaction d'un point de vue argumenté avec une construction cohérente, formulation d'une réponse personnelle et pertinente, utilisation d'une culture acquise dans l'année avec des exemples et des références adaptés et précis.

Seront pénalisés : paraphrase, montage de citations, opinion personnelle, contresens, longueur et toute référence plaquée artificiellement.



A SAVOIR : les enseignants de français en BTS ne disposent que de deux heures/semaine pour mener à bien ce travail !

LE PROGRAMME DE BAC PRO ET LE BTS :

On trouve, dans le programme de français en baccalauréat professionnel 3 ans, quatre compétences (1-entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer ; 2-entrer dans l'échange écrit :lire, analyser, écrire ; 3-devenir un lecteur compétent et critique ; 4-confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle)à mettre en lien avec l'histoire-géographie et les arts appliqués pour un enrichissement de la culture commune.

Il faut y ajouter la maîtrise de la langue écrite et orale ; la maîtrise de compétences de lecture, d'expression orale et écrite, de l'argumentation ;la lecture de toutes les formes d'écrits ; la construction de l'identité culturelle.

Ces éléments semblent très proches des exigences de l'épreuve du BTS où il faut maîtriser l'expression orale et écrite, argumenter, confronter des documents et utiliser ses propres connaissances.

CE QUE NOUS POUVONS LEUR APPORTER : Amener les élèves à comprendre un texte, à reformuler des idées. Les entraîner à argumenter. Les aider à se construire une culture personnelle

Christiane Rouyer
Professeur formateur
Lycée professionnel Jean Mermoz
à MONTSOULT
Académie de Versailles

Avec l'aimable collaboration
de Mme Chegrani,
Enseignante en BTS
au Lycée Fragon à L'ISLE ADAM

SUR LE NET

LE SITE LETTRES-HISTOIRE
DE L'ACADEMIE DE VERSAILLES

Consultez les numéros d'*interlignes*

-

Informez-vous sur les Bac-Pro en 3 ans

Un clic

<http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique29>



interlignes

Présidente

Françoise GIROD

IA- IPR

Rectorat de Versailles

Tél. 01 39 51 00 00

Vice présidente

Edith Bireaud

Professeur retraitée

Présidente d'honneur

Maryse BOSSUET

IEN

Coordinatrice

Suzanne BOUDON

Professeur

Trésorière

Chantal DONADEY

Professeur

Secrétaire

Ingrid DUPLAQUET

Professeur

Le comité de rédaction d'interlignes 2009-2010

<p>Edith BIREAUD Professeur retraitée Lycée professionnel J. Monnet 91260 JUVISY</p> <p>Françoise BOLLENGIER Professeur retraitée Université Cergy Pontoise Site 26 avenue Léon Jouhaux 92167 ANTONY Cedex</p> <p>Suzanne BOUDON Professeur formateur IUFM de Versailles Université Cergy Pontoise Site : 26 avenue Léon Jouhaux 92167 ANTONY Cedex</p> <p>Georges BENET Professeur Lycée professionnel A Perret 91000 EVRY</p> <p>Joëlle BROUZENG Professeur LPO Hôtellerie et tourisme Place François Rabelais 78042 Guyancourt</p> <p>Pierre BRUNET Professeur Lycée professionnel A Perret 91000 EVRY</p> <p>Annie COUDERC IEN Académie de Versailles</p> <p>Catherine DONNADIEU Professeur Lycée professionnel A Perret 91000 EVRY</p> <p>Chantal DONADEY Professeur formateur IUFM de Versailles , Université Cergy Pontoise Et Lycée professionnel Henri Matisse 55 rue de Montfort 78110 TRAPPES</p>	<p>Ingrid DUPLAQUET Professeur formateur Lycée professionnel Léonard de Vinci, 5 rue Henri Barbusse 92220 BAGNEUX</p> <p>Christine ESCHENBRENNER Professeur-formateur LGT F. et H. LEGER 7 allée F. et N. Léger 95104 ARGENTEUIL</p> <p>Françoise GIROD IA-IPR Académie de Versailles</p> <p>Sylvain HUET Professeur formateur LP Jules Verne, 2 rue de la Constituante 78500 SARTROUVILLE</p> <p>Dominique LE NUZ Professeur formateur LPO E de Breteuil MONTIGNY LE BRETONNEUX</p> <p>Jeanne-Marie LECAS BOCKSTAL IEN Académie de Versailles</p> <p>Francine LABEYRIE Professeur formateur Lycée professionnel 25 rue Louis Dardenne 92170 VANVES</p> <p>Maryse LOPEZ Professeur formateur IUFM de Versailles Université Cergy Pontoise Site : 26 avenue Léon Jouhaux 92167 ANTONY Cedex</p> <p>Christiane ROUYER Professeur formateur Lycée professionnel Jean Mermoz 21 rue E. Combres 95560 MONTSOULT</p> <p>Michèle SENDRE IEN Académie de Versailles</p>
---	---

Ce numéro a été mis en forme au :
**Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91107 CORBEIL ESSONNES**

**Par la classe de BTS
Assistant de Manager 2009-2011
sous la responsabilité
de leur professeur
Emilie MONFERRAN**

Le courrier doit être adressé à :
**Chantal DONADEY
Lycée professionnel Henri Matisse
55 rue de Montfort
78110 TRAPPES
Tél. 01 30 62 87 42**

