



Photographie : Hélène Kuhnunch, travail des élèves en équipe sur le thème des migrants, projet interdisciplinaire français - arts plastiques - éducation morale et civique. Lycée professionnel Anatole France, Colombes, Académie de Versailles, 2017.

Troisième prépa-pro, un tremplin pour la réussite ?

Sommaire

Présentation	1
<i>Annie COUDERC, Hélène KUHNMUNCH</i>	
Des classes de perfectionnement à la 3^{ème} prépa-pro : l'École peut-elle faire réussir tous les élèves ?	3
<i>Annie COUDERC, Françoise GIROD</i>	
3^{ème} prépa-pro : une présentation institutionnelle	9
<i>Valérie LEGALLICIER</i>	
Au collège, au moment de l'orientation	20
<i>Éléonore SZABO, Antoine LABAERE</i>	
Être ou ne pas être professeur en 3^{ème} prépa-pro ?	24
<i>Marie NEAUD</i>	
Être professeur principal en 3^{ème} prépa-pro	27
<i>Stéphanie GERMANY</i>	
Travailler par compétences en classe de 3^{ème} prépa-pro	32
<i>Marion BARLOGIS, Mickael BRESSON</i>	
Écriture de soi, écriture pour soi ?	43
<i>Meryem BOUHAFS</i>	
Participation des 3^{ème} prépa-pro au concours national de la résistance	50
<i>Philippe PRÉVOT</i>	
Faire de la géographie en classe de 3^{ème} prépa-pro : mener une étude de cas	57
<i>Aurore LECOMTE</i>	
Construire en équipe des progressions pédagogiques en parallèle	70
<i>Cécile ALFANDARI</i>	
Comment préparer les élèves à l'épreuve orale du DNB ?	84
<i>Cécile FRÉVILLE, Fabrice BAILLEUL</i>	

Un EPI histoire-anglais au lycée professionnel	93
<i>Jocelyn CHARPENTIER</i>	
La 3^{ème} prépa-pro, un dispositif réparateur	112
<i>Hélène KUHNMUNCH</i>	
Inscrire les arts plastiques dans la découverte professionnelle	118
<i>Flora REYMOND</i>	
3^{ème} prépa-pro : pour une vraie découverte professionnelle !	124
<i>Michel CHAUVET</i>	
Enquête auprès d'entrants non issus de la 3^{ème} prépa-pro	128
<i>Audrey GARCIA</i>	
Pourquoi une équipe académique « ressource pour la voie professionnelle » ?	145
<i>Sandrine LAFAYE, Laurence MENGELLE</i>	

Présentation

L'arrêté du 2 février 2016 crée les classes de 3^{ème} préparatoires à l'enseignement professionnel, dites prépa-pro. Il stipule que ces classes ont pour « *objectif d'accompagner vers la réussite scolaire des élèves prêts à se remobiliser pour la construction de leur projet personnel de poursuite d'études dans les différentes voies de formation* ». Qui sont ces élèves ? La 3^{ème} prépa-pro permet-elle effectivement une orientation réussie ? La différenciation des parcours lors de la dernière année du cycle 3 est-elle facteur de réussite ? En d'autres termes, cette classe est-elle, pour les élèves qui la fréquentent, un tremplin vers la réussite ? Pour tenter de répondre à ces questions de fond, la revue *interlignes* a fait appel à différents acteurs intervenant dans ces classes. Inspecteurs, professeurs de collège et professeurs de lycées professionnels, débutants ou chevronnés, toutes disciplines confondues, ont livré dans ce numéro leurs réflexions et leurs expériences. Les différents récits et témoignages proviennent de plusieurs académies, Amiens, Créteil, Paris et Versailles.

Dans un premier article, **Annie Couderc** et **Françoise Girod** présentent une histoire des différents dispositifs prenant en charge les élèves en difficulté et posent la question : « *Des classes de perfectionnement à la 3^{ème} prépa-pro : l'École peut-elle faire réussir tous les élèves ?* ». **Valérie Legallier** montre ensuite, dans un article intitulé « *3^{ème} prépa-pro : une présentation institutionnelle* », l'ancrage de ces classes dans le collège unique réformé de 2015 mais aussi les particularités de leur organisation et de leurs enseignements. C'est au collège que se joue une grande partie de l'orientation. **Éléonore Szabo** et **Antoine Labaere** relatent leur expérience de terrain, celle d'un collège du 18^{ème} arrondissement de Paris. Leur article « *Au collège, au moment de l'orientation* » nous donne à voir le travail effectué auprès des élèves qui ont du mal à suivre, auprès des parents aussi, ainsi que les représentations que leurs collègues et eux-mêmes ont du lycée professionnel. **Marie Neaud** interviewe pour *interlignes* des collègues d'un établissement de l'académie de Versailles et tente de connaître les motivations des uns et des autres à enseigner dans les classes de 3^{ème} prépa-pro : à la question « *Être ou ne pas être professeur en 3^{ème} prépa-pro ?* », les réponses sont diverses. **Stéphanie Germany** nous livre ensuite, dans un entretien, ses premiers pas de « *Être professeur principal en 3^{ème} prépa-pro* ». Jeunes professeurs dans l'académie de Créteil, **Marion Barlogis** et **Mickaël Bresson**, ont décidé de « *Travailler par compétences en classes de 3^{ème} prépa-pro* » : une expérience déstabilisante mais positive à bien des égards. Enseigner le français, l'histoire ou la géographie aux élèves de ces classes demande-t-il une démarche particulière ? Autrement dit comment enseigner ces disciplines à des élèves en difficulté d'apprentissage ? **Meryem Bouhafs**, à travers son article « *Écriture de soi, écriture pour soi ?* », **Philippe Prévot** relatant la « *Participation des élèves de 3^{ème} prépa-pro au concours national de la résistance* », **Aurore Lecomte** expliquant comment « *Faire de la géographie en classe de 3^{ème} prépa-pro : mener une étude de cas* » ont tous trois répondu à ces questions et montré des élèves capables de réussir dans ces disciplines. **Cécile Alfandari** met en avant les bienfaits du travail en commun et nous explique « *Comment construire en équipe des progressions pédagogiques parallèles* ». Comme tous les élèves de 3^{ème}, ceux des classes de 3^{ème} prépa-pro affrontent au mois de juin l'épreuve du DNB, **Cécile Fréville** et **Fabrice Bailleul**, professeurs dans l'académie d'Amiens, nous expliquent « *Comment préparer les élèves à l'épreuve orale du DNB* » : deux EPI, l'un sur le thème de l'éolien, l'autre sur celui de la sécurité routière, servent de support au travail

mené conjointement en maths-sciences et en lettres-histoire-géographie. **Jocelyn Charpentier**, toujours dans l'académie d'Amiens, relate toute la réflexion conduite pour construire « *Un EPI histoire-anglais au lycée professionnel* ». Comment reconstruire la confiance en soi et dans le système scolaire de ces élèves qui se sentent parfois mis au ban de l'École ? Dans son article, « *la 3^{ème} prépa-pro, un dispositif réparateur* », **Hélène Kuhn munch** délivre un message résolument optimiste, plein d'espoir quant au rôle joué par cette classe auprès de ces élèves dans la reconstruction de l'estime de soi et quant à leur devenir. La découverte professionnelle, spécificité de la classe de 3^{ème} prépa-pro, en est un des éléments clés. Encore faut-il que toutes les disciplines y concourent : c'est ce que tend à montrer l'article de **Flora Reymond**, « *Inscrire les arts plastiques dans la découverte professionnelle* ». **Michel Chauvet**, professeur de biotechnologie, plaide quant à lui « *Pour une vraie découverte professionnelle* » afin de proposer aux élèves une large palette d'orientations possibles et que leur choix se fasse avec une conscience plus grande de la réalité. Pour compléter ce panorama, *interlignes* s'est intéressé au devenir des élèves issus des classes de 3^{ème} et entrant en lycée professionnel : **Audrey Garcia** a mené une enquête auprès des élèves de seconde de son établissement afin de connaître leurs sentiments à l'issue de leur orientation. Elle nous en livre les résultats dans l'article intitulé : « *Enquête auprès d'entrants non issus de la 3^{ème} prépa-pro* ».

Pour clore le numéro, **Sandrine Lafaye** et **Laurence Mengelle** exposent « *Pourquoi une équipe académique « ressource pour la voie professionnelle* » : elles présentent en particulier les actions de formation et d'accompagnement menées auprès des équipes pédagogiques ayant en charge les classes de 3^{ème} prépa-pro.

Ce numéro d'*interlignes* explore plusieurs pistes de réflexion pour rendre compte de la réalité des classes de 3^{ème} prépa-pro et propose des exemples de réalisations, disciplinaires et pluridisciplinaires, conduites sur le terrain.

Annie Couderc et Hélène Kuhn munch
Coordinatrices du numéro

« Être ou ne pas être professeur en 3^{ème} prépa-pro ? »



Avec l'aimable autorisation de JM Ucciani

Dessinateur, graphiste, illustrateur

www.ucciani-dessins.com

Des classes de perfectionnement à la 3^{ème} prépa-pro : l'École peut-elle faire réussir tous les élèves ?

En 2011 le BO n° 31 du 1^{er} septembre définissait le cadre de la classe de 3^{ème} préparatoire à l'enseignement professionnel (dite « 3^{ème} prépa-pro »). Elle remplaçait alors la classe de 3^{ème} à module 6h de découverte professionnelle (ou « 3^{ème} DP6 »), celle-ci ayant chassé en son temps la classe de 3^{ème} technologique...

On peut ainsi remonter les années à la recherche de toutes ces classes de 3^{ème}, placées la plupart du temps à la fois en collège et en lycée professionnel, et que l'on avait chargées d'accueillir des élèves qu'à l'évidence le collège unique ne parvenait pas à faire réussir.

Mais, de fait, c'est dès l'instauration de l'École obligatoire que l'on s'inquiète d'élèves jugés inaptes à l'enseignement ordinaire, qu'ils soient « arriérés », « anormaux » et autres « débiles » comme on les nomme à l'époque. Plusieurs articles du *Dictionnaire de la pédagogie* de Ferdinand Buisson¹ témoignent de la difficulté, dans cette École devenue obligatoire, à accueillir tous les enfants : « Peu de problèmes sont aussi troublants que l'enseignement à donner aux enfants arriérés et idiots, que l'assistance à donner à ces êtres 'anormaux' ».

L'histoire du système éducatif français, c'est celle d'un long travail de scolarisation progressive de toutes les couches de la population, et ce jusqu'à un âge de plus en plus avancé. C'est que, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, la démocratisation scolaire, enjeu majeur des débats socio-politiques, a procédé par étapes, avec une instruction primaire nationale accessible d'abord aux garçons de milieux populaires puis aux filles. Et il n'était alors pas question de « déscolarisation » quand, dans une famille populaire, un élève cessait sa scolarité précocement : c'était « dans l'ordre des choses ».

Progressivement les choses avancent, et dans les années 1960, le contexte économique et politique conduit à reporter à seize ans l'âge de la scolarité obligatoire. L'enseignement primaire devient unique et tous les élèves peuvent accéder au secondaire. Et, peu à peu, l'essentiel d'une génération ira jusqu'en 3^{ème} dans le « collège unique » et accèdera au lycée (objectif officiel fixé : 80 % au niveau du baccalauréat). Avec l'ouverture à tous des études, les formes scolaires ont été peu repensées pour permettre leur appropriation par tous les élèves. Plutôt que d'essayer de rendre visible et scolairement transmissible ce que certains acquièrent dans leurs familles, on préfère créer des dispositifs qui s'adaptent aux différents publics. Et l'enseignement devient alors différent selon les populations : le « problème » est vu comme venant d'elles et non pas de l'École. La tension entre élévation des exigences pour tous et adaptation particulariste ne cesse alors de croître.

Aujourd'hui, d'après l'enquête internationale PISA réalisée en 2015, un quart des élèves français est en difficulté. Mauvaises notes, mal-être, absentéisme, l'échec scolaire peut mener jusqu'au décrochage. Chaque année, près de 100 000 jeunes quittent l'école sans aucun diplôme. Dans une étude publiée en 2016, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) dressait un bilan désastreux de l'École française, considérée comme la plus inégalitaire de tous les pays de l'OCDE.

Est-ce à dire que, malgré ses efforts, celles des enseignants, celles du pouvoir politique, l'École française est impuissante à faire réussir tous les élèves ? Voyons

¹ BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette Paris, édition de 1911

donc comment notre système a tenté, dès le début de l'École obligatoire, de répondre aux enjeux de la réussite scolaire.

L'obligation scolaire

Dès la loi de 1882 sur l'obligation scolaire, se pose le problème de la difficulté scolaire. À mesure que la scolarisation se développe, on se rend compte qu'elle amène dans les écoles beaucoup d'élèves instables ou indisciplinés, dont la présence dans les classes est gênante, ou qui présentent un certain nombre de handicaps. En 1904, le ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois, pour préparer l'application de l'obligation scolaire « *aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés, etc.)* » demande à une commission d'établir une classification. On distingue dès lors les « anormaux d'hospice », « *que leur famille soit incapable, moralement ou matériellement, de leur assurer le traitement nécessaire ; que leur état se complique de troubles pathologiques (épilepsie, aliénation) ou qu'il y ait intérêt à exercer sur eux une surveillance spéciale* », et les « anormaux d'école », « *anormaux simples présentant seulement un défaut de développement intellectuel, un retard dans les facultés mentales* »². Les premiers relèvent de traitements médicaux, les autres de traitements pédagogiques.

Les classes de perfectionnement

Le 15 avril 1909 intervient la première loi scolaire s'intéressant aux échecs scolaires massifs. Elle crée des « **classes de perfectionnement** », annexées aux écoles élémentaires publiques, et des **écoles autonomes de perfectionnement**, fonctionnant en internat ou demi-internat. Les classes de perfectionnement reçoivent des enfants de 6 à 13 ans, la durée de l'obligation scolaire. Elles sont très hétérogènes, même si la plupart des élèves ne dépassent que rarement le cours élémentaire, tandis que les meilleurs peuvent continuer dans les écoles autonomes. Celles-ci conduisent les élèves jusqu'à 16 ans et leur donnent un début d'enseignement professionnel. Enfin, du moins dans l'esprit de leurs promoteurs, un certain nombre des enfants pris en charge dans les classes de perfectionnement devraient être mis à même de rejoindre un jour les classes ordinaires. Les observations seront consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel. Une commission (composée de l'inspecteur d'Académie, le directeur ou maître de perfectionnement³ et d'un médecin) détermine quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus (avec un représentant de la famille).

Les classes de perfectionnement demeurent peu nombreuses entre 1909 et 1950, mais elles se multiplient ensuite régulièrement jusqu'au milieu des années 1970. Après 1978, leur nombre décroît. À partir de 1945, une série de décrets et circulaires en précisent les modalités de recrutement et de fonctionnement mais ce ne sont que des déclinaisons de la loi de 1909 qui reste inchangée dans ses grandes lignes. Ce sont des classes à effectifs réduits et elles ont pour but de dispenser un enseignement « adapté » à des enfants dont les difficultés scolaires sont attribuées « *à un défaut constitutionnel ; leur dénomination évoluant au fil des représentations et classifications produites par le milieu médico-psychologique : de l'arriéré au déficient intellectuel.* »⁴

Dans le secondaire, la réforme de 1959

C'est dans les années 1960 que s'unifie progressivement le système éducatif français constitué jusque-là des deux voies analysées par les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet⁵, le « primaire-professionnel » d'un côté et le « secondaire-supérieur » de l'autre.

C'est ainsi que l'ordonnance du 6 janvier 1959 porte la fin de la scolarité obligatoire de 14 ans à 16 ans. Cette réforme, préparée par Jean Berthoin, et poursuivie par

² BUISSON Ferdinand, *op. cit*

³ Une autre loi, du même jour, crée un Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA), que l'on prépare au centre de Beaumont-sur-Oise. Les enseignants munis de ce CA ont un traitement plus élevé que les instituteurs, tous perçoivent des indemnités. Le CAEA durera jusqu'en 1963, où il sera remplacé par le CAEI.

⁴ CHEVALLIER Ph., *Les filières scolaires de l'échec*, in Revue française de pédagogie, n°77, 1986

⁵ BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *L'École capitaliste en France*, Maspero Paris 1970

Christian Fouchet en 1963, tous deux ministres de l'Éducation nationale, modifie profondément l'organisation du système éducatif. Les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en collèges d'enseignement général (CEG) puis en collèges d'enseignement secondaires (CES). Tous les écoliers de 11 à 14 ans sont désormais accueillis dans un même établissement, selon le principe de la sectorisation. Les CES s'organisent en filières – classique et moderne long (voie I), moderne court (voie II), transition/pratique (voie III) –, de fait fortement hiérarchisées. Les deux premières, issues de l'ancien ordre « secondaire-supérieur », sont confiées à des professeurs certifiés ou agrégés, spécialisés dans une seule discipline, et conduisent vers un enseignement de second cycle et le baccalauréat. Les deux autres filières sont les héritières du « primaire-professionnel », respectivement des cours complémentaires et des classes de fin d'études primaires vouées à disparaître : confiées à des professeurs de CEG en charge de deux ou trois disciplines ou à des instituteurs, elles débouchent sur l'enseignement technique ou sur la vie active. Dans cette nouvelle configuration institutionnelle, **la filière transition/pratique** accueille les élèves qui n'ont pu être admis dans le cycle d'observation, faute d'un niveau suffisant. L'admission en sixième de transition était réservée aux élèves les plus en difficulté du cycle élémentaire, c'est-à-dire le CM2 et même quelquefois des classes inférieures pour multi-redoublants à qui le redoublement était déconseillé en raison de leur âge ou de leur niveau ; la sixième de transition se prolongeait en une cinquième de transition pour les élèves n'ayant pas pu être réorientés en filière moderne courte ou en filière classique ou moderne longue. Après la 5^{ème} de transition l'élève pouvait être orienté vers :

- La 4^{ème} pratique, suivie de la 3^{ème} pratique, classes qui seront remplacées en 1972 par des **CPPN (classes préprofessionnelles de niveau)** ou des **CPA (classes préparatoires à l'apprentissage)**,
- une 5^{ème} de la voie I ou II,
- un CAP préparé en 3 ans
- l'apprentissage (loi Royer)

Les SES, les groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP) et les classes d'adaptation

La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans sans véritablement de changement des pratiques pédagogiques et des programmes issus du « secondaire-supérieur », révèle rapidement une inadéquation du système scolaire à certains publics. C'est aussi l'époque où l'on pense à rationaliser la carte scolaire.

- Une circulaire définit ainsi en 1964 une carte scolaire pour les « inadaptés ». Les classes de fin d'études disparaissant, leurs locaux abriteront les classes de perfectionnement, qui vont être multipliées dans les écoles primaires et pour lesquelles des instructions détaillées sont publiées cette même année 1964. De nouveaux locaux seront construits dans les zones en voie d'urbanisation, à raison de deux classes de perfectionnement pour dix classes ordinaires.

- En 1965 (circulaire du mois de septembre) et 1966 (circulaire du mois de mars), les **Sections d'éducation spécialisée** (SES) sont créées. La circulaire du 17 août 1967 rappelle « *qu'il importe de considérer les besoins nouveaux que fait apparaître la prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants inadaptés et de mettre en place les moyens nécessaires pour y faire face* ». Les SES font suite aux classes de perfectionnement ; elles vont succéder aux classes nationales de perfectionnement et connaître un succès considérable : en 1982-1983, elles scolarisaient 12 369 élèves (3,5 % de l'effectif des élèves du premier cycle du secondaire).

On pense de plus en plus, à ce moment-là, à développer une pédagogie adaptée, avec l'idée que le dépistage précoce des enfants en difficulté et leur maintien en priorité dans l'Éducation nationale permettront de les réintégrer rapidement dans l'enseignement normal. L'approche du problème de la difficulté scolaire se modifie. On souligne l'importance des facteurs de milieu, familial, socio-culturel, institutionnel. Dès lors de nouveaux modèles d'intervention voient le jour.

- On crée les **Groupes d'aide psycho-pédagogique** (GAPP, circulaire du 9 février 1970), dont l'objectif est la prévention précoce de l'inadaptation scolaire et l'orientation vers les classes spécialisées et les **classes d'adaptation**, prévues en maternelle, en primaire et dans le secondaire mais dont le développement se fera essentiellement

dans le primaire ; ils seront 1700 en 1981. En 1981-1982, les classes de perfectionnement et les classes d'adaptation comptaient 97 554 élèves, soit 2,45 % de l'effectif élémentaire total du secteur public⁶. Les GAPP sont constitués d'une psychologue et d'un ou plusieurs rééducateurs ayant la charge d'un ou plusieurs groupes scolaires. Ils interviennent sous forme de rééducations psychopédagogiques ou psychomotrices pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître chez un enfant le besoin d'un tel apport. Ils permettent aux élèves de mieux s'adapter (la classe d'adaptation fermée doit permettre de réintégrer une classe normale).

Ce dispositif de prévention coexiste désormais avec celui de l'Éducation spécialisée et s'articule avec lui.

Les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} technologiques

Si le collège accueille désormais une grande partie d'une classe d'âge jusqu'à la classe de 3^{ème} (pas toute une classe d'âge car les CAP recrutent encore après la 5^{ème}), des élèves suivent pourtant leur formation dans des structures différentes, avec des enseignants aux statuts différents et des programmes d'enseignement différents.

- En 1975, la réforme Haby poursuit la logique unificatrice de l'enseignement à l'œuvre depuis les années 1960. Les filières sont supprimées et les classes de 6^{ème} et 5^{ème} de transition disparaissent. Mais les CPPN et les CPA subsistent jusqu'en 1992. Et ces classes ne répondent pas aux nouvelles ambitions de la France.

- Pour atteindre l'objectif que s'est fixé l'Éducation nationale en 1985 d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (plusieurs ministres s'y emploieront, de Jean-Pierre Chevènement jusqu'à Jack Lang en passant par François Bayrou et Lionel Jospin), sont créées - entre autres - **les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques**, implantées dans les lycées d'enseignement professionnel qui ont succédé en 1985 aux CET. Cette ambition suppose en effet une autre voie associant étroitement les lycées d'enseignement professionnel et les collèges, faisant une place importante à la technologie et à la pédagogie de projet. La finalité des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} technologiques est de favoriser la motivation et la réussite scolaire par une voie différente de l'enseignement général de collège. L'objectif est d'offrir un accès au deuxième cycle du secondaire. Il ne s'agit donc pas d'une classe à orientation professionnelle, encore moins d'une structure d'accueil pour les élèves en grande difficulté scolaire. Ces classes s'adressent à des élèves qui souhaitent préciser un projet de formation professionnelle qui sera effectivement engagé à la fin de la classe de troisième.

- L'existence des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} technologiques est confirmée par la circulaire n° 91-018 du 28 janvier 1991 qui fixe, en application de la loi d'orientation sur l'éducation, dite loi Jospin, du 10 juillet 1989, l'orientation à l'issue de la classe de 5^{ème} et l'accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation. Sont alors mises en place également les classes de **4^{ème} d'aide et de soutien** ainsi qu'en 1992 la classe de **3^{ème} d'insertion**. Cette dernière est constituée d'un groupe réduit d'élèves (entre 15 et 18 par classe) et son objectif est de favoriser leur insertion dans une formation qualifiante de niveau V. Le fonctionnement de la classe de 3^{ème} d'insertion repose sur l'alternance : les élèves alternent des périodes de cours en classe et des périodes de stages en milieu professionnel, en entreprises (entre 6 et 15 semaines sur l'année). Afin de qualifier l'ensemble du public de 3^{ème}, qu'il soit en collège ou en LP, le diplôme national du brevet des collèges créé en 1985, comporte à partir de 1987 trois séries : générale, technologique et professionnelle.

- À partir de 1999 les effectifs des classes de technologiques diminuent rapidement. « En 1997, les troisièmes technologiques regroupaient près de 80 000 élèves, soit 9% de la population totale accueillie en troisième. Deux ans après, leurs effectifs avaient diminué de moitié, avant de se stabiliser jusqu'à la rentrée 2004. La rentrée 2005 voyait la disparition de la troisième technologique »⁷. Jusqu'à cette date-là, les 2/3 des élèves de cette 3^{ème} rejoignaient une préparation vers un BEP alors qu'1/3 des élèves de 3^{ème} d'insertion entraient en première année de CAP et un 1/5 en classe de BEP

⁶ CHEVALLIER Ph., *Les filières scolaires de l'échec*, in Revue française de pédagogie, n°77, 1986

⁷ PAULIN Isabelle, *Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième*, Éducation et formations n° 77, novembre 2008

(formations relevant du ministère de l'Éducation nationale)⁸. Le tassement des effectifs des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologique s'explique en partie par la création au sein du collège de classes de 4^{ème} à option technologie et des classes de 3^{ème} à « projet professionnel » (2002), conséquence de l'organisation des enseignements du collège en trois cycles : c'est la consécration de la classe de troisième comme essentiellement porteuse des questions d'orientation.

De la difficulté scolaire importante au handicap : SEGPA et CLIS

L'ambition d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat s'accompagne d'une prise en compte plus importante des élèves en prise avec la difficulté scolaire quelle qu'elle soit, afin qu'ils acquièrent le plus possible une formation qualifiante de niveau V. Par ailleurs, la remise en cause par un rapport de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) du concept de « déficience intellectuelle légère » et la volonté d'intégrer le plus et le mieux possible les enfants handicapés dans les établissements ordinaires ont des effets sur l'organisation des enseignements adaptés.

- Les SES deviennent alors, toujours au sein du collège, de véritables **sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)** dont l'objectif est de donner la possibilité aux élèves d'obtenir, ou d'être en position favorable pour obtenir un diplôme attestant de leur qualification au niveau V. Les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} doivent leur redonner confiance en leurs propres possibilités et leur permettre de maîtriser les connaissances et les méthodes indispensables à leur réussite scolaire et à la recherche ultérieure d'une qualification. En classe de 4^{ème} et de 3^{ème}, l'organisation pédagogique se fonde sur une collaboration interdisciplinaire entre les enseignements généraux, technologiques et professionnels et une ouverture sur la vie sociale et le monde du travail, favorise à tout moment de la scolarité l'orientation des élèves vers le type d'enseignement le mieux adapté à la réalisation de leur projet.

- À noter également la création en 1991 **des classes d'intégration scolaire (CLIS)**, installées dans des écoles maternelles, surtout pour les déficients visuels et auditifs mais aussi pour des enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel, et dans les écoles élémentaires, pour un séjour temporaire afin de réinsérer l'enfant dans une classe ordinaire ou de le diriger vers une classe de déficients intellectuels. On trouve quatre catégories de CLIS distinguant le handicap mental, visuel, auditif, moteur.

Les CLIS1, accueillant des élèves ayant un handicap mental avéré, sont des structures assez nouvelles. Certes, les classes de perfectionnement avaient été conçues pour accueillir une partie de cette population d'élèves, mais l'application des normes de la nomenclature récentes des déficiences, incapacités et désavantages définies par l'arrêté du 9 janvier 1989, restreint le champ du handicap mental et, en permettant de caractériser les enfants relevant de CLIS, elle crée une situation nouvelle pour la plupart des élèves admis jusqu'à présent dans les classes de perfectionnement.

- Aux classes d'intégration scolaire, on ajoute en 1995, **les unités pédagogiques d'intégration (UPI)** dans les collèges et les lycées qui seront remplacées en 2010 par **les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)**. Le concept d'inclusion reflète plus clairement et plus précisément ce qui est requis : tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur établissement et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal.

De la 3^{ème} DP6 à la 3^{ème} prépa-pro

L'organisation des enseignements du cycle d'orientation du collège qui est entrée en vigueur à la rentrée 2005, se caractérise par une structure unique en ce qui concerne les enseignements obligatoires et par l'introduction dans les enseignements facultatifs de la découverte professionnelle comme composante de la culture scolaire selon deux modalités :

- une option de trois heures hebdomadaires qui a vocation à être offerte à tous les élèves (au même titre que le latin...),

⁸ Chiffres de 2007, voir PAULIN Isabelle

- un module de six heures hebdomadaires destiné, plus particulièrement, à des élèves volontaires, à la scolarité fragile, prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique.

La classe de troisième à module de découverte professionnelle (3^{ème} DP6) se substitue ainsi aux différentes structures déclinées dans le cycle d'orientation avant la rentrée 2005 : troisième technologique, troisième à projet professionnel. Elle se situe dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif. La circulaire de rentrée 2006 précise, quant à elle, les modalités d'organisation de la classe de troisième à module de découverte professionnelle : « *Le module de découverte professionnelle concerne plus particulièrement un public d'élèves volontaires, à la scolarité fragile, prêts à se mobiliser autour d'un projet de poursuite de formation à l'issue de la classe de troisième. Il se situe ainsi dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif.* »

À la rentrée scolaire 2011, **les classes de 3^{ème} préparatoire à la voie professionnelle (3^{ème} prépa-pro)** succèdent aux classes de 3^{ème} DP6. La nouvelle organisation du collège qui voit le jour en 2015 reconduit leur existence et leur finalité est identique : accueillir ce même public qui ne réussit pas pleinement dans les classes d'enseignement général de collège, l'amener à se mobiliser autour d'un projet qui lui permettra de réussir dans la poursuite de sa formation. Les modalités sont identiques : construction d'un projet d'orientation autour de la découverte de métiers, de spécialités, de filières, ouverture par des visites, des stages en entreprises ou en établissement professionnel, par des rencontres.

En guise de conclusion...

Les historiens de l'éducation font remonter aux lendemains de la Première Guerre mondiale (quand bourgeois, paysans et ouvriers qui avaient affronté la mort côte à côte dans les tranchées ne voulaient plus d'une École qui séparait le peuple français...) ce mouvement lent mais continu vers l'unification de notre système éducatif⁹. Que ce soit pour des raisons idéologiques (la lutte contre les inégalités, la promotion des classes populaires...) ou plus économiques (l'adaptation et la modernisation de la formation, la hausse de la qualification scolaire d'un public de plus en plus nombreux...), rien n'a pu s'opposer à la disparition d'un système dual (une école pour le peuple et une autre pour les enfants de la bourgeoisie...). Comme nous l'avons vu précédemment, dès les lois scolaires de Jules Ferry, se pose le problème des enfants qui ne sont pas considérés comme capables de s'insérer dans ce grand système éducatif en train de se mettre en place, que ce soient ceux que nous appelons aujourd'hui les handicapés (sensori-moteurs ou mentaux) mais aussi les inadaptés au système scolaire. Depuis plus d'un siècle on cherche à réduire l'exclusion de ces deux publics et à promouvoir une « école inclusive ». Si du côté du handicap l'inclusion se fait avec de vraies réussites, du côté de ceux qui n'aiment pas cette école issue du « secondaire-supérieur » où les pratiques des cours complémentaires ont été abandonnées pour se calquer sur celles du lycée, des élèves qui voudraient bien un autre menu que celui que le collège leur propose avec ses enseignements académiques, l'offre évolue lentement et la bonne solution semble difficile à trouver. La 3^{ème} prépa-pro sera-t-elle la bonne martingale ?

Annie Couderc, IEN lettres-histoire-géographie honoraire
Françoise Girod, IA-IPR honoraire

⁹ Voir *Le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle* publié en 1918 qui propose une réorganisation générale du fonctionnement du système d'enseignement, conduisant à l'instauration de l'école unique. (Voir article Jean-Yves SEGUY *École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des Compagnons de l'Université nouvelle*, 2007, <https://journals.openedition.org/osp/1432> consulté le 12 avril 2018)

3^{ème} prépa-pro : une présentation institutionnelle

À la rentrée 2016, les classes de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel ont remplacé les classes de troisième préparatoire aux formations professionnelles (arrêté du 2 février 2016). Simple changement d'appellation ou redéfinition d'un dispositif particulier au sein du collège dans le cadre plus large des réformes mises en œuvre à la rentrée 2016 ? Depuis la réforme Haby de 1975 et la création du collège unique, l'Éducation nationale est confrontée à l'hétérogénéisation grandissante des élèves. Depuis les classes préprofessionnelles de niveau créées en 1977 aux dernières versions des « troisièmes prépa-pro », les organisations spécifiques et dérogatoires au collège unique se sont succédé et parfois se sont superposées brouillant la réponse apportée par l'Institution. Comment différencier sans reléguer ? Comment remobiliser un public parfois décrocheur autour d'un projet d'orientation et de formation éclairé et d'enseignements ambitieux ? Quelle pédagogie appropriée mettre en œuvre pour garantir l'adhésion des élèves et la construction de parcours personnalisés ?

Une lecture du cadre réglementaire actuel est indispensable pour comprendre l'ancrage des troisièmes prépa-pro dans le collège unique réformé de 2015 mais également les particularités de leur organisation et enseignements au regard des objectifs qui leur sont assignés.

Remobiliser autour d'un projet ambitieux et ouvert pour ne pas décrocher à la fin du cycle 4

- Un dispositif particulier au sein du cycle 4

L'enjeu est important puisque 98 000 jeunes sont sortis du système scolaire sans qualification en 2016 et la part des non diplômés représente 6,6 % des sortants du système éducatif pour la période 2013-2015. Si les chiffres sont en baisse depuis 2010 (140 000 jeunes non diplômés), l'accrochage des élèves les plus fragiles à une offre scolaire leur permettant d'obtenir un premier diplôme, le fameux brevet, et un projet de formation reste une priorité. Les classes de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel font partie ainsi des différents dispositifs particuliers (SEGPA, ULIS, UP2EA, DIMA¹⁰ et classes relais) mis en place pour répondre au difficile équilibre entre inclusion et différenciation.

Implantées pour environ les deux tiers en lycée professionnel, ces classes ne concernent cependant qu'une petite minorité des élèves inscrits en troisième (6 % des élèves en 2016-2017 à l'échelle nationale ; 2,3 % des effectifs du public et privé sous contrat dans l'académie de Versailles à la rentrée 2017). Leur taux de réussite à la série professionnelle du DNB¹¹ est inférieur à celui de la série générale (72 % contre 91 % en 2017¹²) et les demandes et décisions d'orientation les destinent presque tous à la voie professionnelle (environ 69 % en seconde professionnelle, et 28 % en première CAP¹³ dans l'académie de Versailles).

¹⁰ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté ; ULIS : unité locale d'insertion scolaire ; UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ; DIMA : dispositif d'initiation aux métiers en alternance.

¹¹ DNB : diplôme national du brevet.

¹² Les données ci-dessus ont été établies par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

¹³ SIAO, repères académiques pour l'orientation et l'affectation. Bilan 2015-2016, vers la rentrée 2017

L'arrêté du 2 février 2016 impulse-t-il une dynamique renouvelée aux objectifs de la « troisième prépa-pro » ? Tout comme la circulaire de 2011 relative aux troisièmes préparatoires aux formations professionnelles, il lie clairement la réussite scolaire des élèves à leur remobilisation autour d'un projet personnel de poursuite d'études et à la maîtrise du socle commun. Mais le texte ne mentionne plus les difficultés scolaires du public ciblé et insiste ainsi davantage sur l'engagement d'élèves volontaires dans le cadre de l'élaboration de leur parcours Avenir¹⁴. Disparaît également toute prédiction à une affectation post-troisième majoritairement en classe de seconde professionnelle. Les voies générales et technologiques étaient offertes aux plus motivés des élèves des troisièmes prépa-pro 2011 ; les troisièmes prépa-pro 2016 ouvrent, quant à elles, à une poursuite d'études possible dans les différentes voies de formation. Il n'en demeure pas moins que la remobilisation des élèves concerne ceux d'entre eux que la fréquentation scolaire a paradoxalement éloignés de l'École et de ses attentes académiques. Inclure les troisièmes prépa-pro dans les cadres généraux de la réforme du collège est cependant la réponse donnée pour différencier sans stigmatiser, valoriser la voie professionnelle sans reléguer. L'organisation spécifique de ces classes explique parallèlement les aménagements prévus par l'arrêté du 2 février 2016.

- La troisième prépa-pro : un aboutissement du cycle 4

Le décret du 27 juillet 2013 redéfinit les cycles d'enseignement fixés en 1996¹⁵ au profit de cycles triennaux conçus pour permettre une meilleure progressivité et acquisition des apprentissages au rythme de l'élève. La classe de troisième n'est désormais plus une classe d'orientation mais l'aboutissement d'un cycle d'approfondissement, le cycle 4, commencé en cinquième. Cette organisation curriculaire implique une évaluation du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la fin de chaque cycle et l'écriture de programmes curriculaires. Au regard de l'implantation très majoritaire des classes de troisième prépa-pro en lycée professionnel, une liaison collège/LP s'impose, et donc une concertation entre les équipes pédagogiques de ces deux types d'établissement pour assurer la continuité et la cohérence des enseignements et de l'évaluation. On peut cependant légitimement s'interroger sur la faisabilité d'une telle liaison compte tenu de l'éloignement géographique possible des différents établissements mais également de la multiplicité des collèges, viviers de recrutement des élèves de troisième prépa-pro affectés en lycée. Le dialogue inter-degré et inter-catégoriel, entre professeurs de collège et professeurs de lycée professionnel en charge des classes de troisième prépa-pro, paraît pour autant plus que nécessaire dans une école qui conçoit aujourd'hui la scolarité de l'élève en termes de parcours.

Culture commune d'enseignement et adaptations aux spécificités des 3^{ème} prépa-pro

- Socle commun et programmes « soclés »

Au-delà des programmes disciplinaires, l'école affiche l'ambition de la maîtrise d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la fin de la scolarité obligatoire. Un même socle pour tous les élèves, qu'ils soient inscrits en troisième générale, en troisième prépa-pro ou dans toute autre classe à dispositifs particuliers. Le socle 2015 n'innove pas sur ce point et reprend l'esprit du socle 2006¹⁶. L'innovation tient au renversement de son rapport aux disciplines. Écrit en amont des référentiels disciplinaires, il prétend encadrer leurs contenus. Publiés en novembre 2015, les programmes s'ouvrent ainsi sur leurs contributions respectives aux cinq domaines du socle avant de décliner les éléments propres à leurs disciplines. Cette articulation implique un enseignement disciplinaire et une évaluation explicite des compétences du socle mais aussi un dialogue au sein des équipes pédagogiques pour déterminer le degré de contribution de chaque discipline en vue de l'évaluation collégiale du degré de maîtrise de ces cinq domaines en fin de cycle.

¹⁴ Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel défini par l'arrêté du 1^{er} juillet 2015, JO du 1^{er} juillet 2015.

¹⁵ Décret du 29 mai 1996 n° 96 465, BOEN n° 25 du 20 juin 1996.

¹⁶ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

- Programmes cyclés, communs et aménagés

Les programmes « sociés¹⁷ » de la réforme 2015 sont également des programmes curriculaires, condition nécessaire à l'effectivité d'un apprentissage curriculaire, c'est-à-dire sur le cycle. Des repères de progressivité sont toutefois indiqués dans les référentiels afin d'aider les équipes disciplinaires à construire des programmations-progressions tri-annuelles en cohérence avec les attendus du programme et les besoins identifiés des élèves. Nous nuancerons notre propos en précisant que certaines disciplines dérogent à la règle curriculaire. Ainsi l'histoire-géographie n'intègre-t-elle la logique curriculaire que dans la définition de ses compétences disciplinaires et prévoit un programme thématique par niveau de classe. Parallèlement à deux premiers volets définis sur le cycle¹⁸, le français en comporte un troisième, relatif à la « culture littéraire et artistique », dont les quatre thématiques communes sont traitées sous l'angle de problématiques différentes de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Enfin, comme mentionné plus haut, la rupture géographique des enseignants de LP avec leurs collègues de collège peut être un frein réel à la mise en œuvre de *curricula*, articulant les niveaux 5^{ème} et 4^{ème} avec la classe de 3^{ème} prépa-pro. Pour autant, le partage de programmes globalement communs contribue à développer une communauté de pratiques didactiques et pédagogiques tout en développant une réflexion autour de la différenciation pédagogique stimulée par la diversité des publics composant les classes de troisième. L'ampleur des programmes a toutefois conduit à certains aménagements ou allègements. C'est le cas de l'histoire-géographie, de l'enseignement moral et civique dont le programme des classes de troisième à dispositifs particuliers présentant la série professionnelle du DNB est fixé par une note de service du 12 novembre 2016. Mais c'est une exception qui n'altère pas le fort ancrage des disciplines et enseignements transversaux (éducation aux médias et à l'information, histoire des arts) dans l'organisation des enseignements de la classe de 3^{ème} prépa-pro au même titre que la classe de 3^{ème} générale.

Organisation commune des enseignements et spécificité de la découverte professionnelle

- Égalité disciplinaire entre 3^{ème} générale et 3^{ème} prépa-pro (PP)?

La grille horaire hebdomadaire disciplinaire de la classe de 3^{ème} prépa-pro est strictement alignée sur celle de la 3^{ème} générale. Les élèves affectés dans cette section particulière ont donc autant d'heures de cours que leurs camarades inscrits dans les sections ordinaires pour l'ensemble des enseignements obligatoires, y compris les quatre heures d'enseignements complémentaires, AP ou EPI¹⁹, adossés aux disciplines. L'égalité disciplinaire entre les deux catégories de troisième est d'importance puisqu'elle signifie *a priori* une formation générale équivalente propre à assurer une même évaluation du degré de maîtrise des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Nous nuancerons cependant cette affirmation optimiste en rappelant que certains programmes sont aménagés pour les élèves de 3^{ème} prépa-pro, comme mentionné ci-dessus. On peut aussi légitimement s'interroger sur le niveau d'exigence défini par les équipes en charge de ces troisièmes au regard de celui fixé pour les sections générales. Une indulgence plus grande est-elle observée dans l'évaluation du socle ? Enfin des sujets spécifiques, théoriquement plus accessibles, sont conçus pour la série professionnelle du diplôme national du brevet que passe la quasi-totalité des élèves de 3^{ème} prépa-pro.

¹⁷ On entend par programmes « sociés », les programmes rédigés pour répondre aux attendus du nouveau socle commun.

¹⁸ Il s'agit du volet « compétences langagières orales et écrites » et du volet « compétences linguistiques : étude de la langue ».

¹⁹ AP : accompagnement personnalisé ; EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires.

Enseignements obligatoires	Volumes horaires 3 ^{ème} générale	Volumes horaires 3 ^{ème} PP 2011 (circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011)
Éducation physique et sportive	3 heures	3 heures
Enseignements artistiques	2 heures	1,5 heure
Français	4 heures	4 heures
Histoire - géographie - Enseignement moral et civique	3,5 heures	3 heures
Langues vivantes (LV1 et LV2)	5,5 heures	4 heures
Mathématiques	3,5 heures	4 heures
Sciences et technologie	4,5 heures	4 heures
Enseignement facultatif : découverte professionnelle (*)	6 heures (216 heures annualisées)	6 heures (216 heures annualisées)
Accompagnement personnalisé		2 heures
Total	32 heures	32 heures
Dont enseignements complémentaires : AP et EPI	4 heures	

- **Découverte professionnelle et parcours « Avenir »**

La grille horaire des 3^{ème} prépa-pro se différencie nettement de celle des classes de 3^{ème} générale par l'inscription de 6 heures de découverte professionnelle dans l'emploi du temps des élèves. Considérée comme un enseignement facultatif au même titre que les langues et cultures de l'Antiquité, les langues et cultures régionales et les langues et cultures européennes en 3^{ème} générale, la découverte professionnelle porte ainsi à 32 heures la présence des élèves en cours, contre 26 heures pour un élève de 3^{ème} ordinaire qui n'aurait choisi aucun enseignement facultatif et 28 heures pour celui qui en suivrait au moins un.

Introduite sous la forme d'un module par un arrêté du 14 février 2005, la découverte professionnelle 6 heures était alors destinée à « des élèves volontaires, scolairement fragiles et prêts à se mobiliser autour d'un projet de formation » au cours d'une année définie comme un palier d'orientation. La réforme des cycles, qui fait de la classe de troisième l'aboutissement du cycle d'approfondissement, ancre le projet d'orientation de l'élève dans une temporalité plus longue, celle du parcours Avenir sur le référentiel duquel la découverte professionnelle est adossée. On comprend alors l'importance de la traçabilité du parcours Avenir de chaque élève pour son suivi par des équipes pédagogiques de 3^{ème} prépa-pro souvent extérieures à l'établissement d'où est issu l'ancien élève de 4^{ème}.

- **Quelles pistes didactiques et pédagogiques les lettres, l'histoire, la géographie et l'EMC peuvent-ils explorer pour jouer pleinement leur rôle dans le parcours Avenir ?**

L'arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours Avenir précise bien que tous les enseignements, disciplinaires et complémentaires, participent au projet d'orientation et de formation de l'élève. Les activités et actions menées pour alimenter ce parcours doivent en outre permettre de construire les compétences du socle et, de ce fait, d'évaluer leur acquisition. Rappelons avant toutes choses les trois objectifs fixés par

le parcours Avenir : la découverte du monde économique et professionnel, le développement du sens de l'engagement et de l'initiative, l'élaboration du projet d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. Le même arrêté de 2015 insiste de plus sur l'importance de développer chez les élèves leur capacité d'adaptation à un monde professionnel en mutation permanente et conçoit ainsi le parcours Avenir comme une « ouverture culturelle en articulation avec les disciplines permettant un enrichissement des représentations des métiers et des formations pour tous les élèves ».

En géographie, les élèves pourront ainsi par exemple travailler sur les aménagements d'espaces productifs locaux afin de mieux connaître le tissu économique de leur environnement et trouver des pistes de stages en entreprise. À cette occasion, le professeur peut organiser une visite de terrain et des rencontres avec les acteurs économiques, sociaux et politiques du territoire pour recueillir leurs témoignages. Une mise en perspective historique montrera à quelles mutations économiques, sociales et culturelles ces espaces ont été soumis en particulier sous les effets de l'intégration européenne et de la mondialisation. En lien avec l'EMC, une réflexion pourra être menée autour de l'égalité hommes-femmes et des discriminations dans le monde du travail avec pour objectif d'inviter les élèves à dépasser toute forme de déterminisme social ou genré dans leur choix d'orientation. Autour des thématiques de français « se raconter, se représenter » ou « dénoncer les travers de la société », l'étude d'œuvres intégrales, littéraires ou cinématographiques, ou de groupements de textes offre aux élèves une approche esthétique et éthique des problématiques contemporaines liées au monde du travail. Signalons ici l'existence du concours « Écrire le travail » organisé par l'académie de Versailles et le réseau de chercheurs DIM / GESTES²⁰. Ouvert aux élèves de troisième et de seconde, il offre une entrée dynamique et créative à l'enseignement de découverte professionnelle au travers d'un projet d'écriture individuelle ou collective qu'il initie autour d'une thématique transversale, le travail. Le bulletin d'information des professeurs de lettres-histoire et géographie de l'académie a consacré son numéro 3 daté de janvier-février 2016 à ce concours et propose une riche bibliographie où l'on puisera romans, pièces de théâtre, bandes dessinées et essais propres à nourrir un projet littéraire autour du travail²¹.

La série professionnelle du diplôme national du brevet : quelles pratiques d'évaluation et de certification ?

Les élèves de 3^{ème} prépa-pro ont la possibilité de s'inscrire soit à la série générale du brevet soit à la série professionnelle. Dans les faits, compte tenu des aménagements de programme prévus dans certaines disciplines, ils se présentent pour l'essentiel à la seconde série qui, pour les épreuves écrites, propose des sujets spécifiques. Cependant l'architecture de l'examen est commune avec la série générale et combine une évaluation de la maîtrise des compétences du socle et quatre épreuves ponctuelles passées au mois de juin. La structure du diplôme national du brevet a été récemment amendée par un rééquilibrage des points entre ces deux composantes, par une revalorisation de deux disciplines considérées comme centrales, le français et les mathématiques, et une réintroduction de l'histoire des arts dans l'épreuve orale. Le tableau suivant récapitule l'organisation valable dès la session 2018.

²⁰ Réseau DIM / GESTES, domaine d'intérêt majeur de la région Ile-de-France / groupe d'études sur le travail et la souffrance au travail. Les informations sur le concours sont accessibles sur le site de l'académie de Versailles à l'adresse suivante : <http://www.ac-versailles.fr/cid121404/concours-ecrire-le-travail.html>.

²¹ Bulletin accessible sur le site Lettres histoire-géographie de l'académie de Versailles à cette adresse : https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/bulletin_info_no3_janvier_fevrier_2016.pdf

		niveau de maîtrise	insuffisante	fragile	satisfaisante	très bonne
contrôle continu : validation des compétences du socle commun	domaine 1 : les langages pour penser et communiquer	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	10	25	40	50
		Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale	10	25	40	50
		Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques	10	25	40	50
		Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	10	25	40	50
	autres domaines du socle	2 - les méthodes et outils pour apprendre	10	25	40	50
		3 - la formation de la personne et du citoyen	10	25	40	50
		4 - les systèmes naturels et les systèmes techniques	10	25	40	50
		5 - les représentations du monde et l'activité humaine	10	25	40	50
TOTAL CONTRÔLE CONTINU			sur 400 points			
Épreuves ponctuelles	épreuve orale (projets en lien avec les parcours ou les EPI ou l'histoire des arts)		100 pts			
	épreuve écrite de français		100 pts			
	épreuve écrite de mathématiques		100 pas			
	épreuve écrite d'histoire-géographie et EMC		50 pts			
	épreuve de physique-chimie / technologie / SVT		50 pts			
TOTAL ÉPREUVES PONCTUELLES			sur 400 pts			
TOTAL DNB			sur 800 pts			
Points supplémentaires : enseignement facultatif		10 pts : objectifs d'apprentissage du cycle atteints 20 pts : objectifs d'apprentissage du cycle dépassés				

Ce dispositif d'évaluation des élèves en fin de cycle 4 appelle trois séries de remarques, la première relative au socle commun, la seconde à l'épreuve orale et la troisième aux épreuves de lettres et d'histoire-géographie EMC.

- Sur l'évaluation des acquis du socle

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République promeut l'évaluation positive des apprentissages acquis dans la progressivité des cycles d'enseignement. Elle combat ainsi la notation-sanction qui cantonne les élèves les plus fragiles à un échec scolaire irrémédiable. Dans cet esprit, elle reconduit la logique d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture redéfini par le décret du 31 mars 2015 pour mesurer les progrès des élèves et leur degré d'acquisition des cinq grands domaines de ce socle en lien avec les programmes disciplinaires et les enseignements transversaux. Outil de communication avec l'élève et sa famille, le livret scolaire unique numérique collecte l'ensemble des données scolaires de l'élève durant la scolarité obligatoire. Il comporte des bilans périodiques, qui remplacent les bulletins trimestriels, les bilans de fin de cycle, l'attestation de maîtrise du socle et différentes attestations relatives à la sécurité routière, la prévention et les secours civiques, et le « savoir nager ».

L'écriture des bilans périodiques invite fortement les professeurs à repenser la construction de leurs enseignements. Ces bilans notifient, selon la périodicité retenue par l'établissement, le « suivi des acquis scolaires de l'élève » par discipline en précisant les « principaux éléments du programme travaillés dans la période » et « les acquis, progrès et difficultés éventuelles ». Ces éléments permettent de positionner l'élève par une note ou un degré de maîtrise selon les choix de l'équipe pédagogique. Ainsi le commentaire du professeur ne peut se limiter à des remarques relatives au comportement qui nuiraient aux apprentissages ou à des appréciations laudatives qui ne spécifieraient pas les compétences maîtrisées ou dépassées. Aussi, l'enseignant aura-t-il conçu des séquences pédagogiques explicitement liées aux compétences du socle et présentées comme telles aux élèves. Il les aura par conséquent évalués sur ces compétences clairement identifiées²². L'équipe pédagogique apprécie par ailleurs, dans le bilan périodique, l'investissement de l'élève dans les activités menées en lien avec les parcours et les EPI.

En fin de cycle, cette même équipe doit positionner la maîtrise des compétences des cinq domaines du socle sur une échelle de quatre niveaux, d'insuffisante à très bonne. Cette évaluation collégiale suppose de déterminer au préalable la contribution de chaque discipline à des domaines qui définissent des compétences transversales. Sans attribuer certains domaines ou composantes à une discipline particulière - par exemple, en limitant au français la composante 1 du domaine 1, « comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit »- il paraît raisonnable d'identifier des disciplines dominantes. Le « document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » publié par Éduscol apporte un éclairage utile aux équipes pour définir la contribution de chacun²³.

- Sur l'épreuve orale

Les lettres, l'histoire-géographie et l'EMC sont des disciplines et un enseignement sur lesquels l'élève préparera avec profit une soutenance autour d'un projet mené autour d'un EPI, de l'histoire des arts ou d'un parcours (parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours Avenir, parcours citoyen, parcours éducatif de santé). Nous avons ci-dessus mentionné tout l'intérêt d'une contribution de nos disciplines au projet de découverte professionnelle inclus dans le parcours Avenir). Les critères d'évaluation

²² Nous renvoyons ici à la lecture sur le site académique de Versailles aux pages consacrées à la réforme de la scolarité obligatoire et aux nombreuses ressources conçues pour accompagner les enseignants. On consultera notamment celles sur l'évaluation: rubrique former-accompagner, « évaluation ». <https://reformeducollege.ac-versailles.fr/>

²³ Document accessible sur le site Éduscol à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college_2016/74/6/rae_evaluation_socle_cycle_4_643746

définis par la note de service n° 2017-172 du 22 décembre 2017 sur les modalités d'attribution du DNB rappellent la nécessaire préparation des élèves à l'exercice de la soutenance qui consiste tout d'abord à exposer son projet pendant cinq minutes puis à répondre aux questions du jury pendant dix minutes. Maîtriser un vocabulaire et une syntaxe appropriés, décrire, expliquer et argumenter en mobilisant ses connaissances, en soutenant un point de vue, en prenant en compte ses interlocuteurs, débattre, exprimer et faire partager son émotion esthétique... sont autant de capacités attendues qui justifient pleinement la légitimité d'un entraînement régulier au cours de l'année au même titre que l'entraînement à l'expression écrite.

- **Sur les épreuves écrites de lettres et d'histoire-géographie EMC**

La note de service ci-mentionnée redéfinit les épreuves de nos disciplines qui sont désormais dissociées contrairement à leur version initiale. Nous en présentons, dans le tableau suivant, les architectures précisées dans la note et renvoyons au site Éduscol pour la consultation des sujets zéros²⁴. Les sujets sont conçus au croisement des compétences disciplinaires et des compétences du socle.

Épreuve d'histoire-géographie EMC

Exercice 1 : analyser et comprendre des documents en histoire ou en géographie (20 points) :

un ou deux documents qui relèvent du programme d'histoire et géographie, un document iconographique peut y être adjoint

- identifier les documents
- en dégager le sens
- prélever des informations
- le cas échéant, porter sur ces documents un regard critique en indiquant leur intérêt ou leurs limites

Exercice 2 : maîtriser différents langages pour raisonner et utiliser des repères historiques et géographiques (20 points) :

- un développement construit, sous la forme d'un texte structuré et de longueur adaptée à un élève en fin de cycle 4, répondant à une question d'histoire ou de géographie
- une question invite le candidat à rendre compte de la compréhension et du traitement de données par le biais de croquis, de schémas ou de frises chronologiques

Exercice 3 : mobiliser des compétences relevant de l'enseignement moral et civique (10 points) :

- une problématique d'enseignement moral et civique posée à partir d'une situation pratique appuyée sur un ou deux documents
- des questions à réponse courte pour y répondre (comme des questionnaires à choix multiples, des tableaux à compléter, des questions simples) et une réponse plus développée

²⁴ Sujets consultables et téléchargeables sur le site Éduscol à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cid60618/preparer-le-dnb-avec-les-sujets-zero.htm>.

Épreuve de lettres

3 heures, 100 points – corpus : un texte littéraire et éventuellement une image en rapport avec le texte

1^{ère} partie : travail sur le texte littéraire et, éventuellement, sur une image (50 points - 1 h 10 minutes)

- **Grammaire et compétences linguistiques :**

- questions sur le texte : comprendre et analyser le fonctionnement de la langue et son organisation (aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique, morphologique, lexical de la langue, les différences entre l'oral et l'écrit)
- exercice de réécriture : transformer, dans un court fragment de texte, les temps et/ou l'énonciation et/ou les personnes et/ou les genres, etc. de manière à obtenir cinq ou dix formes modifiées. Prise en compte des erreurs de pure copie.

- **Compréhension et compétences d'interprétation :**

- questions sur l'analyse de faits de langue et d'effets stylistiques dont l'élucidation permet d'approfondir la compréhension et l'interprétation du texte
- questions engageant le candidat à formuler ses impressions de lecture et à donner son sentiment sur le texte proposé en justifiant son point de vue (l'une d'entre elles permet de développer une appréciation personnelle, d'autres, plus ponctuelles, appellent des réponses plus courtes)

NB :

- une ou deux questions sur l'image, si le sujet en comporte une pour évaluer les compétences d'analyse spécifiques et mettre cette image en relation avec le texte littéraire

le questionnaire ne comporte pas d'axes de lecture

2^{ème} partie : dictée (10 points - 20 minutes) : texte de 400 signes en lien avec le texte de la première partie

3^{ème} partie : rédaction (40 points - 1 h 30 minutes).

Deux sujets au choix : un sujet de réflexion et un sujet d'imagination.

NB : consultation possible d'un dictionnaire de langue française ou d'un dictionnaire bilingue

En lettres, il est important de souligner l'entrée dans les textes non plus par le sens, comme le prévoyait la note de service 2016, mais par les outils linguistiques. Les questions de compréhension n'ont cependant pas disparu mais elles sont posées dans un second temps. Attestant de la volonté de renouveler l'exercice de la lecture analytique, elles ne suivent aucun axe de lecture et sont accompagnées de questions d'interprétation qui laissent libre cours à la perception et l'appréciation personnelles de l'élève. Les résultats 2017 de l'académie de Versailles font état de moyennes équivalentes entre les candidats de la série professionnelle et ceux de la série générale. Les exercices de dictée et de réécriture sont les moins bien réussis, dans les deux séries, et de façon plus accentuée dans le premier cas ce qui invite à intégrer pleinement l'étude de la langue aux séquences de lettres qui ne sauraient se limiter aux entrées définies par le volet « culture littéraire et artistique » des programmes.

En histoire-géographie EMC, les résultats 2017 de l'académie de Versailles alertent sur les difficultés des candidats de la série professionnelle à rédiger un développement construit. Un échantillon de copies établit une moyenne à moins de 4 points sur 15 attribués à l'exercice « maîtriser le langage écrit pour raisonner ». En revanche, les questions de relevé d'informations et de mises en relation des documents propres à l'exercice 1 ne posent pas de problèmes particuliers.

Ce bilan ne reflète que trop des pratiques de classe bien ancrées qui consistent à consacrer l'essentiel d'une séance de cours à ces dernières capacités au détriment de l'apprentissage du raisonnement historique et géographique et de sa formalisation à l'écrit.

*Valérie Legallicier
IEN lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

Annexe : textes réglementaires de référence

Cycles d'enseignement

- Décret n° 2013-682 du 24-7-2013, École primaire et collège, Cycles d'enseignement, (J.O. du 28-7-2013, BOEN n° 32 du 5 septembre 2013.

Socle commun

- Décret n° 2015-372 du 31/3/2015, BOEN n°17 du 23/04/2015, encart : socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Dispositif

- Arrêté du 1/07/2015 relatif au parcours Avenir, BOEN n°28 du 9/7/2015.

Évaluation et livret scolaire

- Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016 : Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège, BOEN n°3 du 21 janvier 2016.
- Arrêté du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016, Contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, BOEN n°3 du 21 janvier 2016.
- Arrêté du 24 octobre 2017 autorisant la mise en œuvre d'un traitement automatisé de données à caractère personnel dénommé « Livret scolaire unique numérique » LSUN, JO du 3 novembre 2017.

Programmes et organisation des enseignements

- Programmes du cycle 4 : BOEN spécial n°1, du 25 novembre 2015 : programmes de français.
- Arrêté du 2/02/2016 relatif aux classes de troisième dites « préparatoires à l'enseignement professionnel », BOEN n°6 du 11/02/2016.
- Décret n° 2015-544 et arrêté du 19/5/2015, BOEN n°22 du 28/05/2015 : organisation des enseignements au collège, modifié par l'arrêté du 16 juin 2017, BOEN n° 22 du 22 juin 2017.
- Note de service n° 2016-157 du 12/10/2016, modalités d'attribution du brevet, BOEN n° 37 du 13 octobre 2016 (référentiel de l'enseignement de l'HG EMC destiné aux élèves des classes de troisième à dispositifs particuliers qui se présentent à la série professionnelle).
- Décret n° 2015-544 et arrêté du 19/5/2015, BOEN n°22 du 28/05/2015 : organisation des enseignements au collège, modifié par l'arrêté du 16 juin 2017, BOEN n° 22 du 22 juin 2017.

Au collège, au moment de l'orientation

Lorsque nos élèves du collège Aimé Césaire s'orientent vers le lycée professionnel, que ce soit après la 4^{ème} ou la 3^{ème}, nous espérons qu'ils vont « s'en sortir ». Si nous sommes confiants pour leur avenir, ce sentiment découle seulement de notre représentation du lycée professionnel. En effet nous avons peu d'échanges avec les établissements qui accueillent nos élèves après le collège. Nous recevons peu de bulletins, et il n'y a pas ce travail de liaison que l'institution encourage et a officialisé entre le premier et le second degré. Au-delà de ce constat, existe-t-il quelques pistes pour améliorer cette situation ?

Aimé Césaire, un collège où un tiers des élèves sont orientés dans la voie professionnelle

Le collège Aimé Césaire, classé REP (réseau d'éducation prioritaire), se trouve dans le 18^{ème} arrondissement de Paris, dans le quartier de La Chapelle. À la rentrée 2017, il compte 425 élèves, dont 40 scolarisés en SEGPA et 10 en ULIS, répartis en 20 classes (cinq par niveau). 60 % d'entre eux sont boursiers. Quelques élèves seulement sont issus de milieux favorisés et diplômés.

Depuis trois ans, le taux de réussite au DNB (série générale) oscille entre 74 et 77 %, soit 10 à 12 points de moins qu'à l'échelle académique et nationale (entre 83 et 89 % dans l'académie de Paris, entre 86 et 89 % à l'échelle nationale pour les mêmes dates). En d'autres termes, depuis 2015, une vingtaine d'élèves (l'équivalent d'une classe) quitte chaque année le collège Aimé Césaire sans avoir obtenu le brevet. À la fin de l'année scolaire 2016-2017, 35 % des élèves ont été orientés en baccalauréat professionnel, et 65 % en 2^{nde} générale.

Comment faire progresser les élèves les plus en difficulté ?

Les dispositifs d'accompagnement qui sont proposés (FLE, aide aux devoirs, AP) renforcent la cohérence de la communauté éducative autour de l'élève en difficulté. En classe, instaurer une ambiance propice au travail est l'objectif principal. Il s'agit de rassurer les élèves avec une attitude calme et posée, avec un discours encourageant (« C'est parce que je me trompe que j'apprends. »), en dédramatisant les « échecs » et par des apprentissages cadrés et réguliers. L'élève est en confiance et n'est jamais pris en défaut.

Il faut mettre même les élèves les plus en difficulté en situation de réussite en leur proposant des apprentissages simples et utiles pour qu'ils réalisent qu'en travaillant ils peuvent réussir. Ces travaux ne mettent pas en jeu des tâches complexes qui seraient décourageantes. Lorsqu'ils réalisent qu'ils réussissent ce type d'exercices (il leur faut en général un trimestre pour s'en rendre compte), ils participent volontiers. Mais ces réussites sur des exercices très scolaires (apprentissage et restitution) ne permettent qu'à très peu d'élèves de s'améliorer dans les tâches complexes qui combinent plusieurs compétences. Il est par exemple difficile de les amener à progresser en français sur l'analyse de texte et la réflexion, qu'ils soient accompagnés ou en autonomie. En permettant à l'élève de se faire une idée juste de ce qu'il réussit et de ce qu'il ne réussit pas, nous l'accompagnons vers une orientation où ses qualités pourront être mises en valeur et nous l'aidons à admettre que l'orientation en lycée général le mettra en situation d'échec car on attendra de lui des compétences qu'il ne parvient pas à atteindre.

Des représentations plutôt positives du lycée professionnel

Nous enseignons le français et l'histoire-géographie dans ce collège, et n'avons pas particulièrement une bonne connaissance de l'univers des lycées professionnels. Ce que nous allons exposer correspond à une représentation imaginaire étayée par des impressions et notre expérience. Le lycée professionnel proposerait un accueil plus chaleureux et personnel. Les enseignants ont souvent une double spécialité. Cela réduit le nombre d'intervenants. Les collègues devraient donc avoir une connaissance plus fine des élèves et une perception plus large de leurs compétences.

Au collège les élèves en difficulté ne parviennent pas à faire le lien entre les enseignements et même les différentes composantes d'une même discipline. En réduisant le nombre d'intervenants grâce à la bivalence, il nous semble que l'on propose un cadre plus adapté pour ces élèves.

Sans connaître les programmes officiels, nous nous représentons des enseignements avec des contenus moins abstraits. Si les contenus sont plus concrets, les élèves qui n'ont pas d'appétence pour les apprentissages généraux se demanderont moins ce qu'ils peuvent bien faire en classe. Ils peuvent être convaincus de l'utilité de leurs efforts et être plus investis.

Tous nos collègues n'ont pas une vision aussi positive du lycée professionnel. Certains ont bien remarqué que tous les élèves orientés dans cette voie ont deux points communs : un niveau scolaire faible et une origine sociale modeste. C'est pourquoi, à leurs yeux, le lycée professionnel est avant tout une voie de relégation pour des élèves destinés au mieux à exercer des emplois peu qualifiés.

Profils des élèves auxquels on propose une 3^{ème} prépa-pro

Deux profils se détachent en 4^{ème} : les élèves ayant des difficultés liées aux apprentissages et les élèves ayant des difficultés à s'investir scolairement, les deux profils se combinant souvent.

Au cours du premier trimestre, nous observons les élèves, nous proposons différentes modalités d'évaluation qui s'appuient le plus possible sur les apprentissages/compétences travaillés en classe. Petit à petit certains élèves se révèlent être en grande difficulté ou en refus des apprentissages. Au moment du premier conseil de classe, lorsque nous pouvons faire un point sur l'ensemble du travail de l'élève dans diverses disciplines et sur une certaine durée, nous commençons à proposer à l'élève d'autres perspectives où il ne serait plus en situation d'échec. Ce dialogue se concrétise avec des propositions de mini-stages (2 à 3 jours) dans des lycées professionnels en lien avec son intérêt s'il arrive à le formuler. Ces mini-stages sont nécessaires dans l'académie de Paris pour poser sa candidature en 3^{ème} prépa-pro. Les familles doivent être associées à ce processus. Elles doivent accepter les difficultés scolaires de leur enfant et c'est bien souvent un parcours douloureux. Il faut alors aider chacun à déconstruire certaines idées reçues sur l'orientation précoce, sur les lycées professionnels. Souvent les élèves sont prêts à suivre l'orientation proposée, mais les familles sont plus réticentes car inquiètes et peu confiantes. Ce serait aussi, plus ou moins consciemment, se résigner à ce que son enfant n'accède pas à une meilleure situation sociale que la sienne.

Bien souvent lorsque la décision est communément acceptée, l'enfant retrouve un certain intérêt à ses apprentissages et est plus engagé malgré les difficultés. Il devient acteur de son parcours. D'autres refusent l'idée même de lycée professionnel, cette orientation étant vécue comme un échec.

Aller au-delà des représentations pour accompagner l'orientation des élèves

Occuper la fonction de professeur principal de 3^{ème} oblige à approfondir sa vision du lycée professionnel. Difficile, tout d'abord, de parler de ce lycée de manière globale, tant les filières sont multiples et diverses (environ 90 baccalauréats professionnels recensés dans la brochure « Après la 3^{ème} » de l'Onisep). Quoi de commun entre le bac pro gestion-administration et le bac pro maintenance des véhicules automobiles ? Ensuite, les quelques bulletins de nos anciens élèves que les lycées nous envoient montrent qu'il est possible d'être en réussite en lycée professionnel après avoir été en

échec de la 6^{ème} à la 3^{ème}²⁵. Cependant, le rapport du conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) consacré à l'enseignement professionnel et rendu public en juin 2016 souligne les difficultés d'insertion des titulaires d'un diplôme professionnel : 46 % des bacheliers professionnels sont au chômage sept mois après l'obtention de leur diplôme²⁶. Dans le détail, néanmoins, « l'enseignement professionnel sait, dans certaines de ses spécialités (énergie, restauration, alimentation...), remarquablement bien insérer les jeunes », alors que d'autres voies sont très peu porteuses, notamment dans le tertiaire (gestion-administration, vente, commerce, services à la personne...)²⁷. Il faudrait donc que nous, professeurs principaux de 3^{ème}, parvenions à convaincre des élèves de 14 ans de choisir une formation industrielle conduisant à l'emploi (technicien en chaudronnerie industrielle par exemple) alors que ces élèves souhaitent s'orienter en bac pro ASSP (accompagnement soins et services à la personne)... Tâche herculéenne vouée à l'échec. Ces réalités nous laissent parfois dans un sentiment de perplexité face à ces filières qui, indépendamment de la qualité des enseignements qui y sont prodigués, ressemblent plus à une voie de relégation qu'à un véritable débouché sur un emploi.

Guider et accompagner les élèves dans leur projet d'orientation

Les séances de remise des bulletins aux parents d'élèves en difficulté peuvent laisser un goût très amer : malgré les dispositifs d'accompagnement évoqués en début de cet article, avant la 3^{ème}, le collège peine à combler les lacunes de ces élèves. Que dire alors aux parents dont les enfants sont en échec ? Que dire à ces parents qui croient en l'école et qui nous font confiance ? N'est-ce pas malhonnête de prétendre que les résultats pourraient progresser si l'élève travaillait davantage, alors que les difficultés de l'élève en question sont telles qu'il n'est même pas en mesure de comprendre les consignes ? Comment masquer notre sentiment d'impuissance ?

En 3^{ème}, le professeur principal n'a toujours pas de véritables moyens à sa disposition pour aider les élèves en difficulté. En revanche, il a un rôle fondamental à jouer pour les guider et les accompagner dans leur projet d'orientation. L'orientation est d'ailleurs le principal sujet de discussion avec les parents lors de la remise des bulletins. Que veut faire l'élève après la 3^{ème} ? Que pensent les parents de ce choix ? Un dialogue constructif s'engage alors. Le professeur principal devient un véritable interlocuteur pour les parents face à l'institution scolaire. Certes, les élèves en difficulté restent en échec tout au long de la 3^{ème}. Mais les mauvaises notes ne sont plus leur seul horizon : trouver sa voie, choisir le baccalauréat professionnel qui leur correspond le mieux devient le premier objectif. Les entretiens avec le professeur principal et la conseillère d'orientation psychologue, les visites et les mini-stages organisés par les lycées professionnels, les remises des bulletins ainsi que la préparation de la lettre de motivation et de l'entretien imposée par la procédure « pass pro » pour accéder à certaines formations professionnelles, sont autant d'étapes dans la réflexion que les élèves les plus en difficulté sont engagés à mener dès le début de l'année, et parfois dès la 4^{ème}. Pour ces élèves, l'année de 3^{ème} est celle de l'élaboration, lente, tortueuse et hésitante d'un projet d'orientation. Venir en cours retrouve du sens, au moins pour certains d'entre eux. Ces élèves, souvent difficiles et perturbateurs, se montrent parfois beaucoup plus conciliants et coopératifs quand ils se sentent accompagnés.

Le fruit de ce travail est l'établissement, au printemps, de la fiche de vœux qui sera saisie sur « affelnet²⁸ ». L'ordre des vœux doit tenir compte du taux de pression des établissements (le ratio entre le nombre de demandes et le nombre de places), des résultats des élèves, et du statut de boursier pour les élèves qui s'orientent vers la voie générale. Là encore, les rôles du professeur principal, mais aussi de la conseillère d'orientation, de la conseillère principale d'éducation et de la direction, sont

²⁵ Lire à ce sujet les 23 articles que Zineb Dryef a rédigés pour *Les Jours tout au long de l'année 2016-2017* alors qu'elle était en immersion au lycée professionnel La Fayette, à Héricy, en Seine-et-Marne (accès réservé aux abonnés) : <https://lesjours.fr/obsessions/les-annees-lycee/ep1-la-fayette/>

²⁶ <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/> Le Cnesco cite les chiffres publiés en 2014 par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp).

²⁷ <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/> Le Cnesco cite les chiffres publiés en 2014 par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp).

²⁸ Logiciel d'affectation des élèves dans les lycées.

évidemment essentiels. Pour tirer profit de cet accompagnement, les élèves doivent évidemment faire preuve d'un minimum d'assiduité. Les décrocheurs absentéistes ne peuvent, par définition, en bénéficier. Notons ici que 28 % des élèves orientés en voie professionnelle n'obtiennent pas leur vœu 1, ce qui, à l'image d' « admission post-bac » (APB), mériterait de faire l'objet d'un débat²⁹.

Des élèves, des parents plutôt ouverts à la voie professionnelle

Au collège Aimé Césaire, tous les élèves, et leurs parents, ne rejettent pas la voie professionnelle par principe, loin de là. Certains ont même hâte de l'intégrer. D'autres se fixent pour objectif l'orientation dans la voie générale mais acceptent à la fin de l'année d'être orientés en lycée professionnel sans faire appel de la décision du conseil de classe ni demander un redoublement. Quelques-uns, enfin, tiennent absolument à être orientés en seconde générale malgré des résultats beaucoup trop faibles. Cependant, même ces élèves acceptent de faire deux ou trois mini-stages dans l'année. Ainsi, lorsque l'orientation en lycée professionnel est prononcée à l'issue du conseil de classe du 3^{ème} trimestre, ou à l'issue de la commission d'appel, l'élève a-t-il déjà commencé à réfléchir et à se préparer à cette éventualité. Les élèves, et leurs parents, qui rejettent en bloc l'idée d'une orientation dans la voie professionnelle ont bien évidemment une image très négative de cette voie. Le rapport du Cnesco cité plus haut ne leur donne pas entièrement tort.

Régulièrement, une fois tous les deux ans, se présente le cas d'un élève passionné par un métier préparé en lycée professionnel alors qu'il a les moyens d'être orienté dans la voie générale. La position de l'établissement est de le convaincre d'aller en général : il serait regrettable de priver ce genre d'élève de la culture générale, de l'apprentissage de l'esprit critique et des bases théoriques dispensés au lycée général. Cette culture, cet apprentissage et ces bases sont évidemment également enseignés en lycée professionnel. Néanmoins, pourquoi laisser un élève de 14 ans se spécialiser dans un domaine alors qu'il aura tout le loisir de le faire après un baccalauréat général et technologique ? Le Cnesco propose d'ailleurs de mettre en place des classes de seconde professionnelle indifférenciée et développer les lycées polyvalents afin de retarder le moment de l'orientation³⁰.

Pour conclure, on se rend compte qu'au moment de cette orientation cruciale en 3^{ème} l'ensemble des acteurs impliqués a un long chemin à parcourir pour changer sa représentation du lycée professionnel. C'est un chemin d'autant plus difficile que nous vivons dans une société qui ne valorise pas les métiers de la voie professionnelle. Cependant des actions et expériences locales tendent à faire évoluer la question de l'orientation vers une prise en compte de la situation personnelle de l'élève.

*Éléonore Szabo
Professeure de lettres
Antoine Labaere
Professeur d'histoire-géographie
Collège Aimé Césaire
Académie de Paris*

²⁹ Chiffre cité par Sigrid GÉRARDIN, co-secrétaire générale du SNUEP-FSU (Syndicat National Unitaire de l'Enseignement Professionnel) lors de l'émission « Du grain à moudre » diffusée sur France Culture le 5 octobre 2017 : <https://www.franceculture.fr/emissions/du-grain-a-moudre/le-bac-pro-tiendra-t-il-un-jour-ses-promesses>

³⁰ Françoise JARRAUD, article « Enseignement professionnel : Le Cnesco veut en finir avec les lycées ghettos » site du café pédagogique <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/06/08062016Article636009674922474073.aspx>

Être ou ne pas être professeur en 3^{ème} prépa-pro ?

« Témoignage et vécu d'expérience recueillis lors de l'interview d'Antoine, professeur de lycée professionnel »

« Bon alors, qui prend les 3^{ème} prépa-pro l'année prochaine ? »

Comme dans beaucoup d'établissements, la répartition des classes au mois de juin suscite cette interrogation. Dans notre établissement cette question trouve vite sa réponse : *« Moi, je les reprends ! »*. Antoine, notre collègue, enseigne le français et l'histoire géographie EMC depuis cinq années maintenant aux élèves de 3^{ème} prépa-pro et chaque année il renouvelle sa demande pour conserver cette classe. Son envie et son investissement pour ce niveau semblent suscités par quelque chose de particulier.

Notre lycée accueille une classe de troisième « adaptée » depuis de nombreuses années, successivement nommée troisième technologique, troisième DP 6 et aujourd'hui troisième prépa-pro. Cette classe a toujours eu un effectif restreint, autour de 12 élèves ; en effet, notre lycée est un EREA³¹. Après le départ à la retraite d'une collègue de lettres-histoire qui avait eu pendant de nombreuses années cette classe de troisième dans les deux valences, qui allait se lancer ?

De manière étonnante, la classe de 3^{ème} prépa-pro engendre pourtant bien souvent dans notre équipe des remarques parfois brutales de rejet :

« Les élèves sont trop jeunes, je crois que je ne pourrais pas les supporter ! »

« Ils sont trop jeunes et puis on n'est pas des profs de collège, moi je ne suis pas habitué, je ne vais pas savoir faire avec ces élèves. »

« Et puis, il y a les cours de français, la grammaire, les dictées... je ne me vois pas enseigner ça, je ne suis pas formé pour ça. »

Pour ces deux autres collègues de français, la jeunesse des élèves, la peur de ne pas savoir faire avec un niveau de collège, le programme de français « notamment l'aspect grammaire » même s'ils n'évoquent pas leur formation initiale comme justification, – une formation en histoire et pas en lettres – apparaît comme un frein très fort pour s'investir dans cette classe.

Désigné volontaire la première année, Antoine a accepté de se lancer et d'enseigner les deux valences... Et depuis, il ne les lâche plus ... !
Aujourd'hui il nous parle de son expérience.

³¹ EREA : établissement régional d'enseignement adapté.

Interlignes – Est-il facile de s'approprier les programmes de cette classe ?

Antoine – Au départ, le programme de français, m'a semblé difficile à mettre en place. Quels exercices pour la conjugaison ? Pour les accords ? Doit-on faire des « cours » de grammaire ? Doit-on poursuivre dans la continuité du collège ? J'ai finalement trouvé une solution en partant des questions de l'examen, de réécriture surtout ou de dictée. Ces exercices permettent de reprendre précisément des règles de grammaire ou de conjugaison. L'objectif des exercices de « grammaire » semble beaucoup plus lisible pour les élèves. Elle fait partie d'un tout au service de l'expression écrite.

Pour l'histoire, le sentiment d'avoir un programme resserré sur le XX^{ème} siècle permet à ces élèves de se concentrer sur un nombre peu élevé de notions, de dates, d'être moins perdus car ils saisissent mieux l'enchaînement historique, même si le programme d'histoire possède des entrées thématiques.

De même pour la géographie, étudier seulement la France, j'ai l'impression que les élèves reviennent à une idée plus simple de la géographie. Ils retrouvent des repères connus.

Interlignes – La charge horaire des 3^{ème} prépa-pro (7h30 par semaine pour le français et l'histoire-géographie EMC) n'est-elle pas trop lourde ?

Antoine – Non, finalement ce volume horaire permet de prendre le temps. Les élèves qui arrivent découvrent aussi d'autres professeurs de disciplines nouvelles (PSE, GA³²...). Un seul enseignant en lettres-histoire peut aussi être rassurant. L'enseignant connaît vraiment bien le groupe classe et les difficultés de chacun : les élèves, souvent encore très spontanés, se sentent en confiance et écoutés. De plus un seul enseignant comme référence de plusieurs matières permet peut-être aux élèves de faire des liens entre des matières qui, au collège, peuvent leur paraître très éloignées. De plus, pour moi, l'engagement pour cette classe se trouve d'un seul coup plus fort, étant donné le volume horaire. Cela m'a permis d'être réellement partie prenante lors d'un voyage en Angleterre il y a trois ans.

Interlignes – La bivalence se justifie-t-elle aussi pour cette classe ?

Antoine – La dotation horaire de cette classe permet en fait de mettre en place plus facilement des projets transversaux entre nos disciplines, en particulier entre le français et l'enseignement moral et civique. Dans le thème « se raconter et se représenter » on peut aborder le thème d'EMC sur la sensibilité.

Par exemple, lors d'une séquence sur « Parler de soi » j'ai joint un extrait de texte philosophique à un texte de Pérec sur son enfance. Cette citation nous a permis d'approfondir l'étude du texte par un complément sur la notion de « manque » évoquée par le philosophe. Suite à cette étude de texte, les élèves ont pu échanger et débattre sur la question de l'expression des sentiments pour soi et pour les autres. Ce qui rejoint le programme de l'EMC.

Interlignes – Comment t'impliques-tu dans les questions d'orientation de cette année finalement charnière de la troisième ?

Antoine – Pour moi la réflexion sur l'orientation, le choix d'une formation et la construction de la personne passe par le programme de français. « Se construire » par exemple est particulièrement intéressant à aborder pour des élèves qui justement

³² PSE : prévention santé environnement. GA : gestion administration.

sont encore en pleine construction, en recherche d'orientation, avec un projet scolaire encore à déterminer. Au cours de l'année, surtout au deuxième trimestre, les élèves doivent envisager des choix précis de filières de métiers. Au-delà d'un choix abstrait de métiers, les élèves prennent également connaissance des formations existantes.

Quand ils entrent en troisième prépa-pro, pour beaucoup c'est « mal finir » son cycle au collège et finalement au cours de l'année ils se projettent à nouveau dans un baccalauréat avec un objectif professionnel. Plutôt que la dernière année du collège, cette année est finalement la première année du lycée professionnel.

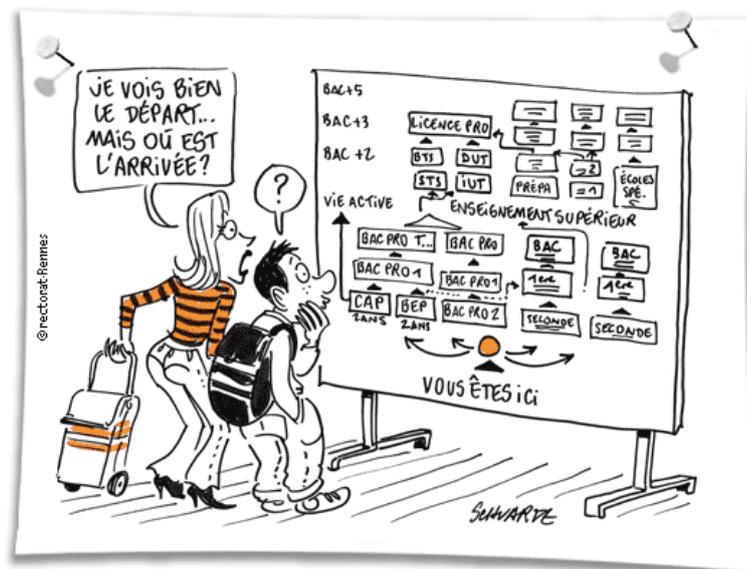
interlignes – La jeunesse des élèves est-elle un obstacle pour prendre ces classes ?

Antoine – Non, ce n'est pas une question que je me suis posée, au contraire j'étais en attente d'une certaine spontanéité, de fraîcheur, de parler librement, qu'ont un peu perdu nos élèves de baccalauréat professionnel.

Le temps consacré aux exercices oraux – débats sur l'engagement, exposés, l'écoute, la prise de parole, l'expression de sentiment, d'opinion... – me paraît une évidence pour ces élèves en questionnement. Et j'ai l'impression de perdre un peu de cette exigence avec les classes de baccalauréat où l'écrit finalement prend le pas.

*Entretien conduit par Marie Neud
Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice
EREA Jean Monnet à Garches (92)
Académie de Versailles*

«... les questions d'orientation de cette année ...charnière de la troisième ?... »



Avec l'aimable autorisation de Loïc Schwartz
Dessinateur de presse et illustrateur
<http://schwartzblog.blogspot.fr/>

Être professeur principal en 3^{ème} prépa-pro

Stéphanie Germany, professeure de lettres-histoire, enseigne depuis la rentrée scolaire 2017 dans une classe de 3^{ème} prépa-pro dont elle est aussi professeure principale. Elle nous fait part de cette expérience inédite dans sa carrière. Ce témoignage relève d'un compte-rendu «à chaud» formulé à l'issue d'une période de six mois d'exercice.

Interlignes – Vous avez en charge une classe de 3^{ème} prépa-pro depuis la rentrée? Cela a-t-il été un choix ?

Stéphanie – Oui et non. Je suis nouvelle dans l'établissement ; j'ai pris le relais d'une collègue mutée dans une autre académie, qui s'occupait de cette classe depuis une dizaine d'années et qui ne l'aurait sans doute pas quittée sans cette mutation. Désireuse de travailler à mi-temps, le choix des troisièmes s'est rapidement dessiné en raison du volume horaire de cours, qui correspondait au service souhaité, simplifiant ainsi la répartition des classes pour mes collègues. La mission de professeur principal allait de pair avec celle de professeur de lettres-histoire au regard du temps passé avec les troisièmes, qui représente la moitié du service d'enseignement, voire davantage si nous prenons en compte les heures de vie de classe et l'accompagnement personnalisé.

Interlignes – Quelles connaissances aviez-vous de la classe de 3^{ème} prépa-pro avant la rentrée 2017 ?

Stéphanie – Cette classe ne m'était pas totalement inconnue puisque j'ai enseigné, il y a une vingtaine d'années en tant que vacataire, au collège André Chénier de Mantes-la-Jolie (78), dans une classe «ancêtre» de la 3^{ème} prépa-pro : la troisième technologique³³ Puis, j'ai pu apprécier l'étroit travail de collaboration entre mes collègues de maths-sciences et de lettres-histoire au lycée Jean Moulin du Chesnay (78), en charge d'une classe de découverte professionnelle (3DP6)³⁴, il y a une dizaine d'années. C'est à leur contact que j'ai pris conscience de l'investissement considérable, que représentait cette classe. Sentiment confirmé lors de mon passage au lycée Pierre-Émile Martin de Bourges (18), en observant le travail titanesque accompli par ma collègue d'arts appliqués, professeure principale des 3^{ème} prépa-pro. Cette collègue m'avait d'ailleurs demandé, dans la perspective de sa mutation, de prendre sa succession. J'avais alors refusé cette proposition, sachant que j'allais moi-même changer d'académie. Aujourd'hui, ma prise en charge de cette classe est donc l'aboutissement d'un long tâtonnement autour des diverses troisièmes professionnelles.

³³ Voir l'article de COUDERC Annie et François GIROD page 3 de ce numéro 48, interlignes, juin 2018

³⁴ *Ibidem.*

Interlignes – Quelles sont les caractéristiques d'une classe de 3^{ème} prépa-pro? Quelles en sont les conséquences pratiques ?

Stéphanie – Tout d'abord, enseigner à des collégiens ce n'est pas la même chose qu'enseigner à des lycéens. Les élèves manquent en effet souvent de maturité mais surtout, ils se trouvent dans une phase de transition, faite d'incertitudes et de questionnements, alors que les élèves de baccalauréat professionnel possèdent une spécialisation ; ils sont sur une trajectoire bien définie. La 3^{ème} prépa-pro est par ailleurs une classe «à part» au sein d'un lycée professionnel. Elle a un fonctionnement propre : elle n'a pas le même rythme que celui des baccalauréats en terme de période de stage (trois semaines et non deux mois), d'organisation hebdomadaire (pas cours le mercredi après-midi, ni après 17h00). Dans mon établissement, les élèves ont aussi leur propre salle, qu'ils ne quittent que pour suivre les disciplines nécessitant un matériel particulier. Ils ont aussi un carnet de correspondance de couleur distincte, leurs entrées et sorties de l'établissement sont ainsi mieux contrôlées. Le programme d'enseignement correspond au programme de troisième générale, mais aménagé, il y a, par exemple, moins de thématiques abordées en histoire-géographie. En résumé, il s'agit d'une classe à cheval entre le collège et le lycée professionnel, qui peut être hébergée indifféremment dans l'une de ces deux structures³⁵.

Interlignes – Quelle est la spécificité du rôle du professeur principal d'une classe de 3^{ème} prépa-pro ?

Stéphanie – Cette mission est singulière car le professeur principal accompagne des élèves issus d'une classe de 4^{ème} générale³⁶, année scolaire qu'ils ont parfois péniblement vécue pour différentes raisons (mauvais résultats scolaires, démotivation, refus de l'institution). La 3^{ème} prépa-pro, au moment de leur orientation, leur a souvent été présentée comme une bouée de sauvetage, une occasion de repartir sur de bonnes bases en se fixant des objectifs concrets (projection dans des stages, découverte de matières professionnelles...). Les élèves placent ainsi beaucoup d'espoir dans cette année et les parents en attendent aussi beaucoup. Certains élèves peuvent d'ailleurs être déçus lorsqu'ils s'aperçoivent qu'une classe, même de 3^{ème} prépa-pro, reste toujours une classe avec ses règles, ses matières « traditionnelles », malgré les nouveaux enseignements, en l'occurrence dans mon lycée, les cours de gestion-administration et de photographie. Par ailleurs, les élèves ont en tête l'échéance des épreuves du diplôme national du brevet, qui les ramène à leur condition d'écolier. Certains sont aussi prostrés à l'idée de passer un examen ; ils se sentent incapables ou ont peur de passer cette étape. La tâche n'est donc pas aisée, il s'agit à la fois, pour les professeurs, de motiver les élèves avec la construction d'un projet professionnel et de les préparer à l'examen, en rompant la spirale de l'échec que certains cultivent. Cette classe nécessite donc un investissement important en termes d'orientation, d'élaboration du projet professionnel de chacun (mise en place des stages d'observation et des mini-stages de découverte³⁷, notamment) et de suivi personnalisé. Ces différents points induisent de nombreuses responsabilités administratives et la coordination avec une pluralité d'acteurs.

³⁵ Auparavant, cette classe était principalement hébergée en collège ; aujourd'hui, elle l'est davantage en lycée professionnel pour faciliter la découverte de l'enseignement professionnel.

³⁶ Voir l'article d'Antoine LABAERE et Éléonore SZABO, page 19 de ce numéro 48, Interlignes juin 2018.

³⁷ Les élèves ont la possibilité de suivre une classe de CAP ou de baccalauréat professionnel dans une spécialité choisie, sur une ou plusieurs demi-journées afin de se rendre compte de la réalité de l'enseignement prodigué, dans le but d'affiner leurs vœux d'orientation.

interlignes – Le professeur principal est donc l'interlocuteur privilégié de différents acteurs intervenant au profit de l'élève. Pouvez-vous développer ce point ?

Stéphanie – Tout d'abord, il y a les parents, qui se préoccupent de l'avenir de leur enfant mais aussi de leur bien-être au quotidien, surtout quand certains ont connu par le passé des situations de harcèlement. Je constate que les échanges avec les parents de troisième sont plus importants qu'avec ceux d'une classe de baccalauréat professionnel. Il ne se passe pas en effet une semaine sans que je communique au téléphone, par mail ou en rendez-vous avec des parents d'élève. Ces échanges concernent aussi bien l'orientation que le suivi scolaire ou encore des problématiques propres à certains élèves. J'ai par exemple dans ma classe une élève autiste, qui demande un suivi particulier avec des réunions de l'équipe de suivi de scolarisation (E.S.S.)³⁸ pour la mise en œuvre de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.)³⁹. J'évoque ce point car avec la politique d'accueil des élèves handicapés dans les établissements scolaires, dite «école inclusive»⁴⁰, les enseignants - et particulièrement ceux de 3^{ème} prépa-pro - sont amenés à suivre davantage d'élèves en situation de handicap et à travailler en collaboration avec un(e) assistant(e) de vie scolaire (A.V.S.).

Aux missions traditionnelles du professeur principal de lien avec les parents et les élèves mais aussi avec les membres de l'équipe pédagogique pour l'élaboration de projets comme les EPI⁴¹ ou encore la construction d'une progression parallèle⁴² s'ajoutent des interactions avec le proviseur-adjoint pour la gestion administrative de la classe (transmission de divers documents, notamment les demandes d'aménagement pour l'examen⁴³ ou encore la fiche de dialogue pour l'orientation à l'issue de la troisième, qui fait la navette entre la famille et l'établissement), le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques⁴⁴ pour tout ce qui concerne les stages en entreprise, les tuteurs de stage, lors des visites⁴⁵, la psychologue de l'éducation nationale⁴⁶ pour des interventions en classe sur les poursuites d'études et les rendez-vous individuels sur l'orientation, l'infirmière pour les plans d'accompagnement personnalisé (PAP) ou individualisé (PAI) ainsi que pour le suivi des élèves présentant des troubles ou des retards cognitifs et bien sûr aussi l'assistante sociale. Ces différents acteurs sont les mêmes que pour toute autre classe de lycée professionnel, mais je constate que les échanges sont beaucoup plus nombreux pour ma classe de troisième.

³⁸ Réunion de l'enseignant référent de l'élève concerné, du professeur principal mais éventuellement d'autres membres de l'équipe pédagogique, des professionnels de santé et des services sociaux, du proviseur et des parents.

³⁹ Les informations sur les modalités de scolarisation de l'élève sont regroupées dans le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-sco), élaboré au cours d'échanges entre l'équipe éducative (scolaire et médico-sociale) et la M.D.P.H (Maison départementale des personnes handicapées).

⁴⁰ Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

⁴¹ Voir l'article de Jocelyn CHARPENTIER, page 92 de ce numéro 48, interlignes juin 2018

⁴² Voir l'article de Cécile AFFANDARI, page 69 de ce numéro 48, interlignes juin 2018

⁴³ Telles que le tiers temps, la présence d'un secrétaire, la dictée aménagée ou encore l'isolement.

⁴⁴ Dénomination des chefs de travaux depuis le décret du 25 novembre 2015.

⁴⁵ Se déplacer sur les lieux de stage est indispensable ; les élèves se sentent ainsi pris en compte et valorisés. Il m'a été aisé cette année, du fait de mon mi-temps, de voir un bon nombre d'élèves. Mais malheureusement, en fonction des emplois du temps des enseignants et de l'éloignement des lieux de stage, il n'est pas toujours possible de se rendre sur place.

⁴⁶ Nouvelle dénomination des conseillers d'orientation-psychologues depuis le décret du 1er février 2017, spécialisés dans le second degré sur l'orientation scolaire et professionnelle alors que ceux du premier degré le sont sur les apprentissages.

Interlignes – *L'importance de ces échanges est peut-être à relativiser en fonction du profil des élèves de la classe et par conséquent en fonction des années ?*

Stéphanie – Tout à fait. Il est vrai que je n'ai pas de recul puisqu'il s'agit de ma première année avec des 3^{ème} prépa-pro. D'ailleurs, mes propos n'ont pas de valeur universelle, ils ne sont qu'une appréciation personnelle à partir de l'observation d'une classe, une année donnée.

Interlignes – *Quel bilan feriez-vous de cette première expérience en classe de 3^{ème} prépa-pro ?*

Stéphanie – Je ne peux pas vraiment faire de bilan, l'année scolaire n'étant pas achevée. Mais je me pose beaucoup de questions, notamment au sujet du recrutement des élèves et de la formation des enseignants, que je mets en regard avec l'avenir de la classe de 3^{ème} prépa-pro. Je crains en effet qu'à l'avenir, mais c'est déjà peut-être le cas, qu'on retrouve dans une même classe une concentration d'élèves avec des handicaps et/ou des problèmes de comportement - d'attention, surtout - plus ou moins lourds. Ce qui peut se révéler contre-productif par rapport aux attentes de cette troisième, d'autant plus si les enseignants sont peu ou pas formés, ce qui est mon cas. Mener une réflexion approfondie sur cette question me semble fondamental, afin de s'adapter au mieux, toujours dans l'objectif de faire réussir les élèves et de leur redonner le goût de l'école.

Interlignes – *Avez-vous justement une idée de ce qui pourrait contribuer à faire mieux réussir les élèves de 3^{ème} prépa-pro ?*

Stéphanie – Je pense que la question de l'encadrement et du suivi personnalisé des élèves est primordiale. Or ce suivi étant chronophage, deux professeurs ne seraient pas de trop pour remplir la fonction de professeur principal. Ces professeurs devraient être davantage formés sur l'aspect médico-social : avoir une meilleure connaissance des acteurs du milieu, des procédures administratives de type GEVA-sco⁴⁷, et surtout des troubles cognitifs et/ou de comportement des élèves afin de transmettre une information précise à l'ensemble de l'équipe pédagogique, dans le but de fournir un enseignement vraiment adapté à chacun. Cet enseignement en quelque sorte sur mesure demande, en amont de l'accueil des élèves, un travail d'équipe mobilisée autour de projets comme les EPI⁴⁸. Le dédoublement des classes est aussi particulièrement bienvenu afin de pouvoir s'occuper efficacement des élèves. Ce dédoublement est effectif pour un bon nombre d'heures d'enseignement dans mon lycée, à savoir treize heures en demi-groupe soit près de la moitié de l'enseignement total, dont deux heures en français. L'idéal serait que ce dédoublement soit encore plus fréquent.

Ce numéro d'*interlignes* ainsi que les prochains «*Rendez-vous d'interlignes*» consacrés aux classes de 3^{ème} prépa-pro permettront aux enseignants de conforter ou de rectifier leur pratique de la classe, de faire-valoir des propositions pédagogiques performantes et de donner une nouvelle impulsion à leur enseignement.

⁴⁷ Les informations sur les modalités de scolarisation de l'élève sont regroupées dans le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-sco)

⁴⁸ EPI enseignements pratiques interdisciplinaires

Interlignes – Pour finir, comment pourriez-vous qualifier cette première année passée avec votre classe de 3^{ème} prépa-pro ?

Stéphanie – C'est une année riche et intense. Riche, parce que j'ai découvert et appris énormément de choses, notamment sur les relations humaines, aussi bien avec les intervenants mentionnés plus haut qu'avec les élèves. Intense, parce qu'avec les 3^{ème} prépa-pro, on ne s'ennuie pas une minute ; j'ai en effet toujours quelque chose à faire : un problème à régler, un coup de fil à passer... Si je faisais un bilan à mi-chemin, je dirais que cette année ne me donne pas entière satisfaction dans la mesure où j'ai toujours l'impression de parer au plus pressé, c'est un peu frustrant. Mais c'est aussi une année enrichissante, qui me permet d'apprendre davantage à concilier à la fois les enjeux pédagogiques et les difficultés médico-sociales de chacun. Je serai, à l'issue de cette année, plus aguerrie et certainement plus efficace pour la rentrée des 3^{ème} prépa-pro 2018. En attendant, j'espère contribuer, avec mes collègues, à ce que les élèves de la classe actuelle trouvent leur voie.

Stéphanie Germany
Professeure de lettres-histoire-géographie
Lycée professionnel Étienne-Jules Marey
Boulogne-Billancourt
Académie de Versailles

« ... j'espère contribuer, avec mes collègues, à ce que les élèves de la classe actuelle trouvent leur voie. »



Avec l'aimable autorisation de Philippe Tastet
Dessinateur de presse et illustrateur

Travailler par compétences en classe de 3^{ème} prépa-pro

Une expérience déstabilisante : bilan et perspective d'un trimestre

Nous sommes deux professeurs en lettres-histoire et maths-sciences, récemment arrivés au lycée Édouard Branly à Créteil. Lors de notre première année dans l'académie, chacun de nous a découvert la classe de 3^{ème} prépa-pro. Que ce soit par son public, ses programmes ou les examens préparés, cette classe fut une expérience déstabilisante. Face à des élèves souvent découragés par l'école, sans l'engouement de la découverte d'une filière professionnelle définie, il a fallu très vite se questionner sur nos pratiques. La difficulté de ce public nous força à réinventer nos séances, nos séquences, et à terme, nos moyens d'évaluation. Parce que nous étions convaincus de l'urgence de **restaurer la confiance en soi** chez l'élève, et sceptiques sur la capacité des notes à permettre une prise de conscience par les élèves de leurs difficultés et de leurs atouts, la mise en place d'une évaluation par compétences s'est présentée à nous comme porteuse d'espoirs. Il s'agissait d'abord d'**expérimenter**, d'**innover** pour offrir à cette classe de nouveaux moyens de progresser.

Nous verrons d'abord les démarches que nous avons dû accomplir pour démarrer ce projet, puis les implications en termes pédagogiques. Enfin, nous tirerons les premiers éléments de bilan après un trimestre.

Le parcours d'une idée enthousiaste

L'idée était là, il fallait à présent convaincre l'équipe éducative de la classe de nous suivre dans cette expérimentation : des collègues habitués au confort que peut représenter l'évaluation chiffrée après des années de pratique, d'autres ayant des craintes légitimes et certains pour qui l'idée trottait déjà dans la tête. Ce fut facile. Après deux années au sein du dispositif de 3^{ème} prépa-pro, l'équipe était enthousiaste à la perspective d'innover en vue de motiver davantage les élèves.

Nous nous sommes ensuite adressés à notre direction dont nous avons immédiatement reçu un grand soutien.

Il fallait désormais soumettre notre proposition au conseil d'administration. Nous nous étions préparés à la défendre, et ce fut à juste titre. Ainsi, nous avons donc expliqué la manière dont nous souhaitons faire pratiquer harmonieusement dans l'équipe une évaluation fondée sur les compétences du socle commun sans jamais utiliser de notation chiffrée. Aussitôt la présentation devant l'assemblée terminée, les questions fusèrent. Les parents d'élèves nous ont alertés sur la nécessité d'un bulletin lisible et d'une forte communication avec la famille. Leur deuxième inquiétude portait sur les procédures d'orientation. Nous avons pu les rassurer sur cet aspect car le logiciel Affelnet (responsable des affectations après la 3^{ème}) fonctionne selon un système de points. Les notes, comme les compétences, sont converties, les élèves ne sont donc en rien pénalisés par le système d'évaluation pratiqué. Nous reviendrons plus loin sur la question des bulletins trimestriels, dont la présentation fut l'objet de nombreux questionnements. À l'exception de ces points de vigilance, ils nous ont exprimé de nombreux encouragements pour ce projet bienvenu selon eux.

La confrontation avec les élus syndicaux fut plus houleuse. On nous reprocha de porter une attention trop importante aux modes d'évaluation, au détriment supposé d'une réflexion sur nos pratiques pédagogiques... à notre sens, l'évaluation s'inscrit

au cœur des démarches d'apprentissage et ne s'y oppose en rien. Enfin, ils portèrent une critique plus systémique en regrettant l'immixtion de l'entreprise dans l'école par le biais des compétences. Selon eux, celles-ci appartiennent à la culture du « monde du travail ». Face à cela, nous avons réaffirmé nos intentions de favoriser le bien-être et la motivation des élèves.

D'autres élus – parmi les représentants des agents ou les représentants syndicaux - nous ont félicités de notre initiative.

Au final, celle-ci fut adoptée. L'année scolaire 2016-2017 se termina pleine d'optimisme.

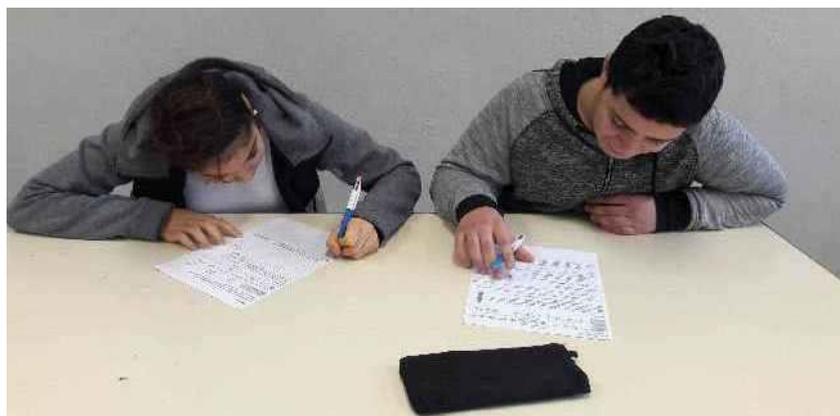
La rentrée arriva vite. Il fallut continuer à porter le projet et lui donner toutes les chances de réussir. Sa présentation aux élèves fut nécessaire et l'équipe entière s'y attela. Une inquiétude persistait quant à la réception du message par les parents.

À la suite d'une demande de formation, M. Kaoua, IEN en charge de la réforme du collège, nous vint en aide pour transmettre l'information aux familles et nous éclaira sur nos obligations en termes d'évaluation. En effet, nous avons déjà élaboré une répartition des compétences du socle commun selon les différents enseignements pour couvrir l'ensemble des domaines au cours de l'année. Cependant, ce travail s'avéra inutile puisque cette formation nous permit de découvrir que nous devions évaluer nos élèves selon nos compétences disciplinaires (listées dans les B.O.) et que celles-ci étaient automatiquement reliées à celles du socle. Notre organisation se révélant de fait caduque, nous nous sommes vite réadaptés.

Par la suite, un obstacle s'est posé concernant le module de découverte professionnelle, les compétences rattachées à cet enseignement n'étant pas clairement définies. Nous avons donc dû croiser les textes du parcours Avenir et du socle commun afin d'en extraire une liste de compétences (annexe 1).

M. Kaoua nous a également expliqué nos obligations en matière de positionnement disciplinaire. En effet, en fin de trimestre, se conformant aux attentes du livret scolaire unique, chaque professeur doit choisir pour l'élève un positionnement de 1 à 4 dans sa discipline. Nous avons vécu cette obligation comme une véritable déception. Il nous a été difficile de nous astreindre à cet exercice que nous jugions être un retour, réducteur qui plus est, à ce qui s'apparenterait à une moyenne aux yeux de l'élève. Nous aurions souhaité conserver dans le bulletin uniquement l'ensemble des évaluations de compétences. Encore une fois, des efforts de communication furent nécessaires pour empêcher les élèves de considérer les niveaux de maîtrise et le positionnement disciplinaire comme « des notes de 1 à 4 ».

Dernière étape de notre périple, la première réunion parents-professeurs se tint au milieu du mois de septembre. Pour une majorité des parents, l'abandon de la notation chiffrée n'était pas une nouveauté. Ils comprirent très vite que nous voulions valoriser les atouts de leurs enfants pour les encourager et **définir des objectifs d'apprentissage** en relevant leurs points faibles. Toutes les étapes étaient franchies.



Noël et Nawelle au travail

De l'idée à la réalité

Pour que le projet soit crédible aux yeux de tous les acteurs de la communauté éducative il était nécessaire que **les outils employés soient réfléchis, clairs et faciles d'utilisation.**

En premier lieu, nous nous sommes accordés sur des niveaux d'évaluation communs. Nous avons choisi d'opter pour quatre pastilles colorées (vert : maîtrise satisfaisante - jaune : maîtrise fragile - orange : début de maîtrise - rouge : maîtrise insuffisante), et avons paramétré notre espace numérique de travail (ENT) en conséquence.

Ensuite, chacun d'entre nous s'est efforcé de se réappropriier les compétences de sa discipline et de retravailler chaque séquence, avec l'objectif prioritaire de définir pour chaque activité la place de celles-ci. Dans cette entreprise, nous avons été confrontés à une certaine confusion entre les sous-compétences, parfois subtiles à distinguer.

Voici deux exemples de la manière dont chacun de nous a choisi d'intégrer l'évaluation par compétences à ses activités. Nous verrons dans un premier temps l'application en mathématiques au sein d'une séquence « Espaces et géométrie » puis en français dans une séance à la découverte de Frida Kahlo dans l'entrée du programme de 3^{ème} « Se chercher, se construire : Se raconter, se représenter ».

-En mathématiques :

Géométrie

Le mur est-il perpendiculaire au sol? NOM: Prénom:

Compétence évaluée	[M1.1] : Extraire et traiter les informations	[M2.2] : Traduire en langage mathématique une situation réelle	[M3.4] : Utiliser des plans et des schémas	[M3.3] : Démontrer en utilisant un théorème
Questions concernées	1,2,5	3,5	5,6	4,5,6
Autoévaluation	☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹	☹ ☹ ☹ ☹ ☹
Niveau de maîtrise				

John place une échelle de 3,50 m contre un mur. Sa hauteur sur le mur est de 3 m, et l'échelle est éloignée du mur sur le sol de 1,7 m.

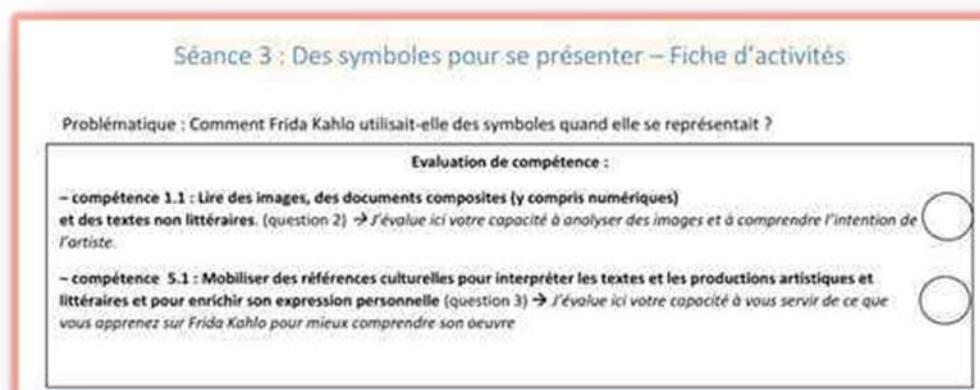
Le mur est-il perpendiculaire au sol ?

1. Quelle est la longueur de l'échelle ?
2. Que veut-on savoir ?
3. Sais-tu comment on peut résoudre ce problème ? Si oui, explique comment.
4. Complète ce texte :
« D'après la réciproque du théorème de, si dans un triangle ABC :
 $AB^2 + \dots = \dots$
alors le triangle est et son plus grand côté se nomme »
5. Utilise la question précédente pour déterminer si le triangle ABC est rectangle.
6. Le mur est-il perpendiculaire au sol ? Justifie.

En mathématiques, les sous-compétences sont reformulées ou simplifiées pour être plus parlantes. Par exemple, la compétence M1.1 (Dénomination du logiciel Pronote : 1^{ère} sous-compétence de la compétence - « Chercher » - de Mathématiques) s'intitule normalement « *Extraire d'un document les informations utiles, les reformuler, les organiser, les confronter à ses connaissances* », elle est transformée ici en « *Extraire et traiter les informations* ». L'élève sait, quand il répond à une question, quelle compétence y est reliée (ici les questions 1, 2 et 5), il doit apprécier sa propre réussite. Le professeur évalue à l'aide d'une pastille colorée le niveau de maîtrise correspondant à des attendus, ce niveau apparaîtra ensuite à l'identique sur Pronote.

Pour que l'élève mobilise un maximum de compétences au cours d'une séance, elle doit être construite autour d'une problématique exposée dans une situation de départ. Cette problématique doit ensuite être résolue par le biais d'une tâche complexe ou d'une activité plus guidée.

- En français :



Nous observons ici une séance de travail en autonomie dans le cadre d'une séquence sur l'autoportrait. Les élèves doivent étudier deux œuvres de Frida Kahlo pour comprendre l'importance du symbole dans la représentation de soi : *Autoportrait à la frontière entre le Mexique et les États-Unis*⁴⁹ et *La colonne brisée*⁵⁰ (annexe 2). Les intitulés sont conservés en l'état mais explicités pour que l'élève comprenne ce qu'on attend de lui précisément. Ici, la sous-compétence 1.1 – référencée comme telle dans Pronote et dans un tableau de suivi distribué aux élèves⁵¹ - correspond à « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires. » Le document reformule donc l'attendu : « J'évalue ici votre capacité à analyser des images et à comprendre l'intention de l'artiste » et pointe la question concernée (question 2).

Ainsi, on comprend que chaque séance permet d'évaluer des sous-compétences en particulier par le biais de certaines questions de l'activité. Toutes ne font pas l'objet d'une évaluation. De manière générale, nous devons faire un **choix dans chaque séquence**, pour que les sous-compétences travaillées dans les activités soient les mêmes que celles de l'évaluation finale. Cependant, les compétences doivent toutes être travaillées à chaque séquence (en français, elle contiendra toujours par exemple un entraînement sur les compétences « lire », « comprendre et s'exprimer à l'oral », « écrire », « comprendre le fonctionnement de la langue » et « acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » annexe 3). L'évaluation des sous-compétences ne

⁴⁹ KAHLO Frida, *Autoportrait à la frontière entre le Mexique et les États-Unis*, 1932, huile sur métal (31X35cm), Collection Manuel Reyero. (Voir annexe 2)

⁵⁰ KAHLO Frida, *La colonne brisée*, 1944, Huile sur bois aggloméré (40x30, 5cm), Musée Dolores Olmedo, Mexico. (voir annexe 2)

⁵¹ Voir annexe 3

fait pas forcément l'objet d'une progression annuelle, celles-ci sont choisies selon les supports et activités correspondant à chaque séance. Il faut bien sûr veiller à ce qu'elles soient toutes appréciées plusieurs fois au fil de l'année.

Le bulletin trimestriel a été une question épineuse. Nous devions éviter au maximum que le positionnement de 1 à 4 pour chaque discipline ressemble à une moyenne, trouver une façon de présenter les résultats aux évaluations... Nous avons envisagé de nombreuses mises en page avant d'arriver à sa version finale. Il a été construit par discipline, en faisant figurer chaque compétence disciplinaire. Une colonne reprend en couleur l'ensemble des évaluations chronologiquement et permet de montrer l'évolution de l'élève, et une vision plus fine de ses points forts et de ses difficultés. Nous avons également porté une attention particulière aux appréciations afin d'explicitier nos conseils et de permettre une meilleure lisibilité.

Matières	Compétences évaluées	Détail des évaluations	Pos.	Appréciations
MATHEMATIQUES M. BRESSON	Chercher		3	Yanis a un très bon raisonnement scientifique et son travail est souvent de qualité. Son implication peut cependant être aléatoire et c'est dommage. J'attends de lui un investissement plus régulier. Bravo pour les résultats de ce trimestre.
	Modéliser			
	Représenter			
	Raisonner			
	calculer			
	Communiquer			

Premiers bilans

Après un trimestre, impossible de tirer des conclusions définitives. Cependant, quelques bilans se dégagent. Sur les constats à venir, il faut bien sûr garder à l'esprit que nous ne pouvons isoler complètement les effets de la classe sans note de ceux de toutes les nouveautés vécues par les élèves : réflexion sur l'orientation, classe, équipe.

- D'abord, il semble que l'objectif principal, participer à la **restauration de la confiance en eux des élèves**, soit **en bonne voie**. En effet, nous n'observons plus d'élèves peu à peu découragés par une succession de notes vécues comme des sanctions définitives. De plus, il est rare qu'une copie ne permette pas de remarquer la maîtrise d'au moins une compétence. De même, les élèves en réussite se sont assez vite adaptés, et se réjouissent « d'avoir des verts ». Nous avons de plus le sentiment qu'ils sont **plus lucides sur les points positifs** dans leurs travaux. Ils prennent conscience de ce qu'ils savent faire, et cela leur permet de le réinvestir plus facilement.

- Dans un second temps, l'évaluation par compétences a relativement empêché tous les effets de classement au sein du groupe. On n'entend plus fuser les comparaisons en rendant les copies, on n'entoure plus le premier et le dernier de la classe au conseil de classe, et **l'ambiance en est apaisée**.

- Pour autant, les constats ne sont pas parfaits. Nous conservons de nombreux écueils de l'évaluation chiffrée : par manque de concertation sans doute, les compétences transversales restent peu évaluées, et les élèves ont du mal à observer leurs progrès sur chaque compétence. La mise en place d'outils tels que les tableaux récapitulatifs aide, mais le suivi nécessite une grande autonomie des élèves ou un long temps en classe consacré à l'explicitation, or il est parfois difficile de le trouver. Cela prendra certainement une grande place dans nos remises en question à la fin de l'année, la clarification du système d'évaluation étant un enjeu fort pour la réussite de la classe. Une question se pose par exemple : est-il nécessaire d'explicitier aux élèves les différentes sous-compétences de chaque discipline dans les activités ? S'en tenir aux compétences, qui ne dépassent jamais la dizaine, permettrait d'atténuer la complexité du repérage pour les élèves. Des débats sont légitimes : cela réduit aussi la précision des attendus. Il faudra le méditer à l'heure de penser l'année suivante.

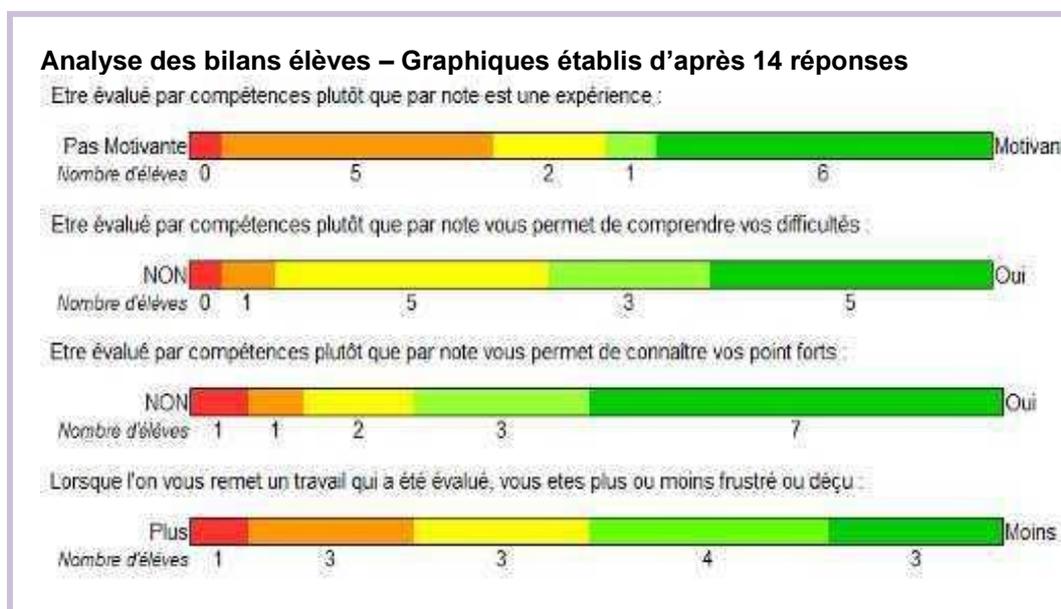
- Quelques élèves restent dans l'esprit d'une conversion des compétences en note et nous demandent parfois « combien ça fait sur 10 ? » Certains sont très motivés, d'autres non.

La parole aux élèves et aux familles

Nous avons voulu recueillir l'avis des élèves et de leurs parents sur le dispositif à l'issue du premier trimestre.

Pour cela, nous avons réalisé et diffusé deux questionnaires.

Dans l'ensemble le bilan qui en émerge est très positif. Pour la majorité des élèves, la classe sans note est plus motivante et permet d'identifier plus facilement leurs points forts et leurs difficultés, comme le montrent les résultats ci-dessous :



Lorsqu'on leur demande un avis global, les réponses enthousiastes sont nombreuses :

- « C'est mieux que d'avoir des notes »
- « C'est très motivant car j'ai l'occasion cette année de [savoir] ce que les profs attendent de moi et ce que je suis capable de faire »

Néanmoins, on comprend également que la classe sans note ne fait pas l'unanimité, certains expriment une réelle frustration à l'idée de ne pas réussir à se positionner :

- « Ça ne motive pas parce qu'il y a pas de notes »
- « Je pense que c'est bien, en même temps c'est pas bien parce qu'on sait pas ce qu'on a eu alors que les notes on sait ce qu'on a eu, si vous mettez orange ou jaune ça perturbe »

Enfin, certaines réponses permettent d'appréhender l'existence d'une certaine confusion entre la note et le résultat ou l'acquisition d'une compétence :

- « La classe sans note je trouve qu'elle est bien car j'ai de meilleures notes qu'avant »

Le bilan des parents est encore plus positif que celui des élèves. Ceux-ci estiment que ce système permet à leurs enfants de progresser et surtout de visualiser plus facilement cette amélioration de leurs savoir-faire. Ils remarquent une baisse de la démotivation et de la sensation d'échec. Bien sûr, il est difficile d'isoler les effets de la classe sans note dans le changement plus général que constitue l'arrivée dans une classe de 3^{ème} prépa-pro. Cependant, leurs réponses aux questionnaires illustrent tout de même nettement une opinion positive :

Analyse des bilans parents :

- La motivation de votre enfant est-elle différente depuis qu'il fait partie d'une classe sans note ?
- Parvenez-vous plus facilement à discerner les point forts et les points faibles de votre enfant ?
- Remarquez-vous une différence de stress par rapport à l'époque où votre enfant était évalué par note ?

Graphiques établis sur 8 réponses

Motivation



■ Plus motivé ■ Idem

Discerner les points forts et les points faibles



■ Oui, plus facilement ■ Non, c'était mieux avant

Influence sur le stress



■ Moins stressé ■ Pas de modification
■ Autre

Pour conclure

La conduite de cette classe sans note n'est pas une révolution. Elle n'a été ni un remède miracle, ni une illusion. Nous sommes motivés à faire vivre cette pratique car elle favorise un enseignement centré sur l'élève, sur ses apprentissages, et évacue certains effets néfastes de la note. Son fonctionnement repose sur des efforts d'explicitation permanents.

Nous espérons que les autres trimestres viendront confirmer cette bonne dynamique. L'évaluation sans note agite à la fois des peurs et des fantasmes. On l'imagine capable de tout résoudre ou tout bousculer. On la critique pour une supposée infantilisation : « *les élèves le vivent comme un retour au primaire* » ou au contraire une extrême complexité : « *c'est une usine à gaz* ». Selon nous, il faut la prendre pour ce qu'elle est : **un levier pour favoriser la confiance** en eux des élèves, leur permettre de progresser, et vient s'inscrire dans un ensemble d'actions plus larges pour leur réussite.

Marion Barlogis
Professeure de lettres-histoire-géographie
Mikaël Bresson
Professeur de maths-sciences
Lycée Édouard Branly, Créteil, académie de Créteil

Annexe 1 : les compétences du module de découverte professionnelle

Compétences disciplinaires : découverte professionnelle :

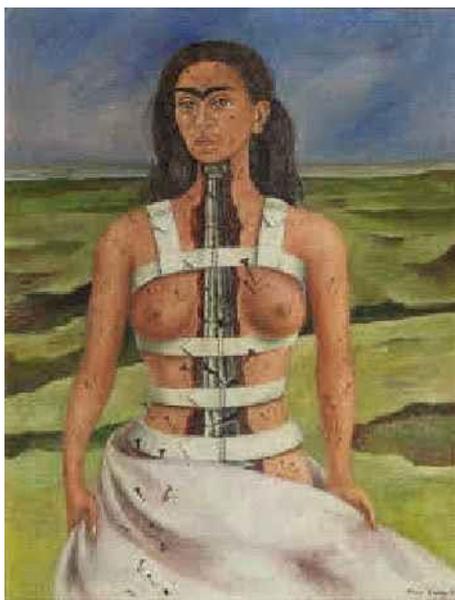
- **Organiser son travail personnel D2**
 - ✓ Choisir et utiliser différents outils et techniques pour garder la trace de ses activités et/ou recherches et permettre un entraînement au travers d'un travail personnel - Recherches de stages – Rapport.
 - ✓ Planifier les étapes et les tâches pour la réalisation d'une production.
 - ✓ Anticiper / gérer / mémoriser / planifier.
 - ✓ Se constituer des outils personnels.
- **Mobiliser des outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer D2**
 - ✓ Utiliser des outils et espaces numériques pour échanger, stocker, mutualiser des informations.
 - ✓ Utiliser des outils numériques pour analyser des données ou une production (orale, artistique, motrice, technologique, etc.).
 - ✓ Utiliser des outils numériques pour réaliser une production (scientifique, artistique, motrice, expérimentale, document multimédia...).
- **Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information D2**
 - ✓ Construire des connaissances à partir des informations collectées.
 - ✓ Développer une culture numérique.
 - ✓ Traiter les informations collectées, organiser, mémoriser - Recherche pour l'orientation.
 - ✓ Utiliser des outils de recherche - Stage – Orientation.
 - ✓ Utiliser des outils numériques - Mail - Traitement de texte – Tableur.
- **Outils numériques pour échanger et communiquer D2**
 - ✓ Différencier sphères publique et privée - Boîte mail perso/pro - Lettre de motivation réfléchie.
 - ✓ Mobiliser des outils numériques pour créer - Création d'un CV – Ppt.
 - ✓ Utiliser des espaces collaboratifs.
- **Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives D3**
 - ✓ Assumer des responsabilités et prendre des initiatives dans l'établissement et/ou dans la classe.
 - ✓ S'impliquer dans la mise en place d'un événement dans l'établissement.
- **Invention, élaboration, production D5**
 - ✓ Prendre sa place dans le groupe.
 - ✓ Règles de droit et d'économie.

Annexe 2 : deux œuvres de Frida Kahlo

Autoportrait à la frontière entre le Mexique et les États-Unis⁵²



La colonne brisée⁵³



⁵² KAHLO Frida, *Autoportrait à la frontière entre le Mexique et les États-Unis*, 1932, huile sur métal (31X35cm), Collection Manuel Reyer. Tableau visible sur le site du collège Mont Miroir à Maïche 25120. <http://www.clg-mont-miroir.ac-besancon.fr/?article854>

⁵³ KAHLO Frida, *La colonne brisée*, 1944, Huile sur bois aggloméré (40x30, 5cm), Musée Dolores Olmedo, Mexico. Tableau visible sur le site du collège Montesquieu à Evry 91000. <http://www.clg-montesquieu-evry.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Epreuve-HDA-Frida-Kalho.pdf>

Annexe 3 : tableau de suivi des évaluations - français

Grille de compétences en français – 1 ^{er} trimestre		
Le programme de français se décompose en 5 compétences		évaluation
1 - Lire	<ul style="list-style-type: none"> • 1-1 Lire des images, des documents composites (y compris numériques), et des textes non littéraires • 1-2 Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art • 1-3 Élaborer une interprétation de textes littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> • 1-1 • 1-2 • 1-3
2- Comprendre et s'exprimer à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • 2-1 Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes • 2-2 S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire • 2-3 Participer de façon constructive à des échanges oraux- • 2-4 Percevoir et exploiter les ressources expressives ou créatives de la parole 	<ul style="list-style-type: none"> • 2-1 • 2-2 • 2-3 • 2-4
3 - Écrire	<ul style="list-style-type: none"> • 3-1 Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre • 3-2 Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces • 3-3 Explorer des lectures pour enrichir son écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • 3-1 • 3-2 • 3-3
4 – Comprendre le fonctionnement de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • 4-1 Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique • 4-2 Connaître les différences entre l'oral et l'écrit • 4-3 Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe • 4-4 Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe • 4-5 Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots • 4-6 Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours 	<ul style="list-style-type: none"> • 4-1 • 4-2 • 4-3 • 4-4 • 4-5 • 4-6
5 – Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique	<ul style="list-style-type: none"> • 5-1 Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes/productions artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle • 5-2 Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses 	<ul style="list-style-type: none"> • 5-1 • 5-2

Annexe 4 : questionnaire élève – La classe sans note

Qu'en pensez-vous ?					
Entourez le niveau de satisfaction vous concernant pour chaque proposition :					
Vous diriez que travailler et être évalué par compétences plutôt que par note ...					
1. Est une expérience :					
Pas Motivante	1	2	3	4	5 Motivante
2. Vous permet de comprendre vos difficultés :					
Non	1	2	3	4	5 Oui
3. Vous permet de connaître vos points forts :					
Non	1	2	3	4	5 Oui
4. Lorsque l'on vous remet un travail qui a été évalué, vous êtes plutôt frustré ou déçu :					
Non	1	2	3	4	5 Oui
5. Que pensez-vous de ce début d'année avec une classe sans note ?					
.....					
.....					
.....					



Avec l'aimable autorisation de Jean Claude Pertuzé
Dessinateur de presse et illustrateur
http://www.pertuze.com/Jean-Claude_Pertuze.html

Écriture de soi, écriture pour soi ?

"Oh non !", "la flemme", " je sais pas quoi écrire" ou encore "j'arrive pas" sont des phrases qui fusent en classe lorsque je lance un exercice d'écriture.

Certains élèves persistent, rechignent et voient l'action d'écrire comme une montagne infranchissable à escalader. Or, les compétences d'écriture sont mises à l'œuvre depuis le début de leur scolarité⁵⁴. La question qui se pose alors est, peut-on arriver à leur faire dépasser ces obstacles ?

Le contexte

Ma pratique professionnelle de jeune enseignante de lettres histoire-géographie, néo-titulaire se déroule actuellement au lycée professionnel Louis Girard à Malakoff, au sein de l'académie de Versailles.

Les formations proposées destinent les élèves à des métiers industriels.

Les divers diplômes préparés sont le diplôme intermédiaire du BEP, le baccalauréat professionnel, le certificat d'aptitude professionnelle mais également le diplôme national du brevet. Les filières proposées aux élèves sont les suivantes⁵⁵ :

- La troisième préparatoire à l'enseignement professionnel
- Le CAP maintenance des véhicules automobiles
- Le brevet professionnel technicien modeleur maquettiste
- Le brevet professionnel technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques
- Le brevet professionnel maintenance des véhicules automobiles

Une mention complémentaire est proposée aux diplômés du BP technicien modeleur maquettiste. Elle s'inscrit dans la formation post-bac.

J'enseigne auprès de quatre classes de baccalauréat professionnel (trois terminales, une première) et une 3^{ème} prépa-pro.

Enseigner auprès de ce public de collégiens qui entrent progressivement dans l'univers professionnel est nouveau pour moi. C'est donc avec une grande appréhension que j'ai débuté cette première expérience. L'entrée en matière fut rapide et sans difficultés insurmontables. J'ai reçu une formation historique, aussi la valence littéraire s'est imposée comme une véritable découverte en termes disciplinaire et pédagogique. J'éprouve même un réel plaisir à enseigner le français.

Dès la rentrée, avec les élèves, je décide de débiter par l'objet d'étude : le récit autobiographique « se raconter, se représenter ». Le récit de l'enfance et de l'adolescence est abordé lors de la première séance. L'activité consistait à élaborer une présentation écrite de soi. Parallèlement, c'est l'occasion pour moi de faire connaissance, d'en apprendre davantage sur eux.

L'enjeu final de cette séquence⁵⁶ est de les faire écrire et notamment sur eux-mêmes. Après cette première séance, l'accent a été mis sur la compréhension des caractéristiques de l'écriture autobiographique à partir de supports littéraires, des extraits tirés d'œuvres. Nous nous sommes ainsi attardés sur le récit mené à la première personne du singulier, puis aux temps verbaux mobilisés du passé et du présent en nous appuyant sur un souvenir d'enfance raconté par Camara Laye dans

⁵⁴ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

⁵⁵ <http://www.lyc-girard-malakoff.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique1>

⁵⁶ Annexe 2

*l'Enfant noir*⁵⁷ ainsi qu'un extrait tiré du *Journal*⁵⁸ d'Anne Frank. Puis nous avons abordé l'expression des sentiments à la lecture de l'extrait du premier amour de Romain Gary dans *La Promesse de l'Aube*⁵⁹.

En somme, les élèves ont tous été confrontés au genre littéraire autobiographique. C'est donc à leur tour de réinvestir cet enseignement à partir de la consigne suivante :

Expression écrite:

Dans un texte d'au moins 10 lignes, racontez un événement marquant de votre enfance. Décrivez la situation et ce que vous avez ressenti à ce moment. Utilisez le vocabulaire des sentiments et évoquez vos réactions physiques.

Rapidement, je me suis rendu compte de la difficulté que de nombreux élèves éprouvaient face à l'exercice d'écriture

Comment motiver les élèves à écrire ?

Face au désarroi de certains lors du lancement de l'activité, j'essaie de les motiver, de les encourager mais j'entends « *je ne sais pas comment faire* ». Je reformule donc la consigne, reviens sur les séances précédentes et leur intérêt. Alors, avec leur participation, nous décortiquons cet exercice d'écriture pour faire apparaître les différentes demandes de la consigne, et donc les différentes étapes du texte à produire. La première est consacrée à la description du lieu, de l'action. Puis, vient celle de l'expression des sentiments qui doit répondre à la question : quelles émotions ont été vécues ? Et pour finir, la réponse à une dernière interrogation : en quoi cet événement est-il resté gravé dans votre mémoire ?

Ces diverses questions supplémentaires étaient censées les guider mais surtout leur offrir un schéma à suivre. Malgré tout cela, certains n'avaient toujours pas en tête un souvenir d'enfance à raconter. Pour remédier à ce blocage, je réduis donc la consigne à un souvenir qui peut être récent.

Pour expliquer ces réactions d'élèves, la première réflexion qui m'est alors venue à l'esprit est que les élèves de 3^{ème} prépa-pro ont un besoin fondamental de cadre, de guidance. Ils ont, pour la plupart d'entre eux, un manque de confiance en soi qui s'illustre notamment dans l'écriture.

Après réflexion, j'ai eu l'idée d'évoquer les réseaux sociaux comme Snapchat et Instagram. En effet, ces réseaux permettent de filmer et de poster de courts moments instantanément. Ces plateformes sont largement utilisées par les adolescents et de manière quotidienne. J'ai alors demandé aux élèves s'ils étaient actifs sur Snapchat et Instagram, ils ont à l'unanimité répondu par oui.

Ce qui est posté sur les réseaux peut être considéré comme un souvenir, donc un élément à traiter dans le cadre de l'autobiographie. Après avoir échangé avec eux sur le sujet, je les autorise à parcourir leurs publications virtuelles passées afin de choisir un souvenir à mettre par écrit.

Dès lors, quelques élèves se sont mis à écrire. Pour les autres, ceux qui n'ont pas eu recours aux réseaux sociaux, l'activité se déroule pourtant assez bien, je passe les voir individuellement.

Le projet initial

Depuis la rentrée 2017, je ne cesse de me rendre compte que ma manière d'enseigner le français diffère selon les niveaux, les classes et notamment celles de troisième. Je me rends compte aussi qu'en lycée professionnel, l'accompagnement des élèves est indispensable et représente une réalité quotidienne. Celui-ci demande un travail considérable en amont et une capacité d'adaptation continue pour répondre aux besoins des élèves.

Les blocages de nombreux élèves face à l'écriture m'ont vraiment surpris. Nombreux

⁵⁷ Camara LAYE, Plon, 1953.

⁵⁸ Anne FRANCK, Calmann-Lévy, 1987.

⁵⁹ Romain GARY, Gallimard, 1973.

sont ceux qui se disent en panne d'inspiration : est-ce vrai ou alors cela relève-t-il de ce manque de confiance déjà observé ? Peut-être est-ce en créant un espace de dialogue en classe ou encore en revenant sur des textes étudiés ensemble que l'on peut tenter de dépasser ces blocages.

En somme, je ne m'attendais pas à apporter autant de modifications à mon projet initial d'exercice d'écriture de soi. Cela a été très formateur. En effet, l'observation des réactions et/ou blocages des élèves m'a fait repenser l'activité d'écriture. Même si ce n'est pas évident, l'enseignant, s'il veut être efficace, doit s'adapter à toute situation qui révèle les difficultés de lecture et d'écriture des élèves. Le but n'étant pas de « faciliter » l'exercice mais d'apporter des outils qui vont aider l'élève à acquérir la compétence travaillée. Cette capacité à s'adapter occupe une place considérable, voire centrale dans la pédagogie d'enseignement : elle met avant tout en jeu les qualités d'observation, d'écoute du professeur, ce qui n'est pas aisé quand le groupe classe est imposant en terme numérique.

Avec du recul, je pense que je n'ai pas consacré assez de temps à une étape, celle de la réécriture. Elle aurait été très intéressante pour les élèves. Violaine Houdart-Merot dans son ouvrage, *Réécriture et écriture d'invention au lycée*⁶⁰ souligne la place importante que celle-ci occupe. En effet, l'atout de cette phase est le fait de démontrer à l'élève qu'il peut toujours s'améliorer. Cette dimension est également symbolique pour l'élève de troisième prépa-pro qui souvent présente des difficultés.

Réécrire c'est revenir sur sa production écrite, l'améliorer en y apportant les modifications nécessaires. L'objectif est qu'elle soit conforme au projet initial d'écriture. D'abord, l'élève doit se demander si sa production est cohérente par rapport aux consignes données par l'enseignant. Ensuite, il doit corriger les diverses erreurs d'orthographe et de grammaire tout en prêtant attention à la syntaxe. L'élève doit prendre en considération les remarques faites par l'enseignant. C'est donc une tâche importante. Par exemple pour ce qui concerne l'orthographe, j'invite les élèves à utiliser en classe, ce vieil outil à disposition, qu'est le dictionnaire.

L'enjeu est aussi important pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, lors de cet exercice, le professeur fait face à l'hétérogénéité des productions écrites. Il doit être attentif aux besoins spécifiques de chaque élève et surtout s'assurer que celui-ci est capable de corriger tout seul ou avec l'aide d'outils les incohérences relevées.

En somme, l'étape de la réécriture aurait été bénéfique pour les élèves mais également pour moi, car elle m'aurait permis d'améliorer ma connaissance des élèves et ma pratique professionnelle.

Le recul que cet exercice oblige

L'utilisation des réseaux sociaux que j'ai envisagée pour débloquer l'écriture a suscité chez moi un certain nombre d'interrogations. Le paradoxe qui se dessine est le suivant. Les élèves, adolescents, exposent fréquemment leurs vies sur ces réseaux sociaux, visionnent quotidiennement des émissions de télé-réalité mais éprouvent des difficultés à s'exposer de manière écrite. On note donc le décalage entre la réalité et le virtuel. Ils sont baignés dans une société de l'image. La frontière entre l'espace intime et public est difficile à définir pour ces jeunes en pleine construction. C'est pourquoi nous assistons à des dérives auxquelles peut mener la surexposition virtuelle. Par exemple, l'importance de l'apparence physique chez les adolescents rend difficilement supportables certaines moqueries. L'évocation des réseaux sociaux au moment de l'activité a été également l'occasion de cibler les dangers qu'ils pouvaient présenter, comme le harcèlement. Les élèves sont intéressés par le sujet et les arguments échangés.

Je pense d'ailleurs qu'une séance spécifique sur ce sujet serait très intéressante, associant ainsi le français et l'enseignement moral et civique. Elle pourrait s'intituler « Réseaux sociaux et écriture de soi ». Les élèves sont sensibles à ces thématiques car ils en sont acteurs.

Pour alimenter ma réflexion et savoir si le recours aux réseaux sociaux les avait aidés pour débloquer l'écriture, j'ai conçu le questionnaire suivant que j'ai fait passer à un échantillon de cinq élèves aux profils hétérogènes. Je les ai choisis car ils sont

⁶⁰ HOUDART-MEROT Violaine, « Réécriture et écriture d'invention au lycée » Hachette, 2004, 191p.

représentatifs de cette classe de 3^{ème} prépa-pro.

1. Aimes-tu écrire ?

2. Tiens-tu un journal intime ?

3. Es-tu actif sur les réseaux sociaux ? Si oui, lesquels ?

4. Postes-tu des éléments de ta vie privée ? (photos, famille, amis, loisirs...)

5. Accompagnes-tu tes publications d'un commentaire ?

6. Est-ce une forme de pratique autobiographique pour toi ? Si oui, pourquoi ?

7. Lors de l'exercice d'écriture de soi, évoquer les réseaux sociaux t'a-t-il aidé à raconter un souvenir ? Si oui, comment et pourquoi ?

L'élève 1. Il s'agit d'un élève qui a des capacités mais qui ne les met pas en application. Il n'a pas de difficultés de compréhension mais quelques lacunes à l'écriture. Son problème majeur est son manque de concentration en classe.

L'élève 2 est dyslexique et plus particulièrement dysorthographique. Malgré cela, il est volontaire et fournit beaucoup d'efforts. C'est un élève sérieux et impliqué dans son travail.

L'élève 3 présente un niveau très satisfaisant, ce qui n'était pas le cas dans le passé selon lui. Il est épanoui en troisième prépa-pro. Il a des capacités appréciables en français. Il a des facilités de compréhension et de rédaction.

L'élève 4 est une adolescente introvertie, parfois en marge d'une classe majoritairement masculine. Elle a des résultats satisfaisants dans l'ensemble, elle est sérieuse et appliquée dans son travail.

L'élève 5. Son orientation en troisième prépa-pro est un choix. Son projet professionnel est déjà bien défini. Il n'a pas de difficultés et s'implique dans toutes les disciplines avec sérieux.

Interprétation des résultats :

À la première question, seulement deux élèves sur les cinq ont répondu NON. Les trois autres en répondant OUI, ont mentionné que cela s'accompagnait de conditions sans toutefois les préciser.

Aucun de ces élèves ne tient de journal intime. Un d'entre eux trouve cela même « stupide ».

Ils sont tous actifs sur les mêmes réseaux sociaux à savoir Instagram, Snapchat et Facebook. Et publient à l'unanimité des photographies ou encore des vidéos courtes de leur vie privée. Seul un élève accompagne ses publications de commentaires.

Trois élèves sur les cinq estiment que cela est une pratique autobiographique car « ça montre d'où on vient ». Cette formulation « d'où on vient » fait référence aux origines géographiques ou sociales des élèves.

Enfin, seulement un élève a trouvé de l'inspiration pour raconter un souvenir en revoyant des photos publiées (annexe 2). Pour les autres, il ne s'agissait pas d'un support utile. Ils y sont parvenus en relatant des souvenirs d'enfance (annexe 1).

Conclusion

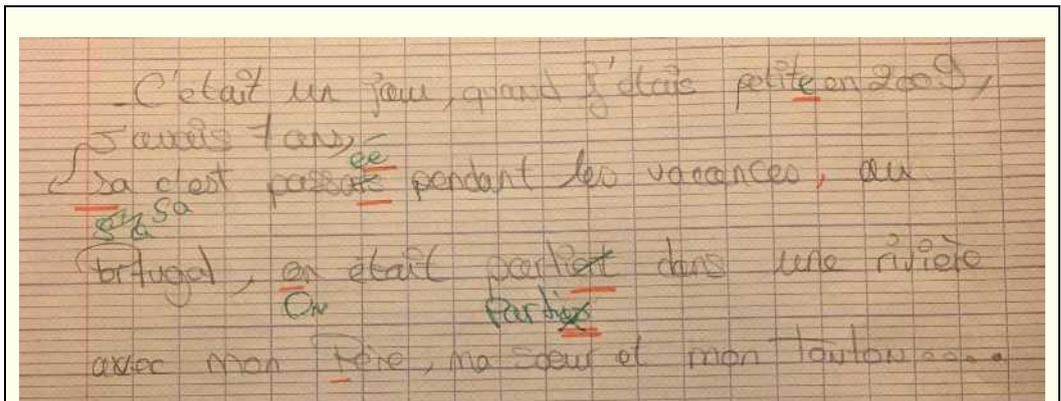
Les élèves de 3^{ème} prépa-pro représentent un public aux besoins parfois spécifiques. Revenir sur les fonctions de l'écriture et de la lecture semble indispensable dans le but d'apporter davantage de cadre, de guidance.

Cette expérience m'a notamment fait réfléchir sur l'importance de la réécriture⁶¹. Cette démarche mérite d'être plus exploitée avec des élèves de 3^{ème} prépa-pro. Démontrer à un élève qu'il peut s'améliorer renforce chez lui la confiance en soi nécessaire pour écrire et favorise d'autre part les apprentissages. Par ailleurs, la réécriture permet de réinvestir des savoirs et savoir-faire notamment sur la maîtrise de la langue. Certes, elle nécessite du temps, c'est pourquoi je pense qu'elle est à privilégier en demi-groupe ou encore en accompagnement personnalisé : l'enseignant est alors attentif aux besoins de chaque élève et n'est pas dépassé par l'effectif.

Enfin, au vu des résultats de l'enquête et de leur interprétation, le recours aux réseaux sociaux ne semble pas avoir aidé les élèves malgré l'impression donnée au moment de l'activité. Ce que l'on peut retenir cependant est le fait qu'ils sont conscients que l'exposition virtuelle de soi est une pratique autobiographique. Autrefois, il y avait le journal intime, aujourd'hui il y a Instagram, Snapchat ou encore Facebook d'où l'intime est exclu...

Meryem Bouhafs
Professeure de lettres-histoire-géographie
Lycée Louis Girard, Malakoff
Académie de Versailles

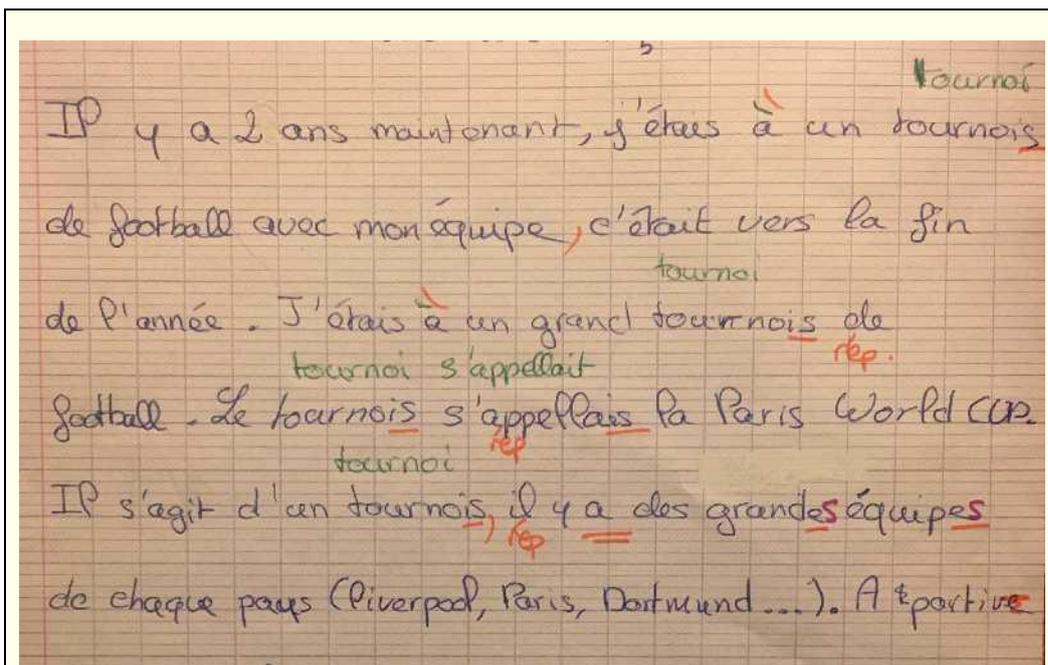
Annexe 1 : extraits de copies



L'élève 4 évoque son jeune âge, au moment des faits. Les vacances d'enfance sont encore bien ancrées dans sa mémoire.

Elle n'a pas eu recours à ses réseaux sociaux pour se rappeler un souvenir d'enfance.

⁶¹ Elle se pratique dans le cadre de l' « écriture longue en CAP »



Il s'agit du début de la production écrite de l'élève 1. En panne d'inspiration, il a consulté ses divers profils virtuels afin de retrouver un souvenir à exploiter. Ainsi, il a choisi de raconter sa participation à un tournoi de sport, à partir d'une photographie publiée il y a plus de deux ans.

Annexe 2 : tableau de la séquence réalisée

Séances	Compétences travaillées	Supports	Activités
1. Se raconter, se présenter	Utiliser l'écrit pour penser et communiquer via des supports variés	Un tableau	Élaborer une trace écrite
2. L'écriture autobiographique 2) A. Le présent de l'indicatif 2) B. Le lexique des sentiments	Comprendre les caractéristiques de l'écriture autobiographique Mettre en œuvre des stratégies de compréhension du lexique. Enrichir son vocabulaire Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours	Extrait de Camara Laye dans <i>l'Enfant noir</i> Extrait d'Anne Franck dans <i>Journal</i> Extrait de <i>La Promesse de l'Aube</i> de Romain Gary	Compétences de lecture Exercices de conjugaison Exercices de lexique
3. Écrire sur soi	Réinvestissement des séances précédentes Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces en vue de produire un écrit normé, en fonction du genre ou type d'écrit attendu	(recours aux réseaux sociaux pour quelques élèves, en panne d'inspiration)	Exercice d'écriture : raconter un souvenir
4. Dictée préparée	Mémoriser l'orthographe des mots par la pratique et la préparation de la dictée	Extrait d'Anne Franck dans <i>Journal</i>	Dictée – Auto correction
Évaluation finale			

Participation des 3^{ème} prépa-pro au concours national de la résistance et de la déportation

Les élèves de 3^{ème} prépa-pro du lycée professionnel Louis Girard à Malakoff ont participé au CNRD : projet transdisciplinaire d'implication collective.

Le Concours National de la Résistance et de la Déportation (CNRD) est un incontournable du système scolaire français. Institué en 1961 par le ministère de l'Éducation nationale, ce concours « s'appuie sur l'enseignement de l'histoire, de l'histoire des mémoires, de la Résistance et de la Déportation »⁶².

Outre sa dimension mémorielle, le CNRD s'est imposé comme un outil pédagogique transdisciplinaire concourant à la formation citoyenne mais aussi comme un élément du développement personnel des élèves dans le cadre de leur engagement individuel et/ou collectif. Ce concours est ouvert aux élèves de collèges et de lycées, de la classe de troisième à celle de terminale.

À l'occasion de notre participation à ce numéro de la revue *interlignes*, consacré aux classes de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel (3^{ème} prépa-pro), nous avons choisi de mener une réflexion quant aux atouts pédagogiques d'une participation au CNRD et de présenter un exemple concret de mise en œuvre effectuée dans le cadre du concours de l'année 2016 dont le sujet était « résister par l'art et la littérature »⁶³. Le but de cet article n'est pas d'exposer un modèle à de futurs participants, mais plutôt de tirer les leçons, dans une démarche purement critique, de cette expérience pédagogique menée avec des élèves de 3^{ème} prépa-pro. Nous poserons donc plus de questions que nous n'y apporterons de réponses, laissant à chacun le soin de la réflexion, puis de la concrétisation.

Ainsi, ce travail s'articulera en deux temps. Tout d'abord, nous nous interrogerons sur l'acquisition de connaissances, capacités et compétences liées à la transdisciplinarité pédagogique du CNRD, tout en le mettant en lien avec les programmes auxquels doivent se référer les PLP lettres-histoire. Ensuite, nous développerons et critiquerons la mise en œuvre de notre projet tout en revenant sur les différentes problématiques qu'elle a pu mettre en évidence.

Le CNRD, outil pédagogique transdisciplinaire

Si la participation des élèves au CNRD est souvent motivée de prime abord par le fait de gagner le premier prix, ce n'est pas le cas des enseignants pour lesquels l'important est avant tout d'y participer.

En effet, participer au CNRD, c'est nous assurer du renfort d'un outil pédagogique transdisciplinaire précieux nous permettant d'œuvrer sur différents terrains tels que

⁶² Pour des informations plus détaillées au sujet du CNRD, se référer à <http://www.education.gouv.fr/cid53745/le-concours-national-de-la-resistance-et-de-la-deportation.html>.

⁶³ Le site du CNRD est mis à jour chaque année, mais les axes des thèmes antérieurs sont toujours consultables. Pour davantage de précisions concernant le thème de l'année 2016 et ses axes, consulter <https://www.reseau-canope.fr/cnrd/axes/2016>.

ceux de l'histoire, du français, de l'enseignement moral et civique ou encore de l'histoire des arts tout en mettant en œuvre le parcours citoyen de l'élève⁶⁴.

Nous n'aborderons pas, ici, les considérations liées à d'autres disciplines, nous concentrant volontairement sur celles enseignées généralement ou ponctuellement par les PLP lettres-histoire dans le cadre des programmes qui s'inscrivent désormais dans le cycle des approfondissements ou cycle 4⁶⁵. Cependant, rien n'empêche, bien au contraire, de collaborer avec les enseignants d'autres disciplines afin d'œuvrer, de façon croisée, dans une direction commune.

Le CNRD, l'histoire et la mémoire

Le CNRD, de par son essence, est ciblé sur les thèmes de la résistance et de la déportation. À ce titre, il est avant tout un vecteur et un outil de mémoire axé sur des faits historiques précis de la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, il est un auxiliaire efficace et concret du programme d'histoire de la 3^{ème} prépa-pro.

Le thème 1 du programme d'histoire de la 3^{ème} prépa-pro est centré sur une période qui débute en 1914 et qui prend fin en 1945. Il a pour titre « l'Europe, un théâtre majeur des guerres totales »⁶⁶. Deux des axes de ce thème coïncident avec les fondamentaux du CNRD : « la Seconde Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement » et « la France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance ». Ainsi, du point de vue des connaissances attendues au programme, une participation au CNRD peut être concomitante à l'étude de ce thème.

Outre le fait de s'inscrire dans les thèmes du programme d'histoire de 3^{ème} prépa-pro, le CNRD vient donner du sens en faisant comprendre aux élèves ce qu'est la Mémoire. La tangibilité des projets collectifs du CNRD renforce la capacité des élèves à s'approprier les enjeux de la mémoire et donne des clés pour comprendre ceux du monde contemporain.

Dans le cadre du cours d'histoire, la participation au CNRD vient également concourir à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture du cycle des approfondissements⁶⁷.

Le CNRD aide à l'appréhension des représentations du monde et de l'activité humaine (domaine 5) tout en donnant l'occasion de travailler des compétences telles que « se repérer dans le temps : construire des repères historiques », « raisonner, justifier une démarche et les choix effectués », « analyser et comprendre un document », « pratiquer différents langages en histoire » ou encore « coopérer et mutualiser ».

De l'usage du CNRD en français et dans le domaine artistique

Le CNRD, quel que soit son thème, permet d'aborder le cycle 4⁶⁸ par l'entrée du français en correspondance avec le programme de la 3^{ème} prépa-pro et les compétences qui lui sont inhérentes. Il répond également aux exigences d'un traitement croisé permettant de développer la culture artistique des élèves.

L'inscription d'une classe au CNRD, dans le but de réaliser un projet collectif, peut tout à fait se faire dans le cadre du montage de séquences relatives à l'objet d'étude « agir dans la cité : individu et pouvoir »⁶⁹.

Le projet peut répondre au moins à deux enjeux littéraires et de formation personnelle de l'élève : « découvrir des œuvres et textes du XX^{ème} siècle appartenant à des genres divers et en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont

⁶⁴ Les éléments relatifs au parcours citoyen de l'élève sont développés sur <http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>.

⁶⁵ Les différents volets du programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) sont détaillés sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717.

⁶⁶ Le thème 1, extrait du programme du cycle des approfondissements (BOEN n°11 du 26 novembre 2015) peut être consulté sur

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/80/2/C4_HIS_3_Th1_L_Europe_theatre_majeur_guerres_totales-DM_593802.pdf.

⁶⁷ Voir note n° 4.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Pour davantage de précisions, se référer à la page <http://eduscol.education.fr/cid99195/ressources-francais-c4-agir-sur-le-monde.html#lien3>, intitulée « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : agir sur le monde ».

marqué » ainsi que « s'interroger sur les notions d'engagement et de résistance, et sur le rapport à l'histoire qui caractérise les œuvres et textes étudiés ».

L'interaction entre le cours de français, le développement artistique et le CNRD permet également de travailler à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture du cycle des approfondissements⁷⁰.

Ainsi, le domaine 1, « les langages pour penser et communiquer » peut être travaillé par le biais du CNRD suivant les deux entrées ci-après : « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » ainsi que « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ».

De plus, des compétences telles que « comprendre et s'exprimer à l'oral », « lire », « écrire » ou encore « acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » peuvent être exercées.

La participation des 3^{ème} prépa-pro au CNRD : un engagement citoyen ?

La mémoire et sa transmission, avant qu'elles ne deviennent un devoir, sont nécessairement un engagement raisonné faisant appel à diverses compétences que les élèves acquièrent durant l'ensemble de leur parcours scolaire. Ainsi, la question de la mémoire demande une maturité qui se gagne par des engagements individuels et collectifs, sans laquelle l'élève peut percevoir les notions qui lui sont présentées comme lui étant imposées, donc mal comprises et contraignantes. C'est un enjeu décisif qui va participer à la formation de l'élève en tant que citoyen, acteur pensant de la démocratie dans laquelle il va évoluer et se construire.

En lycée professionnel, l'enjeu de la mémoire, comme par exemple celle de la Shoah, peut souvent se heurter à des réalités complexes telles que des préjugés influencés par les actualités sans filtres auxquelles sont confrontés nos élèves. Nous devons les en affranchir au mieux afin de les guider sur le chemin de la mémoire.

Ainsi, tout en concourant au développement personnel de l'élève le CNRD est le vecteur implicite d'une construction citoyenne. Dans le cadre du cours d'enseignement moral et civique, le CNRD prend part à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture du cycle des approfondissements⁷¹ en abordant son domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen ».

Par ailleurs, le programme d'enseignement moral et civique⁷² de la classe de 3^{ème} prépa-pro offre des entrées qui peuvent être exploitées, comme la compréhension des principes et des valeurs de la République française (thème 2 : « le droit et la règle, des principes pour vivre avec les autres »), le développement des aptitudes à la réflexion critique (thème 3 : « le jugement : penser par soi-même et avec les autres »), l'identification des menaces sur la liberté des peuples et la démocratie (thème 4 : « l'engagement : agir individuellement et collectivement »).

Participer à un concours comme celui du CNRD offre également la possibilité d'acquérir des savoirs qui instruiront, éclaireront les choix et l'engagement éthique comme civique des élèves. Il est ainsi un véritable engagement citoyen.

CNRD et pratiques pédagogiques : un exemple d'implication collective

La participation à un concours tel que celui du CNRD invite à un questionnement par étapes. Véritable schéma opératoire, cet ensemble de questions est relatif, en amont, au choix de la classe ou des élèves à faire participer.

Ensuite, il concerne la sélection du sujet, puis celui de la mise en œuvre collective. Poser ces questions, c'est s'interroger sur ses pratiques pédagogiques et faire des choix.

⁷⁰ Voir note n° 4.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Le programme d'enseignement moral et civique est consultable sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158.

Ainsi, nous exposerons les différentes étapes de la mise en œuvre que nous avons choisie afin de répondre au sujet 2016, « résister par l'art et la littérature », tout en les critiquant, explorant le projet de sa genèse à l'ultime phase des récompenses.

La participation des élèves au projet ou la question du choix

Le stade préliminaire à toute réalisation collective de ce type est celui du choix des élèves. Cette première étape implique d'appréhender la participation des élèves au moyen d'un questionnement nécessaire.

Ainsi, doit-on entraîner collectivement une classe hétérogène dans un projet qu'elle n'a pas choisi ou doit-on proposer aux élèves d'y participer sur la base du volontariat ? Cette question soulève celle de l'implication. En effet, compte tenu de la nature du concours, des élèves qui ne sont pas volontaires s'impliqueront-ils ? Par ailleurs, effectuer un choix d'élèves n'est-il pas discriminatoire au regard de la nécessaire égalité d'une acquisition de savoirs et de connaissances ?

Répondre à ces questions n'est pas aisé car cela implique de se positionner en choisissant une ligne pédagogique précise.

Toutefois, on remarque avec l'expérience que la clé est inhérente à chaque enseignant, selon qu'il souhaite ou non intégrer le CNRD à ses progressions annuelles.

Pour une première participation et compte tenu du fait qu'il s'agissait de ma seconde année d'enseignement, j'ai décidé de ne pas prendre trop de risques. Ainsi, après avoir présenté le thème du CNRD 2016 et en avoir exploré les grandes lignes à l'aide des éléments proposés sur la page internet du concours⁷³, j'ai demandé à mes élèves de 3^{ème} prépa-pro lesquels d'entre eux étaient volontaires. Après que ces élèves se soient portés volontaires, j'ai greffé à ce groupe certains élèves de l'autre classe de troisième du lycée, en accord avec leurs professeurs, et que je savais motivés par la réalisation d'un projet de ce type.

Il est évident que cette manière de procéder exclut d'intégrer directement le CNRD à la progression. Les fruits de cette participation ont alors moins de sens. C'est une manière de procéder que je n'ai pas réitérée depuis, faisant à présent participer l'ensemble de la classe au projet, ce dernier étant intégré à une progression raisonnée.

Le choix du projet : quelle place laisser aux élèves ?

Le choix du projet, évidemment en lien avec le thème annuel du CNRD, pose la question de la place dévolue aux élèves. Seront-ils à même de choisir un projet cohérent répondant aux problématiques posées par le sujet ? Comment les guider dans cette démarche et vers la cohérence sans pour autant tomber dans un excès d'interventionnisme ?

C'est à chaque enseignant de répondre à ces questions en fonction de la connaissance qu'il a de ses élèves et selon les méthodes pédagogiques qu'il souhaite mettre en œuvre. Il ne doit cependant pas perdre de vue que l'objectif didactique reste de travailler à l'acquisition de compétences et de capacités.

Les élèves ne possédant que rarement le savoir et le recul nécessaires leur permettant d'élaborer une réponse au sujet proposé, l'enseignant est alors force de proposition. Cependant, cela n'exclut pas le fait que les élèves peuvent faire des choix.

Ainsi, lors d'une première séance et après avoir exposé le sujet aux élèves tout en les ayant fait s'interroger sur les problématiques qu'il pose (questionnement lié à la notion de résistance et aux différentes formes que ces résistances ont pu prendre), je leur ai présenté quelques formes d'engagements artistiques et littéraires, sélectionnées au préalable selon leur pertinence. Touchés par l'engagement de René Char, ils ont porté leur choix sur *Les Feuilles* publiés en 1946. L'œuvre du poète vaclusien deviendra *Les feuilles d'Hypnos*, le résistant étant celui qui, comme le dieu du sommeil, veille sur le peuple pendant la nuit.

⁷³. Le site du CNRD à consulter <https://www.reseau-canope.fr/cnrd/axes/2016>.

Lors d'une seconde séance, les élèves ont décidé de la forme qu'allait revêtir leur travail. Les possibilités étaient variées puisque le CNRD autorise différents types de travaux⁷⁴ : ouvrage (mémoire illustré ou non par des documents iconographiques, journal, bande dessinée, etc.) ; présentation numérique interactive (diaporama, livre numérique, site internet, etc.) ; film ou document sonore ; production destinée à être exposée et éventuellement manipulée (panneaux d'exposition, jeux de société, diorama, œuvre artistique, etc.). Après les avoir passées en revue, c'est un travail audiovisuel qui a été plébiscité.

Lors d'une troisième séance, les élèves ont décidé du contenu de ce travail audiovisuel après que je leur ai fait quelques suggestions. Le projet retenu a été celui d'être filmés individuellement en jouant les expressions silencieuses que leur inspireraient les fragments lus à tour de rôle par leurs camarades.

Une quatrième et une cinquième séance ont été consacrées à la compréhension de fragments que j'avais sélectionnés au préalable puis à leur classement par les élèves. Ainsi, ceux-ci ont été classés suivant quatre thèmes : le dégoût, la colère, la tension et l'illusion de l'avenir.

Cette manière de procéder a bien fonctionné car c'est aux élèves qu'a incombé la responsabilité du choix tandis que je les ai guidés de manière à optimiser le temps. C'est une méthode que j'ai réemployée avec autant de succès depuis.

La mise en œuvre du projet ou l'atout de la pluridisciplinarité

La mise en œuvre d'un tel projet nécessite des périodes d'élaboration, or nous courons bien souvent après le temps.

Ainsi, quels moments consacrer au projet, tout en respectant les objectifs de préparation à l'épreuve du diplôme national du brevet ?

Le temps du projet peut se faire sur celui de la classe, élément à part entière de la progression annuelle en lien avec des thématiques de français, d'histoire et d'EMC. Ainsi, le projet peut être idéalement réalisé pendant le traitement conjoint de séquences qui s'y rapportent. Ces moments peuvent également être trouvés dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, en lien avec les programmes étudiés, ou encore sur le temps libre des élèves. Par ailleurs, la question de la mise en œuvre pose inévitablement celle du temps à consacrer au projet.

L'ensemble des élèves n'ayant pas concouru à la réalisation du projet, il n'a évidemment pas été possible de prévoir des séances sur le temps des cours. Ainsi, nous avons travaillé ensemble sur le temps libre des élèves pendant leur présence dans l'établissement. Si cette façon de procéder s'est avérée fructueuse parce que les élèves étaient volontaires, elle serait un échec dans le cadre de la participation globale d'une classe. Je n'ai pas réitéré ce procédé, privilégiant désormais la participation intégrale des élèves d'une classe à des projets inclus aux progressions conjointes de français, d'histoire et d'enseignement moral et civique afin de donner davantage de sens.

La valorisation individuelle et collective par la reconnaissance de l'implication

L'étape finale, une fois le projet réalisé et envoyé au jury du CNRD, est celle des récompenses. Cette phase se déroule de manière départementale, dans un premier temps, et peut culminer à un niveau national si le projet est sélectionné par les différents jurys.

Cette dernière étape est nécessaire car elle constitue une valorisation individuelle et collective du travail effectué, une reconnaissance de l'implication, la réussite d'un projet mené en équipe. À ce titre, il est nécessaire que tous les élèves ayant participé au projet soient invités à la remise des prix, au risque de discriminer les efforts de chacun. Je me permets d'insister sur ce point car certains enseignants ont pu avoir comme consigne, dans différents départements et pour des questions liées à la

⁷⁴ La liste exhaustive des types de travaux est consultable sur <https://www.reseau-canope.fr/cnrd/participer>.

logistique, de se rendre à la cérémonie accompagnés seulement de quelques élèves. La notion de valorisation collective est ainsi déterminante dans un processus de restauration de confiance individuelle. Cette nécessité permet enfin de gommer toute hétérogénéité de manière positive.

Le travail fourni a payé puisque le projet audiovisuel s'est classé quatrième dans sa catégorie. Nous avons été reçus à la préfecture de Nanterre et tous les élèves ayant participé au projet sont venus, fiers de voir leur implication récompensée.

En guise de conclusion

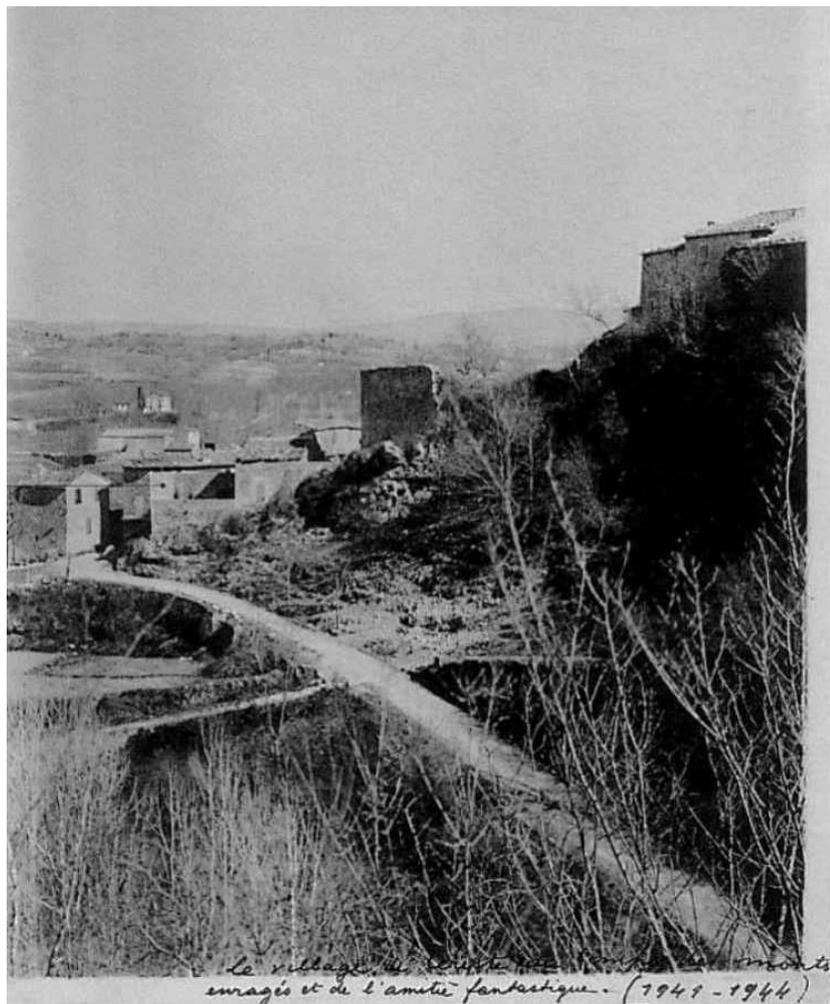
Il s'avère que la participation à un concours tel que celui du CNRD est un atout pour la progression générale des élèves de 3^{ème} prépa-pro selon les points que nous avons développés dans cet article. Intégré à la progression annuelle et croisé aux différentes disciplines dont nous avons la charge, il permet aux élèves de donner du sens aux enseignements classiques et d'acquérir connaissances, compétences et capacités.

J'invite grandement les enseignants à s'investir très largement et à faire participer leurs élèves aux épreuves individuelles comme collectives. La pluridisciplinarité de notre statut, en tant que PLP lettres-histoire, est un avantage important. Il s'avère cependant que les élèves de 3^{ème} prépa-pro, tout comme ceux du lycée professionnel d'ailleurs, sont peu représentés alors que leur implication ne démerite pas. Le potentiel de ces élèves est remarquable, invitons-les à participer !

Philippe Prévot

*Professeur de lettres-histoire-géographie
Lycée professionnel Robert Schuman, Avignon
Académie d'Aix-Marseille*





**Céreste le village de René Char⁷⁵, en 1941,
avec la mention autographe :
«Le village de Céreste, au temps des monts enragés
et de l'amitié fantastique.»⁷⁶**

⁷⁵ René CHAR poète et résistant français né le 14 juin 1907 à L'Isle-sur-la-Sorgue (Vaucluse) est mort à Paris le 19 février 1988

⁷⁶ Voir sur le site
https://fr.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Char

Faire de la géographie en 3^{ème} prépa-pro : mener une étude de cas

Les nouveaux programmes de 3^{ème} prépa-pro en géographie, en particulier la question « Pourquoi et comment aménager le territoire ? » et le socle commun, invitent à poser la question de la dimension citoyenne en classe.

Comment faire progresser les élèves par une approche concrète du territoire ?

Une démarche peut le permettre et engager davantage les élèves : partir de questions locales et citoyennes qui marquent en menant une étude de cas.

La proposition suivante est une étude de cas sur le thème « Pourquoi et comment aménager le territoire ? ». Pour ramener la discipline au réel, et ainsi aider les élèves à mieux construire les notions d'aménagement et de développement durable, cette étude de cas s'inscrit dans un territoire proche de l'établissement où j'exerce depuis 2010 : le lycée professionnel Pierre Mendès France à Ris-Orangis. L'établissement accueille un public aux difficultés sociales et scolaires importantes, souvent les élèves ont un rapport à l'enseignement général complexe, entre manque de confiance en leur production et faible niveau scolaire. Il est à proximité du quartier du Canal de Courcouronnes, commune dans laquelle un projet d'éco-quartier se poursuit depuis 2011.

L'étude de cas est une démarche particulière qui permet aux élèves de travailler sur une question concrète pour comprendre le monde qui les entoure. Envisagée en tant qu'exemple, elle met en évidence la pluralité des acteurs engagés à différentes échelles : riverains, ville, département..., et leurs différents points de vue.

Cette étude de cas est intervenue en début de séquence, afin d'entrer avec les élèves dans le vif du sujet. Elle a été expérimentée sur une classe de 3^{ème} prépa-pro au lycée Pierre Mendès France à Ris-Orangis. Elle se déroule sur 3 séances.

Pourquoi cette étude de cas ?

Un territoire source de conflits d'usages

Le quartier Canal Europe

Ce quartier est un exemple d'aménagement à l'échelle locale et régionale. Il se situe près du lycée Pierre Mendès France de Ris-Orangis.

C'est un espace parfois perçu par les élèves de façon négative, d'où son intérêt.

Courcouronnes est une commune de l'Essonne limitrophe de la ville nouvelle d'Évry. Le quartier du Canal est classé en zone urbaine sensible⁷⁷, ce territoire est traversé par l'autoroute A 6 et la nationale 104. Le tissu économique est un atout potentiel : la commune bénéficie d'une zone d'activités industrielles jouxtant la commune de Ris-Orangis. La population de ce quartier est globalement jeune mais de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Le réseau de transports TICE (Transports Intercommunaux Centre-Essonnes) de bus dessert les deux communes : Ris-Orangis et Courcouronnes. L'aménagement concerne un ancien hôpital devenant un complexe résidentiel conçu pour répondre aux objectifs de la politique nationale d'aménagement du territoire (lutte contre les discriminations, développement durable...).

⁷⁷ Zone urbaine sensible ou ZUS : un territoire infra-urbain défini par les pouvoirs publics français pour être la cible prioritaire de la politique de la ville.



La tour H de l'ancien hôpital, emblème architectural du quartier du Canal

C'est une zone prioritaire à l'obtention d'un plan de rénovation urbaine, ce qui a été décidé dès 2013 par les différents acteurs.

Cet exemple d'aménagement est en lien avec le parcours citoyen⁷⁸ et son étude s'inscrit dans le cadre de l'éducation au développement durable puisqu'il s'agit de rénover un quartier résidentiel sous forme d'un éco-quartier, concept à la mode dans les politiques actuelles d'aménagement. Un éco-quartier est un modèle de quartier durable. De plus, c'est un espace qui va interroger la notion de conflit d'usages et le point de vue des acteurs de l'aménagement puisque le plan de rénovation, faisant intervenir la fermeture de l'hôpital Louise Michel, a suscité l'inquiétude des riverains et les craintes de commerçants dénonçant un chiffre d'affaires en baisse, réactions relayées abondamment par la presse locale, en particulier le média Essonne Info.

Les activités en étude de cas

Les élèves sont exercés depuis le début de l'année scolaire à l'analyse documentaire, au travail de coopération en groupe, à l'élaboration d'un développement écrit et organisé. Cette étude de cas vise à prendre en compte l'éducation au développement durable et les démarches de l'EMC et de la géographie : on cherche à montrer à l'élève que la démarche prospective permet de comprendre les territoires et les moyens d'actions existants pour réduire les inégalités entre ceux-ci à l'échelle locale et nationale.

L'évaluation est pensée en lien avec la maîtrise des compétences liées à l'EMC sur le thème de l'engagement, s'impliquer dans un travail collaboratif, connaître le fonctionnement d'une concertation au sujet d'un aménagement urbain (en lien avec la géographie). Ceci participe à la construction de repères pour le diplôme national du brevet (aménagement du territoire, acteurs, enjeux)

Ce qui est donc central dans cette étude de cas, c'est le fait de proposer aux élèves une étude concrète sur un cas d'aménagement qui vise à l'exercice de la citoyenneté.

⁷⁸ Le parcours citoyen est un projet de construction de la citoyenneté de l'élève pendant son cursus scolaire. Il permet la transmission des valeurs républicaines, notamment en abordant l'éducation au développement durable et à l'environnement, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discriminations (dont les discriminations spatiales, sujet de l'étude du cas présenté dans ces lignes). La circulaire du 23 juin 2016, disponible sur Éduscol, encadre les actions à mener avec les élèves.

Tableau 1 : déroulé de la séquence

Séances et dominante	Objectifs – Capacités Compétences du socle commun- Domaine	Activités	Supports	Durée
<p>Séance 1 Classe entière Étude de cas : Canal Europe, un aménagement urbain</p>	<p>Entrer dans le thème au programme - Analyser et comprendre des documents - Se situer dans l'espace Domaine 1 : Des langages pour penser et pour communiquer acteurs, enjeu, aménagement, attractivité, développement durable</p>	<p>Activité 1 : Lancement par une vidéo du média local « Essonne Info »</p> <p>Activité 2 : En équipe, étude d'un document par groupe (5 groupes au total) et la fiche de synthèse à compléter fournie par le professeur</p> <p>Activité 3 : élargissement sur un aménagement par les transports : vidéo du Syndicat des transports d'Île-de-France : le tram-train Massy-Évry : les élèves s'exercent à la prise de notes. Ouverture de la discussion à l'oral, les élèves donnent leur point de vue sur la desserte de cet axe.</p>	<p>Extrait vidéo « le quartier Canal Europe », Essonne Info Corpus documentaire sur le quartier Canal Europe issu du site de la communauté d'agglomération Grand Paris Sud, vidéo sur le site du Syndicat des transports d'Île-de-France</p>	<p>2 H.</p>
<p>Séance 2 Mise en commun. Classe entière</p>	<p>Domaine 2 : des méthodes et des outils pour apprendre - Se situer dans l'espace - Synthétiser comprendre des documents</p>	<p>Élaboration d'un schéma de synthèse de réponses aux questions sur les documents du corpus</p>	<p>WiseMapping : un outil numérique de cartes mentales en ligne (lien depuis le site académique)</p>	<p>1 H.</p>
<p>Séance 2 Réaliser le schéma d'un quartier. Classe entière</p>	<p>Domaine 5 : les représentations du monde et de l'activité humaine. Domaine 1 : des langages pour penser et pour communiquer - Rédiger un texte selon les contraintes - S'exercer au raisonnement géographique par une démarche inductive</p>	<p>Activité 1 : schématiser un aménagement d'un quartier répondant aux enjeux de la politique d'aménagement du territoire (sous forme d'une couverture de brochure)</p> <p>Activité 2 : rédiger l'explication de ce projet d'aménagement en prenant en compte le point de vue des différents acteurs</p>	<p>Poster représentant la consigne réalisé avec le site d'infographie en ligne canva.com) Matériel : papier A3, stylos, crayons de couleurs Fiche aide pour la conception du schéma « ingrédients d'un quartier d'exception »</p>	<p>1 H.</p>
<p>Séance 3 Réviser le DNB avec Géoportail. Classe entière</p>	<p>Domaine 2 : des méthodes et des outils pour apprendre - Construire des repères pour le DNB, pratiquer différents langages notamment la cartographie.</p>	<p>Activité 1 : Exercice sur 2 documents : un reprenant les objectifs de la politique d'aménagement des territoires en France + brochure éco quartier : compétence d'analyse de documents</p> <p>Activité 2 : réalisation d'un schéma d'organisation du quartier Canal Europe</p>	<p>Support : Géoportail pour la conception du schéma avec les élèves. Géoportail : une base de données : cartes topographiques, IGN, aériennes en ligne. Il est un outil qui permet aussi de réaliser des schémas grâce à une fonction « dessin »</p>	<p>1 H.</p>

Exercer l'engagement citoyen : outil pour valider les compétences du socle

Le travail mené est en lien avec le parcours citoyen d'un élève de 3^{ème} prépa-pro et de la validation des items du domaine 3 du socle : la formation de la personne et du citoyen.

Tableau 2 : les documents distribués aux élèves pour analyse (un par groupe⁷⁹)

Document 1	Document 2	Document 3	Document 4	Document 5
Plaquette présentant l'éco-quartier en images (communauté d'agglomération)	Plaquette éco-quartier : plan des aménagements (communauté d'agglomération)	Extrait coupure journal Essonne Info « Que va devenir l'hôpital Louise Michel »	Extrait coupure journal Essonne Info « changer l'image de la ville »	Les objectifs de l'aménagement du territoire
Point de vue des aménageurs		Point de vue des riverains	Point de vue des acteurs municipaux	Point de vue de l'État sur la question globale de l'aménagement

Les élèves en groupe analysent un corpus documentaire⁸⁰ sur la situation : c'est une étude de cas concret en coopération selon les attendus du socle commun, elle permet également le développement de compétences à l'oral et à l'écrit. Chaque groupe a en charge un document exposant un point de vue - de l'aménageur au riverain - que les élèves doivent dégager.

Ils remplissent ensuite une grille d'analyse de leur document, qui servira lors de la phase de mise en commun collective : un porte-parole par groupe donne à l'oral les conclusions de l'analyse de son document. Les compétences langagières sont sollicitées. Cette grille est fournie par le professeur. La tâche finale est la réalisation d'un schéma heuristique⁸¹, ce qui permet de valider les compétences du domaine 2 du socle « des méthodes et des outils pour apprendre ». Je leur demande de mettre en avant dans chaque rubrique du schéma le contenu de la production orale de chacun des groupes.

La séance se poursuit par un travail de prise de notes d'une vidéo publicitaire sur un aménagement de transports de l'agglomération : le tram-train reliant Massy à Évry⁸². L'objectif est d'ouvrir la discussion sur la desserte de l'éco-quartier, où ne circulera pas le tram-train. La discussion part d'un sondage « Le quartier Canal-Europe n'est pas desservi par ce mode de transport. Qu'en pensez-vous ? »

Après le travail sur les documents et la mise en commun à l'oral, les élèves doivent travailler sur le projet d'un quartier dont ils seraient à l'initiative. J'ai réalisé un poster appelant à des contributions d'un concours d'idées⁸³. Il s'agit d'un exercice d'écriture sur un projet personnel d'aménagement dans un quartier à valoriser et de la réalisation d'un schéma simple. La production finale attendue de chaque élève est un argumentaire pour défendre une proposition d'aménagement... Il faut que l'on y trouve des arguments économiques, politiques et environnementaux : des activités rendues possibles par l'aménagement en question, la dimension durable, un changement dans l'image du quartier et un bénéfice pour les riverains.

On demande à l'élève d'ordonner des faits logiques en développant un argumentaire étayé d'exemples concrets. En outre, on attend de lui qu'il soit capable de caractériser les espaces de son projet par leurs fonctions, par exemple l'espace résidentiel, culturel, l'axe de transports. Pour s'aider, l'élève peut se référer à la fiche : « jetons-

⁷⁹ Voir annexe 1

⁸⁰ Voir annexe 1

⁸¹ Voir annexe 1

⁸² Disponible sur la chaîne Youtube du site du STIF (Syndicat des transports d'Île-de-France)

⁸³ Le document projeté au tableau est disponible en annexe 2 : il s'agit de la consigne.

ingrédients d'un quartier⁸⁴ » mise à disposition par l'enseignant. La notion de fonction a d'ailleurs été travaillée dans le thème au programme « les dynamiques territoriales de la France contemporaine ». On pourra donner une phrase d'accroche à l'élève afin de l'aider à rédiger « Ce quartier se nomme ... ».

Des compétences sont aussi sollicitées dans le cadre de l'éducation au développement durable : appréhender le monde contemporain dans la complexité des relations entre les acteurs, intégrer la dimension durable dans un projet d'habitat. Les enjeux du développement durable prennent aussi appui sur le socle, en particulier dans le domaine de compétences 3 « la formation de la personne et du citoyen ».

En effet, le projet d'éco-quartier Canal Europe met en avant la volonté de casser une image de quartier défavorisée, promeut la mixité sociale mais surtout met en œuvre la gestion éco-responsable des déchets et la réhabilitation du bâti selon les normes.

Pour cette activité d'écriture, j'ai mis à disposition un ensemble de documents : notamment le dessin d'un éco-quartier disponible en ligne sur le site de Veolia et des indices ayant pour but de rappeler les fonctions d'un quartier (par exemple : « pensez aux habitants qui apprécient les sports collectifs », « pensez aussi à la gestion des déchets dans le respect de l'environnement »).

Dans les programmes de géographie, la prospective territoriale est l'une des démarches qui peuvent être mises en place avec les élèves car elle permet de s'intéresser au devenir et aux moyens de valorisation des atouts d'un territoire. Elle a pour avantage en 3^{ème} prépa-pro d'attirer les élèves vers une discipline connectée au réel. En effet, la prospective territoriale ou géoprospective est une des méthodes qui permettent de cerner les potentialités d'un territoire et d'appréhender l'avenir de celui-ci. En première étape, il s'agit de faire un état des lieux en prenant ensuite compte du point de vue des acteurs aux prises avec le sujet (ici, cela peut être les élèves eux-mêmes, des riverains que l'on peut interviewer si l'on en a le temps dans le cadre de la séquence). Le débat et la controverse sont des éléments importants de cette démarche.⁸⁵ Elle doit déboucher sur une proposition concrète.

Les élèves ont-ils acquis des compétences à l'aide du numérique en géographie ?

Pour cette étude de cas, l'utilisation du numérique est un plus. En effet, en séance 1 on entre dans le vif du sujet par l'intermédiaire d'un support vidéo, plus attractif et concret puisqu'il est issu d'un média local. Par ailleurs, la consigne de réaliser une proposition de quartier en séance 2 est réalisée à l'aide d'un logiciel de création d'infographie en ligne.

Ainsi une telle étude de cas permet d'engager l'élève en l'impliquant directement, en prenant en compte ses idées personnelles.

Par ailleurs, Géoportail est utilisé en dernière séance. Peu d'élèves savent véritablement à quoi ressemble visuellement le tissu urbain en dehors des zones d'habitations de type immeuble collectif le plus souvent locatif. La vue aérienne proposée par la plate-forme permet de se représenter l'organisation de l'espace du quartier de Canal Europe : en effet, on voit très clairement les axes autoroutiers, les zones de commerces et d'habitat ainsi que les espaces végétaux.

Demander aux élèves de localiser et de définir ces espaces grâce à Géoportail favorise l'acquisition de compétences du socle du domaine 5 « se repérer dans l'espace » et « pratiquer le langage cartographique ».

Grâce à cette étude de cas, les élèves ont appris à identifier les fonctions d'un quartier et à argumenter sur la nécessité d'un transport en commun, d'un espace aéré. Ils ont

⁸⁴ Annexe 3

⁸⁵ Plus d'informations disponibles sur le site de l'IFE

<http://ife.ens-lyon.fr/geo-et-prospective/la-prospective/definition/>

été très sensibles au bien-être des populations en proposant par exemple des infrastructures sportives. Sur une des propositions d'élève, on trouve un terrain de football, sur une autre la présence d'espaces verts et de loisirs.

D'ailleurs dans la première argumentation à l'écrit, l'élève le souligne :

« Il faut agrandir le quartier pour construire un terrain de foot pour les jeunes. Pour éviter qu'ils ne dévient du droit chemin. Les jeunes du quartier peuvent aussi jouer avec le maire de la ville. Il faudrait aussi une maison de quartier pour que les jeunes fassent des activités avec leurs parents, l'aide aux devoirs etc... »

Un autre travail d'élève⁸⁶ met par ailleurs en évidence l'organisation d'un quartier à partir d'un axe de transports. Cette configuration ressemble au véritable quartier du Canal, notamment l'arrêt de bus de la ligne 402 réaménagé dans les réalisations du futur éco-quartier.

On peut donc conclure que ce travail permet de travailler les compétences du socle en géographie (« pratiquer le langage géographique », « s'exprimer en français à l'oral et à l'écrit », « se situer dans l'espace », « analyser et comprendre des documents »).

Conclusion et perspectives

L'étude de cas permet d'exercer les élèves de 3^{ème} prépa-pro au raisonnement géographique en développant une dimension citoyenne importante. Elle s'appuie aussi sur les compétences de français à l'écrit par la rédaction d'un argumentaire défendant un projet d'aménagement personnel.

En effet, cette étude de cas est l'occasion de cerner des implications sur un aménagement local mais aussi de replacer celui-ci dans une perspective nationale puisque c'est une illustration d'une politique plus vaste visant à corriger les déséquilibres entre territoires à l'échelle de la France. La consigne de proposer un aménagement original et individuel amène l'élève à se positionner en tant que citoyen conscient des objectifs de l'aménagement des territoires selon la démarche de l'agenda 21 et du développement durable. De plus, proposer un aménagement en tant que citoyen favorise deux compétences : l'initiative et l'engagement des élèves (4^{ème} volet du programme d'EMC au cycle 4).

Cette étude de cas pourrait aussi se prolonger de la manière suivante. Au lieu de proposer aux élèves de réfléchir à un projet d'aménagement personnel à l'écrit et au moyen d'illustrations, le professeur peut valoriser davantage l'oral s'il le souhaite. Par exemple, par la reconstitution d'un conseil municipal qui amènerait les élèves à prendre part à un vote en faveur ou en défaveur de l'aménagement de cet éco-quartier : pourquoi aménager cet éco-quartier ? Quels sont les avantages ? Inconvénients ? Comment a-t-on organisé l'espace ?

Ce scénario, inspiré par l'approche anglo-saxonne⁸⁷ des études de cas et notamment sur le jeu de rôles en géographie est intéressant car il permet aussi de valoriser les compétences à l'oral très importantes dans la réussite des élèves de 3^{ème} prépa-pro.

*Aurore Lecomte
Professeure de lettres-histoire-géographie
Formatrice groupe de travail 3^{ème} prépa-pro
LP Pierre Mendès France, Ris-Orangis
Académie de Versailles*

⁸⁶ Annexe 5

⁸⁷ C'est une démarche de pédagogie dite active. Partant de cas concrets, les manuels proposent des jeux de rôles en se fondant sur ce principe. Pour l'élève il s'agit de se placer en situation d'acteur qui prend une décision, ici il s'agit de concevoir un projet, ou de s'exprimer sur un sujet.

Annexe 1 : séance 1 Supports élèves

Les grandes étapes

- **2009**
Dès lors qu'observés, afin de faire la "restructuration" de la partie est de la création d'un pôle hospitalier qui centraliserait 40 établissements de soins français, cet hôpital Louise-Michel, il est annoncé que celui-ci fermera en 2012.
- **2010-2015**
L'écologie prévalait sur le social, et les décisions de distribution à qui recouvrira le quartier.
- **2014-2015**
Constatation au près des habitants: comprendre, connaître et participer.
- **2012-2016**
Avec 3 sites fertiles (c'est-à-dire la maîtrise des terrains qui seront rénovés). Le périmètre du projet est composé d'un programme urbain à caractère prédominant: ville, ATERR, CHSE, propriétés privés.
- **2015-2016**
Voset réglementation: mener les études nécessaires pour que le projet soit conforme à la réglementation en vigueur.
- **2016**
Création de la ZAC.
- **2017**
Premiers chantiers.
- **2019**
L'achèvement des premiers travaux de logement.

Document 1 Qu'est ce que le projet CANAL Europe? (site de la communauté d'aggl.)



Les espaces végétalisés LA TRAME VERTE

Maintenir une végétation importante est un des objectifs clés du projet. Les nouvelles voies seront plantées d'arbres afin de recréer un tissu végétal. La végétation se retrouvera également dans les dispositifs de noues et de bassins pour traiter les eaux de pluie qui seront largement plantés. Les arbres sur le marais qui sépare le quartier canal, tandis que des voies du RER seront maintenues: des allées des arbres seront aménagés afin d'accueillir plusieurs usages: balade, footing, observation de la faune et la flore, jeux pour les enfants.

Document 2: a démarche du développement durable dans le quartier Canal Europe (sources: evry aggl. fr) site de la communauté d'agglomération Evry Centre Essonne)



Esquisse de la future place du Parc d'Amor

Que va devenir l'hôpital de Courcouronnes ?

Depuis quelques mois, les va-et-vient devant l'hôpital Louise Michel ont cessé. Les ambulances sont parties, tout comme les patients, personnels et visiteurs de ce lieu qui faisaient vivre le quartier. La fusion puis le transfert de l'hôpital sud-Francilien vers son nouveau site unique a laissé un grand vide au Canal.

Le quartier figure parmi les zones essonnaises en cours de rénovation urbaine. L'Etat via l'ANRU est engagé avec les acteurs locaux (collectivités, bailleurs) sur un large plan de reconstruction du quartier, qui va en quelques années changer le visage des lieux. Un nouveau tracé pour le site propre de transport en commun va reconfigurer l'espace urbain. Des équipements vont être reconstruits et certains immeubles s'apprêtent à disparaître, pour laisser la place à un grand éco-quartier qui devrait intégrer autour du site de l'actuel hôpital. Des locaux actuels, seule devrait subsister la tour principale, promise à reconversion en logement et pôle de services (mairie annexe, médiathèque).

Document 3: Article du journal local Essonne Infos (26 février 2014)

L'éco-quartier doit changer le visage de Courcouronnes

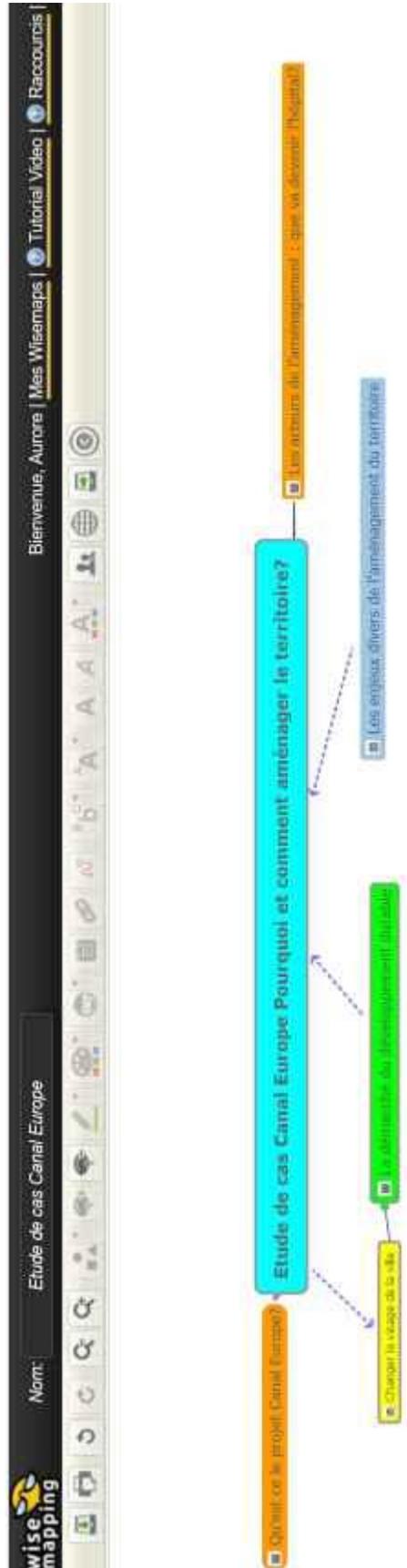
Prévu pour accueillir plus de 800 logements et pour être relié à la grande ville voisine Evry, cet éco-quartier est autant voulu par le maire Stéphane Beudet que sa conseillère d'opposition, la candidate PS à l'élection municipale Marie Christine Ferrignon. Cette dernière veut que cela devienne « un quartier mixte et intergénérationnel », où les personnes âgées auraient leur place. « Pas un quartier un peu ghetto », ajoute-t-elle : « Ce que nous voulons, c'est un quartier qui s'intègre bien au Canal ». Et pour qu'il y ait des petits pavillons accompagnant des constructions collectives.

Stéphane Beudet lui, croit beaucoup en ce projet urbain. Il s'attend à « un quartier à fort rendement énergétique » au service de la collectivité. Un quartier « qui coûterait moins en énergie, qui serait mieux isolé, qui traiterait mieux l'eau et le ramassage des ordures ménagères ». Un quartier moderne. Le maire compte en faire une vitrine « qui relance l'attractivité de la ville, qui fasse repartir socialement le Canal vers le haut, mais sur des projets de construction modernes ».

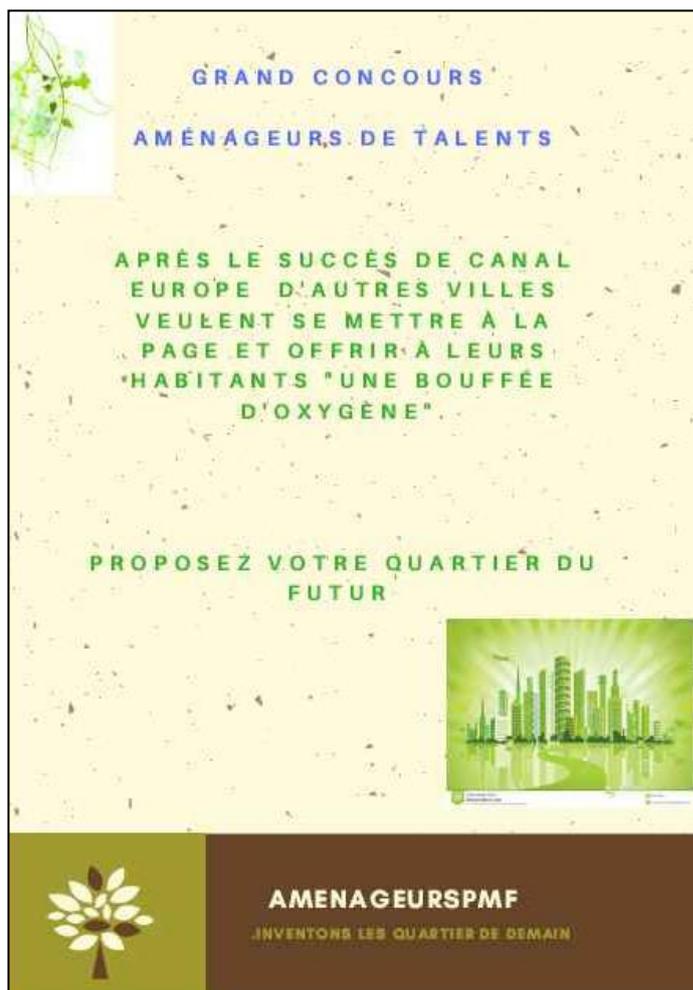
Document 4: Les acteurs de l'aménagement (source: Essonne info, le 22 décembre 2012)

Schéma heuristique : (complété avec les élèves lors de la mise en commun)

Capture d'écran de WiseMapping



Annexe 2 : document projeté au tableau « Concours d'idées »



Réalisé avec la plate-forme en ligne pour la création d'infographies :
https://www.canva.com/fr_fr/creer/infographies/

Annexe 3 : document élèves, « concours d'idées »

Activité 1 : à votre poste de travail vérifiez votre matériel.

Il vous faut :

- Une pochette avec le post-it sur lequel se trouvent les noms des participants
- Dedans : une feuille verte, une feuille rouge⁸⁸
- Les dossiers « Pourquoi et comment aménager le territoire ? » (en distribuer 1 par personne)
- Le règlement du concours « **Quartier du futur** »
- Des crayons de couleurs
- Quelques feuilles blanches pour le brouillon
- Une carte « jetons- ingrédients d'un quartier d'exception (les petites tuiles de couleur)⁸⁹
- Les indices ⁹⁰

Exemple de fiche d'autoévaluation au sein du groupe

Nom de l'élève :	Travail d'équipe Date :
J'ai réussi à me concentrer sur la totalité de l'exercice. J'ai mon matériel et je travaille dans le calme.	⊗ ☹ ☺ ☻
J'ai respecté mon rôle et celui attribué à chacun de mes camarades	⊗ ☹ ☺ ☻
Compétence : coopération et réalisation de projet	⊗ ☹ ☺ ☻
 / 10

Activité 2 : réaliser une production graphique

« Quartier du futur »

Après le succès de Canal Europe dont le chantier a déjà débuté, d'autres villes veulent se mettre à la page et offrir à leurs habitants "une bouffée d'oxygène".

Vous faites partie d'une équipe qui doit proposer un projet de quartier innovant, à la pointe du progrès, où les habitants se sentent bien etc.

⁸⁸ Il s'agit d'un système de gestion de classe mis au point pour mes élèves. Afin qu'ils se concertent au maximum et ne me sollicitent pas tous au même moment sans chercher d'abord la solution dans l'équipe, je décide de leur donner une feuille de couleur : au centre de leur poste de travail ils mettent en évidence le vert si tout se passe bien au niveau de la compréhension des consignes et s'ils travaillent de façon autonome, rouge s'ils ont besoin de moi pour une demande quelconque : explication des consignes. Chaque équipe a en charge de veiller au respect des règles en collectif, à commencer par rendre le volume sonore propice au travail.

⁸⁹ Annexe 3

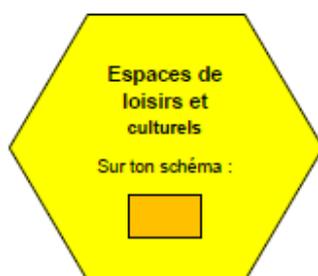
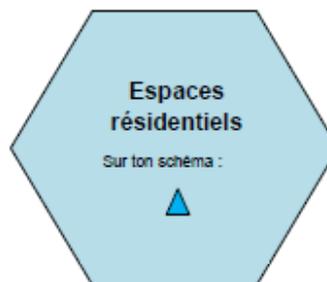
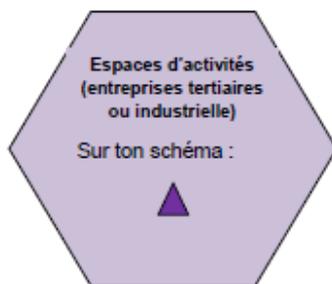
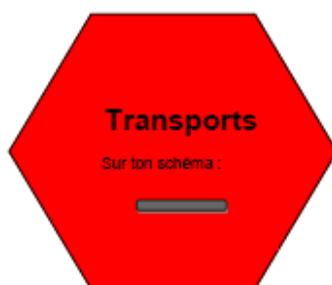
⁹⁰ Annexe 4

Mais par où commencer ?

- Tout d'abord dessinez votre quartier sous forme d'un schéma à la page 3.
- Concertez- vous sur le type d'« ingrédients » que vous allez mettre en avant dans votre quartier. Il est possible de tous les utiliser.
- Puis une fois votre schéma effectué, rédigez un texte expliquant votre projet de quartier.

Annexe 3 : les « jetons-ingrédients d'un quartier » ou « types d'espaces »

Ingrédients d'un quartier d'exception



Annexe 4 : des indices

Indice :

Votre quartier doit pouvoir attirer les habitants : comment allez-vous faire ?

Indice : (extrait d'un article du Parisien, décembre 2016)

Courcouronnes : Les commerçants du Canal « se sentent oubliés »

Pour faire face à un chiffre d'affaires en chute libre, le buraliste joue désormais les boulangers. En plus des journaux et des cigarettes, il vend des baguettes de pain. Un moyen de survivre après que la fréquentation de son magasin est passée de 600 clients par jour à moins de 300 en quatre ans. « Je ne comblerai jamais entièrement les pertes, regrette-t-il. J'essaie juste de faire venir de nouvelles clientèles. ». Et Patrice Adam ne se limite pas à la boulangerie : relais colis, PMU, ouverture de compte sans banque... Il a pris toutes les casquettes qui lui tombaient sous la main.

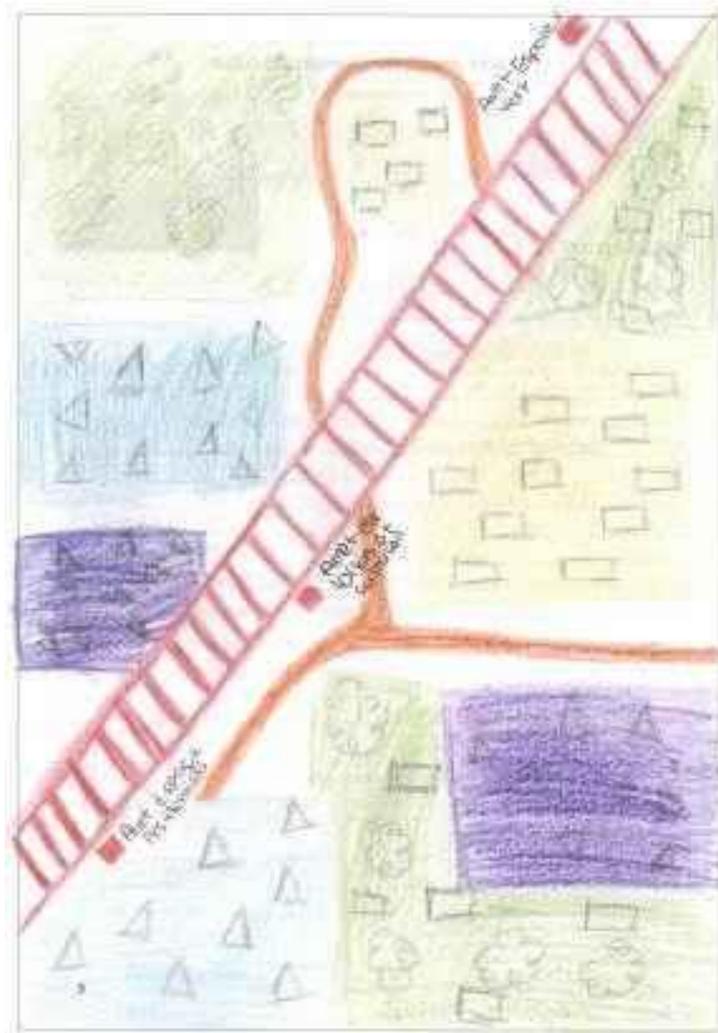
« Avant les travaux [NDLR : la construction de l'écoquartier Canal-Europe qui comprendra 850 logements à Courcouronnes.], nous formions un véritable petit centre commercial avec un fleuriste, un boulanger, un primeur, détaille le buraliste. Depuis leur départ, nous ne sommes plus que cinq. Le secteur n'est plus assez attractif ».

« Nous ne tiendrons jamais jusqu'à l'arrivée des nouveaux habitants ! »

Indice : Il y a des amateurs de football dans votre quartier, pensez à eux.

Annexe 5 : une production d'élève

Pour les types d'espaces les couleurs reprennent la couleur des jetons (annexe 3). L'élève a prévu 3 arrêts pour les transports urbains : arrêt espace vert, arrêt espace de loisirs et culturels, arrêt espace résidentiel.



Construire en équipe des progressions pédagogiques parallèles

Comment permettre aux élèves de mieux s'approprier savoirs et compétences en créant des interactions entre les disciplines ?

Au lycée Santos-Dumont à Saint-Cloud, une équipe de professeurs volontaires⁹¹ a été constituée sous la houlette du proviseur adjoint M. Poitou qui souhaitait fédérer des professeurs autour de la 3^{ème} prépa-pro.

Pour beaucoup d'entre nous, c'était la deuxième année que nous prenions cette classe, héritée dans notre service à notre arrivée dans l'établissement. L'année suivante, nous avons tous décidé de « rempiler » pour cette classe. Les raisons qui ont poussé chacun à faire ce choix sont certainement très diverses mais un mot revient dans les propos des professeurs : « nous sommes une équipe ». Une équipe de plus en plus soudée. Certes, le fait d'être volontaires pour enseigner dans cette classe est un facteur de cohésion ; mais il me semble que l'expérience des EPI en est un autre. En effet, nous avons découvert la réforme des collèges et ce drôle d'acronyme : EPI. Il s'avère qu'il a contribué – *de facto* – à des échanges entre professeurs, des collaborations pour élaborer ces fameux EPI. C'est souvent avec délectation que ce travail collaboratif s'est déroulé : échange de pratiques, découverte de liens possibles entre disciplines, compétences communes à mettre en œuvre, stimulation du fonctionnement en équipe. Il nous a alors semblé évident qu'il serait intéressant de « pousser cette logique ».

Comment pouvions-nous alors inscrire cette démarche (EPI) dans une perspective plus globale ? Comment étendre ces pratiques à l'ensemble de l'enseignement en 3^{ème} prépa-pro ?

J'ai découvert que dans le système finlandais les élèves travaillaient sur un même thème dans l'ensemble des disciplines, comme nous avons commencé à le faire intuitivement. Par exemple, en étudiant l'histoire du chemin de fer, ils faisaient de la géographie en construisant des croquis des tracés ferroviaires, ils travaillaient sur les forces en sciences physiques, résolvaient des problèmes mathématiques... Je souhaitais donc travailler en équipe et « à la finlandaise » !

Une construction « intuitive » et « tâtonnante »

La mise en œuvre des EPI m'a donc poussée à vouloir approfondir cette démarche. Débutante, ayant eu une vie professionnelle auparavant, j'avais toujours eu l'habitude d'échanger et de travailler de manière collaborative. J'ai donc pris l'année suivante les 3^{ème} prépa-pro en français et en histoire-géographie ; cette année, je suis leur professeur principal et co-anime en plus la découverte professionnelle.

Le volume horaire est conséquent pour le professeur comme pour les élèves. Est-ce aussi pour cela que j'ai eu à cœur de renforcer l'expérience du travail en équipe,

⁹¹ Mathématiques, M^{me} BOUM ; physique-chimie, technologie M^{me} GENTY ; SVT M^{me} VALMY ; anglais, M^{me} BERGUIGNOL ; espagnol, M^{me} LONGO ; EPS, M^{me} TESSIER ; arts plastiques, M^{me} TERZAKIS ; mini-entreprise M^{me} BIRON, M. FORTIN, M^{me} LABED, M^{me} TIKOBAÏNE, découverte professionnelle, M^{me} LABED et M^{me} ALFANDARI.

d'élargir le travail interdisciplinaire forgé l'année précédente ? Certainement, mais ce n'est pas l'unique raison. J'en vois au moins deux autres :

- Il est certain que ce travail d'équipe, ce partage de pratiques que les élèves vivent en classe permet de souder outre les professeurs, le groupe classe. Ce ressenti nous est d'ailleurs signifié par les parents, eux-mêmes. En outre, il présente d'autres avantages : la gestion de classe d'élèves parfois réputés difficiles en est simplifiée. En somme, cette pratique nous autorise à signifier dès le début de l'année aux élèves que nous sommes une seule et même équipe avec un seul objectif : la réussite de chacun d'entre eux.

- Le fait de travailler dans plusieurs disciplines sur un même thème renforce chez l'élève la capacité à faire des liens et lui permet de développer les compétences à acquérir en cycle 3. Ce qu'il a acquis par exemple lors d'un cours d'anglais est réactivé et réinvesti le cours suivant en français ou en maths. Ainsi, il ne segmente plus ses connaissances mais en fait un moyen de compréhension globale du monde. Il gagne en autonomie, il échange avec ses professeurs et ses camarades et mutualise ses savoirs : par exemple, un projet interdisciplinaire sur le développement durable lui permet d'ancrer les enjeux de l'aménagement du territoire dans la question sur le réchauffement climatique.

Mais concrètement : comment cela se passe-t-il ?

Lors de l'année 2016-2017, nous avons élaboré en matières littéraires un EPI⁹²; nous avons travaillé avec ma collègue d'anglais, M^{me} Berguignol sur la « *Ferme des Animaux* » : les élèves découvriraient l'histoire tour à tour en français pour le thème « Agir dans la Cité » et en anglais : chaque professeur suivant les objectifs pédagogiques de son programme. Les élèves se sont mis à participer plus activement en anglais ; et à être plus réactifs et fins dans leur analyse du texte en français.

Par ailleurs, plus tard dans l'année, comme j'avais inscrit mes élèves au concours de l'académie de Versailles « écrire le travail », nous avons fait réfléchir les élèves autour de cette notion en français et en découverte professionnelle animée par M^{me} Labed, professeur de commerce. Les rapports de stage en entreprise ont fait l'objet d'une soutenance en français et en anglais.

Pour cette année 2017-2018, nos objectifs ont été plus ambitieux. Soutenue par mes deux collègues, j'ai proposé d'étendre à l'ensemble de l'équipe nos expérimentations, de générer un projet pédagogique plus global. Des suggestions sur des grands thèmes ont donc été soumises aux professeurs qui ont adhéré à nos propositions, validées par notre direction. À noter que nous avons sa confiance et son soutien !

Nous disposons ainsi d'un calendrier prévisionnel que nous tâchons de respecter. Chaque professeur a donc une visibilité de ce qui se fait ou va se faire dans les autres matières.⁹³ Chaque professeur est responsable d'une partie du projet global dont l'objectif est la réalisation d'une émission web radio... Ainsi une fois chaque thème traité en interdisciplinarité, les élèves se voient proposer un sujet d'émission. Par exemple, « la guerre au quotidien ou comment raconter la guerre ? », « le récit autobiographique ». Ou encore sur le développement durable : pourquoi faire ? Les élèves préparent leur émission : recherches d'informations, écriture et organisation de l'émission.

La conception des projets s'opère à partir des programmes de chacun et des problématiques propres à chaque discipline. Ainsi, connaissant le projet de construction d'un chargeur solaire par le professeur de technologie et la volonté des professeurs en charge de la découverte professionnelle d'en vendre – dans le cadre d'une mini entreprise –, il était facile de relier ce projet au programme de SVT sur la planète Terre, l'environnement et l'action humaine (« La conscience citoyenne et la culture de l'engagement, inhérentes au parcours citoyen, se forment également par l'éducation à l'environnement et au développement durable »⁹⁴). Par ailleurs, le

⁹² Voir annexe 1 : EPI

⁹³ Voir annexe 2 : tableau année

⁹⁴ Voir le site de l'Éducation nationale, Fiche 27

http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree/32/6/2015_rentreescolaire_fiche_27_456326.pdf

programme⁹⁵ d'histoire-géographie-EMC préconise des liens entre la question de géographie « Pourquoi et comment aménager le territoire ? », la technologie et les sciences de la vie et de la terre. En d'autres termes, autour du développement durable nous pouvions faire passer les élèves de la théorie à la pratique, ce qui ramène à cette équation : SVT + géographie (aménagement du territoire) + technologie (construction d'un panneau solaire) + « mini – entreprise » (élaboration et vente de produits écologiques) = « parcours citoyen ».

Le deuxième enjeu de cette année est d'une certaine manière la « systématisation » de ce va-et-vient entre disciplines. Cela permet aussi de revoir une notion ou un savoir-faire déjà vus avec un professeur. Ainsi, en SVT, les élèves avaient du mal à lire un graphique ; la collègue de mathématiques leur a fait approfondir cette compétence. Cette dernière a également rebondi sur l'étude historique du deuxième conflit mondial à travers le film *Imitation Game*⁹⁶ pour leur apprendre le codage. Elle s'est appuyée sur des poèmes sur le labeur (poèmes codés), ce qui me permettra en français de lancer plus facilement le thème « visions poétiques du monde » dont une séquence portera sur « la poésie au travail ! ». Ce faisant, elle s'est rendu compte que les élèves réussissaient à décoder les messages qui leur étaient soumis mais, en raison de leurs lacunes lexicales ne comprenaient pas le texte décodé ! Elle a donc explicité le lexique problématique. Il va sans dire qu'ils auront plus de facilités à aborder les mêmes textes en français puisque le lexique aura été explicité en mathématiques !

Ainsi, nous décloisonnons nos champs disciplinaires. Les professeurs d'anglais et d'espagnol ont prévu cette année de faire soutenir le rapport de stage en langue mais en inversant leurs cours : M^{me} Longo, professeur d'espagnol, assurerait le cours d'anglais et donc la rédaction du rapport de stage en anglais, et inversement en espagnol.⁹⁷ En acceptant de « changer de casquette », les professeurs acceptent face à l'élève de ne pas tout savoir et le rendent plus acteur de ses apprentissages : l'élève a changé de posture.

Les élèves conscientisent l'acquisition de leurs compétences, sortant ainsi d'une plus ou moins grande passivité. À titre d'exemple, concomitamment avec un EPI (arts plastiques, espagnol, français) sur le portrait, les élèves ont travaillé sur l'arbre généalogique. Et quand il s'est agi en histoire de réaliser une carte heuristique sur la Première et Deuxième Guerre mondiale, certains ont fait le lien avec la construction de leur arbre généalogique : « En fait, il faut mettre les informations dans l'ordre comme pour l'arbre généalogique - exactement, les hiérarchiser ! ».

Dans cette même dynamique, par la construction des émissions radio, les élèves abordent avec plus d'allant voire de facilité, le paragraphe argumenté ou le développement construit en histoire-géographie. En effet, ils perdent l'appréhension de l'écriture, gagnent une confiance en eux : ils se rendent compte qu'ils savent raconter des choses même s'il leur reste à acquérir des connaissances lexicales, grammaticales.

Cela étant, il leur reste toutefois à ce stade de l'année (février) à accepter de produire un effort personnel d'apprentissage. Ils commencent à réaliser qu'ils doivent, pour progresser, apprendre chez eux leurs leçons et que cela passe par l'effort de la mémorisation et de la répétition. En ce sens, les intempéries du mois de février ont constitué une aubaine... Comme une séance d'EPS n'a pu avoir lieu, le cours de français a donc été avancé et ma collègue d'EPS, M^{me} Tessier, y a assisté, apportant son aide aux élèves. Nous avons donc décidé que le chemin à faire pour aller aux équipements sportifs serait désormais dédié à la révision de la conjugaison. Chaque semaine, j'informe ma collègue du point d'étude de la langue à travailler en lui précisant les élèves qui ont particulièrement besoin de réviser. Les élèves ont été très fiers de m'annoncer que « oui, ils connaissent les verbes aller et savoir à

⁹⁵ BOEN spécial du 26 novembre 2015

⁹⁶ Film américain (2014) : en 1940, le gouvernement britannique charge un mathématicien de percer le secret de la machine à crypter allemande, « Énigma », jugée inviolable.

l'impératif ». Vérification faite : le futur, l'impératif et la différenciation des groupes verbaux sont acquis par la majorité de la classe. Enfin !
Le décloisonnement serait-il propice à l'apprentissage de nos élèves en difficulté ?

Et les profs et les élèves, qu'en pensent-ils ?

Interrogés sur ce que cette méthode de travail leur apportait en tant que professeurs, mes collègues ont répondu à l'unisson que cela permettait aux enseignants de partager leurs pratiques pédagogiques, que c'était source d'enrichissement ; ou bien encore comme le souligne M^{me} Valmy (professeur de SVT) d'accéder à des ressources pédagogiques auxquelles ils n'auraient pas pensé. Cela crée aussi une autre forme de curiosité chez les professeurs eux-mêmes : ils s'intéressent à d'autres sujets que ceux auxquels ils sont confrontés, élargissant ainsi leur propre culture générale. Certains soulignent que le professeur reste néanmoins seul face à sa classe, tandis que d'autres se sont organisés pour organiser des cours en co-animation, renforçant, selon eux, ce mécanisme. L'élève faisant des liens plus vite, il acquiert des notions plus rapidement. Nous avons observé que ce dernier se sent plus à l'aise et devient plus participatif⁹⁸.

Le propos de M^{me} Boum (professeur de mathématiques) résume bien ce que nous percevons de positif dans cette démarche pour l'élève :

« Le fait de travailler de façon conjointe permet de démultiplier le temps d'exposition des élèves à une notion particulière, sous des angles tout à fait divers, sans pour autant leur imposer une « charge mentale » supplémentaire. Le fait que telle ou telle notion soit évoquée à plusieurs reprises par différents intervenants renforce la mémorisation des concepts. En outre, les sensibilités différentes des professeurs vont permettre que ce que l'un ne dira pas, parce que le temps lui manque ou parce que le contexte d'étude ne s'y prête pas, pourra être dit par un autre, dans une autre matière, même s'il n'en est pas spécialiste. Je pense, par exemple, à la signification de certains mots ou de certaines expressions. Ensuite, le fait qu'un concept ou une idée du cours de français puisse être évoquée en cours de mathématiques, et inversement, peut, selon moi, favoriser le développement de la capacité de l'élève à faire des associations d'idées, enrichir sa culture et surtout son vocabulaire. La pauvreté du vocabulaire est un facteur d'exclusion et même d'échec scolaire. C'est donc l'affaire de tous au sein d'une équipe pédagogique. Encore une raison supplémentaire de travailler de cette manière. »

Vous aurez compris pourquoi nous tenons à poursuivre ce travail, dont nous sommes persuadés qu'il contribue à l'épanouissement de l'élève au cours de cette année si cruciale pour lui.

Mais justement, les élèves, qu'en disent-ils ? La question « comment travaille-t-on dans la classe ? » a été posée en vie de classe⁹⁹ avant les vacances de la Toussaint. À ce moment-là, certains avaient compris que dans différentes disciplines, on travaillait sur un même thème et s'en félicitaient mais d'autres ne comprenaient pas du tout cette façon de travailler :

- « je me mélange tout » (Zénabou) ;
- mais « c'est que tu comprends rien ! C'est plus facile pour comprendre vu qu'on fait les mêmes choses mais différemment » (Lilia) ;
- ce à quoi Félicia rétorquait : « Oui, mais des fois, tu apprends dans une matière le début et la fin dans une autre : et à la fin ça se mélange dans la tête ». Mais elle ajoutait également : « En EPI, il faut être toujours prêt. Cela m'a beaucoup aidée en concentration et en organisation ».

⁹⁸ *ibidem*

⁹⁹ La vie de classe a lieu en classe entière. C'est une heure qui n'est pas inscrite dans l'EDT. Elle est décidée par le professeur principal à son initiative ou à la demande des élèves. Son objectif est d'être un lieu d'échanges informels entre le professeur et les élèves où sont évoqués différents problèmes tels que l'ambiance de classe, les difficultés d'apprentissage, l'orientation mais aussi les rapports filles – garçons, les problématiques autour du sommeil, sans oublier l'actualité.

En fait, à ce stade de l'année, ils ont surtout exprimé leur satisfaction de travailler dans le cadre de la 3^{ème} prépa-pro : effectif réduit, niveau perçu comme plus à leur portée, travaux de groupe, bienveillance des enseignants. Beaucoup trouvaient alors que « l'on travaille bien en groupe mais il y a beaucoup trop d'agitation » (Darilla, Christophe, Melyssa).

La même question leur a été posée au retour des vacances de Noël. Ils trouvent que travailler sur un même thème dans plusieurs matières leur permet de progresser :

- « Il y a plus d'organisation dans le travail, du coup c'est plus facile d'apprendre parce qu'il y a plusieurs profs qui nous expliquent » (Océane, mais aussi Alexis, Darilla, Camellia, Yanis) ;

- ils observent par le biais de ces EPI « qu'on voit les profs sous un autre angle, tout le monde était investi » (Catia) ;

- « ça sert à approfondir nos connaissances dans plusieurs matières » (Manon).

- d'autres comprennent le bénéfice stratégique qu'ils peuvent en retirer « Travailler la même chose dans plusieurs matières, c'est sympa, car ça donne moins de travail » (Melyssa) ;

- et Camellia d'ajouter « C'est bien de retravailler la guerre et le français dans d'autres matières car on répète plusieurs fois les mêmes choses ce qui permet de mieux s'en souvenir ». Ou encore Adrien qui trouve que ça permet « une meilleure compréhension des cours et il y a une meilleure facilité dans les contrôles » ;

- les élèves apprécient globalement cette nouvelle façon de travailler. Zénabou a changé d'avis : « Ce que j'aime c'est que l'on est une bonne équipe, un bon ensemble et que l'on est à notre écoute et ils nous aident sur notre travail. J'étais un peu perdue mais les professeurs m'ont aidée et j'ai repris confiance grâce à cela ».

En somme, ne serions-nous pas des professeurs formidables ?! C'est sans compter que leur regard critique s'est aiguisé... Ils regrettent un manque de coordination entre les disciplines – « faut juste qu'on commence les sujets en même temps » (Océane) « car des fois j'avais l'impression qu'on ne faisait pas d'EPI » (Catia) – et évoquent parfois leur ennui quand on attend des camarades qui n'ont pas compris ou lors de la préparation de la première émission radio où certains ne faisaient plus rien...

Des points de progression ? Dépasser l'expérimentation intuitive pour une mise en place plus structurée.

Si l'ensemble de l'équipe désire poursuivre sur cette voie, nous avons conscience que cela est possible par notre volonté commune et notre souplesse : chacun d'entre nous adhère au principe du travail en équipe, nécessitant la capacité d'admettre qu'un autre collègue intervienne dans la discipline dont il a la charge. Concrètement, c'est accepter qu'un élève vous dise « avec M^{me} X, je comprends mieux » ; « oui, on l'a vu avec M^{me} Y, mais je n'ai rien compris ». C'est consentir à faire bouger ses lignes en termes de pratiques pédagogiques mais également d'avoir un retour direct sur nos façons d'enseigner. Cela exige aussi une pratique de coordination et de concertation à laquelle nous n'étions pas tous préparés. Certains planifient mais éprouvent des freins quant à travailler réellement en binôme, ou en équipe, car étant trop habitués à être seuls. C'est donc un travail quotidien de dialogue, d'échange pour que subrepticement les habitudes évoluent.

Cette conscience que nous nous approprions chacun à son rythme et selon sa personnalité est par ailleurs, indissociable de la confiance et de l'autonomie que notre direction nous accorde.

Pour poursuivre ou réitérer cette expérience, il semble nécessaire de prendre une certaine distance avec ce qui a été réalisé jusqu'à présent, et tirer un premier bilan afin de souligner les points de convergence entre les professeurs et les élèves quant

aux démarches pédagogiques adoptées et leur validité, et de mettre en évidence aussi des axes de progression.

Points positifs :

- nos objectifs d'apprentissages sont plus facilement et rapidement atteints,
- l'élève s'épanouit en devenant acteur de sa scolarité,
- les professeurs ne sont pas « isolés » et partagent leurs pratiques impliquant une recherche permanente pour trouver des « ponts » entre leurs disciplines.

Axes de progression / perspectives :

- Le premier élément est de rendre ce travail plus collaboratif : en effet, j'ai soumis en début d'année des propositions mais il me semble qu'une réunion d'équipe en fin d'année serait vraiment nécessaire.
- Nous envisageons de travailler sur le thème de l'Europe l'année prochaine. Naturellement, cela concerne l'histoire-géographie et EMC de prime abord. Mais tous les professeurs réfléchissent à la manière dont ils peuvent introduire ce thème dans leur enseignement.
- Notre progression commune devrait identifier plus précisément les connaissances, compétences et attitudes visées dans chacune des matières. On peut imaginer que notre progression soit « spiralaire ». Ainsi, une compétence pourrait être initiée par une discipline puis approfondie dans une autre. Exemple : la lecture du graphique concerne au moins trois disciplines (mathématiques, SVT, histoire-géographie).
- Imaginer un ou des outils d'évaluation afin de mesurer les résultats d'une telle pédagogie. En d'autres termes, comment mesurer notre efficacité au regard des résultats scolaires exigés ?

Pour conclure cette expérience, on pourrait affirmer que l'idéal vers lequel devraient nous porter nos exigences serait de modéliser notre expérience afin que d'autres collègues s'en emparent pour la parfaire, et d'échanger avec d'autres équipes de 3^{ème} prépa-pro qui nous apporteraient leur expérience pour améliorer notre projet. L'idéal, c'est aussi que ces élèves de 3^{ème} prépa-pro, trop longtemps marginalisés par leur cursus scolaire, se sentant mis à l'écart, retrouvent une dignité – la fierté d'être un collégien et futur lycéen – pour construire leur devenir de citoyen. Et en ce sens, je crois profondément que nous sommes sur la bonne voie, chemin faisant...

*Cécile Alfandari
Professeure lettres-histoire-géographie
LP Santos-Dumont, Saint-Cloud
Académie de Versailles*

Annexe 1 : EPI

EPI produit par la classe de 3 ^{ème} prépa- pro (mesdames Alfandari et Berguignol)	
Intitulé de l'EPI	Connaître l'histoire pour mieux vivre aujourd'hui
Thématique	Langues et cultures étrangères
Cycle concerné et public visé	Cycle 4, 3 ^{ème} prépa-pro
Problématique de l'EPI	Comment l'étude de la Seconde Guerre mondiale à travers la visite du Mémorial de Caen et la réalisation d'une émission web radio peuvent contribuer à faire mieux appréhender aux élèves la complexité des réalités historiques?
Réalisation(s) concrète(s)	Réalisation d'une émission web radio... Cette émission sera diffusée le jeudi 01/12/2016 en direct. Elle sera aussi accessible en rediffusion sur le site du lycée. Elle intégrera les prises de sons réalisées par les élèves lors de la visite du mémorial ; les articles rédigés par les élèves sur des thèmes précis ; la lecture de textes poétiques en français et en anglais par les élèves ; l'interview de l'invitée spéciale par les élèves. Les photos prises pendant la visite seront utilisées pour l'élaboration d'affiches qui serviront à annoncer l'émission de web radio au sein de l'établissement.
Mobilité(s)	Une sortie d'une journée à Caen et ses environs. <ul style="list-style-type: none"> - Visite du Mémorial de Caen : les élèves seront répartis en trois grands groupes sous la responsabilité d'un accompagnateur. Chaque grand groupe sera divisé en sous-groupes de trois ou quatre élèves, chargés de réaliser un travail journalistique (prise de son, de notes et photos) sur un thème précis. - Visite du cimetière américain de Colleville. - Visite des plages du débarquement et des vestiges des bunkers.

Disciplines engagées	Français-histoire-anglais
Parcours concernés par le projet	Parcours citoyen. À travers ce projet, les élèves seront amenés à reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et son importance dans le maintien ou la construction du lien social. Ils comprendront que l'égalité de considération des personnes est une condition essentielle du vivre ensemble et de la vie démocratique. Le projet intégrera les problématiques de lutte contre le racisme, contre l'antisémitisme, contre les préjugés et contre toutes les formes de discrimination.
Domaine(s) du socle concerné(s)	<p>Domaine 1. Les langages pour penser et communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. Confrontation des élèves à divers documents informatifs en langue française. Rédaction de ressources écrites qui viendront alimenter l'émission web radio. ● Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère. Confrontation des élèves à divers documents en langue anglaise (supports des entraînements à la compréhension de l'écrit et de l'oral durant le cours et des explications données oralement lors des visites). ● Production écrites et orales en anglais qui viendront alimenter l'émission web radio. <p>Domaine 2. Méthodes et outils pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prise de notes, recherche d'informations, utilisation des TICE. ● Médias, démarche de recherche et traitement de l'information. Utilisation réfléchie des outils de recherche, vérification des sources. Traitement et organisation des informations collectées ● Outils numériques pour échanger et communiquer. Utilisation de différents outils numériques pour réaliser l'émission de web radio. <p>Domaine 3. La Formation de la personne et du citoyen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expression de la sensibilité et des opinions. Mettre à distance ses préjugés et stéréotypes. Savoir exprimer ses sentiments et émotions. <p>Domaine 5. Les représentations du monde et l'activité humaine</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'espace et le temps : comprendre que le passé éclaire le présent. ● Invention, élaboration, production. Mobiliser sa créativité et son imagination au service d'un projet collectif.

<p>Éléments du programme</p>	<p>Anglais. Thème culturel : rencontre avec d'autres cultures</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités langagières travaillées¹⁰⁰ : CE / CO / PE / PO. Niveau A2 et B1 selon les profils des élèves. <p>Histoire. Thème 1 : la Seconde Guerre mondiale : expériences totalitaires dans l'Europe de l'entre-deux-guerres ; le régime nazi, violence de masse et anéantissement. Le génocide des Juifs est étudié.</p> <p>Français. Thème 4 : agir dans la Cité : individu et pouvoir. Parcours de lecture autour de « <i>La Ferme des animaux</i> ». Littérature engagée. Initiation aux médias.</p>
<p>Principales compétences disciplinaires entraînées</p>	<p>Anglais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension : comprendre des documents ou messages écrits, audiovisuels ou sonores de nature et de difficulté variées issus de sources diverses (sur un sujet avec lequel les élèves auront été familiarisés). Mobiliser ses connaissances culturelles pour mieux comprendre l'implicite • Production : discours descriptifs, voire argumentatifs. Mettre en voix son discours. <p>Histoire. Se repérer dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire des repères historiques. Situer un fait dans une période donnée. Ordonner des faits les uns par rapport aux autres. Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée. • Reasonner, justifier une démarche et les choix effectués. Poser des questions, se poser des questions à propos de situations historiques. Vérifier des données et des sources. Justifier une interprétation. • Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence. Exercer son esprit critique. • Coopérer et mutualiser. Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances. Adapter son rythme de travail à celui du groupe. Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix. Négocier une solution commune. Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives. <p>Français. Découvrir des œuvres et textes du XX^{ème} siècle appartenant à des genres divers et en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont marqué.</p> <p>Comprendre en quoi les textes littéraires dépassent le statut de document historique. S'interroger sur les notions d'engagement et de résistance, et sur le rapport à l'histoire qui caractérise les œuvres et textes étudiés.</p>

¹⁰⁰ Abréviations des compétences travaillées: CE compréhension écrite, CO compréhension orale, PE production écrite, PO production orale.

<p>Activités pédagogiques envisagées / Supports possibles</p>	<p>Anglais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étude de supports authentiques : affiches de guerre ; œuvre littéraire : <i>The Animal Farm</i> de George Orwell ; œuvres artistiques : extraits d'une BD sur la même œuvre ; supports filmiques : diffusion d'extraits de films se rapportant à la période et textes poétiques : chanson de Léonard Cohen : <i>The Partisans</i>, oralisée durant l'émission • Rédaction d'affiches pour annoncer l'émission web radio. <p>Histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étude historique en lien avec le programme ; rédaction de récits historiques sous forme d'articles de presse ; présentations contextualisées d'un témoignage. • Prises de notes à partir de vidéos. <p>Français</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parcours de lecture autour de <i>La Ferme des animaux</i> ; Étude de textes engagés, oralisés durant l'émission. • Rédaction et montage d'un reportage sur la visite du mémorial, écriture d'une chronique sur un texte engagé, interview d'un témoin historique.
<p>Contribution du CDI et du professeur documentaliste (Compétences entraînées, activités pédagogiques et évaluation)</p>	<p>Travailler et mutualiser les documents sur la plateforme collaborative. Espace de production en autonomie avec accompagnement individualisé. Finalisation et diffusion en direct de l'émission web radio. Exposition des affiches des élèves.</p>
<p>Modalité(s) d'évaluation</p>	<p>Évaluations disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> •Anglais et français. Évaluations différenciées des compétences de réception et de production tout au long du projet. Production de textes de nature différente. Oralisation de textes poétiques lors de l'émission web radio. <p>Évaluation commune filée sur tout le projet Implication dans le projet et la réalisation de l'émission web radio ; capacité à travailler et à planifier en équipe ; comportement et implication lors de la sortie ; adéquation des productions avec la problématique concernée ; démonstration de la compréhension des enjeux du projet ; contribution à la rédaction des articles de presse et l'interview de l'invitée spéciale.</p> <p>Évaluation de l'EPI par les élèves. Évaluation de la réception de l'EPI par les élèves (ce qu'il m'a apporté, ce que j'ai aimé, ce que j'ai trouvé difficile, ce que j'aurais aimé faire, en quoi il m'a permis de comprendre comment les apports de chaque discipline se sont combinés, en quoi j'ai progressé, ...)</p>

Besoins et demandes particulières à anticiper	Financement de la sortie. Organisation matérielle de la sortie : matériel d'enregistrement, appareil photo, carnet de la visite. Diffusion de l'émission web radio. Salles informatiques pour la préparation de l'émission et salle pour le montage et réglages des rubriques.
Temporalité	Nombre d'heures prévisibles globales : 36 Proposition d'un calendrier des journées banalisées. Organisation de la sortie de juin à octobre. Passage au CA en début d'année scolaire. Présentation du projet aux élèves. Collecte financière auprès de la coopérative scolaire. EPI 1 ^{er} semestre année scolaire. Travail préparatoire de septembre à novembre. Sortie fin novembre. Travail de production : novembre/décembre.

Annexe 2

Propositions de travaux communs avec les 3^{ème} prépa-pro Classe Web radio
<p>Principe pédagogique : Chaque élève doit être guidé pour devenir l'acteur de son projet scolaire. L'interdisciplinarité le conduit à être davantage acteur de sa formation et les projets le mènent à transformer ses connaissances, savoir-être et savoir-faire en compétences. L'objectif est double : gagner en confiance et s'investir dans ses études pour que l'élève puisse trouver les moyens de s'épanouir. L'année s'organise autour d'EPI formels (réalisations concrètes) ; et d'autres sont l'objet de progressions parallèles entre disciplines.</p>
<p>Calendrier modulable mais qui permet à chacun de savoir ce qui est fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concernant les EPI formels, le principe est qu'à travers 4 EPI, chaque élève sera amené à prendre la parole lors d'une émission radio. • Certains EPI peuvent faire l'objet d'une exposition ou autres réalisations. • Concernant le calendrier, l'idée est de mobiliser les élèves avant les vacances autour d'un projet (ils sont souvent difficiles durant ces périodes) • Le calendrier ci-joint est naturellement indicatif : si nous arrivons à tout faire C'est Super ! Tea time and C^{ie} !!!!

EPI « Se chercher, se construire » - espagnol- arts plastiques- français Parcours artistique	
1- Semaine du 11/09 :	Lis, Julie et Cécile : travail sur le portrait et la généalogie
2- Semaine du 18/09 :	Lis, Julie et Cécile : travail sur le portrait et l'autobiographie
3- Semaine du 25/09 :	Lis, Julie et Cécile : portrait, généalogie et autobiographie Réalisation d'un arbre généalogique (Julie) avec récit autobiographique (Cécile et Lis) Amélie / Construction la demoiselle
EPI: « La Guerre au quotidien et son récit autobiographique » - français/histoire- géographie-espagnol-anglais Parcours citoyen	
1- Semaine du 09/10 :	Lis : Guerre d'Espagne Cécile (en français) et Betty : cours sur le totalitarisme, Hitler et Staline en anglais pour introduire la conférence du 19/10 « combattants/résistants » ;
2- semaine du 16/09 :	Cécile et Betty commencent la Seconde Guerre mondiale et « Animal Farms » Linda : la bataille de l'Atlantique Lis : les républicains espagnols qui sont partis en France pour se réfugier puis s'engager comme combattants volontaires (B.D. de Paco Rueca) ;

	sortie n°1 : conférence « combattants/résistants », reprise le vendredi matin avec M^{me} Alfandari et M^{me} Berguignol
3- Semaine du 20/10 au 05/11 :	Vacances
4- Semaine du 06/11 :	Cécile : Régime de Vichy, collaboration et Résistance + récits autobiographiques Lis + Betty : récits autobiographiques
5- Semaine du 13/11 :	Idem disciplines littéraires. Découverte professionnelle / Visite de professionnels.
6- Semaine du 20/11 :	sortie n°2 : Mémorial de la Shoah et/ou Mont Valérien + aborder la méthodologie pour faire une émission radio → Cécile + travailler sur petites écoutes d'émissions radio en anglais (« discours d'un roi » ?) et en espagnol → Lis et Betty
7- Semaine du 27/11 :	Semaine banalisée avec émission radio le jeudi 30/11 au matin (axée sur récits autobiographiques, le souvenir avec chroniques et témoignages). Rédactrice en chef : Cécile
Semaine du 04 et du 11/12 :	Classe en stage
8- Semaine du 18/12 :	Lis et Betty : travail sur le vocabulaire professionnel Soutenance de stage en français le 22/12 au matin
9- Semaine du 22/12/17 au 07/01/18:	Vacances
10- Semaine du 08/01 à semaine du 02/03/2018 :	Lis et Betty : travail sur les rapports de stage dans les deux langues ; deux semaines chacune dans une même langue ;
EPI « Aménagement du territoire et développement durable » - géographie-SVT- physique – chimie – technologie – mini-entreprise Parcours citoyen	
11- Semaine du 08/01 au 02/03/2018	Cécile : aménagement du territoire (2 semaines) voir avec Aminata ; Cécile : enseignement moral et civique (1 semaine) ; Amélie : conception et réalisation chargeur solaire avec mini entreprise Cécile et Sonia : vision poétique du monde avec concours travail « découverte professionnelle » (5 semaines en français) Émission radio : rédactrice en chef Aminata ?
12- Semaine du 05/02 :	Oraux de stage en espagnol et en anglais (10 mn par élève donc 5 heures banalisées ?)
13- Semaine du 12/02 :	Brevet blanc
14- Semaine du 17/02 au	Vacances

04/03 :	
15- Semaine du 05/03 :	<p>Cécile : travers de la société + presse et début thème 3 géo, la France et l'Union européenne ;</p> <p>Lis et Betty : dessins satiriques et unes de presse en langues</p> <p>Julie ?</p> <p>Expo dessins satiriques réalisés par les élèves ?</p>
16- Semaine du 12/03 au 23/03 :	Classe en stage
<p>EPI « Le patrimoine européen et les arts sans frontières »- anglais-espagnol-histoire/géographie –arts plastiques ?</p> <p>Parcours artistique et culturel</p>	
17- Semaine du 26/03 :	EPI histoire-géographie, espagnol et anglais : l'Europe
18- Semaine du 02/04 :	EPI histoire-géographie, espagnol et anglais : l'Europe
19- Semaine du 09/04 :	Émission radio (interview Angela et James) Émission radio : rédactrice en chef Lis
20- Semaine du 16/04 :	Vacances
<p>EPI « découverte professionnelle » - mini-entreprise - découverte professionnelle</p> <p>Parcours avenir</p>	
21- Semaine du 30/04 :	Sonia, Cécile, Marie, Christophe, Nadia ou Marie T. Première ½ journée préparation Power Point, oral DNB
22- Semaine du 07/05 :	Sonia, Cécile, Marie, Christophe, Nadia ou Marie T. Deuxième ½ journée préparation Power Point, oral DNB
23- Semaine du 14/05	Sonia, Cécile, Marie, Christophe, Nadia ou Marie T. Troisième ½ journée préparation Power Point, oral DNB
24- Semaine du 21/05	Sonia, Cécile, Marie, Christophe, Nadia ou Marie T.
25- Semaine du 28/05	<p>Émission radio : « les 3^{ème} prépa-pro vous présentent la « classe de Prépa-pro » et sa spécificité professionnelle »</p> <p>Mini entreprise ; découverte professionnelle</p> <p>Sonia →section européenne avec témoignages d'élèves de la section</p> <p>Rédactrices en chef Sonia et Marie-Claude ?</p>
26- Semaine du 04/06 :	ORAL DNB

Comment préparer les élèves à l'épreuve orale du DNB ?

Depuis la session 2017, il s'avère nécessaire de préparer les élèves de 3^{ème} prépa-pro à la nouvelle épreuve orale du DNB¹⁰¹. Pour la session 2018, l'épreuve orale porte sur un projet mené en histoire des arts ou dans le cadre d'un EPI¹⁰² ou de l'un des parcours éducatifs, permettant notamment d'évaluer la qualité de l'expression orale.

L'épreuve orale peut se dérouler selon deux modalités :

- soit, via un entretien individuel de 15 minutes (5 minutes d'exposé et 10 minutes d'entretien).
- soit, via un entretien collectif de 25 minutes (10 minutes d'exposé et 15 minutes d'entretien).

La démarche de préparation à l'épreuve orale individuelle a été mise en place de manière progressive au cours de l'année 2016-2017 au Lycée Jules Verne de Grandvilliers (Oise) par les enseignants de lettres-histoire et géographie, de maths-sciences, d'EPS et d'anglais.

Cet article présente cette expérience faite d'essais, de tâtonnements, d'échecs et de réussites.

Cadre : Classe de 15 élèves.

Organisation des séances dans le cadre de deux heures consécutives, ciblées EPI/DP et positionnées en début de semaine avec une co-intervention de deux professeurs pour chaque heure.

Les séances se tiennent dans une salle équipée de 15 ordinateurs.

Supports de la réflexion sur la démarche mise en place : deux EPI, l'un sur le thème de l'éolien, l'autre sur la sécurité routière. Cf. *Annexe 1 : Tableaux récapitulatifs des EPI.*

Au cours de l'EPI « À propos de l'éolien » (voir premier tableau, annexe 1), les élèves parcourent les métiers de l'énergie éolienne tout en étudiant son fonctionnement et son impact sur l'environnement. L'EPI a été « lancé » par une randonnée VTT, effectuée fin septembre, amenant les élèves à découvrir les éoliennes installées dans le bassin environnant du lycée. Au cours de cette sortie, les élèves ont été invités à prendre des photos des espaces ruraux et agricoles traversés ainsi que du site éolien lui-même. Sur celui-ci, les élèves ont pu observer des professionnels de maintenance s'équiper. Le parcours VTT a été programmé ensuite en mathématiques par le biais du logiciel de programmation Scratch. Lors de la fête de la science (début octobre), les élèves ont été amenés à présenter le fonctionnement d'une éolienne auprès d'élèves de l'école primaire locale.

Le second EPI s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la sécurité routière. Au cours de celui-ci, la classe est sensibilisée aux risques de la route (piétons, véhicules à 2 ou 4 roues) et à leurs conséquences. Les élèves doivent élaborer et simuler un procès suite à un accident de la route, créer un jeu et un diaporama type QCM à partir de photos prises par leurs soins lors d'un « safari sécurité routière » organisé avec une classe de l'école primaire. Une présentation du système juridique français sous forme de vidéos et de quizz est effectuée par un juriste. Ces activités sont regroupées dans un EPI intitulé « La route en toute sécurité » (voir second tableau, annexe 1).

¹⁰¹ DNB : diplôme national du brevet

¹⁰² EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires. Mobilisant au moins deux disciplines, ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes d'enseignement. Ils s'appuient sur une démarche de projet et conduisent à une réalisation concrète.

Les prémices de la démarche

Aucune réflexion sur l'épreuve orale n'est véritablement amorcée au sein de l'équipe au cours du 1^{er} trimestre 2016. Nous orientons les activités autour de la construction d'un support sur lequel les élèves peuvent s'appuyer lors de leur soutenance.

Aussi, dans le cadre de l'EPI « À propos de l'éolien », les élèves sont-ils amenés, lors d'une première séance, à réaliser un diaporama sous format Powerpoint. Le diaporama demandé a pour objectif de présenter les diverses activités réalisées au cours de cet EPI encore inachevé (des rencontres avec des professionnels de l'éolien sont prévues, un jeu d'énigmes sur les métiers doit être construit entre autres...). Les professeurs assistent les élèves dans l'élaboration de leurs diapositives. Une présentation du fonctionnement du logiciel Powerpoint a été effectuée comme lancement de l'activité.

Au cours d'une seconde séance, les élèves sont invités à présenter l'EPI à l'aide de leur diaporama, au tableau, à l'oral durant cinq minutes.

Cette séance conduit au constat suivant :

Les élèves lisent leurs diapositives, ne regardent pratiquement pas leur auditoire ni ne tiennent le temps imparti. Globalement, la présentation orale dure aux alentours de deux minutes. Les élèves n'exposent pas les activités dans lesquelles ils se sont investis ni les compétences et connaissances acquises. Surtout, on ne voit pas de fil conducteur entre les actions présentées, celles-ci sont juxtaposées sans lien entre elles. Par exemple, les élèves décrivent la sortie VTT, présentent les gestes de sécurité à effectuer lors de la randonnée mais n'expliquent pas pourquoi cette randonnée a été entreprise ni sur quel lieu ils se sont rendus.

Les enseignants en ont donc déduit que le travail sur le diaporama n'avait pas été suffisamment cadré, précisé en amont.

Des remédiations ont donc été nécessaires et ont conduit les enseignants à s'interroger sur une démarche de préparation à l'épreuve orale.

Des recommandations sont ainsi apportées aux élèves sur la manière de se présenter lors d'une intervention orale (gestes parasites, registre de langue, tics de langage, etc..) ainsi que sur le lien à trouver entre les activités. Ces observations sont données aux élèves lors de leurs présentations individuelles. Les élèves sont invités à retravailler leurs diaporamas : réorganiser l'ordre des diapositives afin de respecter une cohérence chronologique entre les activités, réajuster et surtout réduire les parties de textes pour en éviter la lecture systématique.

Un rappel collectif des nouvelles attentes est effectué comme lancement de l'activité.

Vers novembre 2016, une nouvelle séance de soutenance est mise en place : les élèves sont filmés avec prise en compte du droit à l'image. Une séance de visionnage des présentations (de deux heures environ) est ensuite organisée au cours de laquelle les élèves visionnent un par un leurs prestations en présence du groupe-classe. Cette observation conduit à un échange guidé par les professeurs non seulement sur leur posture mais également sur le « fond » de leurs propos.

À la suite de cette séance, les enseignants ont pu dresser le bilan suivant : les élèves ont allongé leur temps d'intervention. Ils ont progressé dans leurs manières de se présenter (registre de langue, tics de langage, gestes parasites...) mais ils persistent à lire leurs diapositives et on ne constate toujours pas de fil conducteur entre les actions décrites sur le thème de l'éolien. Il en résulte que l'outil du diaporama seul n'est pas le plus adapté pour la préparation de la soutenance orale.





Les élèves présentent à l'oral leur diaporama sur l'EPI « Autour de l'éolien »

Une démarche qui s'affirme et se concrétise

Au cours du premier semestre 2017, la classe est amenée à travailler sur la présentation d'un autre EPI : « La route en toute sécurité » (voir annexe 1, second tableau). Celui-ci va permettre à l'équipe de réajuster sa manière de conduire la préparation des élèves à l'épreuve orale.

Tout d'abord, il est demandé aux élèves de rédiger par écrit l'histoire de leur EPI, le récit des actions menées sur le thème de la sécurité routière. Ce travail se fait de manière autonome mais reste guidé par les professeurs.

Cette étape réalisée (séance d'environ deux heures), les élèves sont invités à réaliser un support de leur choix devant accompagner leur présentation orale.

Une seule élève sur 15 choisit de ne pas refaire de diaporama. Pour les autres élèves, une consigne leur est imposée : ils ne devront pas dépasser cinq diapositives y compris celle de présentation. Cette décision explicitée aux élèves résulte des constats effectués auparavant : trop d'importance donnée à la lecture des diapositives, l'élève tourne le dos à son auditoire par exemple...

Les élèves ont donc pour instruction de sélectionner les documents (le plus souvent iconographiques) les plus adaptés à leur présentation orale et ceux sur lesquels ils auront matière à s'exprimer de manière développée.

Par exemple, les élèves choisissent de montrer une photographie les mettant en situation dans le cadre de la simulation de procès. Ils peuvent s'appuyer sur cette diapositive soit pour présenter l'atelier animé par un juriste sur le fonctionnement du système juridique, soit pour exposer la simulation de procès, son déroulement, les rôles tenus par chacun soit encore pour présenter le calcul effectué en mathématiques pour le montant des indemnités en réparation des préjudices (voir tableau 2 annexe 1).

Autre exemple : les élèves choisissent une photographie les présentant au sein d'un groupe d'enfants lors du safari sécurité routière. La diapositive peut être un levier pour présenter l'atelier ou encore les panneaux du code de la route rencontrés ou bien encore leur action personnelle dans le cadre de l'accompagnement des enfants de l'école primaire (voir tableau 2, annexe 1).

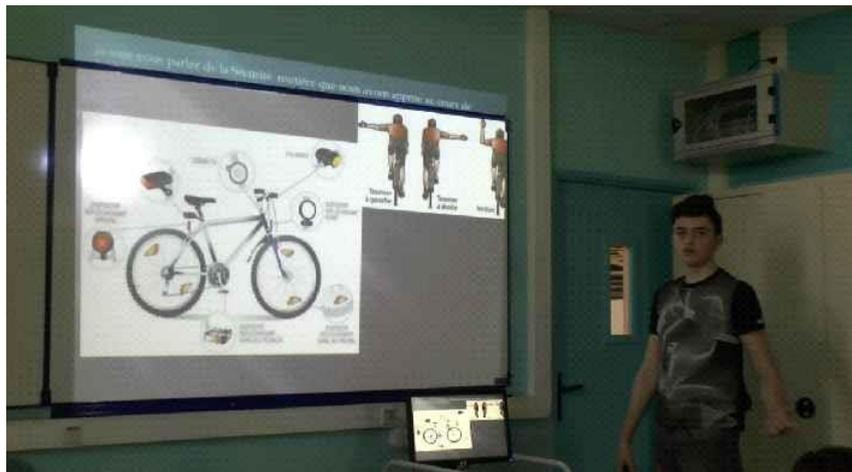
Une nouvelle séance de soutenance orale filmée est ensuite organisée. Les élèves disposent de cinq minutes pour présenter leur second projet. Les élèves de la classe sont invités à poser des questions à leurs camarades à l'issue de cet exposé. Ils peuvent exprimer des conseils, des remarques sous l'arbitrage des enseignants. L'objectif est avant tout une évaluation de leurs prestations par les élèves et leurs pairs.

Cette séance permet aux enseignants d'observer de réels changements dans les présentations orales.

Certains élèves ont modifié l'ordre de leurs diapositives pour répondre à une plus grande cohérence. Ils regardent davantage le public, montrent des éléments sur le tableau, insèrent du lexique anglais, font davantage de gestes. Ils intègrent dans leurs propos des remarques telles que « *Ce que j'ai bien aimé... Ce que j'ai moins aimé...* ».

Dans les observations faites par les élèves, on peut noter le même genre de propos tenus par les professeurs sur la prestation orale en début d'année (« *Tu ne regardes pas assez ton public* », « *tu lis trop tes diapositives* », « *c'est trop court* », « *tu touches tes cheveux* »).

Cependant, les élèves ont rarement émis des observations sur le fond du projet en lui-même.



Un élève présente son diorama sur « La route en toute sécurité »

Une nouvelle évolution de la démarche

La parution d'un document de cadrage de l'épreuve fait évoluer les pratiques. Cette circulaire émanant de la Division des examens et concours du Rectorat d'Amiens est publiée vers la fin mars 2017. Il y est précisé que la soutenance « *n'a pas pour objet d'évaluer le projet, individuel ou collectif, réalisé par l'élève, mais sa capacité à exposer la démarche qui a été la sienne, les compétences et connaissances qu'il a acquises grâce à ce projet* ». Ce document est accompagné d'une fiche de critères d'évaluation (voir annexe 2 : Grille de l'épreuve orale : onglet « Épreuve »).

Les enseignants vont s'appuyer sur cette grille, reproduite sous format Tableur, pour faire évoluer la démarche. Cette grille est ainsi projetée et distribuée aux élèves en vue d'une explicitation par les professeurs. Ceux-ci insistent sur la nécessité et l'importance de montrer, lors de la soutenance, ce que les élèves ont appris, ce qu'ils ont apprécié (ou pas) et pourquoi, dans le cadre des projets.

Pour que les élèves s'approprient davantage les critères, une nouvelle séance de présentation orale a été mise en place. Au cours de celle-ci, les élèves se sont auto-évalués à l'aide de la grille mais ont évalué également leurs camarades. Il n'a pas été jugé utile de les filmer de nouveau. L'objectif est avant tout d'individualiser les apprentissages dans l'appropriation des attendus. Les élèves sont acteurs de leur formation/préparation. Ils travaillent également de manière détournée les compétences :

- « porter un regard critique sur sa production individuelle »,
- « analyser sa pratique, celle de ses pairs »,
- « participer de façon constructive à des échanges oraux ».

Bilan de l'année 2016-2017

Les élèves ont été sensibilisés à l'exercice de la prise de parole devant leurs pairs et devant un public d'adultes à plusieurs reprises dans l'année. Cette pratique était jusqu'alors pour la majorité d'entre eux inconnue. Aucun des élèves n'a refusé l'exercice ni le fait d'être filmé. La mise en place d'un cadre rassurant, bienveillant est la condition *sine qua non* pour ce type d'exercice. Même si certains d'entre eux étaient très mal à l'aise à l'idée de se revoir lors du visionnage des vidéos, tous se sont prêtés au jeu.

L'épreuve orale mise en place en juin 2017 a été globalement réussie par l'ensemble des élèves. Sur un échantillon de 8 élèves dont on a retrouvé les notes, la moyenne est de 82,12/100 soit plus de 16/20. Un 100 sur 100 a été obtenu par une élève plutôt discrète et timide en classe.

Démarche réajustée pour la session 2017-2018

Pour la session 2017-2018, la démarche est reprise mais de nouveau réajustée à partir des observations faites l'an dernier. Au cours du premier trimestre 2017 (fin septembre/octobre), les élèves, en autonomie, rédigent le récit, la « petite histoire » de leur projet. Il leur est proposé d'accompagner ce récit par un diaporama de cinq diapositives maximum. Ils doivent rédiger à part le commentaire de leurs diapositives afin de ne pas retomber dans l'écueil de lecture systématique des textes, titres, etc.

La construction du support de la soutenance est accompagnée en parallèle de deux séances d'analyse de la fiche d'évaluation. Il est nécessaire de scinder les deux parties de la grille. Chaque partie intitulée respectivement « maîtrise de l'expression orale » et « maîtrise du sujet présenté » fait l'objet d'une séance spécifique de ré-explicitation et surtout de reformulation, de recherche d'exemples par les élèves eux-mêmes (voir annexe 2 : Grille de l'épreuve orale : onglets « Formation » et « Grille élève »).

Au cours d'une deuxième étape (novembre/décembre), les élèves présentent leur projet à la classe durant cinq minutes au cours desquelles ils sont filmés. Ils n'ont pas le droit d'utiliser leur diaporama mais peuvent utiliser une feuille de notes. Celle-ci est diverse : certains ont choisi de s'appuyer sur leur récit, d'autres en ont conservé les grandes lignes, d'autres encore ont surligné les mots ou chiffres importants.

La présentation est commentée ensuite par les enseignants et la classe. Elle est accompagnée de questions posées par l'ensemble du public. Chaque film est visionné ensuite par le groupe. Au cours de la projection, l'élève observé s'auto-évalue à l'aide de la grille de critères et en tenant compte des avis/conseils donnés par ses pairs et les professeurs.

Un premier bilan permet de constater que les élèves parviennent à présenter l'expérience qu'ils ont faite à travers le projet durant un laps de temps variant entre deux et trois minutes. Avec le support d'accompagnement, on estime que la durée de cinq minutes attendue au cours de l'épreuve devrait être approchée. Globalement, les élèves – même les plus réservés – sont parvenus à s'exprimer devant la classe. Il leur reste à travailler leur posture et à exprimer davantage leur ressenti par rapport au projet choisi. Ils ont bien compris l'intérêt de la grille d'évaluation pour améliorer leur prestation. Ils ont su globalement tenir compte des conseils donnés aux autres élèves pour faire évoluer leur présentation.

Conclusion

Il est tout d'abord nécessaire voire indispensable de préparer, bien en amont, les élèves à l'épreuve orale. L'autoévaluation par l'élève et les observations par les pairs sont une plus-value dans l'apprentissage de la communication orale. L'usage de la caméra est un levier pour atteindre les attendus d'une telle épreuve. C'est donc un outil TICE à privilégier dans ce type de pratique.

En outre, il est essentiel que les enseignants adoptent une posture réflexive sur leurs pratiques pédagogiques afin de personnaliser l'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire en lien avec les compétences du socle.

*Cécile Fréville
Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice Espé
Chargée de mission d'aide à l'inspection
Fabrice Bailleul
Professeur de maths-sciences, formateur Espé
Chargé de mission d'aide à l'inspection
Lycée Professionnel Jules Verne, Grandvilliers (Oise)
Académie d'Amiens*

Annexe 1 : tableau 1 récapitulatif des EPI à propos de l'éolien

Thématiques	Corps, santé, bien-être et sécurité	Culture et création artistiques	Transition écologique et développement durable	Information, communication, citoyenneté	Langues et cultures étrangères	Monde économique et professionnel	Sciences, technologies et société
Inscription de l'EPI dans la thématique ?	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Description	Les élèves parcourent les métiers autour des éoliennes tout en étudiant leur fonctionnement et leur impact sur l'environnement (développement durable au sens large)						
Parcours	Avenir✓		Citoyen✓		Éducation artistique et culturelle✓		Éducatif et social✓
Domaines du socle	D1 : les langues pour penser et communiquer		D2 : les méthodes et outils pour apprendre	D3 : la formation de la personne et du citoyen	D4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques		D5 : les représentations du monde et de l'activité humaine
Disciplines	DP	Français	Hist-Géo EMC	Langues vivantes	Maths	Arts plastiques	Sciences et techno EPS
Parties du programme	A – Découvrir et exploiter des activités professionnelles C – Découvrir des lieux et des modalités de formation	Expression écrite / Étude de l'image	Les espaces productifs et leurs évolutions	Compréhension orale et écrite	Calculer des grandeurs mesurables : Grandeurs géométriques; Proportionnalité	Espace l'œuvre et le spectateur	L'énergie et ses conservations Adapter ses déplacements à des environnements variés
Actions	Élaboration d'un diaporama présentant le parcours Métier énigme ¹⁰³	Prise de photos avec cadrage particulier	TP Géoportail sur les paysages agricoles des environs de Grandvilliers	Étude d'une vidéo de présentation de l'entreprise partenaire	Programmation du parcours VTT via "Scratch "	Ateliers fête de la science. Élaboration d'une éolienne	Parcours VTT autour des éoliennes installées dans le bassin
Partenaires	Entreprise Nordex ; Printemps de l'industrie (Conseil régional)						

¹⁰³ « Énigmes métiers », voir : <http://www.webpedago.com/document/299/view.html>

Annexe 1 : tableau 2 récapitulatif des EPI, la route en toute sécurité

Thématiques	Corps, santé, bien-être et sécurité	Culture et création artistiques	Transition écologique et développement durable	Information, communication, citoyenneté	Langues et cultures étrangères	Monde économique et professionnel	Sciences, technologies et société	
Inscription de l'EPI dans la thématique ?	oui	non	non	oui	oui	non	oui	
Description	Dans le cadre de l'éducation à la sécurité routière, les élèves sont sensibilisés au risque de la route (piétons, 2 et 4 roues) et aux conséquences. Les élèves devront élaborer un procès suite à un accident de la route, un jeu et un diaporama type QCM à partir de photos prises par leurs soins.							
Parcours	Avenir✓		Citoyen✓		Éducation artistique et culturelle		Éducatif et social	
Domaines du socle	D1 : les langues pour penser et communiquer		D2 : les méthodes et outils pour apprendre	D3 : la formation de la personne et du citoyen	D4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques		D5 : les représentations du monde et de l'activité humaine	
Disciplines	DP	Français	Hist-Géo EMC	Langues vivantes	Maths	Arts plastiques	Sciences et techno	EPS
Parties du programme	A – Découvrir et exploiter des activités professionnelles	Communiquer par écrit et sur des supports variés un point de vue, un jugement argumenté en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite.	EMC : Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres. Le rôle de la justice : principes et fonctionnement	Compréhension orale et écrite	Utiliser les nombres pour comparer ; calcul littéral;		Mouvements énergie	Compétences méthodologiques
Actions	Métiers autour de la justice, Métier énigme ¹⁰⁴ , Safari « sécurité routière » avec une classe de CM1 : découverte et prise de photos par groupes des panneaux et des signalisations au sol	Rédaction des dialogues, des plaidoiries et réquisitoires du procès.	Étude du système juridique français avec un juriste.	Créer un jeu. Élaborer des diapositives, Métier énigme	Calculer les préjudices		Dresser le constat de l'accident ; Créer le diaporama	Faire respecter la sécurité lors de la sortie VTT (état des VTT et équipement de la personne)
Partenaires	Région (PREP) ; Intervenant extérieur (juriste); École primaire							

¹⁰⁴ « Énigmes métiers », voir <http://www.webpedago.com/document/299/view.html>

Annexe 2 : grille de l'épreuve orale, (grille de formation¹⁰⁵)

1	Comment préparer et réussir l'épreuve orale ?			
2				
3	Niveau d'acquisition (N.O : Non Observé/ECA: En Cours d'Acquisition/A:Acquis)			
4				
5	Critères de l'épreuve orale	N.O	ECA	A
6	<i>a. Maîtrise de l'expression orale</i>			
7	- s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ;			
8	- exprimer ses sensations, ses sentiments, formuler un avis personnel à propos d'une œuvre ou d'une situation en visant à faire partager son point de vue ;			
9	- employer un vocabulaire précis et étendu ;			
10	- participer de façon constructive à des échanges oraux ;			
11	- participer à un débat, exprimer une opinion argumentée et prendre en compte son interlocuteur ;			
12	- percevoir et exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ;			
13	- s'approprier et utiliser un lexique spécifique au contexte.			
14	<i>b. Maîtrise du sujet présenté</i>			
15	- concevoir, créer, réaliser ;			
16	- mettre en œuvre un projet ;			
17	- analyser sa pratique, celle de ses pairs ;			
18	- porter un regard critique sur sa production individuelle ;			
19	- argumenter une critique adossée à une analyse objective ;			
20	- construire un exposé de quelques minutes ;			
21	- raisonner, justifier une démarche et les choix effectués ;			
22	- mobiliser des outils numériques.			

Annexe 2 : grille de l'épreuve orale, (grille reformulée par les élèves)

1	Comment préparer et réussir l'épreuve orale			
2				
3	Niveau d'acquisition (N.O : Non Observé/ECA: En Cours d'Acquisition/A:Acquis)			
4	Comment préparer et réussir l'épreuve orale ?			
5	Critères de l'épreuve orale	N.O	ECA	A
6	<i>a. Maîtrise de l'expression orale</i>			
7	Langage courant. Parler clairement et calmement. Regarder le public.			
8	1ère persnne du sing. "J'ai bien aimé..." "J'ai apprécié"... adoré... parce que...". "Je n'ai pas aimé... parce que"			
9	Liste de mots.			
10	Faire répéter ou reformuler la question si on ne sait pas y répondre.			
11	Donner des justifications, des exemples.			
12	Gestes, humour. Eviter les mimiques, les gestes "parasitaires", les onomatopées ("bah", "hein", "euh", "quoi ?")			
13	"Attirez votre attention sur..." ; "Je vous ai bien entendu mais je ne parviens pas à expliquer..." ; "Voici un exemple pour vous montrer que..."			
14	<i>b. Maîtrise du sujet présenté</i>			
15	Accompagner l'oral par un support (affiche, diaporama, photos...)			
16	Vivre le projet, présenter son vécu, montrer son implication.			
17	Analyser ce que j'ai fait et ce qu'on fait mes camarades.			
18	Donner un avis positif, constructif sur le projet, sur une activité. Montrer qu'on est satisfait de notre travail.			
19	Trouver des arguments pour convaincre ; donner des exemples			
20	5 minutes ! Petite présentation, déroulé, petite conclusion. "Je vous remercie de votre attention".			
21	Illustrer ses choix par des exemples et apporter des explications			
22	Utiliser l'outil numérique : grandes affiches ; diaporama ; imprimer			

¹⁰⁵ Grille réalisée sous format Tableur par F. BAILLEUL. La grille reprend les critères de la circulaire du recteur de mars 2017.

Annexe 2 : grille de l'épreuve orale de juin 2017¹⁰⁶

1	Epreuve orale DNB session 2017				Candidat																							
2					Nom		Prénom																					
3																												
4	Niveau d'acquisition				Constitution du jury																							
5					Nom		Prénom																					
6					Nom		Prénom																					
6	Critères de l'épreuve orale				<table border="1"> <tr> <td>N.D.</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> </tr> <tr> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> </tr> <tr> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> </tr> <tr> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> <td>In.affirmée</td> </tr> </table>				N.D.	In.affirmée																		
N.D.									In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée																
In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée																								
In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée																								
In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée	In.affirmée																								
7	a. Maîtrise de l'expression orale				Notes sur 50																							
8	- s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditeur;				<table border="1"> <tr> <td colspan="4">Note finale sur 100</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>				Note finale sur 100				0															
Note finale sur 100																												
0																												
9	- exprimer ses sensations, ses sentiments, formuler un avis personnel à propos d'une oeuvre ou d'une situation en visant à faire partager son point de vue																											
10	- employer un vocabulaire précis et étendu																											
11	- participer de façon constructive à des échanges oraux;																											
12	- participer à un débat, exprimer une opinion argumentée et prendre en compte son interlocuteur;																											
13	- percevoir et expliciter les ressources expressives et créatives de la parole;																											
14	- s'approprier et utiliser un lexique spécifique au contexte.				Notes sur 50																							
15	b. Maîtrise du sujet présenté				<table border="1"> <tr> <td colspan="4">Note finale sur 100</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>				Note finale sur 100				0															
Note finale sur 100																												
0																												
16	- concevoir, créer, réaliser;																											
17	- mettre en oeuvre un projet																											
18	- analyser sa pratique, celle de ses pairs;																											
19	- porter un regard critique sur sa production individuelle;																											
20	- argumenter une critique édictée à une analyse objective;																											
21	- construire un exposé de quelques minutes;																											
22	- raisonner, justifier une démarche et les choix effectués;																											
23	- mobiliser des outils numériques.				Notes sur 50																							
24																												

¹⁰⁶ Grille réalisée sous format Tableau par F. BAILLEUL. La grille reprend les critères de la circulaire du recteur de mars 2017. Elle sert de support d'évaluation pour les enseignants lors de l'épreuve orale.

Un EPI histoire-anglais au lycée professionnel

La réforme du collège a fait couler beaucoup d'encre notamment parce qu'elle consacre les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). C'est aussi la fin de l'épreuve orale d'histoire des arts, remplacée par une autre portant sur la présentation d'un parcours (Avenir, d'Éducation artistique et culturelle, de Santé, Citoyen) ou d'un EPI¹⁰⁷. Dans tous les cas, elle lance un vaste projet qui est d'amener les enseignants à davantage partager avec leurs collègues, travailler ensemble, co-enseigner parfois. Cette réforme du collège concerne bien évidemment les classes de 3^{ème} prépa-pro et les professeurs de lycée professionnel qui les accueillent souvent.

Professeur de lettres-histoire, depuis presque vingt ans, au lycée Donation Robert & Nelly de Rothschild de Saint-Maximin dans l'Oise, j'ai choisi de mener, avec ma collègue PLP anglais-lettres, un EPI alliant deux de nos disciplines (anglais, histoire). Le lycée où nous exerçons est un établissement public assez petit : il accueille 400 élèves avec une classe de 3^{ème} prépa-pro de quinze élèves, cinq formations de CAP et cinq formations de baccalauréat. Les classes de CAP et de baccalauréat professionnel sont essentiellement orientées vers les métiers de la maintenance de véhicules¹⁰⁸.

Pour nous, cet EPI est aussi l'occasion d'entamer un travail pluridisciplinaire plus officiel. Même si ma collègue et moi-même avons eu de nombreuses fois la possibilité de construire ensemble des séquences de lettres, notre discipline commune, le travail collectif n'est pas courant dans notre lycée où chaque enseignant travaille plutôt de son côté. Les EPI peuvent donc apparaître comme une petite révolution culturelle à l'échelle de l'établissement. Ils suscitent pour nous quelques interrogations : avec quelle organisation peut-on conduire un EPI dans un établissement ? Comment travailler ensemble et sur quelle durée ? Comment intégrer un EPI dans des programmes de disciplines différentes ? Quelle leçon retenir de la pédagogie du projet qui est au cœur de la démarche des EPI ?

Je vais revenir sur les objectifs de cette réforme, sur la spécificité des LP dans le cadre de cette autre manière d'enseigner que sont les EPI et sur notre projet en mettant en avant ses réussites mais aussi ses limites.

La réforme du collège crée les EPI

Durant l'année 2015-2016, plusieurs formations concernant la réforme du collège ont eu lieu dans l'académie d'Amiens. Pour ma part, j'ai assisté à des formations institutionnelles menées par l'inspection et à des conseils pédagogiques dans mon établissement. J'ai aussi participé à d'autres formations plus informelles : le proviseur adjoint du lycée avait organisé une rencontre avec les enseignants d'un collège proche, le collège Gabriel Havez de Creil. Nous y avons été reçus par une

¹⁰⁷ Dans la nouvelle réforme du DNB de 2018, l'oral de l'examen est encore transformé puisqu'il mêle l'ancienne formule d'avant 2017, en réintroduisant la possibilité de passer l'épreuve en histoire des arts, et la formule récente qui amenait les nouveautés de l'EPI ou des parcours. Voir l'arrêté du 27 novembre 2017 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet qui bouleverse aussi les épreuves écrites en séparant l'épreuve d'histoire-géographie-EMC de celle du français, jointes un an auparavant. Les coefficients et barèmes sont aussi revus.

¹⁰⁸ Le lycée dans lequel j'exerce regroupe des CAP de maintenance des matériels de parcs et jardins, de maintenance des véhicules automobiles et motocycles, de vendeur-magasinier en pièces automobiles, de peinture automobile et d'agents de sécurité. Les baccalauréats professionnels qui y sont préparés concernent la carrosserie, la maintenance des motos, des autos, des engins d'aéroport et des avions.

enseignante d'histoire¹⁰⁹ qui était chargée de former ses collègues et qui s'est donc aussi occupée de nous, professeurs de LP toutes disciplines confondues. Le rapprochement entre les deux établissements ne tenait alors qu'à l'amitié entre les personnels de direction. Rien d'officiel dans cette formation. D'ailleurs, pour installer ce rapprochement, une de mes collègues PLP et moi-même avons participé aux épreuves d'oral blanc du DNB dudit collège afin de partager nos expériences, une fois la réforme mise en place en avril 2017. C'est une démarche intéressante, très formative car elle permet de donner corps à une réforme, de voir où on en est avec ses propres élèves, d'insister sur ce qui est important et d'éviter les écueils vus ailleurs.

L'EPI en LP

D'abord, la réforme a amené une question : les LP allaient-ils être concernés par les EPI ? Les textes officiels sont ensuite parus et les professeurs de LP ont pu constater qu'ils devaient s'engager dans ce nouveau dispositif.

Les enseignements pratiques interdisciplinaires ou EPI ont été créés à l'occasion de la réforme du collège de 2015 qui concernait le cycle 4 (de la 5^{ème} à la 3^{ème}) et introduisait également l'accompagnement personnalisé. Cette réforme est construite dans la continuité de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 08/07/2013, elle met également en place le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les EPI ont comme objectifs de permettre de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par la démarche de projet en instaurant une réalisation concrète, individuelle ou collective. Ils ont vocation à permettre au professeur de réaliser une partie de son programme différemment. Le contenu des enseignements d'EPI est encadré et il existe huit thèmes possibles de travail¹¹⁰. Deux EPI par an sont préconisés, ce qui permet normalement aux élèves d'en avoir fait au moins six à la fin de la 3^{ème}.

L'EPI est également intégré à la refonte du DNB¹¹¹ puisque l'épreuve orale qui portait jusque-là sur l'histoire des arts pour un petit coefficient, est désormais valorisée : le candidat au DNB passe un oral de 100 points sur les 300 que comportent les épreuves, l'autre partie de l'examen étant composée de 400 points évalués par compétences et par contrôle continu. L'élève qui prépare le DNB a le choix et il peut présenter n'importe quel EPI de son parcours ou un des différents parcours personnalisés : parcours avenir, parcours citoyen ou parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours de santé¹¹². Ce sont les parents qui valident le choix. L'établissement doit envoyer la liste des EPI et des parcours menés dans l'année afin que les parents expriment clairement leur volonté, en accord avec leur enfant. C'est la raison pour laquelle l'ensemble des EPI et des parcours réalisés sont votés en amont au conseil d'administration. Le choix pour cette année 2016-2017 est moindre puisque la réforme vient d'être mise en place, les élèves n'ont d'autre possibilité que de choisir parmi les travaux effectués lors de leur année de 3^{ème}, à moins que dans leur collège d'origine, des enseignants aient pris les devants et leur aient fait commencer un EPI en 4^{ème}.

Très rapidement, le proviseur adjoint a réuni les équipes pour lancer dans l'établissement la réflexion sur les EPI. Avec ma collègue enseignante d'anglais-lettres¹¹³, l'idée de monter un EPI histoire-anglais a germé. Nous avons pris l'été pour réfléchir aux différents thèmes possibles et c'est à la rentrée que nous avons choisi de travailler avec les élèves sur l'affiche politique au XX^{ème} siècle. Le cadre légal impose

¹⁰⁹ Merci à Anne-Sophie PALFRAY, professeure d'histoire-géographie du collège Gabriel Havez de Creil pour ses bonnes inspirations.

¹¹⁰ Pour plus de détails, voir ce site spécialement dédié à la réforme de 2015 :

<http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/epi>

¹¹¹ DNB : diplôme national du brevet. Il évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. À partir de la session 2018, il est rééquilibré entre évaluation du socle (contrôle continu) et épreuves finales.

¹¹² Cette présentation est à actualiser aujourd'hui. La nouvelle réforme 2018 mêle l'ancienne formule d'avant 2017, en réintroduisant la possibilité de passer l'épreuve en histoire des arts, et la formule récente comportant les nouveautés des EPI et des parcours (voir la note 107 au début de l'article).

¹¹³ Ma collègue PLP anglais-lettres, Vanessa DEGLAIRE, travaille dans le même établissement que moi depuis plusieurs années. Nous avons conçu quelques séquences de français ensemble. C'est également une personne ressource pour ce qui concerne les TIC avec lesquelles elle travaille très souvent.

de faire voter les EPI au conseil d'administration le plus tôt possible dans l'année, donc au premier CA d'octobre (voir annexe 1). Lors de cette réunion, deux autres EPI ont été présentés pour cette classe. Il s'agissait, pour la première année de cette réforme, de permettre aux élèves de pouvoir exposer l'EPI de leur choix lors de l'épreuve orale du DNB : aucun d'entre eux n'avait travaillé de cette manière-là en 4^{ème}.

J'ajoute que ce projet est rendu possible par la proximité qui existe entre les deux enseignants. La direction de l'établissement n'a pas imposé aux collègues de travailler ensemble. C'est un choix volontaire qui vient d'une bonne entente entre professeurs. Grâce à notre bivalence, nous partageons une discipline commune, le français. Nous échangeons souvent à propos de nos cours de lettres et avoir chacun une autre valence à enseigner facilitait la tâche. En effet, nous sommes individuellement déjà des acteurs de l'interdisciplinarité. Il me semble que, pour ces raisons, la réforme s'est facilement déployée dans les lycées professionnels. J'ai participé à des réunions de collège où les pratiques interdisciplinaires sont peut-être moins courantes. On y travaille davantage entre professeurs d'une même valence. Or, la mise en place des EPI pousse à intégrer d'autres disciplines dans sa progression. C'est pourquoi l'adaptation de certains professeurs de collège à la réforme s'avère parfois plus délicate que pour les professeurs du lycée professionnel. Il s'agit réellement pour eux d'un changement fort de pratiques. Il convient aussi de souligner que dans mon établissement, nous n'avons qu'une classe de 3^{ème} donc peu d'EPI à mettre en place. Le volume d'EPI est tout autre au collège puisqu'il faut en créer de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Le lycée professionnel permet des connexions plus évidentes entre les disciplines que le collège. C'est pourquoi l'EPI n'y est pas un bouleversement des pratiques même si l'interdisciplinarité n'est réellement possible qu'entre des professeurs qui montrent un intérêt pour les valences voisines. Car tout ce qui serait imposé me paraît gage d'échec.

Le projet

Ma collègue et moi-même avons une idée bien précise des objectifs à atteindre avec nos élèves : l'EPI doit permettre d'aborder les programmes à travers une réalisation concrète. Nous avons choisi rapidement de faire réaliser aux élèves une exposition et un musée virtuel sur Internet, destinés à exposer des affiches politiques parmi les plus marquantes du XX^{ème} siècle, et où le visiteur déambule dans différentes salles. Chaque affiche serait présentée par un petit texte synthétique expliquant l'objet, écrit en français et en anglais car nous avons imaginé que les visiteurs du musée pouvaient être étrangers. Comme nous avons aussi imaginé que les visiteurs pouvaient être non-voyants, ou simplement passionnés d'histoire, il est prévu que chaque affiche soit accompagnée d'un petit QR code¹¹⁴ permettant d'aboutir à un fichier sonore (grâce à un appareil connecté de type smartphone) qui donne davantage de détails sur l'affiche, plus de contextualisation, des liens... C'est une sorte d'audio-guide pour accompagner la visite du musée.

Pourquoi ce thème d'EPI ? Quelle démarche choisir ?

« L'affiche politique au XX^{ème} siècle » tel était donc le titre de notre EPI. Plusieurs raisons ont présidé à ce choix. Il s'agissait bien sûr d'appréhender un EPI pour la première fois. En formation, nous avons écouté les préconisations des intervenants : les EPI devaient durer peu de temps pour ne pas démotiver les élèves, il s'agissait de faire un projet bien défini sur un temps court, la réforme du collège obligeant aussi à traiter les nouveaux programmes conjointement. Les autres EPI proposés pour la classe de 3^{ème} prépa-pro de l'établissement correspondaient bien à toutes ces demandes institutionnelles¹¹⁵.

¹¹⁴ Un QR code, également appelé flash code parfois, est un type de code-barres qui permet, en le photographiant grâce à une application dédiée, d'aboutir à une adresse internet sans avoir à retaper celle-ci, les adresses des pages internet étant parfois complexes puisque composées de nombreux mots, de points, de barres obliques, de tirets... Un exemple de QR code est présent à la fin de l'article.

¹¹⁵ Ma collègue de français a, par exemple, mené un EPI sur les lettres de Poilus et le devoir de mémoire. Cet EPI a duré environ deux mois. Il a également beaucoup intéressé les élèves.

Nous avons pourtant choisi de travailler différemment car nos objectifs étaient de profiter de l'EPI pour « voir plus loin ». Il s'agissait alors de travailler sur le temps long pour valider pleinement les acquis des élèves. En effet, nous avons remarqué des difficultés majeures chez ceux que nous avons accompagnés les années antérieures : difficultés à mémoriser, à synthétiser ainsi qu'à opérer le délicat passage de l'écrit à l'oral, encore plus en anglais qu'en histoire. Nous voulions ainsi mieux appréhender le DNB et l'orientation future en baccalauréat professionnel.

Cet EPI est donc un thème circulaire, traité tout au long de l'année lors de petits épisodes dans les cours, qui répond aux programmes d'anglais et d'histoire, celui-ci étant plus chronologique. Le travail mené est d'abord un travail conduit sur un temps court, celui de la séance. L'étude d'une période en histoire est accompagnée d'une analyse d'une ou de plusieurs affiches. Puis, notre EPI devait aussi valider des connaissances acquises sur un temps plus long. Les compétences d'analyse vues à différents moments de l'année seraient-elles réinvesties et de manière de plus en plus autonome ? Plus tard dans l'année et après avoir vu d'autres périodes et d'autres affiches, les élèves seraient-ils capables d'analyser de nouveau ces affiches en les replaçant dans leur contexte ? Pourraient-ils les replacer dans un ordre chronologique ? Seraient-ils à même de comparer les affiches, d'y voir des liens, une fois les supports rassemblés ?

Pour moi, le moment de réaliser la tâche finale de l'EPI, à savoir la réalisation du musée virtuel, devait également permettre de mener les traditionnelles révisions pour le DNB, partant du postulat que présenter une affiche, c'est rappeler des événements, un contexte, des objectifs, analyser son contenu précis et donc réinvestir des capacités et connaissances vues dans l'année.

En conséquence, l'organisation retenue alternait temps court et temps long et dépassait la simple volonté de mener un projet sur une durée réduite. En septembre 2016, voilà les choix stratégiques établis : un EPI qui revenait tout au long de l'année mais qui ne devait pas perturber le déroulement du cours d'histoire-géographie. À ce moment de l'année, ces choix restaient théoriques puisque nous ne connaissions pas encore les élèves ni leurs capacités. J'ajoute qu'avant de commencer, nous nous étions interrogés sur le thème de l'EPI et avons débattu entre l'affiche politique et l'affiche de propagande. Je savais que la notion de propagande allait être vue plus tard dans le déroulement de l'année scolaire, lors de l'étude du régime de Vichy, bien après le début de l'EPI.

Avec la professeure d'anglais nous avons clarifié ce terme de propagande – l'ensemble des méthodes utilisées pour influencer psychologiquement les individus – et nous nous sommes entendus pour traiter un type de propagande en histoire, la propagande politique, et un autre type, la propagande dite « sociologique » que l'on observe dans notre société à travers tous les médias, davantage étudiée en anglais.

Les élèves

La classe de 3^{ème} prépa-pro de l'établissement est composée d'élèves qui ont été sélectionnés lors des réunions de bassin auxquelles assistaient la proviseure et le professeur principal. Les différents lycées professionnels du bassin qui ont des classes de 3^{ème} se répartissent habituellement les élèves de 4^{ème} en fonction des projets d'orientation de ces derniers. Le LP dans lequel j'exerce¹¹⁶ accueille une seule classe de 3^{ème} prépa-pro de quinze élèves qui se retrouvent là en général parce qu'ils ont un projet d'orientation tourné vers les métiers de la mécanique, de la sécurité ou pas de projet pour certains.

J'avais cette classe 3,5 heures par semaine, soit le volume horaire réglementaire. La 3^{ème} prépa-pro du lycée peut être présentée ainsi : petit groupe de quinze élèves, douze garçons et trois filles, la plupart nés en 2001, venant de différents collèges du secteur. Très rapidement, l'un d'entre eux s'est distingué par un comportement provocateur : il a fini par quitter l'établissement à la suite d'un conseil de discipline en

¹¹⁶ Voir : <http://rothschild.lyc.ac-amiens.fr/frontend/>

avril et n'a pas assisté à la mise en place de la tâche finale de l'EPI. Les autres élèves ont posé globalement peu de problèmes de comportement. Dans cette classe, trois élèves bénéficiaient d'un PAP (plan d'accueil personnalisé) lié à de forts troubles dyslexiques, dyspraxiques et dysorthographiques. Deux élèves habitaient en France depuis peu de temps. D'une manière générale, ce groupe manifestait peu d'entrain. Les premiers cours de l'année montraient des élèves peu motivés, peu participatifs, à part trois ou quatre d'entre eux. Le travail à la maison était quasi-inexistant. Le niveau d'ensemble était faible : peu de connaissances, des compétences de lecture et d'écriture compliquées à aborder. Les premières évaluations de l'année (sur la Première Guerre mondiale) ont souligné des lacunes très importantes : identifier l'année de début et l'année de fin de la guerre 1914-1918 était déjà une gageure pour certains élèves. Je le vérifiais en cours : « Ah, c'est pour ça, 14, 18 ! J'avais pas compris » m'a dit l'un d'entre eux.

Un exemple de séance d'EPI

Une fois le projet bien défini, s'est alors posée la question de savoir comment alimenter l'exposition. Comme j'avais prévu d'utiliser dans chaque séance d'histoire de l'année un certain nombre d'affiches comme supports d'étude, les élèves ne se sont pas vraiment rendu compte au début qu'ils travaillaient déjà sur l'EPI : pour eux, le professeur d'histoire faisait son cours, comme d'habitude, dans sa salle habituelle. L'EPI n'était donc pas vraiment visible pour les élèves, d'autant plus qu'il n'y avait pas, sur leur emploi du temps, un horaire dédié à cet effet. De plus ma collègue procédait de la même manière : elle travaillait sur des thèmes différents tels que « Women are fighting » (la conquête des droits politiques des femmes, des suffragettes jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale), les super-héros (captain America, un héros de la propagande américaine). Le seul lien que les élèves pouvaient établir entre ce qu'ils faisaient et l'EPI était le support puisque chaque étude d'affiche était menée sur une feuille A4-type sur laquelle ils écrivaient les informations importantes relevées pendant l'étude et qu'ils plaçaient ensuite dans un porte-vues spécial EPI. L'équipe pédagogique de la classe s'était entendue sur le matériel demandé : tous les EPI ou autres projets de cette classe de 3^{ème} prépa-pro (stage, visite d'entreprise, orientation...) se trouveraient stockés dans un porte-vues que les élèves devaient avoir à chaque cours. Nous n'avons donc rien mis en commun au début même si finalement les documents étudiés en histoire et ceux étudiés en anglais se trouvaient rassemblés dans le même support, le porte-vues. Ils y étaient mélangés avec d'autres documents qui n'avaient aucun rapport avec notre EPI. Nous avons choisi de fonctionner ainsi car, lorsque nous avons présenté le projet aux élèves, ces derniers n'avaient manifesté aucun enthousiasme ou toute forme de motivation. Cela nous a permis de ne pas l'imposer d'emblée et aussi de voir si le projet était réalisable car les premières semaines de cours nous ont fait douter de sa viabilité.

Nous avons prévu cependant de nous retrouver en co-enseignement plus tard dans l'année, vers le second trimestre, pour commencer à créer le musée virtuel.

À l'intérieur d'une séance, j'ai procédé ainsi. Lors du thème « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales 1914-1945 », j'étudie le soutien des civils à l'effort de guerre avec l'affiche d'Abel Faivre « Pour la France, versez votre or »¹¹⁷. La démarche est assez classique et interroge le document. Qui a fait l'affiche ? Qui a commandité cette affiche ? En quelle année ? Où peut-on la voir ? Quelles sont ses dimensions ? Quels sont les éléments de texte visibles ? Quels sont les éléments iconographiques ? Quels sont les symboles ? Quel est le sens global de cette affiche ? Nous avons rempli une fiche d'analyse (voir annexe 2) que les élèves ont rangée dans leur porte-vues spécial EPI. Au même moment de l'année, ma collègue d'anglais abordait l'étude d'une affiche concernant le Remembrance Day, avec les célèbres poppies, les coquelicots de la bataille de la Somme¹¹⁸.

¹¹⁷ Voir : <http://www.musee-armee.fr/collections/base-de-donnees-des-collections/objet/affiche-pour-la-france-versez-votre-or-lor-combat-pour-la-victoire.html>

¹¹⁸ Le travail réalisé avec les élèves à propos du Remembrance Day est visible sur cette page : <https://www.genial.ly/View/Index/581de37848d7266274558933>

J'avais prévu de faire l'analyse d'une autre affiche sur le même conflit, une affiche allemande ou britannique pour faire émerger les différences. Cela devait me permettre de vérifier l'acquisition de compétences. Malheureusement, le temps ne m'a pas permis de procéder à cette étude. Pour le premier thème d'histoire, nous en sommes restés là. Un certain nombre d'affiches prévues sont passées à la trappe¹¹⁹ !

L'année avance

Les autres thèmes étudiés dans l'année ont rempli petit à petit le porte-vues. D'autres affiches ont été étudiées. La classe ne montrait toujours pas d'entrain, c'était du cours habituel pour les élèves. Tant que le travail était séparé entre les deux matières, et en petits épisodes, ils n'en percevaient pas le sens. Ils m'interrogeaient d'ailleurs régulièrement : « Quand est-ce qu'on fait l'EPI, monsieur ? ». Ils ne savaient pas qu'ils y travaillaient déjà. Les problèmes de la classe étaient lourds : nombreux conflits entre élèves, cas de harcèlements et de vols mis en lumière, absentéisme en hausse, des résultats qui ne progressaient pas. Début février, le premier DNB blanc a lieu et les notes obtenues sont mauvaises. Nous commençons à être inquiets.

Pour ma part, j'éprouvais des difficultés à respecter la progression que j'avais prévue pour l'année, j'avais pris du retard. J'ai donc organisé d'une autre manière le temps que je consacrais à l'EPI : nous allions continuer d'étudier des affiches mais nous passerions moins de temps à remplir lesdites fiches collectées dans le porte-vues. Le travail mené est donc devenu plus informel. Au début du mois d'avril, j'ai participé à l'oral blanc dans le collège voisin et me suis rendu compte que la finalité de certains EPI n'était pas du tout comprise par les élèves. Quand on les interrogeait sur les raisons qui avaient poussé tel professeur à faire tel EPI, leurs réponses étaient soit trop techniques (j'ai eu droit à une méthodologie de la démarche scientifique en cours de physique), soit trop évasives (« on a fait cet EPI parce que ça plaisait à la prof »). J'étais malheureusement persuadé que mes élèves allaient commettre les mêmes erreurs. J'ai évoqué ce souci à ma collègue qui n'avait pas assisté à cet oral blanc. Nous avons convenu qu'il faudrait désormais insister sur ce point auprès de nos élèves : l'analyse des affiches n'était pas le cœur de l'EPI mais le moyen de parvenir à la création du musée. À partir de ce moment, nous avons souvent rappelé que l'EPI consiste à présenter la réalisation d'un musée virtuel sur Internet et non à expliquer pourquoi les auteurs de telle affiche ont placé tel symbole, tel mot, telle image. C'est aussi à partir de ce moment-là que nous avons commencé à préparer l'épreuve orale du DNB puisque nous nous mettions à insister sur ce qu'il faudrait dire et sur les défauts qu'il faudrait éviter.

Nous arrivions, nous aussi, à commencer à entrevoir la fin d'année, il fallait donc passer à la seconde étape de l'EPI, la mise en commun, la réalisation du musée.

La réalisation finale

Nous avions nous aussi prévu d'organiser pour nos élèves, outre un second DNB blanc, un entraînement à l'épreuve orale de ce diplôme. À partir du mois de mai, ma collègue et moi, avons envisagé d'insister davantage sur l'EPI. Nous allions alors soit gérer seul le groupe dans des séances spécialement dédiées à l'EPI, soit intervenir en co-enseignement. Ma collègue d'anglais savait exactement sur quoi je travaillais et vice-versa. Nous nous étions fixé des missions respectives, auxquelles nous ne devions pas déroger sous peine de mettre l'autre en difficulté. C'était désormais le temps de la réalisation de l'EPI, celui qui allait en fait donner tout son sens à ce que nous avons fait depuis le début de l'année.

¹¹⁹ Quelques affiches non retenues sont visibles en tapant « propagande 1914-1918 » dans la barre de recherche de cette banque d'images : <http://www.bridgemanimages.com/fr/>

Une fiche synthétique présentant le travail a été distribuée à tous les élèves (voir annexe 4). Elle exigeait certaines activités de leur part. Nous leur avons également donné l'adresse du padlet, mur virtuel sur lequel on afficherait tous leurs travaux, et sur lequel tous les documents avaient été regroupés¹²⁰. Dans cet espace, les élèves pouvaient retrouver toutes les affiches étudiées dans l'année en histoire, en anglais, mais sans aucune synthèse, aucune explication. En effet, recopier le travail placé dans leurs porte-vues n'avait aucun intérêt. Nous voulions qu'ils réinvestissent des connaissances et des compétences vues antérieurement. Le padlet contenait aussi des fichiers sonores de présentation des documents et des fiches-méthodes pour certaines compétences. Ils n'ont eu aucune difficulté avec cet outil (le padlet) puisqu'ils étaient habitués¹²¹ à l'utiliser. Par contre, comme nous pressentions manquer de temps, le projet de faire une exposition dans le lycée a été repoussé. Nous nous sommes concentrés sur la mise en place du musée sur Internet.

Nous avons organisé alors la démarche qui a permis de travailler différentes compétences :

- **Les compétences d'organisation :**

Tout d'abord, nous avons ciblé le public potentiel du musée virtuel, c'est-à-dire que nous avons établi avec les élèves des postulats de départ : le musée qu'ils devaient créer est un vrai musée dans lequel le public peut déambuler (voir annexe 5) ; comme il est destiné à une audience universelle, les élèves devaient s'exprimer clairement pour être compris par des personnes de tous âges, francophones et anglophones. Nous avons posé des difficultés supplémentaires : le musée pouvait être visité par des personnes non-voyantes qui auraient besoin d'explications différentes, et particulièrement sonores d'où la nécessité de travailler l'expression écrite et l'expression orale. À partir de ce rappel, nous avons pu organiser la tâche finale.

- **Les compétences d'expression écrite :**

Les élèves ont été regroupés en binômes afin d'être plus efficaces et de multiplier les compétences.

À partir du padlet (mur collaboratif), chaque binôme devait choisir deux affiches, l'une étudiée en cours d'histoire, l'autre en cours d'anglais afin de les présenter sur un support écrit au public du musée. Ils devaient alors réinvestir ce qu'ils avaient vu en cours (chaque affiche a été analysée à un moment de l'année et cette analyse se trouvait dans leurs porte-vues) en l'adaptant aux contraintes de l'audience du musée virtuel.

- **Les compétences d'expression en langue étrangère :**

Une fois la présentation écrite faite en français, il fallait la traduire en anglais. C'est là que le travail en binôme s'est révélé très important car les élèves sont souvent dépourvus dès qu'ils doivent mener seuls ce type d'activité. Ils font alors souvent appel aux traducteurs automatiques présents sur Internet ou sur leur smartphone. Or, ces traductions mécaniques constituent des textes qui n'ont aucun sens. J'essayais alors de les aider à construire leurs phrases autrement pour pouvoir les traduire plus facilement en interrogeant ma collègue sur ce qui avait été vu dans le cours d'anglais. Une autre approche peut parfois remotiver les élèves, c'est un avantage du co-enseignement.

- **Les compétences de lecture et d'expression orale :**

Chaque analyse devait être complétée par une présentation orale. L'oral est une compétence à laquelle on entraîne peu les élèves. On a souvent l'impression d'en faire beaucoup, car on fait beaucoup parler les élèves mais on se contente souvent de leurs réponses même quand l'expression reste déficiente. Ma collègue d'anglais travaille beaucoup l'oral, par exemple les questions de prononciation, mais en histoire, l'enseignant manque souvent de temps pour évaluer le niveau réel des élèves dans ce domaine et les faire progresser. Savoir trouver le ton juste, le rythme adéquat, donner du sens à un texte, lui donner vie sont des compétences de lecture orale qui peuvent faciliter l'accès à un apprentissage réel de l'expression orale. Chaque texte d'analyse d'affiche devait être accompagné d'un QR code donnant accès par

¹²⁰ Voir : <https://padlet.com/vdeglair/affiches>

¹²¹ Ma collègue, Vanessa DEGLAIRE, est particulièrement investie dans les TIC. Elle les utilise dans presque tous ses cours.

connexion internet à un fichier sonore. Si, au niveau technique, les élèves savent facilement créer des liens entre les fichiers du musée et intégrer un fichier sonore dans un texte, nous avons constaté que la réalisation du fichier sonore proprement dit pose de nombreux problèmes, notamment dans le domaine de l'expression. Parmi nos objectifs, le fichier sonore devait présenter l'affiche mais aussi permettre d'aller plus loin en intégrant de la musique, des extraits de discours si besoin, des bruits, des sons de l'époque, afin de donner une impression de plus grande réalité et faire vivre l'affiche présentée. Tout ceci n'a pas été possible car la maîtrise de l'expression orale n'a pas été aussi forte qu'on l'espérait, la présentation des affiches est donc restée basique.

Devant l'ampleur de la tâche et de nos retards, nous avons été dans l'obligation d'abandonner une partie de ces ajouts spécifiquement sonores. C'était trop complexe, surtout qu'une partie du travail des élèves a été perturbée par des problèmes techniques : les micros qui servaient à enregistrer ont dysfonctionné, rendant l'application Fotobabble¹²² inutilisable et il a donc fallu trouver un autre moyen pour enregistrer le travail oral des élèves. Nous avons alors décidé de travailler avec un autre outil pour capter le son : le smartphone. Ma collègue et moi réécutions le soir les enregistrements audio. Si c'était correct, nous améliorions le fichier : après l'avoir converti en mp3 (car le smartphone enregistre dans un format qui n'est pas universel¹²³), nous procédions à un petit montage avec l'outil Audacity¹²⁴ et nous l'intégrions au musée. Si la prononciation, le rythme, le ton de la présentation n'étaient pas corrects, nous demandions aux élèves de la refaire en reformulant des consignes précises de remédiation. Quelques élèves ont maîtrisé facilement cette opération et ont très vite avancé mais la plupart n'y sont pas arrivés aussi facilement et n'ont pas tous pu avoir suffisamment de temps pour mener à bien la présentation analytique de leurs deux affiches.

- Les compétences d'invention, de réalisation et du numérique :

Une exposition dans un musée nécessite une organisation, on doit réfléchir à la manière dont on va positionner les affiches, par ordre chronologique ou par thématique. Nous avons alors amené les élèves à réfléchir aux différentes possibilités. Rapidement, ils ont fait le choix de la chronologie. Cela reste étonnant vu les difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'année pour réaliser une chronologie dans leur cahier. Je n'avais d'ailleurs pas validé cette compétence habituelle du socle commun pour beaucoup d'élèves avant de les voir gérer avec facilité cet outil de chronologie en ligne. À partir de ce choix chronologique, nous leur avons montré comment intégrer leurs travaux textuels et sonores sur le musée virtuel dont nous avons au préalable créé l'architecture grâce à l'outil Emaze¹²⁵. C'est un site internet qui permet de créer des présentations plus évoluées que les traditionnels Powerpoint, comme celle d'un musée par exemple. De plus, Emaze nous permettait d'intégrer de l'audio sans passer par un autre outil hébergeur. Ma collègue d'anglais a avancé plus vite que moi et les fichiers d'anglais prêts à être intégrés devenaient trop nombreux et créaient un déséquilibre dans le musée et donc dans l'EPI. Le musée commençait à avoir trop de salles d'affiches britanniques par rapport aux salles regroupant des affiches étudiées en histoire. Pour retrouver un équilibre entre les deux matières, j'ai dû demander à ma collègue de faire une sélection et retirer quelques affiches. Les élèves ont été très intéressés et très performants dans cette phase de réalisation.

Aussi, certains ont fini leurs études d'affiches et réalisé les liens sonores plus vite que d'autres. Certains étaient à l'aise en informatique, allaient plus vite, d'autres étaient plus performants en anglais, en histoire. Quelques-uns tapaient leurs textes rapidement, d'autres saisissaient avec un doigt. Nous avons donc pratiqué une pédagogie différenciée, en n'ayant pas les mêmes attentes selon le niveau des

¹²² Cette application (<http://www.fotobabble.com/>) est un outil très simple et très pratique pour ajouter du son à une image.

¹²³ Les smartphones utilisés, de marque Samsung, enregistrent sous un format audio (le m4a) qui n'est pas lisible par tous les appareils, d'où la nécessité de convertir dans un format universel comme le mp3.

¹²⁴ Audacity (<http://audacity.fr/>) est un logiciel libre de mixage audio qui permet de découper un enregistrement sonore, d'en faire un montage, de couper les passages moins intéressants, d'assembler des passages.

¹²⁵ Ce logiciel (<https://www.emaze.com/fr/>) a été choisi car il propose déjà plusieurs types de musées en ligne. Il n'y a plus qu'à choisir la forme que l'on veut donner au lieu.

élèves. Nous nous sommes adaptés en trouvant des travaux complémentaires pour ceux qui allaient plus vite tout en gardant le fil conducteur d'une exposition dans un musée : en effet, parfois dans une exposition, une chronologie accompagne le visiteur pour qu'il puisse se repérer, de même le musée communique aussi en remerciant parfois ses mécènes, en créant une affiche qui servira de publicité pour informer le public de l'exposition et lui donner envie de venir. Nous avons donné ce travail aux élèves les plus avancés qui ont élaboré une chronologie à partir du site frisechronos.fr¹²⁶

- **Les compétences de communication et de reformulation :**

Communiquer nécessite d'être précis. Or, les travaux des élèves démontraient des lacunes importantes. Nous les avons poussés à discuter entre eux des améliorations possibles de leurs travaux, à débattre des corrections possibles en orthographe, en syntaxe, en formulation, en montage audio, en typographie. Nous avons mis en avant les avantages du travail collaboratif. Ils ont bien sûr corrigé leurs propres travaux à de très nombreuses reprises mais aussi ceux de leurs camarades. Cependant, il reste toujours des améliorations à faire afin de rendre le travail le plus présentable possible. Chaque soir, ma collègue et moi reprenions une partie des travaux déposés par les élèves dans l'Emaze qui contient le musée virtuel et nous corrigeons à tour de rôle les dernières coquilles. Ces dernières corrections sont chronophages.

Le travail avait désormais sa forme définitive. Le musée virtuel était officiellement mis en ligne. Les liens internet ont été transmis aux enseignants, aux proviseurs pour qu'ils puissent voir le travail. Surtout, l'adresse internet des travaux¹²⁷ a été mise en ligne sur le compte twitter¹²⁸ du lycée pour faire connaître le travail et le valoriser. Ma collègue a également présenté le travail aux parents par un message envoyé sur l'ENT. Nous avons remarqué que le fichier était vu et certains élèves avaient même mis le lien sur leur page Facebook personnelle. Une élève nous a même dit : « J'ai montré le musée à mes parents, ils l'ont vu sur Facebook, ça leur a plu ». Sinon, au moment où cet article a été écrit, l'Emaze créé a été vu 163 fois, ce qui dépasse largement le nombre d'élèves de la classe. Il s'agissait ensuite de passer à l'étape de la préparation de l'oral d'EPI.



Élèves au travail dans la réalisation de la tâche finale

¹²⁶ Pour créer une frise : <http://www.frisechronos.fr/DojoMain.htm>

²⁰ Voir : <https://www.emaze.com/@AQTZRTTQ/laffiche-politique>

²¹ Voir : <https://twitter.com/lyceerothschild?lang=fr>

²² ENT environnement numérique de travail

L'oral d'EPI

Au mois de mai, les élèves, aidés de leurs parents, doivent choisir ce qu'ils vont présenter pour l'épreuve orale officielle du DNB. Contre toute attente pour nous, deux élèves ont choisi de présenter notre EPI. Ils voulaient montrer leur travail. Deux élèves sur un groupe de quatorze, ce n'est pas beaucoup mais il nous fallait les préparer au mieux.

Nous avons donc décidé de les préparer à cet oral, sur notre temps libre et en dehors du groupe. Une semaine avant l'examen, en co-intervention, nous avons revu avec eux la présentation des grandes lignes du projet, précisé ce qu'il était important ou pas de dire. Ils étaient tous les deux venus pour se préparer efficacement. Ils paraissaient très stressés mais enthousiastes ! Malgré notre aide, les élèves ont eu du mal à présenter seulement l'EPI, ils ont eu tendance à vouloir analyser chaque affiche. Nous avons alors reprécisé ce que nous attendions ou plutôt ce que le jury attendrait : l'oral d'examen invite à présenter un EPI, pas tout le travail réalisé pour faire cet EPI. Il s'agissait pour eux d'apprendre à distinguer leur création (le musée virtuel) de tout ce qui avait permis d'y arriver (l'analyse de document, les recherches menées sur chaque affiche...). Estimant qu'ils n'étaient pas encore prêts pour cet oral, nous les avons revus la veille de l'examen pour affiner encore leur préparation.

Le bilan de notre EPI

Quel bilan tirer d'une année complète de travail, de la conception à la réalisation finale ?

Les points positifs

Quand je pense à cette première expérience d'EPI, c'est d'abord un jugement positif qui me vient à l'esprit : en effet, le moment de la réalisation a été un moment intense de vrai travail. Plusieurs points méritent d'être mis en valeur :

L'absentéisme et la remotivation

Premier constat : durant la période de réalisation du musée, les soucis d'assiduité de la classe ont disparu. Par ailleurs, nous avons vu les élèves travailler comme des petites fourmis pour créer leur part du musée virtuel, les élèves ayant des facilités comme ceux en difficulté. Les plus avancés ont demandé du travail supplémentaire car ils ne voulaient pas rester à ne rien faire. Nous les avons vus multiplier les travaux variés (écrire, recopier, rechercher, enregistrer, lire, traduire...) avec envie. En juin, alors que nous avons repris les cours plus traditionnels, ils étaient même déçus : « on ne travaille pas sur l'EPI aujourd'hui ? ». J'ai vu des élèves qui n'avaient montré aucune motivation de l'année se donner à fond au service d'un travail collectif. J'ai encore présent à l'esprit l'exemple de cette élève, celle qui a montré son travail à ses parents sur son compte Facebook. Elle n'avait aucun projet d'orientation, n'avait quasiment jamais fourni d'efforts au cours d'une bonne partie de l'année scolaire, aucune participation orale, aucun entrain, n'avait pas réussi son premier DNB blanc. D'après ses dires, elle détestait l'histoire, « une matière vieille, triste, pas motivante » me disait-elle souvent. Elle est passée d'une moyenne de 7/20 à 13/20 entre le premier et le troisième trimestre et seulement dans cette discipline. Surtout, elle est venue aux derniers cours avec le sourire. Je revois une autre élève d'origine étrangère, perdue dans des résultats ingrats (4 puis 5 puis 9 sur 20 de moyenne en histoire-géographie), montrer des compétences de reformulation en tapant sur l'ordinateur alors même qu'elle ne comprenait pas grand-chose au cours d'histoire. Je revois aussi une autre élève arrivée en situation de phobie scolaire, monter un dossier d'orientation ambitieux en repartant vers une seconde générale alors que la norme d'orientation post-3^{ème} prépa-pro est le lycée professionnel. Elle avait repris confiance en elle et voulait retrouver un parcours qui lui correspondait davantage qu'un baccalauréat professionnel. C'est une des deux élèves qui ont choisi notre EPI pour l'examen.

L'ambiance de travail et le regard sur la discipline

L'EPI permet d'aborder l'histoire différemment et l'ambiance dans la classe change de celle du cours traditionnel. D'habitude, en salle de classe, les élèves sont obligés de

rester assis. Même si on les fait participer, ils sont statiques et ont tendance à s'assoupir pour certains, à rêver pour d'autres. En effet, dans cette phase de création du musée, les élèves sont autorisés à bouger fréquemment. Ils sont installés devant un ordinateur par binôme mais peuvent aller demander des conseils, une aide à leurs camarades. Ils sont invités à sortir de la salle pour enregistrer leur texte oralement et se retrouvent au calme dans le couloir. Ils n'ont tout simplement pas l'impression de travailler alors qu'ils travaillent davantage.

La variété des tâches et la multiplication des compétences

Quand ils exécutent une tâche, les élèves le font parfois sans entrain et ne souhaitent pas la répéter. Pour preuve, nos demandes incessantes de passer par l'étape du brouillon avant les travaux importants sont systématiquement refusées. Or, ils sont parfois prêts à faire et à refaire quand ils en ressentent par eux-mêmes le besoin. La polyvalence qu'a nécessitée la création du site a permis aux élèves de mettre en action plusieurs capacités en même temps : saisir un texte, chercher, vérifier, traduire, parler, inventer, trouver des synonymes, se relire, couper, monter, mettre en page. Ils n'ont pas une minute à eux et apprécient cela.

À la différence d'un cours traditionnel où ils ont parfois l'impression de ne rien faire, de s'ennuyer (combien de fois n'entendons-nous pas « Aujourd'hui, on n'a rien fait ! » pour dire que ce jour-là, ils ont peu écrit dans le cahier), ils sont ici sollicités par toutes ces activités. Tout ceci peut conduire à une certaine dispersion, mais l'enseignant est là pour recadrer le groupe selon les priorités, les besoins.

La remise en question des enseignants

Un autre changement tient à l'enseignant lui-même. Dans sa salle de classe habituelle, il contrôle tout, mène tout et l'élève est finalement attentiste, résigné parfois quand il ne comprend pas. Même si les élèves posent des questions, ils ne mènent pas le cours. L'enseignant finit par les trouver mous, non motivés, voire peu motivants et ressent alors aussi de la lassitude. Cela peut ternir les rapports et le professeur finit par voir tout ce qui ne fonctionne pas bien, ne se rendant plus compte des réussites. Si j'en reste à ce que j'ai fait en classe, il m'arrive de voir peu de résultats parfois. Dans cette réalisation de la tâche finale, les élèves sont maîtres du sujet, doivent souvent trouver des solutions par eux-mêmes, sont responsabilisés et le professeur devient davantage un accompagnant en même temps qu'un moteur qui les pousse. La confiance des élèves en leurs capacités s'en trouve renforcée, ils sont alors plus impliqués et provoquent de l'entrain dans le cours. Les travaux vont plus vite, et souvent plus loin puisque la motivation permet de se dépasser. Sur un public aussi fragile qu'une classe de 3^{ème} prépa-pro, les résultats sont vite visibles car le niveau de départ est souvent très faible.

Les retours positifs des élèves et de l'institution

Les effets positifs de l'EPI ont été très perceptibles pour nous, enseignants. Nous avons donné beaucoup de temps pour cet enseignement, nous avons fait plus d'heures que prévu. La direction de l'établissement a su aussi nous donner les moyens : accès à la salle informatique, aménagements d'emploi du temps, rémunération d'heures supplémentaires. Malgré de réelles difficultés liées à l'ambiance de classe, les moments consacrés à l'EPI ont permis de fédérer le groupe. Cette réussite est aussi due aux autres EPI menés dans cette classe¹²⁹, mais c'est encore plus vrai pour notre EPI qui a duré toute l'année et a donc nécessité de plus longs efforts pour les élèves, provoqué le plus de retours de leur part. Ils ont développé des capacités d'entraide, ils ont fini l'année davantage motivés dans l'ensemble des disciplines : c'est ce que montrent les comptes rendus des professeurs au dernier conseil de classe. Les élèves ont également souvent évoqué les liens intéressants qu'il y avait entre les deux disciplines – histoire et anglais - et la relation entre les deux enseignants. D'ailleurs, ils nous ont dit aimer les moments de co-enseignement : « c'est plus facile, c'est plus clair quand il y a deux profs ». Il est vrai qu'avoir deux enseignants en même temps permet de cadrer davantage les élèves et facilite les moments d'aide et d'individualisation. Tout cet EPI prend alors son sens. Toute la réforme menant aux EPI prend également son sens. L'EPI a

¹²⁹ Un autre EPI mené dans l'établissement (voir note 113) a permis la visite de plusieurs lieux importants de la Première Guerre mondiale avec des déplacements du groupe à vélo. D'où une solidarité renforcée entre eux car les élèves ont partagé les mêmes difficultés, gravi les mêmes côtes, parcouru les mêmes distances.

surtout permis de travailler autrement des compétences, des connaissances qui sont particulièrement attendues mais que le temps du cours habituel ne permet pas toujours d'approfondir. De même, lors des cours, certaines de ces compétences n'auraient pas été évaluées par le professeur alors que cela a été possible dans la pédagogie de projet. Je pense à la réalisation d'une chronologie, très délicate à mener en classe : mes élèves ont été en échec lors d'une première réalisation en septembre alors qu'ils l'ont parfaitement réussie en mai, pour la création du musée virtuel. On peut aussi dire que les élèves ont progressé pendant l'année mais, pour ma part, j'attribue davantage cette réussite à la motivation apportée par l'outil numérique et au souci des élèves de trouver un sens dans ce qu'ils font. Malgré tout, il ne s'agit pas d'écarter les difficultés rencontrées qui sont également nombreuses.

Les difficultés

Nous espérions mener un EPI plus ambitieux mais nous avons rencontré des difficultés et dû faire face à quelques échecs momentanés. Quelle leçon tirer alors de cette expérience ?

Trop d'ambition dans le projet de départ

Tout d'abord, notre projet était certainement beaucoup trop ambitieux ainsi que nos attentes : j'espérais par exemple que les élèves sauraient facilement reparler du contexte ou du sens de telle affiche vue dans l'année rien qu'en regardant l'image et qu'ils auraient acquis les compétences individuelles pour analyser une image ! L'écart entre notre ambition et la réalité du terrain s'est avéré encore plus grand au moment de la réalisation sonore du projet. Nous avons imaginé qu'ils parleraient avec plus d'aisance dans les supports audio. Or, ils n'ont jamais réussi à faire autre chose que lire un texte écrit par avance, ils n'ont jamais eu vraiment la capacité de se détacher de leurs notes et de parler avec naturel. Et nous n'avons pas eu le temps de mettre en place un véritable apprentissage de l'oral (ou de proposer un travail de remédiation sur cette compétence fondamentale). Nous avons également imaginé que, dans l'année, nous pourrions mettre les élèves en relation avec le site du musée canadien de la guerre¹³⁰ pour qu'ils puissent intégrer dans le projet des affiches qu'ils auraient choisies dans le fonds de ce musée : ils auraient alors préparé des questions en anglais sur les affiches choisies et traduit les réponses reçues auxquelles les médiateurs du musée devaient répondre expliquant ainsi les affiches choisies. Cela créait aussi un lien entre un vrai musée et un musée virtuel. C'était une étape intéressante mais nous nous sommes bien rendu compte que nous allions beaucoup trop loin et que les élèves ne maîtrisaient pas suffisamment les codes pour échanger avec une personne adulte d'un autre continent.

Le manque de temps et les choix à faire

C'est aussi vrai pour l'utilisation de certains outils TIC : nous espérions travailler sur de la réalité augmentée avec Aurasma¹³¹ mais la prise en mains de l'outil a demandé beaucoup de temps. Nous avons abandonné aussi cette partie. Nous avons dû aussi baisser pavillon devant le manque de connaissances et de travail des élèves dans l'année. C'est ainsi que l'EPI devait raconter d'une certaine manière l'histoire du XX^{ème} siècle mais, en réalité, je n'ai pas réussi à analyser d'affiches postérieures à 1945. Le musée virtuel sur l'histoire du XX^{ème} siècle en affiches ne traite en fait qu'un demi-siècle pour ce qui concerne l'histoire ! Je le regrette beaucoup mais faute de temps, il m'a fallu faire des choix. Il fallait finir le programme de 3^{ème} et aussi terminer l'EPI pour qu'ils puissent éventuellement le présenter à l'examen. Enfin, l'exposition physique au lycée qui devait accompagner l'exposition virtuelle n'a jamais vu le jour, faute de temps.

Cet EPI présente donc à la fois des résultats intéressants et des lacunes qui restent

¹³⁰ Voir : <http://www.museedelaguerre.ca/> et plus particulièrement la page des expositions en ligne (affiches):

<https://www.museedelaguerre.ca/expositions/expositions-en-ligne/>

¹³¹ <https://www.aurasma.com/> est une application de réalité augmentée assez pratique. La réalité augmentée désigne un système informatique permettant de superposer en temps réel un élément virtuel (image, film, 3D...) sur un environnement réel filmé, par un smartphone par exemple. Certaines publicités montrent des personnes portant des lunettes de réalité augmentée qui les transportent d'une certaine manière dans la savane.

importantes. Cette expérience permet-elle un autre regard sur les EPI en général, un an après la mise en place de la réforme ?

Un bilan plus global des EPI qui valide la pédagogie de projet au-delà de certaines attentes

Finalement, nous comptons sur l'EPI pour nous aider dans la réalisation de nos programmes respectifs d'histoire et d'anglais. Nous espérons que par cette pédagogie de projet, les élèves maîtriseraient davantage de connaissances et de compétences. Même s'ils n'ont pas pu tout faire, nous pensons que ce qu'ils ont réalisé y a contribué. Par contre, au regard de la classe, nous ne pensions pas que l'EPI pourrait vraiment améliorer les points suivants : la remotivation, une autre perception des disciplines et une meilleure ambiance de classe. Les nombreux échecs que cet EPI a rencontrés tiennent sans surprise aux difficultés inhérentes à ces classes de 3^{ème} prépa-pro : le manque de connaissances, les problèmes de comportements face au travail et certaines difficultés de prise en mains des outils.

Je m'aperçois aussi, à l'écriture de cet article, que les enseignants sont souvent trop critiques à l'égard de ce qu'ils font. Avec le recul, je me dis que mes cours permettent rarement de travailler en même temps une très grande part des éléments du socle commun. Or, toute la première partie du travail mené au titre de l'EPI a permis d'analyser des affiches. À travers celles-ci, ce sont toutes les compétences de compréhension et d'expression, d'analyse des médias, d'expression de la sensibilité, de réflexion et de discernement qui ont été travaillées. On peut ajouter toutes les autres compétences vues dans la seconde partie : la réalisation du musée virtuel a permis d'approfondir toutes les compétences orales et numériques déjà évoquées.

De plus, contre toute attente, nous n'avons pas constaté certains écueils : de nombreuses personnes nous avaient mis en garde contre la durée de notre EPI. On doutait de la capacité des élèves à travailler une année entière sur un projet. Les instructions officielles invitaient à faire court pour ne pas démotiver. Dans cet exemple, c'est l'inverse qui a été démontré. Le projet n'a de sens dans cet exemple que parce qu'il est long. Nous souhaitons aussi montrer aux élèves que le travail d'une année finit toujours pas être payant, c'est le bénéfice du temps long qui est rarement mis en valeur. Mais tout cela a été rendu possible parce que nous n'avons pas fait une heure d'EPI par semaine. En effet, l'ennui l'aurait emporté. Nous avons fait le choix d'un travail presque invisible dans l'année qui serait repris à la fin de celle-ci. Et c'est parce que les élèves ont retrouvé des notions étudiées quelques mois plus tôt qu'ils ont aussi trouvé un peu plus de confiance en eux. Ils commençaient à maîtriser le sujet. L'intérêt de la création des EPI est d'entraîner des projets. Il faut évidemment créer un cadre mais ce cadre ne doit pas être trop rigide pour que les EPI puissent vivre. Ce travail a donc fait la preuve de réussites inattendues, d'échecs prévisibles. Mais il faut continuer d'être ambitieux avec ces élèves, ne pas se contenter de ne faire que des choses à leur portée et profiter du cadre favorable que permet le LP dans ce type de pédagogie de projet. Il m'a semblé que nos élèves n'avaient pas à rougir de la comparaison avec les EPI présentés lors des oraux blancs de collège où j'ai parfois remarqué un certain manque d'ambition. L'EPI doit aussi permettre, comme toutes les nouveautés pédagogiques, de s'interroger sur la manière d'enseigner face aux élèves et sur les avantages du co-enseignement ou de la co-construction des cours. Cet EPI est une expérience enrichissante pour moi et je regrette déjà les perspectives d'amenuisement qui semblent se profiler avec les nouveaux aménagements de la réforme de 2018.

Jocelyn Charpentier

Professeur de lettres-histoire-géographie

Lycée professionnel Donation Robert & Nelly de Rothschild, Saint-Maximin

Académie d'Amiens

Le résultat de notre travail est visible sur cette page :

<https://www.emaze.com/@AQTZRTTQ/laffiche-politique>.

Il suffit de flasher le QR code ci-dessous pour y accéder encore plus directement



Annexe 1 : fiche de présentation de l'EPI votée au conseil d'administration d'octobre 2016

Domaine de l'EPI : Culture et création artistique / langue et culture étrangère			
Titre (explicite) de l'EPI : l'affiche politique au XX^{ème} siècle			
Organisation de l'EPI :			
Nbre d'heures par semaine		Durée	
<ul style="list-style-type: none"> • 1h • 1h30 • 2h • 3h <input checked="" type="checkbox"/> selon les séquences		<ul style="list-style-type: none"> • Trimestre • Semestre <input checked="" type="checkbox"/> Année	
Nbre d'heures total de l'EPI : à définir			
Intervenants			
Noms		Discipline / fonction	Nombre d'heures d'intervention
M.Charpentier		Histoire/ géographie	selon les séquences
M ^{me} Deglaire		Anglais	
Le socle			
Domaines du socle concernés par l'EPI :		Compétences transversales prioritaires :	
<input checked="" type="checkbox"/> Les langages pour penser et communiquer		<ul style="list-style-type: none"> • Organiser ses idées • Faire des liens entre plusieurs œuvres • Remettre en contexte des œuvres • <u>Maîtrise de la langue française et LV</u> : rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données • <u>LV</u> : parler en continu : décrire, raconter, expliquer / expliquer à d'autres un 	
<ul style="list-style-type: none"> • Les méthodes et outils pour apprendre • La formation de la personne et du citoyen • Les systèmes naturels et techniques • Les représentations du monde et l'activité humaine 			

	fait culturel.
Contribution au(x) parcours	
<input checked="" type="checkbox"/> Parcours d'Éducation artistique et culturelle <ul style="list-style-type: none"> • Parcours Citoyen 	<ul style="list-style-type: none"> • Parcours Avenir • Parcours d'Éducation à la santé
Problématique	
Quelles ont été les différentes fonctions de l'affiche au cours du XX ^{ème} siècle ?	
Objectifs pédagogiques	
<ul style="list-style-type: none"> • La propagande pendant la Première Guerre Mondiale, la Seconde Guerre Mondiale, la guerre froide (à travers les 3 thèmes du programme d'histoire et une séquence d'anglais sur la guerre et les femmes) • Utilisation de l'affiche dans d'autres buts que la propagande (vote des femmes par exemple, travail des femmes aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale...). • Le prétérit et sa prononciation en anglais. • Les modaux anglais. • Savoir décrire un document iconographique en français et en anglais (thème culturel du programme d'anglais : art et société) • Compétence d'anglais, cycle 4 : parler en continu : lire à haute voix et de manière expressive un texte bref. 	
Production finale attendue	
<p>Création d'une exposition d'affiches au lycée : les élèves choisiront chacun une affiche, et rédigeront un court descriptif pour cette affiche en français et en anglais.</p> <p>Ils feront également un audio-guide (réalité augmentée avec Aurasma ou QR codes) en anglais et en français : les élèves apporteront des prolongements sur cette œuvre comme des informations complémentaires, des extraits de films, d'autres affiches, une frise chronologique...</p>	
Modalité(s) d'évaluation des élèves	À définir
Modalité(s) d'évaluation de l'EPI	À définir

Annexe 2 : exemple d’affiche et de support d’analyse simplifiée distribuée aux élèves pour débiter le travail.

EPI : L’affiche politique au XX^{ème} siècle

3^{ème} prépa-pro

Document 1



1- PRÉSENTATION

Auteur :

Date :

Lieu :

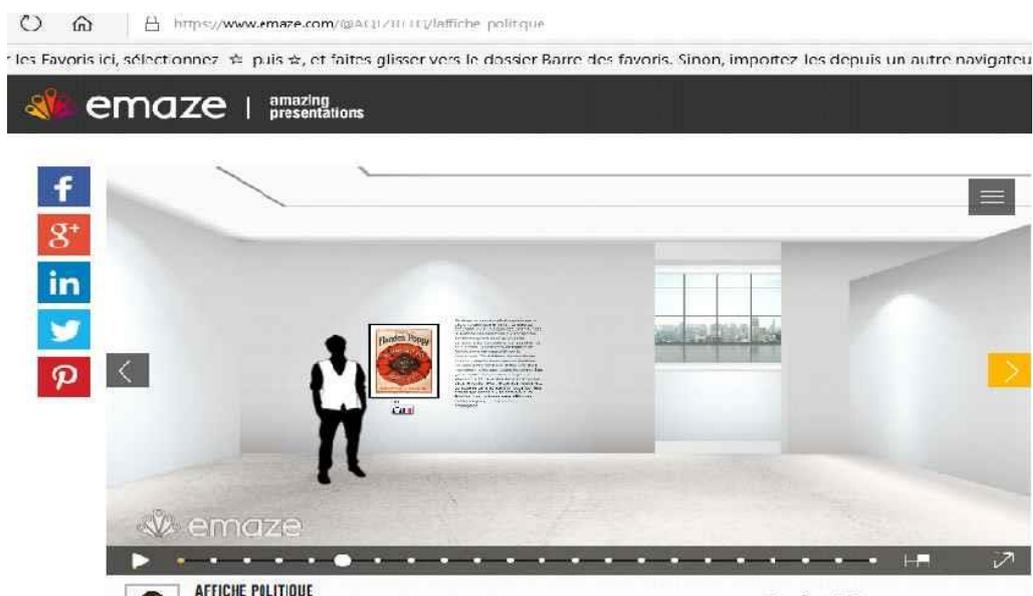
Dimensions :

2- ANALYSE

- Texte :

- Image :

Annexe 5 : déambulations d'une visiteuse et d'un visiteur dans le musée virtuel



Exemples de pages du musée virtuel créé par les élèves.

Celui-ci peut être visité à partir de l'adresse internet suivante :

<https://www.emaze.com/@AQTZRTTQ/laffiche-politique>

ou en flashant le QR code de l'introduction.

La 3^{ème} prépa-pro, un dispositif réparateur

« Je suis Sébastien j'ai 13 ans. J'aime l'école mais malheureusement j'ai une très grosse dyslexie dysorthographe je suis intelligent Mais malgré tous mes efforts j'ai vraiment du mal à suivre, je révise chaque soir pendant des heures pour à la fin ne pas avoir la moyenne. Depuis tout petit je rêvais de devenir paléontologue mais je sais que ça ne sera pas possible vu le niveau d'Etudes, je suis sûr d'être un enfant intelligent mais très peu manuel. Je me verrais bien en électrotechnicien aéronautique J'aimerais bien rentrer en 3^{ème} préparation professionnelle pour une découverte des métiers, un projet, et surtout une orientation. »

Retrouver le sourire

J'ai reçu ce courriel en juin 2016. Quelques mois plus tôt, accompagné par son conseiller principal d'éducation et des camarades du collège où il était en 4^{ème}, Sébastien était venu rencontrer des élèves de la classe de 3^{ème} prépa-pro du lycée Anatole France, classe dont je suis la professeure principale. En septembre de la même année Sébastien y a fait sa rentrée. Aujourd'hui, Sébastien est en Seconde baccalauréat professionnel, au lycée Alexandre Denis, à Cerny (91). Il ambitionne de devenir mécanicien dans la Marine Nationale, où il s'apprête à faire un stage. Si son passage en 3^{ème} prépa-pro ne semble pas avoir été déterminant dans la construction de son orientation, sa mère, qui s'inquiétait pourtant des « fréquentations » que pourrait avoir son fils en lycée professionnel, dit qu'il y « a retrouvé le sourire et la confiance en lui »¹³². Sébastien me rappelle un autre élève, Michaël, qui m'expliqua ses larmes, le jour de la rentrée, par un « Madame, l'École, c'est l'horreur, tout le temps ». Michaël, comme Sébastien, est dyslexique et si, comme pour Sébastien, il est difficile pour lui de passer par l'écrit pour transmettre sa pensée, ils ont tous deux développé des capacités orales étonnantes et disposent d'un vocabulaire qui suscitait parfois la moquerie – la jalousie ? - de leurs camarades.

Adrien, lui, n'est pas dyslexique. Voici comment il résume ses années au collège :

« J'étais, on peut le dire, en grande difficulté scolaire étant donné que je n'aimais pas l'école et je n'avais absolument pas la motivation pour avancer dans mes études. Je me sentais comme un intrus dans la classe, je n'étais pas non plus totalement perdu mais simplement j'avais pas envie d'être là ». Aujourd'hui âgé de 18 ans, il constate rétrospectivement « la difficulté pour le système scolaire actuel de maintenir en éveil les élèves et empêcher certains (généralement issus de quartiers sensibles) de sortir du cadre scolaire ». C'est ce que Badre-Éhdine, du haut de ses 13 ans, exprime autrement : « Pour moi l'école c'est bien, mais des fois les profs ils nous donnent pas envie, on arrive motivé et après on ressort pas

¹³² Toutes les citations, sauf celles de Michaël, de Badre-Éhdine et de Virginie sont issues de réponses à une enquête menée au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018 en vue de la rédaction de cet article. J'ai volontairement conservé l'orthographe et la syntaxe d'origine.

motivé, on se dit d'abord on va faire des efforts, les premières semaines on fait des efforts, et après les profs ils changent, dès que je lève la main ils me disent « Non j'ai déjà expliqué trois fois » et tout ça... Ben alors on est perdu, on a des mauvaises notes, on est un peu dissipé... on veut rien foutre après ! Moi, l'école, je suis arrivé à un stade, j'en ai marre... »¹³³. Ce qu'évoque Badre-Éhdine, serait ce qu'Adrien appelle « la rigidité de la pédagogie des profs envers les élèves en situation de difficulté scolaire » ?

À cette rigidité, les élèves répondent parfois par ce que Badre-Éhdine appelle de la dissipation :

« J'avoue, c'est un peu attirant de faire des bêtises, je sais pas pourquoi mais ça attire ! », admet-il, le regard soudain malicieux, une fossette au coin des lèvres. Que ceux qui ne devinent pas la souffrance qui se niche derrière des « comportements » que l'on imagine pouvoir canaliser à coup d'avertissements lisent *Chagrin d'école*, dans lequel Daniel Pennac fait du cancre un « héros du mal-être », « le plus incompris de tous »¹³⁴ ... Cette année, une dizaine de mes élèves de 3^{ème} prépa-pro sont passés en conseil de discipline au cours de leurs années de 6^{ème}, 5^{ème} ou 4^{ème}. Certains plusieurs fois, et pas un d'entre eux qui ne demande qu'à progresser, et pas un, pour peu qu'on lui en donne les moyens par une pédagogie adaptée au retard accumulé par des années de « décrochage passif », qui ne rougisser de bonheur au moindre compliment, à la première bonne note, au sentiment soudain de ne pas être « nul, comme si on servait à rien »¹³⁵.

Les parents de Romane regrettent eux aussi la « difficile prise en compte des difficultés » de leur fille.

« Nous avons trouvé nous-mêmes des réponses pour lesquelles l'École ne nous a pas été d'un grand secours : cours particuliers le samedi matin par une cousine institutrice, deux séances d'orthophonie par semaine jusqu'en 4^{ème}... » Selon eux, « Romane a toujours été plus à l'aise dans les matières non académiques (musique, EPS, arts plastiques) pas forcément les plus valorisées ». L'École n'a pas su repérer que Romane avait pourtant « un penchant - caché pendant longtemps - pour les mathématiques », matière qui, elle, est pourtant hautement valorisée par notre système scolaire. Pour ses parents, « le risque était réel que Romane se décourage et se retrouve en échec scolaire si elle poursuivait dans la filière générale au lycée. » Ainsi, dès le début de la 4^{ème}, ils ont envisagé une orientation vers l'enseignement professionnel : « Nous nous sommes documentés et avons participé à des journées portes ouvertes. Les informations sur la 3^{ème} prépa pro n'étaient pas très nombreuses. C'est la raison pour laquelle nous avons pris contact directement avec le lycée de Colombes ». Comme la maman de Sébastien, ils avaient « une légère inquiétude de voir Romane se retrouver si jeune dans un lycée professionnel, dans un environnement inconnu pour elle », mais avaient « la conviction qu'il s'agissait du seul moyen pour que Romane fasse un choix éclairé pour son orientation au lycée. »

Pour Adrien, l'alternative était la suivante :

« En 4^{ème} j'avais le choix entre redoubler ou aller en 3^{ème} DP6¹³⁶ alors j'ai choisi la 3^{ème} DP6. » Aujourd'hui, Adrien est en prépa HEC. Son parcours n'est

¹³³ Les citations de Badre-Ehdine sont issues des rushes de *Par ici la sortie !*, film que j'ai réalisé en 2013 sur la question de l'orientation avec les adolescents fréquentant le Centre Social et Culturel des Fossés-Jean de Colombes. J'ai retranscrit les paroles telles qu'elles ont été prononcées.

¹³⁴ Le spectacle *Le Cancre* est une adaptation théâtrale de deux ouvrages de Daniel PENNAC, *Chagrin d'école* et *Comme un roman*, voir la page :

<http://www.theatrorama.com/theatre-paris/theatre-lucernaire/le-cancrer-de-daniel-pennac/>

¹³⁵ « Nous sommes les 3^{ème} prépa-pro. Pourquoi on est là ? Notre parcours scolaire n'est pas des meilleurs. Longtemps, on s'est senti comme nuls, comme si on servait à rien ... on avait vraiment plus confiance en l'école, jusqu'à tomber en phobie scolaire. » : ainsi se présentent les élèves du groupe 1 de la classe de 3^{ème} prépa-pro du lycée Anatole France, dans un texte rédigé en décembre 2017.

¹³⁶ Troisième découverte professionnelle 6 heures, ancienne appellation de la troisième préparatoire aux formations professionnelles

évidemment pas caractéristique de ceux des élèves de 3^{ème} prépa-pro et pourtant Adrien est convaincu qu'il n'en serait pas arrivé là sans son passage par cette classe : « *Tout a changé ... les profs, l'enseignement, les amis, les cours ... et ce qui a le plus changé c'est moi, ma façon de voir les choses, mon envie de réussir, de m'en sortir ... Je me sentais extrêmement bien, libre, heureux de travailler, d'avoir de bonnes notes. Oui, j'ai énormément progressé, dans toutes les matières et l'école avait bien évidemment plus d'importance qu'avant, j'avais de l'ambition et l'envie d'aller très très loin dans les études. Tout était différent, les profs étaient plus présents pour nous, à l'écoute et réceptifs à nos questions, nos incompréhensions, nos doutes ...* ».

Ce dont Adrien se souvient semble correspondre à « l'empathie » que les parents de Romane ont trouvée en 3^{ème} prépa-pro à l'égard de leur fille : « *Comme Romane n'était plus considérée en échec par les enseignants, elle a repris confiance en elle et s'est mise enfin au travail car les attendus devenaient atteignables. Romane y a fait des gros progrès en français (le plus important à nos yeux), en histoire-géographie, en anglais et en maths. Romane, grâce à des résultats en forte hausse, a repris confiance en elle* ». Elle a obtenu la mention bien au Diplôme national du brevet des collèges. Selon eux, cela s'explique aussi par la « *classe à petit effectif, permettant un suivi plus personnalisé qu'au collège général* » et « *un vrai projet pédagogique partagé par l'équipe éducative* ».

Le rôle du professeur principal en 3^{ème} prépa-pro

Si ce « projet pédagogique » a évolué au fil des équipes et s'est bonifié avec le temps¹³⁷, lorsque la proposition d'ouvrir cette classe de 3^{ème} prépa-pro nous a été faite, je me suis portée volontaire pour en être la professeure principale. J'étais convaincue que l'on nous donnait l'occasion et les moyens de nous impliquer dans ce qui fait la réussite d'un élève de lycée professionnel : son orientation. Il m'a paru important, en tant que professeure principale d'y assumer 2 des 6 heures hebdomadaires de découverte professionnelle pour piloter la construction du projet de chaque élève : je fais ainsi le lien entre les pôles professionnels du lycée dans lesquels sont organisés les autres modules de découverte professionnelle, consulte et informe régulièrement la conseillère d'orientation sur l'avancée ou les blocages de chaque élève, accompagne les élèves dans leurs stages, de leur recherche à leur exploitation à travers le rapport et la soutenance orale qu'ils en font... J'essaie d'être au plus près de la construction des vœux de chaque élève. Ce suivi personnalisé est facilité par le temps que je consacre à la classe : y enseignant le français et l'histoire-géographie, cette classe occupe 16 heures (dont 12 en demi-groupes) de mon emploi du temps. Ce volume horaire me permet de mener des projets dans lesquels la découverte professionnelle a toute sa place. Par exemple, en ce début d'année 2017-2018, les élèves ont réalisé un reportage sur la classe de CAP agent polyvalent de restauration : à travers ce projet, ils développaient des compétences de français, d'éducation aux médias et à l'information, préparaient déjà l'oral du diplôme national du brevet et s'intégraient dans l'univers du lycée professionnel. La rencontre avec les élèves de CAP, l'enquête menée au sein des cuisines et du potager¹³⁸, la fierté d'avoir mené à bien cet ambitieux projet d'écriture collaborative¹³⁹ ont permis aux élèves, dès le mois de septembre, d'avoir une idée plus concrète et positive de leur orientation.

¹³⁷ Lire à ce propos l'article de mon collègue Michel CHAUVET : 3^{ème} prépa-pro, pour une vraie découverte professionnelle ! page 124 de ce numéro 48, interlignes juin 2018

¹³⁸ Engagé dans une démarche de développement durable, le LP A. France a obtenu le label E3D de l'académie de Versailles. Les élèves s'inscrivent dans cette démarche par diverses actions comme, par exemple, l'entretien d'un potager.

¹³⁹ La rédaction de l'article est menée selon une démarche de coopération des élèves entre eux : après avoir décidé d'une structure commune, ils identifient les étapes nécessaires à l'aboutissement de la rédaction, se répartissent les tâches, et enrichissent le travail de leurs pairs de leurs critiques.

Construire son orientation

Romane est arrivée en 3^{ème} prépa-pro avec des idées « *un peu floues, entre les services à la personne, pour s'occuper des bébés et des enfants, et les filières artistiques* ». Pour ses parents, « *le simple fait que l'objectif affiché par le cursus prépa-pro visait à construire cette orientation a été le premier des accompagnements* ». Aujourd'hui, Romane est en première baccalauréat marchandisage visuel¹⁴⁰ et ses parents sont « *très satisfaits* » de cette formation qui correspond à l'idée qu'ils s'en faisaient. Ils estiment que cette orientation est « *parfaitement adaptée* » à leur fille. Celle-ci n'a pas été évidente : Romane a hésité avec les baccalauréats professionnels assistant d'architecture, technicien modelleur ou encore service de proximité et vie locale... Très accompagnée par ses parents dans la découverte de ces différentes formations et de leurs débouchés, ces derniers se sont, eux, sentis soutenus par « *la disponibilité et l'implication des enseignants dans le suivi des élèves, notamment de la professeure principale et de la conseillère d'orientation* ».

Le travail de la conseillère d'orientation s'avère plus fructueux avec ces élèves-là. Ainsi, Nathalie Benbouhout explique que contrairement à la plupart des élèves, dès le début de l'année ceux de 3^{ème} prépa-pro « *pensent à une poursuite d'études en voie pro, donc on part dans l'ensemble avec un cadre de réflexion assez bien posé. Sauf exception, les élèves se sentent concernés par l'orientation, il y a une dynamique de réflexion, alors qu'en collège, ça n'est pas toujours le cas, il y a parfois un évitement de ce questionnement* ». Elle explique aussi qu'au lycée Anatole France, « *cette dynamique est possible parce que les élèves sont très bien encadrés, par la professeure principale, d'abord, et par les membres de l'équipe aussi, alors qu'en collège, la préoccupation du professeur principal concernant le thème de l'orientation est variable, certains sont très investis, d'autres moins...* ».

Les propos de Nathalie Benbouhout résonnent avec ceux de Virginie qui, scolarisée en classe de 3^{ème} « classique », semble bien seule face au choix qu'on lui somme de faire :

« *On est inquiet de pas assurer, d'être seuls, on se sent pas épaulé on va dire, on se dit bah y'a personne qui veut que je réussis, y'a personne qui s'occupe de ce que je veux faire pour mon orientation ! Comment je vais faire toute seule ? Quand on choisit son orientation ça veut dire on est en 3^{ème}, en 3^{ème} on est encore petit, moi j'ai 14 ans, à 14 ans on peut pas savoir les trucs de la vie, c'est pour ça on a besoin d'être entouré par... par ma meilleure amie, par des enfants de notre âge mais aussi par des adultes, par nos parents... par plein de gens !* »¹⁴¹

Comme pour nombre d'élèves, ce sont les exemples glanés dans son entourage qui décideront Virginie à s'orienter en baccalauréat professionnel esthétique-cosmétique-parfumerie :

« *Je me suis dit quel métier je pourrais faire ? Je savais pas du tout et ma cousine elle était en train de faire des études d'esthéticienne, elle m'avait expliqué plusieurs trucs, et ça m'avait un peu intéressée... et quelques mois après j'avais regardé un reportage sur esthéticienne et ... enfin c'est un truc qui m'a plu et... ben après j'étais pas vraiment sûre ... mais je me suis dit c'est un truc que j'aimerais bien parce que je me voyais dans rien d'autre que ça !* » – n'est-ce pas ce qu'il est convenu d'appeler un choix « par défaut » ?

Pour que les élèves de 3^{ème} prépa-pro construisent une orientation « choisie », Nathalie Benbouhout, notre conseillère d'orientation, s'appuie « *sur les stages, sur les*

¹⁴⁰ Formation préparant aux métiers d'étalagiste et de présentateur visuel dont les missions sont de présenter et valoriser les produits pour optimiser les ventes.

¹⁴¹ Les citations de Virginie sont issues des rushes de *Par ici la sortie !*, film que j'ai réalisé en 2013 sur la question de l'orientation avec les adolescents fréquentant le centre social et culturel des Fossés-Jean de Colombes.

heures de découverte professionnelle, ces expériences vécues et ces recherches sont très importantes, elles manquent en collège pour aider les élèves dans leur réflexion ». Les élèves effectuent deux stages au cours de cette année : le premier d'une durée d'une semaine et le second de deux semaines. La construction d'une orientation solide passe par la confrontation à la réalité du métier envisagé, et ces stages viennent confirmer ou infirmer le projet que l'élève est en train de construire. Ainsi, le premier stage de Romane dans une association de quartier l'a fait « revenir sur son souhait de travailler avec des enfants... À l'inverse, son stage au BHV a probablement déclenché sa préférence pour la filière marchandisage visuel ».

La soutenance orale du rapport de stage est pour nous l'occasion de nous assurer que, dès la fin du premier trimestre, les élèves se font une idée réaliste des filières auxquelles ils s'intéressent. Ainsi Michaël nous explique à cette occasion¹⁴² :

« la menuiserie c'est très rustique, simple, la menuiserie c'est tout sur commande, on nous donne les plans et on suit le plan, alors que l'ébénisterie c'est de l'art ». Comme il souhaite faire de l'ébénisterie, je lui demande alors si, en ébénisterie, on conçoit les meubles ou si on les restaure. Michaël, très au fait, me répond :

« ça dépend de la filière : il y a « ébénisterie restauration » qui permet ensuite de travailler pour certains musées, de faire de la restauration, mais ce ne serait pas mon premier choix parce que c'est plus dur que la création. Dans la création il y a deux types de meubles, par exemple ce meuble-là (il montre une table) je peux le reproduire en l'améliorant pour qu'il soit plus résistant, plus pratique ou plus design. Ou alors il y a la création de meubles sur mesure. Là il faut aller sur le chantier et être très à l'écoute du client. »

Lors de cette soutenance, Michaël exprime soudain des doutes :

« Quand j'ai fait mon stage à la menuiserie, j'ai été un peu déçu parce que je pensais que c'était plus authentique de construire des meubles et de travailler le bois et j'ai remarqué que les machines étaient obligatoires pour faire un bon travail, et même dans la section ébénisterie c'était la même chose... J'étais un peu déçu... ».

Michaël ayant montré tout au long du premier trimestre un intérêt patent pour ce secteur, je m'en étonne alors : « Faut toujours prévoir une sortie de secours, me répond-il, c'est ce que je me dis en ce moment et le problème c'est que... je la trouve pas... »

Son dernier mot s'étrangle un peu dans sa gorge et, soudain noué, Michaël hausse les sourcils et se tait. Je me permets alors de lui dire : « Ce qui t'ennuie c'est qu'avant de pouvoir laisser libre cours à ta créativité, il faudra sans doute en passer par des tâches plus ingrates, plus systématiques, peut-être par de l'industriel... mais rien ne t'empêchera en dehors de tes heures de travail de te consacrer à des créations plus personnelles, on peut avoir un travail alimentaire, qui nous plaît mais sans plus, et on peut avoir des projets à côté, dans le même domaine, où on va plus loin, et puis peu à peu les deux peuvent se rejoindre... dans tous les métiers, on n'arrive pas au top à 20 ans ! Mais si on en a vraiment le désir... – Faut la volonté, acquiesce Michaël – Oui et la volonté elle vient du désir, si tu as l'envie, la volonté elle va suivre et, Michaël, toi, on sait bien que tu as tendance à te décourager, à être un peu pessimiste... Il va falloir renverser cet état d'esprit, Michaël, parce que tu t'empêches de plein de choses à cause de ça... »

- C'est vrai, reconnaît Michaël, je pense toujours que je vais perdre... ». Michaël est cet élève qui a fondu en larmes le jour de la rentrée.

¹⁴² Sa soutenance a été menée sous forme d'entretien filmé dont je retranscris ici les échanges.

En guise de conclusion

Comme certains de ses camarades, Michaël est marqué par ses années d'échec (de souffrance) scolaire et il serait illusoire de croire que six heures hebdomadaires de découverte professionnelle viendront à bout de toutes les résistances, de toutes les difficultés que pose à un adolescent de 14 ans le choix d'un métier. Nathalie Benbouhout, notre conseillère d'orientation, l'admet : « *La projection dans l'avenir n'est pas facile, réfléchir sur soi, identifier ses goûts, ses préférences, ne sont pas des choses simples* », mais elle ajoute : « *Les élèves de 3^{ème} prépa-pro sont impliqués dans ces questions* ».

Hélène Kuhnunch
Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice
Lycée professionnel Anatole France, Colombes
Académie de Versailles

« ... je n'avais absolument pas la motivation pour avancer dans mes études. Je me sentais comme un intrus dans la classe, ... j'avais pas envie d'être là »...



Dessin non signé, dessinateur inconnu¹⁴³

¹⁴³ Voir sur le blog du journal Le Monde : <http://enseigner.blog.lemonde.fr/2014/03/10/apprendre-a-lecole-ne-sera-jamais-facile-ou-le-risque-de-la-pedagogie/>

Inscrire les arts plastiques dans la découverte professionnelle

La classe de 3^{ème} prépa-pro du lycée professionnel Anatole France de Colombes est une classe où les professeurs expérimentent, chaque année, différentes pratiques pédagogiques. Les élèves qui ont pu avoir le sentiment d'être en échec au collège ont en effet besoin de renouvellement et, dès la rentrée, nous essayons de lancer une dynamique nouvelle pour eux, en les impliquant dans un projet.

Des arts plastiques à l'EMI¹⁴⁴ ...

Cette année, avec leur professeure de lettres-histoire et géographie, nous montons un projet interdisciplinaire pour construire l'esprit critique des élèves à l'égard de la presse écrite (papier et en ligne). Les élèves doivent mener une enquête sur la création d'un potager par une classe de CAP APR (agent polyvalent de restauration), en vue de la rédaction d'un article de presse comprenant texte et photos. Pour la discipline qui me concerne, l'art plastique, la classe devra produire un photoreportage d'une dizaine de photos choisies et légendées.



Les élèves de CAP APR, créateurs du potager

Ce projet est également une mise en œuvre du parcours citoyen : par l'implication dans ce projet selon des modes collaboratifs de travail, les élèves acquièrent une culture de l'engagement ; par la réalisation d'un reportage¹⁴⁵ sur le lycée, ils

¹⁴⁴ EMI : éducation aux médias et à l'information

¹⁴⁵ Le photoreportage est en ligne sur le site du lycée :

<http://www.lyc-france-colombes.ac-versailles.fr/spip.php?article265>

développent leur sentiment d'appartenance à la communauté des lycéens. La photographie est un champ immense de l'art moderne et contemporain. De Man Ray à Philippe Ramette en passant par Robert Doisneau ou Andreas Gursky, les références sont nombreuses. On peut en nourrir les élèves, au risque de les perdre. Parce que nous étions poussés par le besoin d'efficacité du projet (nous avons peu de séances et un « timing » serré correspondant à environ huit heures de cours), la photographie n'a pas été abordée de façon historique ou théorique, mais, très vite, de façon pratique. À travers des exercices rapides et l'observation des photos en résultant, les élèves apprennent un vocabulaire spécifique (le hors-champ, le cadrage, l'instant décisif, les effets de lumière...) et apprennent à décider d'une mise en scène en fonction d'un effet voulu propre à tout projet artistique.

Ces bases sommaires, qui correspondent à des compétences propres aux arts plastiques, leur permettent de prendre en main les appareils photo et leur donnent l'autonomie nécessaire à la réalisation du photoreportage.

Compétences développées à travers le projet dans la discipline des arts plastiques

- 1/ Développer une attitude informée, vigilante et critique sur son environnement quotidien
- 2/ Réfléchir au sens que porte une production, aux raisons qui conditionnent sa conception, à son adaptation aux besoins de la société
- 3/ Chercher des solutions argumentées en réponse à une interrogation concernant l'image, fixe ou animée, artistique, d'information, de publicité ou de propagande



**La complicité entre tous les élèves est forte :
ils s'aident comme dans Top Chef !**

Mais les compétences acquises lors de la réalisation de ce reportage dépassent largement le champ de l'art plastique. En effet, puisqu'il s'agit avant tout de témoigner en images des activités potagères et culinaires d'une classe de CAP en se posant les questions éthiques propres au journalisme, nous travaillons finalement surtout dans le

domaine de l'éducation aux médias et à l'information. Tout en manipulant les appareils photo auprès de la classe de CAP, puis lors de la sélection finale des images, les questions suivantes émergent :

- Quelle est la place de la mise scène dans la photo de presse ? Nous ne voulons pas déformer le réel, cependant en présence d'un appareil photo, les personnes prennent la pose, adoptent une attitude fière ou se cachent, et c'est en préparant des mises en scène que nous nous lions au sujet, rentrons en contact avec les autres et faisons les photos les plus réussies.

- Quel équilibre entre le témoignage factuel et l'effet visuel ? Lors de la sélection des images, nous nous arrêtons plus sur des effets plastiques que sur les faits documentés. Quel est donc le rôle de la photo ? Est-ce d'informer en image de façon neutre ou bien d'attirer le regard pour mieux faire passer un message ? Jusqu'où peut-on modifier une image en post-production (modification des contrastes, recadrage...) sans déformer la réalité et donc désinformer ?

- Quelle est la frontière entre photo d'information et photo d'art ? Nous avons à rendre compte de notre travail auprès d'un public qui demande à être informé d'un fait réel mais nous avons notre part de subjectivité qui agit dans la création d'une image.

C'est en produisant des images de presse que les élèves prennent conscience des mécanismes à l'œuvre dans la production de l'information. Les élèves sont marqués par les questionnements soulevés car ces derniers émergent d'une situation à laquelle ils sont réellement confrontés. En se posant des questions sur leur propre pratique, les élèves imaginent par extension celles que peut se poser un journaliste lors de la publication d'une photo. Produire de l'information, c'est ainsi pour les élèves une manière de devenir un lecteur critique des médias.

En questionnant les enjeux moraux et civiques du traitement de l'information, nous croisons aussi les programmes d'EMC. C'est encore le cas quand, au fur et à mesure de la réalisation du photoreportage, les élèves pratiquent la discussion et le débat pour trouver des consensus et faire des choix.

L'observation de la classe de CAP agents polyvalents de restauration amène encore les élèves à identifier d'autres notions du programme d'EMC :

- la capacité des élèves à coordonner les tâches nécessaires à la production culinaire, et donc la capacité à coopérer,
- la démarche éco-citoyenne dans laquelle les élèves de CAP sont engagés, et donc la notion de responsabilité environnementale,
- l'inclusion d'un élève en situation de handicap, et donc la notion de respect d'autrui, des différences.

En passant par la découverte professionnelle

Au-delà de la sensibilisation à la construction médiatique, les élèves découvrent une filière de la voie professionnelle : le CAP agent polyvalent de restauration.

Ils assistent à des cours dans une posture d'observateur extérieur voulue la plus neutre possible et découvrent le milieu de la cuisine, avec ses règles très strictes qui ont marqué et séduit la plupart, comme on peut le voir dans cet extrait de leur reportage et sur cette photo l'illustrant :

« Ici l'hygiène est stricte : on doit mettre des vêtements sur nos propres vêtements pour éviter de « contaminer » les ustensiles des cuisines. 15 pièces au total : c'est super grand ! C'est digne d'un restaurant, tout équipé, c'est magnifique et tellement propre qu'on pourrait manger par terre ! Il y a plusieurs zones : zone de restauration, zone de coupage, zone chaude, zone de préparation froide, zone de pâtisserie, réserve de produits... Et le piano : c'est là où on fait la cuisson ».

Il est touchant de voir que les élèves s'attachent à leurs sujets, identifiant les élèves « marrants », ceux qui sont le plus investis, relevant la bienveillance des professeurs...

De manière plus générale, ce projet leur a permis de s'intégrer dans le lycée, de rencontrer une autre classe et des élèves d'un autre âge, et de se représenter concrètement une formation de CAP.



El Hadj enfle des gants pour manipuler les denrées

Par ailleurs, on pourrait également parler des conséquences qu'a eues notre venue pour la classe de CAP. Les élèves ont dû présenter leur filière, détailler leur savoir en cuisine et au potager, accepter l'idée d'être pris en photo jusqu'à se prendre totalement au jeu et proposer des mises en scène pour certains. D'une manière générale, ils se sont sentis valorisés dans leur apprentissage.

La création d'un photoreportage nécessite donc un grand nombre de compétences et fait converger plusieurs apprentissages. Tout comme un journaliste a besoin d'être écrivain mais aussi au fait de la géopolitique, un peu psychologue et fin stratège, un élève, afin de produire des images d'information, devra faire la synthèse entre plusieurs enseignements et apports théoriques. D'où l'intérêt de mêler nos pratiques entre enseignants de différentes matières (voir en annexe les étapes parallèles de mise en œuvre en français et en arts plastiques).

J'y vois aussi une preuve de l'importance de l'art dans l'éducation dans la mesure où, dépassant l'aspect plastique, il renvoie au réel et pousse les élèves à s'interroger sur le monde.

*Flora Reymond
Professeure d'arts appliqués
Lycée professionnel Anatole France, Colombes
Académie de Versailles*

Annexe : démarches parallèles français/arts plastiques

Étapes de mise en activité des élèves en français	Étapes de mise en activité des élèves en arts plastiques
1 - Un reportage peut-il agir sur le monde ? Lecture et analyse d'un reportage paru dans <i>Le Monde</i>	1 - La photo de presse agit-elle sur le monde ? Découverte des images qui marquent l'actualité ou l'Histoire
2 - S'impliquer dans le projet = Comment revaloriser l'image de notre lycée à travers un photoreportage ?	
3 - Enquêter : 3 enquêtes sont menées par 3 groupes d'élèves pour témoigner de la démarche éco-citoyenne des élèves de CAP Agents Polyvalents de Restauration	2 - Découverte, observation, expérimentation de notions de prise de vue et prise en main des appareils photo
4 - Rédaction manuscrite d'un premier jet (selon les groupes : une description du potager, le récit des TP de cuisine et au potager)	
5 - Améliorer son texte : sur Word, saisir et améliorer son 1 ^{er} jet en fonction des conseils du professeur, et des propositions du correcteur d'orthographe.	3 - Réalisation d'ordres de mission pour les prises de vues : comment rendre compte en image de l'environnement de travail, des productions, tâches et gestes professionnels ?
6 - Aboutir à un texte commun : relecture et finalisation collective de la rédaction du texte de chaque groupe.	4 - Prise de vue réalisée en deux temps : le potager et la cuisine. Comment et pourquoi la photo de presse est-elle mise en scène ?
7 - Découvrir et critiquer les textes des autres groupes. Identifier les points forts / faibles des textes. Donner une direction à notre reportage.	5 - Sélectionner les photos en fonction du texte
8 - Préparer l'interview des élèves de CAP : déterminer 3 thèmes à aborder et sélectionner 5 questions pour chaque thème. Les questions sont transmises par écrit aux élèves de CAP.	6 - Modification des photos : cadrages, contrastes, couleurs... quel équilibre entre témoignage factuel et effet visuel ? Faut-il déformer les photos pour agir sur le monde ?
9 - Introduire en incise dans le texte les réponses des élèves de CAP. Ponctuer le discours direct.	7 - Légender les photographies : qui donne le sens d'une image ? Le récepteur ou l'émetteur ? De l'image et de sa légende ?
10 -Finaliser l'article : au vidéo projecteur, utiliser Word pour finaliser le texte et insérer les photos dans le texte.	
11 - Analyse réflexive du reportage : a-t-on déformé le réel pour construire une représentation positive du lycée ? Quelle limite entre information et manipulation ?	

3^{ème} prépa-pro : pour une vraie découverte professionnelle !

L'enseignement en module de découverte professionnelle, en 3^{ème} préparatoire aux formations professionnelles est défini par l'arrêté du 14 février 2005 et fixe un cadre assez large. Cet enseignement prend « appui sur une pédagogie de projet et en particulier sur des réalisations permettant de construire des nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes et en favorisant la comparaison avec le monde du travail ».

Ce module représente un volume de 6 h hebdomadaires et a notamment pour but « d'apporter aux élèves une connaissance du monde professionnel par une approche des métiers et de l'environnement social et économique ; de les aider à retrouver le sens d'un projet scolaire en construisant leur projet professionnel par la connaissance des voies et des parcours de formation ».

À cette fin, ces classes sont souvent implantées en lycée professionnel.

Cet enseignement est généralement assuré par plusieurs enseignants de disciplines différentes travaillant en collaboration avec un(e) conseiller(ère) d'orientation psychologue de l'éducation.

La prise en charge de la découverte professionnelle pose plusieurs questions :

- Doit-on rechercher une relative exhaustivité des métiers accessibles par la voie professionnelle ou cibler ceux pour lesquels une réalisation au sein du lycée est envisageable ?
- Doit-on partir des idées ou des souhaits souvent subjectifs ou préconçus des élèves ou faut-il aborder les voies professionnelles de manière large ?
- Doit-on cibler une découverte des métiers ou des voies d'orientation, et si les deux sont retenues, dans quel ordre ?

Cette réflexion engagée depuis près de dix ans au sein du lycée Anatole France à Colombes (ZEP), n'a pas trouvé d'emblée de solutions évidentes, cet article est avant tout un témoignage ayant pour objectif de proposer une réponse à ces questions et surtout une méthodologie d'enseignement s'appuyant sur la richesse d'un lycée professionnel, pour amener les élèves à se poser les bonnes questions et ainsi à construire un projet professionnel argumenté et surtout accepté.

Aider les élèves à s'orienter ?

Lorsque j'ai choisi d'intégrer l'équipe en charge de l'enseignement de la découverte professionnelle, je venais de quitter l'Espé où j'avais passé 11 ans en service partagé. Très attaché à l'enseignement professionnel, je revenais avec plusieurs projets en attente et notamment des interrogations relatives aux choix d'orientation des élèves. En effet, années après années, je voyais et vois encore arriver en baccalauréat professionnel des élèves en souffrance, souvent orientés par défaut et ayant une vision bien restreinte du monde du travail. Il me paraissait très important d'identifier les critères utilisés par les élèves et leurs familles pour s'orienter, et mieux cerner l'aide que peuvent apporter les enseignants, les services d'orientation...

Professeur de biotechnologie principalement en baccalauréat professionnel hygiène et environnement puis hygiène propreté stérilisation, je souhaitais également ouvrir les représentations des élèves sur ces métiers de l'ombre et pourtant en tension, tel que

celui d'agent de stérilisation du matériel chirurgical, sans pour autant trop les influencer vers un métier plus qu'un autre.

De formation universitaire, comme la plupart des enseignants, mon vécu ne m'apportait pas beaucoup de repères pour aborder ces problématiques d'orientation précoce. Peu formé à ces questions, j'abordais cet enseignement de manière assez empirique.

Enfin, j'intégrais une équipe encore assez instable à cette époque en raison principalement de la difficulté de gestion de cette classe, vers laquelle étaient orientés et concentrés tous les élèves perturbateurs des collèges voisins. Les professeurs d'enseignements professionnels étaient peu volontaires pour y enseigner, si bien que les ateliers restaient globalement fermés aux élèves de troisième. L'aide apportée par Hélène Kuhnunch, professeur de lettres-histoire et tête de pont de ce dispositif depuis sa création au lycée m'a été des plus utiles. Le travail qu'elle réalise chaque année pour identifier avec les professeurs de collèges, des élèves en difficulté mais soucieux d'élaborer un projet professionnel, a nettement amélioré les conditions d'enseignement dans ces classes et permis la mise en œuvre du projet présenté ici.

Un tâtonnement...

Au cours des 2 heures hebdomadaires que je consacrais à l'enseignement de la découverte professionnelle, mon premier choix a été de cibler les métiers qui intéressaient d'emblée les élèves puis de les amener à rechercher les formations y conduisant.

Afin d'appréhender le niveau de questionnement des élèves sur leur orientation, la première étape a été de déterminer les critères de comparaison des métiers, utilisés par les élèves, et de construire avec les groupes :

- une grille d'interview des professionnels et classes rencontrés,
- des fiches métier.

Ces supports polyvalents ont été employés pour apprécier et comparer :

- les métiers éventuellement ciblés par chaque élève,
- un métier imposé dans le cadre d'un projet de production (métiers de l'image et du son dans le cadre du tournage d'un film, métiers du web dans le cadre de la création d'un blog, métiers de l'édition dans le cadre de la rédaction et de la publication d'un livre écrit par la classe...),
- un ou deux métiers rencontrés dans le cadre des stages de troisième.

Des mini-stages sont également organisés vers les formations intéressant les élèves ainsi que des rencontres avec les classes du lycée au cours de leurs enseignements professionnels pratiques.

Ma première surprise a été de constater que beaucoup d'élèves arrivaient en 3^{ème} prépa-pro avec une idée souvent très déterminée de métier.

Les métiers les plus envisagés étaient classiquement ceux de la petite enfance, de la mécanique et dans une moindre mesure ceux du bâtiment, et souvent celui de conducteur de bus ! Paradoxalement, la représentation de ces métiers était souvent très approximative (« parce que j'aime bien », « parce que je vois mon oncle le faire »). Les élèves étaient assez peu enclins à approfondir leurs connaissances de ces métiers, voire de les comparer avec d'autres, plus ou moins proches.

Si l'adhésion aux activités était assez satisfaisante, notamment en raison du changement de modalité d'enseignement, peu d'évolutions des élèves déterminés et peu de nouvelles déterminations étaient mesurables.

D'une manière plus générale, l'équipe pédagogique restait sur une approche assez généraliste, plutôt intellectuelle, dans la mesure où les séances de découverte professionnelle s'appuyaient sur une démarche d'investigation, d'analyse, de discussions plus ou moins aisées en raison de la diversité des projets professionnels. Malgré les efforts de coordination, les activités proposées par les professeurs de découverte professionnelle paraissaient souvent redondantes aux yeux des élèves. Étonnamment, et bien que ce soit un des objectifs principaux de ces classes, les élèves ne semblaient pas trouver en découverte professionnelle un réel vecteur de motivation.

Parallèlement, les élèves faisaient un retour très positif des cours de technologie, conduits en atelier par Douglas Souchu, professeur d'électrotechnique ayant pris d'emblée une orientation pratique appréciée des élèves... mais contingentée à sa matière.

Une phrase... une prise de conscience

Face à ces constats, et étant principalement professeur de techniques professionnelles, j'ai choisi de mettre en place un ou deux TP¹⁴⁶ de découverte du métier d'agent de stérilisation.

Cette idée *a priori* simple, n'était pas sans difficulté en raison de la technicité du matériel, des nombreux risques de blessure, d'une durée de séance limitée à 2 h, du port de tenues, des systèmes de traçabilité informatique nominatifs à détourner, du risque de casse voire de disparition d'instruments coûteux, d'effectifs plus importants qu'en baccalauréat professionnel, de groupes agités et peu matures...

Pour donner une image réaliste du métier, j'ai choisi d'organiser une réelle production de matériel stérile, les élèves étant répartis sur les 6 postes de travail.

Les TP se sont déroulés durant 2 semaines consécutives, la première permettant la découverte des protocoles, gestes, accessoires... la seconde conduisant les élèves à mesurer leurs acquis et l'intérêt du travail d'équipe pour aboutir à cette production.

En amont du premier TP, les élèves ont été amenés :

- à visionner une vidéo de présentation du métier, qui a été regardée avec intérêt mais sans réel engouement,
- à apprendre les règles d'hygiène de base, notamment des mains, distribution de tenues professionnelles...

Le lancement de TP s'est immédiatement bien déroulé, les élèves étaient concentrés et participatifs... Durant les deux séances, ils sont restés attentifs, respectueux des règles, et plutôt calmes même lors des temps d'attente en cas d'incompréhension des protocoles.

En fin de TP, je ne note aucune dégradation, aucune disparition de matériel, le TP a été réalisé dans le temps imparti. Sur le plan technique, si des erreurs ont été commises, elles n'ont pas d'importance, l'objectif était bien plus d'amener les élèves à apprécier les enseignements pratiques que de rechercher une réalisation parfaite.

Le bilan avec la classe est une vraie révélation...

Après un temps d'échange sur les qualités nécessaires pour exercer ce métier, les élèves expriment désormais une opinion claire et argumentée, chacun est capable de dire pourquoi, il veut ou ne veut pas faire cette profession. Ils ont acquis une représentation de celle-ci.

Mais le propos le plus marquant, vient d'un élève généralement agité et peu motivé qui, à la question « avez-vous apprécié ce TP ? » répond :

« Moi, je ne veux pas faire ce métier mais ce que j'ai aimé, c'est que vous nous avez fait confiance ! ».

Philippe Meirieu parlait d'évènement pédagogique, pas de doute, c'en était un !

Depuis, d'autres TP liés aux autres métiers du baccalauréat professionnel ont été organisés sur le même modèle, et avec le même succès.

À titre d'illustration, nous pouvons citer quelques phrases extraites d'un bilan réalisé cette année, avec un groupe :

« On dirait qu'on était des pros, des vrais ! »

« C'est plus facile d'apprendre en faisant »

« On se sent utiles »

¹⁴⁶TP : séance de travaux pratiques

L'ensemble tend à démontrer l'appétence des élèves pour les enseignements pratiques, et c'est peut-être cela le vrai objectif de la 3^{ème} prépa-pro, montrer aux élèves que l'enseignement professionnel est une autre manière d'apprendre, plus adaptée à leur profil cognitif.

Une analyse intéressante est apportée par Hélène Kuhnunch¹⁴⁷, pour qui l'orientation reste pour les élèves de 3^{ème} devant aller en lycée professionnel, un évènement « douloureux, puisqu'il s'agit de mettre en phase le rêve et la réalité, ce qui nécessite un réel accompagnement ».

Ces temps de travaux pratiques et d'une manière plus générale, la découverte professionnelle, favorisent l'acceptation et surtout l'adhésion précoce à cette orientation. Toujours selon Hélène Kuhnunch : « les élèves sont plus heureux et n'ont pas l'impression de se faire leurrer, ils sont fiers d'aller et d'être en lycée professionnel ».

À titre d'exemple, une ancienne élève de 3^{ème} prépa-pro, ayant choisi le baccalauréat professionnel hygiène propreté stérilisation, suite à ces travaux pratiques a été recrutée en juin dernier en tant qu'agent de stérilisation par l'hôpital Cochin et ce, dès l'obtention de son diplôme. Si son parcours scolaire n'a pas été simple au niveau du travail personnel, son choix d'orientation n'a jamais fait l'objet d'une remise en cause.

Extension du dispositif, état actuel

Il n'est évidemment pas envisageable d'organiser des TP de découverte de chaque métier mais, forts de ces expériences, pour la deuxième année consécutive et avec l'appui de M. Bivel, proviseur adjoint, nous avons pu constituer une équipe pluridisciplinaire organisée autour de chaque spécialité d'enseignement professionnel du lycée et permettant de découvrir chaque secteur d'activité économique au travers d'activités de production dans les ateliers du lycée.

Ainsi :

- un professeur d'électrotechnique, au travers de TP de type baccalauréat professionnel métiers de l'électricité et des environnements connectés, travaille spécifiquement la découverte des métiers du bâtiment,
- un professeur de tapisserie, au travers de TP de type baccalauréat professionnel métiers d'arts, option tapisserie d'ameublement, amène les élèves à réfléchir à une orientation dans les métiers de l'artisanat,
- un professeur de biotechnologie, au travers de TP inspirés du CAP agent polyvalent de restauration et de la réalisation d'un potager dont les légumes sont ensuite cuisinés, conduit les élèves à réfléchir à une orientation dans les métiers de la production culinaire et de l'horticulture,
- un professeur de biotechnologie, au travers de TP inspirés du baccalauréat professionnel hygiène propreté stérilisation et de TP de stérilisation et d'hygiène des locaux médicaux, incite les élèves à réfléchir à une orientation dans les métiers de la santé,
- l'ensemble du dispositif est complété par deux heures hebdomadaires permettant d'aider les élèves à prendre de la distance sur ces vécus et d'aboutir progressivement à un projet d'orientation clair. Les stages en entreprises et mini-stages sont organisés dans ce sens.

Cette organisation nécessite une construction spécifique de l'emploi du temps. Chaque professeur accueille ainsi chaque groupe à raison de 2 h toutes les 2 semaines pendant 1 semestre (soit 1 h hebdomadaire de découverte professionnelle par professeur).

¹⁴⁷ KUHNMUNCH Hélène, *La 3^{ème} prépa-pro, un dispositif réparateur*, article page112 de ce numéro 48, interlignes, juin 2018

Conclusion

Ainsi, la découverte professionnelle permet avant tout aux élèves de s'approprier un modèle d'enseignement, spécifique au lycée professionnel et centré plus sur les pratiques professionnelles que sur les savoirs savants omniprésents au collège. Celles-ci permettent non seulement de mieux comprendre un secteur professionnel, de s'y orienter par choix, mais aussi d'évoluer vers des diplômes et une nébuleuse de métiers souvent méconnus, parfois très recherchés, que chacun découvrira progressivement au cours, ou à l'issue du baccalauréat professionnel, du BTS, ou plus.

Plus généralement, ne devrait-on pas envisager un collège qui, s'il doit rester unique s'adresserait aussi aux élèves ayant une intelligence plus pratique, plus kinesthésique... ?

20 à 30 % d'enseignements professionnels pratiques par an ne permettrait-il pas aux élèves et surtout à leurs familles d'envisager l'enseignement professionnel autrement ?

Bien trop souvent, celui-ci reste inconnu, pire, il apparaît comme une porte de sortie pour des élèves éprouvant simplement des difficultés face aux enseignements trop fondamentaux d'un collège ayant pour principale vocation de les préparer à entrer en lycée général et technologique.

Il existe pourtant de nombreuses formations permettant aussi à ces élèves d'apprendre en s'épanouissant, en réussissant et enfin à entrer sans difficulté dans la vie active.

*Michel Chauvet
Professeur de biotechnologie
Lycée polyvalent Anatole France, Colombes
Académie de Versailles*



Le métier d'agent de stérilisation en milieu hospitalier¹⁴⁸

¹⁴⁸ <http://www.lyc-france-colombes.ac-versailles.fr/spip.php?article113>

Enquête auprès d'entrants en lycée professionnel non issus de 3^{ème} prépa-pro

Lorsqu'on parle de lycée professionnel, on parle d'orientation. Et lorsqu'on parle d'orientation, il est souvent question de « mauvaise orientation », d'orientation « subie » et d'entrée dans une formation « par défaut ». Prenant appui sur des constats informels et empiriques, ce discours circule entre les membres du corps éducatif : professeurs, CPE, chefs d'établissements. Ces discussions arrivent après l'orientation, au moment où l'on n'a plus vraiment de leviers pour rectifier ces parcours, les possibilités de réorientations en 2^{nde}, ou au cours du cursus préparant au baccalauréat professionnel, étant très marginales. Pourtant, chacun des maillons encadrant ces jeunes arrivant après la classe de 3^{ème} tente de construire avec eux des marches vers la réussite, en passant généralement par un gros travail de remobilisation de la confiance (en soi et envers le « système éducatif »). Malgré cela, les chiffres du décrochage sont éloquentes : le lycée professionnel est la voie qui mène le plus de jeunes à l'échec¹⁴⁹ alors même qu'il propose le plus grand panel de formations : quelque 200 CAP et 100 baccalauréats professionnels. Dès lors, on peut s'interroger sur le rôle clef du travail d'orientation en amont.

Dans un numéro de la revue Interlignes consacré à la 3^{ème} prépa-pro, et ce qu'elle offre comme tremplin vers la réussite, notamment parce que les élèves y construisent réellement leur orientation, il me semblait intéressant d'avoir le point de vue des principaux intéressés : les élèves fraîchement orientés en lycée professionnel. « Comment des élèves n'étant pas issus d'une classe préparant l'entrée au lycée professionnel vivent-ils leur orientation ? Comment l'ont-ils construite ? Comment leur ressenti évolue-t-il au fil des mois dans leur formation ? »

Analyse statistique des entrants : la méthode utilisée

Il s'agira dans cet article de rendre compte des réponses apportées à deux questionnaires, remplis par les élèves du lycée professionnel La Tournelle à La Garenne-Colombes (92), accueillant des sections tertiaires (baccalauréats professionnels Commerce, Gestion-Administration, Accueil et des sections industrielles (baccalauréat professionnel Systèmes Numériques et CAP Préparation et Réalisation d'Ouvrages Électriques). Le premier questionnaire leur a été distribué lors de la première journée d'intégration. À leur arrivée au lycée, les élèves de 2^{nde} sont accueillis sur 2 journées sans les élèves de 1^{ère} et de Terminale. D'abord accueillis par secteur, dans l'amphithéâtre, ils écoutent le discours d'accueil des chefs d'établissement et CPE. Au programme de leurs deux journées, s'ensuivent des activités variées qu'ils réalisent dans des groupes où ils sont intégrés aux élèves des autres classes : entretien individuel avec des adultes (avec comme support aux échanges un questionnaire qu'ils remplissent en amont), « Olympiades sportives », jeu de piste pour découvrir l'établissement, courte rencontre avec leurs professeurs et présentation générale de leur formation notamment par le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques. Leurs premiers propos ont été recueillis lors de la préparation à l'entretien individuel. Le second questionnaire a été distribué aux professeurs principaux à la fin du 1^{er} trimestre, avant les conseils de classe.

¹⁴⁹ 140.000 jeunes sortiraient chaque année sans formation diplômante dont 15.000 (en 2013) dans la seule Académie de Versailles. 60% de ces jeunes sont issus du lycée professionnel.
https://lacheapaslecole.ac-versailles.fr/IMG/pdf/chiffres_decrochage_versailles.pdf

Quelques précisions chiffrées à propos du public concerné par ces questionnaires :

- 192 élèves sont inscrits en 2^{nde} baccalauréat professionnel et 24 en 2^{nde} CAP.
- 148 élèves des 7 classes de seconde ont répondu au premier questionnaire et 10 élèves en CAP.
- 75 élèves de 4 classes de seconde ont répondu au second questionnaire et 17 élèves en CAP.

Seuls 9 élèves sont issus de 3^{ème} prépa-pro. L'article s'attachera donc à commenter l'orientation d'élèves n'étant pas issus de cette classe préparant l'entrée au lycée professionnel.

Avec ces premiers chiffres, nous pouvons effectuer un premier constat : seuls 2 élèves des deux classes de baccalauréat professionnel « systèmes numériques » (SN) étaient absents lors du second questionnaire quand 19 élèves des deux classes de baccalauréat professionnel, « commerce » et « gestion-administration », l'étaient au même moment. Ces chiffres peuvent d'ailleurs être mis en relation avec les statistiques du lycée¹⁵⁰ : les élèves des sections tertiaires sont beaucoup plus absents que les élèves du secteur industriel. Dès lors, une première question émerge : le taux d'absentéisme est-il révélateur de l'engagement des élèves dans leur parcours, en lien avec leur orientation ?

Un état des lieux initial très différencié

Le premier questionnaire avait pour objectif d'obtenir un premier état des lieux de la manière dont les élèves étaient arrivés dans leurs filières respectives, et la manière dont ils vivaient cette orientation. Le tableau ci-dessous récapitule les données obtenues en réponse aux questions suivantes 1 et 2.

Questions soumises aux élèves

1. Lors de vos vœux d'orientation, vous aviez choisi : (numérotez l'ordre de vos vœux) : 2^{nde} générale, 2^{nde} technologique : filière désirée :, 2^{nde} professionnelle : filière désirée : 2^{nde} CAP : filière désirée :

2. Êtes-vous satisfait de la filière que vous intégrez ? Si non : pourquoi ?

Réponses

	Nombre d'élèves	LP= Choix 1	Filière désirée	Filière non désirée	Satisfait de la filière intégrée	Non satisfait de la filière intégrée
2 ^{nde} BAC Systèmes Numériques	62 élèves	51 élèves	55 élèves	5 élèves	55 élèves	7 élèves
POURCENTAGE BAC INDUSTRIEL		82%	89%	8%	89%	11%
2 ^{nde} CAP Préparation et réalisation d'ouvrages électriques	10	10	5	4	5	1

¹⁵⁰ Le taux d'absence du 1^{er} trimestre dans les trois filières tertiaires est en moyenne de 24 % en septembre ; 36 % en octobre, 39 % en novembre. Ce taux ne cesse d'augmenter au cours du 2^{ème} trimestre pour culminer à 62 % en accueil et 49 % en GA. Tandis qu'en 2^{nde} « systèmes numériques » le taux varie entre 8 % et 12 % et atteint au maximum 27 % dans une des trois classes au mois de février.

POURCENTAGE CAP INDUSTRIEL		100%	50%	40%	50%	10%
	Nombre d'élèves	LP= Choix 1	Filière désirée	Filière non désirée	Satisfait de la filière intégrée	Non satisfait de la filière intégrée
2 nd e BAC GA	36	27	16	14	25	11
POURCENTAGE		75%	44%	39%	69%	31%
2 nd e BAC Commerce	19	12	18	0	17	1
POURCENTAGE		63%	95%	0%	89%	5%
2 nd e BAC Accueil	21	18	14	8	13	6
POURCENTAGE		86%	67%	38%	62%	29%
TOTAL TERTIAIRE	76	57,00	48,00	22	55,00	18,00
POURCENTAGE TERTIAIRE		75%	63%	29%	72%	24%
TOTAL	148	118	108,00	31	117,00	26,00
POURCENTAGE TOTAL		79,73%	72,97%	20,95%	77,7%	17,57%

Le secteur industriel : un moindre pis-aller ?

À la lecture du tableau statistique, qui reprend les réponses recueillies, les premiers constats sont nombreux. Les élèves de 2nde baccalauréat professionnel en section industrielle semblent bénéficier d'une orientation beaucoup plus en accord avec leurs souhaits puisque seuls 11 % des élèves déclarent ne pas être satisfaits de la section intégrée et 8 % se disent dans une section non désirée (cf. question 1). Cela rejoint le taux d'attractivité académique¹⁵¹ (1,54) de cette section et celui de l'établissement en 2017 (0,85) : 61 élèves l'ont placé en vœu 1 pour 72 places. Les élèves en insatisfaction le justifient par la volonté non assouvie d'aller en lycée général étant donné que 18 % d'entre eux l'ont demandé en vœu 1. S'exprime ici la frustration de ces élèves d'avoir « atterri » en lycée professionnel, sans que cela ne soit une réelle volonté.

On note que ce sentiment se retrouve également dans les sections tertiaires où le pourcentage d'élèves n'ayant pas émis le souhait prioritaire d'aller en lycée professionnel est bien plus important que dans le secteur industriel. Il semble y avoir, de fait, un décalage entre les deux secteurs : les élèves iraient plus par choix en lycée professionnel lorsqu'il s'agit d'intégrer une filière industrielle. Bien qu'il y ait une différence entre les trois filières tertiaires de l'établissement, les élèves inscrits en section « commerce » ont été les plus nombreux à demander le lycée général en premier vœu quand ceux des classes de baccalauréats professionnels « GA » et surtout « accueil » ont beaucoup plus plébiscité le lycée professionnel.

Le secteur tertiaire : une hiérarchisation entre les filières

Les trois filières tertiaires proposées par l'établissement proposent le plus grand nombre de places : 120 places. Dès que l'on se penche sur les taux d'attractivité de l'établissement, une gradation semble s'établir entre elles :

- 26 élèves ont émis le vœu 1 d'aller en commerce pour 30 places. Les taux établissement (0,87) et académique (1,45) rejoignent ceux des 2nde SN.
- 16 élèves de la section « accueil » avaient émis ce choix en vœu 1 pour 30 places. Les taux établissement (0,53) et académique (0,65) sont très en-dessous de la moyenne (1,06) académique toutes sections confondues.
- 18 élèves de gestion-administration ont émis leur premier vœu pour cette section alors que 60 places étaient disponibles. Les taux établissement (0,33) et académique (0,66) sont là encore très en-deçà de la moyenne académique mais surtout l'établissement est le moins demandé du bassin pour cette filière.

¹⁵¹ Repère académique pour l'orientation et l'affectation en voie technologique et professionnelle.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Stats/40/6/reperes_1516_aff_716406.pdf

Cette répartition semble aller de pair avec le mode de sélection retenu pour l'inscription des élèves dans les filières : les notes de la classe de 3^{ème}. Les élèves du baccalauréat professionnel commerce sont souvent considérés comme étant dans une « meilleure filière » que les deux autres formations tertiaires de l'établissement. Effectivement, ce sont ceux qui réussissaient le mieux au collège, ce qui leur a permis d'obtenir leur 1^{er} vœu. Tandis que les élèves inscrits dans les sections « GA » et « accueil » connaissent souvent de plus grandes difficultés (niveaux, apprentissages, absentéisme et savoir-être). C'est donc comme s'il y avait une forme de résignation de la part de ceux qui n'étaient « pas bons » au collège : de toute façon ils ne peuvent aller qu'en lycée professionnel. En revanche, ceux qui avaient de meilleurs résultats scolaires se considèrent capables d'aller en lycée général, et n'ont pas pour volonté de se former si jeunes dans une filière professionnelle.

Les élèves les plus en difficulté et qui avaient les plus mauvais résultats au collège, semblent non seulement avoir intégré le lycée professionnel comme leur seule voie possible mais en plus ils n'obtiennent pas la filière désirée. En revanche, les élèves qui avaient de meilleurs résultats obtiennent la filière souhaitée, puisque 95 % des « commerce » ont obtenu leur 1^{er} vœu, même s'ils n'aspiraient pas vraiment à aller en lycée professionnel. Face à ce constat, la 3^{ème} prépa-pro propose une plus-value car elle permet de pallier cet « élitisme », les élèves de cette classe obtenant de meilleures notes ainsi qu'un bonus de points par rapport à ceux inscrits en 3^{ème} générale. Ils ont alors quasiment tous leur 1^{er} vœu.

Au final, les élèves des baccalauréats professionnels « accueil » et « gestion-administration » sont ceux qui déclarent être le moins satisfaits de la filière intégrée.

Si l'on se penche sur les raisons invoquées, celles qui ressortent le plus sont les suivantes :

- Désir d'aller dans une filière du secteur industriel : mécanique, SN, Infographie et communication visuelle.

Leurs vœux 1 n'ont donc pas été satisfaits parce que leurs résultats ne leur permettaient pas d'être sélectionnés pour intégrer ces filières. Au sentiment d'échec d'aller en lycée professionnel, non par choix mais par obligation, s'ajoute le fait d'intégrer une filière qui ne correspond pas à leurs centres d'intérêts.

- Désir d'intégrer d'autres filières tertiaires : commerce (pour les « GA » et « accueil »), accompagnement soin et service à la personne, vente.

Ces élèves ont intégré le fait d'être en lycée professionnel comme une suite logique de leurs résultats au collège, et estiment avoir un profil proche du secteur tertiaire, pour autant ils se retrouvent pour près de 40 % d'entre eux dans une filière non désirée.

Comment donner du sens à une orientation subie ?

De manière globale, la lecture et l'analyse de l'ensemble des questionnaires suscitent plusieurs réflexions.

D'abord, tous ceux qui ont émis le vœu d'être dans une filière, et qui l'ont obtenue, déclarent en être satisfaits. Ce qui signifie que les élèves qui obtiennent leur premier vœu entrent avec appétence en lycée professionnel.

Ensuite, même lorsque les élèves n'ont pas désiré la filière, voire le fait d'être en lycée professionnel, ils déclarent être satisfaits d'intégrer leur section. Quelle explication donner à cela ? Acceptation ? Soumission ? Résilience ? Ou est-ce seulement parce qu'en ce début d'année ils n'ont pas de matière pour fonder leur point de vue et ils préfèrent se donner une porte d'ouverture positive vers la filière dans laquelle ils sont inscrits ?

Il me semble que ce qui risque de guider la réussite des élèves sur ces trois années est leur capacité à s'emparer des réponses individuelles qu'ils apportent à ces questions. Mais sont-ils tous capables de formaliser une réponse ? Seuls ou accompagnés ? Par qui ? Au-delà des difficultés d'apprentissages, intrinsèques au travail scolaire ou aux disciplines, se rajoute donc pour ces élèves la nécessité de donner du sens à leur présence, au respect des règles et à leur mise au travail. Cela peut d'ailleurs s'observer à travers les statistiques des sanctions de l'établissement :

les élèves se trouvant dans des sections non désirées sont beaucoup plus à même d'avoir des comportements inacceptables¹⁵² par l'institution.

Le travail d'orientation en amont

Le tableau suivant rend compte des réponses apportées aux questions suivantes :

Questions soumises aux élèves					
3) Avez-vous reçu une aide ou une information au collège pour faire vos choix ? Si oui, de la part de qui ? Professeur principal, conseillère d'orientation, CIO, famille, professeur-documentaliste, Mission locale, autre.					
4) Pensez-vous avoir reçu suffisamment d'informations pour vous aider à faire votre choix ? Si non, que vous a-t-il manqué ?					
	Aide du collège	Aide extérieure	Manque d'aide	Suffisamment d'informations sur les filières	Manque d'informations sur les filières
2 nd e BAC Systèmes Numériques	37élèves	21 élèves	14 élèves	43 élèves	16 élèves
POURCENTAGE BAC INDUSTRIEL	60%	34%	23%	69%	26%
2 nd e CAP Préparation et réalisation d'ouvrages électriques	8	2	2	5	4
POURCENTAGE CAP INDUSTRIEL	80%	20%	20%	50%	40%
2 nd e BAC GA	21	10	9	25	11
POURCENTAGE	58%	28%	25%	69%	52%
2 nd e BAC Commerce	12	4	2	13	5
POURCENTAGE	63%	21%	11%	68%	41%
2 nd e BAC Accueil	12		8	13	5
POURCENTAGE	57%	0%	38%	62%	24%
TOTAL TERTIAIRE	45,00	14,00	19,00	51,00	21,00
POURCENTAGE TERTIAIRE	59%	18%	25%	67%	28%
TOTAL	90	37	35	99	41
POURCENTAGE TOTAL	60,81%	25,00%	23,65%	66,89%	27,70%

Lorsqu'on se penche sur les raisons qui ont conduit les élèves à être inscrits dans leur filière, nous pouvons observer que, de manière indifférente selon le secteur, plus de la moitié d'entre eux déclarent avoir reçu de l'aide de la part de leur collège. Ce qui signifie qu'une part importante (40%) n'aurait pas reçu d'aide de la part de l'institution. Un faible pourcentage d'élèves, surtout inscrits en tertiaire, déclare avoir été aidé par des membres extérieurs à leur établissement. De manière générale, les informations leur sont pour la quasi-totalité parvenues via la psychologue de l'Éducation nationale, pour la moitié par leur professeur principal puis par leur famille dans une moindre mesure. Un quart des élèves estime avoir manqué d'aide pour leur permettre de faire

¹⁵² Au cours du 1^{er} trimestre il y a eu 182 exclusions de cours sur l'ensemble des classes de 2nde baccalauréat professionnel : 131 d'entre elles concernaient les 4 classes du secteur tertiaire et 51 les trois classes de « systèmes numériques » (SN). Les motifs sont très majoritairement : « comportements inacceptables » et « perturbation du cours » dans les 4 classes tertiaires tandis qu'il s'agit de « bavardages » et « dissipations » dans les trois classes de « SN ». En mars, les statistiques en étaient à 446 exclusions de cours sur l'ensemble de l'année sur ces mêmes classes de 2nde dont 340 rien que pour les classes du secteur tertiaire avec une très forte prévalence en « GA », les deux classes réunies comptabilisant 182 exclusions, et « accueil » avec 90.

un choix et formuler leurs vœux. La même proportion pense avoir manqué d'informations sur les différentes filières afin d'effectuer leurs choix.

Les élèves témoignant avoir reçu suffisamment d'aide considèrent pour la plupart avoir obtenu suffisamment d'informations. On peut donc estimer que l'aide qu'ils ont reçue a été suffisante pour qu'ils obtiennent les informations nécessaires à la formulation de leurs vœux. Pour autant, ce constat peut être nuancé, car certains d'entre eux déclarent ne pas avoir reçu assez d'aide et en même temps avoir eu suffisamment d'informations. Les ont-ils cherchées par eux-mêmes (site Onisep, établissements par exemple) ? À l'inverse, beaucoup d'élèves déclarant avoir reçu assez d'aide disent avoir manqué d'informations comme si l'aide reçue de la part du collège ne leur avait pas permis de se faire une idée suffisante de leur filière.

Au final, près d'un tiers des élèves affirment ne pas connaître suffisamment la formation qu'ils intègrent. On peut ajouter que dans la grande majorité des cas les élèves déclarant avoir reçu assez d'aide et des informations suffisantes pour effectuer leurs choix n'ont pas obtenu la filière désirée. Ce qui signifie qu'ils ont fait des choix en conscience, après un travail de recherche mais que leurs vœux n'ont pas été satisfaits. Il faudrait questionner ce que cela peut avoir comme impact émotionnel sur ces jeunes et sur leur motivation future.

De la représentation du lycée professionnel

La dernière question de ce premier questionnaire avait pour ambition de jauger la représentation que les élèves avaient du lycée professionnel en ce début d'année.

5) Quelle image avez-vous du lycée professionnel ? Positive, négative, neutre Pourquoi ?

Toutefois, beaucoup d'entre eux ont mal compris la question et ont répondu par rapport à la représentation qu'ils avaient de l'établissement qu'ils intégraient.

Les statistiques sont donc peu fiables. Elles sont ici les mêmes pour les élèves inscrits en filières tertiaire ou industrielle : 53 % des élèves ont une image positive, 45 % en ont une image neutre.

Les élèves ne cochent pas la case « négative », même lorsqu'ils formulent en-dessous des réflexions tendant vers cette perception. Il semblerait que ce soit difficile pour eux d'émettre un jugement dévalorisant à l'encontre du lycée professionnel puisqu'ils viennent d'en devenir élèves. Voici un échantillon des réponses formulées, sélectionnées pour être les plus représentatives possible de l'ensemble des réponses au questionnaire, elles sont sûrement plus parlantes que les chiffres.

Échantillon des réponses formulées par les élèves

Les élèves prêtent une attention particulière à l'environnement, l'accueil et la posture des adultes qui les entourent, et sont globalement satisfaits de ce qu'ils en ont perçu en ce début d'année.

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
Pourquoi ?

Parce que le lycée a l'air assez calme et les professeurs ont l'air sympa et à l'écoute.

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Les règles ont été posées clairement, les professeurs ont l'air sérieux, compétents et sympathiques !

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Points positifs : + de stage
 Très bien accueilli !
 Merci à tous les professeurs .
 Points négatifs : certaines matières générales (philos) ne sont pas abordées .

Plusieurs élèves expriment de nouveau leur manque d'information : ils sont surpris par ce qu'ils découvrent du contenu de leur formation à venir.

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Les matières sont bizarres, il y a beaucoup de stage .

La projection dans l'avenir, l'apprentissage d'un métier et leur réussite professionnelle semblent être des critères de choix pour juger leur orientation. On peut se demander si cela vient d'une réflexion personnelle ou de ce qu'ils ont entendu, au collège, par leurs proches, dans les médias.

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Tout personne que se connaît ayant fait une scolarité dans un lycée pro ont réussit.

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Beaucoup de gens disent du mal du lycée pro, or les profs disent que le lycée pro sert à s'intégrer dans le monde du travail, donc je me sais pas qui croire entre les profs et mon entourage .

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Car je sais que je pourrai avoir un avenir .

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Certains disent que c'est plus difficile de trouver un emploi quand on a fait une filière pro.

Quelques élèves semblent dès le début de l'année en posture passive ou fataliste par rapport à leur scolarité. Cela s'explique par la déception qu'ils expriment de subir une orientation non désirée. L'orientation semble donc être le cœur de leur motivation, et certainement de leur implication future dans leur formation. D'ailleurs, plusieurs élèves manifestent de nouveau ici leur déception de ne pas avoir intégré la filière désirée. Certains semblent avoir trouvé leur motivation (il faudrait vérifier si celle-ci perdure sur du long terme), d'autres s'interrogent déjà sur celle-ci.

Etes-vous satisfait de la filière que vous intégrez ? Oui Non
 Si non : pourquoi ?
 Car je voulais aller en "Pro Commerce"
 Si non : cela joue-t-il sur votre motivation pour cette année scolaire à venir ? Pourquoi ?
 Non au contraire je vais montrer que j'aurais du aller en Commerce.

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Pour moi lycée professionnelle ou pas ça se change pas grand chose

Etes-vous satisfait de la filière que vous intégrez ? Oui Non
 Si non : pourquoi ?
 Le bac pro me débouche pas sur mes futurs études
 Si non : cela joue-t-il sur votre motivation pour cette année scolaire à venir ? Pourquoi ?
 Oui, car je suis deg de rester dans une filière non volée.
 Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 C'est une filière comme une autre

Etes-vous satisfait de la filière que vous intégrez ? Oui Non
 Si non : pourquoi ?
 Je souhaitais m'intégrer en tant qu'ASSP

Si non : cela joue-t-il sur votre motivation pour cette année scolaire à venir ? Pourquoi ?
 je ne sais pas, je l'espère pas...

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 POUR POUVOIR ÊTRE ALAISE à avoir un plaisir à venir tous les jours et à travailler

Beaucoup d'entre eux restituent de manière sévère les qualificatifs utilisés, ou entendus pour désigner les élèves de lycée professionnel : « ratés », « bêtes », « dégradant » ...

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ? par ce que c'est pareille a mes gens, c'est pas par ce que on n'a pas en pro que on n'a plus bête que les autre

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Parceque plusieurs personne autour de moi m'ont dit que c'était pour les ratés la 2^{ème} étape j'avais le niveau pour aller en 2^{ème}

Parceque je voulais aller en Général

Si non : cela joue-t-il sur votre motivation pour cette année scolaire à venir ? Pourquoi ?
 Oui, je ne connais personne

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ? dégradant le lycée professionnel

Quelle est l'image que vous avez du lycée professionnel ? Positive Négative Neutre
 Pourquoi ?
 Les gens qui y vont

Un trimestre plus tard : entre réussites et interrogations

Le deuxième questionnaire souhaitait observer l'évolution des représentations des élèves et la manière dont ils avaient vécu leur orientation après un trimestre passé dans leur formation.

Quelques surprises

Lorsqu'on les interroge sur ce qui les a le plus surpris lors de ce premier trimestre on peut noter que plusieurs éléments reviennent souvent : l'étroitesse des locaux au regard du nombre d'élèves accueillis, le fait qu'ils trouvent que « c'est plus facile » et qu'ils aient enfin de bonnes notes, alors qu'ils avaient peur de rencontrer des difficultés importantes. Ils relèvent à de nombreuses reprises qu'ils sont surpris par le manque de respect de certains élèves, les « bêtises » et « mauvais comportements » auxquels ils assistent. Ils s'accordent sur la qualité de leurs enseignants, « bons profs », et leur bienveillance, « gentils ». Ils ne s'attendaient pas à avoir autant de liberté (sorties autorisées, plus de permanence obligatoire...)

La réputation du lycée professionnel à l'épreuve d'un trimestre

La première partie du questionnaire s'attachait à faire émerger l'évolution de leurs représentations vis-à-vis du lycée professionnel et de la filière intégrée.

Questions posées sur la réputation du lycée

1) Selon vous, quelle réputation le lycée professionnel a-t-il ?

Bonne Mauvaise

2) Après un trimestre, votre avis sur le lycée professionnel a-t-il changé ?

- Oui, j'ai un avis positif alors qu'avant j'avais un avis négatif ou neutre.
- Oui, j'ai un avis négatif alors qu'avant j'avais un avis positif ou neutre.
- Non, j'avais un avis positif et je le conserve.
- Non, j'avais un avis négatif et je le conserve

	Nombre d'élèves	Bonne réputation	Mauvaise réputation	Avis positif conservé	Avis négatif conservé	Avis négatif alors que positif	Avis positif alors que négatif
2 nd e BAC Systèmes Numériques	17 élèves	13 élèves	4 élèves	6 élèves	2 élèves	2 élèves	6 élèves
POURCENTAGE BAC INDUSTRIEL		76%	24%	35%	12%	12%	35%
2 nd e CAP Préparation et réalisation d'ouvrages électriques	34	22	9	16	1	3	13
POURCENTAGE CAP INDUSTRIEL		65%	26%	47%	3%	9%	38%
2 nd e BAC GA	23	5	17	3	3	2	14
POURCENTAGE 2nde BAC Commerce		22%	74%	13%	13%	9%	61%
2 nd e BAC Commerce	18	5	11	4	1	1	11
POURCENTAGE 2nde BAC Accueil		28%	61%	22%	6%	6%	61%
2 nd e BAC Accueil							
POURCENTAGE TOTAL TERTIAIRE							
TOTAL TERTIAIRE	82	20	56	14	8	6	50
POURCENTAGE TERTIAIRE		24%	68%	17%	10%	7%	61%
TOTAL	75	45	41	29	7	8	44
POURCENTAGE TOTAL		60%	55%	39%	9%	11%	59%

D'emblée, on peut de nouveau constater une importante différence entre secteur industriel et secteur tertiaire. En effet, la plupart des élèves du secteur industriel ont un regard bienveillant envers leur orientation et la réputation du lycée professionnel. Ainsi, les trois quarts des élèves, de CAP comme de 2nde baccalauréat professionnel en section industrielle, estiment que le lycée professionnel a « une bonne réputation ». D'ailleurs, leur avis sur celui-ci est pour 90 % d'entre eux positif, avec un changement notable de point de vue pour près de 40 % d'entre eux après un trimestre. On peut donc en déduire aisément que pour eux la connotation du lycée professionnel n'est pas, ou plus, négative et que leur expérience au sein de leur formation les a confortés dans leur idée, ou leur a permis d'accéder à un sentiment positif.

En revanche, pour le secteur tertiaire, si plus de 50 % d'entre eux déclaraient avoir une image positive du lycée professionnel, ils ne sont plus que 24 % à qualifier sa réputation de « bonne ». On peut se demander s'il s'agit d'une mauvaise appréhension de la question du premier questionnaire, ou si ce qu'ils ont éprouvé dans le regard des autres au fil des trois mois écoulés a modifié leur réponse. Ceci dit, on note que les élèves du secteur tertiaire ont majoritairement changé leur point de vue personnel sur la question, puisque 61 % d'entre eux déclarent désormais en avoir un avis positif. Leur expérience semble leur avoir permis de reconsidérer leur vision de la voie professionnelle mais le regard extérieur qu'ils perçoivent du lycée professionnel reste négatif.

Il est difficile, de fait, de tirer de leurs réponses des conclusions catégoriques. On peut pour autant effectuer plusieurs hypothèses, qui seront corroborées par l'analyse de la suite du questionnaire. Les élèves inscrits dans une filière désirée, ou qui les satisfait, positivent de plus en plus leur orientation en lycée professionnel, au fil des mois passés au sein de leur formation. Or, les élèves non satisfaits de leur orientation vont globalement dans le même sens, malgré les « on-dit » péjoratifs qu'ils reçoivent à ce sujet. Est-ce la résilience qui transforme leur « échec » d'orientation en désir de réussir malgré tout ? (On pourrait s'interroger sur ce que les élèves mettent derrière cette notion mais au vu des différents écrits, j'entendrai ici par « réussir » l'obtention de leur diplôme et l'insertion dans le monde professionnel.) Est-ce le corps enseignant et éducatif de lycée professionnel qui parvient à faire prendre confiance à des élèves *a priori* réticents aux apprentissages et pour certains, à leur orientation ?

Évolution du sentiment vis-à-vis de la filière intégrée

Question sur l'avis des élèves à propos de la filière

Après un trimestre dans la formation : que pensez-vous de votre filière ?

- C'est la filière que j'avais demandée et cela correspond à ce que j'attendais.
- Ce n'est pas la filière que je voulais mais finalement j'en suis satisfait.
- C'est la filière que j'avais demandée mais je me rends compte que cela ne correspond pas à ce que je pensais.
- Ce n'est pas la filière que j'avais demandée et cela ne correspond pas à ce que je souhaitais.

	Filière demandée correspondant aux attentes	Filière non demandée mais finalement satisfait	Filière demandée mais ne correspond pas aux attentes	Filière non demandée et toujours pas satisfait
2 ^{nde} BAC Systèmes Numériques	10 élèves	4 élèves	2 élèves	1 élève
POURCENTAGE BAC INDUSTRIEL	59%	24%	12%	6%
2 ^{nde} CAP Préparation et réalisation d'ouvrages électriques	27	5	3	1
POURCENTAGE CAP INDUSTRIEL	79%	15%	9%	3%
2 ^{nde} BAC GA	8	8	3	3
POURCENTAGE	35%	35%	13%	13%
2 ^{nde} BAC Commerce	14	1	2	
POURCENTAGE	78%	6%	11%	0%
2 ^{nde} BAC Accueil				
POURCENTAGE				
TOTAL TERTIAIRE	44	18	10	6
POURCENTAGE TERTIAIRE	54%	22%	12%	7%
TOTAL	59	18	10	8
POURCENTAGE TOTAL	64%	20%	11%	9%

On s'aperçoit ici, que trois mois plus tard, les statistiques rejoignent celles du début d'année. En effet, 90 % des élèves de 2^{nde} SN, 50 % des 2^{nde} CAP et 74 % des 2^{nde} tertiaire se disaient alors satisfaits de la filière intégrée. L'avis à l'égard de la filière a cependant évolué pour certains d'entre eux. Il y a de nouveau une différence notable entre les élèves en formation dans le secteur industriel et ceux du secteur tertiaire, qui fait suite à la mauvaise orientation de départ. On constate une fois de plus que les élèves de la section commerce bénéficient au même titre que les élèves du secteur industriel d'une formation qui les satisfait et qui correspond globalement à ce qu'ils avaient imaginé. Les filières les plus sélectives et les plus désirées sont donc au bout du compte celles qui apportent le plus d'épanouissement.

Au final, seuls 20 % des élèves déclarent ne toujours pas être satisfaits de la formation qu'ils suivent tandis que 35 % des GA, qui est une des filières les moins volontairement choisies, se disent finalement satisfaits malgré le fait qu'ils ne l'aient pas désirée. De nouveau, les élèves positivent leur orientation non choisie. Cependant, trois quarts des élèves présents expriment toujours le fait de ne pas être à l'aise dans cette filière. De plus, on émettra une réserve sur ces chiffres, compte tenu du nombre d'absents dans les classes du secteur tertiaire, puisqu'on peut supposer que leur absentéisme est le reflet de leur non satisfaction envers la formation. En effet, seuls 23 élèves sur 30 inscrits étaient présents le jour du deuxième questionnaire, ce qui correspond globalement au taux de présence habituel dans ces classes.

Les motifs de satisfaction pour les élèves

Il s'agissait ensuite de comprendre ce qui leur donnait ce sentiment de satisfaction ou non, en questionnant sur ce qui fait la spécificité du lycée professionnel : la co-formation entre disciplines professionnelles et disciplines d'enseignement général.

Questionnaire sur la spécificité du lycée professionnel

Êtes-vous satisfait d'avoir des matières professionnelles ? Plusieurs cases possibles.

- Oui, car c'est plus concret. J'apprends un métier.
- Oui, car je ne suis pas tout le temps assis(e).
- Oui, car on travaille différemment que dans les autres matières.
- Oui, car comme ça j'ai moins d'heures en matières générales.
- Oui, mais je n'ai pas assez d'heures de matières générales.
- Non, car elles ne m'intéressent pas.
- Non, car elles ne correspondent pas au métier que je veux faire.
- Non, car je voulais aller en lycée général.
- Autre :

Êtes-vous satisfait d'avoir des matières d'enseignement général ? Plusieurs cases possibles.

- Oui, car c'est plus facile qu'au collège.
- Oui, car cela reste difficile mais j'ai plus de motivation pour progresser. Pourquoi ?
- Oui, car les méthodes des professeurs sont différentes, du coup cela me motive plus.
- Non, car c'est toujours aussi difficile.
- Non, car elles ne m'intéressent pas.

	Satisfait des matières professionnelles	Pas satisfait des matières professionnelles	Satisfait des matières d'enseignement général	Pas satisfait des matières d'enseignement général
2 nd e BAC Systèmes Numériques	14 élèves	3 élèves	17 élèves	
POURCENTAGE BAC INDUSTRIEL	82%	18%	100%	0%
2 nd e CAP Préparation et réalisation d'ouvrages électriques	32	4	32	
POURCENTAGE CAP INDUSTRIEL	94%	12%	94%	0%
2 nd e BAC GA	19	4	21	3
POURCENTAGE	83%	17%	91%	13%
2 nd e BAC Commerce	17	3	18	
POURCENTAGE	94%	17%	100%	0%
2 nd e BAC Accueil				
POURCENTAGE				
TOTAL TERTIAIRE	36	7	39	3
POURCENTAGE TERTIAIRE	88%	17%	95%	7%
TOTAL	82,00	14	88	3
POURCENTAGE TOTAL	89%	15%	96%	3%

Je suis satisfait/non satisfait des matières professionnelles	Concret	Pas assis	Différent	Moins d'heures d'enseignement général	Pas assez d'heures d'enseignement général	Pas d'intérêt	Pas métier souhaité	Lycée général souhaité
	60 élèves	13 élèves	35 élèves	18 élèves	4 élèves	1 élève	2 élèves	5 élèves
Je suis satisfait/non satisfait des matières d'enseignement général	Plus facile		Difficile mais motivation		Méthodes différentes	Difficile		Pas d'intérêt
	58 élèves		10 élèves		36 élèves	2 élèves		2 élèves

Le socle professionnel joue pour beaucoup dans le sentiment de satisfaction des élèves.

Seuls 15 % des élèves déclarent ne pas en être satisfaits et les raisons évoquées sont de l'ordre du sentiment d'être décidément mal orientés. Il a été surprenant d'observer que même les élèves déclarant ne pas être satisfaits de la filière ont répondu aux questions en étant le plus souvent contents d'avoir des matières professionnelles. Il semblerait qu'ils aient donc témoigné, en ne s'attardant pas sur le fond de l'enseignement mais plutôt sur sa forme : même s'ils ne sont pas dans une filière qui les satisfait, ils plébiscitent le fait de recevoir une formation professionnalisante avec des disciplines d'enseignements professionnels.

On émettra en revanche ici la même réserve par rapport aux absentéistes. En effet, on peut se demander si les élèves absents ne le sont pas parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver de satisfaction dans la formation proposée à cause de leur mauvaise orientation de départ. On a déjà noté que cet absentéisme était beaucoup plus prégnant dans le secteur tertiaire qu'industriel.

Dans ce dernier secteur, les élèves doivent d'ailleurs choisir à la fin de l'année de seconde une des deux options du baccalauréat professionnel Systèmes numériques proposées par l'établissement (RISC ou SSIHT¹⁵³). On peut s'interroger sur la motivation suscitée par ce système puisque les élèves savent que leur dossier sera de nouveau étudié pour une orientation en fin d'année. Est-ce cela qui permet aux 2^{nde} « systèmes numériques » d'être plus assidus et motivés ? Pour autant, on a vu que les élèves inscrits dans le secteur industriel sont pour la quasi-totalité satisfaits de la filière intégrée, l'explication réside peut-être tout simplement dans ce seul fait : ils sont entrés avec appétence dans une formation désirée.

La création de 2^{nde} POP¹⁵⁴ dans l'établissement pour le secteur tertiaire à la rentrée 2019 permettra peut-être de répondre à cette interrogation.

Lorsqu'on s'attarde sur les raisons qui contentent les élèves, on peut voir que le fait d'apprendre un métier concret est un facteur déterminant. Cela rejoint ce qui ressortait du premier questionnaire sur le fait que leur projection dans l'avenir était prégnante : ils sont particulièrement attentifs à leur insertion dans le monde professionnel. Les élèves de lycée professionnel sont donc très tôt poussés à mûrir un projet d'adulte et à se projeter dans des considérations d'avenir alors que les élèves de lycée général ont trois années pour réaliser cela. Le fait de travailler « autrement » est aussi souvent évoqué comme motif de satisfaction, sans qu'il ne soit possible d'en ressortir une idée modélisante puisqu'il ne s'agit pas des mêmes modalités de travail en tertiaire ou en industriel. Pour autant, on se rend compte que lorsqu'on les interroge sur leur rapport aux matières d'enseignement général, cette idée apparaît également puisque plus d'un tiers déclarent que les méthodes différentes de celles du collège utilisées par leurs professeurs sont des leviers à leur motivation. Même si, ici, le facteur « réussite », le fait que ce soit « plus facile » et que l'échec ne soit plus leur quotidien apparaissent comme l'élément phare de leur satisfaction.

Et par rapport au collège ?

Il s'agissait ensuite de comparer leurs ressentis avec leurs souvenirs du collège. Le tableau suivant présente le ressenti des élèves sondé à l'aide d'un questionnaire..

¹⁵³ RISC : réseaux informatiques et systèmes communicants. SSIHT: sûreté des infrastructures de l'habitat et du tertiaire.

¹⁵⁴ Les 2^{nde} POP ou seconde professionnelle à orientation progressive sont à « géométrie variable »; les projets, innovant tant dans la démarche que dans les contenus, sont portés par des équipes pédagogiques et de direction volontaires. Le principe est de mettre en place, sur une durée laissée à l'appréciation de chaque établissement une période de découverte / détermination à l'entrée en classe de seconde professionnelle ». Cela est possible lorsque l'établissement propose des formations différentes mais proches en terme de compétences professionnelles et dont les contenus sont parfois opaques pour les élèves tant qu'ils ne les ont pas expérimentés (exemples : Commerce/Vente/Accueil). Voir : <http://www.ac-versailles.fr/cid112234/les-secondes-pop-secondes-orientation-progressive.html>

Questions sur le ressenti des élèves

Après un trimestre en Lycée Professionnel : comment vous sentez-vous ?

Je me sens plus à l'aise qu'au collège (entourez) : dans mon établissement / avec mes professeurs/ dans ma classe / dans les matières générales / parce que je prépare un diplôme concret / autre :

Je ne me sens pas plus à l'aise qu'au collège.

	Plus à l'aise qu'au collège	Pas plus à l'aise qu'au collège
2 ^{nde} CAP Préparation Electrique	15 élèves	1 élève
POURCENTAGE CAP	88%	6%
2 ^{nde} BAC SN	29	5
POURCENTAGE BAC INDUSTRIEL	85%	15%
2 ^{nde} BAC GA	16	5
POURCENTAGE	70%	22%
2 ^{nde} BAC Commerce	15	3
POURCENTAGE	83%	17%
2 ^{nde} BAC Accueil		
POURCENTAGE		
TOTAL TERTIAIRE	31 élèves	8 élèves
POURCENTAGE TERTIAIRE	76%	20%
TOTAL	75	14
POURCENTAGE TOTAL	82%	15%

Je me sens plus à l'aise	dans mon établissement	avec mes professeurs	dans ma classe	dans les matières générales	par le diplôme concret préparé
Nombre d'élèves	26	20	25	20	13

Le constat est sans appel : la plus grande partie des élèves se sent beaucoup plus à l'aise qu'au collège. Les raisons sont multiples, et les élèves n'ont pas toujours entouré la justification sur le questionnaire. Pour autant, on peut constater que les critères nécessaires au sentiment de sécurité des élèves sont tous cités à part égale. Les élèves se sentent plus à l'aise qu'auparavant dans leur établissement, avec leurs professeurs, dans leurs classes ainsi que dans les disciplines d'enseignement général.

Quid de la réorientation ?

La dernière partie du questionnaire voulait rendre compte du travail de réorientation effectué lors du 1^{er} trimestre, d'autant que désormais les élèves bénéficient « d'un droit à l'erreur » leur laissant la possibilité de candidater dans d'autres formations avant le 10 octobre¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Voir : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100538

Avez-vous envie de vous réorienter ? Oui Non

Si oui, pour faire quoi ?

Si oui, savez-vous comment vous y prendre ? Oui Non

Avez-vous fait les démarches nécessaires ? Oui Non

Seuls 7 élèves du secteur tertiaire et 4 élèves du secteur industriel font état d'un désir de réorientation. Quatre élèves de la section « GA » désirent basculer sur une filière « commerce », « restauration », « ASSP » (accompagnement, soins et services à la personne) ou « accueil ». Deux élèves de la filière « systèmes numériques » désirent toujours aller en lycée général. Deux élèves du baccalauréat professionnel « commerce » souhaitent faire de « l'art appliqué » (il n'existe pas de baccalauréat portant ce titre, on peut supposer que ces élèves-là n'ont pas effectué de recherches plus précises autour du désir évoqué). Aucun d'entre eux n'a effectué les démarches nécessaires à l'accomplissement de leur projet. Les élèves ayant déclaré dans le questionnaire ne pas être satisfaits de leur formation ne font état, pour la quasi-totalité, d'aucune envie de réorientation.

Plusieurs questions se posent alors : pourquoi des élèves exprimant à plusieurs reprises le fait de ne pas être dans la filière souhaitée ne font-ils au final aucune démarche pour être réorientés ? Est-ce parce qu'ils ne sont pas suffisamment accompagnés en ce sens ? En effet, ils ont souvent une idée floue de ce qui les intéresse et peinent à trouver de l'aide pour clarifier leurs envies et leurs projets. Est-ce parce qu'une fois qu'ils sont dans leur routine scolaire ils n'ont plus le temps de se préoccuper de cela ? Est-ce parce qu'ils n'ont plus confiance dans le système d'orientation et préfèrent valider un diplôme en remettant leurs envies professionnelles à plus tard ? Or, on sait que sur 190.000 bacheliers professionnels seuls 37.000 obtiendront un BTS¹⁵⁶. Le diplôme du Baccalauréat risque d'être le seul qu'ils obtiennent. Leurs espérances risquent une nouvelle fois de trouver porte close.

Conclusion

Au vu des résultats de cette enquête, qui va globalement dans le sens de ce qu'éprouvent généralement les enseignants et équipes éducatives dans les classes, de nombreuses questions sont soulevées, non seulement sur la préparation aux choix durant le collège mais également sur le processus de sélection des élèves dans les différentes filières.

L'orientation à la fin du collège est-elle finalement le seul moment où les élèves peuvent décider de leur future formation ? Est-ce leur seule chance d'intégrer une formation désirée ? Le travail d'orientation effectué en 3^{ème} est-il alors à la hauteur des enjeux de ces centaines de milliers de jeunes ?

L'orientation en fin de collège demande très tôt (14 ans) aux élèves de choisir « une voie ». Les élèves allant en lycée général ont pour leur part trois années supplémentaires pour se spécialiser et effectuer un choix, qu'ils peuvent encore différer de deux ans pour ceux choisissant les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Les élèves de lycée professionnel ne sont-ils pas trop jeunes pour déterminer leur avenir surtout lorsqu'on constate que leurs vœux ne sont pas respectés et qu'ils sont formés dans des filières ne correspondant pas à leurs envies ? Des passerelles plus développées entre les différentes filières, voire entre le lycée professionnel et le lycée général et technologique, ne pourraient-elles pas pallier les accidents d'orientation ? Cela permettrait en effet de donner une chance à des élèves « en échec » au collège, et qui subissent leur orientation, et leur laisserait une chance de progresser pour intégrer la filière désirée. Cela permettrait également de donner plus de temps à de jeunes gens souvent insuffisamment matures pour décider de leur

¹⁵⁶ Voir :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/23022018Article636549684523768247.aspx>

avenir. Plus largement, le seul indicateur des notes de fin de 3^{ème} est-il un critère juste et égalitaire pour décider de l'avenir scolaire et professionnel de 665 800 jeunes¹⁵⁷ ?

On constate que des élèves veulent aller en « systèmes numériques » ou d'autres filières porteuses d'emplois mais sont mis de force en « gestion-administration », filière non porteuse¹⁵⁸ et non désirée. L'offre des filières et la répartition du nombre de places qu'elles proposent sont-elles en adéquation avec la demande ?

Le lycée professionnel semble, pour autant, être pour la plupart des élèves un cocon rassurant, dans lequel ils se sentent de mieux en mieux, quitte à ne plus exprimer la volonté d'en partir. Ce qui corrobore les résultats plus haut concernant l'efficacité des personnels enseignants et encadrants de ces lycéens à (re)donner confiance à des élèves, à les mettre au travail malgré tout et à leur montrer une porte vers la réussite en dépit du fait que ces élèves cumulent majoritairement plusieurs difficultés¹⁵⁹. Malgré tout, 80.000 jeunes sortent du lycée professionnel sans diplôme, près de 153.000 bacheliers sans études supérieures et près de la moitié des bacheliers professionnels se retrouvent sans emploi¹⁶⁰.

Il semble donc que la construction en amont soit d'une importance capitale pour leur réussite. En ce sens, la 3^{ème} prépa-pro qui permet un véritable suivi et un travail d'orientation plus approfondi propose une solution encourageante.

Audrey Garcia

Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice
Lycée La Tournelle, La Garenne-Colombes
Académie de Versailles

¹⁵⁷ Voir : http://www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif.html#Les_%C3%A9l%C3%A8ves

¹⁵⁸ « Le Cnesco avait attiré l'attention sur les 4 séries tertiaires à gros effectifs qui ont à la fois de forts taux de chômage et des élèves particulièrement défavorisés et avec du retard scolaire. Trois ans après le baccalauréat professionnel, 31 % des élèves de secrétariat bureautique (bac GA) sont au chômage, 30 % des services à la personne, 27 % en comptabilité gestion et 25 % en commerce. » Voir : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/01/23012018Article636522869567247269.aspx>

¹⁵⁹ « Sans surprise, l'enseignement professionnel reste très nettement la principale orientation des catégories sociales les moins favorisées », relèvent les chercheurs du CNECSO. Un tiers des élèves de l'enseignement professionnel sont boursiers, soit le double des élèves de l'enseignement général. À niveau scolaire identique, les enfants d'ouvriers ont une probabilité beaucoup plus forte d'intégrer l'enseignement professionnel que les enfants de cadres ou d'enseignants. « La forte influence des diplômes des parents sur la filière de formation suivie persiste toutes choses égales par ailleurs : par exemple, en 2000 comme en 2012, avoir un père diplômé du supérieur diminue d'environ 64 % les chances d'entrée en seconde professionnelle. » Voir : http://www.liberation.fr/france/2016/06/08/bac-pro-toujours-plus-d-eleves-mais-tres-peu-de-debouches_1458045

¹⁶⁰ « La France fait partie des pays de l'OCDE qui insèrent le moins bien les jeunes issus de l'enseignement professionnel. Si l'on regarde les chiffres dans les grandes masses, le constat est sévère : sept mois après l'obtention de leur diplôme, 57 % des CAP et 46 % des bacheliers pro se retrouvent sur le carreau, sans emploi. » http://www.liberation.fr/france/2016/06/08/bac-pro-toujours-plus-d-eleves-mais-tres-peu-de-debouches_1458045

Pourquoi une équipe académique « ressource pour la voie professionnelle » ?

L'enjeu de la classe de 3^{ème} préparatoire à l'enseignement professionnel consiste à réconcilier les élèves, souvent en rupture scolaire, avec les apprentissages et la construction ou la poursuite d'un projet personnel de formation.

Sacré défi pour les équipes pédagogiques, éducatives et de direction ! Mais aussi pour les équipes de formateurs qui accompagnent les équipes pédagogiques de 3^{ème} prépa-pro afin qu'elles participent à la réussite de chaque élève.

Amener ces élèves sur la voie de la réussite oblige les équipes pédagogiques à leur proposer un projet adapté et personnalisé. Cela nécessite que les enseignants organisent ensemble leurs contenus disciplinaires afin d'accompagner au mieux ces élèves.

Le recteur de l'académie de Versailles met à disposition des établissements qui en font la demande, l'équipe académique Ressources pour la Voie Professionnelle (RVP). Cette équipe de formateurs est en mesure d'aider à la mise en place de ces classes spécifiques dans les collèges et lycées professionnels parce qu'elle connaît ce public d'élèves et parce que ses missions consistent à bâtir avec les équipes pédagogiques des projets spécifiques répondant à leurs besoins.

Cet article montrera en quoi l'accompagnement des équipes de 3^{ème} prépa-pro permet d'engager chaque élève dans sa voie d'excellence en l'aidant à élaborer son projet et en répondant aux objectifs de sa formation.

Pour cela, nous présenterons tout d'abord les singularités de l'équipe RVP, puis nous témoignerons de deux accompagnements d'équipes de 3^{ème} prépa-pro en collège, et nous vous livrerons nos réflexions sur l'accompagnement des équipes de ces classes-là depuis la réforme de la scolarité obligatoire.

Une équipe académique de formateurs pour accompagner les équipes pédagogiques dans les établissements

Le groupe ressources pour la voie professionnelle (RVP) de l'académie de Versailles existe depuis 1992. Ce groupe de formateurs est constitué d'enseignants de différentes disciplines, issus du lycée professionnel. Leurs missions, variées, évoluent en fonction des réformes institutionnelles de la voie professionnelle.

Ce groupe anime des formations au sein des établissements de l'académie de Versailles pour informer des réformes en cours et apporter son accompagnement dans la mise en place de nouveaux dispositifs.¹⁶¹

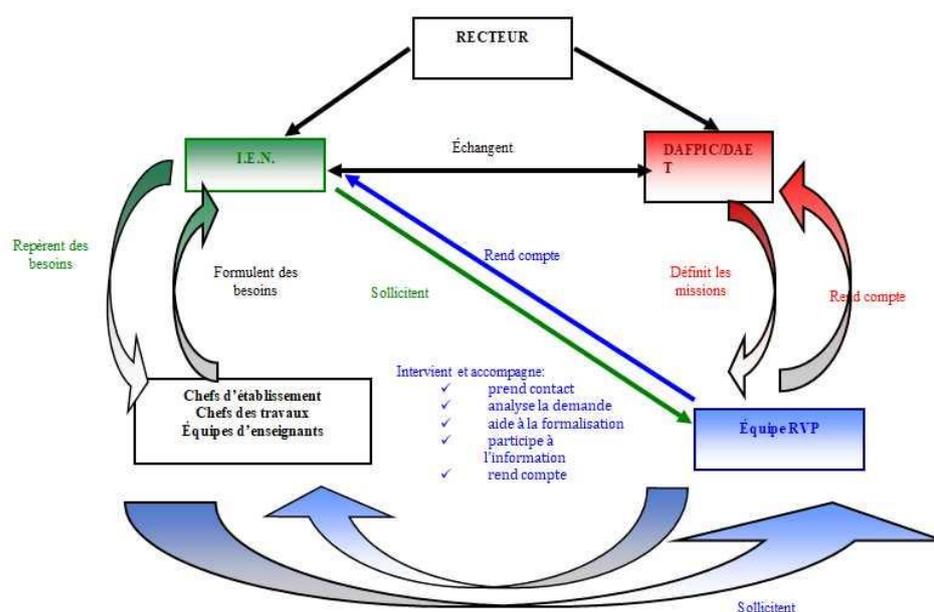
La spécificité de ce groupe de formateurs réside dans sa constitution, dans les missions qui lui sont confiées et dans ses modalités d'intervention.

¹⁶¹ Les nouveaux dispositifs : module, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), accompagnement personnalisé (AP), seconde professionnelle à orientation progressive (SPOP), 3^{ème} prépa-pro.

L'équipe RVP, un groupe de formateurs/accompagnateurs - dans sa constitution

RVP est une équipe académique d'accompagnement et de ressources pour la voie professionnelle. Elle est actuellement constituée de 15 professeurs de lycée professionnel (PLP) de différentes disciplines : lettres-histoire/géographie-EMC, mathématiques-sciences physiques, biotechnologies, économie-gestion, sciences et techniques industrielles.

Cette équipe est sous la responsabilité des conseillers du recteur (DAFPIC, DAET) et des IEN EG ET. Elle est coordonnée par trois inspecteurs de l'éducation nationale de lettres-histoire, de mathématiques-sciences physiques et d'économie-gestion.



- dans ses missions

Elle a pour mission d'accompagner les équipes pédagogiques des lycées professionnels ou polyvalents pour la mise en œuvre concrète des différents dispositifs – nouveaux ou non – relatifs à la voie professionnelle.

- dans ses modalités d'intervention

Les membres de RVP interviennent indifféremment sur les 4 départements de l'académie. L'équipe dispose d'un siège situé au lycée professionnel Jean Perrin de Longjumeau où se déroulent les réunions de coordination.

L'accompagnement des équipes en charge des classes de 3^{ème} prépa-pro

L'accompagnement des équipes de 3^{ème} prépa-pro est une des missions prioritaires affichées par le recteur. La demande de formation émane le plus souvent des chefs d'établissement qui désirent voir leurs équipes conseillées et suivies le mieux possible. Notre rôle est d'apporter un appui aux équipes, la plupart du temps composées de très jeunes collègues, désireux de bien faire et, pour certains, nouvellement nommés dans leurs établissements. Ces enseignants, nouveaux dans le métier et parfois nommés sur deux établissements, n'ont pas toujours l'expérience nécessaire pour enseigner dans ces classes au public particulier et aux enseignements spécifiques en termes de pédagogie, de compétences et d'organisation. L'enseignement dans ces classes nécessite une approche et des démarches différentes de celles que de jeunes professeurs ont abordées lors de leur formation initiale.

Il est donc nécessaire d'aider ces équipes à construire un cadre pour ces classes spécifiques.

L'équipe RVP a accompagné les équipes encadrant les élèves des classes de 3^{ème} prépa-pro de deux collèges de l'Essonne sur 3 axes :

- **Construire un cadre bienveillant et sécurisant indispensable au travail d'équipe**

Dans un des deux collèges, ce cadre, nécessaire au bon fonctionnement de la classe de 3^{ème} prépa-pro était presque inexistant. Aucun coordonnateur n'avait été désigné et le professeur principal prenait en charge un trop grand nombre de missions qui le dépassaient. Les enseignants, soucieux de faire atteindre les mêmes objectifs de formation à tous leurs élèves de 3^{ème} (prépa-pro ou générale) essayaient de gérer au mieux cette organisation. Il a fallu construire des outils de communication, les moins chronophages possible et les plus efficaces : entre les enseignants, entre la direction et les enseignants, mais aussi vers les parents.

- **Favoriser le lien entre enseignement professionnel et enseignement général**

Les enseignants travaillaient déjà, avec leurs élèves, sur la découverte des métiers. Ce qui manquait, dans leur organisation, était un lien plus solide entre les plateformes professionnelles avec lesquelles ils travaillaient et le collège.

Une meilleure organisation a tout d'abord permis de trouver des mini-stages plus diversifiés pour les élèves, de les mettre en place d'une manière plus efficace pour découvrir davantage de métiers et visiter plus d'entreprises.

Les enseignants ont ainsi pu co-construire des projets rapprochant les compétences travaillées lors des enseignements professionnels et des enseignements généraux. Chaque discipline a pu appréhender le travail des élèves avant le stage ainsi qu'à leur retour. Pour la visite de stage, des fiches d'évaluation ont été construites. Les professeurs ont ainsi donné du sens au livret élève réalisé pour suivre, pas à pas, les apprentissages acquis ou à renforcer. Ce livret construit par et avec les élèves est devenu un véritable outil de liaison et d'évaluation entre les enseignants, les élèves et leurs familles.

- **Prendre conscience qu'il faut travailler différemment, autrement**

L'accent a été mis sur la pédagogie du projet. Cette pédagogie nécessite que les enseignants travaillent en équipe sur des temps dédiés à l'élaboration du projet de classe et à son suivi. Lors de nos interventions, nous proposons des dispositifs de formation propices à la co-réflexion et à la co-construction dans le but de fédérer un groupe de travail. Ainsi, nous créons un temps d'accueil du groupe par le biais de présentations croisées, puis nous favorisons l'expression des représentations ou des besoins sur l'objet de travail via des techniques de formation telles que la technique du photolangage, du dessin, ou encore par la constitution de nuages de mots avec des post-it ou des outils TIC collaboratifs, etc. Ces techniques de formation permettent à la fois de produire des réflexions combinant réflexion individuelle et réflexion collective et aussi de fédérer de façon inédite un collectif de travail. Puis, nous accompagnons les équipes dans leur co-réflexion sur leurs représentations dans le but de faire évoluer les projets en objets partagés. Nous nous attachons à « faire vivre », en lien avec l'objet du stage, des situations de formation transférables à des situations d'apprentissage en classe et en montrant l'intérêt de la différenciation pédagogique afin de valoriser les différences et les capacités de chacun. Ainsi, nous avons fait vivre aux enseignants des situations issues des pédagogies actives (GFEN)¹⁶² pour qu'ils comprennent la manière dont mémorisent les élèves, et comment le jeu peut appuyer et soutenir les apprentissages. Par exemple, nous avons proposé un « classique » du GFEN : « Le Code Noir¹⁶³, France, 1685 ». Les

¹⁶² GFEN : groupe français d'éducation nouvelle <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

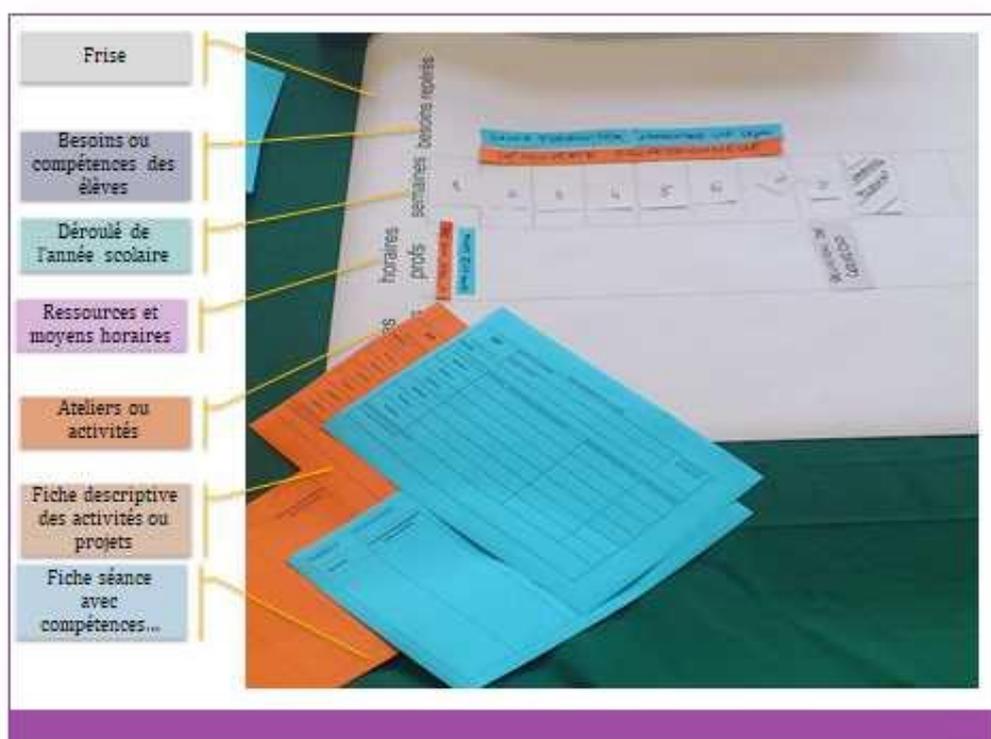
¹⁶³ Voir

http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial155_enligne_construction_savoirs_histoire_p.diard.pdf

stagiaires disposent d'un certain nombre d'articles juridiques de ce Code dont des mots sont manquants pour que le texte fasse sens. La visée de cette activité consiste à faire vivre le principe « Tous capables » du GFEN en faisant le pari de l'intelligence collective pour reconstituer l'extrait de ce texte juridique du XVII^{ème} siècle. Ce temps de formation est un moment important pour mieux comprendre la richesse de l'hétérogénéité des publics et la notion d'intelligence collective.

Notre rôle de formateurs a été d'aider les équipes à construire un projet cohérent, adapté et à réfléchir aux effets perçus. Ainsi, les équipes projetaient leurs élèves dans des situations d'apprentissage, identifiaient les compétences scolaires, sociales, mises en jeu lors des activités.

Durant ces journées de formation, nous les avons aidées à repérer les besoins de leurs élèves, à co-construire des projets adaptés à ces besoins au sein de la découverte professionnelle. Les équipes pédagogiques ont ainsi créé un retroplanning comme outil de communication entre collègues, élèves et parents.



**Dispositif de formation RVP
pour aider à la construction du retroplanning de la 3^{ème} prépa-pro**

Cette formation a permis de réguler, de réajuster et surtout de répondre à d'autres problématiques telles que l'articulation des disciplines dans l'enseignement de la découverte professionnelle, la validation du socle commun de culture et de compétences, la mise en place de l'accompagnement personnalisé ; dispositifs apparus tout au long de la construction du cadre de la 3^{ème} prépa-pro.

L'accompagnement de la 3^{ème} prépa-pro après la réforme de la scolarité obligatoire

Aujourd'hui, l'accompagnement des équipes des classes de 3^{ème} prépa-pro est différent. En effet, la réforme de la scolarité obligatoire a profondément modifié la philosophie de l'enseignement au collège et notamment dans le cycle 4 : nouvelle

répartition horaire des enseignements, nouveaux dispositifs comme l'AP¹⁶⁴, les EPI¹⁶⁵, les quatre parcours : Avenir, d'Éducation artistique et culturelle, de Santé et Citoyen . Autant de dispositifs sur lesquels les enseignants doivent s'appuyer pour prendre en charge tous les élèves quelles que soient leurs différences et leurs capacités. De plus, les équipes doivent prendre en compte le LSU¹⁶⁶ et l'évaluation par compétences. À tous ces dispositifs, se rajoutent pour les élèves de 3^{ème} prépa-pro les enseignements liés à la découverte professionnelle¹⁶⁷. Le travail en équipe s'impose d'autant plus que le lien est nécessaire entre les enseignements professionnels et généraux.

Cette réforme des collèges permet aux élèves de bénéficier d'une progressivité dans leurs apprentissages tout au long du cycle 4 (classe de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). La 3^{ème} prépa-pro en fin de cycle s'appuie sur les apprentissages des classes précédentes et ne doit pas constituer une rupture. Travailler dans cette logique doit s'accompagner d'une évaluation positive. Ce concept permet de considérer l'évaluation non plus comme un outil de sélection mais comme un outil de formation permettant de mieux apprendre sans perdre ni l'estime ni la confiance en soi.

Le DNB¹⁶⁸ sera délivré aux élèves en prenant en compte la découverte professionnelle par l'attribution de points supplémentaires.

L'objectif de cette 3^{ème} prépa-pro est de faire travailler ensemble les élèves pour une meilleure socialisation, de leur permettre de mieux choisir leur orientation dans la formation de leur choix, de redécouvrir le plaisir d'apprendre à l'école et surtout de reprendre confiance en eux.

Les changements liés à la réforme de la scolarité obligatoire engendrent l'émergence de nouveaux besoins en formation comme la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques, de nouvelles modalités de formation (EPI, AP, projets, découverte professionnelle) ou d'évaluations : validation du socle commun de compétences et de culture et validation de compétences progressives tout au long de la scolarité obligatoire de l'élève via le LSU,... L'équipe RVP propose son expertise pour accompagner les équipes pédagogiques qui en feraient la demande, au bénéfice de la réussite de chaque élève dans sa scolarité obligatoire. Les élèves bénéficient d'une aide pour réfléchir au mieux à leur orientation dans la voie générale ou professionnelle.

Aussi, cette équipe singulière de formateurs interdisciplinaires permet d'inventer des « espaces » (au sens de moments dans le temps de formation) de co-réflexion, de co-construction, dans un cadre sécurisant et dans une relation de confiance. Une fois ce cadre construit, le collectif sera amené à exprimer ses difficultés et ses réussites, à découvrir et à écouter celles d'autrui qui ne sont pas forcément les mêmes que les siennes. Ce travail permettra de co-penser pour tenter de trouver des solutions qui lui sont propres et contextualisées. C'est en ce sens que RVP s'inscrit dans une démarche d'accompagnement en termes de relation et de cheminement (Maëla Paul, 2004)¹⁶⁹ centré sur le collectif et les personnes qui le constituent.

C'est par l'articulation de sa connaissance du terrain et des liens privilégiés avec les corps des IEN et des établissements (équipes de direction, pédagogique et éducative) que l'équipe RVP peut accompagner les équipes, élaborer les projets avec elles et les mettre en œuvre pour contribuer au succès d'une 3^{ème} prépa-pro dans des établissements où chacun trouve le plaisir d'enseigner et d'apprendre.

¹⁶⁴ AP : dispositif d'accompagnement personnalisé

¹⁶⁵ EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires

¹⁶⁶ LSU : livret scolaire unique mis en service depuis la rentrée 2016. Il couvre toute la scolarité obligatoire de l'élève de l'école élémentaire au collège.

¹⁶⁷ L'enseignement de découverte professionnelle est suivi par tous les élèves. Le volume horaire de cet enseignement est de 216 heures ; il est annualisé. Il comprend des visites d'information, des séquences d'observation voire des stages d'initiation. Consultable sur : <http://eduscol.education.fr/cid57362/la-3e-prepa-pro.html>

¹⁶⁸ DNB : diplôme national du brevet

¹⁶⁹ Maëla PAUL, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan, 2004.

Nous concluons ce témoignage par l'affirmation d'une certitude que nous partageons avec Mireille Cifali¹⁷⁰, celle de « l'importance des espaces pour que des praticiens puissent écrire, penser, se former sur leur temps de travail aussi, que cela fasse partie de leur métier ».

Pour l'équipe RVP de l'académie de Versailles – ce.rvp@ac-versailles.fr

*Sandrine Lafaye professeure maths-sciences, formatrice RVP
Lycée professionnel Claude Chappe, Nanterre
Académie de Versailles*

*Laurence Mengelle professeure lettres-histoire-géographie, formatrice RVP
Lycée professionnel Paul Belmondo, Arpajon
Académie de Versailles*

**Pour contribuer au succès
d'une 3^{ème} prépa-pro dans votre établissement**

**l'équipe RVP
peut vous aider
à élaborer
et
à mettre en œuvre votre projet**

**Pour obtenir cet appui
adressez une demande
à votre chef d'établissement
et contactez-nous**

ce.rvp@ac-versailles.fr

¹⁷⁰ Mireille CIFALI, (1995). Actes Université d'été n°101, « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites », Saint-Jean-d'Angély, sept. 1995.

Association *interlignes*¹⁷¹

BUREAU

Présidente

Françoise Girod

IA-IPR honoraire, académie de Versailles

Vice-présidente

Annie Couderc

IEN lettres-histoire-géographie honoraire, académie de Versailles

Rédactrice en chef de la revue

Suzanne Boudon

*Professeure lettres-histoire-géographie honoraire
Formatrice, académie de Versailles*

Secrétaire

Françoise Bollengier

*Professeure lettres-histoire-géographie honoraire
Formatrice, académie de Versailles*

Trésorières

Chantal Donadey

*Professeure lettres-histoire-géographie honoraire
Formatrice, académie de Versailles*

Coralie Collin

*Professeure lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

Relations et publications

Pierre Brunet

*Professeur lettres-histoire-géographie honoraire
Académie de Versailles*

Mise en ligne et communication

Catherine Donnadieu

*Professeure lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

Stéphane Renault

*Professeur lettres-histoire-géographie
Conseiller en ingénierie de formation DAFPA
Académie de Versailles*

¹⁷¹

Association des professeurs de lettres-histoire-géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

Réalisation du numéro 48 et organisation des « Rendez-vous »

L'équipe ci-dessous remercie chaleureusement les auteurs, particulièrement les jeunes professeurs de plusieurs académies qui ont accepté de présenter leur expérience. Nous n'oublions pas les personnes qui ont contribué à la mise en page, au montage et à la relecture du numéro. Nous remercions aussi les dessinateurs et les éditeurs qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins et illustrations.

Cette équipe a préparé

le numéro 48
« 3^{ème} prépa-pro, un tremplin pour la réussite ? »

organisé

Le Rendez-vous d'interlignes 2018

Françoise Bollengier

*Professeure lettres-histoire-géographie honoraire
Formatrice, académie de Versailles*

Suzanne Boudon

*Professeure lettres-histoire-géographie honoraire
Formatrice, académie de Versailles*

Pierre Brunet

*Professeur lettres-histoire-géographie honoraire
Académie de Versailles*

Annie Couderc

*IEN lettres-histoire-géographie honoraire
Académie de Versailles*

Chantal Donadey

*Professeure lettres-histoire-géographie honoraire
Formatrice, académie de Versailles*

Françoise Girod

*IA-IPR honoraire
Académie de Versailles*

Hélène Kuhn munch

*Professeure lettres-histoire-géographie, formatrice,
Académie de Versailles*

Stéphane Renault

*Professeur lettres-histoire-géographie
Conseiller en ingénierie de formation DAFPA
Académie de Versailles*

Les rendez-vous d'interlignes

« La classe de 3^{ème} prépa-pro, un tremplin pour la réussite? »

Le vendredi 23 mars 2018 de 13h 30 à 17h 30
Centre de l'Espé, 26 avenue Léon Jouhaux 92 Antony

avec

Aziz JELLAB ¹

Sociologue et inspecteur général
et

Brigitte COLIN

DAFPIC de l'académie de Versailles

« La 3^{ème} prépa-pro dans l'académie de Versailles »

Quelle politique d'implantation, d'orientation des élèves et d'impulsion pour en faire un tremplin vers la réussite des élèves ?

Table ronde

Hélène KUHNMUNCH, lycée Anatole France, Colombes

« Enseigner le français en 3^{ème} prépa-pro »

Quelles pratiques spécifiques de l'enseignement du français dans ces sections au regard d'une classe ordinaire de collège ? Constantes, permanences, spécificités ?

Michel CHAUVET, lycée Anatole France, Colombes

« Pour une découverte vraiment professionnelle »

Comment mener à bien une découverte des métiers efficace ? Cette découverte doit-elle être exhaustive ? Ou bien partir seulement des souhaits des élèves ?

Camille BADIOLA, lycée Matisse, Trappes

« Piloter la 3^{ème} prépa-pro »

1 Aziz JELLAB, Inspecteur général de l'Éducation nationale, a été professeur de sociologie à l'université Lille 3. Enseignant chercheur il est l'auteur de plusieurs ouvrages en sociologie de l'éducation. L'essentiel de ses travaux, permet de comprendre nos sociétés contemporaines, le métier de professeur et de proposer des pistes d'action. Ses enquêtes sur l'insertion des jeunes, l'enseignement professionnel nous éclairent sur les élèves en général et ceux de lycée professionnel. Il a publié : "Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation", Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2003, 334 pages.

Montage du numéro 48

Florence Cabaret

*Professeure gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Marcel Dassault
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles*

Relecture

Georges Bénét

*Professeur lettres-histoire-géographie honoraire
Académie de Versailles*

Pierre Brunet

*Professeur lettres-histoire-géographie honoraire
Académie de Versailles*

"Arête sommitale en vue, ils vont dépasser les 8 848 ... octets!"

