



Œuvre de Kusama Yayoi, en 2023 au musée Guggenheim à Bilbao – photographie S. Boudon.

Professeur « bivalent », comment faire dialoguer les disciplines ?

Sommaire

<u>Présentation du numéro 56</u>	p 2
<i>Suzanne BOUDON, Angeline JOYET, Aurore LECOMTE</i>	
<u>Relations entre disciplines générales et professionnelles, un peu d'histoire</u>	p 3
<i>Maryse LOPEZ</i>	
<u>L'identité plurielle des professeurs de lettres-histoire-géographie</u>	p 10
<i>Guillaume JACQ</i>	
<u>Vivre et faire vivre la bivalence : expériences d'enseignants et de formateurs</u>	p 17
<i>Angeline JOYET, Aurore LECOMTE</i>	
<u>Des clés pour le dialogue entre les disciplines : le lexique</u>	p 26
<i>Françoise BOLLENGIER, Suzanne BOUDON</i>	
<u>Interlignes et le dialogue entre les disciplines</u>	p 30
<i>Françoise BOLLENGIER, Suzanne BOUDON</i>	
<u>Et si on décloisonnait les disciplines pour favoriser la construction du citoyen?</u>	P 40
<i>Marina BOSSARD</i>	
<u>Quand l'interdisciplinarité crée du sens et renforce les compétences</u>	p 53
<i>Amel KITA-MUNCH</i>	
<u>Cartographie du monde et point de vue des européens : regards croisés de l'histoire et de la géographie</u>	p 65
<i>Thibault BARBOSA</i>	
<u>Comprendre un contexte historique à travers lectures et rencontre littéraire</u>	p 74
<i>Nathalie GERMINAL</i>	
<u>Créer des BD en classe, c'est pratiquer la bivalence lettres-géographie</u>	p 85
<i>Julie MAURICE</i>	
<u>Écrire pour penser : le « récit géographique », espace d'interdisciplinarité</u>	p 93
<i>Catherine LAPORTE</i>	
<u>Lu, vu, écouté pour vous...</u>	p 102
<i>Collectif</i>	

Présentation

Le lycée professionnel est souvent perçu comme un terrain fertile pour des expérimentations pédagogiques audacieuses, notamment en matière d'interdisciplinarité que l'on peut définir comme la mise en relation de plusieurs champs disciplinaires dans une perspective de croisement, de complémentarité et d'enrichissement des approches. Cette démarche de dialogue et d'interactions entre les disciplines scolaires est peut-être familière aux enseignants bivalents que sont les professeurs de lycée professionnel (PLP), recrutés pour prendre en charge l'enseignement de deux disciplines scolaires du domaine général (lettres-histoire-géographie, langues vivantes-lettres, maths-science-physique-chimie). Les réformes successives du lycée professionnel se sont ainsi accompagnées de dispositifs ou de modalités pédagogiques favorisant l'interdisciplinarité (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, PPCP en 2000, enseignement général lié à la spécialité, EGLS, co-intervention, chef d'œuvre ou projet) encourageant les équipes à décloisonner leurs enseignements et à créer des liens afin de permettre aux élèves de mieux comprendre et s'appropriier les questions complexes du monde. Chacun des ancrages, par ses objets, ses méthodes et ses finalités, contribue à forger une culture humaniste, historique et sociale, à développer l'esprit critique, à questionner les représentations du monde et à faire vivre des valeurs. Le numéro 56 de la revue *Interlignes* propose d'explorer les conditions concrètes d'une interdisciplinarité vécue dans les lycées professionnels, ses effets sur les pratiques, mais aussi sur les représentations et les constructions des professionnalités des enseignants et des formateurs.

Maryse LOPEZ rappelle les « *Relations entre disciplines générales et professionnelles, un peu d'histoire* ». Guillaume JACQ commente « *L'identité plurielle des professeurs de lettres-histoire-géographie* ». Angeline JOYET et Aurore LECOMTE, dans « *Vivre et faire vivre la bivalence : expériences d'enseignants et de formateurs* », rendent compte d'entretiens réalisés avec différents PLP lettres-histoire-géographie en 2026. Dans leur article « *Des clés pour le dialogue entre les disciplines : le lexique* », Françoise BOLLENGIER et Suzanne BOUDON se penchent sur les notions autour de l'interdisciplinarité. Dans un autre article, « *Interlignes et le dialogue entre les disciplines* », elles rendent compte des différentes approches de la revue depuis les années 2000. Dans la classe, Marina BOSSARD lance un pari : « *Et si on décloisonnait les disciplines pour favoriser la construction du citoyen ?* ». Amel KITA-MUNCH met l'accent sur ce propos avec « *Quand l'interdisciplinarité crée du sens et renforce les compétences* ». Thibault BARBOSA ouvre d'autres pistes de dialogue entre disciplines : « *Cartographie du monde et point de vue des européens : regards croisés de l'histoire et de la géographie* ». Julie MAURICE, dans l'article « *Créer des BD en classe, c'est pratiquer la bivalence lettres-géographie* », fait construire aux élèves des BD permettant d'aborder les situations géographiques et le point de vue des acteurs. Nathalie GERMINAL présente une expérience où l'analyse des textes littéraires favorise la compréhension de la période historique des trente glorieuses avec « *Comprendre un contexte historique à travers lectures et rencontre littéraire* ». Catherine LAPORTE propose une réflexion sur les caractéristiques du « *récit géographiques* » – notion non encore stabilisées – et la manière dont on peut faire écrire dans : « *Écrire pour penser le "récit géographique", espace d'interdisciplinarité* ».

Coordonnatrices du numéro : Suzanne BOUDON, Angeline JOYET, Aurore LECOMTE

Relations entre disciplines générales et professionnelles, un peu d'histoire¹

Dans un récent rapport de l'inspection générale (2024) consacré aux enseignements pluridisciplinaires au lycée général, technologique et professionnel², les auteurs mentionnent l'enseignement agricole et l'année 1960³ comme repère lorsqu'il s'agit d'évoquer les pratiques pluridisciplinaires. Si la dimension novatrice de l'enseignement agricole est incontestable en matière de pratiques d'enseignement, il convient toutefois de rappeler que la question de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité concerne également l'enseignement professionnel et ce, bien avant la date de 1960. En effet, un retour sur son histoire, sur l'organisation de ses savoirs et de leur enseignement, apporte de précieuses connaissances pour comprendre le système actuel des disciplines enseignées dans une voie davantage connue du grand public tant du point de vue de ses élèves scolarisés que de ses contenus enseignés.

Dès 1945, date de mise en place d'un enseignement professionnel à grande échelle⁴, la question des savoirs à enseigner aux futurs élèves se préparant à l'exercice d'un métier est une préoccupation centrale des premiers concepteurs de programmes. Ils se montrent alors très soucieux de proposer un modèle original pour répondre à la formation des futurs travailleurs dans une perspective humaniste et citoyenne. Or, dans l'esprit des acteurs de l'époque, ce modèle éducatif, fortement influencé par les idéaux de l'Education populaire, est indissociable d'une réflexion sur la relation entre les disciplines.

C'est pourquoi, dans cet article, j'interrogerai les différentes formes qu'a pu revêtir la relation entre les disciplines générales et professionnelles en retenant comme date charnière 1960. Cette année, qui suit celle de la réforme Berthoin de 1959, modifie profondément l'architecture du système éducatif⁵. Mon propos consistera à interroger les mouvements d'ouverture et de fermeture des disciplines dans une perspective historico-didactique (Bishop 2013, Lopez 2015). Le choix de l'organiser autour d'une date charnière me conduit à étudier, dans un premier temps, le lien entre le projet éducatif de l'enseignement professionnel et ses incidences sur la relation entre les disciplines. Dans un second temps, j'appréhenderai cette relation dans le cadre d'un renforcement du processus de disciplinarisation⁶ qui modifie profondément la conception de la relation entre les disciplines.

¹ J'utilise volontairement l'expression « relations entre les disciplines » et non « pluridisciplinarité » ou « interdisciplinarité » car de nombreuses pratiques évoquées dans cet article pourraient échapper à la définition donnée de ces notions par les uns et les autres.

² IGESR, N° 23-24 003B – décembre 2024.

<https://www.education.gouv.fr/igesr/les-enseignements-pluridisciplinaires-au-lycee-general-technologique-et-professionnel-465591>

³ Loi n°60-791 du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles, Journal Officiel de la République Française, JORF du 4 août 1960. Elle acte le rattachement de l'enseignement agricole au ministère de l'agriculture.

⁴ Un arrêté du 18 septembre 1944 transforme les centres de formation professionnelle de la France de Vichy en centre d'apprentissage et les rattache à la direction de l'Enseignement technique.

⁵ Cette réforme qui permet à tous les élèves issus de l'enseignement primaire d'accéder au collège vide progressivement les classes de fin d'études, vivier des centres d'apprentissage. Ces centres deviennent collèges d'enseignement technique (CET) en 1959, lycées d'enseignement professionnel (LEP) en 1976 et lycées professionnels (LP) en 1985. Les élèves intégrant l'enseignement professionnel seront dès lors issus du collège après la cinquième dans un premier temps puis après la 3^{ème}.

⁶ Le concept de « disciplinarisation » peut être mis en relation avec celui de « matrice disciplinaire » proposé par Michel Develay (1993). Il s'agit du cadre de référence d'une discipline et de ce qui fait sa cohérence : objectifs, contenus, pratiques...

Relation entre les disciplines et projet éducatif de l'enseignement professionnel : retour rapide sur les fondements

Le projet de formation de l'homme, du citoyen et du travailleur

Un projet d'éducation globale

À la Libération, le développement rapide des Centres d'apprentissage (CA) s'accompagne d'une réflexion sur la culture à proposer aux élèves sortant des classes de fin d'études et se préparant à un métier. L'énoncé d'ouverture des programmes de 1945, « l'éducation a un triple objet : humain, social et économique », rappelle donc les finalités du projet éducatif qui se veut avant tout un projet d'éducation globale qui s'inscrit dans la tradition de l'humanisme technique, comme il est rappelé dans la circulaire du 7 mai 1945 au sujet de l'organisation des centres d'apprentissage :

« L'apprentissage, tel que nous le concevons dans ces centres, est lui aussi, à sa manière, un enseignement complet et une éducation. Les centres, sans être des écoles, devront constituer à leur niveau des foyers d'humanité technique, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation ».

Source : BOEN du 7 juin 1945, n°34, p.2202

L'ensemble des enseignements contribue donc à l'acquisition d'une culture technique qui ne peut relever des seules cultures disciplinaires organisées sur le modèle de l'enseignement secondaire jugé trop abstrait, trop centré sur l'écrit et réservé à la formation des élites. Le projet fondateur de « formation de l'homme, du citoyen et du travailleur » doit rompre avec ce modèle organisé selon le principe du cloisonnement disciplinaire. Il convient donc de « ne jamais se laisser entrainer par l'intérêt de chacune des disciplines ». Cette question constitue pour les acteurs de l'enseignement technique, un impératif pour penser la formation, en conciliant culture sociale et culture scolaire dans une perspective post scolaire.

Ce projet éducatif à forte dimension politique⁷ repose sur une représentation des fonctions sociales de l'enseignement technique. Plus que le développement de la maîtrise du verbe, il sollicite celle du geste (Grignon, 1971) et justifie par là même le fait que le métier doive fédérer l'organisation du système disciplinaire pour répondre aux enjeux de la culture technique et au projet d'émancipation de la classe ouvrière.

Décloisonnement disciplinaire et culture ouvrière

Ce rapide retour sur le projet fondateur et ses conséquences sur l'organisation curriculaire permet d'asseoir l'hypothèse que la relation entre les disciplines n'est pas seulement liée à des préoccupations pragmatiques⁸ mais repose sur l'idée que ce qui fait culture dans l'enseignement professionnel tient à l'articulation entre culture de l'école et culture de métier. On peut donc, sans déchoir, penser une culture ouvrière reposant sur une pédagogie qui s'ancre dans la pratique des métiers comme le rappellent les instructions de 1945 et Paul Le Rolland, directeur de l'enseignement technique, en 1947 :

« La culture ouvrière exige d'adapter minutieusement, aux facultés des jeunes ouvriers, les moyens par lesquels elle peut être conquise. Cette adaptation se fera le plus souvent en recherchant les exemples au départ du métier ».

Source : Instructions sur les programmes et les méthodes des centres d'apprentissage de garçons, 1945, p. 13.

« Le métier fait maintenant appel à la curiosité intellectuelle sous toutes ses formes : littéraire, scientifique, sociale, morale... ; il s'adresse à l'homme tout entier, autant à son cerveau qu'à ses mains : il exige l'habileté, mais plus encore, peut-être, la culture. »

Source : Paul Le Rolland, « Technique, Art, Science. L'enseignement technique et la réforme de l'enseignement », juin 1947, n°9, pp. 1-8.

⁷ Au lendemain de la guerre, l'enseignement technique est proche du parti communiste. Son directeur, Paul Le Rolland ou encore Fernand Canonge, professeur d'ENNA, en sont proches et ont participé aux travaux de la commission Langevin Wallon en 1946.

⁸ J'entends ici par « pragmatique » le fait que les horaires impartis aux enseignements généraux peuvent aussi justifier l'approche interdisciplinaire.

Porté par un corps enseignant issu de l'enseignement primaire pour l'enseignement général et du monde ouvrier pour l'enseignement professionnel, partageant des idéaux politiques et pédagogiques, ce modèle s'affirme dans un contexte de valorisation du monde ouvrier, de dynamisme des mouvements d'éducation populaire et de forte représentation du parti communiste français dans les instances de l'enseignement technique. On peut raisonnablement considérer que ce modèle éducatif, et l'organisation disciplinaire qui l'accompagne, perdure encore quelques années après la libération.

La déclinaison du projet éducatif dans la perspective du décloisonnement disciplinaire

Du côté de la certification

Pour étayer mon propos, je m'arrêterai ici sur quelques exemples concernant l'enseignement du français⁹. Si l'on s'en tient aux définitions d'épreuve d'examen le métier est omniprésent comme on peut le voir dans le programme d'examen d'un CAP photographie en 1951 :

« Courte rédaction : lettre usuelle ou rapport sur un sujet de métier ou compte-rendu d'un événement de la vie ouvrière. Rappel des règles grammaticales à l'occasion de ces devoirs. Le programme de français doit être une révision générale et une consolidation des connaissances acquises à l'école primaire en vue de l'obtention du CEPE. Les lectures et les textes étudiés seront choisis de manière à avoir un rapport avec la profession. Les rédactions seront limitées à des lettres usuelles et des comptes rendus d'événements de la vie ouvrière. Le vocabulaire sera enrichi par l'apport de termes techniques étudiés dans les lectures ».

Source : Programme d'examen : CAP photographie, 1951.

Du côté des corpus

Lorsqu'il s'agit des pratiques de classes, le souci de proposer aux élèves des textes littéraires pour répondre aux enjeux culturels se conjugue avec l'impératif de ne jamais oublier le métier. Je retiens ici deux exemples pris dans des manuels d'avant 1960. Le premier concerne les corpus retenus. Ils s'organisent autour de thèmes liés au travail et au monde ouvrier. Ainsi trouve-t-on dans un manuel de 1957¹⁰, des entrées de chapitres intitulés « La vie laborieuse des hommes », « Au chantier et à l'usine » ou encore « Besognes rustiques ». Des auteurs comme Marguerite Audoux, Louis Guilloux, Pierre Hamp, Ludovic Massé, Georges Navel ou encore Henry Poulaille côtoient des auteurs représentatifs du patrimoine, tout en étant proches du peuple, comme Victor Hugo ou encore Émile Zola selon les concepteurs de manuels.

Du côté de la lecture

Concernant l'étude des textes eux-mêmes, l'étude du poème de Victor Hugo « Booz endormi »¹¹ sollicite un mode de lecture éthico-pratique dont l'enjeu reste l'apprentissage de la lecture plus que l'étude de la littérature. Il est demandé de montrer que Booz est un vieillard actif, travailleur, juste et charitable, doté des valeurs jugées indispensables pour un futur ouvrier. Comme dans l'enseignement primaire, l'approche morale favorise une lecture qui permet un glissement vers le quotidien des élèves. Le lien avec l'enseignement primaire reste fort et l'atelier remplace le village, les champs et la famille. Ces différents exemples permettent de saisir la manière dont l'enseignement professionnel a pensé la relation entre les disciplines pour mettre en œuvre son projet éducatif et culturel. Toutefois, dès la fin des années 1960, ce projet va s'affaiblir du fait des profondes mutations sociales, économiques et intellectuelles qui traversent la société française (d'Enfert & Kahn, 2011) On peut cependant considérer que les pratiques disciplinaires et interdisciplinaires initiées dans l'enseignement technique avant et après la naissance de l'enseignement professionnel¹² révèlent une construction originale de la culture scolaire au croisement du social, de l'économique et du scolaire.

⁹ À cette époque la discipline ne s'appelle pas lettres-histoire mais « français » car l'histoire-géographie, si elle est enseignée, ne constitue pas une épreuve au CAP. Elle sera optionnelle à l'oral du BEP et s'affirmera à égalité du français aux épreuves du baccalauréat professionnel à partir de 1985.

¹⁰ AUBIN Abel, PREVOT Georges, COLLIN Robert, « *Au devant de la vie* », classes de fin d'études, CEP, 1^{ère} année des centres d'apprentissage, Paris, Hatier, 1957, p. 5.

¹¹ Voir LOPEZ Maryse, « *Les manuels de français dans l'enseignement professionnel : pour une histoire de la discipline* ». Le français aujourd'hui, n° 194 (3), 2016, 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0015>

¹² Au lendemain de la guerre, on parle d'enseignement technique court pour nommer l'enseignement professionnel, des centres d'apprentissage (CA) puis des collèges d'enseignement technique (CET) par opposition à un enseignement technique long.

Une relation à reconstruire au tournant des années 1960 Transformations de l'enseignement professionnel et de son projet éducatif

Pour des raisons tenant au format même de cet article, je retiens le tournant des années 1960 en faisant l'hypothèse que se met en place un nouveau modèle de relation entre les disciplines qui permet d'éclairer les évolutions ultérieures.

Du côté des réformes

Le premier point qui permet de comprendre la manière dont va se modifier la relation entre les disciplines générales et professionnelles tient aux réformes institutionnelles. En effet, la période qui s'amorce acte la transformation du collège, consécutivement à la réforme Berthoin (1959) et à la réforme Fouchet-Capelle (1963). Ces deux réformes, par un effet systémique, vont avoir des incidences sur ce qui est désormais appelé collège d'enseignement technique (CET) du fait de la politique d'orientation qui se fait au niveau du collège. Envisagée après la 5^{ème}, lors de la réforme de 1959, elle est repoussée après la 3^{ème}, en 1963. Le premier cycle du second degré, devenu Collège d'enseignement secondaire (CES) comprend désormais un cycle d'observation et un cycle d'orientation qui a pour conséquence de scolariser dans l'enseignement professionnel des élèves passés par le collège. Ces transformations structurelles du système éducatif viennent alors se conjuguer avec une réalité économique qui exige une modernisation de l'ensemble de la société. L'enseignement professionnel est appelé à modifier son organisation curriculaire pour aller dans le sens d'une plus grande polyvalence conduisant à la mise en place du BEP à la fin des années 1960 et du baccalauréat professionnel en 1985. L'élévation du niveau de formation et de diplômes s'accompagne alors d'un double mouvement, encore observable aujourd'hui, à savoir la pérennité du décloisonnement disciplinaire et le rapprochement avec le modèle disciplinaire du second degré général et technologique.

Une adhésion en demi-teinte de l'enseignement professionnel

Les enseignants des disciplines générales de l'enseignement professionnel, dont une grande partie est dorénavant passée par l'université, refusent de plus en plus le modèle disciplinaire dans lequel ils se sentent dépendants des enseignements pratiques et dont ils ne perçoivent que très peu la dimension culturelle. Ils voient au contraire dans le recentrage sur le noyau dur de leur discipline (Reuter 2014) un gain culturel pour les élèves et pour eux-mêmes. Mais ces mêmes enseignants se sentent atteints par l'image qui touche l'enseignement professionnel et, pour certains d'entre eux, ne souhaitent pas que la discipline « français » en oublie le projet fondateur de formation de l'homme, du citoyen et du travailleur. Et c'est bien autour de cette tension que se joue la question de la relation entre les disciplines obligeant à repenser le couple disciplinaire et interdisciplinaire, ce que le chercheur québécois, Yves Lenoir, juge indispensable lorsqu'il écrit en 2015 dans un numéro des *Cahiers pédagogiques*¹³ :

« Soyons clair immédiatement : il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité (...). Au risque d'être accusé de formuler une lapalissade, rappelons que la réflexion sur l'interdisciplinarité n'a de sens que dans un contexte disciplinaire et qu'elle présuppose l'existence d'au moins deux disciplines de référence et la présence d'une action réciproque ! Je m'inscris donc en totale opposition à tous ceux qui prônent, en son nom ou en celui d'une quelconque transdisciplinarité, le dépassement des disciplines, sinon leur disparition, au nom d'un nécessaire ancrage dans la réalité quotidienne, dans les « questions vives » en débat, que ce soit pour susciter la motivation des élèves, pour dénoncer l'obsolescence, sinon l'inanité des disciplines scolaires, pour faire « in » ou pour toute autre raison... »

Source : Yves Lenoir, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? » - juillet 2015.

Le décloisonnement dans et hors la discipline

On peut ici mentionner plusieurs exemples qui montrent les différentes formes prises par la relation entre les disciplines générales et professionnelles depuis les années 1960.

¹³ Voir la page : https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf

Elle a pu prendre celle d'une logique commune à l'ensemble des disciplines comme ce fut le cas avec l'expérimentation du contrôle continu à la fin des années 1970¹⁴. Structurer ses enseignements autour des notions de capacités et de compétences¹⁵ pour penser la relation entre les disciplines professionnelles et générales¹⁶ a durablement marqué l'enseignement professionnel :

« Parler de contrôle continu, c'est entre autres parler d'une définition de la formation en termes d'objectifs, ce qui signifie par exemple que le cadre rigide, discipline par discipline, éclate et que la définition d'une pareille formation ne peut se concevoir s'il n'y a pas coordination entre les enseignements, donc entre les enseignants. »

Source : Alain Elie AN, « Plan de formation des directeurs et des professeurs des CET » 1973-1974.

Elle a pu aussi se penser dans le cadre de la pédagogie du projet. Ce fut le cas avec « le Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel » au début des années 2000 et, plus récemment, avec le chef d'œuvre ou encore avec une modalité comme la co-intervention entre un professeur d'enseignement général et un professeur d'enseignement professionnel qui :

« doit se construire à partir d'une situation professionnelle issue du référentiel des activités professionnelles des spécialités concernées (RAP), et en mobilisant à la fois les connaissances, compétences et capacités du programme des disciplines générales, les tâches décrites dans le référentiel d'activités professionnelles et les compétences et savoirs associés décrits dans le référentiel de certification »

Source : « VADE-MECUM Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle », s. d. 2019.

Ainsi voit-on s'amorcer au tournant des années 1960 une transformation curriculaire pour mettre en œuvre le projet éducatif initial qui, jusque-là, faisait du métier la colonne vertébrale du système disciplinaire. Cette évolution, privilégiant des pratiques périphériques à la discipline, se trouve par ailleurs confortée par la mise en place des stages en entreprises¹⁷, à la fin des années 1970, qui montrent la volonté de réorienter le projet de scolarisation des travailleurs en accordant à l'entreprise une dimension formatrice¹⁸. Du fait de ces évolutions, les disciplines générales se recentrent sur ce qui fait le noyau dur (Reuter, 2014) de leur discipline comme nous allons maintenant le voir avec l'exemple du français.

Le renforcement du processus de disciplinarisation

Du côté de la discipline lettres-histoire

Les écrits proposés sont dorénavant très éloignés de ceux de l'école primaire dont nous avons pu noter la proximité avec ceux des épreuves de CAP dans la période qui va de 1945 au milieu des années 1950. Les références aux univers professionnels correspondant à la sphère du travail sont moins fréquentes et l'argumentation repose désormais sur des thématiques qui élargissent les univers de référence : les loisirs, les voyages, l'adolescence, les inégalités sociales, la pollution, la consommation...¹⁹.

La pratique de l'argumentation, même monologique (limitée à l'expression d'un point de vue), constitue un indicateur d'une disciplinarisation pensée sur le modèle du second degré technique dans un premier temps et du second degré général ensuite. En effet, les programmes de 1962 des lycées techniques d'État mentionnent, à côté des écrits pratiques, des « discussions de pensées et de jugements ». En 1969, le sujet 1 *Résumé, analyse, discussion* apparaît dans l'épreuve de français du baccalauréat général.

Du côté de l'étude des textes, les auteurs étudiés sont dorénavant des auteurs plus patrimoniaux. Et si l'on continue à étudier des textes comme *Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli, c'est désormais au nom de l'ouverture de la discipline aux textes non littéraires. Les corpus s'ouvrent à des textes d'économistes et de sociologues comme Jean

¹⁴ Voir LOPEZ Maryse. « Former le travailleur de demain au milieu des années 1970 : l'expérience du contrôle continu dans l'enseignement professionnel », in G. BODÉ, S. LEMBRÉ, M. THIVEND, *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le XX^e siècle*, 2022, pp. 249-264.

¹⁵ La loi du 16 juillet 1971 en articulant formation professionnelle continue et éducation permanente favorise la diffusion des principes défendus par les acteurs de l'éducation permanente dans l'éducation nationale.

¹⁶ ELIE Alain, Archives de l'Assemblée nationale, AN 19920389/3. Plan de formation des directeurs et des professeurs des CET (1973-1974).

¹⁷ BO n° 30 du 26 juillet 1979, pp. 1745-1753.

¹⁸ Les premiers stages de formation en entreprise pour les élèves de l'enseignement professionnel sont mis en place sous l'appellation « séquences éducatives en entreprise », BOEN n°30, 26 juillet 1979, p. 1746.

¹⁹ Voir l'article de TANGUY Lucie, AGHULON Catherine et ROPE Françoise, « L'enseignement du français en LEP, miroir d'une perte d'identité », n° 54, 1984, pp. 19-38.

Fourastié, s'agissant ainsi de répondre, dans l'ensemble du second degré, au souci de modernisation des disciplines scolaires²⁰. On assiste ainsi à la disparition progressive d'auteurs ouvriers peu compatibles avec la culture disciplinaire du second degré. Cette évolution paraît pouvoir constituer une tentative pour envisager l'unité symbolique de la discipline *français* dans les différentes filières et ce mouvement, entamé à la fin des années 1960, va constituer un mouvement durable qui selon les périodes sera plus ou moins affirmé.

Du côté des disciplines professionnelles

Si comme nous l'avons vu le processus de disciplinarisation qui touche une discipline générale modifie les pratiques interdisciplinaires, il paraît intéressant pour clore mon propos de regarder du côté des disciplines professionnelles. Un formateur de l'INSPÉ d'Antony, Philippe Buthiaux, dans une thèse²¹ soutenue en décembre 2025, signale que l'interdisciplinarité se joue également au sein même de sa discipline « Service commercialisation ». L'analyse qu'il fait des savoirs contributifs présents dans les référentiels (Lebeaume, 2019) et venant des sciences, des lettres, de l'histoire et des langues est tout à fait intéressante. Il analyse la manière dont ces savoirs contributifs participent pleinement de l'intellectualisation et de la scientification de sa discipline telle qu'elle est enseignée aujourd'hui. Son travail montre, comme l'écrit Yves Lenoir, qu'il ne peut y avoir d'interdisciplinarité sans disciplinarité mais il contribue également, me semble-t-il, à la réflexion menée par Nathalie Denizot (2021) sur le concept de culture scolaire. En effet, on peut voir ici comment une discipline professionnelle se scolarise sur le modèle d'une interdisciplinarité interne mettant en relation les savoirs constitutifs du métier et les savoirs contributifs venant d'autres disciplines.

Conclusion

J'ai tenté de montrer dans cet article la manière dont le projet fondateur de formation de l'homme, du citoyen et du travailleur perdure dans l'enseignement professionnel en prenant toutefois des formes différentes selon les contextes sociaux, économiques et culturels. L'une des conditions de sa réalisation est de nature curriculaire et intègre la question de la relation entre les disciplines. Et si la forme qu'elle a pu prendre depuis la mise en place de l'enseignement professionnel s'est modifiée au contact des changements institutionnels, elle reste, selon moi, un champ encore insuffisamment exploré d'un point de vue didactique. En effet la forme que peut prendre une interdisciplinarité entre enseignements généraux et enseignements de spécialités me semble être une entrée pour repenser le concept de culture technique lorsqu'elle devient culture scolaire. Or, comme le rappelle Yves Lenoir, cette approche ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les cultures disciplinaires, générales mais aussi professionnelles, sur leurs contenus et sur leurs situations d'apprentissage pour mieux appréhender de manière plus systémique et globale ce qui fait culture dans l'enseignement professionnel.

Maryse LOPEZ
Maitresse de conférences émérite
Sciences de l'Éducation
Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire EMA

Bibliographie

BISHOP M.-F., « *Statuts et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français* ». Habilitation à diriger des recherches (HDR), Université de Lille 3, 2013.

d'ENFERT R. et KAHN P. (dir), « *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République : les années 1960* », Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

²⁰ La commission Pierre EMMANUEL se réunit entre 1970 et 1974 pour réfléchir à la rénovation du français dans le second degré.

²¹ « Enseignement du métier d'employé de restaurant au lycée professionnel depuis le début des années 1970 : structuration et évolution d'une discipline », direction Marie France BISHOP et Maryse LOPEZ, université de Cergy-Pontoise.

DENIZOT N., « *La culture scolaire : perspectives didactiques.* » Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2021, 242 p.

DEVELAY M., (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 1993, 7(1), 37-40.

GRIGNON C., « *L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique* ». 1971, Paris : Éditions de Minuit.

LEBEAUME J., « *Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs : Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits* ». *Éducation et didactique*, 13-1, 43-59, 2019. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

LENOIR Y., « *Quelle interdisciplinarité à l'école* » https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf

LOPEZ M., « *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985. Place, modalités et rôle dans le processus de disciplinarisation* ». Université de Cergy-Pontoise, 2015.

LOPEZ M., « *Les manuels de français dans l'enseignement professionnel : pour une histoire de la discipline* ». *Le français aujourd'hui*, 194(3), 2016, 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0015>.

LOPEZ M., « *Former le travailleur de demain au milieu des années 1970 : l'expérience du contrôle continu dans l'enseignement professionnel* » in BODÉ Gérard, LEMBRÉ S., THIVEND M., *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le XX^e siècle*, 2022, pp. 249-264.

TANGUY L., AGHULON C., ROPE F., « *L'enseignement du français en LEP, miroir d'une perte d'identité* ». *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, pp. 19-38.

REUTER Y., « *Didactiques et disciplines : une relation structurelle* ». *Éducation et didactique*, 8(1), 2014, 53-64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>



Cahiers
pédagogiques
N° 566
Janvier 2021

« Co-intervention : à
deux dans la classe »

Coordonné par :
Rachel Harent
et
Céline Walkowiak

L'identité plurielle des professeurs de lettres-histoire-géographie

Écrire un article sur l'identité des professeurs de lettres-histoire et géographie (PLP LHG) pour la revue *Interlignes*, c'est un peu, comme en géographie, choisir d'enseigner une étude de cas consacrée à la station de Tignes pour faire comprendre les conséquences des aménagements en montagne à des personnes qui sont issues de toutes les autres stations des massifs environnants. Le cheminement d'une situation géographique vécue avec ses propres perceptions à une mise en perspective globale interroge toujours. Ce passage du particulier au général peut parfois donner l'impression de dénaturer la réalité ou de proposer un rendu simpliste, voire erroné, du quotidien des acteurs ou des actrices. La géographie et la sociologie ont en commun ce souci constant de comprendre le fonctionnement de groupes sociaux déterminés par leurs interactions dans un environnement sans en perdre leurs singularités.

Cet article poursuit donc l'objectif de définir l'identité professionnelle des PLP LHG en dépassant les idées reçues et les clichés. Selon Thérèse Perez-Roux²², l'identité professionnelle correspond à la manière dont une personne se perçoit comme professionnel. Elle évolue en fonction des tensions entre, d'une part, l'image que l'on a de soi et la reconnaissance des autres, et, d'autre part, le besoin de s'affirmer individuellement et celui de se sentir intégré à un groupe professionnel. Ainsi en s'appuyant sur les parcours professionnels de 1877 enseignants (dossiers administratifs, enquêtes par questionnaire, entretiens) à l'échelle nationale, cet article propose d'abord d'éclairer la position singulière des PLP LHG au sein de l'Éducation nationale, en revenant sur l'imprécision de leur image, leur histoire spécifique et les formes d'invisibilité qui les entourent. Il montrera ensuite comment ces professeurs, unis dans la diversité, construisent une identité professionnelle polymorphe et dynamique, nourrie par des relations pédagogiques particulières avec leurs élèves. Enfin, il analysera la bivalence de leur statut comme un étendard ambivalent, à la fois source de malentendus et de stigmates, mais aussi signe d'une certaine liberté pédagogique. Par la place qu'ils occupent au sein du système scolaire français, les PLP LHG forment un corps enseignant méconnu, mais omniprésent au sein des filières professionnelles, garant du maintien d'un enseignement humaniste au sein des lycées professionnels.

Une position singulière dans l'Éducation nationale

En détournant une maxime consacrée, il est une réalité plus ignorée encore que le lycée professionnel : celle de ses professeurs. Une pluralité de facteurs, d'ordres institutionnel, historique et symbolique, concourent à rendre compte de cette méconnaissance persistante.

Une image encore floue

Le statut de la voie professionnelle dans le système scolaire explique tout d'abord cette situation. Bien qu'accueillant un tiers des élèves du secondaire et 13 % des enseignants du second degré (identique au taux de professeurs agrégés), le lycée professionnel (LP) conserve une image « à la fois imprécise et inquiétante »²³.

Imprécise est la connaissance de cette voie de formation aussi bien dans la société française qu'au sein de l'Éducation nationale. Hormis les personnes ayant fréquenté-cette

²² PEREZ-ROUX Thérèse, « *Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires* », *Recherches en éducation* 11 : 45-62, 2011.

²³ REY Olivier et BUISSON-FENET Hélène, « *Le lycée professionnel, relégué et avant-gardiste ?* », Rennes : ENS éditions, 2016.

voie de formation ou celles y travaillant, le LP conserve une image floue, ni tout à fait dans le système scolaire ni tout à fait en dehors²⁴. Ces représentations exercent inévitablement une influence sur les représentations des enseignants qui y exercent.

L'image des professeurs de la voie professionnelle est brouillée par la complexité : ils sont en effet plurivalents, ils enseignent plusieurs disciplines générales, ils interviennent dans des champs professionnels multiples et des dispositifs transversaux.

Même la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) peine à établir leurs profils dans leurs publications annuelles du *Panorama statistique des personnels de l'enseignement*. Inquiétante est également l'image du lycée professionnel. Il reste aujourd'hui perçu par les élèves, les familles, mais également par la communauté éducative au sens large, comme une voie de relégation accueillant un public scolaire spécifique ayant échoué dans les filières générales. Malgré les tentatives des gouvernements successifs de changer cette image, la situation perdure.

Une histoire singulière

L'histoire de la création du corps des professeurs de lycée professionnel (PLP) est paradoxale. Ce corps est en effet le fruit d'un choix politique voulant autant faire naître un nouveau corps enseignant que fusionner plusieurs types d'enseignants existant déjà. La volonté politique de création du baccalauréat professionnel nécessitait de pouvoir disposer d'un corps enseignant jugé apte à enseigner aux élèves préparant un diplôme de niveau IV. Les certificats d'aptitude au professorat de lycée professionnel se sont appelés CAPLP 1 puis CAPLP 2. Les enseignants qui exerçaient jusqu'alors dans les filières professionnelles y ont été intégrés par différentes voies (concours externe, interne ou liste d'aptitude). Les PEGC²⁵ corps d'enseignants bivalents, nombreux à être devenus PLP LHG, ont influencé l'identité professionnelle naissante de ce nouveau corps par les contenus de formations initiales. Le modèle PEGC, qui existait jusqu'alors, était le seul à se positionner « entre la non-spécialisation des instituteurs et la spécialisation des professeurs de lycée »²⁶.

Une invisibilité

L'un des traits saillants du corps des LHG demeure, encore à ce jour, sa faible visibilité ; laquelle s'explique par la conjonction de trois facteurs majeurs.

Le premier relève de la spécificité des cursus de formation amenant à devenir enseignant. Une grande partie des futurs professeurs LHG a suivi un parcours de formation universitaire en lettres, en histoire ou en géographie le plus souvent. L'agrégation ou le CAPES leur semble alors la seule alternative possible pour devenir enseignant. En raison sans doute de la culture professionnelle des enseignants du supérieur, le CAPLP lettres-histoire-géographie reste très mal connu à l'université.

Le deuxième facteur concerne la spécificité de la voie professionnelle. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une voie de formation professionnalisante donnant la priorité aux différentes filières de l'industrie ou des services. Il suffit d'observer les journées portes ouvertes dans les établissements où chacune des disciplines professionnelles rivalise d'inventivité pour promouvoir leurs spécificités et attirer les familles qui désertent souvent les salles dédiées aux matières générales ; ces dernières rimant encore avec des difficultés et des échecs que leurs enfants ont rencontrés au cours de leur scolarité au collège.

Enfin, la dimension numérique est le dernier facteur à prendre en considération. Par comparaison avec les flux importants de professeurs certifiés en histoire-géographie ou en lettres modernes, les PLP lettres-histoire et géographie demeurent d'une grande discrétion, leur visibilité institutionnelle et professionnelle restant particulièrement limitée. Les journées d'accueil des professeurs stagiaires dans les académies ou lors des sessions de formation continue sont, à ce titre, riches d'enseignement. Elles ne laissent généralement que peu de places aux PLP LHG lors des formations inter-corps enseignants mais, par contre, deviennent un lieu d'affirmation de l'identité professionnelle lors des sessions qui leur sont réservées²⁷.

²⁴ LEMBRE Sylvie, « Histoire de l'enseignement technique », Paris : La Découverte / Repères, 2016.

²⁵ Professeur d'enseignement général de collège.

²⁶ Citation de PROST Antoine, « La formation des maîtres : De 1940 à 2010 », Presses universitaires de Rennes, 2014.

²⁷ JACQ Guillaume, « La formation, le territoire de l'affirmation de l'identité des Lettres-histoire », Inter Pares. Revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales 10 : 27-35, 2023.

La reconnaissance institutionnelle des PLP LHG demeure en dernier lieu ambivalente. Ils deviennent les garants des humanités dans « *une voie de formation reléguée* », contribuant à la promotion sociale et culturelle des élèves, mais leur place reste imprécise. Ce positionnement des PLP LHG en « *lisière du champ scolaire*²⁸ » devient l'incarnation de leur résistance face à la stigmatisation de la voie professionnelle. Face à cette connaissance insuffisante ou imprécise des PLP par l'institution, un portrait robuste doit être dressé.

Unis dans la diversité

Issus d'univers différents, les PLP LHG se rassemblent autour des élèves qu'ils accueillent en ajustant leurs pratiques pédagogiques afin de répondre au mieux à leurs besoins.

Un visage polymorphe

L'exploitation des dossiers administratifs donne une tout autre image de ce corps enseignant que celle véhiculée dans différents rapports officiels avançant qu'il serait composé de 80% d'historiens.

Tableau : formation initiale universitaire des professeurs de lettres-histoire et géographie²⁹

Formation initiale universitaire	% des titulaires en poste dans l'académie, archives académiques (n = 564)	% des répondants à l'enquête nationale par questionnaire (n = 1313)
Histoire	41,16%	54 %
Lettres modernes	20,26%	22,54 %
Géographie	10,13%	9,29 %
Non connue	9,70%	0 %
Autres disciplines	18,75 %	14,17 %

Que ce soit dans l'académie-cible ou dans le sondage à l'échelle nationale, les historiens forment bien le groupe disciplinaire le plus important, suivi des titulaires de diplômes universitaires en lettres modernes et enfin des géographes. Deux remarques doivent compléter ce constat.

En académie, pour 9,7 % des professeurs, il est impossible de connaître leur formation universitaire. Leurs dossiers administratifs ne comportent aucun document permettant d'attester une quelconque formation universitaire.

La seconde remarque à propos des professeurs de lettres histoire géographie concerne la rubrique « *autres disciplines* ». Elle comptabilise les enseignants possédant au moins un diplôme universitaire d'une autre discipline que celles qu'ils enseignent (LHG). Ainsi, trente-cinq formations différentes ont été identifiées. Les sciences sociales sont majoritaires, mais n'ont pas l'exclusivité avec des professeurs disposant d'une formation initiale en gestion, en biologie ou en communication par exemple. La présence importante de professeurs ayant une formation en langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, russe, allemand) trouve son explication par la faiblesse du nombre de postes de lettres-langues ouverts au concours. À titre de comparaison, seuls 7 % des enseignants lettres-langues titulaires du CAPLP possèdent une autre formation universitaire que celles des disciplines enseignées, 6,8 % des PLP mathématiques-sciences physique. L'enquête nationale par questionnaire confirme cette situation. La diversité des formations initiales reste la règle avec, cette fois-ci, vingt-quatre formations autres qu'histoire, géographie ou lettres modernes.

À la différence des autres PLP bivalents, les LHG se caractérisent comme un corps enseignant hybride composé d'enseignants d'origines disciplinaires très variées. Cette singularité a-t-elle un impact sur les modalités d'enseignement ? Ce point mérite d'être approfondi.

²⁸ BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick, DUVAL Julien, POUPEAU François et RIVIERE Marie-Christine. Sociologie générale. Volume 1. Paris : Seuil, 2015.

²⁹ Source : archives administratives, DPE, académie-cible, 2018. Enquête nationale par questionnaire, 2017.

Une construction identitaire dynamique

L'engagement dans le métier de PLP LHG ne relève pas du hasard mais s'inscrit dans des trajectoires professionnelles faites de stratégies élaborées, revendiquées, et parfois davantage subies. À parts égales, trois grandes figures professionnelles se dessinent, correspondant à des rapports différenciés au métier.

La première peut être définie comme ayant « *un rapport contrarié au métier* » finement analysé par Aziz Jellab³⁰. L'option du CAPLP s'est imposée par défaut, consécutivement aux échecs enregistrés au CAPES ou à l'agrégation.

« Le PLP je l'ai passé sur les conseils de copains en même temps que le CAPES. Il y avait cette logique que ça ne "coûtait" rien de s'y inscrire. On préparait le CAPES et on passait le PLP pour voir et s'entraîner. Ça nous donnait une chance de plus d'entrer dans l'Éducation nationale [...] j'ai raté le CAPES, mais pas le PLP, donc je suis devenu prof en lycée pro » (Simon, PLP LHG)

Le second profil correspond à des individus qui, par choix ou par nécessité, ont fait le pari d'une reconversion professionnelle en s'engageant dans le métier de PLP, comme l'illustre le témoignage de Sébastien.

« J'étais coordinateur et je faisais plus d'administratif, de statistiques, de bilans, de rapports... je trouvais cette activité un peu désincarnée et je voulais revenir au fondamental c'est-à-dire à l'approche pédagogique (...) j'ai eu un gros souci au niveau de la structure, y a eu quasiment toute l'équipe qui a été licenciée. Du coup je me suis retrouvé tout seul du jour au lendemain coordinateur, directeur vacataire. » (Sébastien, PLP LHG)

Autant les choix de seconde carrière dans les filières professionnelles relevaient traditionnellement du privilège des enseignants de matières professionnelles, qui, après un parcours dans le secteur privé, optaient pour une reconversion dans l'enseignement, autant la conjoncture économique récente a généralisé ces retours à l'emploi, particulièrement au sein de la fonction publique. Enfin, le troisième groupe se caractérise par un engagement délibéré. Les motivations sont profondément personnelles et donc plurielles : expériences personnelles de la difficulté scolaire, aspiration à une vision globale des humanités, alternative entre un enseignement polyvalent et monovalent, ou encore volonté de maintenir un ancrage avec le tissu économique. Quel que soit le profil des enseignants, leur entrée dans le métier est avant tout incertaine³¹. Connaissant peu le LP, ils sont dans l'obligation de (re)définir des modalités d'enseignement dans un délai très court, en se référant aux profils des élèves qui formeront alors les balises de leur construction identitaire.

Une relation pédagogique spécifique

Les LHG et leurs élèves entretiennent une relation singulière. Tous deux découvrent une voie de formation inconnue, des modalités d'enseignement différentes et de nouveaux lieux de formation. Finalement, les professeurs et les élèves s'allient dans ce nouvel environnement qui ne représente pas nécessairement leurs premiers vœux pour les uns comme pour les autres, phénomène défini par Aziz Jellab comme « *une homologie de statuts*³² ». Les entretiens démontrent l'importance de la dimension relationnelle entre les PLP LHG et leurs élèves. Accompagner des élèves éloignés de la culture scolaire représente en effet le premier item définissant la motivation des enseignants de la voie professionnelle.

³⁰ JELLAB Aziz, « Les "nouveaux enseignants" de lycée professionnel : un rapport "contrarié" au métier ? », L'Homme et la société 156-157, n° 2 : 147-169, 2005.

³¹ Voir à ce propos JACQ Guillaume, « Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP Lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire ». Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2022.

³² JELLAB Aziz, « Les "nouveaux enseignants" de lycée professionnel : un rapport "contrarié" au métier ? », L'Homme et la société 156-157, n° 2 : 147-169, 2005.

L'identité professionnelle des LHG se forge ainsi dans l'interaction avec ces élèves et plus largement avec les autres acteurs éducatifs et les familles avec qui ces enseignants nouent des liens multiples (ou entretiennent des relations multiples). C'est la raison pour laquelle chaque professeur construit sa propre grille de lecture et un rapport singulier à la profession. La diversité des parcours, la pluralité des contextes et la richesse des interactions contribuent à une identité professionnelle mouvante, tiraillée entre un sentiment de relégation institutionnelle et un engagement pédagogique fort vis-à-vis de la réussite des élèves.

L'étendard bivalence

Les professeurs de lettres-histoire et géographie ne sont pas les seuls à enseigner plusieurs disciplines en lycée professionnel. Comme pour les mathématiques-sciences, les langues-lettres, l'économie-gestion ou la PSE (prévention santé environnement), le terme bivalent est erroné, car leurs enseignements ne se limitent que très rarement à deux disciplines.

Une litote

Le choix de la terminologie n'est pas innocent. Terral en 1998 démontre qu'à la fin des années 1980, certains corps enseignants opèrent des permutations lexicales dans leurs titulatures : les lettres-anglais et les lettres-espagnol deviennent respectivement anglais-lettres et espagnol-lettres par exemple. Les LHG, quant à eux, héritent de la terminologie des PEGC où l'histoire et la géographie – devenues « connaissance du monde contemporain » – l'instruction civique, la législation du travail restent attachés au char des Lettres en position complémentaire, sinon dominée... ».

Ces changements témoignent d'un réel parti pris du ministère. Anglais, espagnol, allemand deviennent ainsi le premier qualificatif des enseignants qui, de manière secondaire, peuvent enseigner les Lettres. *A contrario*, les LHG conservent la terminologie retenue lors de la création du corps des PLP. La situation de « dominée » de l'histoire-géographie dans l'attelage lexical du nom du corps enseignant – quand la géographie réussit à subsister même sous sa forme abrégée de « géo » – reste le fruit de relations complexes, mais aboutissant à une forme d'accord durable fait de compromis. Bien plus qu'un simple choix de terminologie, les disciplines jouent un rôle essentiel dans la compréhension de ce qui fonde l'identité des PLP LHG.

Un stigmat

L'attachement à la discipline universitaire³³ reste prépondérant pour tout enseignant du secondaire, confortant une continuité cohérente entre sa formation initiale universitaire et son insertion professionnelle. Cependant, la situation est plus complexe pour les LHG dont la bivalence est définie par l'institution scolaire comme « *constitutive de leur identité professionnelle qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles* »³⁴. Comprendre la place des PLP LHG dans le système scolaire français demande de dévoiler les règles qui régissent l'univers social dans lequel ils interagissent. La sociologie nous apprend que la constitution des groupes sociaux peut se faire sur la base de critères objectifs – l'âge, le lieu de naissance, la langue parlée, la profession – mais également sur la base d'un critère partagé, parfois source de stigmatisation³⁵. Pour les PLP, la bivalence incarne ce ralliement. Face aux professeurs monovalents de collège ou de lycée, cette pluridisciplinarité leur permet d'affirmer leur singularité comme de s'unir autour d'un point de convergence d'autant plus fort que la diversité est grande³⁶. Les LHG dressent ainsi la bivalence comme l'étendard de leur identité professionnelle face aux autres corps en lui conférant une haute valeur pour accompagner les élèves en difficulté qui sont scolarisés en lycée professionnel. L'effet stigmatisant de la bivalence relève bien d'une volonté assumée des enseignants. Afin de l'ancrer à leur statut face à la

³³ BERGER Jean-Luc et D'ASCOLI Yannick, « *Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière.* » Revue française de pédagogie. Recherches en éducation 175 : 113 146, 2011.

³⁴ Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 3.

³⁵ BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick, DUVAL Julien, POUPEAU François et RIVIERE Marie-Christine. Sociologie générale. Volume 1. Paris : Seuil, 2015.

³⁶ BOURDIEU Pierre, « *L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région.* » Actes de la recherche en sciences sociales 35, n° 1 : 63 72, 1980.

concurrence de la polyvalence des professeurs des écoles, ils le justifient par le profil spécifique des élèves de LP.

Conclusion

Les professeurs de lycée professionnel en général, les lettres-histoire et géographie en particulier, sont réputés pour leur faculté à « *innover et inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire* » selon Aziz Jellab³⁷. Les LHG le prouvent. Grâce à leur identité hybride, héritée des PEGC, ces enseignants jouent un rôle essentiel dans la transmission des valeurs humanistes, en mettant en œuvre une pédagogie sensible aux réalités spécifiques de leurs élèves et des territoires qu'ils desservent. Leur engagement se traduit par une attention particulière portée à la diversité culturelle et sociale, contribuant ainsi à l'accès à la culture pour tous. Ils mettent à profit leur bivalence-stigmate au sein de l'Éducation nationale pour exploiter pleinement leur liberté pédagogique contrainte³⁸ afin d'accompagner l'ensemble des élèves quels que soient leur profil et leur parcours.

Guillaume JACQ

Qualifié Maître de conférences, chercheur associé laboratoire ÉMA,
CY CERGY Paris université
Inspecteur de l'éducation nationale lettres-histoire-géographie
Académie de Grenoble

Bibliographie

BERGER Jean-Luc et D'ASCOLI Yannick, « *Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière* » Revue française de pédagogie. Recherches en éducation 175 : 113-146, 2011.

BOURDIEU Pierre, « *L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région* » Actes de la recherche en sciences sociales 35, n° 1 : 63-72, 1980.

BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick, DUVAL Julien, POUPEAU François et RIVIERE Marie-Christine, « *Sociologie générale. Volume 1* ». Paris : Seuil, 2015.

JACQ Guillaume, « *Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP lettres-histoire. Entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire* ». Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2022.

JACQ Guillaume, « *La formation, le territoire de l'affirmation de l'identité des Lettres-histoire* ». Inter Pares. Revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales 10 : 27-35, 2023.

JACQ Guillaume, « *Les paradoxes de la liberté pédagogique : L'exemple du lycée professionnel* » L'Année de la recherche en sciences de l'éducation 2024 : 272-281, 2024.

JACQ Guillaume, « *La bivalence au lycée professionnel, le stigmate des professeurs de lettres-histoire ?* » Carrefours de l'éducation 59, n° 1 : 177-193, 2025.

JELLAB Aziz, « *Les "nouveaux enseignants" de lycée professionnel : Un rapport "contrarié" au métier ?* » L'Homme et la société 156-157, n° 2 : 147-169, 2005.

JELLAB Aziz, « *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie* ». Paris : L'Harmattan, 2017.

LEMBRE Sylvie, « *Histoire de l'enseignement technique* », Paris : La Découverte, collection Repères, 2016.

PEREZ-ROUX Thérèse, « *Changer de métier pour devenir enseignant : Transitions professionnelles et dynamiques identitaires* ». Recherches en éducation 11 : 45-62, 2011.

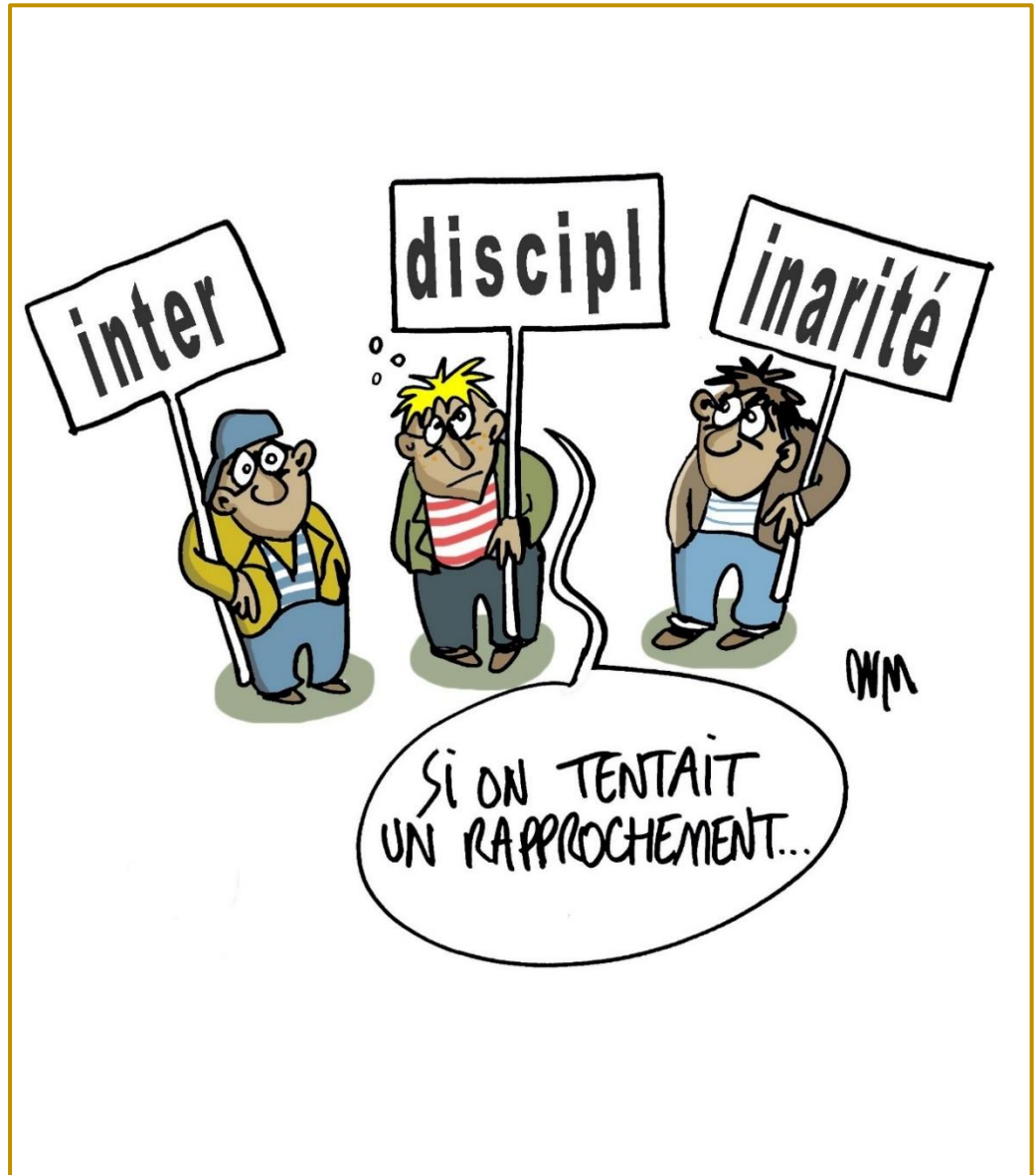
PROST Antoine, « *La formation des maîtres : De 1940 à 2010* ». Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014.

³⁷ JELLAB Aziz, « *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie* ». Paris : L'Harmattan, 2017.

³⁸ JACQ Guillaume, « *Les paradoxes de la liberté pédagogique : L'exemple du lycée professionnel* ». L'Année de la recherche en sciences de l'éducation 2024 : 272-281, 2024.

REY Olivier et BUISSON-FENET Hélène, « Le lycée professionnel, relégué et avant-gardiste ? » Rennes : ENS éditions, 2016.

TERRAL Hervé, « Le professorat de lettres-histoire dans l'enseignement professionnel : De l'institutorat au professorat ordinaire ». Dans « L'histoire et la géographie dans l'enseignement professionnel depuis 1945. Hommage à Jean-Paul Coubon », édité par Groupe de Recherche en Histoire Immédiate et Jean-François SOULET, Toulouse : GRHI, 1998.



Avec l'aimable autorisation du dessinateur de presse Franck Dhumes

<https://memorendum.jimdofree.com/>

<https://www.cartooningforpeace.org/dessinateurs/dum/>

Vivre et faire vivre la bivalence : expériences d'enseignants et de formateurs

Les disciplines des lettres, de l'histoire, de la géographie et l'enseignement moral et civique (EMC) occupent une position centrale dans les dynamiques interdisciplinaires du lycée professionnel. Se revendiquer professeur bivalent de lettres-histoire-géographie, c'est interroger sa place, ses compétences, mais aussi la manière dont ces disciplines et enseignements peuvent s'articuler et coopérer dans des espaces pédagogiques partagés. Dans ce contexte, l'interdisciplinarité qui consiste à « *mettre en œuvre la collaboration et l'intégration entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun*³⁹ » devient une exigence essentielle pour les enseignants où chacun des ancrages, par ses objets, ses méthodes et ses finalités, contribue à forger une culture humaniste, historique et sociale, à développer l'esprit critique, à questionner les représentations du monde et à faire vivre des valeurs.

Considérant ces aspects, interroger le rapport à la bivalence des PLP lettres-histoires-géographie apparaît pertinent. L'article proposé examinera en effet les pratiques déclarées de trois enseignantes PLP aux profils divers par le biais d'entretiens.

Si plusieurs publications et recherches ont pu s'emparer de la question concernant l'exercice professionnel des enseignants et particulièrement de ceux ayant en charge l'enseignement de plusieurs disciplines – PLP, professeur des écoles (PE) – cette proposition d'article souhaite identifier une évolution entre les propos tenus lors d'une enquête similaire⁴⁰ en 2012 – *Interlignes* n° 42 – et les réalités actuelles.

Le faisceau de questions qui a animé nos échanges avec les enseignants et qui a structuré notre article, est le suivant : quelles représentations les enseignants ont-ils de l'interdisciplinarité ? Comment les enseignants – notamment les professeurs bivalents lettres-histoire-géographie construisent-ils leur identité professionnelle ? Comment les enseignants font-ils dialoguer les deux disciplines dans leurs enseignements ? Quels en sont les apports, les limites, les tensions éventuelles ? Et surtout : qu'est-ce que la « bivalence lettres-histoire-géographie » selon les enseignants interviewés ?

Des « récits de vie professionnelle » : méthodologie

Intention de la collecte

Recueillir des « récits de vie professionnelle » vise à explorer la manière dont les professeurs de lycée professionnel (PLP) lettres-histoire-géographie vivent et conçoivent l'interdisciplinarité, les formes qu'elle prend dans leurs pratiques, les difficultés qu'ils et elles rencontrent, ainsi que leur propre définition ou perception de la bivalence. L'entretien en sciences humaines et sociales est une technique d'enquête connue qui vise à permettre l'accès aux réalités vécues par les personnes rencontrées selon une dimension épistémique – la personne utilise les connaissances du sujet dans le récit de son expérience – et pragmatique – l'entretien est ancré dans une situation concrète et vécue par la personne et prend appui sur celle-ci⁴¹. Une situation d'entretien est une rencontre orientée car l'objet de celle-ci est réglé. S'entretenir avec des PLP lettres-histoire-géographie, c'est discuter de la pluralité des expériences d'un même métier. La

³⁹ DARBELLAY Frédéric, « *Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. Nouvelles perspectives en sciences sociales* ». Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles 7, n° 1 (2011), pp 65-87. <https://doi.org/10.7202/1007082ar>

⁴⁰ BOLLENGIER F., ESCHENBRENNER C., « *Vivre la bivalence au quotidien : le témoignage des collègues* », *Interlignes* N° 42, 2012.

⁴¹ BARNIAUDY Clément, CONNAC Sylvain et ZWANG Aurélie, « *Mener des entretiens de recherche en éducation et en formation* ». ESF sciences humaines, collection Pédagogies, 2025.

situation repose sur la reconnaissance mutuelle des expériences que nous regardons à travers un regard de complice.

Questionnements, hypothèses

Nous éprouverons différentes hypothèses :

- hypothèse 1 : les enseignants en lettres-histoire-géographie ont une valence forte et une pratique de l'interdisciplinarité qui ne va pas de soi lors de l'entrée dans le métier.
- hypothèse 2 : cette interdisciplinarité peut être jugée comme une contrainte ou un atout.
- hypothèse 3 : les collègues sont peu formés à ces questions tant dans leur *cursus* initial qu'en formation continue.

Questions posées et méthodes de recueil des données

Afin de cerner le plus précisément possible l'histoire que les personnes interrogées ont construit autour de leur bivalence, nous avons posé une série de questions ([annexe 1](#)) portant sur leur parcours universitaire et professionnel, les contextes dans lesquels ils interviennent, leur définition et leurs représentations de la bivalence, leurs pratiques interdisciplinaires, les leviers et les freins que représentent pour eux la bivalence, l'interdisciplinarité et enfin la manière dont ils conçoivent leur identité professionnelle. Les « enquêtées » ont été approchées en fonction des réseaux personnels et professionnels pouvant générer des biais. Les entretiens ont débuté par une présentation du contexte de l'enquête et le recueil explicite de leur consentement.

Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés grâce à une grille ([annexe 2](#)) conçue par les autrices. Ce mode d'analyse permet d'identifier des types de postures enseignantes à l'égard de la bivalence, de l'interdisciplinarité et ses pratiques.

Présentation du panel et codage

Notre enquête s'appuie sur un panel restreint de trois enseignantes PLP lettres-histoire-géographie, aux profils contrastés. Ce choix délibéré d'un échantillon qualitatif – plutôt que quantitatif – répond à une volonté d'approfondir les récits de vie professionnelle et d'analyser finement les représentations, les pratiques et les tensions liées à la bivalence et à l'interdisciplinarité. Comme le soulignent Barniaudy⁴², Connac et Zwang, les entretiens en sciences de l'éducation visent moins à généraliser qu'à comprendre les logiques d'action et les constructions identitaires des acteurs, dans leur contexte spécifique.

Ces trois témoignages, bien que non représentatifs de l'ensemble des PLP, offrent toutefois des clés de lecture pour saisir la diversité des parcours et des stratégies d'adaptation face aux défis de la bivalence. Ils permettent notamment de confronter ou mettre en regard des expériences à différents stades de carrière (débutante et expérimentée) ; de mettre en lumière des dynamiques communes (ex : le manque de formation initiale, les tensions entre disciplines) et des spécificités individuelles (ex : l'appropriation progressive de l'interdisciplinarité) ; d'illustrer comment des contextes variés (établissements, filières, organisation de la co-intervention) peuvent jouer sur les pratiques.

Notre ambition n'est pas de généraliser ces résultats, mais d'ouvrir des pistes de réflexion sur les conditions (formation, organisation du travail, reconnaissance) qui pourraient favoriser – ou entraver – le développement de la bivalence et de l'interdisciplinarité en lycée professionnel. Ces récits, croisés avec les travaux existants⁴³, invitent aussi à interroger et à réfléchir aux pratiques de formation continue et initiale pour mieux accompagner les enseignants dans ces enjeux.

⁴² *Op.cit.*

⁴³ LOPEZ Maryse, « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous », *Interlignes*, n° 42, juin 2012, voir : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article820>
JACQ Guillaume, « Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP lettres-histoire : entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire ». Thèse de doctorat, Lyon 2, 2022, consultée à l'adresse <https://www.theses.fr/s167476> ; GERMINAL Nathalie et LECOMTE Aurore, « La fin des disciplines au lycée professionnel ? La bivalence lettres-histoire-géographie, élément de construction d'une identité professionnelle de PLP ? », Genève, 2023, consulté à l'adresse : <https://hal.science/hal-04245855v1>

Les trois enseignantes PLP lettres-histoire-géographie sollicitées se caractérisent par des parcours et des niveaux d'expérience variés, offrant ainsi un éclairage complémentaire sur les enjeux de la bivalence et de l'interdisciplinarité.

Première enseignante PLP (1PLP)

Forte de 20 ans d'expérience, cette enseignante est formatrice à l'INSPÉ francilien depuis 2021. Son parcours universitaire pluridisciplinaire (lettres-classiques et histoire) a nourri une identité professionnelle hybride, qu'elle revendique comme une richesse pédagogique. Son expérience en formation initiale et continue lui permet d'articuler une réflexion didactique approfondie sur la bivalence. Elle souligne l'importance de former les futurs PLP à ces enjeux.

Seconde enseignante PLP (2PLP)

Avec 26 ans d'enseignement et une implication depuis 2009 dans la formation continue disciplinaire (INSPÉ Bordeaux), cette enseignante a suivi un parcours initial en classe préparatoire et en histoire qui a été enrichi par un master en didactique des lettres (2018), marquant une spécialisation progressive vers les lettres.

Troisième enseignante PLP (3PLP)

Avec 9 ans d'expérience en lycée professionnel, cette enseignante incarne un profil encore en cours de construction professionnelle. Elle a suivi un parcours universitaire initial en histoire-géographie et s'est présentée deux fois au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) (double admissibilité). Elle a découvert l'enseignement des lettres par le biais de son poste en tant que contractuelle, puis dans le cadre de la préparation du Certificat d'Aptitude au Professorat au Lycée Professionnel (CAPLP) et de sa titularisation en lettres-histoire-géographie. Avec son expérience, marquée par des doutes initiaux sur sa légitimité en français et une pratique de l'interdisciplinarité encore intuitive et ponctuelle, elle offre un autre regard sur les défis rencontrés par les PLP en début de carrière.

Résultats

Une enquête qui montre l'attachement à la bivalence ...

Dans son article publié dans le numéro 42 d'*Interlignes*, Maryse Lopez⁴⁴ affirmait que les PLP LHG étaient, pour la grande majorité d'entre eux, attachés à cette bivalence et considéraient ce statut comme constitutif de leur identité professionnelle. Quinze ans plus tard, on retrouve dans les discours de PLP interrogés⁴⁵ cet attachement voire cette revendication. Ainsi, notre témoin 1PLP assume le choix de la pluridisciplinarité qui constitue le socle légitimant sa pratique professionnelle et sa représentation positive de la bivalence.

« C'était trop difficile de renoncer, de choisir finalement une valence parmi d'autres. » Être PLP correspond alors à un alignement avec sa personnalité : « À l'issue de la maîtrise, je ne voulais pas choisir DEA histoire ou lettres. La bivalence s'effondrait ! [...] J'ai tenté le CAPES de lettres classiques et d'histoire-géo, puis j'ai découvert le PLP : mais d'où il sort ? C'est exactement ce qu'il me faut ! Il remplissait toutes les cases de ma personnalité et de mon parcours. »

Pour cette collègue, la bivalence n'est pas ressentie comme une contrainte administrative. C'est au contraire un atout pour enseigner qui renforce le sens des enseignements pour les élèves. Cette identité professionnelle participe selon elle à la transmission de savoirs complexes qui aident les élèves à mieux comprendre le monde. Elle confie leur dire régulièrement, ainsi qu'aux futurs PLP lettres-histoire-géographie qu'elle forme :

« Vous avez besoin de tout ça pour vous construire, vous donner les armes pour comprendre le monde dans lequel vous vivez. Ne vous fermez pas des portes, ouvrez-en ! ».

⁴⁴ LOPEZ Maryse, « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous », *Interlignes*, n° 42, juin 2012. <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article820>

⁴⁵ BOLLENGIER F., ESCHENBRENNER C., « Vivre la bivalence au quotidien : le témoignage des collègues », *Interlignes* n° 42, 2012, voir <https://www.calameo.com/read/0016212274a652cd81b91>

L'autre enseignante interrogée (2PLP) se définit avant tout comme professeure de lettres-histoire, mais reconnaît aussi que son identité professionnelle a évolué avec le temps et les formations. En effet, bien qu'ayant suivi une partie de son cursus universitaire en histoire, elle exprime un goût et un intérêt de plus en plus marqués pour l'autre valence (lettres) en raison d'un développement soutenu et volontaire de son expertise disciplinaire.

« Ce qui a changé, c'est que je me sens plus à l'aise en français qu'en histoire-géo, car j'ai suivi beaucoup de formations en lettres pour combler mes lacunes. En histoire-géo, je me sens moins à jour, car je n'ai pas le temps de me former autant. »

Elle insiste sur le fait que la bivalence n'est pas une simple juxtaposition de deux disciplines, mais une identité à part entière, avec ses forces et ses tensions.

Pour 3PLP, enseignante moins expérimentée, la bivalence est avant tout un choix assumé, né d'une révélation pédagogique lors de son expérience en tant que contractuelle. Bien qu'elle avoue son attachement à l'histoire-géographie (liée à sa formation initiale), elle insiste sur l'importance de ne pas avoir de valence dominante dans sa pratique quotidienne.

« Pour moi, si on passe le PLP, donc si on est enseignant en lettres et en histoire-géo, et bien on n'est pas censé avoir de préférence ni en histoire-géo ni en lettres. Si on passe le PLP, c'est qu'on a envie d'enseigner les deux matières. Moi, j'ai choisi ça, pas par défaut. »

La bivalence est un choix affirmé qu'elle souhaite vivre dans l'exercice de son métier. Elle est cependant traversée par des doutes, notamment sur sa légitimité à enseigner le français pouvant révéler une identité professionnelle encore en construction. Ces tensions internes existaient déjà chez 2PLP qui reconnaît avoir « mis du temps à appréhender la didactique de la discipline » et qui a « comblé ce déficit » en se formant davantage en lettres.

Ces trois récits, bien que non généralisables, mettent en lumière un attachement commun à la bivalence, mais aussi des trajectoires distinctes dans son appropriation. Ils révèlent que cet attachement est dynamique : il évolue avec l'expérience, la formation, et les contextes institutionnels. Comme le souligne Guillaume Jacq (2022), la bivalence peut être vécue tantôt comme un stigmate (manque de légitimité, morcèlement), tantôt comme une ressource (polyvalence, cohérence pédagogique). Nos entretiens confirment cette dualité, tout en montrant que l'accompagnement (formation, collaboration) joue un rôle clé pour transformer les défis en opportunités.

Un attachement à la bivalence sans pour autant que sa définition soit partagée

Si la bivalence est un marqueur fort de l'identité professionnelle de ces trois collègues et si elles emploient volontiers ce terme, il ne recouvre peut-être pas tout à fait les mêmes réalités pour chacune d'elle.

Ainsi, la bivalence est pour 1PLP davantage une quadrivalence. Elle dit en effet « même trivalent et quadrivalent. [...] quatre valences : lettres, histoire, géographie, EMC... »

D'autres termes sont également employés « Bivalent, je trouve ça restrictif ; pluridisciplinaire, c'est ma manière de voir les choses. »

Son parcours pluridisciplinaire (lettres-classiques et histoire) et son rôle de formatrice lui ont permis de dépasser les cloisonnements et de valoriser cette hybridité comme un atout pour les élèves de lycée professionnel.

2PLP souligne, quant à elle, l'importance de conserver l'identité disciplinaire tout en cherchant à créer des liens entre les disciplines.

« La bivalence, c'est enseigner deux disciplines avec la volonté de faire des passerelles, mais en gardant la didactique propre à chacune. »

Son propos montre ainsi que les frontières entre les disciplines sont bien identifiées et doivent être respectées. Lorsqu'elle évoque sa collaboration avec d'autres disciplines et l'interdisciplinarité, les frontières en revanche semblent plus floues, plus perméables, favorisant ainsi la construction de projet commun.

« L'interdisciplinarité, c'est entremêler nos enseignements, pas juste les juxtaposer. Il faut mettre à plat ce qu'on peut travailler en commun, sans qu'une discipline ne domine l'autre. »

Il est intéressant de voir que 3PLP la rejoint sur cette approche de l'interdisciplinarité.

Elle consiste à « faire des liens entre différentes matières et essayer de créer quelque chose pour rassembler des matières justement. »

L'interdisciplinarité : entre atout pédagogique et défi structurel

Les contraintes horaires

Évoquer la bivalence et son exercice au lycée professionnel ne peut faire l'économie de la question des volumes horaires, thématique abordée plusieurs fois au cours des échanges. Contrairement à l'idée reçue d'une double charge alourdissant le travail des enseignants, les entretiens révèlent que la bivalence est perçue comme un levier pour gagner du temps et mettre en œuvre les programmes de manière plus sereine et approfondie. En ayant la responsabilité des deux enseignements (lettres et histoire-géographie), organiser et planifier les séquences se fait avec une souplesse accrue, tout en travaillant de manière plus systématique les compétences communes (maîtrise de la langue, esprit critique, analyse de documents).

2PLP dit : « l'avantage, c'est d'avoir les élèves plus longtemps et de mieux les connaître, parce qu'on a des horaires assez restreints [...] ce qui permet de faire des liens entre les disciplines. Mais la difficulté, c'est que les élèves peinent à identifier quand on est en français ou en histoire-géo. Il y a un risque d'émiettement si on ne pense pas autrement le temps et l'organisation »

Toutes s'accordent en revanche sur l'idée que mettre en œuvre des projets interdisciplinaires (avec d'autres disciplines) nécessite du temps de préparation et de mise en œuvre.

C'est une contrainte pour 3PLP qui s'inscrit dans une « course permanente contre la montre pour boucler les programmes » ; c'est une frustration pour 1PLP considérant que « comme on manque de temps pour tout faire entrer dans les cases [...] ça empêche certains prolongements, l'idée de certains projets parce qu'on sait qu'on dépasserait. ».

Des liens qui font sens

Faire des liens entre les disciplines semble résonner avec une identité de PLP, singulière appréhendée par les travaux de la recherche⁴⁶. Celle-ci est au cœur des pratiques, à l'instar de 1PLP qui affirme :

« à chaque fois que je construis une séquence ou une séance, cette idée de décroiser et de faire des liens » est présente.

Il est question de liens entre les disciplines enseignées : lettres, histoire, géographie, enseignement moral et civique mais aussi au travers de projets menés avec les collègues d'enseignement professionnel.

1PLP nous raconte ainsi une expérimentation entre lettres-histoire-géographie, commerce et hôtellerie-restauration, cuisine, arts appliqués. Le projet consiste à créer un menu « le monde de demain », à le cuisiner et organiser un service du soir au restaurant d'application du lycée pour les convives – enseignants, parents, directions, et clients curieux.

1PLP explique que des compétences transversales étaient travaillées avec les élèves :

⁴⁶ JACQ Guillaume, « La bivalence au lycée professionnel, le stigmate des professeurs de lettres-histoire ? » Carrefours de l'éducation 59 (1), voir : <https://doi.org/10.3917/cdle.059.0177>

« On faisait des cours de théâtre pour travailler la posture, la diction [...] on les faisait travailler ensemble : les élèves d'hôtellerie-restauration ET de commerce. » ; « [C'était un] repas un peu particulier, entièrement inversé, renversé [...] on avait travaillé avec la prof d'arts appliqués sur des costumes [...] t'avais une chorégraphie, un atelier jonglage, les plats servis à l'envers (sur la tête !), les profs de cuisine, de service. Je remercie tous les collègues qui ont participé ». « On avait créé une carte un peu imaginaire, « le monde de demain », [...] on avait le prof de sport (chorégraphie), plus de 30 élèves sur ce projet-là, plus les élèves de cuisine qui faisaient des plats du futur. »

De même, la co-intervention et le projet de chef d'œuvre sont vus comme des opportunités pour 2PLP ; c'est une façon pour elle d'appréhender les élèves dans d'autres contextes et d'identifier leurs besoins et les compétences langagières et/ou citoyennes à renforcer :

« on s'ouvre aux disciplines professionnelles des élèves, on voit leurs besoins, [...] s'exprimer à l'oral, comment argumenter, comment analyser un article de presse, développer l'esprit critique etc. »

Pour les deux enseignantes, formatrices expérimentées, l'interdisciplinarité est une démarche délibérée et structurée, ancrée dans une collaboration élargie avec des collègues d'autres disciplines (professionnelles ou générales). L'enseignante moins expérimentée pratique une interdisciplinarité plus intuitive et individuelle, limitée à des liens ponctuels entre ses deux disciplines (utiliser une lettre de poilu en histoire pour travailler l'expression écrite en français par exemple ou avec l'enseignement professionnel - sketch de vente). Néanmoins, son approche moins formalisée, est tout aussi ancrée dans une volonté de donner du sens aux apprentissages.

Une spécificité à défendre

Les entretiens menés auprès des enseignantes PLP lettres-histoire-géographie révèlent un attachement profond et évolutif à la bivalence, qui ne se présente pas comme une évidence dès l'entrée dans le métier, mais se construit progressivement à travers l'expérience, la formation et la confrontation aux réalités du terrain. Cet attachement, loin d'être statique, s'enracine dans une dynamique d'adaptation où la bivalence devient un outil stratégique pour répondre à deux défis majeurs : les contraintes temporelles – densité des programmes, morcellement des horaires – et la quête de sens – cohérence pédagogique, légitimité face aux élèves – en répondant néanmoins aux exigences des disciplines et de leur didactique :

« On est spécialiste de nos valences, mais on travaille en transdisciplinarité : on transfère les compétences orales (dans toutes les disciplines), la maîtrise de la langue française (dans toutes les disciplines) [...] Nos valences ont cette ouverture que n'ont peut-être pas les autres. » (paroles de 1PLP)

Conclusion

En 2012, dans le numéro 42 d'*Interlignes*, Maryse Lopez et l'enquête⁴⁷ soulignait déjà que les PLP étaient majoritairement attachés à leur bivalence, la considérant comme constitutive de leur identité professionnelle, malgré son caractère peu théorisé et ses contours « flous ». Quatorze ans plus tard, cet attachement reste intact, comme en témoignent les propos des enseignantes interrogées dans cette étude. Pour elles, la bivalence est à la fois un choix assumé et une spécificité du métier, malgré les tensions disciplinaires persistantes (Lopez, 2012). Elle offre une souplesse pédagogique précieuse, permettant de répondre aux contraintes temporelles – densité des

⁴⁷ BOLLENGIER Françoise, ESCHENBRENNER Christine, « Vivre la bivalence au quotidien : le témoignage des collègues », *Interlignes* n° 42, 2012, voir :

<https://www.calameo.com/read/0016212274a652cd81b91>

programmes face aux heures limitées – tout en créant des passerelles entre les disciplines pour éviter un cloisonnement stérile des savoirs. Ces liens, cependant, doivent respecter les spécificités épistémologiques et didactiques de chaque champ – littérature, histoire ou géographie – afin de ne pas tomber dans une juxtaposition artificielle.

Pour relever ces défis, les PLP interrogées consolident leur expertise tout au long de leur parcours, notamment via la formation continue, en ciblant particulièrement leur valence la moins maîtrisée (celle qui n'était pas au cœur de leur formation initiale). Pourtant, un déficit de formation persiste, comme le révèlent leurs témoignages : l'exercice de la bivalence et de l'enseignement pluridisciplinaire n'est toujours pas suffisamment préparé en amont. Ce constat rejoint d'ailleurs les observations de l'Inspection générale dans son rapport sur « *Les enseignements pluridisciplinaires au lycée général, technologique et professionnel* ⁴⁸ » qui pointe le manque de cadres clairs pour accompagner ces pratiques.

À l'heure où la formation initiale des enseignants est en pleine refonte, il est encourageant de constater que les prochains référentiels de formation intègrent enfin les enjeux de la bivalence, en mettant l'accent sur les compétences communes aux deux disciplines – compétences langagières, analyse critique, contextualisation – et sur leur transfert. Toutefois, cette approche doit aussi veiller à distinguer clairement les démarches épistémologiques et didactiques propres à chaque valence – littéraire, historique ou géographique – pour que les futurs PLP puissent adapter leurs méthodes sans confondre les objectifs. La bivalence n'est pas une simple juxtaposition de disciplines avec leurs savoirs spécifiques, mais une compétence professionnelle à part entière, qui mérite d'être formalisée, outillée et reconnue – tant dans la formation que dans les pratiques de terrain.

Angeline JOYET
IEN lettres-histoire-géographie
Académie de Bordeaux

Aurore LECOMTE
MCF didactique de la géographie
Université Clermont-Auvergne-Inspé

Bibliographie/sitographie

BOLLENGIER Françoise, ESCHENBRENNER Christine, « *Vivre la bivalence au quotidien : le témoignage des collègues* », *Interlignes* n° 42, 2012, voir :

<https://www.calameo.com/read/0016212274a652cd81b91>

BUISSON-FENET Hélène et REY Olivier, « *Le lycée professionnel : relégué et avant-gardiste ?* », ENS Éditions, 2016, consulté à l'adresse :

<https://books.openedition.org/enseditions/7299>

DARBELLAY Frédéric, « *Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité* », *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles* 7, n° 1 (2011) : pp 65-87.

<https://doi.org/10.7202/1007082ar>.

GERMINAL Nathalie et LECOMTE Aurore, « *La fin des disciplines au lycée professionnel ? la bivalence lettres-histoire-géographie, élément de construction d'une identité professionnelle de PLP ?* », Genève, 2023, consulté à l'adresse :

<https://hal.science/hal-04245855v1>

JACQ Guillaume, « *Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP lettres-histoire, entre relégation et résistance, un statut à*

⁴⁸ Rapport de l'IG à la ministre de l'Éducation nationale « *Les enseignements pluridisciplinaires au lycée général, technologique et professionnel* », n° 23-24 003B, décembre 2024.

<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/IGESR-Rapport-23-24-003B-Enseignements-pluridisciplinaires-lycee-general-technologique-professionnel.pdf-404961.pdf>

la lisière du champ scolaire », thèse de doctorat, Lyon 2, 2022, consultée à l'adresse : <https://www.theses.fr/s167476>

JACQ Guillaume, « La bivalence au lycée professionnel, le stigmate des professeurs de lettres-histoire ? », Carrefours de l'éducation, s. l., 2025, p. 177-193, consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/cdle.059.0177>

JELLAB Aziz, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », Revue française de sociologie, s. l., 2005, p. 295-323

LEMARCHAND S et IDOUAHMANE J, « L'enquête documentaire au service de l'écriture de fiction ». Le français aujourd'hui, 228 (1), 65-74 (2025). <https://doi.org/10.3917/lfa.228.0065>

LOPEZ Maryse, « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous », Interlignes n° 42, juin 2012, voir <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article820>

Annexe 1 : questions posées pendant l'entretien – [retour à l'article.](#)

1. Introduction, contextualisation de l'enquête + signature de l'autorisation de consentement

2. Parcours professionnel et contexte

• Peux-tu me parler un peu de ton parcours universitaire et professionnel ? • Depuis combien de temps enseignes-tu en lycée professionnel ? • Dans quel type d'établissement travailles-tu actuellement ? • Comment décririez-vous le public de tes élèves ? • Quelles disciplines enseignes-tu principalement ?

Relances possibles : « Est-ce que ta formation universitaire influence ta manière d'enseigner ? », ou « ton rapport à l'enseignement des disciplines enseignées ? »

3. Représentations et définitions de la bivalence

• Les PLP lettres-histoire-géo sont des enseignants bivalents : qu'est-ce que cela évoque pour toi ? Relance : « Te sens-tu plutôt « prof de lettres », « prof d'histoire », « géographie » ? ou les deux ? » • Comment définirais-tu la bivalence dans ta pratique quotidienne ? • Quels avantages ou limites vois-tu dans cette bivalence ?

• Le fait d'être bivalent influence-t-il les relations avec les collègues ou avec les élèves ?

4. Pratiques interdisciplinaires

• Quand on parle d'interdisciplinarité, qu'est-ce que cela signifie pour toi ?
 • Avez-vous déjà mis en place des projets interdisciplinaires ? Peux-tu m'en dire plus ?
 • Qu'est-ce qui te motive à travailler de manière interdisciplinaire ?
 • Comment cela s'organise-t-il concrètement dans ton établissement ?
 • Avec quelles disciplines et ou collègues travailles-tu le plus souvent ?
 • Comment vis-tu cette articulation entre lettres et histoire, et géographie au quotidien ?
 • Est-ce que tu penses que les évolutions des programmes jouent un rôle dans ta pratique de la bivalence ?
 Relance : interdisciplinarité et bivalence, c'est la même chose pour toi ?

5. Difficultés et obstacles rencontrés

• Quels sont, selon toi, les principaux obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?
 Relance possible : as-tu été formé.e personnellement à la pratique de l'interdisciplinarité ?
 • Pour toi, que représente le temps, la coordination, la reconnaissance lorsqu'il s'agit de travailler en interdisciplinarité ?
 • Les projets interdisciplinaires au risque ou au profit des exigences disciplinaires : comment te situes-tu ? Qu'en penses-tu ?
 • Comment évaluer des projets interdisciplinaires ?

6. Ressenti professionnel et identité

• L'interdisciplinarité est-elle plus facile lorsqu'on est un professeur bivalent selon toi ?
 • Qu'est-ce que tu retires personnellement de ces expériences interdisciplinaires ?
 • Tu as évoqué au début de notre entretien ton parcours universitaire en ..., si on te le proposait demain, souhaiterais-tu n'enseigner que cette discipline ? Pourquoi ?

7. Ouverture / conclusion

• Si tu avais une recommandation à faire pour améliorer la place de l'interdisciplinarité, laquelle serait-elle ?

Annexe 2 : grille d'analyse des entretiens – [retour à l'article.](#)

Axe d'analyse	Indicateurs observables	Niveau 1 (Émergent)	Niveau 2 (En développement)	Niveau 3 (Expert)	Niveau 4 (Expert/Réflexif)
Représentations de la bivalence	Capacité à définir la bivalence, à en percevoir les enjeux identitaires et pédagogiques	La bivalence est évoquée comme une contrainte administrative	Lien perçu entre lettres et histoire mais articulation faible	La bivalence est vécue comme richesse disciplinaire et pédagogique	Intégration dans réflexion globale sur le métier et cohérence des apprentissages
Pratiques interdisciplinaires	Existence, fréquence et nature des projets interdisciplinaires	Absence ou rejet des pratiques interdisciplinaires	Participation ponctuelle à des projets impulsés par d'autres	Mise en œuvre régulière de projets pensés conjointement	Conception innovante, intégrée et réflexive des projets
Collaboration et co-intervention	Relations de travail avec d'autres enseignants	Collaboration limitée ou contrainte	Échanges ponctuels, souvent autour d'un projet	Coopération réelle dans la conception et mise en œuvre	Coopération systémique, réflexive et formatrice pour les pairs
Difficultés rencontrées	Types d'obstacles évoqués et stratégies d'ajustement	Mise en avant d'obstacles externes, sans solution	Identification d'obstacles avec recherche de solutions locales	Capacité à surmonter les obstacles par adaptation	Capacité à transformer les contraintes en leviers de développement professionnel
Identité professionnelle	Discours sur le métier, la légitimité, la posture réflexive	Identité morcelée, incertitude sur le rôle	Construction progressive d'une identité bivalente	Affirmation d'une identité cohérente intégrant la double compétence	Réflexion critique sur le métier et volonté d'évolution collective
Rapport à l'interdisciplinarité	Vision globale du concept et de son impact sur les apprentissages	Confusion entre interdisciplinarité et juxtaposition disciplinaire	Compréhension partielle des enjeux pédagogiques	Vision claire et mise en œuvre consciente	Approche critique et engagée, articulant théorie et pratique

Des clés pour le dialogue entre les disciplines : le lexique

Co-intervention

En lycée professionnel ce dispositif prévoit dans les emplois du temps de seconde et de première, des séances menées conjointement par un professeur d'enseignement général (lettres-histoire-géographie ou maths-sciences) et un professeur du domaine professionnel. Le contexte est la réforme des programmes du baccalauréat professionnel de 2019. D'autres dispositifs proches dans les intentions ont été mis en place : les *Projets professionnels liés à la spécialité*⁴⁹, ou l'EGLS (enseignement général lié à la spécialité). Giordan parle de « coanimation »⁵⁰, quand « deux (ou plusieurs) enseignants interviennent dans la même classe, en même temps, de manières complémentaires. Un professeur joue le rôle d'accompagnateur pour faire avancer l'étude et l'autre, celui du spécialiste pour répondre aux demandes spécifiques des élèves... »

La co-intervention⁵¹ est une modalité pédagogique dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble, dans une même salle et au même moment, pour réaliser, à partir d'une activité professionnelle issue du référentiel des activités professionnelles (RAP), un projet d'enseignement commun leur permettant de mettre en œuvre leurs programmes respectifs (en français ou mathématique et en enseignement professionnel).

Discipline

Discipline vient du latin *disciplina*, enseignement, instruction, éducation règle de conduite, ordre, méthode stricte. Le terme dérive de *discipulus* = élève, *discere* = apprendre.

La discipline est la branche d'un savoir universitaire constitué par l'appartenance à une communauté de chercheurs qui en fixe les concepts par exemple : la géographie, la linguistique, la littérature, les mathématiques, etc. Nicole Allieu-Mary⁵² reprend Kuhn qui définit ainsi la discipline : « Une discipline n'est pas une somme de contenus, de méthodes, de types d'exercices qu'il suffit de s'approprier en les additionnant. C'est une façon d'interroger le Monde à partir du point de vue « institutionnalisé » qui est le sien. Une discipline est un discours partagé, que l'ensemble de la communauté de ses chercheurs considère comme valide et reconnue en externe (Kuhn, 1969). »

On parle aussi de discipline scolaire quand on parle du savoir savant transposé en savoir à enseigner.

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*, Yves Reuter définit la notion de discipline scolaire comme « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. » Puisqu'elles n'ont rien de naturel et qu'elles résultent d'une construction, les disciplines scolaires sont fortement marquées par le contexte dans lequel elles s'inscrivent. Elles varient historiquement et géographiquement, et font l'objet de débats au sein de l'école et de la société.

⁴⁹ BO n° 28 juillet 2024.

⁵⁰ GIORDAN André, « L'interdisciplinarité en action au Collège », Educavox, jeudi 2 Avril 2015, voir <https://educavox.fr/formation/analyse/l-interdisciplinarite-en-action-au-college>

⁵¹ Co-intervention, voir la page d'Éduscol <https://eduscol.education.fr/3242/la-co-intervention-dans-la-voie-professionnelle> :

⁵² ALLIEU-MARY Nicole, docteure en sciences de l'éducation, INRP, 3 février 2010, « L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire le cas de l'histoire-géographie-éducation civique ». Voir le PDF publié par l'INRP.

<http://ecehq.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/12019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary/view>

Disciplinarité

Disciplinarité est un néologisme construit à partir du substantif « discipline » et du suffixe -ité qui précise une qualité, une caractéristique. C'est l'organisation du savoir scolaire, l'ensemble des notions, des démarches. Les programmes du lycée sont conçus par discipline, on parle alors de *curriculum* disciplinaire.

Co-disciplinarité

On parle de co-disciplinarité quand deux disciplines se complètent, les informations de l'une aidant à la compréhension de l'autre. On les associe comme s'il s'agissait d'une discipline unique : « l'histoire-géographie », « la physique-chimie ». Pour le cas de l'histoire-géographie, on peut parler de « couple scolaire ».

Interdisciplinarité

Pour Piaget « (...) la collaboration entre disciplines diverses ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduit à des interactions proprement dites, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges, telle qu'il y ait au total enrichissement mutuel⁵³ »

Selon Nicole Allieu on parle d'interdisciplinarité⁵⁴ quand on met en relation deux ou plusieurs disciplines scolaires et qu'on fait dialoguer les savoirs, les compétences, les démarches de ces disciplines. L'interdisciplinarité suppose « des interactions entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes »

L'interdisciplinarité exige la connaissance des disciplines pour qu'elles s'enrichissent de cette articulation. Par exemple, l'écriture littéraire peut rendre des faits, issus de documents d'archives, plus vivants, plus sensibles. Une carte ou un croquis géographique peut enrichir la compréhension d'un texte de fiction. Ces confrontations améliorent l'apprentissage . « L'interdisciplinarité⁵⁵ peut utiliser une grande diversité de démarches en partant de regards disciplinaires croisés ».

Pour le géographe Lionel Dupuy⁵⁶ « Il en résulte un croisement fertile à la fois des démarches abordées et des résultats observés en vue de l'enrichissement des informations collectées, et par conséquent une compréhension plus complète, voire systémique, de l'objet étudié. L'interdisciplinarité croise les démarches scientifiques de chaque discipline en vue d'étudier le même objet, mais dans une perspective plus globale »

Multidisciplinarité

Selon Piaget⁵⁷, il y a multidisciplinarité « lorsque la solution d'un problème requiert des informations empruntées à deux ou plusieurs secteurs de connaissance, mais sans que les disciplines mises à contribution par celle qui les utilise soient modifiées ou enrichies pour autant ».

⁵³ PIAGET Jean, « L'épistémologie des relations interdisciplinaires », *L'Interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE, 1972. Cité dans le rapport des inspecteurs généraux à madame la ministre N° 23-24 003B – décembre 2024, « Les enseignements pluridisciplinaires au lycée général, technologique et professionnel ».

⁵⁴ ALLIEU-MARY Nicole, docteure en sciences de l'éducation, INRP, 3 février 2010, « L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire le cas de l'histoire-géographie-éducation civique ». Voir le PDF publié par l'INRP :

<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/12019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary/view>

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ DUPUIS Lionel sur « Co, multi, inter, ou trans disciplinarité ? La confusion des genres... » voir la page <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/se-former/paf/le-dialogue-philosophie-ses-stage-du-paf-du-31-janvier-2019>

⁵⁷ PIAGET Jean, « L'épistémologie des relations interdisciplinaires », *L'Interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE, 1972, page 166. Voir : https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_rel_at_interdis.pdf

Pluridisciplinarité

C'est une démarche qui consiste à réunir plusieurs disciplines autour d'un même objet sans qu'elles interagissent entre elles. On va chercher dans les programmes de ces disciplines ce qui peut avoir un lien avec un objet d'étude, un thème. Chaque discipline s'empare du thème et travaille des savoirs et/ou des compétences qui y répondent. Il y a peu de dialogue entre les disciplines mais plutôt une juxtaposition.

C'est souvent le principe du plan à tiroirs longtemps pratiqué en géographie (géographie physique, géographie humaine) « *La pluridisciplinarité est la juxtaposition de disciplines supposées être mises plus ou moins en relation*⁵⁸ ».

Transdisciplinarité

La transdisciplinarité met les disciplines au service d'un projet en intégrant des acteurs extérieurs et des savoirs pragmatiques.

Si certains chercheurs comme le géographe Lionel Dupuy reconnaissent l'intérêt des projets « *qui permettent la compréhension de la complexité du monde moderne et présent, envisagé dans une perspective transversale, à la fois dans l'espace et dans le temps* », d'autres, comme Marie-France Rossignol soulignent le risque d'effacer le recours aux disciplines pour privilégier des réponses apportées par des pratiques sociales. Yves Lenoir, professeur émérite⁵⁹ s'inscrit « *en totale opposition à tous ceux qui prônent, en son nom ou en celui d'une quelconque transdisciplinarité, le dépassement des disciplines, sinon leur disparition, au nom d'un nécessaire ancrage dans la réalité quotidienne* »

Valence, bivalence, plurivalence⁶⁰

« Valence » vient du latin *valere* être fort, avoir de la valeur. La valence universitaire est un domaine de référence, comme la littérature, les sciences du langage, l'histoire, la géographie étudiée à l'université, etc.

Les termes discipline et valence ont un sens très proche mais sont utilisés dans des contextes différents. On utilise le terme de « valence » pour désigner la spécialité universitaire d'un étudiant ou d'un enseignant.

Pour désigner le domaine qui est enseigné par un professeur devant élèves on parle de discipline.

Un professeur est qualifié de « bivalent » quand il enseigne deux disciplines et/ou deux domaines d'enseignement.

En lycée professionnel, un seul professeur enseigne trois disciplines le français, l'histoire et la géographie auxquelles s'ajoutent l'enseignement moral et civique (EMC), il est trivalent⁶¹.

Au collège et au lycée général on parle de monovalence même pour les professeurs qui enseignent l'histoire-géographie ou la physique-chimie.

⁵⁸ UNESCO, étude de Louis D'HAINAUT à la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'UNESCO du 1^{er} au 5 juillet 1985, Paris, UNESCO, mai 1986, p. 6.

⁵⁹ LENOIR Yves, professeur émérite en sociologie reconnu pour sa contribution à la formation et aux nombreux travaux de recherches sur l'éducation notamment sur l'interdisciplinarité. Voir « *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* » - juillet 2015 - Les Cahiers pédagogiques - Page 1 sur 8.

https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/innovexp/wp-content/uploads/sites/4/2015/11/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf

⁶⁰ Les adjectifs bivalent, plurivalent et monovalent renvoient à une catégorie d'enseignants. Les professeurs d'école sont plurivalents, voire polyvalents.

L'adjectif bivalent est parfois employé pour désigner une organisation didactique et pédagogique qui répond aux objectifs de deux disciplines.

⁶¹ La trivalence: un professeur est qualifié de « bivalent » quand il enseigne deux disciplines comme au lycée professionnel qui compte des professeurs bivalents de langues vivantes-lettres, de lettres-histoire-géographie ou de maths-sciences-physique-chimie. Pour ces deux derniers, on peut se demander pourquoi ils ne sont pas plutôt qualifiés de professeurs « trivalents ». C'est sans doute parce que la physique-chimie ou l'histoire-géographie est considérée, dans le cadre scolaire, comme une seule discipline, même si elles sont bien distinctes dans le cadre universitaire.

Intervallence

Dans le cadre de la formation des professeurs en master 2, Marie-France Rossignol met en avant le concept d'« *intervallence*⁶² » qu'elle définit comme « *la mise en relation des valences enseignées par un enseignant chargé des disciplines générales en lycée professionnel* » (...) Elle « *conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves* ».

Françoise BOLLENGIER

Professeure honoraire et formatrice en lettres
Espé académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire et formatrice en histoire-géographie
Espé, académie de Versailles université de Cergy-Pontoise

Bibliographie/sitographie

ALLIEU-MARY Nicole, « *L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire le cas de l'histoire-géographie-éducation civique* » INRP 2010. Voir le PDF publié par l'INRP.

<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/l2019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary/view>

DUPUY Lionel, géographe (HDR), « *Co, multi, inter, ou transdisciplinarité ? La confusion des genres...* », université de Pau, voir le PDF sur <https://web-new.univ-pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf>

GIORDAN André, « *L'interdisciplinarité en action au Collège* » Avril 2015. Voir <https://educavox.fr/formation/analyse/l-interdisciplinarite-en-action-au-college>

KEROULAS Fabienne, De ROHAN-CSERMAK Henri, BARBARANT Olivier, CAVAILLÈS Jean Aristide, LE BRAS-CARABOEUF Morgane, LEROY Édouard, « *Les enseignements pluridisciplinaires au lycée général, technologique et professionnel* », Rapport des Inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche à Madame la ministre de l'Éducation nationale, n° 23 – 24 003B - décembre 2024.

LENOIR Yves, « *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* » Juillet 2015, Les Cahiers pédagogiques. Voir

https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf

PIAGET Jean, « *L'épistémologie des relations interdisciplinaires* », *L'Interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* », Paris, OCDE, 1972, page 166 Voir le PDF

https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_rel_at_interdis.pdf

ROSSIGNOL Marie France, « *Intervallence et didactique du français dans la formation en master « lettres-histoire-géographie » et « lettres-langues »*. Voir <https://hal.u-pec.fr/hal-04006746v1/document>

⁶² ROSSIGNOL Marie France, « *Intervallence et didactique du français dans la formation en master « lettres-histoire-géographie et « lettres-langues »*. Voir <https://hal.u-pec.fr/hal-006746v1/document>

interlignes et le dialogue entre les disciplines

La revue *Interlignes*, créée en 1987 par et pour les professeurs de lettres-histoire-géographie en lycée professionnel, permettait, initialement, de diffuser des séquences pédagogiques disciplinaires intéressantes élaborées parfois en formation continue. Les changements de programme, la mise en place de nouvelles modalités d'apprentissages, de nouveaux dispositifs d'enseignement, l'institution des « Éductions à » ont toutefois nécessité d'en faire évoluer ses contenus. Outre l'articulation des pratiques pédagogiques aux travaux de recherche universitaire, la revue s'est aussi emparée des notions de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité, et de transdisciplinarité. Ainsi, un article publié dans le numéro 26 de juin 2000 précisait déjà les définitions, reprenant, entre autres, celles du *Petit Larousse* : la pluridisciplinarité concerne simultanément plusieurs disciplines, l'interdisciplinarité établit des relations entre des sciences et des disciplines. Pour la transdisciplinarité, le *Petit Larousse* de 1997 considérait ce terme comme un néologisme et ne le répertoriait pas. On y faisait toutefois référence à la notion de « transversalité » définie ainsi : est transversal ce qui recoupe plusieurs disciplines. Aujourd'hui, la notion est présente dans le dictionnaire *Larousse* qui qualifie de transdisciplinaire « *ce qui dépasse les cloisonnements entre les disciplines* ». Ainsi, en nous appuyant sur les archives de l'association et sur les numéros accessibles en ligne sur le site lettres-histoire de l'académie de Versailles⁶³, nous nous demanderons comment ces notions et les pratiques pédagogiques qui leur sont associées ont été abordées depuis la création de la revue et quelle évolution, dans leur traitement, il est possible d'observer.

Des notions et des pratiques qui ne cessent de s'affirmer en enseignement général et professionnel

Le contexte : la bivalence des PLP LH favorise l'interdisciplinarité

À diplôme universitaire équivalent, « la bivalence des PLP lettres-histoire » les différencie des professeurs certifiés du collège ou du lycée. Cette bivalence a une incidence sur leurs pratiques pédagogiques. Enseigner plusieurs disciplines implique des choix : « cloisonner » les enseignements en construisant des progressions parallèles en français et en histoire-géographie – c'est relativement facile surtout pour un professeur débutant non formé – ou bien les « décloisonner » en construisant des progressions qui permettent d'établir des liens et de faire dialoguer les disciplines.

L'importance de la charte des lycées professionnels en 2000

Au LP, c'est la charte⁶⁴ des lycées professionnels ([annexe](#)) qui en 2000 institutionnalise l'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité avec le PPCP projet pluridisciplinaire à caractère professionnel⁶⁵ et l'ECJS éducation civique juridique sociale qui crée des ponts entre l'éducation civique, le droit, la philosophie l'histoire et le français afin d'apprendre à argumenter et débattre. Dans les cycles de formation, des termes de modules, de projet disciplinaire, d'atelier d'expression artistique, d'atelier d'éducation sportive : ateliers facultatifs et plus libres apparaissent. Ils représentent d'autres modalités d'enseignement

⁶³ Site lettres-histoire de l'académie de Versailles : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique2>

⁶⁴ BO Spécial n°2 du 9 mars 2000, extraits en annexe1.

⁶⁵ *Interlignes* « Les projet pluridisciplinaire à caractère professionnel », n° 30, juin 2002. Voir <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article409>

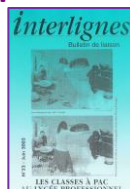
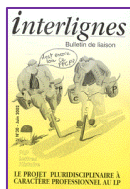
pouvant notamment faire intervenir des professeurs de disciplines différentes.

Les pratiques avant 2000

Avant cette charte des lycées professionnels, les professeurs de lettres-histoire créaient des relations entre les disciplines ou travaillaient en projet sans pour autant employer les termes de pluri, inter, transdisciplinarité. Les modules – créés à la rentrée 1992 avec l'application du plan « Rénovation des lycées » permettaient par exemple de travailler autrement, en séances décrochées des heures disciplinaires afin d'accompagner plus personnellement les élèves et de répondre à des besoins particuliers.

De nombreux projets ont toujours vu le jour en enseignement général, en enseignement professionnel, les deux étant souvent liés. Dans le numéro 13 d'Interlignes en décembre 1993, un article⁶⁶ développe une séquence sur le thème « Vigne et vignoble dans l'environnement immédiat du lycée » (ici le lycée hôtelier d'Étiolles en Essonne). Elle s'inscrit dans un projet interdisciplinaire lettres-histoire-géographie. En histoire, une recherche menée aux archives départementales révèle l'existence d'une culture importante de la vigne de 1789 à 1909 dans les environs du lycée. Les élèves effectuent un travail d'historien sur de nombreux documents comme les cahiers de doléances de 1789, le cadastre Napoléonien de 1823, les listes des électeurs d'Étiolles en 1848, les délibérations du conseil municipal en 1833, un inventaire après décès de 1829. En géographie ils lisent des cartes, des plans puis réalisent, en français, des synthèses destinées aux panneaux d'affichage en vue d'une exposition au CDI du lycée. Dans la présentation de cette séquence, on ne parle jamais d'interdisciplinarité alors que les va-et-vient entre les disciplines mobilisées sont nombreux. L'accent est mis sur le travail de groupe. Les liens entre le français, l'histoire, la géographie et les disciplines de l'hôtellerie peuvent facilement s'établir à propos des produits régionaux, de géographie touristique, de la semaine du goût, de recettes mémorables etc. D'autres projets qui portaient le nom de PAE⁶⁷, projet d'action éducative – créés en 1982 – mobilisent souvent soit plusieurs disciplines de l'enseignement général soit l'enseignement général avec l'enseignement professionnel

Le développement de structures pour travailler autrement



Des numéros d'Interlignes qui abordent de nouveaux dispositifs.

- 1 Le PPCP
- 2 Les classes à PAC
- 3 Dispositifs transversaux
- 4 L'éducation artistique et culturelle



C'est la pédagogie de projet qui sous-tend la plupart des pratiques interdisciplinaires. Fruit d'un travail préparatoire de plusieurs enseignants de disciplines différentes, elle a toujours été le fait de professeurs ou d'équipes pédagogiques convaincus de l'intérêt de pratiques susceptibles de réconcilier, avec l'école, un public d'élèves en difficulté dans les disciplines générales, voire en rupture scolaire.

On compte parmi les dispositifs officiels mis en place, le PPCP, le projet d'action culturelle⁶⁸ (PAC), les enseignements généraux liés à la spécialité (EGLS), la co-intervention mais aussi le « chef d'œuvre⁶⁹ » – réalisation qui s'inspire du projet pluridisciplinaire mobilisant des compétences, des savoirs issus des enseignements de spécialité et généraux. Avec l'accompagnement personnalisé⁷⁰ (AP) ces dispositifs ont incité, parfois encouragé ou facilité la conception de projets, de séquences construites

⁶⁶ BOUDON Suzanne, « *Activité aux archives d'Étiolles* », revue *Interlignes* n° 13, décembre 1993.

⁶⁷ Dès la rentrée 1981, la possibilité de créer des projets d'action éducative (PAE) dans tous les établissements du second degré offre une opportunité pour transformer les pratiques pédagogiques.

<https://journals.openedition.org/histoire-education/8335>

⁶⁸ *Interlignes* « *Les classes à PAC au lycée professionnel* », n° 32, juin 2003.

⁶⁹ La réalisation d'un projet ou d'un chef-d'œuvre constitue un marqueur fort de la scolarité en voie professionnelle. Voir « *Modalités d'évaluation du chef-d'œuvre prévue à l'examen du certificat d'aptitude professionnelle* » <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo41/MENE2019533C.htm>

⁷⁰ AP, l'accompagnement personnalisé. Voir le site <https://www.ih2ef.gouv.fr/dispositifs-pedagogiques-destines-aux-lyceens>. Depuis la rentrée 2024, la réforme des lycées professionnels impose la mise en place de [groupes à effectifs réduits en français et en mathématiques](#) et s'adresse aux élèves pour leurs besoins et leurs projets personnels.

avec les disciplines de l'enseignement professionnel comme le montre le tableau ci-dessous⁷¹.

Les nombreux dispositifs au lycée professionnel depuis 2000					
PPCP 2000	EGLS 2009	Ateliers rédactionnels 2012	Co-intervention 2019	« Chef d'œuvre » 2020	AP 2024
<p>Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. La réalisation du projet est de la responsabilité de l'équipe pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travail en équipe - pluridisciplinarité 	<p>Enseignements généraux liés à la spécialité. Ces enseignements sont dispensés par les professeurs d'enseignement général</p>	<p>Espace pédagogique dédié au développement des compétences professionnelles. En relation avec la production de documents et de supports de communication. Les séances bivalentes français/communication sont ancrées dans les pratiques professionnelles</p>	<p>La co-intervention suppose nécessairement un co-enseignement. Deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle ou un même lieu et au même moment.</p>	<p>Projet centré sur l'enseignement professionnel pour développer le travail en équipe pratiqué en milieu professionnel</p>	<p>Accompagnement personnalisé</p>
Les modalités pédagogiques					
<p>L'acquisition des savoirs et des savoir-faire des différentes disciplines, avec l'acquisition de capacités ou de compétences transversales...</p> <p>Toutes les formes de coopération entre les disciplines, des partenariats.</p>	<p>Répondre aux besoins particuliers attachés au type de baccalauréat professionnel avec complémentarité entre enseignement professionnel et enseignement général</p>	<p>La description de situations professionnelles à forte composante rédactionnelle, telles qu'elles sont décrites dans le référentiel. Ces ateliers sont animés et pilotés conjointement par des professeurs du professionnel et de lettres.</p>	<p>Mettre en place le co-enseignement. Un projet d'enseignement élaboré en commun et en amont de la co-intervention. Appui sur les référentiels. La co-intervention vise à enrichir la culture professionnelle et la culture générale.</p>	<p>Réaliser une production matérielle ou immatérielle. « <i>Initier les lycéens pendant deux ans à des méthodes de travail en usage dans le milieu professionnel</i> »</p>	<p>Répondre aux besoins et aux projets personnels des élèves par différents modes de prise en charge</p>
Les objectifs					
<p>Démarche de projet de types interdisciplinaires ou transdisciplinaires.</p>	<p>Favoriser des projets collectifs adapter la formation générale aux spécificités professionnelles</p>	<p>Activités soit collectives (groupes entiers ou groupes réduits), soit individuelles.</p>	<p>Travail d'équipe entre deux disciplines sur des séances ponctuelles ou un temps dans un projet de réalisation (sur une période donnée ou sur un trimestre, un semestre, ou l'année).</p>	<p>Une démarche de projet pluridisciplinaire « Le chef-d'œuvre » peut avoir une dimension collective dans laquelle l'élève s'implique isolément.</p>	<p>Prise en charge pédagogique et positionnement individualisé des élèves. Mise en place de tutorat, de modules de consolidation</p>

⁷¹ Tableau réalisé à partir des bulletins officiels de l'Éducation nationale et de l'article de Pascaline PREKESZTICS, revue *Interlignes* n° 50, juin 2020.

Comment, entre elles, les disciplines dialoguent-elles ?

Pour rédiger cet article, nous avons parcouru tous les numéros d'*Interlignes* depuis 25 ans⁷². Sur un total de 29 numéros, 10 renvoient à la création de passerelles entre les disciplines, intégrant des projets interdisciplinaires ou pluridisciplinaires portant sur des thèmes variés tels que la socialisation, écrire en histoire-géographie, argumenter, le PPCP, la classe à PAC, enseigner l'oral, la bivalence, les dispositifs transversaux, l'éducation artistique, aborder les sujets sensibles avec les élèves. Ces thèmes sont l'objet de numéros spéciaux qui représentent 34,50% des publications. Parmi les autres publications, très peu se consacrent uniquement à une seule discipline, soit 13,50% – le français, l'histoire-géographie ou bien à un enseignement comme l'ECJS. La majorité des publications : 52%, propose des pistes, des séquences, des projets pour mettre en relation les disciplines.

À partir de ce premier tri, il nous a paru intéressant de différencier plus finement les types de pratiques et d'observer leur fréquence.

Les types d'articles et les types de pratiques

Nous trouvons des articles plutôt théoriques, sur des concepts comme la bivalence, sur des dispositifs comme la pédagogie de projet ou sur l'intérêt pédagogique du décloisonnement des disciplines pour motiver les élèves, contribuer à la formation du citoyen et à l'amélioration de la formation professionnelle. D'autres articles rapportent des témoignages sur le vécu de la bivalence des professeurs, le vécu des élèves et analysent des pratiques de terrain. Des séquences interdisciplinaires dites « internes » font dialoguer les lettres, l'histoire, la géographie, l'EMC ; d'autres dites « externes » font dialoguer le français, l'histoire ou la géographie avec d'autres enseignements dans le cadre de nouveaux dispositifs comme les EGLS, les ateliers rédactionnels ou la réalisation du « chef d'œuvre ».

Dans ces différentes modalités de travail, les relations entre les disciplines mobilisées sont de nature différente. Les séquences interdisciplinaires reliant le français et les arts appliqués sont les plus nombreuses. Elles s'appuient sur des compétences, des notions communes et peuvent jouer sur les émotions. Par contre il est plus difficile de trouver des compétences communes entre le français et la plomberie. D'ailleurs, le PPCP est un projet pluridisciplinaire qui fédère les disciplines autour d'un thème commun, chacun de son côté apportant les éléments de sa spécificité au service du projet. Certains projets – PPCP, classes à PAC ou projets montés par un ou plusieurs enseignants – sont parfois très ambitieux. Quand ils font intervenir des partenaires extérieurs, et si le projet aboutit à une réalisation concrète comme le « chef d'œuvre », on peut parler de transdisciplinarité.

Au LP Jules Marey à Boulogne, les élèves de C.A.P photographie sont impliqués dans un projet sur « *le portrait l'autre et moi*⁷³ » en travaillant l'histoire de l'art, l'histoire de la photographie, la littérature, l'infographie, le domaine professionnel. Ils rédigent un récit de vie à partir de la création d'une photographie. Chaque discipline apporte une pierre à l'édifice. On est dans un projet pluridisciplinaire.

Par contre, quand au LP Poincaré de Palaiseau on fait écrire une tragédie urbaine⁷⁴ par les élèves de seconde professionnelle en intervenant sur les liens communs entre l'histoire littéraire, l'histoire de l'art de l'Antiquité grecque et la notion d'esthétique urbaine actuelle, il s'agit d'un projet interdisciplinaire.

Lorsque l'écriture et la lecture de contes⁷⁵ « *dans un espace favorisant confrontation, dialogue et ouverture* » participent à la socialisation des élèves dans le cadre d'un partenariat avec une classe de maternelle, on peut parler de transdisciplinarité. La dimension transdisciplinaire ou transversale apparaît seulement dans les compétences psycho-sociales que permet la lecture du conte aux enfants de maternelles.

⁷² *Interlignes* : tous les numéros de la revue depuis 2000 et les numéros 13 en 1993 et 15 en 1994. Depuis 2000, les numéros sont numérisés sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique2>

⁷³ LEBLANC Hélène et BOUVIER Cécile, « *le portrait l'autre et moi* » *Interlignes* n° 32, juin, 2003.

⁷⁴ COLLET Gaëlle et CAIROL Blandine, « *Balle Perdue : écrire et réaliser une tragédie urbaine* », article d'*Interlignes* n° 32, juin 2003.

⁷⁵ ESCHENBRENNER Christine, « *Le conte au service de la socialisation* », *Interlignes* n° 27, 2000.

Le tableau ci-dessous montre une évolution parmi les 100 articles repérés dans *Interlignes* depuis 25 ans. Peu d'articles abordent les questions de manière uniquement théorique, la plupart s'appuient très souvent sur des expériences de classe.

Typologie des articles abordant l'interdisciplinarité ou/et la pluridisciplinarité dans la revue <i>interlignes</i>			
Types d'articles sur 100 articles consultés	Nombre d'articles de 2000 (création du PPCP) à 2025	Nombre d'articles avant les Ateliers rédactionnels en 2012 qui marquent une rupture dans les observations	Nombre d'articles après les Ateliers rédactionnels 2012
Articles totalement théoriques	18	16	2
Articles théoriques s'appuyant sur des expériences	37	18	19
Articles avec de l'interdisciplinarité Lettres-et/ou histoire, géographie, arts plastiques	21	13	8
Articles avec de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité	1	4 La pluridisciplinarité regroupée	1 La pluridisciplinarité regroupée
Articles avec uniquement de la pluridisciplinarité	4		
Articles avec un projet de classe souvent en enseignement général avec ou sans partenariat	5	5 Tous les projets regroupés	12 Tous les projets regroupés
Projet reliant l'enseignement général, professionnel et du partenariat	12		
Co-animation	2		2
Totaux	100 articles	56	43

Le tableau fait apparaître une rupture à partir de 2012 car les articles purement théoriques sont moins nombreux et les projets pédagogiques plus fréquents. Y a-t-il un lien avec la mise en place des ateliers rédactionnels qui fourniraient davantage d'exemples de pratiques illustrant la théorie ? Le fait est que, de 2000 à 2025, les articles uniquement théoriques ont une part réduite, 18% des publications. Les articles théoriques les plus souvent rencontrés s'appuient sur les expériences de classe et représentent 37% ; viennent ensuite les articles développant une séquence avec interdisciplinarité souvent « interne » aux lettres-histoire-géographie : 21%. Les projets regroupés – projet en enseignement général et projets reliant enseignement général et enseignement professionnel – représentent 17% des publications. Les articles consacrés à la co-intervention sont peu présents avec 2%. Est-ce lié au fait que c'est un des derniers dispositifs – instaurés en 2019 – ou bien que cette pratique pédagogique est devenue courante et banale au lycée professionnel ?

L'évolution des pratiques : développer des compétences transversales

En lien avec toutes des disciplines

Le PPCP, obligatoire à partir de la rentrée scolaire 2000, officialise ce lien entre les disciplines. L'exemple du projet « Dix mois d'école et d'opéra⁷⁶ » associe le français (ateliers d'écriture), l'EPS (ateliers danse), les arts appliqués (travail sur l'architecture des deux opéras et décors pour l'atelier danse), le domaine professionnel des élèves en gestion-administration (la communication sur les sorties et les représentations en public

⁷⁶ ESCHENBRENNER Christine « Dix Mois d'École et d'Opéra : de la riche idée à un programme pédagogique exceptionnel », revue *Interlignes* n° 44, juin 2014.

des ateliers danse, les visites des opéras Garnier et Bastille, les rencontres avec les professionnels de l'opéra).

En 2019, le « chef-d'œuvre⁷⁷ » renforce ce lien et la collaboration entre les disciplines. Toutes les disciplines, qu'elles soient générales ou professionnelles, font appel à des compétences transversales qui sont évaluées en cours de formation. L'ancrage ponctuel des domaines généraux dans la réalisation du « chef d'œuvre » favorise l'appétence des élèves pour les disciplines non professionnelles qu'ils jugent souvent ennuyeuses et inutiles.

Dans le cadre de la bivalence

La confrontation des instructions officielles de lettres et d'histoire-géographie, dans le tableau ci-dessous⁷⁸, montre bien la transversalité des capacités à rendre compte à l'oral, à rédiger, plus largement à produire un écrit organisé, à utiliser un lexique approprié, à confronter des points de vue, argumenter, construire un raisonnement, à développer des aptitudes intellectuelles (en gras les capacités analogues dans les deux champs disciplinaires – ou valences)

Tableau des compétences et capacités en lettres-histoire-géographie et EMC établi en 2012	
Français	Histoire-géographie et EMC
Les compétences	
<ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer - Entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire - Devenir un lecteur compétent et critique - Confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Inciter au développement et aux comparaisons - Développer la curiosité, mieux connaître et mieux comprendre les hommes dans leur diversité et leur universalité
Les capacités liées à l'expression orale	
<ul style="list-style-type: none"> - Rendre compte à l'oral d'un événement d'actualité présenté à travers différents médias <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord - À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer - Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral, à l'écrit - Situer la visée d'une parole dans son contexte 	<ul style="list-style-type: none"> - Confronter des points de vue - Exercer un jugement critique - Résumer à l'écrit ou à l'oral l'idée essentielle d'un document - Rendre compte à l'oral
Les capacités liées à l'expression écrite ou de la lecture	
<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger - Distinguer information, commentaire, prise de position - Raconter, caractériser - S'interroger sur le contexte de production d'une information, identifier les sources. - Analyser comment un personnage se construit à travers des mots, des attributs - Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception - Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler objectivement - Argumenter à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure - À l'écrit et à l'oral, identifier les idées essentielles d'un texte, le résumer 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger - Confronter des points de vue et exercer un jugement critique - Raconter un événement historique, raconter et caractériser un événement historique - Identifier la nature, l'auteur et les informations accompagnant le document - Caractériser un personnage et son action en rapport avec la situation étudiée - Dater des faits importants relatifs à la situation, dater des faits et les situer dans un contexte chronologique, contextualiser - Confronter des points de vue et exercer un jugement critique - Produire un raisonnement relatif à la situation étudiée

⁷⁷ « La réalisation du chef-d'œuvre », 28 février 2019. Voir <https://eduscol.education.fr/3001/la-realisation-d-un-projet-et-d-un-chef-d-oeuvre>

⁷⁸ SIGNARBIÉUX Régis et DUPLAQUET Ingrid, tableau extrait du n° 42 de la revue *Interlignes*, juin 2012.

<ul style="list-style-type: none"> - Traiter et analyser l'information : repérage, sélection, reformulation, hiérarchisation, analyse de valeur - Situer les œuvres du genre biographique dans leur contexte historique - Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité 	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser et restituer les principales connaissances et notions
Des capacités « transversales » avec des exemples de pratiques entre parenthèses	
<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser (écrit de mémorisation) - Organiser sa pensée (écrit de travail) - Rédiger - Raconter - Caractériser - Argumenter (écriture d'argumentation) - Utiliser un lexique approprié (lexique usuel et thématique) - Résumer 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire disciplinaire - Résumer à l'écrit ou à l'oral l'idée essentielle d'un document ou lui donner un titre - Présenter à l'écrit un travail soigné - Présenter à l'oral un exposé structuré - Rédiger un texte organisé, respectant l'orthographe, la construction des phrases, en utilisant un vocabulaire historique ou géographique - Prendre des notes sur l'exposé du professeur ou d'autres élèves à partir d'une fiche-guide - Prendre des notes de manière autonome sur l'exposé du professeur ou d'autres élèves

L'ancrage du dialogue entre disciplines au LP

Un dialogue pensé par les sciences neuropsychologiques

On peut rappeler l'émergence dans les années 1960 des notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité auxquelles le psychanalyste André Bourguignon faisait référence au congrès⁷⁹ de Locarno en 1997. C'est Jean Piaget⁸⁰ biologiste, psychologue et épistémologue qui révolutionne la conception linéaire des disciplines en montrant une conception circulaire : il n'y a pas de hiérarchie entre elles et il parle de « *l'existence d'un certain nombre de relations interdisciplinaires naissantes entre les sciences de la nature et celles de l'homme* ». On lui doit le terme de « *transdisciplinarité* ».

Un dialogue ancien ancré dans des objectifs de formation de diplômés professionnels

Dans sa recherche sur « *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985* », Maryse Lopez⁸¹ montre l'ancienneté du décloisonnement souhaité déjà par les Écoles primaires du commerce et de l'industrie ECPI⁸² qui dispensaient l'enseignement et les apprentissages professionnels.

La construction des travailleurs n'est en effet possible que si tous les enseignements sont solidaires et que l'ensemble des programmes forme « *ainsi un tout dont les différentes parties se prêteront un appui mutuel.* » (...) « Tous les enseignements doivent converger nettement vers un but précis : l'apprentissage. *Il est à cette fin nécessaire que chaque professeur se garde de s'isoler dans son cours et de le considérer comme se suffisant à lui-même. Au contraire il doit se persuader que son enseignement est étroitement solidaire de celui de ses collègues et de s'efforcer de se tenir constamment d'accord avec eux (...)* »

Source : Programme, types des cours des écoles pratiques de commerce et d'industrie de garçons 1919.

⁷⁹ Congrès de Locarno, voir la page https://ciret-transdisciplinarity.org/congres_de_locarno.php

⁸⁰ PIAGET Jean, « *L'Épistémologie des Relations Interdisciplinaires* » publié en 1972 dans « *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* ». Paris : OCDE. Version électronique réalisée par les soins de la Fondation Jean Piaget pour recherches psychologiques et épistémologiques ; voir https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/ip72_epist_relat_interdis.pdf

⁸¹ LOPEZ Maryse, « *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985.* » *Place, modalités et rôle dans le processus de disciplinarisation.* Laboratoire EMAU université de Cergy-Pontoise, 2015.

⁸² ECPI École Primaire de Commerce et d'Industrie créées avec la loi de finances du 26 février 1892, composantes essentielles de l'enseignement technique et professionnel public.

Un dialogue institutionnalisé

Le PPCP, avec son caractère obligatoire, a conduit parfois les lycées professionnels à banaliser une semaine entière consacrée aux projets pluridisciplinaires pour décroquer les disciplines et favoriser des projets dont quelques-uns sont complexes et ambitieux. Nous relevons celui du lycée Jean-Pierre Timbaud de Brétigny-sur-Orge où, pendant six ans, il y a eu un partenariat entre la Cité de l'architecture, l'Éducation Nationale et la région Île-de-France autour de l'œuvre de Le Corbusier⁸³.

Le besoin de donner du sens aux apprentissages pour motiver les élèves

Le projet « Le Corbusier » a mobilisé, sur la durée, tout l'établissement, toutes les disciplines et véritablement transporté les élèves dans un domaine qui ne leur est pas familier et qu'ils ont apprécié. On peut donner aussi l'exemple de la filière maçonnerie où la représentation que se font les élèves des métiers du bâtiment est peu valorisante. Participer à un chantier médiéval⁸⁴ comme celui de Guédelon est alors enthousiasmant. Les élèves du lycée du bâtiment à Evry⁸⁵ ont, pendant un stage, appris les techniques et savoir-faire de construction du XIII^{ème} siècle qui enrichissent leur formation au lycée et les motivent. Ce projet, et tout ce qu'il implique, permet de fédérer tous les enseignements : lettres, histoire-géographie, mathématiques et sciences, dessin technique, les biotechnologies, l'éducation au développement durable, les arts appliqués, l'histoire des arts et de mettre en musique les notions interdisciplinaires. Ancrer les savoirs dans un usage immédiat donne du sens à la formation de l'élève.

Un dialogue favorisé par la bivalence des PLP, des PLP LH.

Le fait d'enseigner deux disciplines permet plus de souplesse dans l'organisation de la progression annuelle. On peut créer des séances de cours avec une dominante soit français, soit histoire, soit géographie, soit EMC. Par exemple, quand on aborde une question vive en EMC, on peut développer un travail sur l'argumentation qui s'articule bien à la situation d'apprentissage. Si on étudie une nouvelle ou un conte se déroulant en Afrique, on établit en même temps des relations avec la question de géographie au programme.

Un dialogue que les professeurs apprécient

Quelques témoignages de professeurs de lettres-histoire en rendent compte ci-dessous. **Pour Marina B**, « la préparation des progressions s'articule sur les liens entre français, histoire et géographie. Un bon exemple : « pour préparer le CCF⁸⁶ d'histoire en CAP, on travaille l'oral en français ».

Gwenaëlle P travaille « les sociétés face aux risques » en géographie et fait étudier en français des articles de presse sur les catastrophes survenues dans le monde ».

Mylène S mène un projet pertinent qui lie l'écriture, le récit à la première personne et un épisode de l'histoire en l'occurrence l'expédition de Christophe Colomb : « Les élèves s'approprient ainsi l'écriture du récit de vie et des savoirs sur les grandes découvertes, ils trouvent un intérêt nouveau à l'étude de l'histoire. »

Pour Nathalie L, « les programmes de français de baccalauréat qui réinscrivent la littérature dans une chronologie trouvent un écho avec les cours d'histoire. Des textes étudiés en français autour d'un objet d'étude comme la construction de l'information pourront aussi être étudiés au cours d'histoire ».

Conclusion

Le lycée professionnel a toujours fait vivre la pédagogie de projet qui sous-tend la plupart des pratiques interdisciplinaires ou pluridisciplinaires. Le décroisement disciplinaire – fruit d'un travail préparatoire de plusieurs enseignants de disciplines différentes – s'opère au sein de l'enseignement général mais aussi avec l'enseignement professionnel. Dans un ouvrage publié par Canopé en 2018, Valérie Le Gallicier, alors IEN de lettres-histoire-

⁸³ MENGELLE Laurence et VANDENBOGAERDE Cécile, « *Projet Le Corbusier au lycée professionnel* », article d'*Interlignes* n° 44, Juin 2014, L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel.

⁸⁴ GUÉDELON, Voir sur le site : Participer au chantier www.guedelon.fr/participer-au-chantier/

⁸⁵ BRUNET Pierre, « *Dix ans de projet Guédelon en LP des métiers du bâtiment : du PPCP à l'EGLS* », *Interlignes* n° 43, juin 2013.

⁸⁶ CCF : contrôle en cours de formation.

géographie, regrette qu'on trouve peu de pratiques interdisciplinaires instituant un dialogue entre les disciplines de la bivalence « (...) *la pédagogie de la bivalence demeure toujours un angle mort, malgré quelques ouvertures à l'interdisciplinarité dans les programmes* ». Cependant le contexte des différents dispositifs, les récentes réformes des programmes amènent les PLP lettres-histoire à construire des séquences d'apprentissages, des projets où ils font dialoguer les objectifs, les supports, les compétences des disciplines de leur bivalence⁸⁷. Quelques articles dans les numéros les plus récents⁸⁸ comme celui sur « *Enseigner la géographie dans un monde qui bouge*⁸⁹ » illustrent cette interdisciplinarité « interne » à la bivalence.

Depuis sa création, *Interlignes* rend compte de pratiques pédagogiques sur le terrain. La pédagogie de projet institutionnalisée en 2000 au lycée professionnel n'a cessé de se développer et de se renforcer. La revue témoigne de la variété des actions de plus en plus nombreuses. Chaque discipline ou domaine d'enseignement adapte ces pratiques à sa spécificité et fait preuve d'invention pour construire des projets. De ce fait, le processus d'apprentissage semble privilégié et la pédagogie de projet donne l'occasion de mettre en place des modes d'apprentissages moins scolaires, d'autres aptitudes utiles dans la vie active sont ici développées sans oublier la maîtrise des savoirs.

Françoise BOLLENGIER

Professeure honoraire et formatrice en lettres
Espé académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire et formatrice en histoire-géographie
Espé, académie de Versailles université de Cergy-Pontoise

Annexe : extrait de la charte⁹⁰ des lycées professionnels de 2000

« (...) **Article 2** - En seconde professionnelle, tous les élèves bénéficient d'un enseignement modulaire. En terminale, un ou plusieurs projets pluridisciplinaires à caractère professionnel sont réalisés. Le volume horaire consacré à l'enseignement modulaire et à ce ou ces projets est réparti à égalité entre les disciplines d'enseignement général et les disciplines d'enseignement technologique et professionnel. Tous les élèves bénéficient d'une éducation civique, juridique et sociale en seconde professionnelle et en terminale. Cette éducation concerne l'ensemble des disciplines. Organisée en interdisciplinarité, (...)

Enseignement modulaire (...) L'enseignement général et l'enseignement technologique et professionnel doivent intervenir à égalité dans les modules. Toutes les disciplines d'enseignement général peuvent participer à l'enseignement modulaire (...)

Projet(s) pluridisciplinaire(s) à caractère professionnel

Un volume horaire conséquent (100 à 125 heures selon les secteurs) est réparti à égalité entre les disciplines d'enseignement général et celles d'enseignement technologique et professionnel. (...)

Éducation civique, juridique et sociale

Cette éducation obligatoire concerne l'ensemble des enseignants et des disciplines et prolonge l'enseignement prévu dans certaines matières, notamment l'histoire-géographie et la vie sociale et professionnelle.

Des plages horaires seront réservées dans l'emploi du temps afin de faciliter l'approche interdisciplinaire de cette éducation, la participation d'intervenants extérieurs, l'organisation de sorties (...)

[Retour à l'article](#)

⁸⁷ *Interlignes*, « *La bivalence* » n° 42, juin 2012.

⁸⁸ *Interlignes*, voir les numéros : n° 54, juin 2024, « *Enseigner la littérature aujourd'hui au LP : une gageure* » avec l'article de LECOMTE Aurore, « *Littérature et géographie : une rencontre pour explorer le monde* », n° 53, juin 2023, « *Aborder les sujets sensibles avec les élèves, comment faire ?* » avec l'article de GERMINAL Nathalie, « *La scénarisation, un outil pédagogique pour aborder la guerre d'Algérie* ».

⁸⁹ *Interlignes* n° 55, juin 2025, « *Enseigner la géographie dans un monde qui bouge* », voir l'article de MOUMEN Bahar, « *Explorer la géographie critique et sa cartographie pour incarner les flux migratoires* ».

⁹⁰ Charte présentée par le ministre Claude Allègre, le 24 juin 1999. Elle prévoit une rénovation pédagogique de la filière à partir de la rentrée 2000.



Avec l'aimable autorisation
de la dessinatrice Geneviève Brassaud

Et si on décloisonnait les disciplines pour favoriser la construction du citoyen ?

Enseigner plusieurs disciplines, être un professeur bivalent – ou même trivalent - permet-il de gagner du temps sans perdre en efficacité ? C'est l'un des enjeux que nous imposent les réformes qui se succèdent. Notre trivalence est, à ce titre, une richesse qui nous permet de décloisonner notre enseignement. C'est dans cette optique qu'est née cette séquence, *Parcours de femmes exceptionnelles*, qui croise français-histoire et enseignement moral et civique (EMC). Toutefois, construire ce type de séquence doit éviter certains écueils et relever certains défis. La difficulté est d'abord de ne pas se contenter de travailler autour d'un thème commun, il faut aussi identifier les liens qu'entretiennent les compétences disciplinaires et transversales qui seront travaillées dans chacune des valences et voir comment elles sont au service les unes des autres. Il s'agit enfin de ne pas être aveuglé par les bénéfices de l'interdisciplinarité mais de se demander comment les élèves la reçoivent et la vivent. Savent-ils précisément ce qu'ils apprennent, sont-ils perdus et comment peut-elle faire sens pour eux et les rendre plus autonomes ?

Pourquoi travailler de manière interdisciplinaire ?

Travailler de manière interdisciplinaire nécessite une certaine flexibilité dans notre manière de fonctionner. Cette modalité, je l'ai acquise en début de carrière lors de mes années au lycée Antoine Lavoisier à Porcheville (78) où j'ai rapidement eu en responsabilité la classe de 3^{ème} DP6 (découverte professionnelle en module de 6 heures). Cette classe accueillait un nombre certain de « multi-exclus » du bassin de Mantes-la-Jolie. Aussi, il a fallu mettre en place des stratégies pour intéresser, motiver et impliquer des élèves qui étaient en grande fragilité et/ou en rupture sociale, familiale, scolaire. L'interdisciplinarité fut un des axes stratégiques de l'équipe. Elle se pratiquait dans le cadre de nos enseignements disciplinaires puisque nous partagions la classe avec une autre collègue de lettres-histoire ; en outre, nous n'hésitions pas à mettre en place des projets interdisciplinaires avec la professeure documentaliste. Nous collaborions également avec les autres disciplines, notamment professionnelles – sorte de co-intervention avant l'heure ou projet/chef d'œuvre.

Notre participation régulière au concours *Batissiel*⁹¹ montre l'importance de cette collaboration entre disciplines pour la réalisation d'un lithopone (instrument de musique). La classe de 3^{ème} DP6 a travaillé sur la réalisation de cet objet, élément fédérateur pour les élèves et l'ensemble des professeurs.

L'idée de départ est celle d'un collégien qui veut devenir luthier. Il a réussi, par son charisme, à entraîner avec lui tous ses camarades, ses professeurs, plusieurs disciplines et des professionnels spécialisés qui sont devenus des partenaires indispensables .

⁹¹ Portail national de ressources, Éduscol, STI <https://sti.eduscol.education.fr/technologie-college/batissiel-2010> - Prix du meilleur travail interdisciplinaire.

Fabrication d'un lithophone présenté au concours Batissiel⁹²

La collaboration entre disciplines

« En physique une étude théorique des sons a été menée avec des logiciels spécifiques et les instruments réels. Le design de l'instrument a été étudié en arts plastiques à l'aide de différents croquis et maquettes. La partie béton a fait l'objet de plusieurs essais qui ont ensuite débouché sur un partenariat avec un laboratoire spécialisé dans ce matériau. Les échanges avec des spécialistes ont permis de trouver la bonne formule du béton. La réalisation définitive avec des coffrages adaptés a pu se faire ainsi que la vérification finale de la justesse acoustique de chaque note du lithophone. En français, le nom de l'appareil a fait l'objet d'une recherche étymologique du mot. Il n'y avait plus qu'à utiliser ce nouvel instrument en associant le sport, la musique et une chanson, là encore, travaillée en cours de français. Le résultat est une chorégraphie musicale très travaillée, en parfaite adéquation avec un réel souci de travail en équipe. »

La classe de 3^{ème} DP6 a reçu le prix du « Meilleur travail pluridisciplinaire » en 2010.

(On peut même parler ici de travail transdisciplinaire qui mobilise de nombreuses disciplines et un partenaire extérieur au lycée, en interactions entre eux.)

Aujourd'hui l'interdisciplinarité nous permet de gagner un temps certain pour répondre aux obligations institutionnelles liées aux programmes. Notre trivalence est à ce titre une richesse que nous devons exploiter pour parvenir à faire dialoguer nos disciplines. La classe devient alors laboratoire d'expérimentation au service de nos élèves. Nos disciplines ne sont pas cloisonnées et il est important de le leur faire comprendre. Si on prend l'exemple de l'histoire-géographie, ce qu'on leur enseigne à l'école est utile pour la construction du futur citoyen actif qu'ils seront. Le propos entre en écho avec la pensée d'Élisée Reclus, géographe français du XIX^{ème} siècle, qui expliquait, en introduction de *La nouvelle géographie universelle* : « l'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace⁹³ » ; le lien entre ces disciplines existe. Qu'en est-il du français ? Les compétences langagières sont transversales et servent à enseigner et apprendre dans toutes les disciplines. Toutefois, enseigner le français ne se réduit pas à la communication écrite et orale. La lecture de textes littéraires ou d'une autobiographie par exemple peut éclairer ou illustrer un sujet d'histoire ou de géographie. Et l'histoire ou la géographie facilitent la contextualisation de textes proposés en lecture. Il est donc tout à fait possible de « faire du français en histoire et en géographie » et vice versa. Quant à l'EMC, l'une des missions premières de chaque enseignant est de « faire partager les valeurs de la République⁹⁴ ». L'ensemble des disciplines participe à la transmission de ces valeurs. Les angles sont alors assez faciles à trouver avec notre trivalence. C'est peut-être cette trivalence et cette habitude de l'interdisciplinarité qui nous place au cœur du dispositif de co-intervention. Nous sommes, en effet, souvent force de proposition pour faire vivre cette modalité d'enseignement.

La séquence interdisciplinaire

« Parcours de femmes exceptionnelles »

Pour cette rentrée 2025, j'ai la chance de suivre mes deux classes de seconde en première. J'aime avoir un fil rouge et cette année, c'est celui des chemins de la mémoire que j'ai choisi en lien avec le programme d'histoire. Le français, l'histoire et l'EMC vont ainsi se rencontrer. L'année a commencé par une séquence interdisciplinaire intitulée *Parcours de femmes exceptionnelles* qui permet de croiser l'objet d'étude de français, *Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques*, et le thème 2 d'histoire : *Guerres européennes, guerres mondiales, guerres totales (1914-1945)*.

Le choix de l'œuvre intégrale s'est porté sur la biographie *Noëlla Rouget, la déportée qui a fait gracier son bourreau*⁹⁵, écrite par Brigitte Exchaquet-Monnier et Éric Monnier, auteurs que j'ai rencontrés à plusieurs reprises et que je connais bien aujourd'hui, ce

⁹² Concours Batissiel, voir la page <https://sti.eduscol.education.fr/technologie-college/batissiel-2010>

⁹³ RECLUS Élisée, « *La nouvelle géographie universelle* », 1876-1897, édition Hachette et Cie.

⁹⁴ Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

⁹⁵ Voir : <https://www.tallandier.com/livre/noella-rouget/>

qui m'a permis de mettre en place une correspondance entre eux et les élèves. Il ne s'agit pas d'un roman, mais l'histoire de Noëlla est, elle, digne d'un roman, ce qui répond à l'intitulé de l'objet d'étude. Certes, l'œuvre étudiée n'est pas une œuvre de fiction comme le prescrit le programme qui évoque la lecture d'un roman réaliste ou d'analyse.

Toutefois, elle permet d'interroger « *les tensions entre personnage et personne* » pour les distinguer, comprendre qu'un personnage est une représentation. En retour, le lecteur saisit que la fiction, ou ici le récit, produit un mode de présence et comment cette personne réelle devient un personnage « romanesque » – avec son identité, son itinéraire, ses valeurs – sous la plume des auteurs et leurs choix d'écriture. De leur côté, les élèves s'interrogent alors sur le sens et la valeur des « figures romanesques » et peuvent même vivre un certain nombre de situations fictives qui les aident à se construire.

Une biographie étant souvent une œuvre dite « résistante⁹⁶ », j'ai fait le choix d'un arpentage⁹⁷ en séance 3 dont l'objectif final était la réécriture simplifiée pour une publication, via une plate-forme d'auto-édition et une diffusion, afin de transmettre la mémoire de cette grande humaniste. Ce texte, réécrit par les élèves, a été relu et validé par les biographes ainsi que les fils de Noëlla Rouget.

Le déroulement de la séquence

Séance 1 : recherche au CDI. Pour commencer, au CDI, les élèves ont dû travailler sur un corpus⁹⁸ de premières et quatrièmes de couverture composé d'extraits de BD, d'un journal intime, d'autobiographies et d'une biographie afin de déterminer les points communs et les différences, compétence requise pour l'épreuve de français du bac. Dans ce corpus, on aurait pu rajouter un roman pour voir la distinction « *fiction/réalité : réalisme et effet de réel ; personne/personnage* » comme l'indique le programme. Du point de vue historique, il s'agissait de découvrir des portraits de femmes qui ont vécu l'horreur de la déportation et des camps durant la Seconde Guerre mondiale. Cette séance a ainsi permis, en histoire, de contextualiser et d'aborder les notions de déportation, résistance, collaboration, Gestapo, marches de la mort, Shoah, camp de concentration.

Travail de synthèse d'un élève de première bac pro « constructeur bois »

Les 6 femmes sont des symboles de la résistance car elles ont toutes été déportées dans des camps de concentration ou d'extermination (Ravensbrück, Auschwitz) et ont parlé de leur vie dans cet enfer. Elles ne sont pas toutes Françaises (Anne Frank est Allemande) et elles ne sont pas toutes juives (Noëlla Rouget et Jacqueline Fleury-Marié ne le sont pas). Seule Anne Frank est décédée dans un camp à cause du typhus. Les 5 autres femmes ont survécu aux camps de concentration allemands.

⁹⁶ LEMARCHAND Stéphanie, « *Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel* ». Revue *Le français aujourd'hui* n° 199, Armand Colin, 2017. « La notion de "texte résistant" vient des travaux de C. TAVERON (1999) à propos des œuvres proposées dans le premier degré. Dans le secondaire, A. Rouxel emploie plus volontiers le terme de "texte complexe" (Rouxel 1996). Elles disent toutes deux la résistance des textes à la lecture. Selon C. TAVERON, les difficultés des textes sont de deux ordres : elle distingue en effet les textes réticents c'est-à-dire ceux qui jouent à perdre le lecteur – par la forme de son intrigue – et les textes proliférants, c'est-à-dire les textes qui appellent des interprétations plurielles ». <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-4-page-41?lang=fr>

⁹⁷ Lecture par arpentage : voir, sur le site lettres-histoire de l'académie de Versailles, les comptes rendus des interventions, Marina BOSSARD « *Les œuvres littéraires au lycée professionnel une gageure ?* », Rendez-vous d'Interlignes 2024 <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1893> et Vendredi d'Interlignes 2025 « *De la littérature à la géographie, lire par arpentage* » <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1937>

⁹⁸ Première de couverture de l'ouvrage sur Noëlla Rouget : https://www.canva.com/design/DAGDho0wiM8/9o4rEtxRQ6TeHe1v_rs5gg/view?utm_content=DAGDho0wiM8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueinks&utm_id=h2b57ac88bc

Séance 2. Le parcours de Noëlla Rouget.

Un focus a été opéré sur le parcours de Noëlla Rouget. Cette séance avait une orientation plus historique. Les élèves ont dû rechercher des informations sur les processus de déportation pendant la Seconde Guerre mondiale pour en rendre compte à partir de ressources mises à disposition sur l'application *Genially*⁹⁹. Les élèves disposaient de leur PC portable et ont dû prendre des notes à partir d'un corpus composé de textes, vidéos, documents audios... afin de compléter une chronologie à laquelle ils devaient donner un titre ([annexe1](#)).

Séance 3. L'arpentage.

C'est lors de la séance 3 qu'a été mis en place l'arpentage de la biographie. Il s'agit d'une lecture collective pour laquelle chaque élève a la responsabilité d'une partie d'un ouvrage. Les chapitres, introduction et conclusion comprises, ont ainsi été répartis entre les élèves en tenant compte du niveau de difficulté de chacun. Ma classe de 1 CB-MA (constructeur bois et menuisier agenceur) compte 20 élèves et celle de 1 ICCER-GT (installateur en chauffage, climatisation et énergies renouvelables et géomètre-topographe) 28.

Chaque chapitre a donc pu être distribué plusieurs fois pour des mises en commun engendrant un travail de collaboration. L'objectif des élèves était de lire la partie dont ils avaient la responsabilité, et de prendre des notes pour en faire une synthèse. Cette lecture devait se faire sous le prisme de la méthode QQQQCP¹⁰⁰.

Réécriture de l'introduction « La mémoire à travers l'histoire de Noëlla Rouget »

Production réalisée par le groupe responsable de la partie introduction de l'ouvrage

« Ce livre a été écrit pour raconter l'histoire de Noëlla Rouget, arrêtée comme résistante durant la Seconde Guerre mondiale. Il parle de sa résistance à Angers, de son arrestation, de sa déportation à Ravensbrück. Ce livre révèle la profondeur de l'humanisme de Noëlla qui a notamment écrit une lettre le 2 novembre 1965 dans laquelle elle demande que Jacques Vasseur, un collabo qui l'a arrêtée sous les ordres de la Gestapo, ne soit pas condamné à la peine capitale. Brigitte Exchaquet-Monnier et Éric Monnier, les biographes de Noëlla, ont écrit son histoire, car ils voulaient que cette histoire ne soit pas oubliée, et que ce qu'elle a vécu, les douleurs, la fatigue, la faim se ressentent à travers ce livre.

Nous, les élèves du lycée Michelet à Nantes, nous avons réalisé ce livre parce que nous voulons rendre hommage à une femme forte qui a combattu pour la France. Il est important de raconter l'histoire de Noëlla Rouget, parce qu'elle incarne le courage et la Résistance. Son témoignage transmet des valeurs d'humanité. Elle incarne aussi la force mentale des femmes déportées dans des camps comme Auschwitz, Ravensbrück, Bergen-Belsen... Malgré toute la souffrance qu'elle a vécue, elle a pardonné, elle a décidé de ne pas se venger....

Il est important de raconter l'histoire de Noëlla Rouget car son témoignage nous rappelle les souffrances vécues pendant les guerres et les déportations, et en partageant son expérience, cela rend hommage aux victimes. Elle transmet aux jeunes générations les valeurs d'humanité et de courage, et nous aide à ne jamais oublier pour éviter que de telles horreurs ne se reproduisent. (...)

Après la mise en commun et la co-rédaction de la synthèse, les élèves ont dû écrire soit aux biographes, soit aux fils de Noëlla Rouget – Patrick Rouget qui a créé en 2024 une association pour préserver et promouvoir sa mémoire. Les lettres rédigées témoignent de leur compréhension des enjeux et de leur implication. Ils savaient que leurs textes seraient envoyés aux destinataires. Ils se sont donc parfois livrés et ont exprimé des émotions sincères, ce qui n'est pas un exercice facile. Ainsi motivés ils ont eu à cœur d'écrire de beaux textes. Ce fut un bel exercice de français pour lequel ils ont utilisé leurs nouvelles connaissances en histoire.

⁹⁹ À la découverte d'une figure de la résistance angevine :

<https://view.genially.com/606f206cc23eff0d865fa174/presentation-noella-rouget-une-resistante-singuliere>

¹⁰⁰ Le QQQQCP est un moyen mnémotechnique, voir la page https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-06/aix-marseille_outils_methodo-qqqqcp.pdf

Lettre d'élève : n°1 ([annexe 2](#))

La première lettre est celle d'un élève qui a eu un parcours chaotique au collège, mais qui s'épanouit au lycée professionnel. Il a de bonnes idées, même s'il écrit comme lui viennent ses pensées. La ponctuation est souvent, pour lui, une option.

Lettre d'élève : n°2 ([annexe 2](#))

La deuxième est celle d'un élève pour qui la concentration est difficile du fait de problèmes « dys » importants, lui provoquant de nombreux maux de tête. Il est nécessaire de le stimuler, de lui lire les textes, d'écrire à sa place. Il a souvent du mal à produire un texte conséquent. On constate qu'ici ce n'est pas le cas. Les deux lettres sont structurées, on sait à qui elles sont adressées, elles reflètent la personnalité de chacun. On constate que les deux élèves ont compris l'enjeu de la biographie et de la transmission de la mémoire, ce qui est le cas des quarante-huit lettres rédigées et envoyées.

En retour, les élèves ont reçu des réponses des biographes et des fils, voici deux exemples.

Réponse de Brigitte Exchaquet-Monnier

« Que d'émotions en recevant ces lettres ! Vous êtes si touchés par l'histoire de Noëlla... la mémoire continue son long chemin pour apprendre, intégrer, ne pas oublier... en ces jours si perturbés ! Nous sommes touchés par vous qui acceptez d'être des témoins et qui prenez vos responsabilités ! Merci vous les jeunes de Nantes, nous nous réjouissons de dialoguer et nous vous répondrons... »

Brigitte Exchaquet-Monnier (Infirmière très impliquée sur les recherches d'anciennes déportées françaises de la Résistance)

Réponse de Patrick Rouget

« Merci Marina ! Et merci à Emma pour cette très belle lettre qui m'a beaucoup touché. Je me réjouis de lire votre texte. Je suis heureux de constater que ma mère continue à faire des émules. Amitiés. »

Patrick Rouget (fils de la résistante, il a impulsé l'association pour préserver et promouvoir la mémoire)

Des sorties mémorielles**Séance 5. Recherche de traces dans la ville.**

Une sortie a été organisée pour travailler sur l'empreinte de cette guerre dans la ville de Nantes. Dans le cadre d'un *escape game* au cœur de la ville, les élèves de première ont été associés à une classe de CAP, qui était allée mener des recherches aux archives départementales concernant notre activité hors la classe. L'objectif était, dans un premier temps, de comprendre les raisons pour lesquelles avait été érigé le monument des 50 otages, et dans un deuxième temps d'aller collecter de la terre de résistance à l'ancienne prison des Rochettes dans laquelle étaient incarcérés les premiers résistants nantais en 1941. Munis d'une carte pour se repérer dans l'espace (compétence de géographie), d'un QR code pour répondre aux consignes en ligne, ils devaient prendre des photos pour rendre compte de leurs pérégrinations, et collaborer avec des élèves qu'ils ne connaissaient pas toujours.

Plaque commémorative. Dans l'enceinte de la prison. Collecte de terre.



Inscription sur la plaque : « À la mémoire des premiers résistants nantais incarcérés en ce lieu dès janvier 1941 ».

À l'issue de la sortie, pour en rendre compte, les élèves ont eu pour mission de rédiger un article¹⁰¹, et ainsi réinvestir ce qui avait été abordé en français en seconde. Cela permettait de nouveau de croiser les compétences de français et d'histoire. Les meilleurs textes ont été publiés sur le site Internet du lycée et envoyés au COMAR¹⁰² de Nantes ainsi qu'au bureau de la légion étrangère où se trouve le site de la prison. Les élèves et les familles, qui le souhaitaient, étaient ensuite invités à se déplacer à la cérémonie commémorative des 27 fusillés de Châteaubriant, dont Guy Môquet, exécutions consécutives à l'attentat contre le *Feldkommandant* Karl Hotz. Ces vingt-sept faisaient partie des 50 otages. La présence des élèves était facultative s'agissant du premier dimanche des vacances de la Toussaint. Néanmoins, 5 d'entre eux, dont deux accompagnés de leur famille, étaient présents pour venir déposer la terre collectée à la prison des Rochettes.

La cérémonie avec les officiels. Les élèves et les terres collectées. Le mémorial



L'une des mamans, très consciente de l'importance de la transmission de la mémoire, avait envoyé le message ci-dessous via Pronote.

*« Bonjour Mme Bossard,
Juste ce mail pour vous informer que Loan assistera à la cérémonie du 19 octobre et que nous nous y rendrons par nos propres moyens.
Nous souhaitons également vous remercier pour votre investissement et tout l'accompagnement que vous offrez à nos jeunes. C'est une véritable chance pour eux d'apprendre l'histoire de notre pays en participant à ce type d'évènements, en lisant, en écrivant. Je suis certaine que cela les aide beaucoup à grandir, réfléchir et devenir des citoyens du monde.
Belle journée. Cordialement. Mme G »*

Source : message d'une maman

La séquence et les sorties mémorielles étaient construites pour contribuer à la transmission de la mémoire de femmes et d'hommes qui ont marqué l'histoire. Elle a permis aux élèves de devenir des acteurs engagés dans cette transmission à travers le très beau récit du parcours de Noëlla Rouget qu'ils ont réécrit. Ils ont fait l'expérience de la démocratie participative en contribuant à la collecte de terre de résistance au profit d'un mémorial et compris combien il est important de lutter contre toute forme de discrimination, de violence, et de se battre pour des valeurs justes. Ils n'ont pas eu un cours d'EMC, mais ils en ont fait l'expérience, ce qui devrait leur permettre de mieux retenir les choses.

Réinvestir pour devenir « Passeurs de mémoire »

Séance 6. Un café littéraire autour de la biographie.

Il a eu lieu au CDI, afin de familiariser les élèves à cet espace trop peu fréquenté par les élèves du lycée. Ils ont ainsi tous pu prendre la parole devant le groupe classe dans un cercle de discussion et prendre connaissance de l'ensemble du parcours héroïque, « romanesque » de Noëlla Rouget. Chacun a commencé par résumer l'objet de son chapitre, puis chacun a pu exprimer son point de vue sur cette grande

¹⁰¹ [Article-Elève 1 CB](#)

¹⁰² Le commandement de la marine à Nantes.

humaniste et actrice pour la paix. Des questions ont pu être posées pour éclairer certaines notions, comme le négationnisme. Les camarades, experts de la partie concernée, devaient expliquer ce qui pouvait poser problème. Cette séance mixait parfaitement des compétences de français – compétences langagières – et des compétences partagées : « *confronter son point de vue à celui des autres, rendre compte à l'oral ou à l'écrit à titre individuel ou collectif* ». Ici on met particulièrement en œuvre ces compétences : prendre la parole en groupe, rendre compte d'une lecture, des notions d'histoire (résistance, déportation, Ravensbrück, gestapo...) et d'enseignement moral et civique (engagement citoyen contre la peine de mort, le négationnisme, affirmation d'un point de vue...).

Séance 7. Évaluation.

Pour finir, ce qui constituait une évaluation, les élèves ont dû répondre à la question liminaire de la séquence proposée :

« *Comment des femmes qui ont vécu l'enfer agissent-elles sur le monde d'aujourd'hui parfois par-delà la mort ?* »

De nouveau, cela permettait de travailler de manière interdisciplinaire. Construire une « argumentation historique ou géographique » argumenter est aussi une compétence en HG. Il s'agissait de revoir la méthodologie de l'argumentation en français, qui avait été abordée en fin de seconde, de travailler le brouillon pour faciliter ensuite la rédaction, et utiliser les notions, les actrices, les connaissances acquises de la partie Histoire. Bien qu'en première, l'objectif était les 40 lignes requises pour le bac et l'usage de connecteurs logiques pour favoriser la structuration de la pensée. Les élèves étaient autorisés à utiliser le livret de cours pour alimenter leur réflexion.

Copie d'un élève de 1 ICCER (annexe 3)

En dehors de l'expression qui a posé problème à certains d'entre eux, on constate que les élèves n'ont eu aucune peine à écrire les 40 lignes. Même les plus en difficulté ont rédigé un nombre de lignes tout à fait honorable. Les textes sont structurés, le travail de brouillon a porté ses fruits, et des références historiques sont utilisées pour illustrer les propos.

Séance 8 : les prolongements.

Au cours de cette séquence, les élèves ont donc pu développer des compétences qui relevaient à la fois du français, de l'histoire, de l'EMC et même de la géographie comme se repérer dans l'espace lors de la sortie.

Par ailleurs, en arts appliqués, pour faire du lien avec ce qui a été abordé en français et en histoire, ma collègue a décidé de faire réfléchir individuellement les élèves *Constructeur Bois* à un projet de lieu de mémoire au lycée. Après avoir travaillé à leur projet, chacun des neuf élèves a présenté, à l'atelier, le fruit de sa réflexion en présence du professeur de charpente. L'objectif : réaliser le projet le plus abouti dans l'enceinte du lycée.

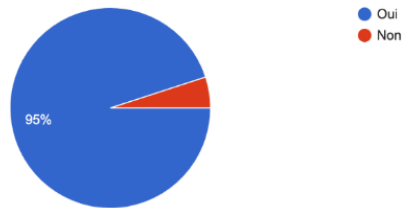
Et les élèves dans tout ça ?

À l'issue de la séquence, les élèves ont dû répondre à un sondage de « métacognition »¹⁰³ pour évaluer les compétences acquises et aussi ce qu'ils ont apprécié. Je leur ai demandé de répondre avec la plus grande honnêteté : on a le droit de ne pas être d'accord, de ne pas avoir aimé, de ne pas avoir compris.

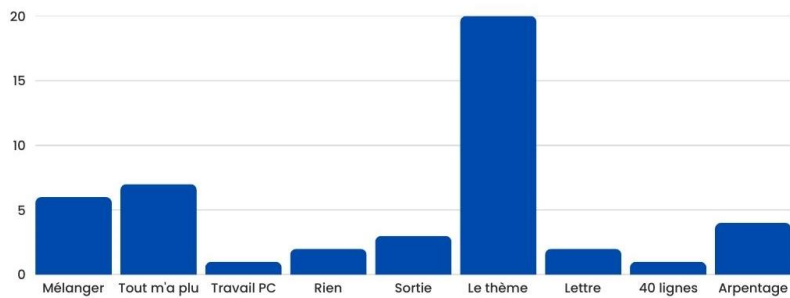
Si on se réfère aux graphiques ci-dessous, les élèves semblent avoir aimé cette séquence de travail. Leur implication, leur motivation, leur engagement dans des activités parfois ardues, les émotions transmises dans les lettres qu'ils ont écrites en sont les témoins.

¹⁰³ La métacognition est une démarche qui permet d'identifier ce que nous savons ou pensons savoir sur les différentes phases du processus d'apprentissage. Elle conduit à se poser des questions avant, pendant et après une tâche : « Que sais-je déjà ? Comment vais-je m'y prendre ? Qu'est-ce que j'ai appris ? ».

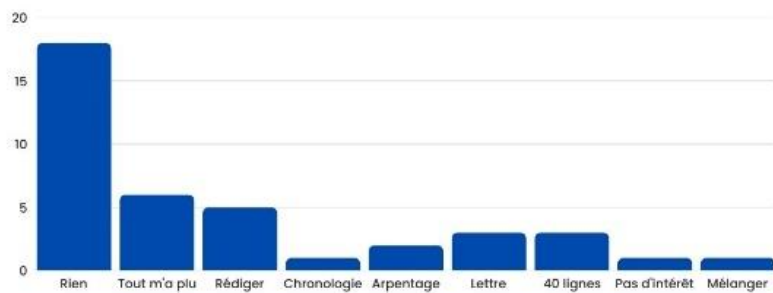
Sondage auprès des élèves
J'ai aimé travailler sur cette séquence (40 réponses)



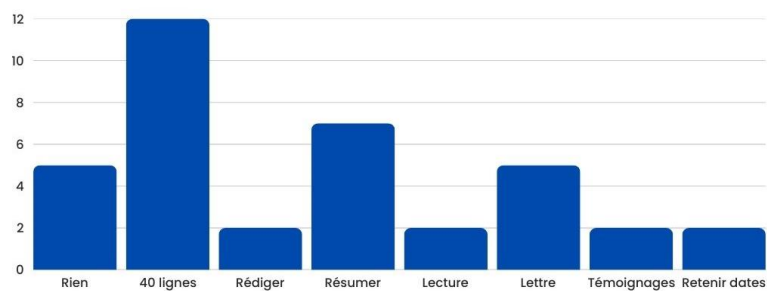
Ce que j'ai aimé dans cette séquence



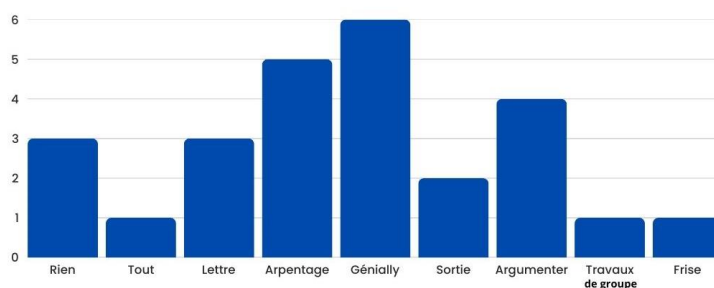
Ce que je n'ai pas aimé dans cette séquence



Ce qui a été difficile



Ce qui a été facile



Ce qu'ils n'ont pas aimé relève de la difficulté éprouvée dans la réalisation de certaines tâches, notamment liées à l'écriture. En effet, on constate que la rédaction des 40 lignes a été un exercice jugé difficile, même si les résultats sont plus qu'encourageants dans l'optique de l'épreuve du bac.

La réécriture du chapitre a également posé problème. La difficulté relevait, d'une part, de la combinaison de plusieurs compétences (lecture, prise de notes et résumé), d'autre part, parce que ma consigne manquait peut-être d'étayage pour la dernière phase, mais peut-être également parce qu'il est destiné à être lu par le plus grand nombre. Néanmoins, le résultat est plus que satisfaisant, leur travail ayant été validé par les biographes.

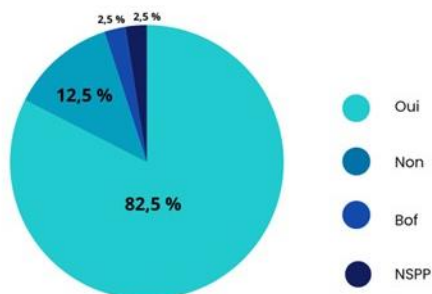
Réponse d'un biographe

« Je viens enfin de lire la nouvelle version du Noëlla Rouget de tes élèves nantais ! Je ne sais pas ce qu'Éric en a dit, mais je crois qu'on est d'accord sur différents points : belle écriture, texte qu'on lit facilement, cela s'enchaîne fidèlement, les textes écrits de Noëlla conservés sont garants de sa parole, l'esprit est bien présent, l'humanisme paraît dans les différents chapitres, bref, bravo aux élèves qui ont fait ce travail de synthèse intéressant. »

De manière assez unanime, les élèves ont apprécié cette interaction disciplinaire appelée ici « mélange ».

Appréciation d'un élève « Excellente idée, cela m'a permis d'apprendre beaucoup plus vite et de manière beaucoup plus efficace. Les séances sont plus intéressantes et plus détaillées. Elles croisent des connaissances et des compétences. J'aimerais avoir des points d'histoire à chaque chapitre de français ! »

Le « mélange » français-histoire bonne idée ?



« Apprendre le vécu de femmes exceptionnelles, puis réaliser des séquences avec l'histoire mélangées avec le français permet de mieux retenir l'histoire. »

Ce qu'ils ont particulièrement aimé, c'est de découvrir le parcours de ces femmes

« Je connais maintenant les noms de ces femmes exceptionnelles et leur histoire. »
 « Le mélange entre le français et l'histoire bien abordé, avec une rédaction et un retour sur les femmes vaillantes de 39-45. »

Les élèves qui n'ont pas aimé « ce mélange » de disciplines, sont ceux qui sont le plus en difficultés, ceux qui viennent, notamment, de CAP.

« Non, parce qu'après, moi je suis perdu. »

Pour conclure

Les séquences interdisciplinaires sont de véritables plus-values pour les élèves. Elles leur permettent de développer des compétences transversales transférables dans le monde professionnel mais également dans leur vie personnelle. Ainsi, ils se

construisent comme de futurs citoyens qu'ils sont. Notre trivalence est, à ce titre, une véritable richesse que nous devons exploiter dans l'intérêt de nos élèves.

Marina BOSSARD
Professeure lettres-histoire-géographie
Lycée Michelet
Académie de Nantes

Bibliographie/ Sitographie

EXCHAQUET-MONNIER Brigitte et MONNIER Éric, « Noëlla Rouget, la déportée qui a fait gracier son bourreau », édition Tallandier, 2020, 256 pages.

WALLACH Julia et GUENA Pauline, « Dieu était en vacances », édition Grasset, 2021, 157 pages.

FLEURY-MARIÉ Jacqueline, « Résistante », Le livre de poche, 2021, 123 pages.

VEIL Simone, « Une jeunesse au temps de la Shoah », Le livre de poche, 2010, 192 pages.

FOLMAN Ari et POLONSKY David, « Le journal d'Anne Franck », édition Calmann Levy, 2017, 162 pages.

KOLINKA Ginette et D'HONDT Aurore, « Récit d'une rescapée d'Auschwitz-Birkenau », Des ronds dans l'O, 2023, 240 pages.

L'activité pédagogique :

<https://view.genially.com/606f206cc23eff0d865fa174/presentation-noella-rouget-une-resistante-singuliere>

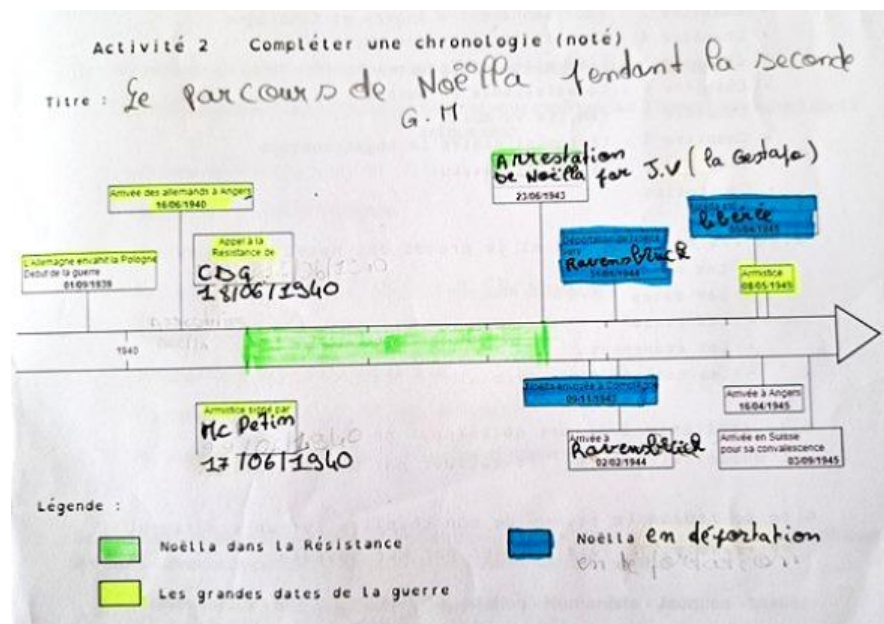
Le projet pédagogique de l'Association Amicale de Châteaubriant :

<http://monument.amicaledechateaubriant.fr/>

Le référentiel des compétences des métiers du professorat :

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

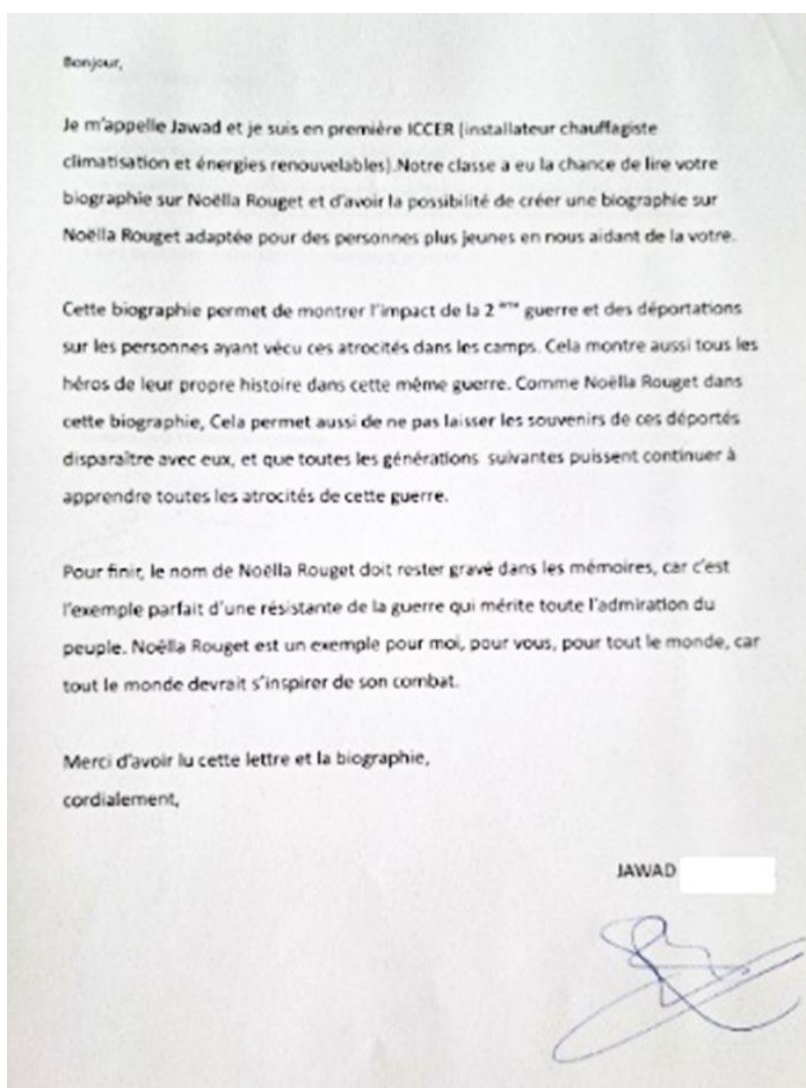
Annexe 1 : chronologie complétée par un élève de première baccalauréat professionnel « menuisier-agenceur »



[Retour à l'article](#)

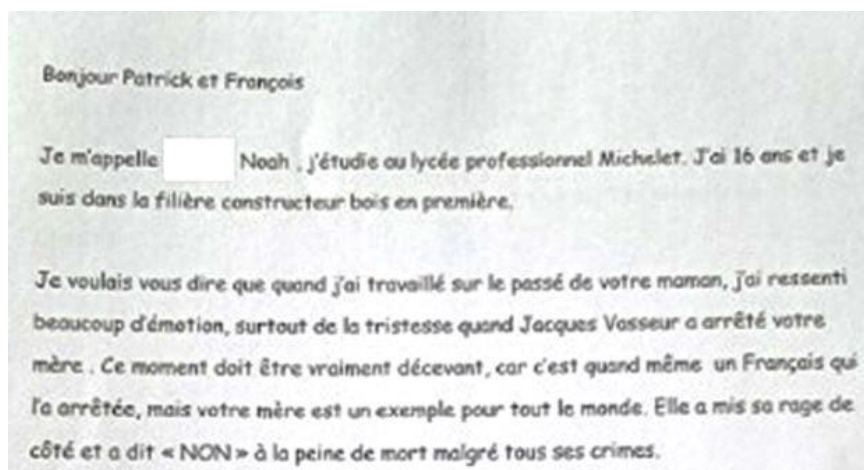
Annexe 2 : lettre d'élève n°1

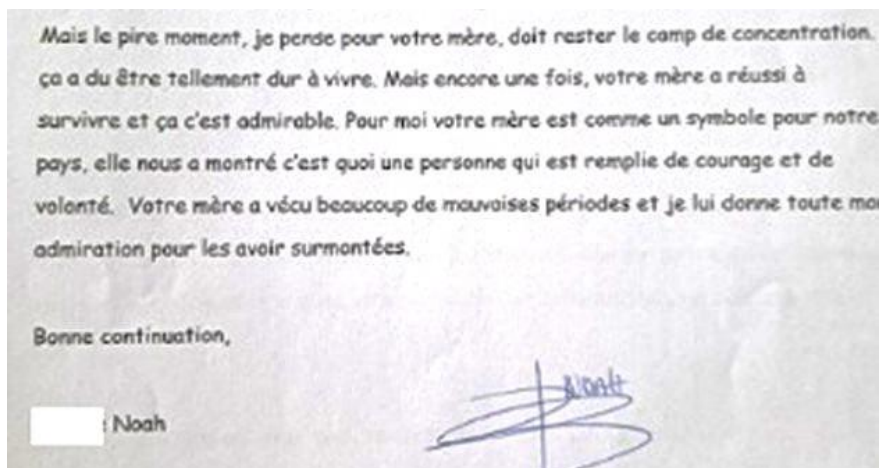
[Retour à l'article](#)



Lettre d'élève n°2

[Retour à l'article](#)





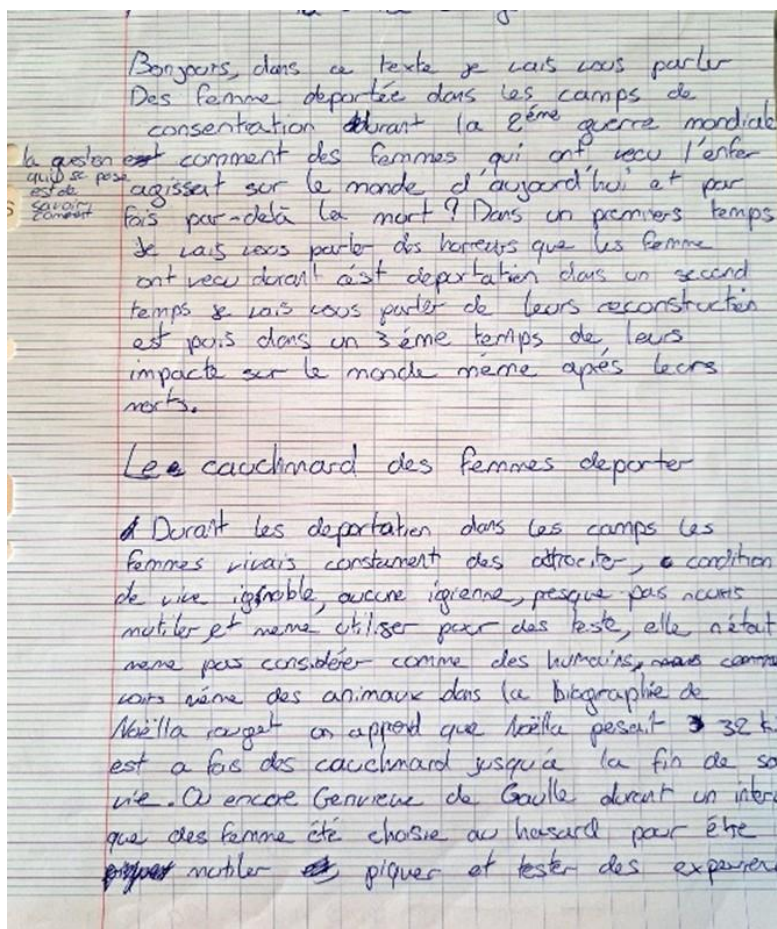
Annexe 3 : évaluation.

Copie d'élève pour répondre à la question

« Comment des femmes qui ont vécu l'enfer agissent-elles sur le monde d'aujourd'hui parfois par-delà la mort ? »

Plan adopté par une élève :

- Le cauchemar des femmes déportées
- La riposte
- Les mémoires



interlignes

ser elle.

Les rapatriés

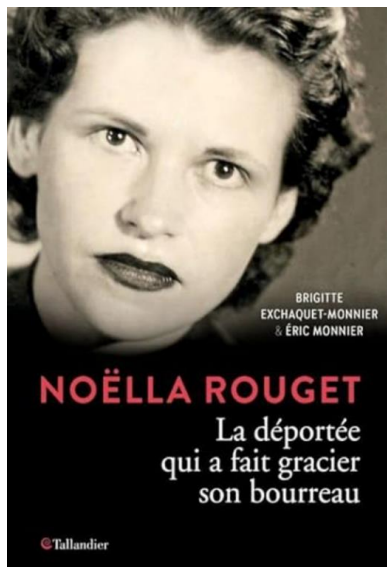
après la fin de la 2^{ème} guerre mondiale certaines femmes comme Anna French n'ont pas survécu mais on trouve des traces de leurs lieux comme sont journalisés mais d'autres femmes comme Noëlla se sont reconstruit en Suisse dans le canton puis a Paris partie de l'ADIR une association qui aide les déportés ~~aux~~ et qui permet de parler de leurs histoire entre eux ou bien dans des écoles d'autres femmes comme Simon Weil ou encore Julia Wallach qui préfère écrire des livres.

Les mémoires

~~pour finir~~ ^{enfin} certaines livres c'est histoire ont été conservés dans des livres, ou des biographies ou dans des documentaires. Pour Noëlla c'est ses fils qui continue à rappeler tous cela et par la plus part des livres sont étudiés à l'école un très bon moyen de faire perdurer leurs histoire

pour faire tous ses combats pour faire en sorte de rappeler c'est hétéroclite et de mettre tous c'est héroïne de guerre et d'après guerre car leurs combats a été gagner et je pense sans la preuve moi étape de tracer son récit histoire maintenant leurs histoire sans après.

[Retour à l'article](#)



Première de couverture de l'ouvrage sur Noëlla Rouget.

Intégrée au corpus de premières de couverture donné aux élèves lors de la première séance.

Quand l'interdisciplinarité crée du sens et renforce les compétences

Au lycée professionnel, l'interdisciplinarité est aujourd'hui largement présente dans les dispositifs institutionnels : les PPCP hier, aujourd'hui la co-intervention, le projet (baccalauréat professionnel) ou le chef-d'œuvre (CAP) suggèrent une volonté constante de décloisonner les enseignements afin d'aider les élèves à mieux comprendre et à s'approprier des savoirs souvent perçus comme abstraits ou fragmentés. Mais cette interdisciplinarité ne prend réellement sens que lorsqu'elle répond à une situation pédagogique concrète :

« L'interdisciplinarité ne se réduit pas à une simple juxtaposition ou addition de disciplines ; elle repose sur leur mise en relation et leur interaction autour d'un objet commun. »¹⁰⁴

C'est précisément ce qui s'est imposé dans la classe terminale CAP Électricien que j'ai prise à la rentrée avec des élèves aux profils très hétérogènes et tous en difficulté. Cette situation posait un problème central : comment permettre à ces élèves d'acquérir des compétences de compréhension en lecture, de s'engager dans l'écriture, de progresser à l'oral en répondant aux exigences de la certification en CAP avec des horaires de français et d'histoire géographie réduits ?

C'est pour répondre à ce problème que le projet « *Il était une fois...* » s'est construit autour d'un objet commun : la mise en scène d'un conte sous forme de théâtre d'ombres, inspirée du « kamishibai ¹⁰⁵ ». Cette représentation devait avoir lieu devant un jeune public de petite section de maternelle, dans l'école d'une commune voisine. Un tel projet ne pouvait être mené efficacement par une seule discipline. Comprendre le récit, faire des choix de représentation, écrire, raconter, concevoir un dispositif technique et esthétique, coopérer et restituer devant un public supposaient la mobilisation conjointe de plusieurs champs disciplinaires (français, arts appliqués et enseignement professionnel : électricité). L'interdisciplinarité n'a ainsi pas été pensée comme une finalité, mais comme une modalité de la pédagogie de projet, rendue nécessaire par une situation complexe.

Cet article se propose donc de décrire comment, à partir de contraintes concrètes liées au public et au temps, l'interdisciplinarité, intégrée à une pédagogie de projet, est devenue un levier d'apprentissage efficace, au service des apprentissages disciplinaires, de la préparation à la certification et de la réussite des élèves.

Comment des enseignements disciplinaires peuvent-ils dialoguer dans un projet pédagogique au service des apprentissages et de la réussite des élèves, sans renier l'identité de chaque discipline ?

¹⁰⁴ DARBELLAY Frédéric, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », voir le site : <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2011-v7-n1-nps1827471/1007082ar/>

¹⁰⁵ Le kamishibai, ou " théâtre de papier ", est un art narratif venu tout droit du Japon, qui fascine petits et grands depuis des siècles. Né au XII^e siècle et popularisé au XX^e par les conteurs de rue, il combine illustrations et narration. Le kamishibai se compose d'un butai, un petit théâtre en bois ou en carton, et d'une série de planches illustrées. Chaque planche représente une scène de l'histoire, avec l'illustration visible par le public et le texte au dos pour le narrateur. Ce format immersif et visuel permet de capter l'attention et de faire voyager les spectateurs dans un univers magique.

Un contexte contraint, à l'origine d'une démarche interdisciplinaire

Lorsque je prends en charge cette classe terminale CAP Électricien à la rentrée de septembre, je ne connais pas encore les élèves. Je ne les ai pas eus en première année et je les découvre dans un contexte contraint : le premier trimestre est largement amputé par une PFMP de quatre semaines, précédée des vacances de la Toussaint. Le temps d'observation est court, mais essentiel : ils sont treize élèves, pour la plupart d'origine étrangère (onze nationalités), vivant en France depuis des durées variables. Certains élèves ont été scolarisés en France dès le primaire, d'autres sont arrivés plus récemment. Beaucoup ont bénéficié auparavant d'un enseignement en français langue seconde (FLS), mais n'y avaient plus droit (sauf un encore suivi). Rapidement, un constat s'impose : les élèves en difficulté sont tous des « petits lecteurs » et éprouvent des difficultés importantes en réception et en production de texte. Ils manquent de confiance en eux face à l'écrit.

Certains peinent encore à déchiffrer ; pour d'autres, l'accès au sens reste fragile et l'écriture difficilement lisible. Beaucoup ont été scolarisés à l'étranger, parfois dans des pays non francophones. La majorité des élèves se situe autour du niveau B1¹⁰⁶, tandis que deux élèves relèvent du cycle 3 et deux autres du cycle 4 ; un élève présente un niveau A2. À cette diversité s'ajoutent aussi des situations spécifiques : un élève malentendant, accompagné par une interprète, des élèves relevant probablement de troubles des apprentissages non diagnostiqués et un élève au bon niveau scolaire mais absentéiste, fragilisé par une situation familiale difficile. La caractéristique commune de cette classe est que tous sont plus à l'aise à l'oral, dans l'échange immédiat, mais rencontrent des difficultés à entrer dans les codes de l'écrit scolaire. Leur lecture est souvent marquée par l'absence de distance critique, la projection personnelle et des stratégies fragiles liées à une maîtrise insuffisante du code graphique. Ces difficultés sont fréquemment renforcées par des pratiques familiales et sociales éloignées du monde du livre.

Dans ce contexte, le choix du conte s'est imposé comme une évidence. Par son caractère universel, le conte traverse les cultures, les époques et les langues et fait écho à des imaginaires partagés. Il constitue ainsi un point d'ancrage particulièrement pertinent pour une classe rassemblant treize élèves issus de onze nationalités différentes, en offrant un terrain commun de compréhension et de sens. Ce choix fait également pleinement sens au regard de l'objet d'étude « Rêver, imaginer, créer ».

Par ailleurs, la réduction des horaires de lettres-histoire en CAP constitue une contrainte forte : actuellement, l'enseignement de lettres-histoire-géographie-EMC se limite à deux heures disciplinaires par semaine, auxquelles s'ajoute une heure d'accompagnement personnalisé (AP).

Pour autant, les exigences de la certification pour obtenir le diplôme, le CCF de français et un CCF d'histoire-géographie-EMC, la présentation orale du « chef d'œuvre », n'ont pas été modifiées.

C'est précisément cette tension qui appelle une autre manière de travailler.

Un projet commun, des disciplines autonomes

Ce sont essentiellement les temps de co-intervention et de travail autour du chef-d'œuvre qui ont permis de faire dialoguer les disciplines au service de l'objet commun : la représentation du conte marocain « *Le chacal et le hérisson* »¹⁰⁷. Chaque discipline a néanmoins conservé son cadre, ses objectifs et ses exigences propres.

Le français au service de la compréhension, de l'oralité et de l'écriture

Le cœur du projet En français, pour des élèves en grande difficulté face à l'écrit, il était essentiel de sécuriser l'accès au sens avant toute production écrite. Le fait que le sujet du CCF s'appuie sur le conte « *Le chacal et le hérisson* » permet de limiter la

¹⁰⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>. B1 correspond à un niveau d'utilisateur indépendant (niveau seuil).

¹⁰⁷ « *Mille ans de contes – arabes* », MILAN jeunesse (2008).

charge cognitive des élèves les plus fragiles, en les plaçant dans un univers narratif déjà connu et compris. Dans le projet « *Il était une fois...* », le travail en français a donc été pensé selon une progression qui place la compréhension, l'oralité et l'écriture dans une continuité logique, au service de la mise en scène.

Les compétences développées Les élèves ont d'abord travaillé les compétences liées à la lecture et à la compréhension des textes. Il s'agissait de lire et relire un récit, d'en donner une première interprétation, de justifier ses choix et surtout d'en repérer l'organisation. L'étude du conte s'est appuyée sur l'outil du schéma narratif ([annexe 1](#)), qui a permis d'identifier les moments clés du récit (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution, situation finale). Ce travail a aidé les élèves à structurer leur compréhension et à mieux saisir la logique de l'histoire afin de pouvoir ensuite mieux la représenter. Cette analyse répondait à un besoin concret : comprendre le récit pour faire des choix de mise en scène. Ce qu'il fallait montrer, à quel moment et comment rendre l'histoire compréhensible pour un jeune public. Les compétences de lecture étaient ainsi directement mobilisées au service de l'action, ce qui a favorisé l'engagement des élèves.

Les compétences « Entrer dans l'échange oral » ont ensuite été travaillées en étroite articulation avec la compréhension du texte. La lecture à voix haute et la narration orale ont permis aux élèves de s'exercer à dire le récit pour autrui, à adapter leur prise de parole à un public et à prendre leur place dans un travail collectif. L'oralisation des textes a également servi de support à un travail explicite sur la ponctuation : en expérimentant les pauses, les silences et les intonations liées aux points, virgules ou points d'interrogation, les élèves ont mieux compris comment la ponctuation structure le sens du récit. Cette approche par l'oral a renforcé à la fois la compréhension globale du texte et la qualité de la narration, notamment pour les élèves conteurs.

Les compétences « Entrer dans l'échange écrit » ont été abordées progressivement. À partir de l'analyse du récit et du schéma narratif, les élèves ont réécrit collectivement le conte sous la forme d'un synopsis (document 1), afin de faciliter la mise en scène.

Document 1 : synopsis du conte

<p style="text-align: center;">SCÈNE 1 – Situation initiale</p> <p>Décor : Maroc / Maghreb ; Djebel (montagne) ; Palmiers fixes ; Dromadaires en mouvement ; Vent / pluie.</p> <p>Personnages : Hérisson (mobile) et Chacal (mobile).</p> <p>Action : ils marchent et cherchent à manger. Ils ont faim.</p> <p>Automne → météo difficile.</p> <p>Effets : musique orientale (début et fin de scène) ; souffle dans bouteille (vent) ; brumisateurs (pluie)</p>	<p style="text-align: center;">SCÈNE 2 – La pomme (1^{ère} péripétie)</p> <p>Décor : feuilles au sol ; pomme (ombre fixe).</p> <p>Personnages : Hérisson et Chacal</p> <p>Action : désaccord : partager ou non ; concours d'âge ; ruse du hérisson ; il mange la pomme.</p> <p>Effets : bruit du « croc » ; ombre avec trognon ; musique orientale (fin de scène).</p>
<p style="text-align: center;">SCÈNE 3 – La kesra (2^{ème} péripétie)</p> <p>Décor : galette / kesra (ombre fixe).</p> <p>Personnages : Hérisson et Chacal.</p> <p>Action : le chacal veut tromper le hérisson (pierre) ; nouveau concours d'âge ; suspense.</p> <p>Effets : musique orientale (fin de scène).</p>	<p style="text-align: center;">SCÈNE 4 – Résolution et situation finale</p> <p>Décor : même espace ; galette / kesra (ombre fixe).</p> <p>Personnages : Hérisson (vainqueur) et Chacal (vaincu)</p> <p>Action : Silhouette roulante → boule → tête qui sort ; le chacal part sur la pointe des pattes.</p> <p>Effets : musique quand le chacal s'éclipse et musique orientale (fin de scène et de la pièce - 30 sec)</p>

La réécriture collective ([annexe 2](#)) leur a permis de reformuler, simplifier et organiser le texte en fonction d'un objectif précis : raconter une histoire de manière claire et efficace. Elle a constitué une préparation pertinente à l'épreuve d'écriture longue individuelle (document 2 et [annexe 3](#)) du contrôle en cours de formation (CCF).

Doc 2 : exemples d'écriture longue des élèves (voir aussi annexe 2)
(Extraits des feuilles d'écriture des élèves)

Le chacal est dégoûté son égoïsme, car il n'a pas voulu partager la nourriture avec son ami le hérisson. Après leurs séparations, chacun vit des aventures difficiles.

Le chacal regrette son comportement, revient voir le hérisson pour lui présenter ces excuses.

« Le chacal dit au hérisson - je suis revenu te voir pour te présenter mes excuses, puis je regrette de mon comportement ce pendant ; je réalise que la raquette est un chemin d'or. Le hérisson demande à chacal - Le hérisson demande au chacal : Pourquoi as-tu été égoïste avec moi ? Le chacal lui dit : c'est la raison

« j'ai décidé de te retrouver pour te présenter excuse malgré la honte. Le hérisson accepte ces excuses et dit au chacal : tu me promets de ne plus être égoïste ; puis rester amis.

Les deux amis sont réconciliés. Ils décident de se pardonner et leurs amitiés en sont renforcées.

Le bilan Cette expérience vécue du récit a permis de lever un obstacle majeur : celui de la page blanche. Les élèves ont ainsi accédé plus facilement aux points attribués à la compréhension du texte dans le cadre du CCF ([annexe 4](#) voir la grille d'évaluation) et se sont engagés avec davantage de confiance dans l'écriture longue demandée à l'examen. Ils écrivaient à partir d'un texte qu'ils avaient compris, manipulé et investi.

L'enseignement professionnel et les arts appliqués au service de la mise en scène

Les arts plastiques dans la réalisation concrète du projet En enseignement professionnel, dans le cadre du chef-d'œuvre, les élèves ont conçu et réalisé une structure scénique en bois, pensée comme une boîte compartimentée en quatre espaces. Chacune de ces cases correspondait à une scène clé du conte, en lien direct avec le travail mené en français sur la structure du récit et les étapes du schéma narratif. Cette organisation matérielle traduit concrètement la progression de l'histoire : situation initiale et élément déclencheur correspondent à la case numéro une, les péripéties aux cases deux et trois, la résolution et la situation finale à la quatrième case.

La boîte constitue à la fois un support narratif et un support technique. Sur la face visible, les scènes prennent la forme de tableaux visuels destinés à être animés sous forme de théâtre d'ombres. Ce principe, d'abord abordé en arts appliqués, repose sur la projection d'ombres portées : des silhouettes découpées (personnages, éléments de décor) sont placées entre une source lumineuse et un écran, créant ainsi des images contrastées qui donnent vie au récit. Ce dispositif permet de raconter une histoire en jouant sur la lumière, les formes et le mouvement, tout en laissant une large place à l'imaginaire du spectateur. En cours d'arts appliqués, les élèves ont ainsi conçu les paysages, les décors et les figurines, en réfléchissant aux formes, aux matériaux et aux effets visuels produits par la lumière. Les choix plastiques étaient étroitement liés aux contraintes de la narration : rendre lisibles les scènes, différencier les moments du récit et adapter les images à un jeune public.

Le rôle de l'enseignement professionnel

Au dos de la boîte, les élèves ont réalisé un circuit électrique permettant l'éclairage indépendant de chacune des quatre scènes.



Éclairage indépendant de chacune des quatre scènes pour avoir la possibilité d'allumer ou d'éteindre les sources lumineuses en fonction des besoins de la narration.

Ce dispositif offre aux élèves en charge de la manipulation des lumières la possibilité d'allumer ou d'éteindre les sources lumineuses en fonction des besoins de la narration, renforçant ainsi la compréhension du récit et le rythme de la représentation.

Cette réalisation a permis de travailler de manière concrète plusieurs compétences du référentiel du CAP Électricien. Les élèves ont d'abord analysé les conditions de l'opération¹⁰⁸ et son contexte (C01), puis organisé l'opération (C02). Ils ont réalisé l'éclairage des quatre scènes (C03), contrôlé les grandeurs caractéristiques de l'installation (C04) et validé le fonctionnement du dispositif (C05). Le travail, mené sur plusieurs séances et selon une organisation en rotation des groupes, a également rendu indispensable la communication entre professionnels (C08). Les élèves ont ainsi appris à dialoguer, à coopérer et à s'inscrire dans une dynamique de travail d'équipe.

Des compétences sociales et transversales développées

Au-delà des compétences disciplinaires, le projet a également constitué un levier important de développement des compétences sociales et transversales. La phase de

¹⁰⁸ Le terme d'opération reprend ici la terminologie de l'enseignement professionnel. En électricité, l'analyse d'une opération et de son contexte est le fait d'étudier le déroulement d'une intervention avant de la réaliser, afin de comprendre ce qu'il faut faire, dans quelles conditions et avec quelles contraintes. C'est la phase de préparation de la réalisation.

restitution, pensée comme une véritable situation de communication, a placé les élèves dans un contexte d'engagement et de responsabilisation.

Préparation de l'éclairage puis animation de la représentation devant des élèves



Lors de la représentation destinée à un jeune public, les élèves ont fait preuve d'un engagement réel. Ils ont su coopérer efficacement, s'organiser collectivement et assumer des rôles clairement identifiés, tout en développant leur autonomie et leur sens des responsabilités. Le fait de se produire devant un public extérieur a donné une valeur concrète à leur travail, renforcé leur assurance et contribué à améliorer l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes en tant qu'élèves et futurs professionnels.

On a principalement pu faire dialoguer les disciplines sur les heures de co-intervention et du « chef-d'œuvre ». Cette articulation a nécessité du temps et des ajustements constants : clarification des rôles, organisation du travail en groupes, répartition des tâches (conteurs, bruiteurs, manipulateurs, techniciens) et adaptation aux rythmes et aux capacités des élèves. Si tout n'a pas été fluide ni linéaire, cette construction progressive a permis de maintenir une cohérence d'ensemble et de sécuriser les apprentissages.

Les compétences liées à l'organisation de la pensée, travaillées en français tout au long du projet (notamment à travers le schéma narratif et l'écriture du synopsis) ont facilité la préparation de l'oral du chef d'œuvre. Les élèves se sont montrés plus à l'aise pour structurer leur présentation, expliquer les différentes étapes du projet et donner du sens à leurs choix, témoignant ainsi d'une compréhension globale de la démarche et de ses enjeux.

Les résultats ont confirmé cet investissement : tous les élèves ont obtenu leur CAP et le projet, présenté à un prix académique du CASNAV, a été récompensé par « *le prix de l'interdisciplinarité* ». Ainsi, lire, analyser, écrire et parler n'étaient plus des exercices scolaires isolés, mais des compétences mobilisées au service d'une réalisation concrète et de la préparation à la certification.

Loin de constituer un détour par rapport aux exigences institutionnelles, l'interdisciplinarité intégrée à la pédagogie de projet a renforcé la préparation à l'examen, rendu visibles les compétences travaillées et optimisé les conditions de réussite de tous.

Conclusion

Le projet « *Il était une fois...* » repose sur un objet fédérateur : la mise en scène d'un conte destiné à un jeune public, objectif clair, lisible pour les élèves et porteur de sens. Dans le même temps, cette unité n'a jamais effacé la diversité disciplinaire.

Chaque discipline a apporté son regard, ses méthodes et ses critères d'évaluation.

Le français a travaillé la langue, la compréhension du récit et l'expression orale et écrite.

L'enseignement professionnel a mobilisé les compétences techniques du référentiel du CAP Électricien.

Les arts appliqués ont contribué à la dimension esthétique et visuelle du projet. Aucun enseignant n'a fait le travail de l'autre, chacun a contribué, à partir de son champ de compétences, à la réussite de l'ensemble.

Amel KITA-MUNCH
Professeure et formatrice lettres-histoire-géographie
Lycée professionnel des métiers du bâtiment
et des travaux publics Michelet, à Nantes
Académie de Nantes

Annexe 1 : le schéma narratif de l'histoire

1 Situation initiale :

(Qui ? Les personnages) – (Quoi ? Ce qu'ils font ?) – Quand ? (Le moment de la journée ou de l'année) – Où ? (L'endroit)

Un chacal et un hérisson. Ils marchent ensemble. Ils cherchent de la nourriture. C'est l'automne. Ça se passe au Maroc, à la montagne.

2 Évènement déclencheur : le moment qui brise le calme...

Ils trouvent une pomme sur le chemin dans un verger. Ils ne sont pas d'accord : le hérisson veut partager la pomme alors que le chacal dit que c'est le plus vieux qui doit la manger.

3 Péripéties : les différentes actions qui font avancer l'histoire

Le chacal dit au hérisson qu'il est le plus vieux et il lui raconte qu'il est né le jour où les sauterelles ont envahi les villages. Ensuite, le hérisson montre au chacal qu'il est le plus ancien en lui disant qu'il avait déjà 10 ans le jour de l'arrivée des sauterelles. Le hérisson mange donc la pomme. (1ère péripétie)

Plus tard, ils trouvent une kesra (galette de pain), le chacal comme d'habitude veut la manger tout seul, sans partager. Il dit au hérisson que c'est une pierre. Mais le hérisson est malin et voit que c'est du pain. Il propose encore de partager. Le chacal propose que ce soit le plus jeune qui la mange en disant qu'il est né ce matin. Le hérisson fait semblant de naître en se mettant en boule. (2ème péripétie)

4 Résolution : c'est la dernière action qui règle le problème.

Le hérisson mange la Kesra. Le chacal ne dit plus rien car il est dégoûté.

5 Situation finale : c'est la dernière image sur laquelle se termine l'histoire.

Le chacal part sur la pointe des pattes.

[Retour à l'article](#)

Annexe 2 : réécriture collective du conte

Réécriture collective du conte et éléments de mise en scène afin de faciliter la représentation et la transmission au jeune auditoire.

« Il était une fois, de l'autre côté de la mer, au nord de l'Afrique, dans une région que l'on appelle le Maghreb, et dans un pays qui s'appelle le Maroc, un hérisson et un chacal. »

Éléments de mise en scène : plan d'ensemble du Maroc + apparition des personnages principaux.
Musique orientale (extrait) : 30 secondes à 1 minute. Réduction du volume progressive pour réamorcer la prise de parole du conteur.

OMBRES :

- silhouettes / maquettes de palmiers (3 à 4) fixes,
- silhouettes / maquettes de dromadaires (3) en mouvement,
- silhouettes / maquettes du hérisson et du chacal en mouvement.

« C'était l'automne : le vent soufflait et la pluie tombait. Bientôt, il y aurait la grêle. Puis la neige qui recouvrirait de son burnous blanc le djebel. »

Éléments de mise en scène : Vent +pluie.

Souffle dans une bouteille en verre, en même temps un jet de brumisateuse (vers le haut) derrière le rideau.

« Le Hérisson et le chacal avaient grand faim et regrettaient le temps où, à la fin de l'été, ils pouvaient encore se régaler des figues séchées, tombées des arbres qu'ils trouvaient partout sur le sol. Toute la matinée, ils marchèrent, et marchèrent, et marchèrent pour trouver un peu de nourriture mais en vain.

Jusqu'au moment où, dans un verger, alors qu'ils cherchaient toujours de quoi manger, ils trouvèrent une pomme pourrie sous un amas de feuilles. »

Éléments de mise en scène : ombres = Hérisson /Chacal/ pomme fixes.

« Partageons-la, proposa le hérisson.

Pas question ! C'est le plus âgé qui la mangera, dit le chacal.

Comme tu voudras, répondit le hérisson. - Tu es né quand, demanda-t-il au chacal ?

- Il y a très, très longtemps..., dit le chacal.

- Mais quand exactement, insista le hérisson.

- Je suis né le jour où les sauterelles se sont abattues par milliers sur la ville, déclara le chacal.

- Mais comment le sais-tu ? demanda le hérisson, qui tenait la pomme.

- C'est ma mère qui me l'a raconté, il y avait tellement de sauterelles cette année-là qu'elles formèrent comme un nuage qui cachait le soleil.

- Ah oui ! Je me souviens maintenant. Moi j'avais alors 10 ans ! Et c'est vrai, il y en avait eu tellement que j'avais aidé mon papa à remplir des sacs de sauterelles pour les vendre au souk (le marché en arabe), raconta le hérisson en mordant dans la pomme »

Éléments de mise en scène : à partir de « papa » bruit fort d'un « croc » dans une pomme + ombres = hérisson avec le trognon de pomme ou pomme entamée.

« Le chacal et le hérisson reprurent la route toujours à la recherche de nourriture. Et pendant des heures, ils marchèrent, et marchèrent, et marchèrent, jusqu'au moment où ils trouvèrent une galette de pain (une kesra en arabe, sans doute perdue par un fellah qui passait par là... Ah oui, le fellah en arabe est un paysan). »

Éléments de mise en scène : silhouette d'un pain /d'une galette fixe.

« Le chacal échaudé par l'épisode de la pomme, essaya de ruser :

« - Je croyais avoir vu une galette de pain mais en fait ce n'est qu'une pierre plate, la faim doit me faire halluciner..., conclut le chacal en reprenant la route (en fait, c'était bien une kesra, il comptait revenir plus tard pour la manger seul !).

- Mais non, mais non, dit le hérisson. Regarde bien c'est bien une galette de pain. Je propose que nous la partagions, ajouta-t-il.

Non ! Cette fois-ci, c'est le plus jeune qui la mangera, décréta le chacal.

Très bien, tu es né quand, demanda le hérisson au chacal ?

Ce matin, lâcha le chacal ! » (Ainsi il ne laissait aucune chance au hérisson et était sûr de gagner...) Mais, c'est alors que le hérisson se roula en boule et hérissa ses piquants. »

Éléments de mise en scène : ombre : silhouette du hérisson en mouvement (qui roule, qui tourne), apparition enchaînée du ballon avec des piquants, puis fixe.

« - Mais que fais-tu, lui demanda le chacal ?

- Regarde, je nais, répondit le hérisson en sortant sa tête lentement de sa boule de piquants. Et il mangea la kesra. »

Éléments de mise en scène : ombre = ballon avec des piquants collés fixe et la tête du hérisson sortant par en dessous, matérialisé par une main, en mouvement.

« Le chacal ne fit aucun commentaire et préféra s'éclipser sur la pointe des pieds.

Éléments de mise en scène : extrait de la musique orientale du début (30 secondes) »

[Retour à l'article](#)

Annexe 3 : exemples d'écriture longue des élèves

Au Maroc, le chacal marchait seul sous la pluie froide et il avait faim. Après longtemps, le chacal se sentait vide sans son compagnon le herisson. Puis, le chacal est regardé devant et il a vu le herisson à côté un grand pierre et il pleure tout seul. Le chacal est rapproché de la pierre pour vérifier que le herisson il sentait bien.

« - Bonjour le herisson. dit le chacal. »
Le herisson est arrêté de pleuré et regardé à côté lui.

« - AHHH, c'est toi mon amie ! répond le herisson. »

- Je m'étais pas bien pendant le 3 mois, parce que je était tout seul. dit le chacal.

- Même moi je m'étais pas bien et je veux excusés parce que c'était ma fault. répond le herisson.

- Non mon amie, c'est moi qui il faut excusé parce que c'est me était pas toi qui il ne veux pas partage la pomme et la kerra, et c'était moi que veut manger ça tout seul et ces pour ça je veux pardoné. dit le chacal.

- Je accepte te excuses et vient en resté de amie. répond le herisson. »

Enfin, le herisson et le chacal sont partie pour chercher de ~~chose~~ chose à mangé.

[Retour à l'article](#)

Annexe 4 : grille d'évaluation du CCF

Extraits de l'annexe IA – grille nationale d'évaluation

L'épreuve de français, histoire-géographie et enseignement moral et civique au CAP

Évaluation Écrite en français - Contrôle en cours de formation (CCF)

Références du texte ou du corpus support de l'analyse et déclencheur de l'écriture :

Consigne d'écriture :

Compétences évaluées :

- lire et comprendre des textes littéraires ;
- communiquer : s'exprimer à l'écrit ;
- évaluer sa production écrite en vue de l'améliorer.

1ère étape : prise en compte des contraintes d'écriture fournies par le texte ou le corpus d'appui ainsi que par les consignes d'écriture. (4 pts)

2e étape : retour critique sur son propre texte à l'aide des outils et documents fournis. (6 pts)

3e étape : amélioration de son écrit par la réécriture et la prise en compte des normes orthographiques, grammaticales et typographiques. (4 pts)

Compréhension du texte ou du corpus de textes (évaluée tout au long du processus de réécriture) (6 pts)

Bilan de l'évaluateur :

Note : / 20 pts

Partie français - Contrôle en cours de formation (CCF)
Évaluation orale

Réalisation, expérience professionnelle ou recherche en lien avec le métier présenté :

Compétences évaluées :

- communiquer : écouter, dialoguer et s'exprimer ;
- lire, comprendre et présenter des textes documentaires ;
- rendre compte, à l'oral, d'une expérience en lien avec le métier.

Notation	Critères d'évaluation	Maitrise Insuffisante 0 - 1 point	Maitrise fragile 1,5 - 2,5 points	Maitrise satisfaisante 3 - 4 points	Très bonne maitrise 4,5 - 5 points
Communiquer à l'oral / 20 pts	Réaliser une présentation orale continue (environ 3 minutes).				
	Utiliser un lexique varié et/ou des expressions spécialisées relatives au métier préparé				
	Participer à des échanges oraux (écouter et prendre en compte les questions et remarques de son interlocuteur)				
	Respecter les codes d'un entretien à l'oral				
Exposer une réalisation, présenter l'expérience professionnelle ou la recherche en lien avec le métier / 20 pts	Présenter la réalisation, l'expérience professionnelle ou la recherche				
	Savoir en rendre compte en mobilisant des connaissances				
	Exprimer une opinion argumentée				
	Rendre compte de l'engagement ou des initiatives personnelles lors des activités menées en lien avec le métier				
Bilan de l'évaluateur :		Note : (40 / 2) / 20 pts			

Partie français - Évaluation ponctuelle écrite	
<p>Évaluation des compétences de lecture (10 pts)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance du lexique - Compréhension du corpus <p>Il revient au sujet national de proposer la répartition des points relatifs à ces compétences en fonction du choix des supports et des questions qu'ils imposent.</p> <p>Évaluation des compétences d'écriture (10 points)</p>	
<p>Invention La situation d'énonciation et les caractéristiques du texte demandé sont respectées. Le candidat fait preuve de créativité. ou Argumentation La situation d'énonciation et les caractéristiques du texte demandé sont respectées. L'opinion est argumentée.</p> <p><i>Donc l'intérêt du lecteur est sollicité.</i></p>	<p style="text-align: center;">/ 4 points</p> <p style="text-align: center;">OUI/NON</p>
<p>Organisation La structure du texte est cohérente.</p> <p><i>Donc le lecteur suit la progression du texte</i></p>	<p style="text-align: center;">/ 2points</p> <p style="text-align: center;">OUI/NON</p>
<p>Expression La structure des phrases est globalement correcte. L'orthographe grammaticale est globalement correcte. Le lexique utilisé est globalement approprié et précis.</p> <p><i>Donc le lecteur comprend le texte produit</i></p>	<p style="text-align: center;">/ 4 points</p> <p style="text-align: center;">OUI/NON</p>

Partie français - Évaluation ponctuelle orale					
Réalisation, expérience professionnelle ou recherche en lien avec le métier présenté :					
<p>Compétences évaluées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer : écouter, dialoguer et s'exprimer ; - lire, comprendre et présenter des textes documentaires ; - rendre compte, à l'oral, d'une expérience en lien avec le métier. 					
Notation	Critères d'évaluation	Maitrise Insuffisante 0 - 1 point	Maitrise fragile 1,5- 2,5 points	Maitrise satisfaisante 3 - 4 points	Très bonne maitrise 4,5 - 5 points
Communiquer à l'oral / 20 pts	Réaliser une présentation orale continue (environ 3 minutes).				
	Utiliser un lexique varié et/ou des expressions spécialisées relatives au métier préparé.				
	Participer à des échanges oraux (écouter et prendre en compte les questions et remarques de son interlocuteur).				

	Respecter les codes d'un entretien à l'oral.				
Exposer une réalisation, présenter l'expérience professionnelle ou la recherche en lien avec le métier / 20 pts	Présenter la réalisation, l'expérience professionnelle ou la recherche.				
	Savoir en rendre compte en mobilisant des connaissances.				
	Exprimer une opinion argumentée.				
	Rendre compte de l'engagement ou des initiatives personnelles lors des activités menées en lien avec le métier.				
Bilan de l'évaluateur :					
			Note : (40 / 2)	/ 20 pts	

[Retour à l'article](#)



Représentation organisée par les élèves de CAP pour raconter le conte devant de jeunes élèves (classe de Mme Le Dault, petite section, École maternelle de la Blanchetière, La Chapelle-sur-Erdre)

Cartographie du monde et point de vue des européens : regards croisés de l'histoire et de la géographie

Étudier « L'expansion du monde connu, du XV^{ème} au XVIII^{ème} siècle » est une étape importante pour comprendre l'histoire de l'humanité. Le thème programmé en seconde professionnelle est axé sur le point de vue des Européens avec le bouclage du monde par ces derniers.

Faire comprendre aux élèves quelles sont alors les représentations cartographiques des Européens à cette époque ne peut se limiter à un simple repérage spatial. S'interroger sur la construction des savoirs, des supports, et donc la mise en image des « informations géographiques » est nécessaire.

Un travail sur la carte implique de questionner la manière dont les élèves s'approprient la capacité à mettre en image des informations géographiques. Après avoir rappelé les enjeux et les spécificités de la carte en géographie, nous présenterons une expérience pédagogique : l'utilisation de la carte en cours d'histoire, en seconde professionnelle. La carte est un objet associé aux représentations géographiques : l'expérience relatée offre aussi la possibilité de dresser un lien explicite en faisant dialoguer l'histoire et la géographie, donc de pratiquer la bivalence.

Les enjeux de l'enseignement de la carte au lycée professionnel

La place de la carte dans notre enseignement

Dans l'enseignement de l'histoire-géographie, la carte offre des possibilités d'utilisation nombreuses et originales. Objet emblématique de la discipline, outil pédagogique en classe, la maîtrise des langages graphiques et cartographiques est nécessaire. La carte s'impose pour écrire, lire, et dire le monde. Pour les élèves, elle est un moyen de localisation, utile à repérer des enjeux particuliers des pays à des époques différentes. En fonction des activités pédagogiques, la carte devient un support informatif et/ou un support d'apprentissage. C'est un outil de communication qui donne à voir des phénomènes géographiques et des situations historiques. Elle est considérée comme indispensable à la formation culturelle et intellectuelle de tout citoyen¹⁰⁹.

Former un citoyen critique avec la carte

La carte, dont la production a été massifiée dans les sociétés contemporaines, est devenue un enjeu pour bien se documenter. Elle est un support d'information utile qui permet dans le cadre scolaire de construire des savoirs et des savoir-faire. En format papier ou numérique, elle est régulièrement consultée pour obtenir des informations ou utilisée pour évaluer les connaissances acquises. Apprendre à lire et à réaliser des cartes occupe donc une place majeure dans les programmes, témoignant d'une volonté de faire des élèves des lecteurs compétents et critiques¹¹⁰ de cet outil géographique aussi bien qu'historique.

Mais la carte, outil géographique peut-elle être utilisée comme un document historique ? En d'autres termes, est-elle un moyen pour l'élève de développer une posture d'historien face aux sources ? Ces deux interrogations nous amènent à réfléchir sur la

¹⁰⁹ « Pratiquer différents langages en histoire et en géographie Réaliser des productions graphiques et cartographiques », fiche Éduscol, mai 2017.

<https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/ra16c3c4higelangageecritoral819749pdf-77178.pdf>

¹¹⁰ *Ibid.*

place de la carte dans une séance d'histoire et à la complémentarité histoire et géographie.

La carte en histoire pour quoi faire ?

Si la bivalence caractérise notre identité professionnelle, le plus souvent, le professeur de lettres-histoire-géographie est un historien. Sa formation le porte naturellement à utiliser les sources textuelles. Innombrables, « elles sont la nourriture de l'historien¹¹¹ » et permettent de dresser une trame des événements.

Les archives textuelles sont des sources premières pour les périodes modernes et contemporaines, cadre chronologique de l'enseignement de l'histoire au lycée professionnel. Ces orientations guident les choix pédagogiques. L'iconographie n'est pas pour autant rejetée. Dans cet article, il n'est pas question de rentrer dans la querelle « sources écrites » versus « autres sources » (images, objets, etc.).

Si, dans les manuels du XX^{ème} siècle, la carte est régulièrement présente, sa place reste néanmoins secondaire. Cantonnée à un rôle illustratif, elle est le document support pour un questionnement additionnel (document 1). La carte a longtemps illustré un discours pour localiser des pays, des lieux, des reliefs, des fleuves, des frontières, etc. C'est dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, à partir des années 1970 qu'elle montre des relations entre les lieux, qu'elle interroge les espaces et l'organisation des éléments qui le composent. Par exemple, elle peut questionner sur « l'activité productrice¹¹² des hommes, les flux de biens, de personnes », la hiérarchie des lieux, le poids des villes, les dynamiques urbaines et tous les types de relations, etc.



Document 1

Carte illustrant les menaces extérieures pour la Convention, pendant la Révolution française de 1789 (carte illustrative sans questionnement)
(Source : D'HOOP Jean-Marie, *Documents d'histoire – classe de 3ème*, Delagrave, Paris, 1971, p. 21)

La carte un cadre spatial pour les repères historiques

La nécessaire utilisation pédagogique de la carte se confirme : « *il apparaît ainsi que la compréhension des repères patrimoniaux - qu'il s'agisse d'événements, de périodes, de personnages historiques ou de termes signifiants - ne peut faire l'économie de leur dimension spatiale et du recours aux cartes. De même une étude des grandes agglomérations ou des paysages ne peut-elle se passer de repères historiques*¹¹³. »

Cette réflexion de Philippe Claus (IGEN) aborde, en 2002, la complémentarité des deux disciplines et justifie la pertinence de l'utilisation des cartes dans une séance d'histoire où elle offre un cadre spatial à l'étude d'un phénomène temporellement borné.

Dans cette optique, la carte reste un objet géographique au service de l'analyse d'un phénomène historique. En nous appuyant sur la nature complexe de la carte, nous nous interrogeons sur la construction des savoirs géographiques aux XVI-XVII^{ème} siècles. La carte aide-t-elle à comprendre comment se construisent les savoirs aux XVI^{ème}-XVII^{ème} siècles ?

La carte façonne la représentation d'un espace et ses mythes

Elle permet, grâce à un certain langage, de repérer et décrire un lieu plus ou moins éloigné et ainsi de le connaître. Pour un élève d'aujourd'hui, c'est un document source qui donne à voir les représentations et les connaissances que les hommes des XVI^{ème}-XVII^{ème} siècles avaient des terres inconnues ou voulaient transmettre.

¹¹¹ BONNECHERE Pierre, « *Profession historien* », Presses universitaires de Montréal, 2008, p. 4.

¹¹² CLAVAL Paul, « *L'évolution de quelques concepts de base de la géographie, espace, milieu, région, paysage (1800-1990)* », voir page 104 à 108 <http://yannick.mevel.free.fr/IMG/pdf/clavalconcepts.pdf>

¹¹³ CLAUS Philippe, « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* », DGESCO, Paris, 2002, p. 34.

Elle tient donc un rôle de médiatrice entre l'Homme et la zone inconnue. Elle permet également la construction d'un nouvel espace mental. Ainsi, elle façonne la représentation géographique d'une certaine population, participe au développement de l'imaginaire et à la construction de mythes. Outil complexe avec une évolution qui n'est pas linéaire et des représentations multiples, elle reste toujours un outil politique.

Pour rappel, Brian Harley a démontré qu'une carte était un objet de savoir et de pouvoir¹¹⁴. En effet, la carte est un support de la construction des représentations géographiques¹¹⁵ et chaque représentation spatiale reflète les connaissances d'une époque et les idéologies prégnantes. Ainsi, la cartographie du XV^{ème} siècle et du début du XVI^{ème} siècle se trouve à un carrefour où les connaissances anciennes sont questionnées par les récits des voyageurs. Penser une linéarité scientifique nous amène ici à occulter les nombreuses lignes de force animant la communauté géographique durant cette époque. Parmi elles, une interrogation ne doit pas être omise : comment était alors diffusée une information géographique ?

La diffusion de l'information géographique

Christine Gadrat-Ouerfelli, dans son ouvrage de 2015 consacré à Marco Polo, éclaire la manière dont les sources géographiques se sont diffusées et intégrées dans les sociétés médiévales et modernes¹¹⁶. Elle prend l'exemple du « *Devisement du monde* » de Marco Polo, rédigé entre 1271 et 1295. L'historiographie a longtemps sous-estimé le succès de l'œuvre. Gadrat-Ouerfelli démontre au contraire sa large diffusion : vingt-six traductions entre les XIV^{ème} et XV^{ème} siècles, treize langues différentes, cent quarante et un manuscrits et cinq éditions imprimées. Loin d'être un texte figé, l'ouvrage circule sous des formes variées. La tradition textuelle est aussi mouvante : chaque traduction, chaque copie peut être abrégée, amplifiée ou adaptée selon le public visé. L'exactitude n'est pas le critère premier, la souplesse d'interprétation permet d'intégrer le récit à des usages multiples.

La diversité des versions et des interprétations

Ainsi plusieurs versions de l'œuvre de Marco Polo coexistent. Celle de Francesco Pipino¹¹⁷, la plus connue, a une large diffusion dans les milieux bourgeois français du XV^{ème} siècle. D'autres versions enrichies ou remaniées témoignent de la perméabilité du texte et de la diversité des lectures. Cette plasticité du texte explique que les sources cartographiques ne peuvent reposer sur un modèle unique : chaque cartographe interprète les récits selon ses besoins.

Le succès du livre de Marco Polo ne se limite pas à sa diffusion matérielle, il se manifeste aussi par la variété de ses usages. Les historiens ont hésité à le classer : manuel de commerce, recueil de merveilles, traité de géographie ? Son emploi traverse toutes les couches sociales – princes, religieux, marchands et savants – et se répand dans de nombreux pays. En France, il séduit surtout l'aristocratie, en Angleterre, il touche davantage les milieux universitaires et religieux. Marco Polo n'est pas perçu comme un auteur unique, son image varie selon les contextes, de jeune voyageur à témoin expérimenté.

Cette liberté d'usage n'exclut pas une fonction scientifique. Le texte intéresse les chroniqueurs et les savants, notamment pour ses informations sur les Mongols. À la fin du XIV^{ème} siècle, l'interprétation géographique de l'œuvre s'impose. Les humanistes italiens, tels Domenico Bandini ou Domenico Silvestri, intègrent le récit de Polo à leurs travaux, tout en maintenant un regard critique sur sa véracité. L'influence du marchand vénitien se fait sentir dans les débats cartographiques autour de la représentation de l'océan Indien et de l'Extrême-Orient. Deux traditions, parfois contradictoires, s'affrontent et les cartographes tentent de les concilier.

¹¹⁴ GOULD Peter, BAILLY Antoine, « *Le pouvoir des cartes - Brian Harley et la cartographie* », Economica, Paris, 1995, pp. 19-51.

¹¹⁵ JACOB Christian, « *L'Empire des cartes : approche théorique de la cartographie à travers l'histoire* », Albin Michel, Paris, 1992.

¹¹⁶ GADRAT-OUERFELLI Christine, « *Lire Marco Polo au Moyen Age, Traduction, diffusion et réception du Devisement du monde* », Brepols, Turnhout, 2015.

¹¹⁷ PIPINO Francesco est un Dominicain de Bologne qui a vécu au XIV^{ème} siècle et qui a traduit en latin le texte de Marco Polo.

L'expérience pédagogique

Réalisée, avec une classe de seconde professionnelle métiers de l'Hôtellerie et la Restauration, l'expérience pédagogique décrite ci-dessous intègre les enjeux scientifiques développés précédemment, croise les regards de l'histoire et de la géographie. Faire comprendre aux élèves quelles sont les représentations cartographiques des Européens au XV^{ème} siècle ne peut se limiter à un simple repérage spatial. C'est également s'interroger sur la construction des savoirs, des supports, et donc sur la mise en image des « informations géographiques ». Lors de l'étude de « l'expansion du monde connu du XV^{ème} au XVIII^{ème} siècle »¹¹⁸, la mise en relation progressive du monde est le point central de ce thème¹¹⁹. Axée sur le point de vue des Européens cette « première mondialisation » a permis la multiplication des circulations entre différentes zones géographiques plus ou moins éloignées. Par ces voyages, les Européens contribuent à la mise en relation des continents et à l'extension des circuits économiques. Plusieurs pays deviennent des acteurs majeurs de cette expansion européenne : Portugal, Espagne, Provinces-Unies, France, Angleterre. D'autres entités contribuent également à étendre la sphère d'influence européenne (compagnies de commerce, négociants, etc.). De ces éléments émanent des flux qui ont structuré l'espace mondial. Quatre orientations organisent l'étude de ce thème :

- la mise en relation des continents par étapes et ses conséquences,
- les rivalités coloniales européennes,
- les échanges et ses dynamismes,
- l'organisation de la traite atlantique.

Dans cette étude, la carte nécessairement objet d'étude et outil de travail occupe une place centrale. C'est une source à mobiliser et une capacité à traiter : « *comparer à l'aide de cartes ou de planisphères la situation des territoires colonisés au début et la fin de la période étudiée* ».

La proposition présentée s'intègre dans une séquence composée de quatre séances¹²⁰.

- Séance 1 – Les représentations du monde à l'époque moderne.
- Séance 2 - La mise en relation du monde par les explorations européennes.
- Séance 3 - La traite atlantique.
- Séance 4 – Boire un chocolat chaud : le monde dans nos tasses !¹²¹

Séance 1. Les représentations du monde à l'époque moderne

Les cartes anciennes ont été un objet d'étude central de cette séance 1 qui ouvre la séquence et introduit le thème. La structuration du programme et la progression qui en découle font que cette séance est aussi la première séance d'histoire pour la classe. Elle a une double importance avec l'entrée choisie par l'enseignant pour le thème étudié et le premier contact du professeur avec ce groupe. L'enseignant ne connaissant pas les compétences et connaissances des élèves, cette séance intègre également une « évaluation diagnostique » afin de situer leurs acquis concernant les repères géographiques classiques.

Objectifs et problématique

Dans ce cadre, les cartes (documents 2, 3 et 4) ne sont pas seulement des outils à mobiliser pour les repérages spatiaux, étape qui reste toutefois nécessaire, elles sont à analyser également comme transpositeurs de faits. Aussi permettent-elles de répondre à la problématique : comment les Européens ont-ils pensé puis représenté le monde ? Cette problématique interroge la mise en carte de la domination européenne du monde, et de la conceptualisation de « l'Autre ». Indirectement, la question de la conception du savoir est réfléchi. C'est un processus intellectuel qui se construit dans un contexte socio-politique précis. Il s'agit de faire comprendre aux élèves comment se construit un savoir et comment il est tributaire d'une société à un moment donné.

¹¹⁸ Histoire : « *Circulations, Colonisations et Révolutions (XV^{ème}-XVIII^{ème} siècles)* ». Premier Thème du programme de seconde : l'expansion du monde connu (XV^{ème}-XVIII^{ème} siècles), fiche Éduscol, septembre 2019.

¹¹⁹ Pour aborder ce thème du programme « l'expansion du monde connu (XV^{ème}-XVIII^{ème} siècles), une entrée culturelle a été choisie avant de l'étudier « plus classiquement » (explorations, traites, etc.).

¹²⁰ Une classe de seconde baccalauréat professionnelle métiers de l'hôtellerie-restauration a éprouvé cette séquence.

¹²¹ Cette séance s'appuie sur l'ouvrage éponyme de Christian Grataloup. GRATALOUP Christian, « *Le monde dans nos tasses : trois siècles de petit déjeuner* », Armand Colin, Paris, 2017.

La zone géographique considérée

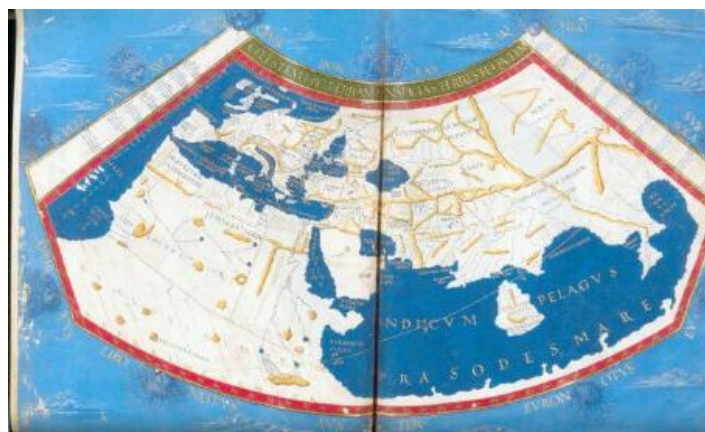
Pour cela, nous nous sommes focalisés sur une zone géographique large : les latitudes méridionales entre 40 et 60 degrés sud. Deux éléments ont justifié ce choix. Ces coordonnées correspondaient à des latitudes méconnues des Européens à l'époque étudiée. Les voyages d'exploration en ont permis une meilleure connaissance et une intégration progressive dans un circuit mondialisé. L'exploration et la cartographie de ces régions sont donc une première illustration des enjeux abordés dans ce thème.

De plus, ces latitudes ont fait l'objet d'un travail de recherche universitaire. En effet, en 2023, j'ai soutenu une thèse de doctorat en géographie intitulée « *Le mythe du Continent Austral : imaginaire et découverte de la Terre : un mythe au service de la géographie moderne*¹²² ». Ce travail a permis la constitution d'un vaste corpus cartographique où 142 documents ont été recensés. Une transposition pédagogique de cette recherche offre tout son intérêt.

Pour la construction de la séance, l'accès à cette base permet l'utilisation de documents sourcés et validés par une analyse scientifique. En confrontant les élèves à ces documents, ces derniers se mettent dans une position de chercheur. En débutant la séance, j'ai présenté aux élèves la provenance et le contexte d'utilisation des documents. Un des objectifs transversaux de la séance est également de mettre les élèves dans une démarche de recherche scientifique. Comment la description de plusieurs documents permet-elle de dégager un raisonnement ?

Quatre temps structurent l'organisation de cette séance :

Premier temps : la séance débute par un travail classique sur les repères géographiques. Les élèves vont travailler sur des documents anciens. Leurs représentations peuvent être bousculées. Il a donc été nécessaire de s'assurer, en premier lieu, des connaissances des élèves concernant ces repères géographiques « contemporains ». Un fond de carte a donc été distribué. Les repères devaient être (re)placés (continents, océans, quelques pays). C'est un exercice individuel, avec un temps de travail assez court puis l'enseignant apporte la correction en s'appuyant sur les propositions des élèves. Une fois ces repères fixés, l'élève reçoit trois cartes : une reproduction d'une carte de l'Antiquité (document 2), une carte de l'époque moderne (document 3), une carte du monde arabo-musulman (document 4). Ces productions sont accompagnées d'un tableau à compléter ([annexe1](#)). Cette analyse s'effectue en deux temps : une réflexion individuelle puis une réflexion en binôme afin de confronter les analyses. Le professeur effectue une rapide synthèse.



Document 2

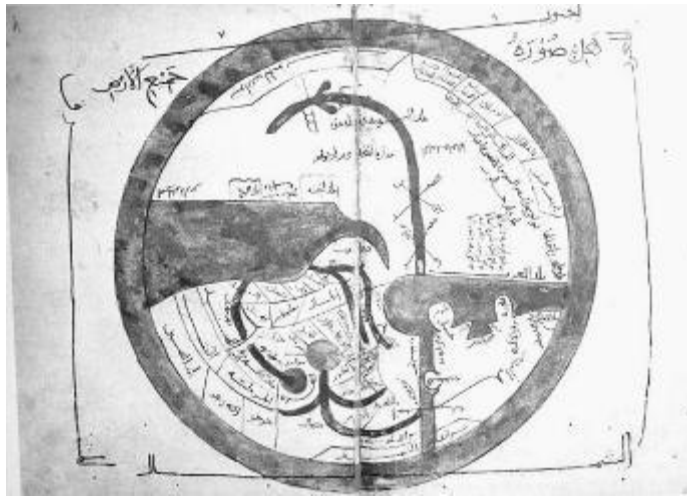
Carte du monde connu selon Ptolémée
(Manuscrit Latin 8834
– vers 1475-1480)
(Localisation : BNF)

¹²² Sous la direction de Bruno LECOQUIERRE (Université Le Havre Normandie). Thèse en ligne : <https://theses.hal.science/tel-04550057>

**Document 3**

Mappemonde cordiforme
par Oronce Fine (1534)

(Localisation : BNF)

**Document 4**

- Carte d'Ibn
Hawqal

IV^{ème}-X^{ème} siècles
(Production plus
ancienne mais
intéressante pour
l'exploitation)

Deuxième temps de la séance : elle se centre sur une réflexion davantage conceptuelle. En s'appuyant sur les cartes étudiées et le tableau synthétique complété, les élèves vont maintenant s'interroger sur la construction de celles-ci et plus particulièrement sur les sources utilisées.

La question est posée de la manière suivante : « *Dans les cartes, quels sont les éléments qui expliquent l'existence de différentes représentations ?* »

À nouveau, les élèves mènent une réflexion individuelle puis une réflexion en binôme (temps plus court). Dans un retour collectif, le professeur note et synthétise les propositions. Globalement, chez les élèves, deux réponses se dégagent : les voyages et la copie d'autres documents. La notion d'imaginaire, pourtant essentielle, est rarement citée par ces derniers. Il en est de même pour les « influences interculturelles ». Ces deux points sont donc explicités par le professeur. Ce retour permet finalement d'interroger la classe sur la construction d'un savoir géographique et sur la neutralité de l'objet cartographique.

Troisième temps de la séance : l'analyse des cartes et la réflexion concernant la construction des savoirs géographiques est complétée par une rapide lecture de quelques cartouches et extraits d'une production scientifique contemporaine. Pour des questions de temps, il n'est pas possible d'effectuer un examen poussé de ces différents documents. Néanmoins, il est intéressant pour les élèves de découvrir comment les mots participent également à la construction des représentations géographiques et des « représentations ethnologiques ». Les cartouches (document 5), portent des informations complémentaires aux tracés. Ils peuvent être parfois aussi contradictoires. Dans un premier temps, le professeur lit les trois extraits, puis dans un second temps, les élèves choisissent un texte dans lequel ils doivent : surligner/souligner d'une couleur les informations géographiques recensées (descriptions sur les lieux et populations, coordonnées) puis surligner/souligner d'une autre couleur les expressions donnant des indications sur l'origine de ces informations.

Document 5 - Globe terrestre de Vincenzo Coronelli (1684) (Localisation : BNF)



**Cartouche inséré au niveau du Continent Austral
(Globe terrestre de V. Coronelli)**

« La terre que nous appelons Australe ou Méridionale ou Magellanique est nommée par les Espagnols la Tierra d'Austro. On peut la mettre au rang des grands continents du globe terrestre, et ce que l'on connaît est divisée en plusieurs parties dont les principales sont : la Nouvelle-Hollande, la Nouvelle-Zélande, la Terre des Papous que quelques-uns croient être le même que la Nouvelle-Guinée, la Terre d'Antoine Diemens, etc. On a décrit sur quelques cartes vis-à-vis et au midi du cap de Bonne-Espérance une côte de la Terre Australe ou il y a un cap avance jusqu'à 42 degrés de latitude méridionale. On a donné à ce pays le nom de Terre de vue et on l'a placé près de la Terre des perroquets. »

Quoi qu'il en soit, leurs lectures démontrent aux élèves la nécessité d'avoir une approche globale concernant l'objet carte (ou ici un globe). C'est une construction intellectuelle avec des signes et des règles où la question de l'écrit doit être interrogée. En fonction des productions, ce lien varie : écrit traducteur de la carte, écrit porteur d'un savoir supplémentaire, écrit témoin des doutes (« on dit que » / « on décrit que »). Pour les exemples étudiés, ces cartouches apportent des informations complémentaires sur la géographie ou sur les populations locales.

La lecture d'un extrait de cosmographie complète cette réflexion concernant la place des écrits dans la construction des savoirs (document 5 bis).

Document 5bis - Réflexions sur les habitants du Continent Austral par les savants Buffon et Maupertuis

A) Texte de Buffon : « [C'est] un pays moins ancien que le reste de ce continent inconnu [...] [Ses] sauvages et sans industrie pourraient être dans ce continent à peu près ce que les sauvages des Amazones ou du Paraguay sont en Amérique » (Histoire naturelle générale et particulière : avec la description du Cabinet du Roy, 1749).

B) Texte de Maupertuis : « C'est dans les îles de cette mer que les voyageurs nous assurent avoir vu des hommes sauvages, des hommes velus, portant des queues, une espèce mitoyenne entre le singe et nous [C'est] un nouveau monde à part, dans lequel on ne peut prévoir ce qui se trouverait » (Lettre sur le progrès des sciences, par monsieur De Maupertuis, 1752)

L'étude de ces extraits illustre la fragilité des savoirs et la multiplicité des représentations. Cela témoigne également de la construction hiérarchisée et raciale des savoirs géographiques européens. En d'autres termes, les élèves comprennent alors le poids des mots et des représentations dans les schémas de domination.

Quatrième temps de la séance : la séance se termine par la réalisation d'un schéma heuristique (exemple placé en [annexe 2](#)). Outil de visualisation, il permet l'organisation des informations, mais aussi la synthétisation des idées. C'est une séance complexe pour les élèves car les documents étudiés peuvent bouleverser des représentations déjà fragiles. La réalisation de cette synthèse permet de globaliser, sans dénaturer, une histoire complexe où la construction d'un savoir géographique (et donc ses

représentation) ne peut se penser de manière linéaire et neutre. Le sujet est le thème de la séance : « les représentations européennes du monde à l'époque moderne ». Trois arborescences sont proposées : les connaissances géographiques/les réflexions « épistémologiques » concernant la construction des savoirs/la place des textes et donc de l'écrit. Nous sommes en début d'année, le professeur donne donc le document avec les trois arborescences indiquées. Les élèves ont pour consigne de compléter ces trois parties en s'appuyant sur les éléments traités pendant la séance. Cela peut être des indications géographiques, des mots, expressions, ou des phrases. Ces derniers, seuls, ont eu un premier temps de réflexion. Puis, dans un second temps collectif, la classe complète le schéma. Cette activité finale permet également de vérifier la bonne compréhension des élèves qui est globalement satisfaisante ; la réflexion de la classe concernant la construction d'un savoir géographique reste néanmoins plus difficile. Cela relève d'une pensée complexe, élément qui peut justifier cette difficulté.

Conclusion

Que pouvons-nous conclure concernant cette expérimentation ? Pour les élèves, les cartes anciennes sont un des témoins de la construction de la géographie occidentale à l'époque moderne. La carte est une reconstitution, illustration des explorations et des réflexions des érudits. Parfois, elle repose sur l'imaginaire et nourrit des mythes. Pour son observateur, la carte peut être une invitation aux voyages. Néanmoins, celle-ci ne se définit pas par son exactitude mais par la mise en place de conventions. L'étude de la carte doit donc intégrer le ou les contexte(s) de sa construction. La carte donne à voir la (les) représentation(s) du monde en un instant T. Elle est le point d'accueil pour un référentiel géographique qui a évolué sur plusieurs siècles. C'est également le témoin des querelles concernant ses différentes conceptions. Elle caractérise aussi une volonté européenne de structurer le monde. Les explorations occidentales ont construit des continents et imposés des représentations. Christian Grataloup résume parfaitement ce point : « nous *versus* les autres »¹²³. La carte moderne symbolise la division occidentale du monde qui va uniformiser les représentations. Penser la dimension spatiale de ce phénomène nécessite de prendre en compte la dimension temporelle des sociétés. On est là dans une approche de la « géohistoire¹²⁴ ». En d'autres termes, la carte devient, pour nos élèves, un objet historique témoin de la configuration d'une vision précise du monde. La carte est aussi un réceptacle des transformations économiques du monde.

Dans l'organisation de la séquence, la place centrale des cartes montre également aux élèves comment la science géographique a été un des acteurs contribuant à la division internationale du monde dans le contexte de la première mondialisation (exploitations des hommes et des matières, colonisation, etc.).

Thibault BARBOSA

Formateur histoire-géographie, professeur de lettres-histoire-géographie
Lycée Hôtelier François Rabelais, Dugny. Académie de Créteil
Chercheur associé au laboratoire IDEES – Le Havre (Normandie Université)

Bibliographie

BARBOSA Thibault, « *Le mythe du Continent Austral : imaginaire et découverte de la Terre : un mythe au service de la géographie moderne* », thèse soutenue sous la direction de Bruno Lecoquierre, Université Le Havre Normandie, 2023.

BONNECHERE Pierre, « *Profession historien* », Presses universitaires de Montréal, 2008.

BUFFON Georges-Louis, « *Histoire naturelle générale et particulière : avec la description du Cabinet du Roy* », Imprimerie royale, Paris, 1749, pp. 213-220.

CLAUS Philippe, « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* », DGESCO, Paris, 2002.

¹²³. GRATALOU Christian, « *L'identité de la carte* », dans *Communications*, 77, 2005, p. 245.

¹²⁴ La paternité du concept de « géohistoire » revient à l'historien Fernand BRAUDEL (1902-1985) ; c'est le géographe Christian GRATALOU qui théorise ce nouveau concept et décloisonne espaces et temporalités.

CLAVAL Paul, « L'évolution de quelques concepts de base de la géographie, espace, milieu, région, paysage (1800-1990) », pp. 104 à 108
<http://yannick.mevel.free.fr/IMG/pdf/clavalconcepts.pdf>

DUCENE Jean-Charles, « Formes de l'océan indien dans la cartographie arabe », dans VAGNON Emmanuelle, VALLET Éric (éd.), « La fabrique de l'océan indien : cartes d'Orient et d'Occident (Antiquité-XVI^{ème} siècle) », Editions de la Sorbonne, Paris, 2017, pp. 57-73.

Éduscol, fiche, 5/2017, « Pratiquer différents langages en histoire et en géographie Réaliser des productions graphiques et cartographiques ».

Éduscol, fiche, 9/ 2019, Histoire : « Circulations, Colonisations et Révolutions (XV^{ème}-XVIII^{ème} siècles) ». Premier Thème : l'expansion du monde connu (XV^{ème}-XVIII^{ème}).

GADRAT-OUERFELLI Christine, « Lire Marco Polo au Moyen Age, Traduction, diffusion et réception du Devisement du monde », Brepols, Turnhout, 2015.

GOULD Peter, BAILLY Antoine, 1995, « Le pouvoir des cartes - Brian Harley et la cartographie », Economica, Paris, 1995.

GRATALOUP Christian, « L'identité de la carte », Communications, 77, 2005.

GRATALOUP Christian, « Le monde dans nos tasses : trois siècles de petit déjeuner », Armand Colin, Paris, 2017.

JACOB Christian, « L'Empire des cartes : approche théorique de la cartographie à travers l'histoire », Albin Michel, Paris, 1992.

MAUPERTUIS Pierre-Louis, « Lettre sur le progrès des sciences, par monsieur De Maupertuis », 1752, pp. 7-26.

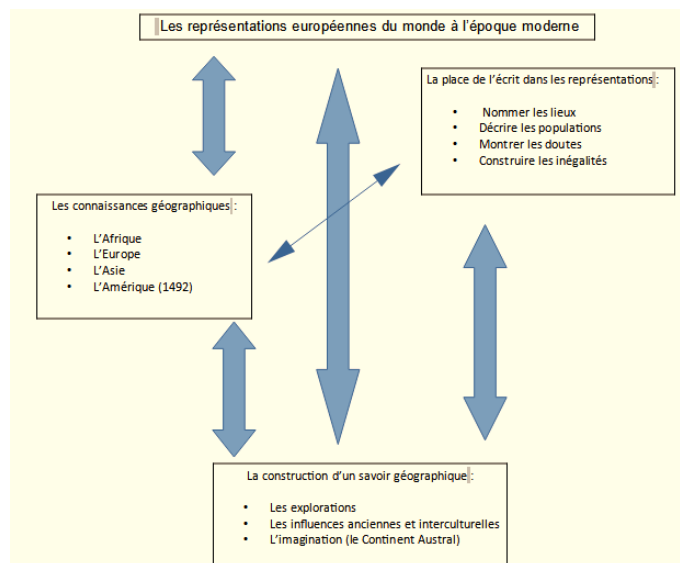
Annexe 1

Tableau à compléter par les élèves dans le premier temps de la séance 1 – [retour à l'article](#)

Observations des élèves à propos des :	Carte du monde connu selon Ptolémée (Antiquité)	Mappemonde d'Oronce Fine (Représentation européenne)	Carte d'Ibn Hawqal (Monde arabo-musulman)
Zones géographiques représentées			
« Anomalies géographiques » remarquées			
Quels sont les points communs entre les différentes productions ?			

Annexe 2

Schéma synthétique à compléter par les élèves, au temps 4 de la séance 1 – [retour à l'article](#)



Comprendre un contexte historique à travers lectures et rencontre littéraire

L'article se propose de rendre compte d'une expérience de séquence interdisciplinaire bivalente autour de l'analyse d'une période historique en lettres et histoire, avec des élèves de terminale professionnelle AGO (Assistance à la gestion des organisations). Dans le cadre d'une séquence de français les élèves analysent un *corpus* littéraire autour de différentes thématiques étudiées en histoire : la banlieue, les trente glorieuses et les mémoires de la guerre d'Algérie. Les élèves lisent et repèrent les informations sur les thématiques concernées. L'objectif est de mieux comprendre cette période historique, par le biais du *corpus* littéraire, en tenant compte du programme limitatif autour de la mémoire de cette période.

À travers cette expérience, nous montrerons en quoi l'analyse des supports d'un *corpus* littéraire peut amener les élèves à enrichir leurs connaissances, à avoir un autre regard sur les périodes étudiées et à mieux mémoriser les informations liées aux périodes du thème 2 d'histoire¹²⁵. L'autre objectif est également de continuer à travailler la méthodologie d'analyse et de synthèse en français. La séance présentée est celle de lettres, coanimée avec la médiathécaire de la ville de mon établissement.

Sélection des textes pertinents pour construire un savoir bivalent sur la période

J'entends par savoir bivalent des notions partagées entre la séance de français et la séance d'histoire sur la construction et la vie dans les quartiers populaires, la vie à l'usine, l'impact de la décolonisation dans la société française. Les extraits d'œuvres permettent de faire écho à la vie et aux événements politiques concernant ces espaces. En classe de terminale, le programme d'histoire traite de « La France et le monde depuis 1945 ». Il est structuré par deux thèmes. Le second s'intéresse à la vie démocratique en France depuis 1945, « *en mettant l'accent sur la modernisation de la démocratie française, la stabilisation des institutions républicaines et les défis de société auxquels le pays est aujourd'hui confronté*¹²⁶. » Depuis la mise en place du nouveau programme en 2020, j'ai constaté que les élèves ont des difficultés à se représenter cette période des trente glorieuses, et à mesurer le choc qu'elle a produit dans l'organisation de la société, le mode de vie et dans la vie quotidienne de la population. De ce fait, ils ont de la peine à mémoriser des connaissances sur ce thème.

En 2023/ 2024, j'ai fait le choix d'étudier en parallèle ce thème en histoire et le thème de la guerre d'Algérie en lettres. Les élèves ont étudié en groupe la guerre d'Algérie à partir d'un *corpus* documentaire et ont produit une synthèse. Ils ont aussi rencontré un écrivain évoquant régulièrement cette période et des espaces décrits dans ses textes. Cela a permis d'échanger sur la manière dont on raconte cette période dans les récits de fiction¹²⁷.

L'objectif de cette expérimentation en 2024-2025 était de rendre plus vivante et d'incarner une période. Il s'agissait de voir comment une ville comme Grigny et son quartier « la Grande Borne », connu par les élèves, avaient été perçus à l'époque des

¹²⁵ Thème 2 : Vivre en France en démocratie après 1945.

¹²⁶ BO spécial n° 1 du 6 février 2020.

¹²⁷ Lors de la rencontre, les élèves ont pratiqué un exercice autour d'une anecdote réelle et d'une fausse anecdote, ils devaient la rédiger puis la dire à l'ensemble de la classe. La classe devait deviner quelle anecdote était réelle. À partir de cet exercice, l'auteur a expliqué qu'il faisait souvent appel à la réalité pour écrire sur un quartier, un sentiment qu'il connaissait mais pour ensuite donner de la crédibilité à son récit ou à ses personnages. L'objectif n'était pas de savoir quelle anecdote était réelle mais de voir si les deux histoires étaient crédibles dans leurs constructions et dans leurs présentations orales.

trente glorieuses. Pendant ce travail, des éléments de contextualisation historique ont été donnés aux élèves, notamment par une étude de documents. L'analyse d'un corpus littéraire permet d'enrichir les connaissances et de mieux comprendre les espoirs des trente glorieuses, de voir l'évolution de l'image des banlieues au début et à la fin de la période. Enfin le travail en français sur ces textes montre également que la perception des habitants à propos de leurs espaces de vie, des événements vécus est tributaire du temps, du recul que l'on prend, des changements politiques et de la société en général.

Déroulement de la séance sur le corpus littéraire

En amont de la rencontre avec l'auteur en mars 2025, la médiathécaire et moi-même avons présenté les différents ouvrages jeunesse et adultes qui concernent notre sujet ; puis lu et expliqué des informations biographiques sur l'auteur, voir document 1 ci-dessous.

Doc 1. Présentation de l'auteur¹²⁸ et rencontre

- Mabrouck Rachedi est un écrivain franco-algérien qui a grandi en banlieue. *Banale flambée dans ma cité* (Actes Sud, 2024) et *Les étoiles montantes* (Milan, 2024) sont ses derniers romans à destination d'un public adolescent.
- Il écrit aussi bien pour les adultes – *Tous les mots qu'on ne s'est pas dits* (Grasset, 2022), *Le Petit Malik* (Lattès, 2008), *Éloge du miséreux* (Michalon, 2007), *Le Poids d'une âme* (Lattès, 2006) – que pour la jeunesse, à l'École des Loisirs (collection Médium) : *Classe à part* (2021), *Krimo, mon frère* (2019) et *Toutes les couleurs de mon drapeau* (2018).
- Ses héros, qui s'appellent Malik, Malika, Selim, Krimo ou encore Omar, lui permettent d'explorer les questions d'identité et de mémoire nous confie Mabrouck Rachedi.
« La question d'identité est vraiment cruciale. J'écris pour la jeunesse justement pour ça, pour aborder des questions à des âges un peu cruciaux où l'identité est fragile et en construction »
- Sa propre expérience lorsqu'il était jeune justifie aussi sa démarche :
« C'est un point aveugle. À cet âge-là, c'était, en gros, à moi-même de me poser les questions, mais dans les programmes de l'Éducation nationale, quasiment rien. Dans les livres, pareil, je n'avais pas forcément accès à beaucoup de livres où il y avait des personnes qui avaient des noms à consonance étrangère. »
- L'écrivain, qui déclare faire « acte d'engagement », tient également à aborder les questions de racisme, de discrimination, de stéréotypes de genre et de rapports police-habitants lors de ses ateliers d'écriture durant lesquels il échange avec des jeunes qui se sentent marginalisés.

Étape 1 : lecture des textes en groupes (2h)

Nous avons distribué les deux *corpus* de textes sur les deux thématiques et réparti les élèves en groupe puis effectué une lecture collective. J'ai apporté un étayage méthodologique ([annexe1](#)) pour aider les élèves à sélectionner les informations dans le *corpus*. Dans un premier temps, ils ont sélectionné les informations ensemble, puis ils ont fait une synthèse individuelle pour répondre à une question globale sur le *corpus*. Il a bien fallu deux heures en classe pour effectuer cette étape et la mise au propre finale a été faite à la maison. Les élèves en difficulté peuvent utiliser une consigne « pas à pas » c'est-à-dire très détaillée pour construire leur réponse.

Étape 2 : rédaction des synthèses

Pour la synthèse, les élèves ont à disposition, des phrases d'accroche, des rappels sur l'organisation formelle du texte à produire. Ils peuvent également s'appuyer sur des exemples de connecteurs logiques construits lors de la séquence de français. Ils ont à leur disposition également le cours d'histoire avec les définitions et une chronologie des dates à retenir pour la séquence en histoire. Les élèves doivent analyser les textes du *corpus*, en produire une présentation générale, puis expliquer ce qu'ils ont compris sur les événements évoqués en citant les sources.

Cette séance ayant été réalisée l'an dernier, je n'ai pas utilisé l'IA, par exemple, pour aider à la formulation de la synthèse. On aurait donc pu envisager d'utiliser cet outil en lien avec l'EMI.¹²⁹

¹²⁸ Extrait du compte rendu de rencontre sur le site de la médiathèque autour de la rencontre et de l'atelier d'écriture : <https://www.mediathequesludotheques.grandorlyseinebievre.fr/default/blog-view/86/bloguithecaire/2158/ca-sest-passe-rencontre-dauteur-avec-mabrouck-rachedi-au-lycee-jean-monnet-juvisy-sur-orge>

¹²⁹ EMI : éducation aux médias et à l'information.

Les corpus littéraires sur la banlieue et la guerre d'Algérie.

Présentation

Le corpus 1 – Extraits des œuvres de l'écrivain Mabrouck Rachedi – permet de travailler sur l'image de la banlieue ([annexe 2 A](#)) la thématique des transports en commun – la ligne 13 –, les sentiments du personnage Amel de ne pas être à sa place dans Paris. Cette ligne Paris/banlieue est matérialisée par l'observation d'Amel qui ne se sent pas à l'aise loin de l'espace qu'elle connaît.

L'image de la banlieue – clichés, racisme, etc... – est le sujet qui a été le plus discuté avec l'écrivain.

Thématiques des extraits et questionnement du corpus 1

Le premier texte extrait du roman de Mabrouck Rachedi, « *Banale flambée dans ma cité* » ([annexe 2 C](#)) évoque une émeute et le regard des médias sur « la Cité » à travers la discussion d'un père et de son fils.

L'extrait suivant ([annexe 2 D](#)) évoque l'écart entre les noms donnés à ces nouveaux bâtiments d'habitation construits durant les Trente Glorieuses et l'image que ces cités ont au début du XXI^e siècle. Enfin le dernier extrait ([annexe 2 E](#)) évoque la montée des idées d'extrême droite en banlieue. À travers ces extraits, on remarque bien le passage de l'image valorisante par les noms des tours, puis la sensation de déclassement, d'être en marge avec la banlieue à travers le paysage décrit par Amel, un des personnages. Enfin, la notion de violence), qui devient un argumentaire politique à la fin des années 1990, début 2000, marque bien le changement avec l'époque des Trente Glorieuses. Ce corpus permet de travailler sur l'ambivalence de l'image des banlieues, d'évoquer des lieux connus des élèves ([annexe 2 B](#)) et de questionner cette évolution : des banlieues lieu d'espoir et de vie des classes moyennes à celle beaucoup plus négative de « lieux à problèmes ».

Thématiques des extraits et questionnement du corpus 2

Le second *corpus* sur la guerre évoque le déracinement avec l'exil à la fin de la guerre ([annexe 3 A](#)) mais aussi la répression du FLN dans l'hexagone ([annexe 3 B](#)), la violence à l'égard de la population algérienne en Algérie ([annexe 3 C](#)) et le racisme. Les textes évoquent aussi le silence qui entoure la transmission de cette guerre. Ici dans la lettre, la professeure qui l'a rédigée évoque le jugement de son père sur sa propre expérience. Elle rapporte l'incompréhension d'un appelé, son père, ce qui permettait de voir le point de vue d'un acteur, d'un soldat. Cet extrait ([annexe 3 D](#)) permet de voir aussi les événements à travers le prisme de la mémoire personnelle de la famille du personnage et comment le passé peut être revisité. Jusqu'à l'interrogation de son élève, elle n'avait jamais questionné son père sur la guerre d'Algérie.

Un corpus littéraire pour appréhender une période historique : une bonne idée ?

Lors de la correction les échanges autour des *corpus* ont facilité les interrogations sur la période, permis de préciser la notion d'engagement et de revenir sur l'image médiatique d'un territoire (ou de la banlieue). Les connaissances historiques enrichissent la compréhension du récit littéraire et inversement. Elles permettent de mieux incarner l'histoire à travers les différents personnages du *corpus* de textes qui font écho aux acteurs que nous avons vu dans la séance d'histoire.

Analyse de productions d'élèves

L'objectif de la séance est une analyse d'un texte littéraire sur le passé qui fait écho aux documents historiques utilisés précédemment. La consigne ne donne pas de problématique. Les élèves ont juste les intitulés des deux *corpus* de textes. Ce questionnement favorise l'interprétation personnelle des élèves autour de la période historique.

Dans le travail ci-dessous (copie 1), on remarque que l'élève a confronté les points de vue des acteurs, qu'il a réutilisé les notions d'inégalités, de violence, de guerre. Il a cité et utilisé les documents.

Extrait de copie d'élève (1)

Dans ce corpus, l'auteur décrit deux points de vue sur la guerre d'Algérie. Un premier qui nous met en immersion avec des manifestations ou les 2 personnes, Mohan ainsi que Yacine choisissent volontairement d'agir en dénonçant les inégalités.

« Il sait ce qu'il risque et va au-devant du danger » « Bras dessous bras dessous avec son frère, il rejoint la manifestation et crie de plus en plus fort sous la pluie fine ». Ce sont donc des acteurs qui choisissent leurs place contrairement au second point de vue ou des parents témoigne leurs vécu je cite j'ai moi aussi interrogé mes parents sur le façon dont ils vécu la période de la guerre d'Algérie.

« 6 novembre, les militaires sont venus à l'aurore pour éviter une embuscade », ces soldats viennent en prévention et rapporte que d'ici moins de vingt minutes toutes les maisons sont détruites. Une fuite a donc été effectué dans le bouleversement des parents de Fatima qui quittent une « mémoire ». Pour conclure ces deux point de vue, l'un étant à Paris durant une manifestations et le second étant à Chellab (Algérie) pendant une fuite , nous montre la violence de cette guerre. Les champs lexical nous confirme ces violences avec les mots comme « misère, il ne sait pas s'il reviendra demain, visage ensanglanté, peur [texte illisible] ».

Dans cet autre paragraphe (copie 2), l'élève en difficulté de compréhension en histoire, a fait le choix d'analyser, extrait par extrait, les motivations et la vision des personnages sur la guerre. Elle s'est centrée sur les acteurs, ceux de l'exil, puis ceux de la manifestation. Dans un deuxième temps, elle a synthétisé ses idées sur la guerre comme ci-dessous. Elle a bien repéré les thématiques communes. Elle réutilise des termes étudiés en cours, « lutte politique, répression, militants, colonialisme, indépendance » même si certains sont parfois mal orthographiés. Elle a bien compris que le corpus reprend les différents acteurs en présence en Algérie et les différentes facettes de la guerre. La séance, ici de lettres, a stabilisé ses connaissances historiques et favorisé une autre vision du FLN avec l'exemple de la manifestation à Paris. Cependant le langage dévalorisant, raciste, présent dans le texte, les champs lexicaux n'ont pas été mobilisés par cet élève pour analyser le corpus. Le travail bivalent est donc complémentaire et la correction pour stabiliser et compléter l'analyse est importante.

Extrait de copie d'élève (2)

« Travers le personnage de Mohan dans le deuxième extrait. Celui-ci s'engage dans la lutte politique en France et subit la répression des autorités. L'atmosphère de surveillance et de peur est omniprésente, montrant les obstacles auxquels les militants sont confrontés.

Les personnages de mieux comprendre la dure réalité du colonisme et de la guerre. Le dernier extrait décrit la violence exercée par l'armée française sur les villageois en Algérie. On y découvre un climat d'oppression ou les habitants vivent sous la menace constante des forces coloniales.

Les personnages symbolisent ainsi les différentes facettes de la guerre : Fatima et Mohand incarnent l'exil, tandis que les Algériens en métropole représentant la résistance et ceux restés en Algérie subissent la répression directe.

Pour conclure, ces passages nous permettent de mieux comprendre l'impact de la guerre d'Algérie. La guerre l'Algérie a profondément marqué les individus, que se soit en Algérie ou en France. Dans les trois extraits étudiés, Mabrouck Rachedi met en lumière les conséquences de ce conflit sur les personnages à travers l'exil, la répression et la lutte pour l'indépendance. Dans ce corpus, l'auteur a écrit les conséquences de la guerre sur la population algérienne. Dans le premier extrait, s'il évoque le départ forcé de Fatima et Mohand, qui doivent quitter leur pays pour un avenir incertain.

L'auteur donne sa vision de l'injustice vecue par les Algériens, notamment à sur les individus et les injustices qu'ils ont subies. Par ailleurs ils montrent l'engagement de certains pour obtenir leur indépendance malgré les dangers. Il semblerait que l'auteur cherche à rendre hommage a ces hommes et femmes dont l'histoire a parfois été oublié. »

Dans ce paragraphe introductif de la copie 3, l'élève a essayé de structurer sa pensée, même si l'annonce du plan est maladroite. Elle a bien compris la thématique du corpus sur la banlieue et a utilisé des connecteurs logiques. Dans son premier paragraphe d'analyse « quand on regarde... ». L'élève a bien noté l'ambivalence et la différence de vision entre les habitants et les problèmes qui existent. Elle a utilisé la fiche d'aide même s'il y a des maladresses. Ci-dessous, l'élève détaille en raison des nombreux relevés lexicaux et prélève seulement des informations.

On remarque qu'elle perd la vision synthétique de l'ensemble. L'analyse des choix linguistiques de l'auteur permet de comprendre les sentiments des habitants à travers ceux du personnage.

Extrait de copie d'élève (3)

Les passages des romans de Mabrouk Rachedi nous montrent la vie dans les banlieue françaises, un endroit compliqué et souvent mal connu. L'auteur décrit avec force les problèmes des gens, les tensions et les espaces dans ces quartiers. Pour comprendre comment Rachedi arrive à monter cette complexité et à donner la parole à ceux qu'on n'écoute pas souvent, d'après les textes que je vais étudier.

Je vais d'abord lire attentivement les extraits, pour se plonger dans le monde que l'auteur nous raconte. Ensuite, je vais repérer les sujets principaux et les mots importants qui reviennent, pour comprendre ce qui est important dans son travail. Je vais aussi regarder les personnages, leurs actions, leurs idées et leurs sentiments, pour mieux comprendre ce qu'ils vivent et ce qu'ils pensent. Enfin, on va examiner ce que les textes nous disent sur l'histoire, les lieux et la politique, pour mieux comprendre aussi les problèmes sociaux et culturels dans les banlieues. Qu'est-ce-que cet extrait sur les banlieues nous apprend-il ?

Quand on regarde les textes, on voit une image forte de la réalité compliquée des banlieues française, où il y a de la violence, des gens qui se sentent rejetés, mais aussi il y a de l'entraide. Rachedi décrit un monde où on sent la tension, où la colère est proche de l'abandon, mais où l'entraide et l'espoir existent toujours. Les descriptions des lieux, les portraits des personnes et les dialogues montrent la richesse de la diversité de ces quartiers. La force de son écriture, c'est de montrer la complexité de cet univers, sans utiliser les clichés. Par exemple, la description des bagarres à Clichy sous-bois où « la cité du chêne pointu s'est embrassée », montre la violence des situations vécues par les habitants.

Le sujet principal de ces extraits est comment on voit les banlieues et les gens qui y vivent. Rachedi utilise beaucoup de mots différents pour décrire cet univers : « quartiers à problèmes », « vandalisme », « bagarres », « pauvreté », « discrimination », mais aussi « entraide », « résistance », et « révolte ». Les mots choisis par l'auteur montrent la complexité de la réalité des banlieues ; où il y a des problèmes difficiles et des moments de solidarité. Il décrit une réalité avec plusieurs aspects, loin des idées simples qu'on voit dans les médias. Par exemple, l'expression « populations indésirables » utilisée dans les médias montre comment on rejette les habitants des banlieues.

Les actions et les idées des personnages montrent ce qu'ils ressentent et ce qu'ils ont vécu. Amel se sent étrangère et incomprise dans Paris, les jeunes de Grigny doivent faire face à la violence, Sofiane et Kahina expriment leur colère face à comment les médias les montrent. Les verbes utilisés comme « crispé », « pester », « embraser », « déchirer », montrent la violence des situations et les émotions forte qui peut causer. Rachedi donne ainsi la parole à ceux qu'on n'écoute pas souvent leur permettant de partager ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils pensent. Par exemple, la réaction de Kahina face à comment les médias parlent des bagarres « tu as entendu ça ? Ils parent des émeutes après la météo, comment si ce n'était pas important » montre la colère et le sentiment d'injustice ressentis par les habitants.

Les textes nous apprennent beaucoup sur l'histoire, les lieux, la politique et l'époque. La bagarres de Clichy-Sous-Bois en 2005, la dévastation des tours des Minguettes à Venissieux, la description de Grigny et de ses quartiers, les élections et les discours des partis politiques situent les récits dans une réalité d'aujourd'hui et permettent de mieux comprendre les problèmes sociaux et politiques dans les banlieues. Les indications de temps et de lieux (2001, 2005, Grigny, Venissieux, Clichy sous-bois) montrent que les récit se passent dans une histoire et des lieux précis, soulignant l'importance du contexte pour comprendre les situations décrites. Par exemple, la mention de « l'affichage électoral » et du « parti d'extrême droite » situe l'action dans son contexte politique précis.

Pour conclure, Rachedi par son écriture, révéla la complexité des banlieues française et donne voix à ceux qu'on entend pas. Son œuvre, témoignage précieux, invite à dépasser les préjugés et à mieux comprendre la réalité des quartiers.

Il y a bien une comparaison entre les deux périodes, la référence à des lieux précis, on remarque que, dans la conclusion, l'élève a utilisé également les informations bibliographiques données en classe.

Cet élève qui était en difficulté a réussi à rédiger beaucoup mieux que lors de son écrit en histoire. La compréhension d'une période historique par le biais de la littérature a favorisé la structuration de ses idées. La montée de l'abstention et des idées extrémistes rencontrées dans les textes a été reprise quand nous avons travaillé l'évolution de la démocratie française.

Conclusion

Le dialogue entre les des deux séances en français et en histoire permet de vérifier la compréhension des enjeux autour de l'image des banlieues, d'avoir une vision moins binaire et plus historique de lieux connus des élèves. En effet, il est important de montrer que cette image a évolué et d'aiguiser leur esprit critique.

L'analyse du corpus et la rédaction de la synthèse sont l'occasion d'affiner et de développer les aspects des trente glorieuses. On a pu travailler sur l'implicite, les

inférences autour de cette période historique. Enfin, la rencontre et l'explicitation du projet de l'écrivain ont éclairé d'une autre manière les connaissances historiques.

Nathalie GERMINAL

Professeure de lettres-histoire-géographie

Formatrice académique réseau tuteurs

Lycée des métiers Jean Monnet Juvisy sur Orge, Académie de Versailles

Bibliographie

GERMINAL Nathalie et LECOMTE Aurore, « *La fin des disciplines au lycée professionnel ? la bivalence lettres-histoire-géographie, élément de construction d'une identité professionnelle de PLP ?* », Genève, 2023, consulté à l'adresse : <https://hal.science/hal-04245855v1>

JACQ Guillaume, « *Analyse socio-historique de l'identité professionnelle de professeurs bivalents, les PLP lettres-histoire, entre relégation et résistance, un statut à la lisière du champ scolaire* », thèse de doctorat, Lyon 2, 2022, consultée à l'adresse : <https://www.theses.fr/s167476>

JACQ Guillaume, « *La bivalence au lycée professionnel, le stigmate des professeurs de lettres-histoire ?* », Carrefours de l'éducation n° 59, 2025, pp. 177-193, consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/cdle.059.0177>

JELLAB Aziz, « *Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves* », Revue française de sociologie, volume 46, 2005, p. 295-323.

Mabrouck Rachedi
« *Tous les mots qu'on ne s'est pas dits* »

Paris, édition Grasset,
2022, 204 p.



Annexe 1. Fiche d'aide pour analyser les *corpus* de textes sur les œuvres de Mabrouk Rachedi – [retour à l'article](#).

Étapes à suivre

- 1) Analyse de *corpus* dans un premier temps
- 2) Repérer le sujet du *corpus* (en repérant les champs lexicaux)
- 3) Repérer les actions et les idées des personnages (en repérant, les verbes)
- 4) Analyser ce que les textes nous apprennent sur l'histoire, sur le lieu, sur la politique, sur l'époque (en repérant les indicateurs de temps et de lieu)

À faire : un paragraphe argumenté sur le *corpus*. Consigne :

Rédiger une présentation du *corpus* de 10 à 15 lignes, en utilisant les connecteurs logiques pour faire le lien entre vos idées, en reformulant avec vos mots, si vous citez en utilisant bien les guillemets, en précisant des procédés d'écriture pour justifier vos idées.

Il faut faire attention à votre vocabulaire, faites plutôt des phrases courtes, au présent ou à l'imparfait. Si c'est possible vous pouvez faire référence à vos connaissances.

Aide :

Introduction : phrase d'accroche avec le sujet, problématique et annonce de plan.

Exemple de type de phrase pour le développement

Dans ce *corpus*, l'auteur décrit.....

L'auteur donne sa vision de

Les personnages permettent de mieux comprendre.....

Les personnages symbolisent.....

Connecteurs :

Par ailleurs, de plus, en outre, en effet, Il semblerait que l'auteur, ces passages nous permettent de mieux comprendre, conclusion, finalement, pour conclure.

Annexe 2. *Corpus 1* : textes sur la thématique des banlieues Extraits des œuvres de l'écrivain Mabrouk Rachedi

Annexe 2 A « *Classe à part* » – [retour à l'article](#).

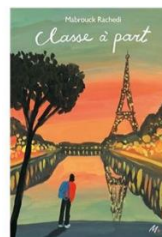
(...) « Il n'y a que vingt minutes entre les stations de métro Basilique de Saint-Denis et Champs-Élysées-Clémenceau, pourtant des années-lumière séparent Salwa et son frère.

Dans la ligne 13 du métro parisien, le paysage social français défile. Entre les stations Basilique de Saint-Denis et Champs-Élysées-Clémenceau, on passe en vingt minutes des quartiers populaires du 93 à l'un des arrondissements les plus chics de Paris, le VIII^{ème}. Vingt minutes est une estimation optimiste. La ligne n'est pas épargnée par les problèmes, qui peuvent décupler la durée d'un trajet. Si on est superstitieux, on peut y voir une confirmation de la malédiction du chiffre 13. Plus on s'approche de Paris, plus les costumes-cravate et les tailleurs stricts se substituent aux tenues streetwear de la banlieue. La moyenne d'âge augmente peu à peu et c'est une majorité de quadragénaires pressés qu'Amel croise dans les couloirs du métro Champs-Élysées-Clémenceau. Il lui semble que tous ces gens sont en vitesse accélérée, alors que ses propres semelles collent au quai. Amel se demande ce qu'ils mangent au petit déjeuner pour être aussi vifs de si bonne heure. Ce qui est sûr, c'est qu'ils ne lisent pas de manuels de politesse : aucun de ceux qui la bousculent ne prend le temps de s'excuser. Ce sont des silhouettes furtives qui disparaissent au détour d'un couloir et dont ne subsiste que l'écho des talons renvoyé par les murs. Dépitée, Amel se souvient de la phrase de bienvenue de tata Marie : fais comme chez toi. Elle a le sentiment d'être autant chez elle dans le VIII^{ème} arrondissement qu'une otarie dans le Sahara. Comment annoncer à sa mère qu'elle n'a pas tenu deux jours chez son oncle ? Amel arpente de long en large les Champs-Élysées avec cette question en tête. Les macarons qu'elle a avalés lui ont donné soif. Échaudée par les tarifs des cafés parisiens, elle entre dans une supérette pour s'acheter une bouteille. Contrairement aux boutiques de l'avenue Montaigne, les prix sont affichés, mais Amel est persuadée qu'ils sont erronés. Sinon, pourquoi un élément aussi universel que l'eau pourrait-il être deux fois plus cher à Paris qu'à dix kilomètres de là, à Saint-Denis ? En sortant les mains vides du petit magasin, Amel a droit à un regard suspicieux du vigile. Elle n'aura aucun regret à quitter ce quartier où tous lui font sentir qu'elle n'est pas chez elle. »(...)

Classe à part, pages 33, 34, 64 & 72.

Mabrouk Rachedi « *Classe à part* »

Paris, éditeur L'école des loisirs, coll.
« *Medium +* », 2021,
205 p.



Annexe 2 B « Les étoiles montantes » – [retour à l'article](#).

(...) « La médiathèque Saint-John-Perse est l'une des quatre d'Aubervilliers avec Paul-Éluard, André-Breton et Henri-Michaux. Elle a été rénovée après quinze mois de travaux en 2017 et, aujourd'hui encore, elle sent le neuf. Khadijatou était présente à la réouverture. Chaque fois qu'elle y entre, il lui semble entendre la fanfare joyeuse qui avait joué à l'époque. Aline, Yanis et même Kevin sont déjà installés dans l'espace numérique, leur lieu de rendez-vous, et pourtant aujourd'hui elle est en avance. Khadijatou ouvre la séance : - J'ai réfléchi. Faudrait un sujet qui nous concerne tous. J'ai pensé à des thèmes : le racisme, la violence entre les jeunes et la police en banlieue... - Quel rapport avec le titre ? demande Yanis. - On pourrait dire que *C'est pour hier* symbolise les promesses politiques jamais tenues, les déceptions accumulées, les attentes jamais satisfaites, les jeunes générations sacrifiées, développe Khadijatou. -C'est cool. On pourrait parler d'un contrôle de police qui tourne mal... acquiesce Yanis. » (...)

Les étoiles montantes, pages 111 & 112.

Mabrouck Rachedi
« *Les étoiles montantes* »

éditions Milan, 2024.

**Annexe 2 C « Banale flambée dans ma cité »** – [retour à l'article](#).

(...) « -Tu sais ce qui s'est passé dans le quartier ?

- Hein ? Je suis encore sonné. Après le départ des types du parking, je suis resté en état de choc. J'en suis sorti une bonne dizaine de minutes après et toutes les traces de la scène avaient disparu, comme si je l'avais rêvée. Mon père me ramène à la réalité en me passant une louche sous le nez. Il a mitonné sa spécialité, un ragout de mouton. Son fumet délicieux réveillerait un mort. Normalement, il le prépare pour des occasions spéciales. Son air satisfait tranche avec l'atmosphère dehors : des émeutes ont commencé en fin d'après-midi. Notre immeuble est à l'écart du déchainement de violence mais on y entend les éclats de la cité.

- Tu es encore dans la lune, Mabatai ?

Si mon père savait... J'aurais préféré être sur la lune ou, mieux, sur l'étoile du ciel. Mon père n'imagine pas-et il ne voudrait surtout pas l'imaginer-que j'étais aux premières loges. Que j'ai vu ce dont tout le monde parle à la télé, à la radio et sur les réseaux sociaux. Et aussi la vérité qu'ils ignorent. Ce que relaient les médias : une bavure policière dans un terrain vague où un dealer désarmé aurait été tué par un flic. Celui-ci a été retrouvé près du corps, le flingue encore fumant. La rumeur a gagné la rue avant de secouer tout le pays. En pleine campagne présidentielle, l'affaire fait grand bruit. La plupart des politiques réclament plus de fermeté contre les "émeutiers", appuyant leurs propos à partir des images de violence. Quelques-uns parlent de révolte et essaient de comprendre comment ce gâchis peut bien se reproduire sans cesse. Moi, je suis loin de tout ça, je ne saurais pas citer le nom de tous les candidats, sauf le président et sa principale opposante. La cité a été gagnée par un réflexe : détruire. La voiture du voisin qui ne nous a rien fait, les abribus bien pratiques pour aller au travail ou au lycée, les vitrines des supermarchés où nos parents vont faire les courses. La jeunesse en colère s'attaque à tout ce qui est à portée de mains. C'est dingue, ces jeunes, ils ne savent pas quoi inventer pour se faire remarquer. Leurs conneries, elles rejaillissent sur tout le quartier. Tu imagines le recruteur qui va se trouver face à un gars de chez nous ? Il aura en tête des images de voitures calcinées. Moi- même, je ne l'embaucherais pas, ce jeune. » (...)

Banale flambée dans ma cité, pages 25,26 & 27.

Mabrouck Rachedi
« *Banale flambée dans ma cité* »

éditions Actes Sud
jeunesse, 2024.



Annexe 2 D « Krimo, mon frère » – [retour à l'article](#).

(...) « Il est 18 heures à Grigny, soit 7 heures de plus qu'à Osaka. Un hiver précoce s'est installé à la Grande Borne. En dessous de zéro degré, la cité est presque déserte. Une enfilade de voitures brave le gel et avance sur la route nationale 445. La Grande Borne n'est pas une de ces cités avec des immeubles gigantesques aux couleurs grises. Au contraire, le quartier de 13000 habitants a été bâti pour casser la monotonie des grands ensembles. Les constructions sont de taille plus réduite et les murs sont bigarrés. Il y a plusieurs quartiers dans un seul, avec des noms aux sonorités poétiques : autour de la Plaine Centrale, on trouve le Labyrinthe, le Méridien, les Radars, la Peupleraie, les Endos, la Ville-Haute, les Patios. Des bonnes intentions architecturales qui n'ont pas évité aux habitants les dérives des autres banlieues. Grigny est la ville de plus de 20000 habitants qui comporte le plus de pauvres. Selon l'INSEE, le taux de pauvreté y est de près de 45 %. Il faut s'imaginer que lorsque l'on croise deux habitants, statistiquement, l'un des deux vit en dessous du seuil de pauvreté. » (...)

Krimo, mon frère, page 175.

Mabrouck Rachedi
« *Krimo, mon frère* »,

Paris, édition L'école
des Loisirs, coll.
« Medium + », 2019,
188 p.

**Annexe 2 E « Tous les mots qu'on ne s'est pas dits » – [retour à l'article](#).**

(...) « Le présentateur du journal, Jean-Claude Allanic, annonça la destruction des premières tours des Minguettes à Vénissieux. Le bruit de l'explosion des tours me tira de ma somnolence. Jean Peyzieu, envoyé spécial, parlait des ban-lieues comme des « quartiers à problèmes », « un repaire de loubards » où régnait « le vandalisme ». Chacune de ces expressions crispait un peu plus le visage de mon père. Je me souviens comme si c'était hier de Marcel Houel, maire de Vénissieux, expliquant que sa ville avait perdu le contrôle de l'attribution des logements sociaux. À l'écran, un groupe de jeunes qui auraient pu être n'importe lequel d'entre nous dans le quartier. La superposition du son, qui désignait les populations indésirables, et de l'image, qui les exhibait, pointait du doigt les immigrés de la première génération. Notre père, si soucieux de nous montrer l'exemple, n'a pas pu s'empêcher de pester en tamazight. Ces mots-là, je ne les connaissais pas, c'est dire comme ils devaient être gratinés. Après un point sur la météo exceptionnellement chaude pour un mois d'octobre, la journaliste annonce l'aggravation des émeutes à Clichy-sous-Bois. Il y a deux jours, Bouna Traoré et Zyed Benna, deux adolescents poursuivis par la police, sont morts électrocutés par un transformateur EDF. Hier, la cité du Chêne Pointu s'est embrasée. Le compte rendu détaille les violences de la nuit. Voyant que je suis ailleurs, Kahina éteint le poste. Je proteste :

- Tu as entendu ça ? Ils parlent des émeutes après la météo, comme si c'était si peu important. - Ça y est, te voilà reparti... - Non mais sérieusement. Et cette transition désastreuse : En parlant de chaleur, les émeutes se poursuivent à Clichy-sous-Bois... Tu ne trouves pas qu'ils nous prennent de haut ?

- Nous ? Tu habites à Clichy-sous-Bois ? Tu faisais partie des émeutiers hier ? Parce que si c'est ça, il faut tout m'avouer, ça risque de remettre ça. [...]

Grigny, 18 mars 2001 Sofiane est mort de rire. Sur le mur réservé à l'affichage électoral, il vient de découvrir une liste à demi déchirée où figure le nom d'Étienne Barratier. L'homonymie le désigne comme candidat d'un parti d'extrême droite aux municipales ! Il est évidemment impossible qu'il s'agisse du fils de Gérard. Ils ont été élevés aux mêmes mamelles du communisme, s'amusent depuis toujours à répéter ces paroles d'une chanson de rap « you're my brother from another mother, tu es mon frère d'une autre mère ». Leur proximité était telle, qu'autrefois, dans le quartier, on les confondait. Dans les années 80, Étienne avait bouclé ses cheveux pour ressembler à Michael Jackson. Il avait une tête d'Arabe et les flics, qui le contrôlaient souvent, n'en revenaient pas qu'il puisse s'appeler Étienne. Il avait même passé une nuit au poste, sous prétexte que ses papiers étaient faux. Les deux copains en rigolent depuis lors. Sofiane déchire consciencieusement l'autre moitié de l'affiche électorale. Il ne peut pas laisser le nom d'Étienne accolé à l'affreux bateleur d'extrême droite. Quand il apparaissait à la télé, c'était à qui de Gérard ou de Mohand l'insulterait le plus fort. C'était bien sûr Gérard qui gagnait à chaque fois, grâce à sa voix tonitruante. Dix ans plus tôt, cette affiche n'aurait pas tenu deux heures dans le quartier. Sofiane en a remarqué plusieurs autres, intactes, le long de l'allée de la gare. La jeune génération ne fait pas le boulot, grommelle-t-il. » (...)

Tous les mots qu'on ne s'est pas dits, pages 17, 22, 79 & 80.

Annexe 3. Corpus 2: textes sur la guerre d'Algérie

Extraits des œuvres de l'écrivain Mabrouck Rachedi

Annexe 3 A « Tous les mots qu'on ne s'est pas dits » – [retour à l'article](#).

(...) « Dans Alger, 29 octobre 1962 La guerre est finie, Français et Algériens sont dans le même bateau. Pendant les combats, le Sidi Mabrouk a transporté des militaires. Aujourd'hui, il convoie des exilés. Dans le paquebot, rapatriés et migrants forment deux groupes distincts, comme pendant cent trente-deux ans de colonisation. Chacun de son côté, même dans la misère. Les survivances du Code de l'indigénat, aboli en 1946, n'en finissent pas de séparer les populations. Parmi les passagers, Fatima et Mohand fendent la foule à coups de coudes et d'épaules. Fatima s'inquiète : se dirigent-ils vers le bon navire ? Elle a posé au moins dix fois la question à son mari. Mohand a déjà fait l'aller-retour vers la France, il connaît le chemin. La coque noire est reconnaissable entre toutes. Il fait semblant de déchiffrer SI-DI MA-BR-OUK. Il ne se souvient plus très bien de l'alphabet, il a arrêté l'école en primaire. Fatima n'y est jamais allée, elle ne sait pas lire. Mohand a l'habitude de raconter des histoires à Fatima pour la rassurer, et tant pis s'il prend quelques libertés avec la vérité. La question de Fatima dissimule une crainte. Elle n'est pas sûre que le couple prend la bonne décision en quittant son pays natal. » (...)

Tous les mots qu'on ne s'est pas dits, pages 33-34.

(...) « Avant de quitter l'usine, un drôle de pressentiment fait frissonner Mohand. Il ne sait pas s'il reviendra demain, alors il salue respectueusement le camarade Nikita qui défend l'indépendance de l'Algérie et tourne le dos à un autre portrait, celui du général de Gaulle. Certes, les négociations sur l'autodétermination de l'Algérie ont commencé à Melun, puis à Évian, puis à Luigrin, mais qu'est-ce qui a changé dans la vie des Algériens de Paris ? Un couvre-feu, avec les conséquences que l'on imagine pour les travailleurs. Les rassemblements à l'appel du FLN visent à lutter contre cette injustice. Son frère Yacine raconte tous les jours la vie parisienne à Mohand. Elle est plus difficile qu'en banlieue, car la concentration policière y est plus grande. Depuis qu'il vit aux Mureaux, Mohand n'a pas mis les pieds dans la capitale. Mais aujourd'hui, « il monte sur Paris », comme disent Robert et les autres gars de l'usine, pour rejoindre Yacine à la gare Saint-Lazare. Ils iront ensuite au rassemblement à Opéra. Il y aura tellement de monde que ça débordera jusqu'au *Grand Rex*, tu verras, on y joue « *Le Cave se rebiffe*¹³⁰ » avec le vieux Gabin, s'était réjoui Yacine la veille, de retour d'une reconnaissance pour savoir où se replier si ça tournait mal. Il avait précisé : « Viens bien habillé, comme si tu allais à un mariage. Les Français doivent voir qu'on est dignes ». Voilà pourquoi Mohand porte un costume, une cravate et des chaussures vernies qui couinent. Dans sa poche intérieure, il a l'enveloppe de cotisation mensuelle au FLN. Aux 20 francs habituels que doit un ouvrier, il a ajouté les 5 francs dus par les femmes musulmanes, une façon de marquer l'engagement de toute sa famille dans la lutte pour l'indépendance ». (...)

Tous les mots qu'on ne s'est pas dits, pages 138-139.

Annexe 3 B « Tous les mots qu'on ne s'est pas dits » – [retour à l'article](#).

(...) « Mohand, il paraît que des arrestations ont déjà commencé un peu partout dans Paris. Tu es sûr que tu veux quand même venir ? Mohand reconnaît l'attitude protectrice de son grand frère. C'est lui qui s'interposait quand on moquait ses lubies de conteur au bled. Alors que Mohand est arrivé le premier en France, c'est Yacine qui prend les grandes décisions, en vertu du droit d'aînesse qui prévaut dans son village de Kabylie. Solennel, Mohand répond : -Oui, Yacine, j'en suis sûr et certain. Mohand sort une cigarette pour se donner un faux air d'assurance. Yacine le considère avec un mélange de tristesse et de fierté. Très bien, ils iront défiler ensemble et que Dieu soit avec eux. Du kiosque, ils entendent les slogans « Algérie algérienne ! », « Libérez Ben Bella ! » Les écharpes aux couleurs interdites – le blanc, le vert, le rouge – du drapeau algérien sont partout. Pour la première fois depuis qu'il est en France, Mohand défie la loi en sortant la bannière qu'il a lui-même cousue. Il sait ce qu'il risque et il va au-devant du danger. Bras dessus bras dessous avec son frère, il rejoint la manifestation et crie de plus en plus fort sous la pluie fine. Signe que le ciel est avec eux, décrète Yacine. Sa prophétie est démentie place de l'Opéra. Elle est remplie de policiers. Des dizaines de policiers. La station de métro est fermée et on arrête les nôtres à tour de bras ! » halète l'un des manifestants qui court en sens inverse. Tout le monde rebrousse chemin. Le nouveau point de rassemblement est la place de la République, inch' Allah. Sur le boulevard des Italiens, c'est le chaos. Il paraît qu'il y a eu un mort, l'escalade est inévitable. Papon ne laissera pas passer ça. On avance quand même, en se serrant les coudes, et parfois on aperçoit un visage ensanglanté qui bat en retraite. Le cordon des Algériens avance, Mohand rejoint le cortège. Il a peur. Il sursaute quand il entend des coups de feu au loin. Ils se rapprochent. Faut-il continuer d'avancer ? Est-ce que la cause le mérite ? Mohand et Yacine lisent dans leurs yeux les mêmes interrogations. Et la même certitude : oui, ça en vaut la peine. Ils se rassurent en se disant que les policiers ne peuvent pas tirer sur la foule, ce ne sont que des coups de semonce. » (...)

Tous les mots qu'on ne s'est pas dits, pages 141-142.

¹³⁰ Film réalisé par Gilles Grangier, comédie policière culte, 1961.

Annexe 3 C « Tous les mots qu'on ne s'est pas dits » – [retour à l'article](#).

(...) « Chelhab, Algérie, 6 novembre 1959.

Les infiltrations des moudjahidin se sont multipliées à Chelhab, village enclavé dans la montagne, à l'écart des routes goudronnées. L'armée française ne peut pas transporter ses armes lourdes le long de ces flancs escarpés, elle perd l'avantage que sa force de frappe lui confère devant un ennemi qui connaît mieux le terrain qu'elle. « C'est devenu une zone interdite, une base arrière pour les fellaghas. Tu les caches où les fellouzes ? », « On va faire payer tous les fels ! » ... Ces phrases, les soldats les crachent tous les jours au visage des villageois. Les coups de crosse qui ponctuent les questions ont creusé le fossé entre les Musulmans et les Européens. Les soldats sont les seuls serviteurs de l'État français qu'on a vus ici pendant cent vingt-neuf ans de colonisation. Si seulement ils avaient été aussi zélés pour ouvrir des écoles. » (...)

Tous les mots qu'on ne s'est pas dits, pages 180-181.

(...) « C'est le dernier jour à Chelhab pour tous ses habitants. Le plan Challe s'applique à la Wilaya III, la région administrative qui comprend la Kabylie. Il s'agit de détruire les unités de l'Armée de Libération Nationale, la branche militaire du FLN. Courroie, Etincelle, Rubis, Saphir, Turquoise, Émeraude, Topaze sont les noms de code attribués aux opérations de pacification de chacun de ces secteurs. Pour la Wilaya III, c'est Jumelles, dont l'une des missions est la destruction des villages et le déplacement de leurs habitants vers des centres de regroupement. On s'était préparé à l'éventualité du départ depuis le mois de juillet, quand Jumelles a commencé. Puis août, septembre, octobre ont passé et on a fini par ne plus y penser, même si les hommes du colonel Abderrahmane Mira, le chef de la résistance de la Wilaya, en brandissaient l'imminence régulièrement. Ce 6 novembre, les militaires sont venus à l'aurore pour éviter une embuscade. Il faut faire vite, la résistance ne doit pas avoir le temps de s'organiser. Ordre est donné aux habitants de dégager les lieux en moins de vingt minutes, après lesquelles toutes les maisons seront détruites. Méthodiquement, précise le soldat en charge de l'annonce. Fatima roule en boule ses vêtements en cinq minutes à peine. Le seul avantage d'être pauvre, c'est de pouvoir voyager léger en toute circonstance. Les quinze autres minutes, elle les consacre à aider ses parents, bouleversés, qui quittent plus qu'un lieu, une mémoire. Avant de rejoindre le cimetière, point de rassemblement, son père, Amar Agradj, prend bien soin d'épingler sa médaille militaire obtenue lors de la Seconde Guerre mondiale. Cette bravade lui vaut les railleries des soldats français. L'un d'eux la lui arrache et la foule aux pieds.

- C'est notre histoire commune sur laquelle tu marches !

- Qu'est-ce qu'il raconte, le fellouze, il m'insulte, c'est ça ? » (...)

Tous les mots qu'on ne s'est pas dits, pages 181-182.

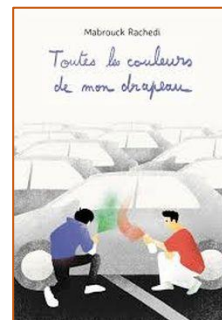
Annexe 3 D « Toutes les couleurs de mon drapeau » – [retour à l'article](#).

(...) « J'ai moi aussi interrogé mes parents sur la façon dont ils ont vécu la période de la guerre d'Algérie. Mon père a passé son service militaire dans une caserne. Deux ans dans le désert algérien. Imagine tout ce temps vécu dans un pays que tu ne connais pas, avec une mission qui ne te plaît pas. Il ne se souvient même plus du nom du village près duquel il était. Ce nom était imprononçable pour des Français qui ne parlaient pas arabe, à de très rares exceptions près. Cent trente-deux ans de colonisation pour ne même pas maîtriser la langue du pays... C'est bien la preuve qu'il y avait quelque chose de pourri dans ces départements d'Algérie. Mon père m'a avoué que, là-bas, il avait compris pourquoi les Algériens se battaient. On avait beau leur dire qu'on leur construisait des routes, qu'on leur apportait le progrès et la modernité, on ne leur a jamais demandé leur avis ni accordé des droits équivalents à ceux des métropolitains. D'ailleurs, rien que l'idée d'accorder des droits nous mettait en position de domination. Mon père a subi cette guerre comme beaucoup de ses contemporains plongés dans les mêmes circonstances. Il faut être vigilant en tant que citoyen pour ne pas se retrouver prisonnier de l'Histoire, pour ne pas rester passif face aux décisions qu'on vous impose. Avant la guerre, mon père se fichait un peu de tout ça. Ce n'était pas son affaire, jusqu'à ce qu'on lui mette le nez dedans. Voilà pourquoi, ensuite, il s'est tant intéressé à la politique. Pour lui, la politique est un moyen de ne pas reproduire les mêmes erreurs. » (...)

Toutes les couleurs de mon drapeau, pages 81-82

Mabrouck Rachedi
« *Toutes les couleurs de mon drapeau* »,

Paris, éditions L'école des Loisirs, coll. « Medium + »,
2018, 83 p



Créer des BD en classe, c'est pratiquer la bivalence lettres-géographie

L'enseignement en lycée professionnel se caractérise par la bivalence des enseignants, notamment de lettres-histoire-géographie et par la particularité de nos élèves qui perçoivent parfois les disciplines générales comme peu connectées à leurs futures réalités professionnelles. Dans ce contexte, la question de l'articulation entre les lettres, l'histoire, la géographie au sein de la bi/trivalence est essentielle, et leurs connexions avec des savoir-faire professionnels est capitale. Dans ce cadre, la recherche présentée ici mobilise l'articulation français/géographie, et un outil : la bande dessinée. Une bande dessinée est un médium articulant texte, image et espace. En littérature, elle est un récit, elle raconte une histoire. Lorsque les acteurs sont porteurs d'un discours particulier sur le monde, la BD devient un « récit géographique ».

Pourquoi alors la BD constitue-t-elle un support privilégié pour exploiter la bivalence lettres-géographie ? Comment peut-elle dynamiser les pratiques des enseignants en lycée professionnel ?

L'article s'appuie sur une recherche menée dans le second degré¹³¹. Dans un premier temps, il présente le cadre théorique de la BD comme récit géographique et outil de pensée complexe. La démarche interdisciplinaire mise en œuvre est ensuite décrite, pour aborder dans un dernier temps les effets sur le développement professionnel des enseignants bivalents. Nous formulons l'hypothèse que faire concevoir des BD aux élèves permet à la fois de développer des compétences disciplinaires et transversales, de les réinvestir dans un autre contexte, c'est-à-dire de transférer les apprentissages.

La bande dessinée comme récit géographique en lycée professionnel

La bande dessinée, un récit géographique support de pensée complexe

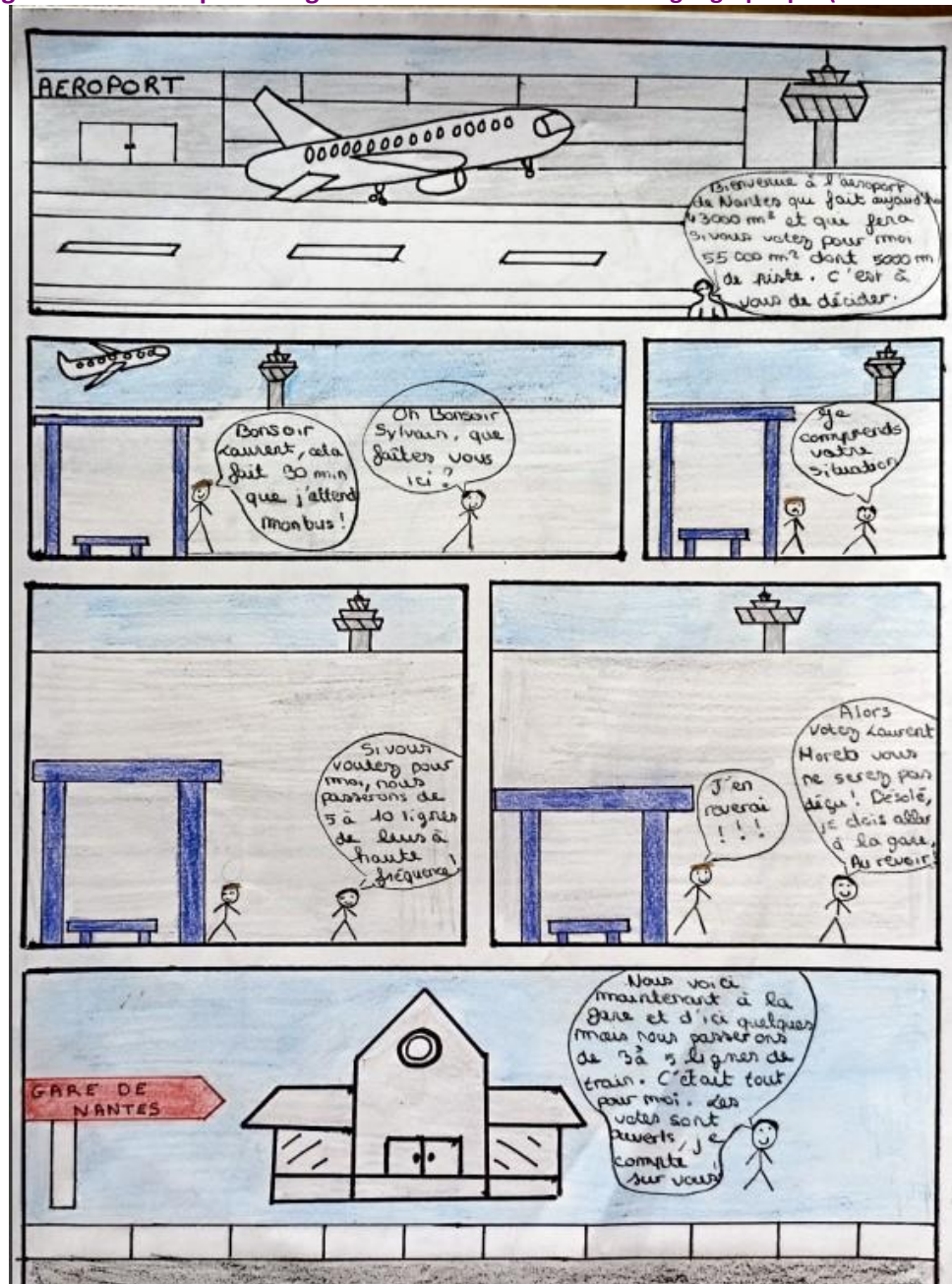
La bande dessinée constitue un objet didactique singulier en ce qu'elle articule, de manière interdépendante, texte et image (iconotexte). Le lecteur doit mettre en relation ces différents registres sémiotiques. Dans une perspective géographique, la bande dessinée peut être appréhendée comme un récit spatialisé parce que la lecture d'une planche de BD amène à distinguer les cadrages, la gestion des échelles, la distribution des points de vue et la mise en série des vignettes... On peut dire que le parcours est à la fois narratif et géographique. Le passage d'une case à l'autre engage le lecteur dans un travail d'inférences pour comprendre ce qui n'est pas dit et/ou montré : sur les déplacements, les changements d'échelle ou de focale, et sur les transformations des situations géographiques. Ce travail de mise en relation et d'inférences fonde l'analyse géographique du récit dessiné. À cet égard, la BD (Figure 1, référence 1BD-1PRO11) prend la forme d'un journal télévisé et suit, sur une journée, deux candidats à l'élection municipale à Nantes. Le reportage amène le lecteur à circuler entre centre-ville, quartiers périphériques et couronne périurbaine, ce qui suppose d'articuler les dialogues politiques, les commentaires *off* des journalistes et les indices graphiques (plans, cartouches, panneaux, silhouettes urbaines) qui situent les scènes et les échelles. Le passage d'une vignette à l'autre amène le lecteur à inférer les

¹³¹ MAURICE Julie, « *La bande dessinée, levier du raisonnement géographique* », Thèse de doctorat, Université Paris Cité, 2025.

déplacements, à comprendre comment les projets d'agrandissement de l'aéroport ou de lutte contre l'étalement urbain transforment les territoires et redéfinissent les jeux d'acteurs. Le parcours de lecture est ainsi à la fois narratif (suivre la campagne) et géographique (appréhender les dynamiques de l'aire urbaine et les controverses qu'elles suscitent). La planche 4 (figure 1) montre par exemple comment le récit suit le candidat dans une série de lieux emblématiques des mobilités nantaises : l'aéroport, l'arrêt de bus, la gare. Le lecteur déduit ou imagine alors les déplacements du protagoniste entre les vignettes afin de reconstituer l'itinéraire et les changements d'échelle.

Cela oblige le lecteur à déduire ou imaginer les déplacements du protagoniste entre les vignettes pour reconstituer l'itinéraire et les changements d'échelle. L'articulation des dialogues de campagne et des marqueurs spatiaux (panneaux « aéroport », « gare de Nantes », promesse de nouvelles lignes de bus et de train) donne à voir les effets territoriaux des projets d'aménagement et constitue un support pour une lecture à la fois narrative et géographique.

Figure 1. De l'aéroport à la gare: un itinéraire électoral et géographique (1BD-1PRO11)



Enjeux du raisonnement géographique au lycée professionnel

Depuis 1995, les programmes du lycée professionnel font du raisonnement un objectif explicite. D'abord nommé « raisonnement géographique », il apparaît, à partir de la réforme de 2009-2010, comme la capacité à « produire un raisonnement relatif à la situation étudiée ». Les bulletins officiels spéciaux n°5 du 11 avril 2019 et n°1 du 6 février 2020 relatifs à l'enseignement de la géographie en CAP et en seconde, Première et Terminale professionnelle reconduisent cette orientation.

Le raisonnement géographique, s'il n'y est pas cité de manière formelle, est attendu à travers l'étude de situations et l'articulation d'acteurs, d'échelles et d'enjeux. Il constitue un mode de pensée centré sur l'espace, dynamique et multiscalaire, qui mobilise des acteurs dotés d'intentionnalités, des causalités multiples et une trame conceptuelle explicite¹³². Une telle définition implique un apprentissage de la pensée complexe¹³³, entendue comme la capacité à appréhender une situation géographique de façon multifactorielle, en articulant jeux d'acteurs, échelles spatiales et temporelles, causalités multiples et concepts pour comprendre la complexité de l'organisation des territoires.

La bande dessinée dans le contexte de la voie professionnelle et de la bivalence

Pour des élèves de lycée professionnel, la BD est un *médium* se situant entre pratiques culturelles ordinaires et culture scolaire : support familier en apparence, il est cependant propice aux malentendus socio-cognitifs¹³⁴ : difficultés à faire le lien entre texte et image, implicite dans les émotions des personnages non traduites en texte mais à décoder sur la planche par exemple. Les recherches menées en géographie montrent que la création de BD s'accompagne de mises en intrigue de situations géographiques, de jeux de points de vue d'acteurs, d'articulations d'échelles et de notions qui relèvent d'une pensée complexe¹³⁵. La condition est alors d'explicitier les attentes avec les élèves.

Dans la voie professionnelle, les élèves, souvent issus des milieux populaires, doivent composer entre savoirs scolaires décontextualisés et pratiques professionnelles concrètes. La place et le sens des enseignements généraux dans la formation d'un professionnel et d'un citoyen est une question de premier plan¹³⁶. Les horaires réduits en français et en histoire-géographie par rapport au lycée général et technologique accentuent la pression sur la lisibilité et la cohérence des apprentissages. Ils rendent la bivalence d'autant plus nécessaire, à condition d'être pensée comme un véritable objet de travail, et pas seulement comme une donnée de service¹³⁷. Les PLP sont dès lors à l'interface de plusieurs cultures disciplinaires.

La bande dessinée prend là tout son intérêt. Elle permet de faire tenir ensemble, dans des dispositifs communs, culture littéraire (récits, langages, genres) et culture spatiale (raisonnement géographique, échelles, territoires), sans réduire la bivalence à un simple partage d'heures ou juxtaposition de disciplines dans un cours.

La création de BD en classe travaille ainsi, en même temps, des compétences propres à ce *médium*, des compétences de lettres et des compétences de géographie.

¹³² COLIN Pierre, HEITZ Catherine, GAUJAL Sophie, GIRY Florence, LEININGER-FREZAL Caroline et LEROUX Xavier, « Raisonner, raisonnements en géographie scolaire », Géocarrefour, 2019. Voir la page : <https://journals.openedition.org/geocarrefour/12524>

¹³³ HERTIG Philippe, « Géographie scolaire et pensée de la complexité », L'information géographique, n°3, vol.82, 2018.

¹³⁴ RAUX Hélène, « La bande dessinée en classe de français. Un objet disciplinaire non identifié », PUR, 2020 ; ROUVIERE Nicolas, RAUX Hélène, « Quelle perspective pour une didactique de la BD en classe de littérature ? », Tréma, n° 51, 2019. <https://journals.openedition.org/trema/5209?lang=en>

¹³⁵ MAURICE Julie, « La bande dessinée, levier du raisonnement géographique », Thèse de doctorat, Université Paris Cité, 2025. MAURICE Julie, « Construire une bande dessinée en géographie prospective et raisonnement géographique », Mémoire de Master 2, Université Paris Diderot, 2020.

¹³⁶ JELLAB Aziz, « Entre socialisation et apprentissage : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », Revue française de pédagogie, vol. 142, n° 1, pp. 55-67, 2003. [Entre socialisation et apprentissages: les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs - Persée](#)

¹³⁷ LEGALLICIER, Valérie, coord. « Enseigner en bivalence. Lettres et histoire-géographie, voie professionnelle ». Versailles : Réseau Canopé, 2018. DAUNAY, Bertrand. « Le décroisement : un enjeu de la discipline ? » Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français 43 (2005) : 77-92. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/009-025-Daunay.pdf>

Le tableau 1 en propose une mise en forme lisible, en associant à chaque axe de travail des gestes disciplinaires précis et des opérations de pensée complexes.

Tableau 1. Compétences travaillées par la création de bande dessinée

Axe de travail central	Compétences de lecture / écriture (Lettres)	Compétences de raisonnement spatial / représentation (géographie)	Compétences transversales travaillées par la bande dessinée
Construire une interprétation cohérente	Lire un récit multimodal, articuler texte et image	Lire les cartes, vues, plans, paysages ; relier des documents	Relier des informations hétérogènes pour faire sens
Mettre en intrigue et organiser la causalité	Écrire un récit structuré et cohérent	Raconter une situation géographique, expliciter les causes	Organiser un enchaînement temporel et logique
Travailler les points de vue et les acteurs	Travailler les points de vue (les identifier et rédiger en adoptant un point de vue), travailler les dialogues (mise en forme, types de dialogues...)	Identifier acteurs, intentions, interactions	Changer de point de vue, comparer des positions d'acteurs, discuter des choix possibles dans une situation.
Abstraire et conceptualiser	Résumer, reformuler, synthétiser un récit	Mettre en réseau notions et concepts	Passer du cas singulier à une formulation générale
Gérer les échelles spatiales et temporelles	Gérer les temporalités du récit (ellipses, retours, repères)	Représenter, changer d'échelles	Articuler les échelles spatiales et temporelles
Articuler langage graphique et langage verbal	Maîtriser la langue écrite dans le récit (emploi des temps appropriés, registres de langue et tonalités)	Utiliser les codes cartographiques et graphiques	Construire un « iconotexte » cohérent : texte-image
Coopérer et argumenter en groupe	Coécrire et réviser ensemble	Co-construire cartes, schémas ou paysages dessinés	Négocier, argumenter, se répartir les tâches
Développer réflexivité et métacognition	Analyser et justifier ses choix d'écriture	Analyser et discuter les représentations produites	Expliciter et justifier les choix de cadrage, échelles, acteurs.

Ce tableau peut servir de repère pour concevoir la séquence interdisciplinaire associant la production de BD par les élèves. La démarche de conception de BD est l'objet du propos suivant.

Une démarche interdisciplinaire lettres–géographie fondée sur la BD

Principes d'articulation des deux disciplines

La démarche part de l'hypothèse selon laquelle la bande dessinée permet de travailler de manière simultanée des compétences de lettres et de géographie (tableau 1). En français, les séances centrées sur la BD visent d'abord l'analyse narrative et la littératie multimodale. Les élèves apprennent à lire et à concevoir un récit graphique en croisant plusieurs entrées : mise en page, cadrages, dialogues, récitatifs. Ils rythment leur récit en jouant avec les séquences narratives, en insérant des implicites, des ellipses, des *flashbacks*. En outre, ils jouent avec les temps du récit et identifient les points de vue. En géographie, les mêmes planches deviennent des documents spatiaux. Les élèves travaillent les lieux, les acteurs, les échelles, les dynamiques. Ces éléments sont ensuite reliés aux thèmes du programme. L'enjeu est aussi d'explicitier les choix de représentation et leurs effets de sens.

Dans ce cadre, la bande dessinée fonctionne comme un véritable support d'interface¹³⁸. Les gestes travaillés en français – mise en intrigue, construction d'un point de vue, gestion des ellipses – sont réinvestis pour construire un récit géographique. L'organisation de l'espace et les jeux d'acteurs y prennent alors une place centrale.

Une démarche spiralaire structurée par la bivalence

La démarche de création de bande dessinée proposée peut s'appliquer aux programmes de géographie en voie générale, technologique et professionnelle. Elaborée dans le cadre d'une recherche collaborative avec quatre enseignants du second degré, elle a, en outre, été testée par une pluralité d'enseignants en formation. Les expérimentations sur lesquelles se fonde cette étude ont été menées auprès d'un public d'environ 300 élèves issus de collèges et lycées mixtes d'Île-de-France et de Bretagne. Cette démarche peut être organisée dans le cadre de la bivalence spécifique au lycée professionnel.

Tableau 2. Organisation de la démarche de création de bande dessinée dans un dispositif bivalent lettres-géographie

Étape de la démarche	Focale principale	Rôle « français »	Rôle « géographie »	Modalité de bivalence
Étape 1 Acculturation BD	Langage de la BD	Travailler la narration, les points de vue, l'implicite.	Introduire la lecture d'images comme des documents spatiaux.	Séance co-disciplinaire ou alternance courte.
Étape 2 Analyse du dossier documentaire	Situation géographique	Aide à la compréhension des textes du dossier.	Travail sur les acteurs, échelles, dynamiques.	Dominante géographie, avec appui langagier.
Étape 3 Élaboration du scénario	Mise en intrigue	Structuration du récit, cohérence temporelle et énonciative.	Vérification de la cohérence spatiale et des enjeux géographiques.	Co-construction, forte articulation des deux disciplines.
Étape 4 Storyboard / découpage	Production d'un « iconotexte »	Répartition texte / image, dialogues, récitatifs.	Choix de cadrages, changements d'échelle, repères spatiaux.	Co-intervention ou travail en miroir.
Étape 5 Réalisation des planches	Production finale	Qualité du texte, lisibilité du récit.	Lisibilité de l'espace, des acteurs, des transformations.	Suivi conjoint, avec entrées disciplinaires différenciées.
Retour réflexif	Métacognition. Stabilisation des concepts : récit géographique, narratologie	Analyse des choix narratifs et langagiers.	Analyse des choix spatiaux et des concepts mobilisés.	Séance commune de mise en perspective

L'expérimentation s'inscrit dans une logique spiralaire et socio-constructiviste¹³⁹, structurée en plusieurs étapes successives.

¹³⁸ MAURICE Julie, *ibid.*, 2025. BLANCHARD Marianne, RAUX Hélène, « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », Tréma, n° 51, 2019.

¹³⁹ La logique spiralaire, théorisée par Jérôme Bruner et approfondie entre autres par Jean-Pierre Astolfi, repose sur un processus d'apprentissage continu où les notions sont régulièrement reprises, consolidées et enrichies de manière progressive, en évitant un morcellement des savoirs pour préserver leur sens. Cette approche s'inscrit pleinement dans une démarche socio-constructiviste dans la mesure où les apprentissages se construisent progressivement, par des allers-retours entre ce que l'élève sait déjà et de nouvelles connaissances. Ainsi le savoir s'élabore par réajustements successifs et par la médiation sociale, comme le soulignent les travaux de Vygotski ou de Bruner lui-même. Voir aussi cet article de l'académie de Nantes : <https://pedagogie.ac-nantes.fr/poles-et-actions-educatives/innovation-pedagogique/echanger/lenseignement-spiralaire%C2%A0et-le-tableau-de-progression-spiralaire>

Étapes d'une séquence avec création de BD en géographie

D'une durée d'environ neuf heures en classe, elle comprend différents moments.

Étape 1 : acculturation aux codes de la BD et au raisonnement géographique.

Étape 2 : étude d'un dossier documentaire construit par l'enseignant, servant de base à la compréhension d'une situation géographique spécifique, étudiée au prisme du raisonnement géographique. Pendant l'étude du dossier, les élèves remplissent un schéma de raisonnement (où ? qui ? pourquoi ici et pas ailleurs ? quelles conséquences ?), un tableau des acteurs et un schéma actantiel géographique¹⁴⁰, lui-même élaboré à partir des travaux de Greimas¹⁴¹.

Étape 3 : Les élèves rassemblés en groupe, élaborent un scénario de bande dessinée qu'ils découpent puis transforment en *storyboard*.

Étape 4 : discussion et réflexion sur la répartition entre texte et image, sur les cadrages et sur les changements d'échelle.

Étape 5 : réalisation des planches (crayonné, encrage, éventuellement mise en couleur). Pendant toutes les étapes (de l'élaboration du *scenario* au découpage et *storyboard*) sont associés des moments de discussions avec l'enseignant, de mises au point sur les caractéristiques de la situation géographique à raconter par BD (étape de métacognition). Les élèves ont ainsi la possibilité d'améliorer leur bande dessinée tout le long des séances de travail, d'identifier les obstacles à leurs apprentissages et de vérification des productions par les élèves eux-mêmes.

La bande dessinée, un levier d'engagement et d'apprentissage pluriel pour les élèves

D'après les productions d'élèves collectées et les retours des enseignants qui ont testé la démarche, la création de bandes dessinées constitue un levier d'engagement important. Les enseignants décrivent une entrée plus facile dans la tâche, quel que soit le contexte d'expérimentation, en particulier pour des élèves peu à l'aise avec les formes scolaires ordinaires. Ils soulignent aussi une persévérance plus soutenue liée au projet bande dessinée, l'intérêt porté à la conception collective du scénario, du découpage et de la réalisation finale de la planche. Du point de vue des apprentissages, les analyses des BD soulignent qu'environ 70% des élèves, élaborent des bandes dessinées qui mettent en œuvre des raisonnements géographique plus ou moins aboutis selon les contextes et les productions. La plupart des bandes dessinées mobilise ainsi les codes de l'iconotexte (interdépendance du texte et de l'image), un récit structuré et une spatialisation explicite des enjeux. Une minorité de bandes dessinées, plus centrées sur la narration ou la dimension esthétique que sur le raisonnement géographique à proprement parler, donne toutefois à voir des formes de raisonnement en acte (organisation de parcours, gestion collective de problèmes, repères spatiaux, humour et créativité).

Bandes dessinées d'élèves : configurations de la bivalence en acte

Comment analyser les productions ?

Deux outils d'analyse complémentaires¹⁴² ont été mobilisés pour étudier les 60 bandes dessinées produites par les élèves dans une perspective de bivalence français-géographie.

Le premier est une grille critériée de maîtrise du raisonnement géographique. Elle évalue, pour chaque bande dessinée, le degré de mise en œuvre des principales composantes du raisonnement (échelles, dynamiques temporelles, jeux d'acteurs, spatialisation, liens de causalité, discours sur le monde, conceptualisation), selon plusieurs niveaux de maîtrise. Cela permet de situer chaque production dans une typologie d'« idéaux-types » qui va d'un raisonnement géographique complet à son absence. Elle constitue un indicateur global de la cohérence et de la densité du discours géographique que construit le récit.

¹⁴⁰ Ce schéma actantiel géographique, réalisé par le groupe BD-GEO de l'IREMS de Paris est disponible ici <https://drive.google.com/file/d/1pz9cBFoECYHUVTQbtzhzXUryJGyVuL0r/view>

¹⁴¹ GREIMAS Algirdas, « *Sémantique structurale* », Paris, PUF, 1986 (1966).

¹⁴² Les grilles sont exposées dans le travail de thèse de Julie Maurice, sur le site : <https://theses.fr/s311476>

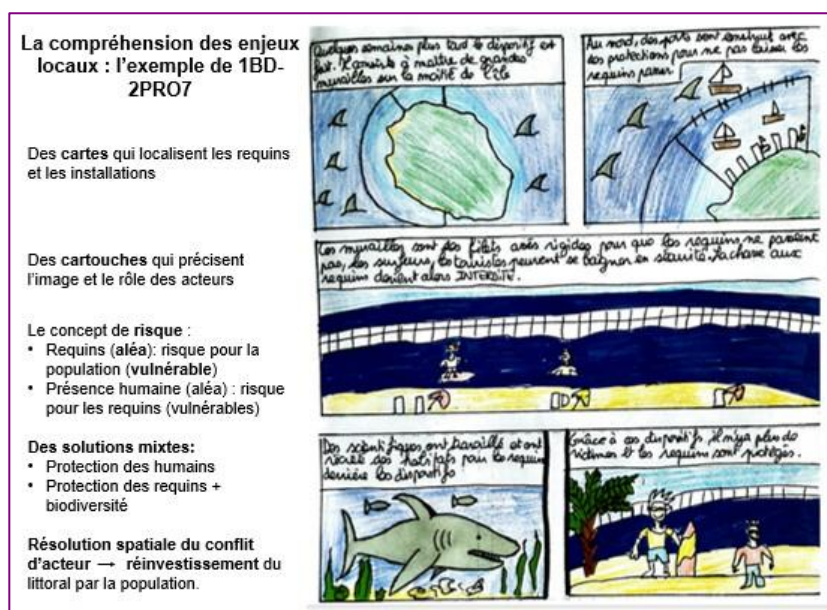
La seconde, la grille des marqueurs et variables du raisonnement géographique, est pensée comme un outil d'analyse iconotextuelle qui recense, pour chaque composante, des marqueurs observables dans le texte et l'image (nombre de cases consacrées à un acteur, types de cadrages, indices de conflits d'usage, présence de cartes, changements d'échelle, etc.). Elle permet d'observer plus finement comment les élèves font dialoguer langage graphique et contenus disciplinaires, tout en repérant les choix narratifs et visuels – répartition du texte et de l'image, organisation des planches, mise en scène des points de vue – qui participent à la construction d'un raisonnement géographique.

Dans le cadre de la bivalence, l'articulation de ces deux grilles est essentielle : la première grille éclaire la construction du raisonnement géographique, tandis que la seconde révèle comment ce raisonnement se déploie dans l'écriture graphique et narrative – là où se croisent mise en intrigue, spatialisation et construction des points de vue. Au-delà de leur intérêt pour la recherche, ces grilles constituent également des outils de formation pour les enseignants bivalents, en les aidant à objectiver les attentes en matière de raisonnement géographique et à ajuster leurs gestes professionnels en conséquence.

Résultats : apports et obstacles pour les élèves

La création de bandes dessinées en géographie constitue pour beaucoup d'élèves un appui solide pour progresser à la fois dans la mise en récit et dans la spatialisation. La plupart des récits des élèves sont structurés et articulent avec pertinence images, textes et notions géographiques. La spatialisation, les jeux d'acteurs et les échelles sont convoqués pour construire du sens, même si certains élèves peinent parfois à articuler ces dernières ou encore à conceptualiser. La figure suivante illustre un exemple de raisonnement géographique structuré au sein du récit dessiné. Réalisée par des élèves de sixième dans le cadre du chapitre « Habiter un espace à fortes contraintes »¹⁴³, cette bande dessinée met en fiction un conflit entre différents acteurs autour de la présence des requins. Les élèves y intègrent cartes, dispositifs de protection et aménagements du littoral pour spatialiser les enjeux et rendre visibles les logiques d'acteurs. Cette planche montre ainsi comment l'iconotexte devient un véritable support pour la construction du discours géographique.

Figure 2. Spatialiser les enjeux de risque liés aux requins: un exemple de raisonnement géographique en bande dessinée



¹⁴³ La question des risques est également le thème à l'étude du programme de Terminale baccalauréat professionnel.

Plusieurs enseignants du projet signalent également des effets positifs sur la prise de parole et la confiance en soi : des élèves habituellement en retrait s'engagent davantage dans les échanges, proposent des idées de scénario, défendent leurs choix graphiques et expliquent leurs intentions, y compris lorsqu'ils peinent encore à formaliser un raisonnement géographique complet. Ces avancées s'accompagnent toutefois d'obstacles récurrents (raisonnement géographique incomplet, difficulté à articuler les échelles, perte de la géographie d'une étape à l'autre par exemple) qui peuvent en partie être levées par un dispositif pédagogique attentif à la structuration du raisonnement géographique. Les élèves semblent ainsi davantage parvenir à le mettre en œuvre lorsque le dossier documentaire mobilise l'ensemble de ses composantes de manière explicite, que les consignes invitent à travailler chacune d'elles de manière distincte et réfléchie et que l'acculturation aux codes de la bande dessinée est menée avec rigueur. Cet effet semble également renforcé lorsque les élèves bénéficient d'un accompagnement régulier et de retours ciblés de l'enseignant et utilisent des outils de métacognition, dans la mesure où cela paraît favoriser une appropriation progressive des démarches et des outils du raisonnement géographique.

Conclusion

La création de bande dessinée apparaît comme un médiateur puissant pour articuler récit, espace et pensée complexe, en s'appuyant sur les cultures graphiques des élèves. Elle est facilitée par la bivalence dans laquelle elle s'inscrit mais on pourrait dire aussi qu'elle construit ou consolide une pratique bivalente. Elle permet à la fois de renforcer le raisonnement géographique et de travailler des compétences langagières et transversales, au croisement des exigences de chacune des disciplines mobilisées. À condition d'être soutenue par des dispositifs structurés, des outils partagés et un accompagnement institutionnel, cette démarche offre ainsi des perspectives solides de développement professionnel pour les enseignants bivalents et de renouvellement des pratiques en lycée professionnel.

Julie MAURICE

Professeure d'histoire-géographie. TZR Rennes

Docteure en didactique de la géographie

Académie de Rennes

Bibliographie

COLIN Pierre, HEITZ Catherine, GAUJAL Sophie, GIRY Florence, LEININGER-FREZAL Caroline, « *Raisonner, raisonnements en géographie scolaire* », Géocarrefour, 2019. <https://journals.openedition.org/geocarrefour/12524>

HERTIG Philippe, « *Géographie scolaire et pensée de la complexité* », L'information géographique, vol. 82, 2018.

JELLAB Aziz, « *Entre socialisation et apprentissage : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs* », Revue française de pédagogie, vol. 142, n° 1, pp. 55-67, 2003. [Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs - Persée](https://journals.openedition.org/pedagogie/12524)

MAURICE Julie, « *La bande dessinée, levier du raisonnement géographique* », Thèse de doctorat, Université Paris Cité, 2025.

MAURICE Julie, « *Construire une bande dessinée en géographie prospective et raisonnement géographique* », Mémoire de Master 2, Université Paris Diderot, 2020.

RAUX Hélène, « *La bande dessinée en classe de français. Un objet disciplinaire non identifié* », PUR, 2020. ROUVIERE Nicolas, RAUX Hélène, « *Quelle perspective pour une didactique de la BD en classe de littérature ?* » Tréma, n° 51, 2019. <https://journals.openedition.org/trema/5209?lang=en>

THEMINES Jean-François, « *La géographie du collège à l'épreuve des récits* », EchoGéo, n° 37, 2016, <http://journals.openedition.org/echogeo/14651>

Écrire pour penser : le « récit géographique », espace d'interdisciplinarité

Nous mettons le récit géographique entre guillemets car c'est une notion polysémique qui n'est pas stabilisée et fait encore débat dans la communauté scientifique. Si les récits littéraire, géographique et historique partagent de nombreuses caractéristiques, ils se distinguent par les champs qu'ils explorent (réels ou fictifs) et l'usage qu'ils font de la langue. L'enseignement de l'un ou de l'autre s'efforce de clarifier les approches, les compétences à raconter, décrire, expliquer et/ou argumenter.

Le comité de rédaction d'Interlignes

Dans un contexte éducatif où l'enseignement de la géographie tend à valoriser la compréhension des dynamiques spatiales et le développement de compétences réflexives, faire rédiger des « récits géographiques » apparaît comme un outil pédagogique particulièrement fécond.

En mobilisant l'écriture comme moyen d'expression et de structuration de la pensée spatiale, il permet aux élèves comme aux futurs enseignants de s'appropriier les territoires, de les représenter et de les interroger.

C'est dans cette perspective que j'ai mené une double expérimentation, en tant que professeure en lycée professionnel à mi-temps et formatrice à l'INSPÉ pour l'autre mi-temps. L'objectif était de faire rédiger des « récits géographiques » à partir d'un territoire vécu, observé ou imaginé. Le but étant de favoriser une approche sensible et construite de l'espace. Cette double posture m'a permis d'explorer la richesse de la bivalence lettres/histoire-géographie, en articulant des compétences d'écriture, d'analyse spatiale et de contextualisation historique¹⁴⁴. Le « récit géographique » devient ainsi un outil interdisciplinaire, mobilisant à la fois les savoirs géographiques et les compétences langagières et d'expression écrite – organiser sa pensée à l'écrit, utiliser des connecteurs logiques pour rythmer un texte, employer un vocabulaire géographique adapté, enrichir le vocabulaire – tout en ouvrant sur des enjeux citoyens et culturels. Comment le « récit géographique » peut-il devenir un levier d'apprentissage pour des élèves de lycée professionnel – souvent en difficulté avec l'écrit – tout en constituant un outil de formation pour de futurs enseignants ? Quels sont les apports, les limites et les perspectives d'une telle pratique dans des contextes contrastés – établissement relevant de la « politique de la ville », établissement accueillant des élèves de milieu favorisé, filières industrielles ou tertiaires, élèves allophones, etc... ? Cet article propose de revenir sur cette expérience en croisant les deux niveaux d'enseignement – scolaire et universitaire – afin d'en dégager les enjeux didactiques et pédagogiques. Avant de présenter les deux terrains d'expérimentation, il convient de revenir rapidement sur les fondements théoriques et pédagogiques du « récit géographique », afin d'en cerner les enjeux et les potentialités dans l'enseignement de la géographie.

Le « récit géographique »: un outil au service de la pensée spatiale

Une approche narrative de l'espace

Le terme « récit » est polysémique et son usage dépasse largement le cadre de la géographie. Il renvoie d'abord à la discipline du français, où il désigne une forme narrative structurée, mobilisée pour raconter des événements réels ou fictifs.

¹⁴⁴ LECOMTE Aurore, « Littérature et géographie : une rencontre pour explorer le monde », n° 54 de la revue *Interlignes*, « Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ? », juin 2024, voir <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1894>

Les historiens s'en sont aussi emparé pour construire des narrations du passé, en articulant faits et interprétations. Plus récemment, la notion de récit a trouvé sa place en géographie, non plus pour raconter des événements historiques, mais pour penser l'espace, le décrire et l'interroger à travers une écriture qui conjugue sensibilité et analyse spatiale. Les géographes s'écartent de la définition du récit historique et littéraire. Ces récits ont des caractéristiques d'écriture proches, toutefois pour un littéraire le « récit géographique » n'est pas vraiment un récit, il s'apparente davantage à une description subjective et commentée dont l'espace est à la fois le décor et le personnage principal.

Le « récit géographique » s'inscrit dans un espace narratif et social, comme le récit historique ou littéraire, ce qui en fait un objet pluridisciplinaire. Il décrit des lieux, des paysages, met en scène des acteurs et leurs actions, et peut intégrer une dimension sensible, notamment dans les récits de voyage ou l'étude de l'espace vécu. Il ne s'agit pas seulement de raconter un lieu, mais de mettre en récit des dynamiques spatiales, des pratiques, des représentations et des trajectoires. Cette démarche permet de penser l'espace par le langage en articulant des éléments descriptifs, explicatifs et subjectifs, ce qui contribue à dépasser une géographie strictement analytique et souligne la richesse interdisciplinaire et l'intérêt pédagogique du concept.

Jean-François Thémines, dans ses travaux sur la didactique de la géographie, souligne que le récit est un mode de médiation entre le savoir géographique et l'expérience individuelle. Il permet de « *faire entrer l'élève dans une posture de géographe* » : observer l'espace, questionner les relations entre les acteurs, les lieux et les échelles de leurs actions, tout en analysant l'espace de façon problématisée à partir de son propre regard. Cette pratique s'inscrit pleinement dans une logique de bivalence : elle mobilise des compétences en langue et en narration issues du champ des lettres, tout en développant une pensée spatiale propre à la géographie. Elle est ainsi une manière de comprendre l'espace où nous vivons, comment nous participons à son organisation et comprenons les relations entre les différents lieux. Cette pratique engage également l'histoire, notamment par l'évocation de mémoires territoriales ou de dynamiques temporelles. Le récit devient alors un espace d'interdisciplinarité, propice à des projets croisés entre disciplines.

En somme, le « récit géographique » :

- n'est pas un récit littéraire dans la mesure où il tente de décrire l'espace de façon objective – même si le point de vue du géographe peut se deviner.
- Il a pour cadre l'espace et l'explication des relations entre les sociétés humaines et l'espace occupé.
- Il est problématisé – comme le récit historique par ailleurs.

Une pratique au croisement de plusieurs compétences

La rédaction d'un « récit géographique » convoque une pluralité de compétences.

Des compétences linguistiques sont mobilisées : structurer un texte, choisir un lexique adapté, articuler des idées et expliquer.

Des compétences géographiques sont travaillées comme localiser, spatialiser, analyser des interactions spatiales et caractériser.

L'expérimentation amène aussi à acquérir des compétences réflexives, par exemple adopter une posture critique, relier le vécu à des concepts, construire une narration cohérente.

Dans le cadre scolaire, cette pratique contribue à apaiser le rapport des élèves à l'écrit, notamment en lycée professionnel, où les difficultés d'expression sont souvent marquées. Elle offre également aux étudiants en formation initiale une entrée concrète dans la transposition didactique.

Elle illustre la bivalence lettres/histoire-géographie : écrire en géographie, c'est aussi travailler la langue, la narration, la sensibilité littéraire. Le récit devient un espace où se rencontrent français, histoire et géographie, mais aussi EMC¹⁴⁵ et arts visuels.

Un outil didactique en construction

Le « récit géographique » n'est pas encore pleinement stabilisé comme outil didactique dans les *curricula*. Toutefois, il bénéficie d'un intérêt croissant dans les recherches en

¹⁴⁵ Enseignement moral et civique.

didactique de la géographie. Jean-François Thémimes¹⁴⁶ insiste sur la nécessité de penser les formes scolaires du récit, en tenant compte des contraintes de l'enseignement et des objectifs de formation. Faire écrire/faire lire des « récits géographiques » en classe est légitime : en représentant avec des mots, avec ses mots, des situations spatiales complexes, outre le fait de mieux s'approprier les situations, on comprend également mieux les ressorts du récit et on développe ainsi son esprit critique. D'autres chercheurs, comme Sylvain Genevois¹⁴⁷ ont également exploré les potentialités du récit en géographie scolaire, notamment dans le cadre de l'usage des cartes mentales, des carnets de terrain ou des récits de mobilité. Ces travaux convergent vers une vision du récit comme outil d'appropriation des savoirs, mais aussi comme levier de créativité et d'émancipation intellectuelle.

Deux terrains d'expérimentation : entre lycée professionnel et formation universitaire

En classe de seconde professionnelle : écrire pour penser l'espace

La première expérimentation, menée avec une classe de seconde professionnelle, s'inscrit dans le cadre de mon activité de professeure à mi-temps. Cette classe de section industrielle aux profils hétérogènes, a souvent une relation difficile à l'écrit et à l'abstraction. L'objectif principal était alors de proposer une activité de rédaction d'un « récit géographique » permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances spatiales tout en structurant une pensée personnelle autour d'un territoire qu'ils connaissent. C'est l'occasion de développer leur capacité à observer, décrire et analyser un espace, et faire évoluer leur rapport à l'écrit.

Conçue comme une séquence détachée (annexe 3), cette expérimentation permet d'articuler l'objet d'étude à l'identité en français¹⁴⁸ – notamment les notions de voie et voix – avec l'acquisition de compétences méthodologiques en géographie. La séquence comporte plusieurs étapes :

1. une phase d'observation d'un territoire familier – le quartier, la ville, le trajet quotidien.
2. Une mise en mots guidée par des consignes simples : décrire, ressentir, raconter un parcours ou une transformation spatiale.
3. Un accompagnement à l'écriture par des ateliers en petits groupes, des reformulations orales, et des supports visuels – cartes, photos, croquis.

La consigne donnée aux élèves était la suivante :

Vous allez rédiger un « récit géographique » à partir d'un lieu que vous connaissez bien : votre quartier et le trajet entre votre domicile et le lycée. Votre récit doit permettre à quelqu'un qui ne connaît pas ce lieu de le découvrir à travers votre regard.

Vous devez y intégrer des éléments personnels, sensibles, mais vous devez aussi mobiliser des notions géographiques vues en classe, caractériser l'espace, le décrire et expliquer pourquoi il est urbain, rural, périurbain, etc.

Les « récits » produits par les élèves ont révélé une grande diversité de regards : certains élèves ont raconté leur trajet vers le lycée en mettant en lumière les contrastes urbains, d'autres ont évoqué des lieux de mémoire ou de sociabilité. Certains se sont emparés du trajet domicile-lycée afin d'y identifier des lieux attractifs et répulsifs. Malgré des difficultés syntaxiques ou lexicales, les textes ont montré une capacité à penser l'espace vécu, à le nommer et à le questionner.

Cette démarche a permis aux élèves de valoriser les savoirs d'expériences, de renforcer leur engagement dans la discipline, de créer un lien entre géographie scolaire

¹⁴⁶ THÉMINES Jean-François, « Des récits en géographie », Géoconfluences, février 2021. En ligne, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/recits>

¹⁴⁷ GENEVOIS Sylvain, « De l'hypermobilité généralisée à l'immobilité contrainte. Quels récits (carto)graphiques des mobilités quotidiennes en période de pandémie ? » Colloque Cartomob, « Tous (im)mobiles, tous cartographes ! », Juin 2022, Toulouse, France, en ligne <https://hal.univ-reunion.fr/hal-03759684v1> et également Interlignes « Enseigner la géographie au lycée professionnel dans un monde qui change », n° 55, juin 2025, voir <https://hal.science/hal-05119585v1>

¹⁴⁸ Pour le thème au programme en français : « Devenir soi : écritures autobiographiques ».

et expérience personnelle, ainsi qu'entre le français et la géographie. Elle illustre la richesse de la bivalence lettres/histoire-géographie et ouvre des perspectives pour des projets interdisciplinaires.

Malheureusement, je n'ai plus trace de ces « récits » rédigés car cela remonte à quelques années. Outre ces bénéfices pour les élèves et leurs apprentissages, cette activité a nourri ma réflexion sur le plan didactique : comment évaluer une production subjective ? Comment accompagner sans trop orienter ? Ces questions ont alimenté mes démarches en tant que formatrice.

En Master 1 MEEF ¹⁴⁹ Histoire-Géographie : expérimenter pour mieux transmettre

Dans le cadre de mon activité de formatrice à l'INSPÉ, j'ai proposé à mes étudiants de première année de Master MEEF histoire-géographie une séquence similaire, mais avec des objectifs différents : il s'agissait ici de réfléchir à la transposition didactique du « récit géographique », tout en expérimentant eux-mêmes la démarche. Ceci s'inscrivait dans le cadre d'une Unité d'enseignement (un cours) de 1^{ère} année, intitulée « Didactique, épistémologie et historiographie des savoirs à enseigner » dans un enseignement complémentaire intitulé « Convergences ».

Les étudiants ont été invités à rédiger un récit géographique à partir d'un territoire de leur choix, réel ou imaginaire, en mobilisant des notions spatiales – mobilités, aménagements, représentations, etc. Cette activité s'est accompagnée d'un travail réflexif :

- analyse des enjeux pédagogiques du récit,
- discussion sur les modalités d'évaluation,
- réflexion sur l'adaptation aux différents niveaux scolaires.

Les « récits » produits par les étudiants ont été plus construits sur le plan conceptuel, mais ont révélé des tensions entre écriture académique et écriture sensible. Certains étudiants ont choisi de raconter des parcours migratoires, des transformations urbaines ou des itinéraires de vie liés à des espaces. D'autres ont exploré des territoires imaginaires pour illustrer des dynamiques spatiales.

Si je prends l'exemple du récit de Cédric ([annexe 1](#)), on se rend compte que c'est un récit sensible. On y trouve des qualités géographiques et narratives avec un ancrage territorial fort, une richesse descriptive, une dimension géographique solide ainsi qu'une dynamique spatiale et temporelle. Tout comme avec mes élèves de lycée professionnel plusieurs compétences d'écriture géographique et réflexive sont mobilisées. Si nous transposons cet exercice au niveau des apports pédagogiques, nous nous rendons compte que ce type de production permet de valoriser l'expression personnelle, de travailler la mise en récit et de sensibiliser aux enjeux environnementaux.

Dans le « récit » de Lou et Killian ([annexe 2](#)) sur Courchevel, nous ne trouvons aucune dimension sensible personnelle. Dès le titre évocateur « Courchevel, symbole du luxe montagnard », le ton est donné. Le texte alterne entre description du paysage, données factuelles et critique sociale. « Courchevel est devenue une station "tendance" pour les plus grandes richesses du monde. Cependant, il faut de petites souris pour faire tourner la machine... ». Ce passage illustre la capacité de l'étudiant à mobiliser une écriture sensible et critique pour interroger les logiques spatiales d'un territoire touristique. En croisant données factuelles et analyse sociale, il met en lumière la ségrégation socio-spatiale entre saisonniers et vacanciers, révélant ainsi les tensions invisibles d'un espace de luxe. Nous trouvons, bien évidemment, des contenus géographiques avec une localisation et une organisation spatiale, des acteurs et des dynamiques, une ségrégation socio-spatiale et des données chiffrées. Les étudiants ont réussi à articuler des éléments géographiques, sociaux et économiques dans une narration cohérente. Ces « récits » traduisent un rapport au monde qui n'est pas une unique description d'un espace organisé.

¹⁴⁹ Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation.

Comparaison de ces deux « récits »

Critères	Récit 1 - La Côte d'Opale par Cédric	Récit 2 - Courchevel par Lou et Kilian
Territoire choisi	Un espace vécu ou observé de manière personnelle	Une station touristique emblématique, analysée à travers ses dynamiques spatiales et sociales
Posture d'écriture	Plutôt descriptive ou introspective	Critique et analytique, avec une mise en tension entre luxe et invisibilité sociale
Mobilisation des savoirs géographiques	Présence de repères spatiaux, mais peut-être moins de concepts explicites	Forte mobilisation de notions : ségrégation socio-spatiale, acteurs du tourisme, inégalités territoriales
Narration	Centrée sur l'expérience ou la perception individuelle	Narration plus distanciée, presque journalistique, avec des données chiffrées et des citations
Réflexivité	Présente mais implicite	Très explicite : dénonciation des logiques d'exclusion, mise en lumière des "petites mains" invisibles

Ces deux « récits » illustrent la diversité des postures d'écriture que peuvent adopter les étudiants : l'un s'inscrit dans une démarche sensible, plus proche du vécu ou de l'expérience personnelle. L'autre adopte une démarche critique, mobilisant des outils d'analyse géographique et sociale.

Ces productions montrent en outre que le « récit géographique » n'est pas un format figé, mais un levier pédagogique adaptable. Il peut servir à révéler une appropriation personnelle de l'espace ou à développer une analyse distanciée et engagée, utile pour la formation à l'enseignement.

Dans les deux contextes, la bivalence lettres/histoire-géographie s'est révélée précieuse : elle a permis d'accompagner les élèves et les étudiants dans la structuration de leur « récit », en travaillant à la fois la langue, la narration et les concepts spatiaux. Ces expérimentations ont aussi montré l'intérêt de démarches interdisciplinaires, en croisant géographie, français, histoire et parfois même arts visuels.

Apports, limites et perspectives d'une pratique du « récit géographique »

La mise en œuvre du « récit géographique » dans deux contextes de formation distincts – en lycée professionnel et en Master MEEF – permet de dégager plusieurs enseignements pédagogiques.

Des apports différenciés selon les publics

Chez les élèves de seconde professionnelle, le « récit géographique » agit comme un levier de remobilisation. Il valorise leur vécu, leur sensibilité au territoire, et leur permet de s'exprimer dans un cadre moins normé que celui de la dissertation ou de l'analyse classique. L'écriture devient un moyen de réconcilier les élèves avec la géographie et le français, en leur offrant une entrée plus accessible et personnelle.

Chez les étudiants de Master MEEF, le « récit géographique » constitue un outil de formation professionnelle. Cette expérimentation a permis aux futurs enseignants de vivre une situation d'apprentissage, de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les élèves et de penser des dispositifs pédagogiques plus inclusifs.

Il leur permet ainsi de réfléchir à la transposition didactique, de tester des dispositifs pédagogiques et de développer une posture réflexive. Les « récits » produits témoignent d'une appropriation critique des territoires, comme l'illustre le texte sur Courchevel, qui mobilise des notions de ségrégation socio-spatiale, d'inégalités territoriales et de mise en scène touristique.

Des limites à prendre en compte

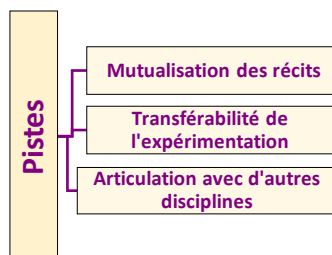
La pratique du récit géographique pose toutefois certaines limites, notamment dans le temps de mise en œuvre : rédiger un récit demande du temps, à la fois pour les élèves et pour les étudiants. Il nécessite un accompagnement structuré.

De plus la subjectivité du récit rend l'évaluation plus complexe, il faut construire des critères clairs, articulant maîtrise des savoirs géographiques, qualité de l'écriture et posture réflexive. Pour développer la pensée spatiale, le récit objectif (les faits) et le récit sensible (le point de vue avec du vécu) sont-ils suffisants ?

Du point de vue de la posture, l'enseignant doit accepter une part de lâcher-prise¹⁵⁰, accueillir des récits parfois inattendus, et valoriser des formes d'expression inhabituelles.

Des perspectives à explorer

Cette double expérimentation ouvre plusieurs pistes schématisées de la manière suivante :



Les écrits peuvent en effet être mutualisés. Créer une « banque de « récits géographiques » permettrait par exemple d'inspirer d'autres enseignants ou étudiants qui souhaiteraient investir cette thématique. La transférabilité à d'autres niveaux de classe, au collège, en lycée général et technologique peut s'envisager également.

Si le récit est un terme polysémique, pouvant être utilisé à la fois en français¹⁵¹ et en géographie, il s'appréhende également dans ses liens avec l'histoire. L'articulation avec d'autres disciplines est possible de même qu'avec l'enseignement moral et civique. L'un des apports majeurs réside dans la possibilité de travailler en interdisciplinarité. Le récit géographique peut être intégré dans des séquences mêlant français et géographie, ou croisé avec l'histoire. Cette approche favorise une pédagogie de projet, où les compétences de lecture, d'écriture et d'analyse spatiale se renforcent mutuellement.

Conclusion

Le « récit géographique », loin d'être un simple exercice d'écriture, s'impose comme un outil pédagogique et interdisciplinaire pour penser les territoires, les habiter par les mots, et les interroger dans leur complexité. Il mobilise la bivalence lettres/histoire-géographie, favorise la créativité, et ouvre la voie à des pratiques croisées entre disciplines. En valorisant cette bivalence, le « récit géographique » permet de dépasser les cloisonnements disciplinaires. Il ouvre la voie à une pédagogie interdisciplinaire, sensible et réflexive, qui donne toute sa place à la parole des élèves et des étudiants. Cette démarche contribue à former des enseignants capables de penser les liens entre disciplines et de proposer des dispositifs riches et ouverts.

Cette pratique, bien qu'exigeante, mérite d'être développée et partagée. Elle contribue à former des citoyens et des enseignants capables de lire le monde, de le raconter, et de le questionner. Le « récit géographique » devient alors un espace de liberté, de pensée et de transmission.

Catherine LAPORTE

Professeure de lettres-histoire-géographie EMC
Formatrice à l'INSPÉ. Académie de Clermont-Ferrand

¹⁵⁰ BUCHETON, « les postures professionnelles enseignantes », en ligne, <https://eduscol.education.fr/document/16219/download>

¹⁵¹ Le récit en français n'a pas le même sens qu'en géographie et il est important de ne pas établir de confusion entre le récit qui comporte des actions et la description élément marqueur de l'écrit géographique appelé aussi « récit géographique ».

Annexe 1 : « récit géographique » n° 1, la côte d'opale¹⁵²

Cet écrit est un texte descriptif au sens littéraire – [retour à l'article](#).

« Située au Septentrion de la France, ses reflets changeants renvoyant la lumière, lui ont valu le joyeux titre de Côte d'Opale. Elle est une belle succession de plages sableuses, interrompues par des falaises abruptes, balayées par les embruns. Mais cette lisière laiteuse est menacée depuis plusieurs années par une érosion, qui jour après jour, grignote la base fragile de ces immensités calcaires et de ces langues minérales. La Côte d'Opale réunit des paysages merveilleux et changeants comprenant plages, dunes, marais, estuaires et falaises. Celle-ci est constituée de paysages très vallonnés et découpés, de bosses et de verticalités contrastant avec la tranquillité et la platitude des plages sableuses. Connue pour sa douceur hivernale, et la fraîcheur de ses étés, la Côte d'Opale est un lieu mêlant variété de faune et de flore. Entre les bosquets d'oyats et les plaines rases des bords hauts des falaises, parsemées de fleurs sauvages, le paysage change brutalement alternant bucolique des hautes terres et aridité des bords de mer.



Falaises



Plage



Activité de char à voile



Habitat traditionnel



Plantations d'oyats

Cette côte est une succession de grands ports industriels comme Dunkerque et de pêche comme Boulogne-sur-Mer, de résidences secondaires comme Wissant et de campings familiaux comme Fort-Mahon. La côte est essentiellement un lieu de villégiature qui voit sa population plus que doubler l'été. Les plages sont des lieux qui mêlent baignades, chasse aux coquillages et courses de char à voile.



bunker



Construction d'un brise-lame

En revanche, ce cadre paradisiaque est menacé par un phénomène d'érosion et de montée des eaux touchant l'ensemble des falaises et une partie des plages, véritables dangers pour les côtes, responsables de la perte de 30 km de littoral en 50 ans. Enjeu régional mais aussi national, les acteurs et autorités tentent de la sauver en créant des projets de préservation tels des digues de protections, des brise-lames ou la plantation d'oyats, cette dernière permettant de stabiliser les dunes. Cependant, comme le montre

¹⁵² Photographies issues de sites touristiques montrant l'attractivité de la côte d'opale aujourd'hui.

les photographies de certains bunkers enfoncés dans le sable des plages, nous assistons à une véritable destruction de cette côte irisée qui est difficile à empêcher.

Conclusion : La diversité minérale qui fait la beauté et l'originalité des côtes des Hauts-de-France sont en danger et les mesures humaines semblent bien dérisoires face aux dérèglements causés par l'homme et à la puissance des vagues. »

Annexe 2 : « récit géographique » n°2, la station de Courchevel¹⁵³

Cet écrit est un texte à la fois explicatif et argumentatif au sens littéraire

[Retour à l'article](#)

« Courchevel, symbole du luxe montagnard français. Avec ses boutiques haut de gamme qui côtoient les pistes de ski, ces montagnes immaculées de blanc semblent figées dans le temps. Organisée en plusieurs stations de différentes hauteurs, la neige y est abondante et le froid prédomine dans cette région. Le Mont-Blanc s'observe assez aisément depuis la ville.

Courchevel est devenue une station "tendance" pour les plus grandes richesses du monde. Cependant, il faut de petites souris pour faire tourner la machine, comme dirait...

Les saisonniers sont souvent oubliés par les organisateurs. En effet, bien qu'ils travaillent dans la haute Courchevel (la station la plus haute en altitude, où se trouvent toutes les boutiques de luxe), les saisonniers logent en bas de la station et doivent donc effectuer de longs allers-retours en télésiège. Bien qu'essentiels dans l'industrie de luxe, ces travailleurs ne doivent pas entacher le paysage destiné à 72 % de touristes internationaux fortunés. C'est ce que nous dit Corentin Taillandier, chef dans le restaurant du Pilatus.

Courchevel est une station de ski qui offre le plus grand domaine skiable du monde.

En somme, Courchevel est l'un des fleurons français du tourisme. Accueillant des touristes étrangers fortement aisés (12 % venant du Moyen-Orient, 11 % d'Américains...), ces fortunés attendent des infrastructures de haut standing. Ainsi, au niveau sportif, les remontées mécaniques extrêmement rapides permettent aux vacanciers de profiter du domaine. Au niveau des loisirs, 11 hôtels cinq étoiles existent dans la station, des restaurants étoilés, des boutiques de luxe et des saisonniers là pour contenter entre 40 000 et 80 000 touristes en hiver, alors que le reste de l'année, la station ne compte que 2 311 âmes. Et ces « petites mains » vivent en bas de la station, à l'écart de la clientèle sélecte, pour ne pas entacher le prestige de la station et perturber l'entre-soi. Ce lieu montre une ségrégation spatiale et sociale entre les employés et les vacanciers. »

Vue de la station de Courchevel avec ses habitations, son complexe touristique et le massif alpin qui l'entoure



Un des 11 Hôtels de luxe de Courchevel, hôtel « Barrière les neiges »



¹⁵³ Vue générale de Courchevel <https://www.lefigaro.fr/voyages/montagne/dossier/courchevel-pistes-forfait-activites-hotels-guide-et-idees-de-sejours-au-ski>

Courchevel, hôtel « Barrière les neiges »

Galerie photo l'apogée Courchevel <https://www.oetkerhotels.com/fr/hotels/lapogee-courchevel/gallery/>

Annexe 3 : séquence avec les élèves de lycée professionnel

[Retour à l'article](#)

Séances	Objectifs	Activités principales	Compétences disciplinaires
1 Présenter le projet Durée 1h	Comprendre la finalité de l'activité et ses étapes	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du projet et des objectifs - Lecture d'un exemple de "récit géographique" - Discussion : qu'est-ce qu'un récit géographique ? 	Français : Comprendre un texte narratif, identifier ses caractéristiques. Histoire-Géo : Situer un espace, comprendre la notion de territoire.
2 Recueil des représentations des élèves Durée 1h	Identifier les lieux familiers et les perceptions spatiales	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming : « Quels lieux me sont familiers ? » - Carte mentale collective des espaces vécus - Choix individuel ou en binôme du territoire à raconter 	Transversales : Exprimer ses idées à l'oral, organiser ses représentations. Histoire-Géo : Localiser et décrire un espace vécu.
3 Début de la rédaction Durée 1h	Structurer le "récit géographique" et amorcer l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'un plan simple (introduction, description, dynamique) - Rédaction du premier jet en classe (possibilité de continuer en dehors de l'heure de cours) - Utilisation de supports (photos, croquis, carte) 	Français : Rédiger un texte narratif structuré. Histoire-Géo : Mobiliser le vocabulaire géographique, décrire et expliquer des phénomènes spatiaux.
4. Retour de l'enseignante Durée 1h	Améliorer la qualité du texte et la précision géographique	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture par l'enseignante et retour individualisé - Conseils sur la syntaxe, le vocabulaire géographique - Réécriture partielle seul(e) ou en binômes 	Français : Réviser et améliorer la syntaxe, enrichir le lexique. Histoire-Géo : Vérifier la pertinence des notions géographiques.
5. Finalisation de l'écrit Durée 1h	Produire un récit abouti et valoriser les productions	<ul style="list-style-type: none"> - Mise au propre du « récit » - Ajout d'illustrations (croquis, photo) - Valorisation : affichage en classe ou publication numérique (Padlet) 	Français : Produire un texte final clair et cohérent. Histoire-Géo : Illustrer et contextualiser le «récit» avec des documents géographiques.

Bibliographie

BUCHETON Dominique, « Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée » Paris, éditions Retz, 2014.

BUCHETON Dominique. « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire » Paris, édition PUF, 2002.

GENEVOIS Sylvain, « Outils géomatiques et apprentissages en géographie : quels enjeux du point de vue de la recherche en éducation ? », Les Sciences de l'éducation, vol. 49, n°4, 2016.

GENEVOIS Sylvain, « Le Blanc des cartes », Paris, éditions Autrement, 2021.

THÉMINES Jean-François, « La didactique de la géographie », Revue française de pédagogie, n°197, ENS éditions 2016, p. 99-136.

THÉMINES Jean-François, « Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend » Caen, CRDP Basse-Normandie, Hachette Éducation, 2006.

Lu, vu, écouté pour vous...

Écouter

Marie-Lys de Saint Salvy, « Avoir raison avec ÉLISÉE RECLUS »



Le podcast de l'émission de France culture

Avoir raison avec...du lundi au vendredi de 12h à h 30.

« Une grande voix de France Culture reprend une figure de la pensée moderne qui nous aide à comprendre ce qui passe, par-delà les disciplines »

ÉPISODE 1

Voyageur en exil à la découverte des lois de la nature

ÉPISODE 2

Géographie du peuple : quand la géographie devient politique

ÉPISODE 3

Anarchiste militant : être libre jusqu'au bout du monde

ÉPISODE 4

Pionnier de l'écologie : décrire la terre malgré les hommes

ÉPISODE 5

La poésie en héritage : retrouver une approche sensible de la géographie

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcast/serie-avoir-raison-avec-elisee-reclus>

Écouter et voir

Musique et danse au Louvre - ARTE Concert



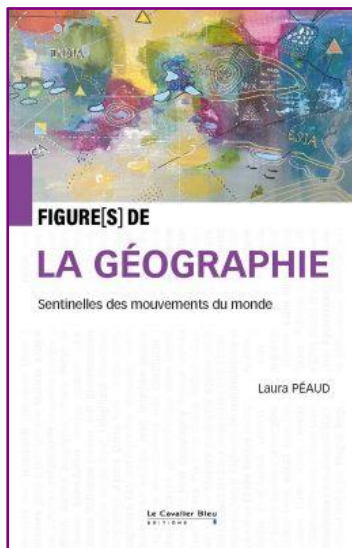
Le musée du Louvre propose des spectacles qui font dialoguer musique, peinture sculpture et danse

<https://www.arte.tv/fr/videos/125655-000-A/gael-faye/>

<https://www.arte.tv/fr/videos/RC-026478/musique-et-danse-au-louvre/>

Lire

Laura PÉAUD « *Figures de LA GÉOGRAPHIE, Sentinelles des mouvements du monde* », éditions Le cavalier Bleu, juin 2025, 256 p.



Laura Péaud, maîtresse de conférences à l'Université Grenoble Alpes, présente, au travers de 18 figures, la géographie dans ses évolutions, sa variété et sa complexité. On découvre la géographie avec toute sa richesse et sa diversité d'intérêts. La dernière partie de l'ouvrage : « Géographies contemporaines » traite des femmes géographes, nées entre 1962 et 1978 : Robyn Longhurst, (géographe féministe néo-zélandaise), Patricia Noxolo (connue pour ses travaux de « Black Geography », études post-coloniales et décoloniales), Ayona Datta (géographie urbaine de l'Inde), Camille Schmoll (Géographe française spécialiste des questions de genre et de migration), et Magali Reghezza-Zitt (géographie politique de l'environnement), elle aborde les défis qui s'imposent aux territoires face à la transition écologique.

Julien VITORES, « *la Nature à hauteur d'enfants Socialisations écologiques et genèse des inégalités* », « *L'envers des faits* », éditions La Découverte, 2025, 256 pages.

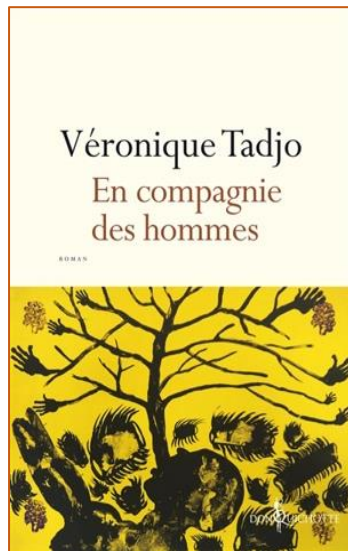


Julien Vitorès fait dessiner des enfants de maternelle, issus de milieux socioculturels différents, les interroge et échange avec eux autour du mot nature.

Son objectif est d'enquêter sur les rapports des enfants à la nature. Pour cela il fait une approche à la fois dans les beaux quartiers, puis dans des quartiers populaires de Paris et dans une école rurale du Sud de la France. Son étude montre que l'inégalité d'accès à la nature influe sur les parcours scolaires.

<https://theconversation.com/quand-les-enfants-dessinent-la-nature-ils-representent-aussi-leur-classe-sociale-263206>

Véronique TADJO « *En Compagnie des Hommes* » éditions Don Quichotte, 2017.



Véronique Tadjo est une écrivaine franco-ivoirienne, auteure de poèmes, de romans et d'ouvrages pour la jeunesse, qu'elle illustre elle-même. Elle construit son roman choral autour de l'épidémie d'Ebola en 2014, en Afrique de l'Ouest et fait parler des rescapés.

Elle donne tour à tour la parole au Baobab, symbole de longévité et de résilience, au chercheur congolais qui a trouvé le virus dans son pays, au virus lui-même, aux victimes, à la chauve-souris...

Ce roman est une ode à la nature, à la biodiversité qui nous interroge sur nos responsabilités.

Extrait : « (...) *Mais ce n'est pas de moi que les hommes devraient avoir le plus peur. Ils devraient avoir peur d'eux-mêmes ! Je suis un virus millénaire (...)* »

Sorj CHALANDON « *Le livre de Kells* », éditions Grasset, 2025, 384 p.



Dans ce roman l'auteur raconte son expérience personnelle des années 1970, à 17 ans, il quitte le lycée et sa famille pour se rendre à Paris où il connaît la misère de la rue. Enfant battu il fuit un père antisémite et part à la découverte du monde et à l'aventure, son sac sur le dos. En hommage au *Livre de Kells* qu'il admire, ce manuscrit enluminé au VIII^e siècle par un moine irlandais lui inspire son pseudonyme.

Jacky SCHWARTZMANN « *Shit* »

Le livre de poche. Policier/thriller, 28 février 2024



« Avec "Shit !", Jacky Schwartzmann est un auteur qui réussit à réunir dans un même livre la vie d'un collège de quartier, un trafic de drogue et une œuvre de bienfaisance. C'est surtout la preuve que le polar permet de raconter la société française au plus juste, tout en faisant marrer son lecteur. » - Commentaire de Radio France

En ces temps moroses, c'est une lecture aussi distrayante que revigorante !

Le Vendredi d'interlignes 2026

VENDREDI 20 FÉVRIER 2026

Le Vendredi d'interlignes

VISIO-CONFÉRENCE
17h00 - 18h30

LES USAGES PÉDAGOGIQUES DE L'IA

Avec :

Karine Férol, professeure d'histoire et de géographie, formatrice Inspé, Doctorante en géographie :

Utiliser l'IA pour travailler les systèmes d'acteurs et le récit en géographie

Gaëlle Pouliquen, PLP Lettres Histoire :

Écrire, réécrire et analyser des poèmes avec l'IA en terminale professionnelle

Narimène Missoum, PLP Lettres Histoire :

Utiliser l'IA générative pour soutenir l'interprétation d'une œuvre littéraire (Courir de Jean Echenoz)

INSCRIPTION :

<https://edurl.fr/W9vT8DYT>



Les intervenants présentent des expériences de classe

- **Karine Férol**

Utiliser l'IA pour travailler les systèmes d'acteurs et le récit en géographie

- **Narimène Missoum**

Utiliser l'IA générative pour soutenir l'interprétation d'une œuvre littéraire « *Courir* » de Jean Echenoz.


- **Gaëlle Pouliquen Samson**

Écrire, réécrire et analyser des poèmes avec l'IA en terminale professionnelle

Mini-table ronde animée par

Alex Antiste, Françoise Bollengier, Aurore Lecomte

Le Rendez-vous d'interlignes 2026



JEUDI 26 MARS

Rendez-Vous *interlignes*

16h30 - 18h

VISIO-CONFÉRENCE

PROFESSEUR "BIVALENT" :
COMMENT FAIRE DIALOGUER LES DISCIPLINES ?

Avec

Maryse LOPEZ maîtresse de conférence honoraire en sciences de l'éducation à l'université de Cergy Pontoise : l'histoire des relations entre les disciplines !
et
Thibault BARBOSA, Nathalie BECQUET Julie DESBOIS BENOIT, PLP lettres-histoire/géographie : 3 pratiques différentes de l'interdisciplinarité

interlignes.association@gmail.com

Avec

Maryse LOPEZ maîtresse de conférence émérite en sciences de l'éducation (*Histoire de l'évolution du rapport entre les disciplines*)

Philippe BUTHIAUX formateur INSPÉ, docteur en sciences de l'éducation (*L'exemple de l'hôtellerie restauration Laboratoire ÉMA (École, Mutations, Apprentissages) EA 4507) CY Cergy Paris Université, INSPÉ de l'académie de Versailles*)

Et des expériences pédagogiques :

- **Thibault BARBOSA**, PLP lettres-histoire-géographie au lycée Rabelais à Dugny (93), chercheur associé en géographie/cartographie (laboratoire Idées, Normandie-Université Le Havre), formateur, académie de Créteil.

Faire dialoguer l'histoire et la géographie : une démarche de « géohistoire » à partir d'un travail sur la carte.

- **Nathalie BECQUET**, PLP lettres-histoire-géographie, au lycée Haute Vue à Pau-Morlaàs (64), académie de Bordeaux.

Faire dialoguer le français et l'enseignement professionnel autour de l'écriture poétique dans le cadre du concours académique « J'écris sur le métier qui me plaît ».

- **Julie DESBOIS-BENOIT**, PLP lettres-histoire-géographie au lycée Jules Verne de Cergy (95) académie de Versailles.

Faire dialoguer le français avec les autres enseignements au service de l'Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (dispositif ÉVARS).

Bulletin d'adhésion

Année 2026

interlignes

Association des professeurs de lettres-histoire en lycée Professionnel
Académie de Versailles (association loi 1901)

Bulletin et cotisation à retourner à

La trésorière de l'Association *interlignes*

Chantal Donadey chantal.donadey@gmail.com

NOM.....Prénom.....

Établissement (nom, ville)

.....

Adresse postale.....

Adresse électronique.....Téléphone.....

Qualité (professeur, inspecteur, formateur, autre)

Discipline.....

Je choisis le montant de ma cotisation

Cotisation simple montant 5 euros

Cotisation de soutien : montant

Modalités de paiement

Par chèque bancaire libellé à l'ordre d'*interlignes*

à retourner à l'adresse postale de l'Association *interlignes*

**La trésorière, Chantal DONADEY 16 rue de Linlithgow 78280 GUYANCOURT
ou par mail à chantal.donadey@gmail.com**

Par virement bancaire : Crédit Mutuel Enseignants
IBAN : FR76 10278064920002099010136

en l'indiquant par courriel à Chantal Donadey chantal.donadey@gmail.com

interlignes

Association *interlignes*¹⁵⁴

Bureau

Présidente

Françoise Girod

IA-IPR honoraire. Académie de Versailles

Vice-présidente

Annie Couderc

IEN honoraire. Académie de Versailles

Rédactrice en chef de la revue

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire, formatrice ÉSPÉ en histoire-géographie.
Académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

Secrétaire

Françoise Bollengier

*Professeure honoraire, formatrice ÉSPÉ en lettres.
Académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

Trésorière

Chantal Donadey

*Professeure honoraire, formatrice ÉSPÉ en lettres. Académie de Versailles,
Université de Cergy-Pontoise*

Chargé de la logistique informatique, organisation des webinaires

Marie-Anne Brun Bernolle

*Professeure de lettres classiques,
Chargée de mission formation continue et usages du numérique auprès de l'inspection de lettres.
Académie de Versailles*

Chargé des relations avec les partenaires et le site

Pierre Brunet

PLP honoraire lettres-histoire-géographie. Académie de Versailles

Chargées de la communication

Marina Bossard, *PLP lettres-histoire-géographie. Académie de Nantes.*

Et Annie-Laure Annonay, Nathalie Germinal, Julie Rolland, Catherine Donnadieu,
PLP lettres-histoire-géographie. Académie de Versailles

Aurore Lecomte, *MDC Université et INSPÉ Clermont-Ferrand*

Chargés de la relecture et de l'assemblage de la revue

Georges Benet, Pierre Brunet, Catherine Donnadieu, *PLP lettres-histoire-géographie*
et Florence Cabaret Bouchard *PLP gestion-administration. Académie de Versailles*

Chargés de la recherche sur les thèmes traités dans la revue,

le Rendez-vous et le Vendredi d'interlignes

Christine Eschenbrenner, Florence Guittard, Laurence Mengelle, Pascaline Prekesztics,

Françoise Tabtab, *PLP lettres-histoire-géographie. Académie de Versailles.*

Angéline Joyet, Alex Antiste, Loïc Seillier-Ravenel, *IEN lettres-histoire-géographie, respectivement
dans les académies de Bordeaux, Versailles, Limoges*

¹⁵⁴ Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'académie de Versailles (Association loi 1901).

Assemblée générale d'interlignes

En visioconférence et aussi en présentiel.

Un moment convivial, qui se termine autour de la table.



Remerciements

interlignes remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à l'illustration, à la mise en page, à l'assemblage, à la relecture du numéro 56 et facilité sa réalisation.

Merci aux éditeurs, aux dessinateurs de presse qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins si précieux. Ils apportent toujours une respiration dans chaque numéro. Depuis 2024 nous organisons deux webinaires : le « Rendez-vous » et le « Vendredi » d'*Interlignes*.

Mise en page et assemblage du numéro 56

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire de lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Florence CABARET

Professeure de gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Serge Dassault
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles

Relecture

Pierre BRUNET

Professeur honoraire de lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Catherine DONNADIEU

Professeure honoraire de lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles