

ENSEIGNEMENT D'EXPLORATION EN SECONDE GÉNÉRALE : ET SI ON N'ÉVALUAIT PAS...

Catherine Mercier
Lycée Yourcenar, Beuvry

Rentrée 2014 : 37 explorateurs en herbe issus de deux classes de seconde différentes ont finalement réussi à prendre place dans la salle de cours. Nous les accueillons non sans appréhension, plutôt habitués jusqu'alors à des effectifs de 15 à 25 élèves. Dans leur fiche de renseignements, ils expliquent qu'ils ont choisi cet enseignement parce qu'il leur a paru intéressant lors de la journée « Portes ouvertes¹ », différent d'un cours « traditionnel » ou parce que les autres ne leur disaient rien. Certains veulent s'orienter en filière littéraire (L) ou économique (ES), d'autres en scientifique (S). Ils ont bien compris que le choix de cet enseignement d'exploration² n'était pas déterminant pour l'orientation.

Fait rare dans la mise en place de cet enseignement issu de la réforme du lycée, nous avons obtenu des heures pour intervenir chaque semaine en coanimation³

-
1. En troisième, les élèves sont accueillis une demi-journée au lycée avant de choisir leur orientation.
 2. En seconde, les élèves doivent choisir deux enseignements d'exploration, l'un concernant l'économie, l'autre des champs disciplinaires en lien avec leur projet d'orientation : santé et social, sciences et laboratoire, biotechnologie... Le panel de choix varie en fonction des établissements.
 3. J'interviens avec un collègue d'histoire-géographie, J.-P. Rausch, d'où le recours au pronom « nous ». Je le remercie de m'autoriser à parler ainsi en son nom et d'avoir apporté sa contribution à l'article par ses relectures avisées.

pendant une heure trente, dans l'esprit du programme de « littérature et société » ainsi défini au *Bulletin Officiel*⁴ :

L'enseignement d'exploration « littérature et société » a un programme spécifique, structuré autour des Lettres et de l'histoire-géographie. Il est présenté sous forme de domaines d'exploration⁵ qui ont été choisis en fonction de :

- l'ouverture qu'ils constituent pour des élèves sortant de collège ;
- les compétences qu'ils permettent de développer et l'éclairage qu'ils apportent sur les formations et les débouchés possibles en liaison avec les compétences ;
- la collaboration fructueuse qu'ils permettent d'engager entre les différentes disciplines du champ littéraire.

Pour chaque domaine, le programme précise les problématiques, les compétences visées, des pistes de travail, des points d'entrée et des situations de travail possibles. Le préambule fixe, par ailleurs, les modalités pédagogiques : innovantes, « en rupture avec les formes plus traditionnelles⁶ de l'enseignement en classe de seconde », elles placent l'élève en situation de recherches, de production, de créativité et reposent aussi sur des partenariats culturels (visites extérieures, interventions de professionnels). L'objectif premier est de « renforcer l'attractivité de la voie littéraire, en montrant aux élèves l'intérêt, l'utilité sociale et la diversité des débouchés d'une formation humaniste au sens large et moderne du terme. »

En matière d'évaluation, les directives institutionnelles sont claires et rappelées régulièrement par le chef d'établissement : il faut valoriser les enseignements d'exploration et y faire une évaluation des compétences sans s'appuyer sur des notes. Nous sommes invités à « construire des indicateurs qualitatifs partagés » lors d'ateliers de travail sur le projet d'établissement. Pour autant, certains collègues sont réticents à ne pas mettre de notes – qui sont à leurs yeux indispensables pour l'orientation. Des compromis ont donc été trouvés dans notre établissement en ce qui concerne les enseignements d'exploration. Certaines notes apparaissent dans le bulletin et dans le tableau général de notes en conseil de classe mais ne sont pas prises en compte dans les moyennes générales. D'autres notes apparaissent dans l'appréciation même du professeur pour donner une indication aux parents. En « littérature et société », nous ne mettons plus de notes après un essai infructueux d'une année : les notes ne nous semblaient ni donner la mesure des acquis ni transmettre de message⁷. Elles nous paraissaient même entrer en contradiction avec la démarche d'exploration par la mise en place de projets. Nous nous sommes

4. *Bulletin Officiel* spécial n° 4 du 29 avril 2010. On trouvera une analyse de ce nouveau dispositif dans le numéro 52 de *Recherches, Programmes, programmations* (2010), « La jungle en fiches ».

5. Les professeurs choisissent deux ou trois domaines parmi les suivants : écrire pour changer le monde : l'écrivain et les grands débats de société ; des tablettes d'argiles à l'écran numérique : l'aventure du livre et de l'écrit ; images et langages : donner à voir, se faire entendre ; médias, information et communication : enjeux et perspectives ; paroles publiques : de l'agora aux forums sur la toile ; regards sur l'autre et sur l'ailleurs.

6. La formule est intéressante par ce qu'elle sous-entend des cours d'enseignement général au lycée.

7. Un clin d'œil au très éclairant article d'Isabelle Delcambre, « La note : mesure ou message ? », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*, 1994.

efforcés, dès lors, d'évaluer les compétences visées dans le *Bulletin Officiel* et la démarche nous a semblé tout aussi vaine⁸.

Le propos de l'article – au titre volontairement provocateur – est donc de présenter quelques éléments d'une réflexion construite au fil des années et des expérimentations. Celles-ci seront illustrées essentiellement par des situations de la classe en 2014-2015. Afin de faciliter la compréhension de ce pêle-mêle réflexif, je commencerai donc par décrire les démarches de cette année scolaire, sans m'attarder sur les dispositifs précis de mise en œuvre, sauf lorsque ceux-ci feront l'objet d'observations particulières dans la suite de l'article.

UNE ANNÉE D'EXPLORATION

Dossier spécial sur le lycée Yourcenar

Notre premier projet s'inscrivait dans deux domaines : « images et langages » et « médias, information et communication ». Il s'agissait de réaliser un photoreportage consacré au lycée pour les portes ouvertes de février.

Nous sommes partis d'un reportage du National Geographic⁹ pour définir le métier de photographe et analyser les choix techniques et artistiques de ces professionnels. Les élèves ont dû ensuite faire des recherches par groupe de quatre sur deux photographes célèbres, pour produire un diaporama de photos accompagnant une présentation orale. Une œuvre par photographe devait être plus précisément analysée selon la méthode vue en classe (contextualisation, sujet, type de cadrage, d'angle de vue, etc.).

Après les restitutions (évaluées à l'aide d'une fiche que l'on trouvera en annexe 1), les élèves ont dû choisir au moins une photographie à imiter parmi celles présentées lors des exposés ou dans les magnifiques ouvrages du CDI ou encore sur le site de Détroit Urbex présenté en classe. Celui-ci offre l'avantage de proposer des bâtiments avec une véritable recherche esthétique¹⁰ et s'accordait particulièrement bien avec le lycée, en travaux cette année-là. Les pastiches ainsi réalisés et commentés constitueraient notre photoreportage. Le principe qui préside à ce choix de pastiches est que l'on ne s'improvise pas photographe puisqu'il s'agit d'un métier. L'imitation est une porte d'entrée pratique et amusante pour apprendre la photographie. Un comité de rédaction géant a établi les grandes rubriques de notre dossier et les chasseurs d'images sont partis par petits groupes avec un professeur pendant que l'autre travaillait sur l'édition. Les photos, lorsqu'elles ont pu être

8. D'autres équipes ont pu aboutir à des conclusions différentes. Ainsi Clémence Coget (lettres classiques) et Olivier Mathieu (histoire-géographie), à Liévin, ont décidé d'évaluer le premier trimestre par une appréciation sur le bulletin. Le deuxième trimestre s'achève par la moyenne chiffrée des travaux depuis le début de l'année. Enfin, le troisième trimestre est évalué par la note obtenue à la soutenance orale d'un bilan annuel (contenant la mise en valeur d'un projet personnel). Cette soutenance se fait devant les professeurs. Elle doit montrer ce qui a été appris dans l'année mais aussi comment ces apprentissages pourront être mis en œuvre dans les autres disciplines.

9. National Geographic, *Les photographes*, 1995.

10. Il s'agit de photographies de Détroit en friche après la crise industrielle : www.detroiturbex.com.

récupérées, ont été retouchées et mises en perspective avec la photo d'origine par un court texte explicatif. Une première mise en page très classique a été réalisée par nos soins et un élève s'est chargé de la remanier pour un rendu plus proche d'un dossier journalistique.

Ce descriptif de la séquence laisse de côté les problèmes divers et variés liés au numérique mais il faut quand même souligner qu'il n'est pas simple d'y accéder à 37, de récupérer des diaporamas au bon format, des fichiers de photos prises avec les téléphones portables, etc. C'est un facteur d'essoufflement tant pour les professeurs que pour la classe.

Itinéraires de migrants

La deuxième projet croisait deux domaines : « médias, information et communication », « regards sur l'autre et sur l'ailleurs ». Il s'agissait de travailler sur les réalités de l'exil. Le point d'orgue de la séquence était de recevoir une bénévoles d'association accompagnée de deux réfugiés en partance pour l'Angleterre¹¹ et un journaliste réfugié en France¹² dans le cadre d'émissions de webradio¹³.

La première séance a été consacrée au contexte géographique, économique et politique des flux migratoires dans le monde ainsi qu'à des mises au point de vocabulaire. Les séances suivantes ont, tour à tour, abordé différents supports qui permettent de témoigner de ces situations mal connues. Ainsi l'objectif était double : porter un regard sur l'altérité tout en étudiant la spécificité de genres cinématographiques et littéraires, qui facilitaient la mise à distance nécessaire pour traiter un sujet sensible comme celui-ci¹⁴. Nous avons travaillé sur deux films de fiction, deux documentaires et sur des premières pages de bandes dessinées. En parallèle, chez eux, les élèves devaient lire un récit de vie¹⁵ dont le début a fait l'objet d'un travail spécifique lors d'une séance : après avoir localisé le point de départ du protagoniste et visualisé son itinéraire sur un atlas, il s'agissait, par binôme, de transposer la première page en bande dessinée.

Les élèves ont ensuite mené des recherches, en binôme toujours, sur un thème au choix lié à l'actualité (le cas syrien, le cas afghan, la « jungle » de Calais, les associations militantes, naturalisation et visa, etc.). La recherche devait être restituée

11. L'association *Terre d'errance* assiste des exilés dans un village situé à proximité d'une aire de l'autoroute de Calais et à une quinzaine de kilomètres de Beuvry. Nous avons reçu deux soudanais d'une cinquantaine d'années, en danger de mort dans leur pays. L'émission peut être écoutée à la rubrique « Radio » sur le site du lycée <http://lpo-yourcenar-beuvry.fr>

12. Dans le cadre de « Renvoyé spécial », une opération annuelle proposée par le CLÉMI et la Maison des journalistes, il est possible de recevoir un journaliste réfugié en France, à condition toutefois d'être sélectionné.

13. Sur cette activité au cœur de notre pratique en « littérature et société », nous renvoyons à une précédente contribution : « Radio et presse au lycée : des activités extrascolaires ? », *Recherches* n° 57, *L'extrascolaire à l'école*, 2012.

14. Une autre année, nous avons traité, par le même biais, un sujet plus consensuel : l'image des indiens d'Amérique.

15. *Dans la mer il y a des crocodiles, l'histoire vraie d'Enaiatollah Akbari*, E. Akbari, F. Geda, traduction de S. Sfez, Liana Levi, 2011. Le livre relate le périple d'un enfant de 10 ans qui a dû fuir l'Afghanistan et se débrouiller seul pour rejoindre l'Italie.

sous la forme d'un portfolio¹⁶ pour une exposition au CDI – dans le cadre de la semaine de la citoyenneté et de la solidarité – aux côtés des premières pages de bande dessinée. Nous avons aussi préparé les entretiens pour les rencontres qui ont eu lieu à quelques semaines d'intervalle (contextualisation, rédaction du texte d'introduction, recherche des questions...).

L'art dans tous ses états

Il faut bien le reconnaître, notre fin d'année a été – comme souvent – hors domaine. Nous tenons à ponctuer chaque année de sorties ou de rencontres culturelles en fonction des opportunités locales qui s'offrent à nous. Cette année-là, tout s'est concentré vers la fin de l'année. La visite du Louvre-Lens et de ses coulisses ont permis d'écrire, d'enregistrer et de « nettoyer¹⁷ » des cartes postales ou des billets d'humeur pour la webradio. Une rencontre avec le directeur de l'opéra de Rennes étant prévue, nous avons organisé deux séances autour de la découverte de l'opéra. Enfin dans le cadre d'un festival poétique, nous avons fini l'année par un atelier d'écriture avec des enfants de l'école primaire à la Maison de la Poésie Nord-Pas-de-Calais située dans la même commune que le lycée.

Après ce tour d'horizon rapide de l'organisation d'une année scolaire, revenons-en à l'évaluation des élèves.

PLUSIEURS ANNÉES DE RÉFLEXION

Qu'est-ce qu'on évalue au juste ?

Le *Bulletin Officiel* fixe, en plus des compétences visées pour chaque domaine, les modalités d'évaluation.

Modalités d'évaluation

Le travail conduit dans l'enseignement d'exploration vise à permettre aux élèves :

- de développer leurs *compétences*¹⁸ ;
- de mieux faire leurs *choix d'orientation*.

La progression des élèves et *les compétences qu'ils ont acquises* donnent lieu à une évaluation fondée sur la réalisation de productions écrites ou orales, individuelles ou collectives selon la nature du projet pédagogique. [...] L'évaluation doit prendre en compte la spécificité des démarches engagées et la nature des travaux réalisés. Elle porte sur :

- la *démarche personnelle* de l'élève, son *autonomie* et son *investissement* dans la conduite et la réalisation d'un projet ;

16. Il s'agit de faire figurer l'essentiel des informations sur deux ou trois feuillets en soignant l'attractivité et en privilégiant images, schémas, courbes, cartes, etc.

17. Il s'agit de travailler sur les enregistrements pour enlever les « blancs », régler les sons, introduire un jingle, etc.

18. Je mets ici en italique les éléments qui feront l'objet d'une réflexion dans la suite de l'article.

- la capacité à rechercher et à traiter des informations en réponse à une problématique d'étude ;
- la capacité à analyser et à synthétiser des documents ;
- la qualité de la présentation finale de la production.

Pour évaluer un enseignement d'exploration, il est important d'apprécier le *niveau d'engagement* des élèves. Les professeurs veilleront également à *apprécier le parcours personnel* de chacun d'entre eux *dans la préparation de ses choix d'orientation*.

Ces modalités d'évaluation sont assez consensuelles en apparence. À y regarder de plus près et dans la réalité de la mise en œuvre, elles ne sont pas sans poser question. Elles mêlent des domaines très variés qui relèvent tantôt de savoir-faire transversaux (chercher et traiter des informations, analyser et synthétiser des documents, présenter une production), du savoir-être (autonomie, investissement, engagement) mais aussi de savoirs et de savoir-faire plus disciplinaires visés par chaque domaine d'exploration. Et puis, il faut aussi apprendre à « s'orienter ». La suite de mon propos reprendra donc une à une les principales directives du *Bulletin Officiel*.

« Le parcours personnel dans la préparation de ses choix d'orientation »

Si nous commençons par cette injonction d'évaluation ou plutôt d'« appréciation » du parcours personnel en matière d'orientation, c'est parce qu'elle nous semble la plus manifeste des illusions institutionnelles.

Chaque année, nous nous efforçons de consacrer une séance ou deux à la recherche des métiers ou des filières en lien avec la culture, les médias, la communication, bref tout ce qui nous semble relever de ce domaine d'exploration. Nous amenons les élèves à exploiter les dossiers de l'Onisep en ligne et à remplir leur webclasseur¹⁹. Nous ressortons toujours frustrés de ces séances qui révèlent l'inadéquation des démarches avec les préoccupations et l'âge de nos élèves. Rares sont ceux qui paraissent éclairés par cette activité.

Lors des sorties ou des rencontres, nous sollicitons toujours les intervenants pour connaître leur métier et leur formation mais, là encore, le désintérêt de la plupart des élèves est manifeste. Sans doute ne sommes-nous pas compétents pour ce type de formation et sommes-nous trop peu convaincus nous-mêmes qu'un élève puisse choisir une voie si précocement.

Bien sûr les séquences amènent aussi à rencontrer des métiers comme celui de photographes, de documentaristes, de techniciens de radio, etc. mais très éloignés des réalités de nos élèves. Chaque année, nous songeons aussi à faire intervenir des professionnels (un infographiste par exemple lorsque les élèves doivent réaliser des affiches) mais il n'est finalement jamais possible de tout faire tenir sur une année scolaire.

19. Sur l'espace numérique de travail, chaque élève peut accéder aux dossiers de l'Onisep, à des questionnaires qui le guident, à un dossier personnel à compléter (le fameux webclasseur). L'outil est, par ailleurs, très bien conçu.

Enfin, nous nous efforçons d'occasionner des rencontres avec des élèves de première ou terminale littéraire. Ainsi cette année, Sarah²⁰ est-elle venue à deux reprises dans la classe, la première fois pour raconter son expérience lors d'un concours d'éloquence et nous interpréter sa prestation ; la seconde fois pour évoquer la filière littéraire.

Pour autant, nous n'« apprécions » pas le parcours de chacun de nos élèves dans la préparation des choix d'orientation, tout au plus sommes-nous disponibles pour les guider s'ils en expriment le besoin ou si nous observons leurs doutes. Lorsque nous constatons l'absence de projet ou des incohérences entre le choix d'une première littéraire et les aptitudes montrées dans l'enseignement d'exploration ou encore l'absence d'investissement (nous y reviendrons), nous l'indiquons dans le bulletin et lors du conseil de classe. Inversement, nous valorisons ceux qui ont fait preuve de curiosité intellectuelle ou d'engagement. Pourtant, nous nous gardons bien de jouer un rôle déterminant lors des conseils de fin d'année : ce n'est pas le rôle de l'enseignement d'exploration et nous ne connaissons pas assez les capacités des élèves pour cela.

Prenons le cas de Vincent qui interroge sur notre légitimité à évaluer ses choix d'orientation. Nous ne sommes pas parvenus à le mettre au travail et il a affiché toute l'année un désintérêt visible (et verbalisé lors des échanges individuels avec lui) pour les activités proposées. D'ailleurs, il n'est pas venu à la dernière sortie à la Maison de la Poésie Nord-Pas-de-Calais. En conseil de classe, sa professeure de français et son professeur d'histoire-géographie ont soutenu son passage dans la filière littéraire (son vœu 2). Le vœu 1, une filière ES, a été jugé peu judicieux par les professeurs de la classe, en particulier par la professeure de l'enseignement d'exploration « Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » (un enseignement noté où il obtenait un 7/20 de moyenne pour une moyenne de classe de 8/20 dans cet enseignement). Lors du conseil, nous avons témoigné notre surprise : son absence d'intérêt, de travail et d'investissement dans notre enseignement n'en faisait pas du tout un candidat en puissance pour la filière littéraire. Cependant, nous n'étions pas en mesure d'évaluer sa maîtrise des connaissances, de l'expression écrite comme des méthodes en français ou en histoire-géographie. Pour nous, il a perdu son temps en « littérature et société » et nous l'a bien fait comprendre. En même temps – et bien heureusement – nombreux sont ceux qui réussissent en première littéraire sans avoir pour autant un « profil humaniste » correspondant en classe de seconde. Avec davantage de maturité, certains développent d'ailleurs des aptitudes insoupçonnées une fois dans la filière ou plus tard dans leurs études. Voilà donc Vincent orienté en L et acceptant la décision du conseil²¹.

Le cas de Nadia est différent mais montre là encore le décalage entre les prescriptions institutionnelles et la réalité du terrain. « Apprécier le parcours

20. Les prénoms ont été modifiés.

21. À la rentrée, voie obscure des décisions d'orientation postconseil, Vincent se trouve en 1^{re} ES, « on » l'a appelé en juillet pour lui proposer finalement cette possibilité que tout un chacun croyait révolue... Ces situations fréquentes relativisent le discours ambitieux et volontiers prescriptif sur l'accompagnement à l'orientation par l'équipe pédagogique, ainsi désavouée.

personnel de Nadia dans ses choix d'orientation » ne suffit pas. Très investie dans l'enseignement d'exploration, elle a obtenu de justesse une orientation en filière littéraire. Les résultats obtenus en langues, en français ou en histoire-géographie sont révélateurs de difficultés nombreuses qui n'ont pas constitué un obstacle dans l'enseignement d'exploration car la nature du travail est différente. Nous avons bien constaté que Nadia peinait à trouver et exploiter des renseignements sur internet et que son expression écrite était difficile mais elle s'est impliquée avec tant d'enthousiasme dans les projets que d'autres aptitudes ont été mises en évidence (sa créativité, sa curiosité intellectuelle, sa persévérance). Nous avons donc soutenu son passage mais les aptitudes manifestées en « littérature et société » ne suffiront pas à réussir dans cette voie. En fin d'année, alors que nous discutons de lecture (elle fait partie de ceux qui n'ont pas lu le livre imposé, nous y reviendrons), Nadia s'est étonnée qu'il faille lire des livres entiers en filière littéraire. Elle n'en avait encore jamais lu et a convenu avec nous que ce serait son travail de vacances : lire au moins deux livres conseillés par des copines. À la rentrée, Nadia achève avec peine le troisième chapitre du premier livre, dont elle a oublié le titre mais – c'est promis – elle s'y remet dès que possible.

En juin 2015, 13 élèves seront finalement orientés en L, 4 en ES, 5 en S, 6 en 1^{re} technologique, 7 doubleront en seconde générale ou professionnelle. On pourrait penser que nous sommes parvenus à « renforcer l'attractivité de la voie littéraire ». En réalité, si une moitié a sans doute été ainsi confortée dans son choix d'orientation et a tiré profit de l'enseignement d'exploration, nous estimons (certes empiriquement) que l'autre moitié a été orientée par défaut (parfois contre l'avis du conseil de classe). Pour ces élèves-là, il est difficile de mesurer l'incidence de notre enseignement sur l'orientation.

Les savoirs disciplinaires

Le *Bulletin Officiel* définit aussi quelques compétences plus disciplinaires visées dans chaque domaine. En guise d'exemple, je propose de nous attarder sur celles définies pour le domaine deux, « Des tablettes d'argile à l'écran numérique : l'aventure du livre et de l'écrit » :

Une *mise en perspective historique*²² de la question des supports de l'écrit, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, doit amener les élèves à mieux appréhender l'influence des différentes techniques et des différentes formes de médiation sur la *production, la diffusion et la réception des textes et des idées*. En sensibilisant les élèves aux aspects formels et matériels de l'écrit, on leur permet *d'envisager le livre sous un jour nouveau et de découvrir des formes renouvelées du « plaisir de lire »*.

On les engage, par ailleurs, à prendre une distance à la fois historique et réflexive à l'égard des textes et on contribue à la *construction de compétences utiles dans l'exercice de nombreuses professions du domaine du livre et de l'écrit* : fabrication, édition, diffusion, conservation, archivage, documentation... jusqu'aux métiers qui sont liés à la « révolution numérique »

22. *Ibid.* note 18.

et à ses applications en matière de traitement du texte et de l'information et en matière de production littéraire.

À côté de l'injonction finale à préparer de futurs professionnels du livre et de l'écrit, qui peut – au mieux – faire sourire, on remarque bien, dans le premier paragraphe, l'apport complémentaire des deux disciplines. L'approche historique et littéraire de l'écriture et de ses supports permet un véritable travail interdisciplinaire où chacun apporte sa pierre à l'édifice. On suppose que la découverte « des formes renouvelées du “plaisir de lire” » revient à l'enseignante de français, qui déclare forfait aussitôt face à tant d'ingénuité. On peut, par ailleurs, s'étonner que ce fameux plaisir figure parmi les compétences visées. Et on n'est pas au bout des surprises dans ces paragraphes nombreux consacrés aux « compétences » qui n'en sont pas ou qui restent très approximatives (« construire des compétences nécessaires dans certains secteurs qui en relèvent – ethnologie, anthropologie, archéologie, linguistique historique, géographie » entre autres exemples). On peut aussi se réjouir d'une telle profusion qui noie l'évaluation dans un ensemble peu contraignant – car peu « critérié » – de suggestions d'objectifs à atteindre. Cela laisse à l'enseignant une grande latitude s'il ne se laisse pas décourager par l'ambition du programme et qu'il adopte l'esprit de celui-ci.

Qu'en est-il dans la réalité de notre coanimation ? Nous sommes parfois amenés à exploiter des documents ou des pistes plus disciplinaires. L'approche historique et/ou géographique est parfois indispensable. De quoi s'agit-il ? Certainement pas de faire un cours magistral, mais de trouver ou de donner des pistes qui permettent à l'élève de mieux appréhender le contexte. Car il s'agit bien de cela : remettre les objets d'étude dans leur environnement. Le travail sur les photographies du site Detroit Urbex a nécessité une remise en perspective géographique et géoéconomique. Comment comprendre les clichés de bâtiments délabrés sans revenir sur la splendeur passée et déchuée de la cité ? Il en est de même pour les rappels historiques. La venue de migrants a permis une approche précise des migrations et de leurs origines, à partir de la lecture d'une carte ou encore à partir d'un travail sur les atlas. Se jouent ici des aptitudes propres à la discipline de géographie qu'il a fallu retravailler le temps d'une séance mais qui ne seront pas évaluées individuellement.

De même, la discipline « français » est-elle ponctuellement mise en avant, lorsqu'il s'agit de lancer une lecture par exemple ou de proposer une activité sur des textes littéraires. Prenons l'exemple de la lecture. La première année, nous avons prévu un travail autour de *Cannibale* de Daeninckx et programmé un contrôle de lecture pour contraindre les élèves à lire le livre. Nous avons alors collecté une kyrielle de notes désastreuses, la majorité n'ayant pas dépassé le premier chapitre. Depuis, nous avons renoncé aux notes comme à la lecture obligatoire de livres complets en enseignement d'exploration. Cette année pourtant, le livre de Geda²³ sur l'itinéraire d'un jeune afghan entrainé tellement bien dans la logique de notre deuxième séquence que nous avons tenté une nouvelle expérience. Nous avons

23. Cf. note 15.

commencé la lecture en classe afin de contextualiser et de donner envie d'aller plus loin. La lecture a ensuite été présentée comme obligatoire dans la mesure où le livre ferait l'objet d'un travail en classe. Au préalable, nous nous sommes assurés que les élèves n'auraient pas de lecture à faire en cours de français dans la même période. Un mois plus tard, nous contrôlons cette lecture à la fois par pragmatisme (inutile de prévoir un travail lourd sur un livre qui n'a pas été lu par la majorité) et pour évaluer le rapport à la lecture.

1. Quel objet symbolique Enaiat se fait-il voler ?
2. D'où vient le titre du livre ?
3. Jusqu'à quelle page environ avez-vous lu le livre et pourquoi ?

Sept élèves ont lu le livre en entier dont un des élèves qui se destine à une première littéraire. Onze ont lu une cinquantaine de pages comme en témoigne d'ailleurs la réponse aux deux premières questions qui portaient sur le début. Quatorze n'ont pas lu du tout et quatre élèves étaient absents ce jour-là. Les justifications (*cf.* question 3) sont riches d'enseignement, en voici quelques morceaux choisis²⁴.

Certains mettent en avant des problèmes de compréhension :

- Je comprenais que dalle, je mélangeais tous les prénoms.
- Quand je n'aime pas l'histoire, j'ai du mal à me concentrer et à comprendre l'histoire.
- Il s'enfuit toujours alors c'est incompréhensible, on s'y perd.

D'autres disent avoir été découragés par la taille du livre :

- Il y a beaucoup de pages et c'est très décourageant. Je ne lis pas beaucoup chez moi. Les chapitres sont énormes. On n'en voit pas la fin.
- Il y a trop de détails sur son voyage et je trouve ça trop long.

D'autres invoquent un manque d'envie :

- L'image de la première de couverture n'est pas très attirante et je ne suis pas fan de lecture.
- Le titre ne m'inspirait pas.
- Le titre ne me disait rien. Je trouve qu'il n'est pas assez accrocheur pour nous donner l'envie de lire.
- Il ne m'intriguait pas et ne me donnait pas envie.
- Ce n'est pas le genre de livre que je lis habituellement.

Cela rejoint souvent le manque d'intérêt affiché :

- Ce n'est pas un sujet qui m'intéresse, savoir la vie d'un réfugié ne m'intéresse absolument pas.
- Je ne l'ai pas trouvé très intéressant.

L'un d'eux donne une explication plus personnelle :

24. L'orthographe a été rectifiée.

– Les histoires de clandestins se ressemblent et dans une période difficile de ma vie, ça ne me réjouit pas de lire ce genre d'histoire malgré l'intérêt et la compassion que je porte à leur misère.

Une chose est sûre, c'est que nos élèves ont bien compris les règles du lecteur selon Pennac²⁵ mais pas le rapport scolaire au livre comme tâche obligatoire. Ce n'est pas une nouveauté, en « français » aussi la lecture d'œuvre complète est un sujet qui fâche mais en « littérature et société », les élèves perçoivent vite que ce qui n'est pas noté peut être évité... Dans une logique de notation, cela serait sanctionné mais voilà qui ne présenterait aucun intérêt pour notre enseignement d'exploration. On peut penser que donner l'occasion aux élèves de s'exprimer, c'est en quelque sorte les dédouaner puisqu'il y aurait une justification recevable. En fait, cela nous permet plutôt de mesurer la posture de l'élève par rapport à la culture scolaire, à l'obligation de lecture. Peu importe le sujet, le livre obligatoire reste un objet scolaire et nos préoccupations d'adultes restent très éloignées des leurs. Ceux qui disent avoir eu des problèmes de compréhension, tiennent un discours plus en adéquation avec le monde scolaire : on a le droit de ne pas comprendre à l'école, c'est une excuse qui leur semble plus valable, cela ne signifie pas forcément qu'ils n'ont pas compris (même dans le cas du « que dalle » un peu provocateur). Parfois c'est aussi le sujet qui pose réellement problème. Dans la classe, le travail sur les exilés heurte certaines sensibilités quasi-ouvertement hostiles à la question. Notre parti-pris est d'aborder la question avec distance et neutralité mais le choix du sujet n'est pas anodin. C'est l'occasion pour certains de nous renvoyer la balle. À l'issue du contrôle, nous décidons donc de nous limiter à un travail sur le début du roman. Pour revenir au propos initial, ce qui partait d'une démarche plutôt disciplinaire autour de la lecture, ne peut être évalué sur le même plan.

Voici un dernier exemple du regard disciplinaire porté sur les productions des élèves. Lors de la transposition du début du livre en bande dessinée, Marjorie et Vincent ont fait des choix pertinents en matière de dessins, d'organisation de la planche et de texte. On sent que Marjorie a mis à profit ses talents de dessinatrice alors qu'habituellement elle fournit un travail peu efficace (quand elle en fournit un). Or, elle a représenté le personnage dans une chambre d'hôtel avec un lit, une commode, un miroir, une porte et une fenêtre. On est très loin de la situation initiale du témoignage puisque le jeune Enaiat se réveille dans un sordide dortoir au Pakistan où sa mère l'a abandonné pour qu'il ait une chance de survivre²⁶. Si les élèves ont bien perçu l'abandon (leur personnage crie « Maman ! »), ils n'ont pas du tout réussi à se figurer l'endroit. En terme d'évaluation, on peut en conclure que la compréhension pose problème mais entre également en jeu l'impossibilité pour eux de se représenter tout bonnement les conditions de vie dans un ailleurs lointain. Cela montre aussi qu'ils n'ont pas cherché, au préalable, des images de la région et de l'habitat comme nous l'avions demandé.

Plus que de compétences disciplinaires, on peut donc évoquer dans notre coanimation un regard global porté sur l'élève. Ce regard intègre de nombreuses

25. Dans son essai, *Comme un roman*, paru en 1992, Pennac définit les dix droits imprescriptibles du lecteur dont celui de ne pas lire et celui de ne pas lire jusqu'au bout.

26. Il appartient à l'ethnie des Hazaras, persécutée par les Talibans et les Pachtounes.

composantes sans que celles-ci soient forcément verbalisables et quantifiables. De même, nos appartenances disciplinaires ont une incidence sur ce que nous proposons en cours comme sur notre perception de l'élève mais elle est assez peu perceptible en matière d'évaluation.

Cette question de la multiplication des « enseignements » à la frontière des disciplines pose cependant question. Le programme de « littérature et société » s'apparente fortement aux anciens programmes de français avant que ceux-ci ne soient recentrés autour de problématiques uniquement littéraires²⁷. Beaucoup de nos activités s'inspirent d'ailleurs de ce que nous faisons à l'époque dans nos cours comme en interdisciplinarité. Par ailleurs, la réforme a réduit les horaires disciplinaires au profit de ces enseignements un peu « flottants », qui ne parviennent pas à trouver une légitimité, en raison notamment du sentiment d'éparpillement qui en résulte et de la multiplication des interlocuteurs. Alors que la réforme des collèges introduit des dispositifs similaires²⁸, il aurait été judicieux de prendre en compte cette incidence pédagogique en matière d'apprentissage et de suivi des élèves²⁹. Son impact sur l'évaluation n'est pas non plus négligeable.

Les capacités transversales

À la lecture de ce qui précède, on pourrait croire que notre duo trouverait (enfin !) son bonheur dans l'évaluation des « capacités » énoncées au *Bulletin Officiel* qui traversent nos deux disciplines : rechercher et traiter des informations, analyser et synthétiser des documents, etc. Mais là aussi, nos réticences sont très fortes.

D'abord, il s'agit de « faire acquérir » ou de « développer » des compétences donc de mesurer les apprentissages. Or, pour que cet apprentissage soit effectif, il demande à s'inscrire dans la durée et la répétition. Ainsi, si la recherche d'informations est un passage obligé pour plusieurs projets collectifs dans l'année, elle ne permet pas forcément d'aboutir à un savoir-faire méthodologique mesurable pour chaque élève. D'abord parce que les élèves travaillent par deux, trois ou quatre, ensuite parce que le dispositif n'est pas conçu pour viser particulièrement un tel apprentissage sur quelques séances d'une heure trente – même menées plusieurs fois dans l'année. Lorsque Mélanie, Étienne et Laura rassemblent leurs recherches pour présenter deux photographes célèbres à l'oral en s'appuyant sur un diaporama, ils doivent faire face à de multiples tâches nouvelles : sélectionner des photos, les insérer dans un diaporama pas trop bavard, en analyser deux et penser en même temps à sélectionner et reformuler le fruit de leurs recherches sur la biographie

27. Il en est de même pour le programme du nouvel enseignement d'Éducation Morale et Civique défini par le *Bulletin Officiel* spécial n° 6 du 25 juin 2015.

28. Sur les enjeux et les finalités de ces « recompositions » disciplinaires à l'école, en lien notamment avec les directives européennes, on pourra se reporter à l'analyse proposée par François Audigier, « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques* n° 13, mars 2012. L'article de B. Daunay et M.-M. Cauterman « La jungle des dispositifs », dans le numéro 52 de *Recherches, Programmes, programmations* (2010), est également très éclairant.

29. À Liévin toujours, nos collègues demandent à avoir, en français et en histoire-géographie, les élèves qu'ils ont en « littérature et société ».

professionnelle de l'auteur. Sans oublier qu'ils doivent faire preuve d'autonomie en pensant à déposer leur diaporama sur l'ENT³⁰ (donc savoir se servir dudit ENT) pour la séance suivante. Bien sûr lors des séances, nous passons dans les binômes pour observer et conseiller mais les progrès ne nous paraissent pas mesurables. De même, nous pourrions évaluer le premier diaporama et l'analyse d'image et c'est important pour les élèves d'avoir un retour sur leur production. Mais au delà de ce premier constat, il n'y aura pas de deuxième diaporama ni de deuxième analyse pour permettre de consolider ce qui n'est pas acquis. Cela ne nous pose d'ailleurs pas problème, puisque nous nous inscrivons dans une démarche globale d'apprentissage : notre accompagnement et notre retour sur les productions contribuent à l'acquisition de savoir-faire transférables dans d'autres disciplines voire pour d'autres types de réalisations. Et c'est aussi, au final, la variété de ces approches qui permettent de construire un savoir-faire. Simplement, pour reprendre une distinction opérée par Bernard Rey dans ce même numéro³¹, nous ne pouvons évaluer qu'une « performance » et non mesurer si les compétences qui y mènent sont acquises.

« La démarche personnelle », « l'autonomie », « l'investissement » et « l'engagement »

Si nous terminons par ce point, c'est qu'il est le plus sensible pour nous.

Nous pouvons assez rapidement nous faire une idée de l'investissement de l'élève dans les projets, mais l'évaluation est bien subjective et occulte les autres. Par ailleurs, dans une classe de 36 élèves (nous en avons « perdu » un assez rapidement), il est difficile de créer une dynamique de groupe. Et puis à 14, 15 ou 16 ans, on a parfois du mal à s'impliquer, à sortir du lot sans tenir compte du regard de l'autre, à se départir d'une certaine force d'inertie toute adolescente – du moins en milieu scolaire, à se centrer sur le travail demandé (même pas noté !) alors qu'on a mille et une autres préoccupations scolaires comme extrascolaires... Enfin, on a tout simplement le droit d'être réservé et de faire le travail demandé sans s'investir outre mesure.

Évaluer l'investissement, la « motivation » pour reprendre un terme souvent employé dans les bulletins, n'a guère de sens en soi. Ou plutôt, cela permet de valoriser les élèves qui, au fil de l'année, se révèlent dans les projets, s'y impliquent, font des propositions supplémentaires, demandent quand les émissions de webradio seront enfin en ligne ou s'ils pourront aussi « faire journalistes » dans la prochaine. Quand Nathan prend en charge la mise en page du photoreportage sur le lycée, on ne peut que mettre en avant son sens de l'engagement mais faut-il pour autant considérer que Bryan dont on n'a jamais pu récupérer les photos n'a pas le sens de l'engagement ? Quand Charline et Nouria proposent d'interviewer un hôtelier, nous sommes satisfaits de leur implication, quand elles mettent deux mois à récupérer son

30. Espace numérique de travail.

31. « Peut-on évaluer les compétences scolaires ? »

prénom et son autorisation de diffusion pour publier sa photo³² dans le dossier spécial, nous aurions plutôt tendance à déplorer leur manque d'investissement qui bloque la sortie du journal... Quand, pour l'organisation de la semaine de la poésie, une autre année, Albine réalise vingt chemins de tables pour la cantine et trente affichettes sur lesquels elle a reproduit des vers pour la semaine de la poésie, on peut dire qu'elle est investie, créative et « motivée ». Mais est-ce parce qu'Antoine s'est complètement désintéressé du projet, qu'il ne possède pas ces mêmes aptitudes qui auraient pu se révéler ailleurs ?

Et l'on retrouve bien sûr les difficultés liées à des postures scolaires déjà évoquées à propos de la lecture. Lorsque Clara et Astrid ne s'investissent pas dans leurs recherches sur les organismes en charge des migrants, nous savons que leurs réticences sont liées à un positionnement idéologique qui leur fait rejeter en bloc tout ce qui a trait à la réalité des migrants (d'ailleurs, elles seront parmi les nombreux absents lors de la séance consacrée à l'enregistrement de la première émission de webradio avec les exilés soudanais). L'un de nous guide alors la recherche – comme s'il s'agissait d'un problème de méthode – mais le portfolio à produire à l'issue de ces recherches ne sera jamais fini. Qu'évalue-t-on alors ?

Julia, Alexandre et Camille doivent produire un portfolio sur le cas des syriens. Ils ont à leur disposition un article de magazine qui raconte de manière claire le parcours d'une famille qui pourrait ressembler à la leur. Mais comme pour la lecture, ils expliquent que, franchement, ça ne les intéresse pas ces trucs-là. Julia et Camille redoublent, elles ont encore choisi « littérature et société » cette année, mais quand même, on sent bien qu'il ne faut pas trop leur en demander. Quant à Alexandre, il n'attend qu'une chose : son avis d'incorporation dans l'armée, le reste ce n'est pas vraiment son problème. L'un de nous, en ces cas là, prend le temps de négocier, de rendre la réalité plus proche, de parler méthodologie et il n'y a pas d'hostilité. Le groupe veut bien essayer mais au final la production sera inutilisable en l'état : les quelques données sur la Syrie sont inexactes et l'article sur la famille syrienne n'a pas été utilisé. Alors sur leurs bulletins, nous regretterons l'absence d'investissement tout en ne nous satisfaisant pas de cette évaluation. On se sent toujours un peu en échec face à ce type de réaction. À contrario, quand Sylvain – qui a refusé toute l'année de se mettre efficacement au travail – ressort de la Maison de la Poésie, épanoui et satisfait par cette belle expérience d'écriture avec les primaires, on est plutôt contents de voir cette capacité d'investissement – et elle relativise un peu le reste de l'année.

En cinq ans, nous avons beaucoup remanié notre façon de procéder pour cet enseignement d'exploration mais la question de l'investissement demeure toujours au centre de nos préoccupations. Sans lui, les projets ont parfois du mal à aboutir mais c'est aussi l'inscription dans des projets collectifs (avec ses ratés et ses réussites, ses phases de tensions mais aussi ce sentiment de réussite une fois le projet abouti) qui permet à la plupart des élèves d'apprendre le sens de l'investissement. Par ailleurs, comme nous « investissons » du temps et une certaine énergie dans ces

32. Les élèves ont réussi un excellent pastiche d'une photographie d'August Sanders, *Le Cuisinier*, mais ne parvenaient pas à retrouver l'élève qui avait accepté de poser pour elles, dans les cuisines du secteur hôtelier.

projets, il est essentiel, pour nous, de ne pas perdre de vue que notre enseignement d'une heure trente par semaine n'est qu'un enseignement parmi d'autres et qu'on ne décrète pas l'engagement à coup d'injonctions. Pour le coup, c'est nous qui perdriions rapidement et durablement la « motivation » (ce qui nous arrive fréquemment au cœur de l'hiver ou en fin d'année, avouons-le).

Derrière ce concept fourretout d'investissement, se cache aussi le problème du rapport à la culture scolaire. En début d'année, beaucoup ont écrit sur leur fiche qu'ils ont choisi l'enseignement d'exploration parce qu'ils veulent se cultiver mais seuls trois élèves disent qu'ils viendront (peut-être) au cinéclub³³, le lundi soir, une fois par mois de 18h à 20h ; deux seraient partants pour participer aux deux sorties au théâtre dans l'année. Au final, nous ne parviendrons pas à en faire venir un seul à l'une ou l'autre de ces activités. Or ce qui se joue là relève aussi de nos « compétences » de professeurs si l'on ne veut pas creuser les inégalités socioculturelles en s'en tenant à l'évaluation du « déjà-là ». Cela nous amène à réfléchir à la manière de développer la curiosité intellectuelle pour des objets appartenant à la culture scolaire.

Pour autant, nous n'avons pas de solution miracle. Comment enseigne-t-on l'appétence, la curiosité, l'implication, le goût de la découverte... D'ailleurs, quand et comment peut-on établir qu'elles ne sont pas acquises ? Ce ne sont pas non plus des problématiques nouvelles dans l'enseignement mais elles se posent plus ostensiblement dans cet enseignement interdisciplinaire. Cette année, nous prévoyons la mise en place d'une fiche d'autoévaluation pour amener les élèves à réfléchir à leur « investissement » (on trouvera, en annexe 2, la fiche de la première période). Et puis nous avons rendu obligatoire une séance de cinéclub dans l'année : quand c'est obligatoire, on se pose moins de questions et on ne passe pas pour un fayot... pas sûr que ce soit plus efficace que la lecture imposée mais nous aussi nous continuons à explorer...

Les traces

Après cet inventaire des injonctions institutionnelles, je terminerai par ce qui n'est pas évaluable mais que le recul de ces cinq années nous a permis de constater. Quelles traces peut-on percevoir de ce travail en projets ? Il est difficile de les formaliser, et c'est pourquoi j'évoquerai simplement ici quelques anecdotes ou quelques élèves qui me paraissent avoir tiré profit de cette façon différente de travailler.

Deux années de suite, nous avons travaillé avec *Escale des Lettres*, un organisme qui permettait aux élèves de rencontrer des auteurs³⁴, au lycée, dans le cadre du festival « Lettres nomades » organisé à Béthune. En contrepartie, nous

33. Organisé et animé par Jean-Paul Rausch, mon coéquipier de « littérature et société », il propose deux films par cycle mais qui peuvent se voir indépendamment l'un de l'autre. L'an dernier, l'année a commencé par un cycle fantastique avec *Sleepy Hollow : la légende du cavalier sans tête* de Tim Burton et *Entretiens avec un vampire* de Neil Jordan. Une petite poignée de fidèles s'y rend régulièrement, mais l'année s'est achevée avec des annulations de séance, faute de candidats...

34. En l'occurrence Laura Alcoba et Bessora.

devions nous engager à faire venir nos élèves sur la Péniche du livre³⁵, amarrée pour l'occasion au Port de plaisance ou sous le barnum installé en centre ville³⁶. Comme ces activités avaient lieu le soir ou le weekend, nous n'avons jamais pu honorer le contrat et y amener plus de deux ou trois élèves. Mais ceux-ci ont découvert un univers qu'ils n'auraient pas osé côtoyer seuls. Deux d'entre eux, ont ensuite continué à participer activement et régulièrement au festival. En terminale, l'une y a même rencontré un auteur qui lui a proposé de présenter sa candidature à un jury de jeunes lecteurs. Une autre encore, Cynthia, y est venue avec sa mamie et ses frères, toute fière d'amener la famille à pareil évènement sur une péniche.

Cynthia encore, qui a doublé sa seconde et passé deux ans avec nous, restera gravée dans nos mémoires sous les traits d'une Marguerite Yourcenar emmitouflée dans son écharpe portant même au doigt la grosse bague de la professeure pour les besoins d'un pastiche. Et c'est elle aussi qui permettra une fabuleuse carte postale sonore sur la visite du Louvre-Lens en fauteuil roulant (elle s'était foulée la cheville). Cynthia est ensuite partie en 1^{re} technologique « sciences et techniques de la santé et du social » et vient de passer son bac français. À l'oral, elle a eu 19. Le français, ce n'était pas son fort, mais en « littérature et société », elle tirait profit au maximum de tout ce que nous pouvions proposer, cela a sûrement laissé quelques traces.

Et puis, il y a Naïm, toujours très agité et en rébellion, qui sort bouleversé d'un atelier d'écriture, Shirley qui ne dit pas un mot mais dont les yeux parfois pétillent ou la timide Amélie, doublante elle aussi, qui a osé contacter le responsable d'un salon de la bande dessinée pour lui demander s'il pouvait venir nous voir.

Il y a aussi les moments fugaces qui laissent une trace comme ce silence lourd de sens quand un des réfugiés dit aux journalistes en herbe qu'ils lui rappellent ses enfants du même âge restés au Soudan. Et puis les demandes répétées ensuite pour savoir si nos invités du jour ont réussi enfin à passer en Angleterre. Peut-être nos élèves ont-ils porté un autre regard sur l'actualité liée aux réfugiés qui depuis a fait la Une des médias. Pour certains, cela a peut-être juste fait écho, éveillé une oreille attentive qui ne l'aurait pas été autrement et ce n'est déjà pas si mal.

Les cartes postales ou billets d'humeur réalisés pour la webradio sont aussi des moments forts où émerge leur perception du « cours » ou des sorties proposées, parfois avec maladresse mais souvent avec humour. Quand certains « sèchent » et ne voient vraiment pas quoi écrire, nous essayons de les faire travailler sur ces « traces » d'autant plus difficiles à verbaliser qu'elles ne sont pas forcément perçues ni perceptibles. Enfin, lors des journées Portes ouvertes, nous trouvons toujours un groupe de fervents supporters pour défendre les couleurs de la « littso » auprès des troisièmes et leur argumentaire fait parfois ressortir des éléments auxquels nous n'aurions pas pensé.

Je terminerai par le cas d'Albine, qui avait tant œuvré pour la semaine de la poésie. Sur nos conseils, elle a postulé l'année suivante pour la préparation « PEI »

35. Les auteurs s'y trouvant en résidence font des lectures qui sont suivies d'un échange avec le public.

36. On y trouve de nombreux éditeurs et des séances de rencontre et/ou de lecture y sont organisées.

du concours de Sciences Po³⁷ et a été acceptée. Elle a renoncé en terminale mais il n'empêche qu'elle a tenté l'expérience. Le lien avec « littérature et société » ? Peut-être quelque chose de l'ordre de la confiance en soi et de l'ouverture vers d'autres horizons. Difficile à dire, mais ce qui est sûr, c'est que, cette année-là, les élèves étaient une quinzaine et que le travail comme le relationnel ont été forcément plus satisfaisants qu'à trente sept. D'ailleurs, une fois en 1^{re}, les élèves étaient très en demande de participer, à nouveau, à l'organisation de la semaine de la poésie – y compris ceux qui nous avaient paru peu impliqués. Quand les élèves ne sont pas en surnombre et que l'établissement accepte de donner les moyens de la coanimation, on peut prendre davantage en compte les individualités tout en travaillant sur des projets collectifs. Les apprentissages incidents qui en résultent ne peuvent pas être évalués comme dans un enseignement ordinaire.

Cette mosaïque d'expériences peut paraître bien imprécise et pourtant quelque chose d'important se joue là – dans le groupe ou chez l'élève – qui n'est pas forcément visible ni mesurable.

ET SI L'EXPLORATION NE S'ÉVALUAIT PAS ?

Quelles conclusions tirer de cette réflexion tous azimuts sur l'évaluation de l'enseignement d'exploration ? D'abord, que nos interrogations sont fortement liées à notre conception de cet enseignement ; celui-ci nous oblige à nous éloigner de notre posture disciplinaire sans toutefois nous ôter quelques « réflexes » didactiques quant à la mise au travail et à l'acquisition de connaissances. Ensuite que rejeter en bloc toute forme d'évaluation, ce serait renier son rôle dans les apprentissages. Nous avons bien conscience des risques d'une approche globale et intuitive des capacités de l'élève. Mais, je reprendrais volontiers ici la conclusion d'un article d'Annie Barthélémy :

En définitive, le recours à l'évaluation critériée traduit un souci de ne pas évaluer à la légère ; c'est un moyen précieux de dialogue pédagogique à condition de préserver l'insoutenable légèreté de toute évaluation fût-elle méthodiquement construite, car des critères d'évaluation non relativisés peuvent devenir la version modernisée de verdicts scolaires sans appel³⁸.

Bref, on ne peut pas tout évaluer et tout le temps, à fortiori lorsque l'objectif est de faire un pas de côté par rapport aux disciplines habituelles pour aller « voir ailleurs ». Ce n'est pas toujours simple à gérer en terme relationnel avec certains élèves mais c'est une belle aventure avec d'autres et nous savons, avec le recul, qu'elle laisse des traces, de celles qu'on ne pourra jamais évaluer malgré toutes les injonctions et prescriptions institutionnelles.

37. Le Programme d'étude intégré est réservé aux élèves boursiers ou de conditions modestes et propose des cours et devoirs en ligne ainsi qu'un séjour à Sciences Po Lille pour une série de conférences et de rencontres avec des professionnels. Les participants dorment, pour l'occasion, dans un internat. Bref, toute une aventure !

38. « L'insoutenable légèreté de l'évaluation ou les avatars de l'évaluation critériée », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*, 1994.

ANNEXES

Annexe 1 : présenter deux photographes célèbres avec un diaporama, fiche d'évaluation

1. *Respect des délais*

- Le diaporama a été envoyé en temps et en heure :

2. *Diaporama*

- Le texte écrit est réduit au minimum (le fil directeur de l'exposé oral) :
- Le travail de chaque photographe est illustré par une série de photographies :
- Le diaporama aide à suivre l'analyse de quelques photos précises :

3. *Exposé oral*

- Il apporte un plus par rapport au diaporama :
- Il montre des recherches efficaces (pas seulement Wikipédia) :
- Les informations ont été sélectionnées autour du métier de photographe :
- Deux ou trois photos sont analysées (composition de l'image – angle de vue – couleur – sujet...) :

4. *L'expression*

- Elle est correcte : claire :
- Elle prend du recul par rapport au document papier (pas de lecture d'un texte déjà écrit) :
- Elle est partagée entre les membres de l'équipe :

5. *Travail du groupe*

- Il est réel, on sent que chacun a participé :

Annexe 2 : fiche d'évaluation de l'investissement pour la première période

L'un des critères d'évaluation de l'enseignement d'exploration « littérature et société » est « l'investissement et l'engagement ». Voici une liste de points qui peuvent permettre de mesurer votre degré d'implication et de fixer des objectifs pour progresser.

	Élève	Professeur-e-s
Réalisation en classe ³⁹ (à préciser)		
Efficacité dans les travaux réalisés en classe ⁴⁰		
Travaux terminés à l'extérieur des cours ⁴¹		
Démarches dans le lycée ⁴² (précisez lesquelles)		
Démarches à l'extérieur du lycée ⁴³ (précisez lesquelles)		
Visite du salon de la BD de Labourse		
Lecture d'une BD		
Participation à la réunion d'information sur l'atelier hip-hop/slam		
Participation à une séance de cinéclub		
Petit tour au festival de la poésie (voir brochure)		
Autre démarche		
Autre démarche		

Objectifs pour la prochaine période :

39. Affiche pour annoncer la semaine de la BD, flyer, suggestion de commande, affiche sur une catégorie ou un genre de BD (comics, manga, bande dessinée policière, etc.) ou pour décorer le coin BD du CDI, banderole, etc. (voir la liste de vos suggestions).

40. Je suis content-e de ma/mes productions – j'aurais pu faire mieux – je n'ai pas fini.

41. Oui et j'ai réussi à transmettre aux professeurs (par l'ENT ou en déposant sur le commun) – oui mais je n'ai pas réussi à transmettre – Non

42. Collecter des avis pour acheter des BD, poursuivre l'aménagement du coin BD au CDI...

43. Des exemples parmi ce que certains d'entre vous ont fait : contacter l'organisateur du salon de la BD de Labourse, apporter des mangas, ramener des fascicules gratuits ou des affiches sur la BD d'une librairie, observer le classement dans une médiathèque...