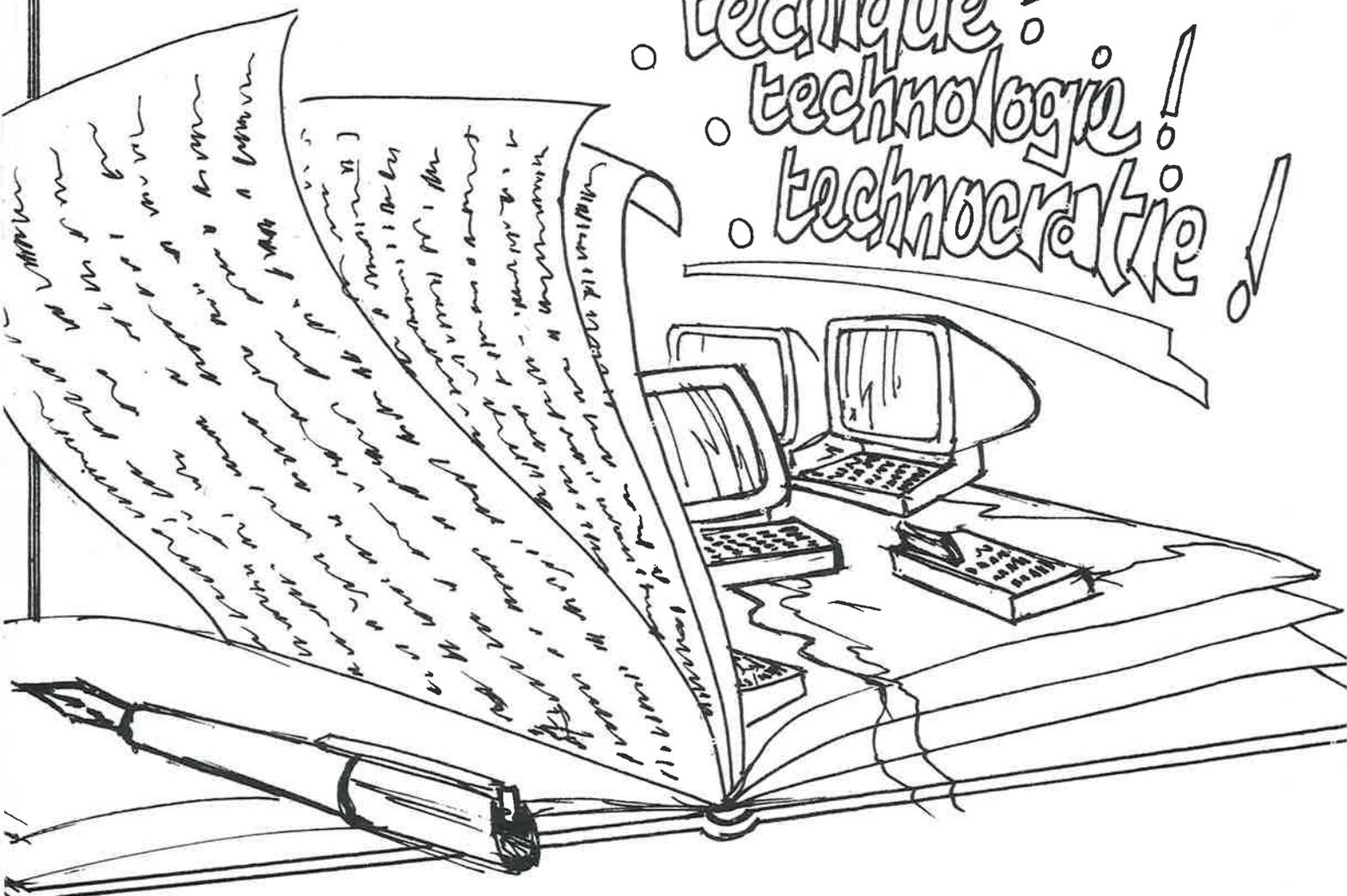


# Recherche

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS.

• technique!  
• technologie!  
• technocratie!



REVUE



GALE

N° 5  
octobre 1986

20F



LYCEES PROFESSIONNELS :

LE FRANCAIS ET L'ETAU A SEMELLE TOURNANTE.

Les Lycées Professionnels (ex C.E.T., ex L.E.P.) sont le lieu de profondes mutations : création des 4e/3e technologiques, du baccalauréat professionnel, dont les enjeux annoncés sont de conduire à l'horizon 1990 80% d'une classe d'âge vers le bac. Nécessité socio-économique en cette fin du XXe siècle d'accroître le niveau de qualification. Mais ces bouleversements affectent en fait l'ensemble du système éducatif et ils sont à croiser avec le processus, engagé en 1983, de rénovation des collèges et les transformations qui traversent les lycées classiques et techniques (classes de 2e, projet de réforme des baccalauréats), sous peine de perdre de vue leurs finalités. Mutations complexes qui laissent perplexes parfois : la rédaction de RECHERCHES a voulu y regarder de plus près, en faisant le pari que c'est la diversité même des opinions exprimées qui peut contribuer à la clarification des problèmes posés.

Il a paru utile à Jeannine STEINLING (L.P. Lomme) d'aller fouiller les archives pour dresser un aperçu historique de l'évolution de la scolarité des 12-18 ans depuis 1944 et de mettre en regard les différentes réformes, les besoins en formation et en qualification tels qu'ils sont définis par les plans successifs et les flux d'élèves à la sortie du système éducatif. Et cette plongée au cœur de l'histoire rappelle des faits souvent très (trop) enfouis dans les mémoires. Que par exemple, c'est avec l'instauration de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et donc la démocratisation de l'enseignement que les élèves qui étaient recrutés dans le technique jusque là sur concours, vont l'être sur la base de mauvais résultats en enseignement général et de leur échec au collège - Mutation substantielle.

Suivent les comptes-rendus de plusieurs expériences de terrain venues d'horizons géographiques divers (L.P.

d'Anzin, L.P. de Lomme, L.P. de Saint-Denis) : différences dans les approches, dans les points de vue adoptés, dans les réalités spécifiques à chaque établissement et à chaque région ; premières ébauches d'expérimentations qui mises en relation avec les textes officiels et les objectifs ministériels assignés, ainsi qu'avec l'analyse d'un Inspecteur de l'Enseignement technique (Gérard MALAQUIN), aident à poser les jalons d'une évaluation des processus en cours.

"Miracle pédagogique de la seconde moitié du XXe siècle ?" .. Pour le moins, symphonie qui s'accorde sur les soubresauts et avatars, les bonheurs et malheurs, les écarts voire les contradictions entre objectifs et réalités, de toutes ces mutations .....

Sans compter que ces transformations interpellent chaque discipline enseignée en L.P., et en particulier le français. Ainsi, les 4e et 3e technologiques s'organisent autour de projets technologiques qui deviennent fédérateur des autres disciplines : pour les professeurs de français de L.P. le débat s'engage sur la place du français dans une approche inter -, pluri- , trans- disciplinaire (1). "Français au service des autres disciplines ?" "Français fonctionnel"? "didactique fonctionnelle du français" ? "Français à visée culturelle ?" L'article de Gérard MALAQUIN (I.E.T.) contribue à poser les termes du problème. Et pour finir, je reprendrai les inquiétudes de Bruno CUINIER (L.P. d'Anzin) : "qu'est-ce que je peux faire dans mon cours de français d'un étiau à semelle tournante ?". Question qui au-delà de son allure provocatrice a le mérite de signaler avec force les risques de dérive, de perte d'identité ... qui concernent tous les professeurs de français des collèges et des lycées.

Francine DARRAS  
E.N. Lille

---

(1) Voir RECHERCHES 2, FRANCAIS BIEN COMMUN, Juin 85.

## PLONGEE AU CŒUR DE L'HISTOIRE

Pourquoi ?

Les 4<sup>e</sup> expérimentales sont devenues des 4<sup>e</sup> technologiques en l'espace de deux ans. De nombreuses sections de C.A.P. ferment. Les BACS professionnels sont mis en place en septembre 1985. La loi-programme sur l'enseignement technologique est votée en décembre 1985. Le BAC professionnel peut être préparé par voie d'apprentissage en 1986...

Comprendre les raisons de ces changements qui semblent rapides dans les établissements scolaires, c'est mieux connaître l'histoire de l'enseignement technique, ses liens avec les milieux économiques, sa perte d'autonomie par rapport à l'enseignement classique, c'est aborder l'étude de la démocratisation du système scolaire.

Un exemple parmi d'autres serait celui des 4<sup>e</sup> technologiques. Elles sont la réponse actuelle à un vieux débat sur la nécessité et la durée d'un cycle d'observation commun à tous les jeunes. Les 4<sup>e</sup> technologiques font aussi partie du dossier sur l'évolution des métiers et la nécessité économique et sociale d'un niveau d'enseignement général élevé. Enfin c'est ou cela pourrait être une solution momentanée apportée à la lutte contre l'échec scolaire dans un secteur de l'enseignement qui est passé d'un recrutement élitiste à un recrutement sur la base de l'échec en collège depuis l'application de la réforme Berthouin.

### MODES DE LECTURE

\* le tableau se lit indépendamment des notes 4 et 5 et inversement.

\* Les deux premières colonnes du tableau constituent une lecture minimale mais suffisante pour repérer les sujets évoqués dans le numéro de Recherches.

DIPLOMES EXAMENS	REFORMES	CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE
<p>ETABLISSEMENTS</p> <p>44 - Centres d'apprentissage placés sous la Tutelle de la direction de l'Enseignement technique ;</p> <p>- Collèges Techniques ;</p> <p>- ENP école nationale professionnelle. (3)</p>	<p>CAP (1)</p> <p>BET (1)</p>	<p>reconstruction de la France</p> <p>- aspiration à l'allongement de la scolarité.</p> <p>- discours sur les besoins en formation mais besoin de main-d'œuvre</p> <p>---sous-scolarisation ; utilisation précoce de la main-d'œuvre, formation accélérée.</p>
<p>45 ENNA (école normale nationale d'apprentissage) (2)</p>		
<p>49 Statut des Centres d'apprentissage intégré à l'Enseignement technique.</p>		
<p>50</p> <p>52</p>	<p>BT (1)</p>	<p><u>Décollage économique</u></p> <p>- avec le progrès technique (l'automatisation) (4) le nombre d'ouvriers spécialisés sans qualification augmente, le nombre de manœuvres diminue, le nombre d'ouvriers qualifiés stagne. Les Techniciens sont en nombre insuffisant (création du B.T.)</p> <p>- volonté et nécessité de donner aux jeunes une formation générale plus importante ;</p>
<p>56</p>	<p>Suppression de l'examen d'entrée en 6ème</p>	

Réforme Berthouin

- scolarité jusqu'à 16 ans (appliquée en 1971),
- institution d'un cycle d'observation de 2 ans après le primaire en CEG (2) ou lycéée.

BT -- BTS (1)

63 Modification du nom des centres d'apprentissage : CET Collège d'enseignement technique, le recrutement des élèves de l'enseignement technique va évoluer avec un cycle d'observation de 4 ans. Suppression des concours d'entrée dans les collèges techniques, et ENP - Recrutement sur la base de l'échec scolaire - début de la pédagogie de "l'enseignement concret" fin de l'autonomie de l'E.T.

CAP en 2 ans après la 3<sup>è</sup> BF (1) en 2 ans après la 3<sup>ème</sup>

- le patronat intervient pour modifier le contenu de l'enseignement (supprimer ce qui est "encyclopédique" au profit de ce qui est "utile") ;

- besoin affirmé du patronat d'ouvriers spécialisés (4<sup>ème</sup> plan), l'effectif des classes pratiques depuis 1964 ne cesse d'augmenter (4) ;

Réforme Fouchet

- cycle d'observation à 4 ans,
- mise en place de CES,
- Etablissement polyvalent 3 voies :
  - I Classique-moderne long,
  - II moderne-court,
  - III filière transition pratique (enseignement terminal)

Réforme Fouchet

Croissance industrielle forte  
besoin de main-d'œuvre (Ingénieurs-Techniciens-OS-00....)

- le patronat insiste sur la formation pratique de l'enseignement technique
- "Il propose pour la dernière année du cycle terminal (C.E.T., C.E.S.), une formation professionnelle (C.E.P.-S.E.P.-C.P.P.N.) (2)".
- Il insiste sur la déspecialisation des ouvriers qualifiés -  
La notion de métier évolue - Il est nécessaire que les jeunes futurs OQ acquièrent des techniques d'un groupe de métiers voisins - La polyvalence sur un

75 "revalorisation" de l'enseignement technique

- Réforme Haby
  - Suppression des filières (voies)
    - école unique mais les jeunes présentent des aptitudes "concrètes" ou "abstraites" aussi mise en place de bancs d'essai et d'options-  
Ceux qui choisissent les mêmes options se retrouvent dans la même classe (EMT (2))
- revalorisation de l'enseignement technique.

79 Nouvelle appellation des CET :

L.E.P.  
Lycée d'Enseignement Professionnel  
Séquences éducatives les jeunes de l'Enseignement Techni-

C.A.P. en 3 ans maintenus à l'issue de la 5ème.

fond d'enseignement général plus élevé permet une plus grande adaptabilité et des reconversions possibles.

- Loi sur la Formation Professionnelle continue - Juillet 1971.

"Crise économique"

- détourner les jeunes d'études longues.
- demande du patronat de professionnaliser des jeunes pour les préparer dans des emplois non qualifiés ou peu qualifiés (7ème plan) (4).
- revalorisation du travail manuel dont l'objectif est clair :  
"si la France compte aujourd'hui un million de demandeurs d'emploi et deux millions de travailleurs immigrés, c'est en partie parce que les jeunes se détournent du travail manuel, et ce dès l'école", où le "sens des vraies valeurs s'est peu à peu déformé" Mai 1977  
Stoléru secrétaire d'Etat chargé de la revalorisation du travail manuel.
- demande sociale de maintien dans le système scolaire.
- le chômage des jeunes provoque l'allongement de la scolarité.
- Adapter les jeunes à l'entreprise.  
Réduire le budget de l'Education Nationale.

que partent plusieurs semaines en stage en entreprises, stages contrôlés par l'Education Nationale.

Il faut avoir le courage de dire que tous les enfants n'ont pas les mêmes qualités"  
29 août 1980 :  
"retisser les liens entre l'école et l'entreprise"  
Beullac

- Les jeunes sont mal préparés à la vie active (leur formation ne correspond pas aux emplois, ils ignorent la réalité des entreprises).
- Le C.N.P.F. annonce la mise en place de I.T.P. (Institut Technique Professionnel) - Cela ne se fera pas.
- 12 juillet 1980 : la loi Legendre accorde tout pouvoir au patronat pour former et gérer à sa guise la main d'œuvre ouvrière sortie du système éducatif.
- Pactes pour l'emploi des jeunes sortis de l'école avec ou sans formation (stages de formation : une partie est financée par l'Etat, les employeurs sont exonérés des charges sociales).

80 (janvier)

Volonté d'améliorer le fonctionnement d'établissement d'enseignement technique, de lutter contre les abandons en cours de scolarité  
Abandon du projet de remplacer les classes de C.P.P.N. par des classes à options technologiques lourdes (9 heures hebdomadaires)  
- Mise en place des 4e et 3e préparatoires (1e et 2e années de C.A.P. : les programmes ont été rapprochés des 4e et 3e de collèges)

Evolution des programmes et des sections

- voir établissements d'enseignement technique
- seconde indifférenciée
- redéfinition de l'éducation manuelle et technique et des options technologiques.

8ème Plan : en rupture avec la politique d'éducation des années 70

- Barre : "l'industrie doit privilégier la formation professionnelle de la main d'œuvre plutôt que de chercher à tirer parti des travailleurs manuels mal rémunérés et voués à des tâches répétitives ou pénibles". Affirmation de la nécessité de "faire correspondre les formations dispensées aux besoins économiques et sociaux."
- volonté d'élever le niveau de qualification des futurs ouvriers et employés.

Mai 81

- Lutte contre l'échec scolaire  
Le contrôle continu est étendu
- Les horaires des CAP sont allégés.
  - des moyens sont prévus pour améliorer et rénover le parc-machines
  - développement des classes passerelles.

Septembre 84

Nouvelles appellations des L.E.P.  
Lycées professionnels

- Création des 4e expérimentales  
Double fonction des L.P. :
- former des ouvriers qualifiés
  - lutte contre l'échec scolaire.

85 Suppression de nombreux C.A.P.  
en 3 ans après la 5ème.

BAC professionnel

Mise en place des B.E.P.  
"rénovés"

Savary

- "Réduction des inégalités sociales et lutte contre l'échec scolaire"
- 13 nov. 1981
- Z E P
- pédagogie différenciée
- rénovation des collèges

Poursuite de la rénovation des collèges.

9ème plan 1984-1988

Les prévisions en matière d'emploi surtout en situation de crise sont difficiles, voire aventureuses ou dangereuses ; l'O.C.D.E. peut prévoir un accroissement important de chômage en France pour les prochaines années, c'est un organisme en quelque sorte lointain ; c'est moins aisé d'annoncer la même chose.

Le 9ème plan a pour ambition de parvenir à élever les qualifications de tous les jeunes, notamment en évitant que certains d'entre eux soient dépourvus de toute qualification, afin de leur permettre d'être en piste sur les mutations technologiques indispensables à la croissance économique et de jouer tout leur

rôle dans la vie sociale et culturelle. Les budgets de l'éducation nationale, les déclarations sur "les petits boulots", l'augmentation de l'apprentissage font-ils partie de la stratégie ?

---

---

---

\* Le tableau informe mais soulève aussi des questions :

- Quelles sont les influences de l'économie sur l'école ?

- Quelle est l'autonomie de l'Education Nationale dans le cadre d'une société déterminée ?

- Quels sont les pouvoirs des enseignants, des parents d'élèves et élèves?

o

o

o

1) SIGLES DES DIPLOMES

C.E.P.	Certificat d'Enseignement Professionnel
C.A.P. *	Certificat d'Aptitude Professionnel
B.E.T.	Brevet d'Enseignement Technique
B.E.I.	Brevet d'Enseignement Industriel
B.E.C.	Brevet d'Enseignement Commercial
B.E.S.	Brevet d'Enseignement Social
B.E.H.	Brevet d'Enseignement Hôtelier
B.T.	Brevet de Technicien
B.T.S.	Brevet de Technicien Supérieur
B.E.P.**	Brevet d'Enseignement Professionnel
BAC	professionnel
U.C. ***	Unités Capitalisables

\* Il existe plus de 500 C.A.P.. Les C.A.P. sont créés ou supprimés dans des commissions nationales professionnelles consultatives (C.N.P.C.) où siègent des représentants de l'Etat, du patronat, des salariés, des enseignants, des parents d'élèves. Certains sont inadaptés, d'autres trop pointus. Mais leur suppression pure et simple sans moyens efficaces pour lutter contre l'échec scolaire est prématurée. Il faut ajouter que le B.E.P. et le BAC professionnel ne sont pas pris en compte par le patronat dans les conventions collectives et l'élaboration des grilles salariales.

\*\* Les B.E.P. répondent aux besoins d'emplois industriels et tertiaires plus polyvalents.

Les C.A.P. répondent à des emplois industriels plus spécifiques.

\*\*\* Les unités capitalisables contribuent à l'éclatement des diplômes.

2) SIGLES

E.N.P.	Ecole Normale Professionnelle
C.E.G.	Collège d'Enseignement Général
E.M.T.	Education Manuelle et Technique
S.E.P.	Section d'Enseignement Professionnel
S.E.S.	Section d'Education Spécialisée

C.P.P.N.            Classe Préprofessionnelle de Niveau  
E.N.N.A.            Ecole Normale Nationale d'Apprentissage,  
lieu de formation des enseignants de lycée  
professionnel.

3) Les centres d'apprentissage ont un recrutement plus populaire que les E.N.P. (Ecole Normale Professionnelle) et les collèges techniques. Jusqu'en 1967, les élèves entrent en E.N.P. et collèges techniques sur concours.

4) Notre travail qui s'est limité à l'enseignement technique court est volontairement incomplet pour faciliter la lecture du tableau.

Mais il serait fructueux d'établir en parallèle l'histoire de l'apprentissage et de la formation continue, des opérations d'insertion des jeunes. Pour information le BAC professionnel se prépare depuis 1986 en apprentissage.

Une analyse plus fine met en valeur, en France, depuis 1945, les demandes du patronat en matière de formation, demandes contradictoires de la grande industrie, des P.M.E., de l'artisanat et du commerce, et les réponses qui leur sont apportées au sein de la formation initiale dispensée dans l'Education Nationale.

Les notions de diplômes, de durée de la scolarité obligatoire sont à associer à celle de marché de l'emploi, prise en compte ou non de la formation, valorisation sociale ou non, salaires, choix du métier...

La notion de métier a évolué avec l'utilisation de nouvelles technologies. De quels ouvriers, de quels ouvriers qualifiés a-t-on besoin aujourd'hui ? L'organisation du travail qui est proposée (des presse-boutons et des "grands" responsables hautement qualifiés) et débouche sur une société duale est-elle la seule possible ? Doit-on multiplier "les petits boulots", "distributeurs" de journaux, croissants .... Les enseignants des écoles primaires, collèges, lycées sont interpellés par ces questions, ils sont impliqués dans le processus.

5) Pour élaborer les prévisions de besoin de formation, la commission de la main-d'œuvre du Ve plan a distingué six niveaux de formation :

niveau I - II	niveau de formation supérieure
niveau III	niveau diplôme I.U.T.
niveau IV	niveau baccalauréat et brevet de technicien
niveau V	niveau C.A.P. et B.E.P.C.
niveau VI	fin de scolarité obligatoire.

La commission de la main d'œuvre du Ve plan (1966-1970) a établi les besoins suivants :

niveau I - II	10%
niveau III	10%
niveau IV	12%
niveau V	45%
niveau VI	23,3%

Proportion respectée par l'Education Nationale !

"Quantitativement, l'enseignement terminal répond aussi aux prévisions du Plan qui envisageait qu'environ 25% de chaque génération serait sans qualification. Cette proportion est respectée par l'Education Nationale : les effectifs des classes pratiques ne cessent d'augmenter depuis 1964, passant de 1,8% des effectifs du premier cycle à 16% en 1969-1970".

Effectifs des classes transition-pratique  
par rapport aux effectifs du 1er cycle (enseignement général  
+ pratique (public et privé)

	1964-65	1965-66	1966-67
Transition-pratique	32 600	57 700	101 200
1er cycle Total	1 814 500	1 900 900	1 976 600
%	1,8%	3%	5,8%
	1967-68	1968-69	1969-70
Transition-pratique	190 200	354 400	409 314
1er cycle Total	2 140 100	2 389 665	2 616 655
%	8 %	15%	16%

Extrait de Ecole, formation, contradictions de  
Monique Segré

"S'il s'agit bien d'une filière de relégation, (transition-pratique), il ne s'agit pas d'une filière marginale : en 1969-70 16% des jeunes scolarisés dans le 1er cycle le sont dans cette voie III. Encore ce chiffre est-il inférieur aux précisions officielles : les instructions de 1963 organisant le cycle terminal prévoyaient qu'il recevrait 30% des jeunes et une circulaire de 1971 préconise 40% de jeunes en voie I, 40% en voie II et 20% en voie III".

Extrait de Histoire de la formation des ouvriers  
(1789-1984) de Bernard Charlot et  
Madeleine Figeat.

La démonstration se poursuit ...

VIIe plan 1976-1980

niveau I - II	5,2%	
niveau III	5,2%	Jusqu'à une certaine
niveau IV	11,9%	limite, l'échec scolaire
niveau V	34,1%	ne dérange pas tout le
niveau VI	43,6%	monde ...

Xe plan

80% d'une classe d'âge niveau BAC  
25% BAC généraux  
25% BAC technologiques  
30% BAC professionnels

20% sans formation (moins de C.A.P., B.E.P., classes passerelles).

L'équilibre entre la formation initiale et les besoins économiques n'est pas en soi une recherche condamnable. Mais qui décide des besoins économiques ? Qui décide de l'organisation du travail ? ....

Jeannine STEINLING-HENRY

L.P. Lomme

BIBLIOGRAPHIE

- . Bernard CHARLOT et Madeleine FIGEAT  
Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984  
Edition Minerve
  
- . Monique SEGRE  
Ecole, formation, contradictions  
Editions Sociales

REVUES

I.R.E.T.E.P.

12 Promenade Venise-Gosnat

94 204 Ivry-sur-Seine Cedex

- n° 3 Faut-il continuer à former des ouvriers qualifiés ?
- n° 5 C.A.P. - B.E.P. - BACS professionnels  
Quelle formation pour les ouvriers et employés ?
- n° 6 Formation en alternance et insertion sociale.

o

o

o

OBJET :            LE MIRACLE PEDAGOGIQUE DE LA  
SECONDE MOITIE DU 20ème SIECLE.

Cher(ère) Collègue de Collège,  
de Lycée Classique,  
de Lycée Technique,  
de Lycée Professionnel non pourvu de  
4ème Technologique,

C'est avec une fierté non dissimulée que je vous informe de l'orientation des élèves du Lycée Professionnel de LOMME à l'issue d'une quatrième et troisième expérimentales.

2 élèves sont proposés pour suivre une classe de seconde,

14 élèves sont proposés pour suivre une classe de B.E.P.

1 élève est orienté vers une terminale C.A.P.,

2 élèves redoublent.

64% d'élèves dirigés vers un 2nd cycle !

(25 inscrits en 4ème année expérimentale).

La moyenne académique des autres classes expérimentales dont j'ai eu connaissance dans un couloir, semble être du même ordre.

N'ai-je pas raison de crier au miracle pédagogique devant la réussite de ces jeunes qui avaient été exclus des collèges à la fin de la 5ème en raison de difficultés en mathématiques ou français, ou en "conduite" (ou : non exclusif), n'est-ce pas le succès des instructions de la note officielle n° 84-135 du 16 avril 1984 (B.O. n° 16 de 84) ? Le succès de "l'évaluation" formative, "de la pédagogie de contrat", d'une pédagogie inductive, qui prenant comme support un domaine technique, motive la formation générale ? Enfin,

un remède contre l'échec scolaire ! Voici des jeunes ayant subi une orientation en C.A.P. qui rejoignent massivement le cycle long (B.E.P. ou 2nd de Lycée Technique).

Doit-on prendre en considération leur échec au B.E.P.C. ? Les résultats médiocres à des tests communs à des 3èmes de Collège et des 3èmes expérimentales de L.P. ?

Faut-il prendre en considération les potentialités futures de réussite dans le Lycée Professionnel qu'ils rejoindront ?

Soyons sérieux ! Seul le résultat final compte. Et sans bilan de l'expérience, les 4èmes et 3èmes technologiques (ex. 4èmes-3èmes expérimentales) peuvent fleurir dans le système scolaire et remplacer les C.A.P. en 3 ans à l'issue de la 5ème.

PS1, Toujours dans un couloir, il m'a été dit que lors de passations de tests de logique, les 3ème expérimentales de L.P. avaient au moins aussi bien réussi que les élèves de 3ème de Collège. Bizarre ! Les réussites au sein du système scolaire ne "colleraient" pas toujours avec les capacités intellectuelles ?

PS2, Dans certaines académies un C.A.P. en deux ans a été créé pour les élèves de 3èmes technologiques qui n'auraient pas le niveau requis pour espérer réussir en B.E.P.. Au Lycée Professionnel de LOMME, la solution du redoublement était difficile - Faute de place - Déconseillé (ou refusé) par le proviseur, influencé ou non par les discours tenus par le Recteur de l'Académie. Le passage en terminale C.A.P. impossible. Le niveau en enseignement professionnel était insuffisant. Si les Jeunes ne réussissent pas en B.E.P. ou en Lycée, qui en portera la responsabilité ?

PS3, Il est conseillé à tous ceux qui liraient cette lettre ci-dessus au 1° degré de tourner les pages de Recherches et s'attaquer à un autre article.

PS4, Ceux qui seraient intéressés par les états d'âme d'une

enseignante qui s'est investie dans les 4ème expérimentales peuvent poursuivre,

soit à la page 37 de Recherches s'ils ignorent tout des 4ème expérimentales ou technologiques, soit au § suivant.

1°) § Contrat à rédiger avant d'entreprendre une expérience pédagogique dont l'initiative est à l'institution

- à passer avec l'administration au niveau de l'établissement, de l'Académie,  
avec les collègues concernés par l'expérience pédagogique, les parents, les élèves ;
- points à rédiger avec le maximum de précisions :

LES HORAIRES :

le nombre d'heures-élèves, heures-enseignants ;  
nombre d'heures de coordination,  
l'aménagement de l'horaire élèves et enseignants;  
quantité de travail personnel des élèves, où ?  
Quand ? Avec une aide ou non ?

FORMATION des enseignants :

Sous quelle forme ? A quel moment de l'année ?  
Quel contenu ? Par qui ?

LE SUIVI DE L'EXPERIENCE :

Par qui ? Un enseignant de l'équipe pédagogique, un animateur ayant des compétences en psychopédagogie, un Inspecteur ... un enseignant ;

AVEC QUI ?

Regroupements d'établissements différents concernés par l'expérience.

LE PROGRAMME, LES CAPACITES :

Déterminé ou non ? Par qui ? L'institution ou les Enseignants ? Les élèves auront-ils besoin ou non de connaissances déterminées, etc .....

L'OCCUPATION DE L'ESPACE :

Salles spécialisées, déplacement des élèves ....

2°) § Leçon d'une expérience pédagogique institutionnelle :

L'idée du contrat vient des difficultés rencontrées malgré quelques avantages considérables, au Lycée Professionnel de LOMME, la première année (une heure de concertation spécifique à la 4ème expérimentale a été donnée à 5 professeurs de l'équipe pédagogique en plus de l'heure de concertation que chaque enseignant a pour la totalité de ses classes en contrôle continu. Deux heures d'étude surveillée inscrites dans l'emploi du temps des élèves et des enseignants, le fonctionnement en gestion souple sur temps, une demi-journée par semaine .....).

Quelques exemples de difficultés. Nous n'avons pas réussi à obtenir des aménagements horaires (dédouplements parallèles Français-Secrétariat, ou Mathématiques-Comptabilité), qui ne demandaient aucun moyen supplémentaire, mais étaient primordiaux pour des interventions pluridisciplinaires au cours d'une même séance de travail ou une bonne répartition hebdomadaire du travail personnel des élèves. Nous avons écrit pour "bénéficier" de la présence, sur le terrain, d'un professeur de psychopédagogie de l'ENNA (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage, lieu de formation des professeurs de Lycée Professionnel) qui aurait pu nous aider à des moments stratégiques de l'expérience, nous former à animer des séances de concertation, nous donner des outils pédagogiques pour contrôler le déroulement du projet. Nenni. Par contre nous devions subir les réunions "officielles" au cours desquelles tout travail était impossible (effectif trop important, préoccupations trop différentes d'enseignants engagés dans des projets divers ou faces à faces peu fructueux), réunions officielles au cours desquelles le groupe d'animation académique chargé de suivre les 4ème expérimentales laissait sans réponse nos questions.

Quant aux programmes, après avoir eu libre initia-

tive, la 2ème année de l'expérience des 4èmes et 3èmes expérimentales, des textes officiels dont l'ambition n'a d'égalé que le flou sont tombés. De plus, il a fallu songer au B.E.P.C., épreuve à laquelle tous nos élèves ont été inscrits même s'ils n'y étaient pas préparés.

Déprofessionnalisation de l'enseignement professionnel pour élever le niveau d'enseignement général. Pourquoi pas ? Mais que devons-nous faire des élèves qui ne pouvaient pas suivre ? En réunion de parents d'élèves, personne n'avait clairement dit C.A.P. en 4 ans ....

De nombreux enseignants de l'équipe pédagogique des 4e ex et 3e ex ont consacré de nombreuses heures hors emploi du temps pour l'expérience des 4e exp., ils ont investi beaucoup de leur énergie. Mais ce bénévolat a des limites dans le temps, dans la résistance physique... Les enseignants n'ont pas qu'une classe. Le professorat est un métier, ce n'est pas un sacerdoce : l'éducation nationale doit en tenir compte. Elle doit programmer en même temps que les textes qui donnent le départ à des expériences institutionnelles des moyens minimum (horaires-formation-animation). De plus, une expérience en milieu scolaire ne peut pas ne pas être réussie : la formation du Jeune Dupont, du Jeune Durand, du Jeune Tartampion... est en jeu. Or, changer de méthodes pédagogiques, c'est remettre en cause la façon de procéder d'un enseignant. C'est donc forcément le voir confronté à de nombreux problèmes auxquels il ne s'attendait pas. Si l'institution sous prétexte de décentralisation de l'expérience ne met pas au service d'équipes éducatives isolées les enseignements des sciences de l'éducation, d'instituts comme l'I.N.R.P., des animateurs compétents en psychopédagogie, (les enseignants ne reçoivent pas de formation qui les prépare à être praticien-chercheur), l'expérience pédagogique risque fort de ne pas être maîtrisée et être vécue comme de la navigation à vue. L'efficacité de l'enseignement qui passe par la maîtrise des objectifs et des moyens pour y parvenir, peut être mise en cause.

L'innovation en pédagogie nécessite un équilibre entre un "encadrement" institutionnel et "le libre cours de capacités créatrices" des enseignants à la base. Sinon c'est courir le risque de voir des enseignants "stigmatisés" par toute idée de changement et retourner avec obstination aux "valeurs sûres" de l'enseignement dit traditionnel.

3°) § Des changements sont nécessaires et possibles tout de suite.

- *La gestion souple du temps,*

4 enseignants de l'équipe éducative des classes expérimentales gèrent un crédit de 32 heures - année (l'équivalent d'une heure hebdomadaire). Toutes les six semaines, ils planifient l'organisation d'une demi-journée banalisée dans l'emploi du temps des élèves. Ils maîtrisent le choix des élèves (classe complète - groupes ...), le choix des disciplines, (dans la limite des disciplines enseignées par les professeurs concernés), le choix d'interventions de plusieurs enseignants simultanément ou successivement, le choix de recherches documentaires au C.D.I. (Centre de documentation et d'information) ou de déplacements hors de l'établissement.

- *Vie de l'équipe éducative,*

L'absence de tensions entre les enseignants de l'équipe des 4èmes expérimentales aurait été surprenante. Tous les enseignants ne s'impliquent pas autant dans l'expérience. Les informations circulent mal - le temps manque pour tout écrire - Les "vrais" volontaires côtoient les volontaires "pressentis". Des caractères différents, des positions idéologiques, des méthodes, des approches diverses compliquent quelquefois la compréhension. Mais les réunions de concertation (que nous pratiquions pourtant déjà dans le cadre du contrôle continu), spécifiques à la 4ème expérimentale, hebdomadaire, inscrite dans l'emploi du temps, sont très vite devenues indispensables. Au centre des discussions, la formation des jeunes ; les problèmes de discipli-

ne sont passés au second plan, les jugements irrévocables sur les élèves ont diminué au profit de la mise en place d'une stratégie de la formation. L'équipe éducative négocie l'objectif de la séquence de formation à venir, les connaissances, les concepts, leur ordre, la manière dont ils peuvent être abordés, les capacités disciplinaires et transdisciplinaires à mettre en œuvre et à évaluer. L'enseignant sort de son isolement. La discipline se met au service de l'apprentissage des élèves.

- *Travail pluridisciplinaire - interdisciplinaire,*

Nous avons testé différentes formes de pluridisciplinarité, de transdisciplinarité.

Ponctuellement les enseignants de mathématiques ou de français ont répondu à la demande des professeurs de comptabilité ou de secrétariat (calcul des pourcentages pour la facturation, nature des mots pour le classement en secrétariat).

Des enseignants de différentes disciplines sont intervenus à plusieurs dans la même tranche horaire. Les professeurs de mathématiques et de monde contemporain ont abordé dans la même séance la notion d'échelle. Les professeurs d'éducation physique et de français ont réalisé une séquence commune de 8 heures pour travailler l'expression orale. L'initiation à la correspondance s'est faite simultanément en secrétariat et en français.

Des enseignants de plusieurs disciplines ont participé à la réalisation d'un manuscrit de récits fantastiques écrits, dactylographiés, illustrés par les élèves, d'une sortie de 3 jours dans la Région du Nord.

Le Professeur de français a obtenu que tous les enseignants de la classe réfléchissent au problème de l'orthographe. Il a considéré les lacunes lexicales des élèves qui ne peuvent suivre les explications du professeur de comptabilité par exemple (prêt - débit ....).

Notre souci n'est pas de suivre la mode pédagogique mais trouver des formes d'enseignement qui permettent un meilleur rendement du temps passé par l'élève à l'école, une efficacité plus grande de l'apprentissage des jeunes.

Or, l'approche concrète d'une même séance de travail par plusieurs collègues place l'élève au cœur des discussions. Quels sont les résultats de l'activité de formation que nous escomptons ? Quels sont les éléments essentiels, superflus ... ? De plus, le rapport professeurs, savoir, élèves est modifié. L'enseignant n'est plus la représentation du savoir universel de la matière enseignée mais un participant actif. Il descend de son piédestal, est donc davantage accepté par les jeunes qui trouvent un nouvel intérêt aux cours grâce à l'éclatement des points de vue. Pour eux, le centre d'intérêt n'est plus MX ou MY qu'on accepte ou rejette, mais ce qui est enseigné. De plus, n'est-il pas logique de connaître le programme de sa discipline mais aussi celui des autres matières pour faire coïncider des notions que l'élève apprendra 2, 3 fois, mais sans en faire jamais le rapprochement. En outre, si un élève a des difficultés en analyse en économie, ne les aura-t-il pas aussi en dissertation française ? Abordons donc le suivi de l'apprentissage de chacun des élèves par le biais des capacités transversales (se documenter, analyser,...). Ce n'est pas refuser de régler les difficultés de l'élève, au contraire, mais choisir un autre angle d'attaque.

Des changements sont nécessaires et possibles tout de suite, à la condition que des aménagements de l'emploi du temps soient réalisés (ex. gestion souple du temps) et que des heures de concertation soient institutionnalisées (inscrites dans l'emploi du temps, accompagnées d'une formation initiale conséquente de sa propre discipline, des sciences de l'éducation, d'animation psychopédagogique).

#### 4°) § Projet technique, le B0, les Elèves.

"Il s'agit de proposer à l'élève de mettre en œuvre des technologies variées au sein de domaines techniques suffisamment larges et motivants" B0.

4èmes expérimentales du Secteur Tertiaire ....  
Qu'avions-nous à proposer aux élèves ? Que devons-nous leur proposer ? L'équipe éducative des 4èmes expérimentales a passé de nombreuses heures à essayer de répondre à ces ques-

tions. Elle a finalement accouché d'un projet baptisé "Expression et moyens de communication". Chaque professeur, quelle que soit sa discipline, était capable de "théoriser" sur les rapports entre le projet élaboré, le projet général de formation des 4èmes expérimentales, le projet de formation de sa discipline, en Juin 84.

A la rentrée, notre projet "Expression et moyens de communication" passait au second plan : il était inopératif, d'aucune utilité pour déterminer des OBJECTIFS PRECIS de formation, des progressions ... Nous nous étions attardés sur le gadget ; le projet technique, en tant que label d'expérimentation, nous avait détournés de la véritable réflexion nécessaire pour "un véritable départ vers la réussite" des jeunes en 4èmes expérimentales : Quels moyens mettre en œuvre pour développer la capacité d'analyse des jeunes, leurs compétences en lecture, pour leur faire acquérir des savoirs et savoir-faire.

Dans un premier temps (un trimestre environ), nous nous sommes rassurés par le choix d'un thème commun à différentes disciplines mais très rapidement nous avons opté pour des projets ponctuels, mieux ciblés, mieux maîtrisés (voir paragraphe travail pluridisciplinaire) qui ne concernaient que 2 ou 3 disciplines, présentant un aspect technique ou non, qui mettaient en jeu une capacité ou un savoir... En effet, rien dans la note de service sur les 4èmes expérimentales ne stipule que TOUS les professeurs d'une équipe pédagogique de 4èmes expérimentales doivent aborder le même sujet, dans le même temps. Si des démarches différentes, des éclairages complémentaires sont bénéfiques à l'acquisition de certaines connaissances ou savoir-faire, il faut aborder le même thème, la même notion, la même semaine ou au cours d'une séance commune à plusieurs professeurs.

Mais ne perdons pas notre temps à coordonner des projets qui deviennent des exercices d'acrobatie pédagogique, qui renforcent une conception scolaire du savoir ! (projet de projets de pédagogie potentielle : remplacer le mot chaise

ou étai des projets présentés aux pages ... de RECHERCHES par le nom commun, représentant un objet concret, d'une page de dictionnaire. Tout est possible. Mais le but (quel but ?) est-il atteint ...).

*"L'OBJECTIF EST QU'UN NOMBRE GRANDISSANT DE JEUNES CHOISISSENT DE POURSUIVRE LEUR SCOLARITE EN SECOND CYCLE" BO.*

La note de service des 4èmes Expérimentales précise-t-elle suffisamment l'aller-retour continu action-réflexion, ou concret-abstrait qui doit faciliter la formation de concepts ? Plusieurs expressions laisseraient penser que l'enseignement général serait assimilé à l'abstrait, l'enseignement technique au concret. Où se situe l'enseignement des sciences physiques ? Où se situe le Professeur de français qui rédigerait avec ses élèves des lettres, des professeurs d'enseignement professionnel qui élaboreraient des organigrammes, des schémas ou croquis ... ?

Malgré, soit la maladresse dans la formulation, soit une appréhension erronée de la réalité de l'enseignement professionnel à notre époque, la note de service des 4èmes Expérimentales est particulièrement intéressante. En effet, elle est en rupture avec de nombreuses circulaires antérieures. Les élèves à "l'intelligence concrète" pourraient ne plus être relégués définitivement dans des sections sans avenir scolaire et professionnel. La prise en compte par les formateurs "des qualités spécifiques des jeunes qui s'orientent en lycée professionnel" pourrait leur donner de meilleures chances de succès. Les jeunes exclus des collèges sur la base de leurs résultats d'enseignement général à la fin de la 5ème, qui ont intériorisé leur échec, sont cependant prêts à reprendre confiance en eux-mêmes et en l'école, si elle les valorise et leur permet d'élaborer un projet scolaire lié à leur avenir à court ou moyen terme.

*"LES ELEVES CONCERNES NE SONT LE PLUS SOUVENT ATTIREES PAR L'ACQUISITION DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE QUE SI CEUX-CI LEUR PERMETTENT D'OBTENIR DES RESULTATS CONCRETS" BO.*

Pourquoi les élèves en situation d'échec se réconcilient-ils avec l'école lorsque les formateurs leur proposent de réaliser un projet technique ou non (dans certaines conditions : les élèves doivent se reconnaître dans le choix du projet, le projet doit avoir une utilité sociale) - Eux qui ont collectionné les mauvais résultats, les jugements négatifs, peuvent à nouveau espérer faire leur preuve. De plus, ils sont capables de produire un objet, de réaliser une gestion, s'ils en sentent l'utilité, s'il est fait appel à leurs capacités intellectuelles et affectives, s'ils doivent résoudre un problème dans sa globalité, mais à l'école, cela leur a rarement été demandé. Ils subissent leur formation, la progression de chacune des disciplines et le découpage du programme, le "saucissonnage" des matières. Ils ne maîtrisent pas l'évaluation dont ils sont l'objet. Il n'est pas étonnant qu'ils préfèrent devenir acteurs, participer à une coopération de jeunes qui construisent quelque chose, qu'ils apprécient que l'évaluation ne soit plus uniquement celle de l'enseignant, dans le cadre d'un projet, mais celle de la matière qui résiste ou non à leur volonté, de la gestion qui atteint son but. Ils sont mis en situation de se poser des problèmes, de se rendre compte qu'ils ont besoin d'apprendre. L'enseignant quitte son piédestal pour devenir un associé, apporter son aide, proposer ses connaissances à des moments où elles sont nécessaires, donner des exercices d'approfondissement ou d'entraînement parallèlement à la réalisation du projet. Ce n'est pas avec l'Ecole que l'élève se réconcilie mais avec une école qui ne sépare pas la Théorie et la Pratique, qui ne "ségrègue" pas les élèves "abstraites" et "concrets" dans des filières, des voies, des options ou établissements différents. Cette école dont la fonction n'est pas de sélectionner ceux qui seront à des postes de commandement et ceux qui exécuteront des ordres pour une société où règne la division du travail est encore à faire. Elle est à construire dès maintenant par une réflexion de nos pratiques pédagogiques, dans le cadre de la rénovation des collèges, des lycées professionnels, dans le cadre d'une société où

l'organisation du travail qui est de rigueur n'est pas forcément la seule possible. Cette école permettra la réussite de tous les jeunes.

Jeannine STEINLING-HENRY

L.P. Lomme

o

o

o

#### BIBLIOGRAPHIE

- . IRETEP n° 7 : Recherches et expériences pédagogiques.
  
- . IRETEP n° 2 : Formation professionnelle et langage :  
le français, au carrefour des disciplines.

o

o

o

LES LYCEES PROFESSIONNELS EN CHANTIER ;  
L'EXEMPLE DE SAINT-DENIS.

En 1983, le Ministère de l'Education Nationale reconnaissait trois missions essentielles aux Lycées Professionnels :

- a) Fournir une qualification professionnelle à tous les élèves qui y entrent.
- b) Favoriser l'adaptation des jeunes aux emplois offerts dans les entreprises.
- c) Dispenser aux élèves une formation générale susceptible de "réparer", bien souvent, les effets négatifs de l'échec scolaire antérieur.

En 1984, il fixait au système éducatif l'objectif ambitieux de conduire en 1990, 80% des jeunes d'une classe d'âge vers le bac. Ainsi s'explique la mise en place de la réforme qui bouleverse en profondeur les L.P. : créations et suppressions de sections, réforme de certains diplômes, création du BAC professionnel, nouveau statut des professeurs, etc... L'analyse théorique de ces transformations a été faite par les différents partenaires de l'Ecole. Ce qui me paraît donc important aujourd'hui, c'est de faire un premier bilan de ce qui s'est passé réellement sur le terrain, afin de voir si les objectifs fixés ont quelques chances d'être atteints. Pour y contribuer, je livre ici une analyse rapide de ma propre expérience en 4ème et 3ème expérimentales d'une part et en baccalauréat professionnel d'autre part.

o

o o

- 1 - Des naissances prématurées dans des conditions difficiles.

### 1-1 La conception.

1-1-1 C'est par la Note de Service du 16 avril 1984 que l'immense majorité des enseignants a appris la création des classes de 4ème Expérimentale. Dès le mois de septembre de la même année, une centaine de ces sections nouvelles étaient mises en place. Moins de cinq mois de gestation, dont deux de vacances, étaient laissés aux véritables maîtres d'œuvre de la réforme : les enseignants.

1-1-2 De même, moins d'un an s'est écoulé entre l'annonce de la création d'un baccalauréat professionnel et l'ouverture des classes le préparant dès la rentrée de septembre 1985. Ce délai très court entre la prise de décision et la mise en place des nouvelles sections est vite apparu comme un handicap sérieux car il s'accompagnait d'un vide immense au niveau des orientations pédagogiques et d'un manque de formation et d'informations des enseignants pour les aider à remplir les nouvelles tâches qu'on leur confiait.

### 1-2 Un accouchement difficile.

1-2-1 En ce qui concerne les orientations, trois grandes idées étaient lancées lors de la création des 4e et 3e Expérimentales :

- La mise en œuvre de technologies variées dans des domaines larges et motivants.
- L'utilisation des apprentissages techniques comme base de départ pour l'appropriation par les élèves de la pensée formelle, par le passage du concret à la conceptualisation.
- La mise en œuvre de "projets pédagogiques fédérateurs" trans-et pluridisciplinaires favorisant la convergence des enseignements afin de revaloriser aux yeux des élèves les disciplines générales.

1-2-2 Malheureusement ces orientations faisaient l'impasse sur trois problèmes essentiels :

- Nulle part la notion de "projet fédérateur" n'a été sérieusement pensée, ce qui a entraîné la floraison de

pratiques diverses allant du "super P.A.E." au thème fédérateur (du type l'alimentation que l'on retrouvait dans toutes les disciplines) en passant par des projets interdisciplinaires, plus modestes, ne concernant que deux ou trois matières.

- Personne n'a pu expliquer clairement comment la logique du "projet fédérateur", avec ses nombreuses contraintes, pouvait ne pas faire obstacle à celle de l'acquisition et de la structuration des connaissances par les élèves en fonction des exigences internes de chaque spécialité.
- Jusqu'en juin 1985, aucun contenu disciplinaire n'a été défini ce qui a, de fait, conduit beaucoup d'enseignants des matières générales à s'inspirer soit des programmes de 4e et 3e de collège, soit de ceux des 4e et 3e préparatoires. Ce n'était évidemment pas le but recherché.

Face à tous ces problèmes, ce sont nos collègues d'atelier qui se sont sentis les plus démunis, pour des raisons évidentes, puisqu'on leur demandait de ne plus préparer les élèves aux C.A.P., bref de ne plus leur apprendre un métier.

1-2-3 Pour les baccalauréats professionnels, la situation de départ a été pire. Lorsque les classes furent ouvertes, elles n'avaient aucune existence légale puisque le texte officiel créant le BAC professionnel n'existait pas ! Le vide était complet : on ne savait rien sur les contenus, rien sur l'examen. Le diplôme serait-il validé par un contrôle continu ou par un examen traditionnel ? Il fallut attendre la Toussaint pour avoir des instructions provisoires (véritable fourre-tout en français : sorte de condensé des instructions des B.E.P. et de celles des baccalauréats des autres lycées), mais pour connaître les référentiels et juin pour que paraisse le décret créant le diplôme. Inutile de dire que tout cela ne sera pas sans conséquence sur le déroulement de la lère année.

1-3 En ce qui concerne la formation et l'information des enseignants, rien de sérieux n'a été fait. Quelques réu-

nions avec des inspecteurs (qui ne semblaient pas en savoir plus que les enseignants), quelques regroupements au Ministère ou dans les académies n'ont pas permis aux équipes de se sentir aidées et soutenues. Elles devaient tout inventer mais ne trouvaient aucun appui solide, ce qui fut la source de bien des découragements. C'est dans ce cadre que le L.P. d'application de l'E.N.N.A. Paris-Nord (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage) a participé à la mise en place de la 4ème Expérimentale en 1984 et des baccalauréats professionnels en 1985.

## 2 - 4ème et 3ème Expérimentales : une naissance réussie grâce au travail d'une équipe (1).

### 2-1 Un résultat satisfaisant.

2-1-1 Au début de l'expérience, l'équipe pédagogique s'était fixé un objectif précis : permettre à 10% des 24 élèves de la classe (qui avaient d'abord été recrutés pour préparer un C.A.P. en 3 ans) d'entrer en seconde et à 60% d'entre eux d'aller en B.E.P. Ces proportions, bien qu'arbitraires, nous paraissaient raisonnables.

2-1-2 Dans les faits, les résultats ont été sensiblement différents. A la fin de la 3ème Expérimentale, 1 élève sur 24 a choisi et obtenu d'entrer en seconde, 20 ont opté, avec succès, pour un B.E.P., 1 a choisi un C.A.P.. Les deux derniers ont abandonné leur scolarité en cours de route. On voit donc que l'immense majorité de ces jeunes va entrer en septembre 86 en second cycle, avec de bonnes chances de réussite. En fait plusieurs auraient pu aller en seconde mais ayant eu un réflexe de sécurité, ils ont préféré rester dans un établissement qu'ils connaissent et apprécient plutôt que de prendre le risque d'aller vers l'inconnu en seconde, d'autant plus qu'ils savent qu'ils pourront éventuellement y faire un BAC professionnel après le B.E.P.. Il s'agit donc

---

(1) Voir mon article paru dans le supplément au Français Aujourd'hui n° 70 de Mai 1985, intitulé : 4ème Expérimentale : une voie pour la Rénovation.

d'un succès réel qu'il faut à mon sens attribuer aux bienfaits du travail en équipe pédagogique.

## 2-2 L'équipe pédagogique.

2-2-1 Elle a été composée avec des enseignants volontaires, regroupés autour du professeur de dessin technique qui fut la véritable cheville-ouvrière de l'expérience. L'équipe a géré l'enveloppe horaire (le potentiel prévu dans la Note de Service du 16.4.84), en privilégiant les enseignements généraux. Ainsi en Lettres-Histoire, le professeur disposait de 11 heures alors que les élèves n'avaient que 6 heures de cours. Il avait ainsi la possibilité d'opérer des dédoublements, de travailler avec des petits groupes, de se concerter avec ses collègues, etc....

2-2-2 L'équipe pédagogique, recevant l'aide d'un professeur de psycho-pédagogie de l'E.N.N.A., s'est régulièrement réunie pendant la première année. Au cours de ces réunions, la réflexion collective s'est orientée autour de quatre questions :

- Comment prendre en compte la spécificité de ces élèves, leur culture, leur rapport au savoir et au langage, pour définir des stratégies conduisant à la réussite ?
- Quels objectifs peut-on définir en commun ? Quelles situations d'apprentissage et quelles procédures d'évaluation doit-on mettre en place ?
- Comment mettre en œuvre tout ce qui tourne autour des notions de pluri-, inter- et transdisciplinarité ?
- Quels types de projet mettre en place ?

Notre réflexion, qui n'a pas progressé de façon linéaire mais par à-coups, avec bien des tâtonnements, nous a conduit à écarter tout projet trop vaste au profit de "petits" projets (Ex : construction d'une lampe de bureau faisant intervenir le dessin d'art, le dessin technique, différents ateliers, et les mathématiques), à examiner nos différentes approches des notions transversales (ex : la proportionnalité en math, dessin d'art, dessin technique, traçage, géo-

graphie, photographie ...) et à réfléchir aux activités transdisciplinaires (se documenter, s'exprimer, travailler en équipe ...). Tous ces points n'ont pas été approfondis de la même façon. Certains n'ont même été qu'effleurés. Mais l'essentiel est sans doute ailleurs : les élèves ont perçu de façon très claire ce travail d'équipe, se sont sentis pris en charge par l'ensemble des professeurs qui leur ont communiqué leur désir de réussir l'expérimentation. A partir de là un contrat moral était passé. Nul doute que cela ait été l'un des facteurs primordiaux du succès. Si ce travail d'équipe a débouché sur quelques projets interdisciplinaires, il faut noter cependant que la plupart du temps c'est à l'intérieur de chaque discipline que se menait une pédagogie du projet indépendamment des autres enseignements, ceci étant favorisé par notre approche transdisciplinaire plutôt que pluridisciplinaire. Ainsi en français les élèves ont réalisé un livret d'accueil présentant le L.P., destiné aux élèves de cinquième, en utilisant le traitement de texte (2), une exposition sur l'immigration etc..... Généralement intéressés par les projets proposés, valorisés par l'expérimentation, soutenus par les professeurs et très motivés par l'idée d'entrer après la 3ème Exp. en second cycle, les élèves ont sérieusement travaillé pendant deux ans (très peu d'absentéisme) et ont contribué ainsi au succès de cette classe expérimentale.

### 3 - Baccalauréat Professionnel : de l'interrogation à l'inquiétude !

#### 3-1 Une impréparation génératrice d'angoisse.

Créée dans la précipitation cette classe M.S.M.A. (Maintenance des Services Mécaniques et Automatiques) a souffert toute l'année de l'impréparation qui a présidé à

---

(2) Pour en savoir plus sur cette expérience, on peut se reporter au livre : Traitement de texte et enseignement du français, de R. COLLINOT, A.M. LECORGUILLE et B. MICHONNEAU à paraître prochainement chez CEDIC-NATHAN, Collection Savoir et Savoir-Faire Informatique.

sa création. Au L.P. de l'E.N.N.A. elle s'est substituée à la rentrée de septembre à une formation complémentaire (en informatique industrielle) en un an, si bien que les élèves inscrits dans celle-ci en juin se sont retrouvés en BAC MSMA (2 années) sans avoir pu réellement choisir. Certes ces jeunes ont pu ressentir une certaine fierté de préparer un BAC, mais celle-ci a vite été submergée par l'inquiétude. Ayant une formation d'électricien (B.E.P.), pris en charge à l'atelier par des professeurs d'électricité, ils s'aperçurent avec angoisse (tout comme les enseignants) que la part de la mécanique devenait essentielle dans cette option, d'où la naissance d'un malaise grandissant tout au long de l'année. Celui-ci fut alimenté par l'absence de précision jusqu'en novembre sur les programmes, par les fluctuations du référentiel au fil des mois et par le black-out jusqu'en février sur la nature de l'examen. Toutes ces incertitudes ont été aggravées par l'absence d'une véritable équipe pédagogique. Ici, pas de concertation, ni de réflexion commune. Chaque professeur mène sa propre barque, seul, sans se préoccuper des autres (ainsi le stage en entreprise fut préparé sans la participation des P.E.G.), d'où certaines incohérences dans les discours qui n'étaient pas faites pour améliorer le climat de la classe.

### 3-2 Des élèves adultes.

Sur 24, 19 de ces jeunes avaient au début de l'année plus de 18 ans, certains ayant même 20, voire 21 ans. Bref, ils avaient l'âge d'être étudiants, ressentaient les mêmes désirs de liberté et de responsabilité que peuvent éprouver ceux-ci, mais se trouvaient, de fait, dans un système scolaire contraignant pensé pour des élèves plus jeunes et qui, pour certains points de son règlement relevait d'une philosophie ancestrale. Ainsi certains collègues croyant comme à l'époque de J. Ferry que l'égalité était synonyme d'uniformité leur imposaient le port de la blouse blanche en enseignement général conformément à l'une des clauses du dit règlement. Le hiatus entre leur maturité et les conditions de la scolarité (cadre scolaire et problèmes

liés à ce nouveau BAC) a provoqué des comportements divers qui globalement furent perturbants pour le groupe : soumission aux règles établies pour certains, refus agressifs de celles-ci par d'autres, fuite dans le dilettantisme pour d'autres encore. Dans l'ensemble un esprit frondeur s'est exprimé qui, il faut bien l'avouer, trouvait ses racines dans un contexte défavorable. Tout ceci, n'a pas facilité le travail pendant toute l'année.

### 3-3 La difficile gestion annuelle du temps.

L'année fut divisée en trois parties : un premier trimestre très scolaire, fut suivi d'un long stage de 8 semaines (janvier - février) en usine (Renault) dans des lieux très éloignés de Saint-Denis (Le Havre, Rouen, Flins...), qui précéda une période largement perturbée par la désorganisation entraînée par les concours du P.L.P 2. Pour aller vite, disons que le climat de la classe s'est franchement détérioré au retour du stage que beaucoup d'élèves ont jugé trop long (c'est aussi le jugement des formateurs de la Régie Renault qui ont participé à son déroulement) et mal organisé (il semble que de nombreux tuteurs n'aient pas su - ou pu - exercer leur tutelle dans des conditions satisfaisantes pour les jeunes). C'est alors qu'ils prirent conscience en découvrant les référentiels de l'importance de la mécanique dans ce BAC. Ils découvrent également en même temps que le professeur concerné (3) ce que recouvre réellement la discipline baptisée "gestion d'entreprise" et la difficulté qu'elle représente. Pendant tout le 3ème trimestre, étant occupés à rédiger leur rapport de stage, voyant beaucoup de professeurs absents pour cause de P.L.P.2 (4) (écrits interne et externe + oraux interne et externe + stage de formation en E.N.N.A.), ils n'acceptèrent pas de reprendre, après deux mois de coupure, une vie scolaire tra-

---

(3) Un P.E.G.-L H non spécialiste était chargé de cet enseignement !

(4) Professeur de lycée professionnel de 2<sup>o</sup> grade.

ditionnelle studieuse, d'autant plus que dans le domaine professionnel, les perspectives de travail qui leur étaient offertes, étaient particulièrement floues. C'est alors que les retards, les absences, les devoirs non-faits ... se sont multipliés, ce qui n'empêchait pas, ponctuellement, la réalisation de travaux sérieux, lorsqu'ils en comprenaient clairement l'intérêt. Ainsi, ils firent une série d'exposés tout à fait remarquables sur les acquis techniques de leur stage, devant l'ensemble des professeurs et des représentants des usines Renault. Notons enfin que la coupure du stage ne favorise pas le suivi dans les enseignements généraux. L'organisation annuelle du temps est sans aucun doute à repenser.

### 3-4 A la recherche d'une pédagogie appropriée :

L'exemple du français - Connaissance du monde  
contemporain (C.M.C.)

Du point de vue pédagogique, trois facteurs ont guidé ma réflexion :

- l'âge des élèves qui nécessite de les responsabiliser;
- la nécessité de leur offrir autre chose que ce qu'ils avaient fait en B.E.P., surtout quand on retrouve les mêmes programmes (cf. C.M.C.) ;
- la très grande hétérogénéité de leur niveau : certains ayant des difficultés comparables à celles des élèves moyens de B.E.P., d'autres étant tout à fait capables d'écrire de véritables dissertations de 4 à 5 pages, bien construites, sans erreur d'orthographe et de syntaxe (ou presque), avec des idées intéressantes et solidement argumentées.

A partir de là, il m'a semblé que le mieux était de recourir soit au travail autonome, sur dossier par exemple, soit au travail d'équipe (les plus forts pouvant aider les plus faibles) pour réaliser des projets ambitieux. A titre d'exemple, la classe a réalisé une exposition dans le hall d'un théâtre parisien, sur la Patagonie au XIXe siècle (les habitants et leur culture, la géographie, l'histoire, les

relations avec l'Europe ...) ; dans celui-ci se jouait une pièce intitulée " le Roi de Patagonie". Pour ce faire, les élèves ont dû travailler sur des dossiers dont ils ont complété la documentation par des recherches personnelles (C.D.I., ambassades, agences de voyage ...). Ils ont été amenés à travailler sur des textes de Darwin, Bougainville, Jean Raspail, Jules Verne, etc ... Ils ont consulté des encyclopédies, des atlas, des films, des revues, des ouvrages historiques et géographiques ... Inutile de préciser qu'ils ont lu et vu la pièce. Ils ont même eu la chance de pouvoir s'entretenir avec le metteur en scène et un acteur. Ceci se passait au 1er trimestre ; un tel travail n'aurait plus été possible au 3ème trimestre, étant donné la dégradation du climat de la classe marqué par un profond désenchantement se faisant sentir partout. Personnellement j'ai quelques craintes pour la deuxième année.

o

o o

L'analyse que je viens de faire, malgré sa longueur, est trop succincte pour rendre compte d'expériences dont la complexité demanderait des outils d'analyse que je n'ai pas à ma disposition. Je laisse au lecteur le soin de conclure. Je crois avoir décrit des phénomènes qui méritent d'être confrontés à d'autres expériences. Il faut qu'un bilan soit fait. Peut-on compter sur le Ministère pour cela ? L'expérience m'a appris que les enquêtes menées par l'inspection générale, avec l'appui de l'ensemble de l'administration, ne rendaient généralement pas compte, de façon satisfaisante, des réalités, les acteurs directs des expérimentations étant rarement écoutés et encore moins entendus. C'est donc à tous ceux, qui sur le terrain, vivent quotidiennement les transformations en cours de trouver des lieux pour s'exprimer, comme RECHERCHES, afin qu'il soit possible d'avoir une vision plus claire de l'allure que prend le chantier mis en œuvre depuis quelques années dans les L.P.

Bernard MICHONNEAU

L.P. d'application de l'E.N.N.A. Paris-Nord.

"INNOVEZ ! ... IL EN RESTERA TOUJOURS  
QUELQUE CHOSE"

C'est au début du printemps que germent toujours les meilleures idées au Ministère de l'Education Nationale. Le "technique court" s'est trouvé entraîné depuis 1983 dans un grand mouvement de marées successives qui tâchèrent de correspondre aux trois fonctions essentielles que rappelle B. MICHONNEAU dans l'article précédent. Nos deux analyses étant complémentaires je m'efforcerai donc dans un premier temps de côtoyer sans vergogne le plan qu'il avait adopté ; je tâcherai chemin faisant de rendre compte de mes propres expériences au L.P. d'Anzin ; j'y ajouterai enfin quelques impressions, quelques bruits de couloirs, glanés ici et là dans des réunions, colloques, rassemblements, journées, tous plus intéressants les uns que les autres.

I - "Le grand chambardement"

I-1 Les trois fonctions essentielles.

Derrière l'évidence des mots nichent des problèmes plus lourds qu'un professeur "d'enseignement général" (ainsi qu'on le dit élégamment dans nos établissements professionnels) a intérêt à élucider.

I-1-a) *"Fournir une qualification professionnelle à tous les élèves qui y entrent".*

Serait-ce un truisme ? Non ; simplement un signe d'affolement, explicable par deux phénomènes limpides :

\* un problème économique : la montée inexorable et tentaculaire du chômage, face à laquelle cependant une analyse résolument optimiste aboutit à l'antidote simpliste du diplôme professionnel.

\* Un problème socio-politique : de plus en plus d'adolescents quittent l'école sans rien sinon de vagues souvenirs assombris par d'amers regrets : d'où la crainte que le sys-

tème pourrait être inefficace, disons plutôt, et par pudeur, inadapté. Il s'en est suivi une politique maximaliste, volontariste, qui a consisté à retenir coûte que coûte des bataillons d'élèves qui depuis des lustres haïssaient l'école et tout ce qui pouvait y ressembler, technique ou pas. Il en fut ainsi du plan 16-18 ans. A Anzin, comme nous sommes des petits enseignants jouisseurs avides de toute nouveauté, nous avons flirté pendant trois ans avec cette expérience. Même si l'idée de départ était admirable (dans sa bonté judéo-chrétienne : "*offrons leur une chance supplémentaire*") les réalités dans l'application furent souvent surprenantes (je conseille d'apprendre cette dernière phrase par cœur et de la réciter à chaque début de page : elle est la clef permettant de comprendre les affres de notre calvaire). Ainsi on proposait aux élèves (16-18 ans) de retrouver les mêmes profs qui les avaient évincés, le même matériel qu'ils avaient longtemps fréquenté, les mêmes couloirs qu'ils avaient studieusement fouillés ; simplement l'assujettissement aux rigueurs du règlement intérieur se retrouvait dilué de fait, puisque le simili-diplôme-terminal, délivrable par un système d'unités capitalisables ne les motivait pas plus que leur première brosse à dents ; pour récompenser cela, ils étaient bien entendu payés, pardon indemnisés, pardon aidés financièrement. Quelques élèves, parmi les moins bêtes certainement, firent donc tout ce qui était en leur pouvoir pour se faire exclure pendant leur "cursus scolaire normal" pour être immédiatement réinscrits (par le biais des "antennes municipales") dans un plan 16-18 (ou 18-25), au nez et à la barbe des collègues, et tout en narguant leurs petits compagnons restés gratuitement en 2e ou 3e année de C.A.P..

On peut juger sans peine de la qualification professionnelle ainsi acquise !.!.?.

I-1-b) "*Favoriser l'adaptation des jeunes aux emplois offerts dans les entreprises*".

Curieux credo, surtout émanant d'un ministère issu d'un gouvernement présenté comme progressiste ; credo accueilli par-

fois avec scepticisme, circonspection et perspicacité (barrez la mention inutile) dans certains pôles industriels maladifs, celui du Valenciennois en particulier. Ici, pendant longtemps, les jeunes avaient été parfaitement adaptés aux emplois par les entreprises : mines, sidérurgie, métallurgie. Le jour où ces entreprises ont disparu, où leurs emplois se sont effilochés, la théorie de l'adaptation a pris une grande claque.

Ne nous perdons pas cependant dans une critique politique ou philosophique de cette théorie (le mot "adaptation" véhicule des relents mécanistes, conservateurs et néo-capitalistes que le pédagogue post-soixante huitard reniffle tout seul d'assez loin) ; précisons simplement que, même éliminées ces implications théoriques, la souplesse et la mobilité qu'elles pourraient supposer paraissent incompatibles avec la lourdeur actuelle de l'Education Nationale.

En effet :

- qui peut prévoir réellement quels emplois offrira d'ici dix ans le tissu industriel régional ?

- qui peut financer les investissements nécessaires pour moderniser, transformer, adapter (encore lui!) le matériel souvent désuet de nos ateliers (l'année passée mes sténodactylos n'avaient toujours pas de machines électriques) ?

- quels rapports entreprises-écoles peuvent être définis dans cette optique ?

Nous avons pu par exemple juger de ce dernier point à l'occasion de la création chez nous de deux classes de "formations complémentaires" . Il s'agit en un an de fournir à un groupe d'élèves possédant le C.A.P., ou le B.E.P., ou le BAC (hétérogénéité oblige) un "surcroît de formation pointue" par un enseignement en alternance ; étaient prévus trois stages de 4 semaines en entreprises au cours de l'année scolaire. La délivrance de cette mention complémentaire se déroule en fin d'année lors d'une réunion-jury à laquelle assiste l'administration du L.P., un inspecteur, les profs de la section, les tuteurs responsables des élèves dans les entreprises, et les élèves qui le désirent. Nous nous attendions tous à ce que tout le monde l'obtienne et

nous avons été finalement agréablement surpris par le sérieux des délibérations (nous, c'est-à-dire les profs "d'enseignement général"). Cependant il faut bien constater que les opérations ont marché à sens unique et toujours nous nous sommes trouvés en accord avec les constatations des professionnels (ceci essentiellement parce que bon an, mal an, le groupe avait accepté d'exécuter les "p'tits boulots" qui lui avaient été proposés) ; je pense pouvoir dire cependant sans me tromper que le jury n'était pas prêt à refuser la mention complémentaire à un potache qui aurait donné toute satisfaction à l'entreprise tout en lisant Spirou pendant les séquences d'enseignement général. Alors ! A quoi sers-je ? Où cours-je ? Si un jour les élèves prennent bien conscience du système, je n'ai plus qu'à aller vendre des fixe-chaussettes sur le marché (il n'y a pas de sots métiers !.). D'ailleurs de l'aveu même des tuteurs présents le prof. de français devait avant tout se muer en prof. d'orthographe (pour la rédaction des consignes dans les cahiers d'entretien d'un poste à l'autre rubrique Machines : si on écrit "nettoyer" là où l'on pensait "nettoyées" celui qui vient après recommence inutilement un travail déjà effectué ! Quel gâchis ! Quelles responsabilités reposent sur mes frêles épaules !).

I-1-c) *"Dispenser aux élèves une formation générale susceptible de réparer bien souvent les effets négatifs de l'échec scolaire antérieur".*

C'est bien là la noble tâche que l'enseignement technique court est censé assurer. On peut la décrire rapidement. Dans la scolarité antérieure (sixième, cinquième, voire primaire) s'est déclaré peu à peu (ou d'un seul coup) un "échec scolaire" qui bien sûr affecte la "formation générale" ; ce syndrome ne peut être semble-t-il traité efficacement qu'au L.P. Donc nous remettons sur le tapis cette "formation générale" à laquelle les potaches "en échec" croyaient pouvoir échapper et pour laquelle ils ne se sentaient pas bien mûrs.

Pourquoi proposer le même menu ?

- ben ! parce que
- pourquoi pas ?
- Si on fait pas ça, qu'est-ce qu'on fait ?
- faire et défaire c'est travailler
- il n'y a que le premier pas qui coûte

(trouvez la réponse hors-contexte et vous êtes de niveau 1<sup>o</sup> C.A.P.) . Comment arriver à "faire passer" ce menu ?

- ben ! eh ! c'est votre problème !
- l'imagination, faites preuve d'imagination
- Soyons à l'écoute des élèves !
- individualisez l'enseignement !

(Si vous mettez ces interjections à la forme passive, vous êtes de niveau 2<sup>e</sup> C.A.P. ; tolérance : 1 erreur ; temps imparti : 7 minutes)

Vérifions !

- comparer : deux tables de matières de manuels à l'usage des classes de 6<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> + 3<sup>ème</sup> préparatoires (un livre de grammaire, par exemple, du même éditeur pour ne pas gâcher son plaisir)  
conclure !
- comparer : deux listes de consignes venues de l'inspection en direction des classes citées plus haut (exemple, toujours au hasard : les instructions, en français, concernant la lecture expliquée)  
conclure !

Si vous avez conclu à des différences significatives vous ne pouvez prétendre à obtenir un C.A.P. tertiaire par contrôle continu.

On dira que je caricature, que j'étale ma mauvaise foi et ma rancœur, que "je suis comme une truie qui doute". Si vous avez un pote en L.P., touchez lui-en deux mots ! Vous verrez bien !

## I-2 Un volant d'initiatives.

Lorsque le ministère souhaita que 80% d'une génération d'élèves arrivât au niveau du baccalauréat, il sous-entendait une répartition qui passa inaperçue pour beaucoup

de gens intéressés par la question ; cela voulait dire : 25% BAC général, 25% BAC technique ; 30% BAC professionnel. Mais si 30 à 40% d'une classe d'âge quitte le collège de la 6e à la 3e, comment assurer ce score ? Comment opérer pour tarir le flot prématuré d'élèves vers les L.P. ?

I-2-a) *En supprimant, pardon en tâchant de supprimer le plus possible les causes d'échec scolaire décelables dans la scolarité antérieure ?*

Mauvaise réponse ! Eliminé. Les seules propositions Chevènement visant ce créneau, assujetties à la voie noble et royale de la rigueur et de la tradition, s'articulèrent entre le retour de la Marseillaise et la résurgence des programmes précis d'auteurs en français ; adieu les innovations pédagogiques. Parallèlement des consignes rectorales vérifièrent que les stages choisis dans le cadre du P.A.F. (Plan Académique de Formation) satisfaisaient bien à un souci d'utilité et d'efficacité (la dynamique de groupe devenait superflue pour un prof. de maths.).

I-2-b) *En supprimant un maximum de C.A.P. en trois ans après une sortie 5ème, qui étaient devenus les points cancéreux des L.P..*

Cette stratégie n'est pas sans arrière-pensée : en favorisant les sorties 3ème plutôt que 5ème on atteint pour les plus vieux le seuil limite de l'obligation scolaire ; l'obligation d'aller au L.P. disparaît ; seuls les plus motivés demeurent : les statistiques-diplômes s'améliorent d'autant. Deux problèmes restent en suspens.

- dans quelle galère vogueront les élèves qui seront maintenus contre vents et marées au collège ? (déjà quelques grincements de dents professoraux sont perceptibles dans quelques classes de quatrième) ;

- que deviennent certains profs. de L.P. si tant de C.A.P. disparaissent ? Des T.U.C. ? Des "p'tits boulots" ? De plus cette année la mode est au passage en seconde. J'ai assisté à la Commission d'Appel fin de troisième ; les de-

mandes des parents visaient la seconde ou le redoublement en troisième. Pour la première fois cette année, certaines de nos classes de B.E.P., traditionnellement bourrées, ne font pas le plein. Pire pour étoffer certaines nouvelles sections (B.E.P. maintenance) il faut aller pleurer dans les chaumières d'anciens C.A.P. restés à la rue. Est-ce bien la solution ?

I-3 Un imposant contingent de mesures d'accompagnement

- création de "plages de soutien" : la totalité de notre enseignement relevant déjà de la pédagogie du soutien, en direction d'élèves qui pour la plupart l'avaient déjà vécue au collège, on se demande si le soutien ne vire pas à l'acharnement thérapeutique. Qui plus est il est souvent accordé par le biais d'un contingent d'heures-années disponibles (et se repose le délicat problème de l'acceptation des heures supplémentaires "pour la bonne cause") ;

- création des "formations complémentaires" : j'en ai parlé plus haut. A noter que des élèves qui en avaient une l'année passée, en font une autre cette année, parfois très différente. C'est dire si la professionnalisation liée à la première ne s'est pas avérée aussi profitable que prévu. Enfin mieux vaut rester là que pointer à l'A.N.P.E. ou traîner au bistrot ;

- création des 4ème expérimentales transformées l'année suivante en 4ème technologiques (c'est l'objet de la suite de l'article) ;

- création des Baccalauréats professionnels (un véritable "moment historique" au dire des inspecteurs qui actuellement sillonnent l'académie pour chapeauter cette expérience) : B. MICHONNEAU en a parlé ; j'en parlerai aussi par la suite ;

- éclatement du corps des profs. de L.P. en deux : les PLP<sub>1</sub> et les PLP<sub>2</sub>, ces derniers constituant une élite (il est interdit de rire ou de jeter des projectiles) destinée à enseigner dans les BAC Pro. Un concours décidé à la hâte à l'automne 85, un programme connu en février 86 (com-

plètement délirant), un écrit à Pâques et l'oral en juin.  
Un exemple de rigueur et de sérieux, une fois de plus ;

- réapparition tenace, gluante, obscène du spectre démoniaque du contrôle continu.

## II - "La grande illusion"

Employer le terme "illusion" s'avère nécessaire pour qualifier le décalage qui s'est rapidement instauré entre les instructions officielles d'une part (notamment celles du 12 juillet 1985 - note de service n° 85-245 - RLR : 520-Z - B.O. n° 29 p. 2002 - auxquelles je me référerai ici) et la réalité quotidienne de l'expérimentation d'autre part.

### II-1 Les objectifs de l'expérience.

#### II-1-a) *Ce que préconisent les textes*

*L'objectif des classes de 4e et 3e expérimentales est d'offrir à un nombre croissant d'élèves la possibilité de poursuivre leur scolarité dans le second cycle.*

*Conformément à l'esprit de la note de service du 16 avril 1984, les jeunes doivent pouvoir, à l'issue de la classe de 3e entrer :*

- soit en classe de seconde.*
- soit en classe de première année de préparation au brevet d'études professionnelles.*

*Dans le cas où aucune de ces orientations ne serait envisageable, ils pourront préparer un certificat d'aptitude professionnelle en deux ans, soit dans une section existante, soit dans une section créée à cet effet.*

#### II-1-b) *Quelques constatations à l'issue d'une année de 4ème expérimentale mécanique au L.P. Anzin*

. Nous avons commencé à 28 et nous ne sommes déjà plus que 22 au début de l'année de 3ème expérimentale : c'est dire que six ont déjà abandonné, soit parce qu'ils avaient atteint leur seize ans, soit parce qu'ils se trouvaient finalement déçus de ne pas recevoir plus rapidement une spécia-

lisation professionnelle poussée. Ainsi l'objectif du "nombre croissant d'élèves" se trouve singulièrement battu en brèche, puisque presque 1/5 de l'effectif a lâché prise. Il semblerait d'autre part que parmi les "bons élèves" de l'année passée pas un seul aujourd'hui ne serait tenté par l'expérience d'une entrée en seconde, même technique, tous bornant leur ambition à une admission en B.E.P., laquelle est de fait déjà quasiment acquise pour eux du fait de leurs résultats en 4ème Ex..

Enfin presque la moitié de ce contingent aura bien du mal à envisager une autre solution qu'un C.A.P. en deux ans (dans l'esprit des parents, ce sera alors un an de perdu) : certains mêmes parmi eux (trois ou quatre) ne satisferont même pas à ce niveau.

. Pendant l'année scolaire 85-86 une rencontre fut organisée entre les professeurs des 12 L.P. possédant des 3ème Ex. et les professeurs de 12 lycées polyvalents ou techniques pour tenter de déterminer le profil d'un élève à l'entrée en seconde, ce qui d'ailleurs était conforme aux souhaits des textes officiels

*Par ailleurs, pour préparer la poursuite d'études de leurs élèves dans le second cycle, les équipes pédagogiques des classes de 3e expérimentales devront entrer en contact avec les enseignants susceptibles de les accueillir l'année suivante. Ces réunions devraient notamment leur permettre de confronter les objectifs visés en fin de 3ème et les attentes de leurs interlocuteurs. Ce travail devrait s'engager au premier trimestre de l'année scolaire 1985-1986.*

En français un minimum commun s'est dégagé qui a fait planer un souffle de doute et de pessimisme sur les profs. de 3ème Ex.. Tous les profs. de seconde se sont trouvés d'accord pour réclamer un vocabulaire courant "assez étendu", de "solides" notions de grammaire et la maîtrise des temps de façon à construire une phrase correcte. L'expression orale ne devant pas être négligée, il est demandé de surcroît que les élèves aient acquis les relations logiques (cause, conséquence, opposition) qu'ils possèdent les aptitudes à déceler l'essentiel et l'accessoire, à maîtriser

l'argumentation et le résumé. Enfin ils déplorent que les élèves manquent de culture littéraire et souhaitent que les élèves y soient initiés dès le premier cycle. Combien pourront prétendre à ce profil ? Je préfère ne pas répondre.

## II-2 Déroulement de l'expérience en classe de 4ème Ex.

### II-2-a) *Recrutement.*

Ce que disent les textes :

*Il convient d'éviter tant un recrutement sélectif qui ne répondrait pas au véritable objectif de l'expérience que l'admission d'élèves en grande difficulté pour lesquels d'autres actions sont menées au collège comme au L.E.P.*

*De plus, une réelle mixité des classes sera recherchée.*

*A cet égard, il importe que l'objectif et l'intérêt de ces classes comme voie originale de réussite à l'intérieur du premier cycle soient mis en valeur auprès des familles. Les conseillers d'orientation ont un rôle important à jouer dans ce sens, en liaison avec les enseignants du collège et du L.E.P.*

*La mise en place des classes de 4e expérimentales doit s'effectuer sur la base d'une collaboration étroite entre les chefs d'établissement et équipes pédagogiques du L.E.P. et du(des) collège(s) qui oriente(nt) habituellement des élèves vers ces sections (procédure et contenu de l'information des familles, choix du domaine technique, liaisons entre enseignants du collège et du L.E.P.).*

Ce qui s'est passé.

Le non respect systématique de ces consignes constitue une des raisons majeures qui ont provoqué l'échec partiel de cette expérience. Les familles n'ont jamais été sérieusement et suffisamment informées de la nouveauté et de l'originalité de cette section unique dans le Valenciennois l'année passée. Les rares qui furent renseignées n'en retiennent que ce qui leur avait paru négatif à savoir la non-spécialisation, le non-débouché immédiat sur un bon vieux C.A.P. Les conseillers d'orientation n'ont pas pu (manque de temps ou d'information, puisque les brochures de l'ONISEP, tou-

jours largement diffusées, ne mentionnaient pas notre section) ou n'ont pas voulu (et on voudrait savoir pourquoi) diffuser plus longuement tous les renseignements opportuns. Plusieurs d'entre nous se sont volontairement déguisés en parents d'élèves anonymes et ont assisté à des réunions de mise au point au niveau 5e des collèges qui nous "alimentent" : dans les possibilités conseillées aux élèves, jamais il ne fut question de notre 4e Ex.

Nous avons d'autre part contacté tous ces collèges afin que, nous substituant en quelque sorte aux conseillers d'orientation, nous puissions aller sur place exposer les mécanismes de cette section et créer un appel. La grande majorité des collèges sollicités ne répondit jamais à notre proposition. Pourquoi ? Quant à ceux qui consentirent à nous recevoir, ce fut trop souvent pour afficher un doute prudent qui cachait mal un désintérêt curieux.

Il est donc arrivé chez nous, comme dans d'autres L.P., à la rentrée 85, des élèves pas du tout préparés pour cette voie, pas du tout au courant. Dans la section industrielle nous disposâmes de 60 élèves à répartir entre une 4ème préparatoire et une 4ème expérimentale. Et là comme ailleurs nous nous sommes résolus à convaincre et à trier : une réunion générale avec les parents complétée par une batterie de tests improvisés n'échappant pas à la critique et la constitution d'une classe à partir de critères très éloignés de ceux proposés par les textes.

Ainsi : - aucune mixité (28 garçons)

- une réelle sélection (la 4ème préparatoire releva plutôt de la C.P.P.N.) qui n'élimina cependant pas une hétérogénéité chronique ;

- des candidatures "volontaires" presque inconscientes (à grand renfort d'argumentation) qui seront régulièrement remises en cause, deux ou trois mois plus tard, au vu de revers douloureux. Cette année notre 4ème préparatoire a été supprimée. Les 30 élèves arrivés à nous n'ont plus le choix : c'est l'inscription d'office dans la 4ème Ex., rebaptisée 4ème technologique. Au bout de quelques semaines les soucis sont déjà là après les premiers travaux

écrits : l'arrivée en seconde supposera pour certains plus que la traversée du désert et le passage de la Mer Rouge.

II-2-b) *Implantation.*

Ce que disent les textes :

*Elle doit, normalement, s'effectuer en parallèle à la suppression d'une classe de 4e préparatoire.*

*Il vous incombe, sur la base des projets des établissements, de décider des implantations en évitant une dispersion géographique excessive des 4e expérimentales, afin de faciliter l'organisation des suites de formation au-delà de la 3e.*

*L'élargissement de l'expérience en classe de 4e pourra s'appuyer notamment sur les établissements engagés dans le contrôle continu.*

*Les classes de 4e expérimentales seront implantées prioritairement dans les L.E.P. où les meilleures conditions de réussite paraissent réunies.*

Ce qui s'est passé.

Dans la pratique, ce qui ne devait constituer qu'une expérience, s'est trouvé rapidement pérennisé, d'où la nouvelle appellation de 4e technologique. Même si le bilan est négatif, l'expérience continue, d'autant plus que les 4ème préparatoires supprimées au profit de la 4e Ex ne sauraient être recréées. Cette subtilité administrative tient lieu et place de critère pédagogique. Comme de toute façon un certain nombre de classes de 4ème prép. étaient menacées de disparition (puisqu'aboutissant à des C.A.P. démodés et peu porteurs) beaucoup d'enseignants (particulièrement en matière professionnelle) se sentirent obligés de sauter le pas et de "choisir" cette voie rénovatrice constituée par la 4e techno.

D'autre part la priorité accordée par les textes aux établissements fonctionnant selon le système du contrôle continu a provoqué très vite dans les discours officiels l'entrée de cette nouvelle religion largement recommandée au long des journées de regroupement qui émaillèrent l'année 85-86. Les bruits les plus contradictoires continuent d'ailleurs de circuler sur la généralisation prochaine de ce système (mais ça fait dix ans que ce bruit court régulièrement .... il semblerait cependant qu'en ce moment il coure

plus vite).

Finalement nous nous réjouîmes et nous flattâmes d'apprendre que dans notre établissement, conformément aux textes, "les meilleures conditions de réussite paraissaient réunies" (mais pourquoi avait-il fallu tant de temps pour s'en apercevoir) ?

### II-3 L'organisation pédagogique.

Ce que disent les textes :

#### \* méthodes

- accès à la formation générale par la technique considérée comme discipline mais aussi comme point de départ de la conceptualisation ;
- élargissement du contenu de l'enseignement technologique par rapport à celui des élèves de 4e et 3e préparatoires ;
- objectifs de formation axés sur l'acquisition de connaissances et de savoir-faire dans les diverses disciplines et de capacités plus générales (capacité d'expression, d'autonomie de travail personnel, méthodologies, etc...) ;
- coopération étroite au sein des équipes pédagogiques ;
- pratique de l'évaluation formative impliquant un suivi coordonné et personnalisé de l'élève ;
- recours à une pédagogie de projet

#### \* choix du domaine technique

*Le domaine technique retenu ne peut se réduire au champ couvert par une spécialité de C.A.P.*

#### \* liaison entre domaine technique et enseignements généraux

- . exploitation de thèmes communs qui motivent les élèves mais trouvent leurs limites dans la spécificité des contenus et démarches de chaque discipline ;
- . explicitation d'objectifs communs au domaine technique et aux disciplines générales ;
- . confrontation des approches didactiques pour plus de cohérence au niveau des langues, consignes, conseils méthodologiques ;
- . suivi coordonné de l'élève, de ses résultats, de ses difficultés et de ses progrès.

Ce qu'il en fut.

A l'évidence s'est posé un grave problème de formation : les profs. qui se sont trouvés propulsés dans cette expérience n'ont pu recevoir à temps ni les précisions claires sur ce que ces bonnes intentions signifiaient concrètement ni la formation spécifique inhérente à celles-ci.

\* d'une part on demandait aux profs. d'atelier de ne plus se restreindre à un champ technique précis correspondant à un C.A.P. (ce qu'ils avaient toujours fait) mais d'élaborer un projet technologique beaucoup plus global.

\* d'autre part les profs. d'enseignement général durent tâcher d'articuler leurs pratiques autour de ce projet technologique.

\* les uns et les autres durent faire en sorte de se trouver des objectifs de formation communs, des types d'évaluation formative communs, ce qui ne s'improvise pas, surtout quand on n'est pas sûr le 15 juin que la section sera réellement ouverte le 3 septembre.

Un exemple :

QUE PREVOIT, PROPOSE, ENVISAGE UN PROF. DE FRANCAIS QUAND IL SE RETROUVE DEVANT LE PROJET TECHNOLOGIQUE REPRODUIT ICI EN ANNEXE (DOC.1 : PREMIERE EBAUCHE ; DOC.2 : VERSION DEFINITIVE) ?

QUELS THEMES COMMUNS VONT MOTIVER LES ELEVES? QUELS OBJECTIFS PARALLELES PEUVENT ETRE EXPLICITES ?

QUELLE COHERENCE METHODOLOGIQUE PEUT ETRE INSTAUREE ?

QUEL SUIVI COORDONNE DES ELEVES PEUT ETRE ORGANISE ?

Ce sont les questions que j'ai tenté de poser toute l'année chaque fois qu'un formateur, qu'un inspecteur, ou autre représentant itinérant de l'institution venait prendre notre température.

Rappelons que pour les profs. d'enseignement général demeureraient des contraintes délicates :

- . La demande des profs. de seconde évoquée plus haut ;
- . les vagues "conseils officiels" prodigués par l'inspection : pour mémoire, citons ici simplement le point 2 des instructions de français (sans commentaires, tout le monde appréciera).

## 2. LECTURE DES TEXTES

*C'est une capacité fondamentale et un instrument privilégié du travail intellectuel. A l'issue de la troisième expérimentale, l'élève devrait être capable*

- de lire aisément et de comprendre un texte actuel (article de journal, de revue, document d'usage courant) ;
- de lire et d'apprécier une œuvre de plus grande étendue, notamment littéraire, appropriée aux intérêts et aux capacités d'un adolescent ;
- d'aborder la lecture attentive des textes littéraires.

*Cela implique qu'il sache*

- reconnaître quelques traits caractéristiques des différents types de textes (présentation matérielle, genre, ton ... ) ;
- situer les textes dans le temps ;
- saisir le sujet, les intentions, les significations d'un texte ;
- analyser la structure, découvrir les éléments essentiels, discerner les motifs d'intérêt d'un texte ;
- porter un jugement motivé sur un texte (idées, sentiments, formes ... ) ;
- repérer quelques-uns des procédés courants de la rhétorique.

*Au contact des textes il commencera d'acquérir la connaissance d'éléments importants du patrimoine culturel français et étranger. Il importe donc d'avoir lu, en nombre suffisant et selon un programme équilibré, des œuvres et des textes de genres, d'origines et de siècles différents, et de les avoir étudiés de manière suffisamment précise pour les garder en mémoire.*

et le point 3 des instructions de Monde Contemporain (remarquable par son esprit lyrique)

## 3. PRATIQUER UNE PEDAGOGIE ACTIVE

*- Entre des méthodes variées, user le plus souvent d'un parcours inductif, mais fermement guidé : l'"éveil" au document est un moyen,*

non une fin.

- Susciter et retenir l'intérêt en faisant appel à la sensibilité - retrouver les hommes - et à l'imagination - retrouver le récit -.

- Conduire l'élève :

\* à participer, au moins par l'observation, le dialogue ..., à l'élaboration de l'information,

\* à réutiliser celle-ci, dans le cadre de la classe (travaux de groupe,...), ou de l'équipe éducative (interdisciplinarité), ou du L.E.P. (P.A.E.,...)

*Histoire et Géographie ont souffert d'être dites "mémorisantes". Ce serait les réhabiliter que de leur donner pour objectif la fixation d'une mémoire sélective, fondée sur la réflexion, et à ce titre formatrice.*

Que s'est-il passé finalement ?

Le prof. de maths a adapté quelques leçons en fonction du projet ; certains calculs par exemple. Les échelles furent prétexte à un cours commun Atelier-Maths-Géographie. On frisa l'exploit à propos de la latéralisation avec Atelier-Maths-Géographie-Sports. Une petite demande sur des suffixations particulières (comme perpendicularité) et puis, très vite, plus rien.

Chacun revenu dans son trou, dans son programme, dans son ancien C.A.P. à accommoder à une autre sauce.

La concertation vira peu à peu au simili-conseil de classe dont l'intérêt alla vite en s'effilochant.

Le suivi personnalisé des élèves se transforma vite en soutien pur et dur, vite vécu comme un pensum par les élèves.

La fin d'un grand rêve assurément !

Mais étions-nous seuls dans ce cas, dans cette déprime marécageuse ?

### III - "La grande vadrouille" : des renseignements venus d'ailleurs.

Des rencontres ont été organisées, pas toujours avec le même succès, entre profs. de 4e Ex. de l'Académie, rencontres finalement délaissées par quelques-uns d'entre

nous dans la mesure où systématiquement les représentants de l'Institution s'essayaient au grand jeu de la démagogie: "Il s'agit ici de provoquer des échanges ... nous n'avons pas de réponses ... cette expérience a le mérite d'exister...". Dans les compte-rendus qui furent ensuite publiés les hésitations et les contradictions montrent bien toutes les ambiguïtés qui ont accompagné la mise en place de ces sections. Quelques idées-forces s'en dégagent cependant.

### III-1 A propos du projet.

#### III-1-a)

Souvent a été prônée l'adhésion des élèves au choix du sujet finalement proposé. Si cette démarche apparaît justifiée dans l'absolu, elle risque cependant de considérablement retarder les démarrages ; si le projet est négocié à la rentrée de septembre (et il ne peut en être autrement s'il est négocié) il mobilisera un certain temps de préparation avant d'être opérationnel et la décision risque d'être délicate avec des élèves peu habitués avec ce genre d'autogestion à l'école.

#### III-1-b)

Rien n'a été définitivement réglé à propos de la longueur des projets. Les projets longs (sur 1 an, comme le nôtre par exemple) risquent de s'avérer beaucoup trop vastes, provoquant une dilution progressive ; en outre, ils risquent d'outrepasser les possibilités d'attention des élèves et de mettre à mal leurs motivations. Enfin, en demeurant assujetti à une seule spécialité il entre presque en contradiction avec l'esprit même des 4e Ex. Le projet plus court, s'il remotive par des petits exercices à évolution rapide risque de se montrer rapidement réducteur. Un projet trimestriel peut apparaître comme un bon système ; certains ont tenté deux courts pendant le premier trimestre suivis d'un plus long pour terminer l'année. Toutes les combinaisons ont été essayées, toutes restant cependant dans un domaine général pré-imposé : mécanique, tertiaire, habillement par exemple.

Le système que j'imagine supposerait une grande transformation des mentalités et des structures. Je prends l'exemple avec trois sections : 4e ExA, 4e ExB, 4e ExC. Chaque classe, dans la partie technologique verra par rotation trois projets : un mécanique, un textile, un tertiaire ; donc les profs. d'atelier seront occupés toute l'année avec trois groupes différents successifs. Les heures d'enseignement général seront dispensées aux mêmes heures ce qui permettrait après une phase d'observation d'environ deux mois d'agir avec une stratégie de niveau et de soutien avec objectifs pédagogiques clairement définis. C'est tout à fait autre chose et il est permis d'en rêver. Très tôt aussi est née une confusion significative entre projet technologique et projet pédagogique. Le projet technique ne peut pas être la fin, il est au contraire un moyen à partir duquel aurait dû se bâtir un ensemble pédagogique et éducatif. Ainsi mon problème ne doit pas se poser dans ces termes : qu'est-ce que je peux faire dans mon cours de français, d'un étai à semelle tournante ? Et c'est parce qu'on a raisonné en ces termes qu'on a finalement abouti à des désillusions. La question devrait être : est-ce que les premières observations demandées par le projet technologique mettent en jeu des capacités, des reflexes, des méthodologies, des types d'analyses opérantes également dans le cadre des premières séquences de français ?

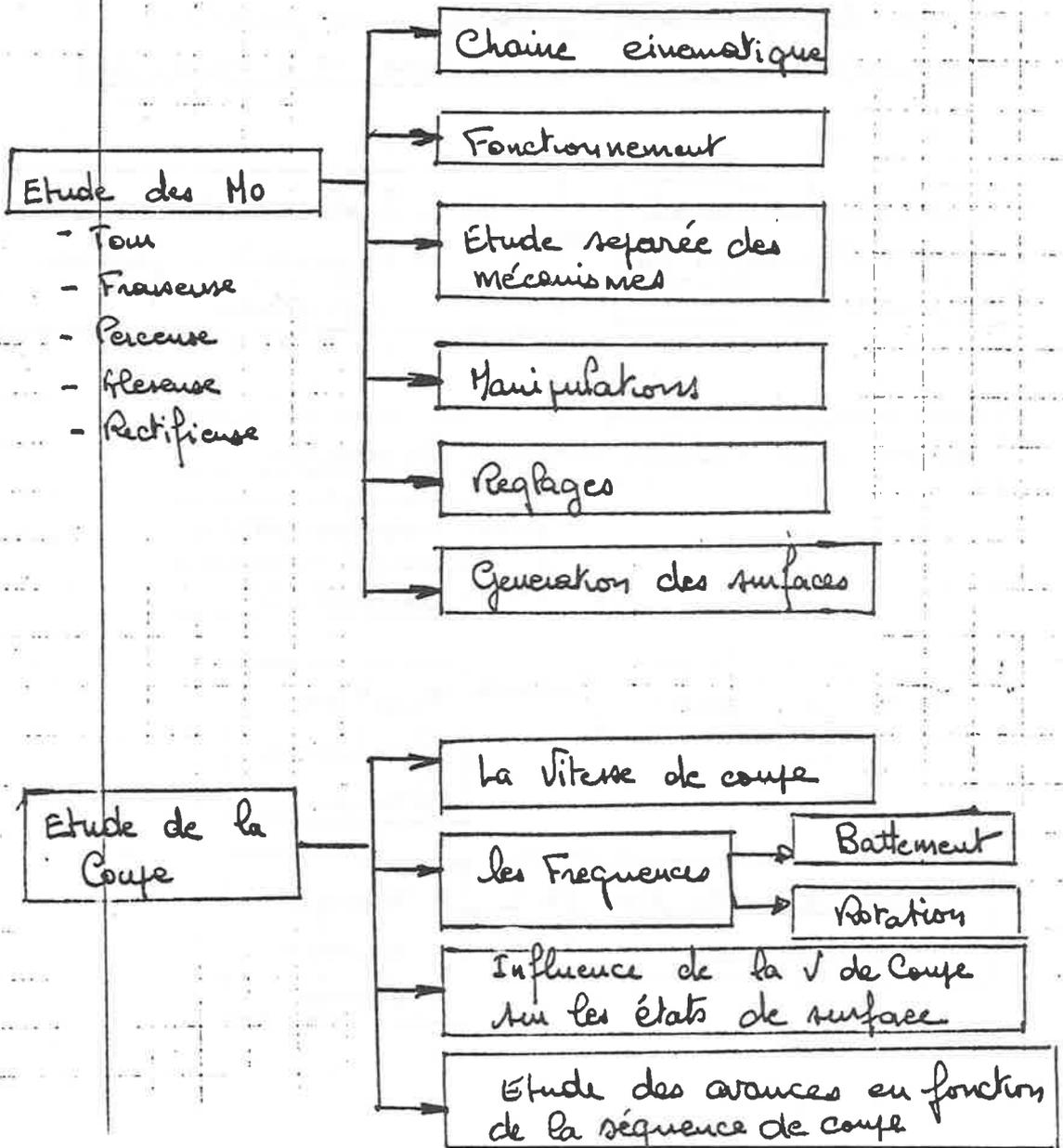
### III-2 A propos des objectifs.

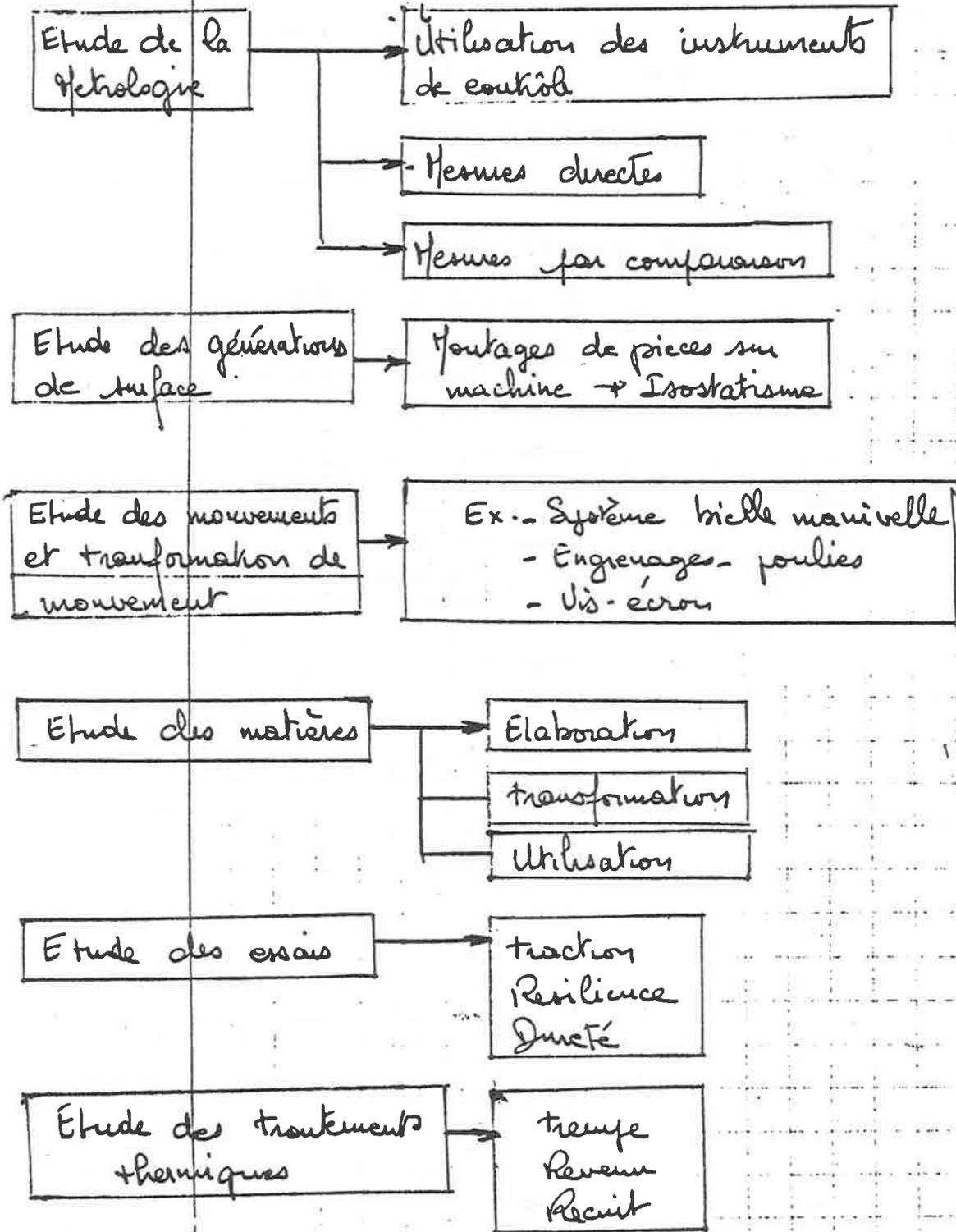
Là également des confusions se sont vite instaurées entre objectif global et objectifs intermédiaires et il faut dire et redire que tous les responsables institutionnels de l'expérience ont peu fait pour simplifier, clarifier un vocabulaire soudain prolifique : objectifs opérationnels, objectifs spécifiques, données, demandes, exigences. Trop souvent également on a vu se confondre, par manque de formation et d'information, série d'objectifs et programmes, série d'objectifs et table des matières, même si régulièrement il ne m'a jamais paru déplacé de se fixer des objectifs uniquement cognitifs (en histoire-géographie par exemple).

Support technologique

- 1 Etaw à semelle tournante pour un groupe de 3 élèves
- 15 élèves → 5 groupes de 3

Programme d'étude technologique  
Heure Expérimentale





Notions d'automatisme  
(1 séance 2h à la 15j)

- Verin simple effet
- distributeur à 2 Voies
- fonction oui
- fonction non

Etude de circuits simples d'automatisme

- pneumatiques
- hydrauliques
- électriques

Notions simples d'électricité (1 séance 2h à la 15j)

- générateur
- prise de courant
- lampe
- lampe + interrupteur

Doc. 2.

METROLOGIE	TECHNO + EXPERIMENTATION ATELIER	T.G	D. I
<p><u>1<sup>er</sup> Etape</u>                      Apprentissage des mesures                      (mm - 1/10 - 1/100)                      Définition d'une cote dimensionnelle                      Comment mesurer ? Directement par comparaison.                      Les appareils de mesure                      - règle - calibre à coulisse                      - micromètre - comparateur                      - calibre à dimension fixe                      Choix de l'instrument de mesure                      Mesures angulaires                      Définition d'une cote angulaire (0,1°)                      mesure des cotes angulaires                      calibres fixes rapporteurs</p> <p><u>2<sup>ème</sup> étape</u>                      Tolérancement des cotes dimensionnelles                      angulaires                      Positionnement des surfaces (⊥ // &lt; )                      Contrôle de positionnement                      Positionnement des surfaces de révolution (traçage)                      → référentiels dimensionnels                      Utilisation des tambours gradués.</p>	<p>A. <u>Génération des surfaces planes</u>                      sans association en association                      Usinage de surfaces → sans association                      { sans rabotage → expérimentation                      en perçage en perçage                      Exécution individuelle sur pièces du thème                      Association de surfaces                      -perpendicularité → ⊥                      -parallélisme → //                      + mise à la cote } cote machine                      cote exécutant                      Utilisation des appareils de contrôles dimensionnels, angulaires                      Expérimentation sur pièce du thème                      Vitesse de coupe - généralités  <math>V = \frac{\pi D N}{1000}</math> - <math>V = \frac{2CM}{1000}</math>                      Calcul de la fréquence de Rotation  <math>N = \frac{1000 V}{\pi D}</math> - <math>N = \frac{1000 V}{2 C}</math></p> <p>B. <u>Génération des surfaces de Révolution</u>                      sur perceuse } expérimentation                      sur fraiseuse } exécution individuelle sur                      sur tour } pièce - thème                      Usinages complémentaires sur trous spécialement percés.                      - alésage - taraudage → système ISO                      - fraisure - limage                      Expérimentation sur pièces du thème</p>	<p>Intercalée ds les heures de cours en fonction de l'utilisation possible                      Origine des métaux Fer - Cu - Al                      Propriétés                      - mécaniques                      - physiques                      Matières dérivées pour utilisation en mécanique                      Elabotation                      Formes marchandes                      { laminage                      forgeage                      estampage                      - Ebauche de l'étude des essais                      - Procédiments de classification des métaux</p>	<p>But du DI                      - Représentation des pièces ds l'espace                      - Rejection des vues Dessous                      Droite-face-Gauche                      Dessus                      L'écriture                      Les traits                      Exécution des vues                      Parties vues                      Parties cachées                      Cotation d'encombrement                      Représentation des trous                      Traits d'axe entr'axes                      Trou vu de dessus, de face, cache                      Cotation de la position d'un trou</p>

METROLOGIE	TECHNO + EXPERIMENTATION ATELIER	T.G	D.I
<p>Notions sur les axes orthogonaux et les déplacements qui en résultent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- translation / rotation</li> <li>- longitudinal / transversal / vertical.</li> </ul> <p><u>3<sup>e</sup> étape</u></p> <p>Mise en application des principes acquis en métrologie.</p> <p><u>4<sup>e</sup> étape</u></p> <p>Application des acquis</p>	<p>C. <u>Mise en forme des pièces</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avec guidage (traçage)</li> <li>- sans guidage (usinage), avec traçage suivant traçé</li> <li>- sans traçage (usinage de forme simple sans traçage) (L et de révolution)</li> </ul> <p>arrondis } sciage - limage sur faces } usinage par orientation</p> <p>∠ suivant traçé (L) sans traçé } ∠ porte-outil                   } ∠ porte-pièce</p> <p>utilisation succincte des outils de forme expérimentation sur pièces du thème</p> <p>D. <u>Montage - démontage</u></p> <p>Comment assembler les pièces</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soudure</li> <li>- ajustement</li> <li>- positionnement</li> </ul> <p>Matériel de montage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- son utilisation</li> </ul> <p>Etude mathématique des ajustements</p> <p>Réalisation du montage final des pièces de l'ensemble du thème.</p>	<p>des T.T</p> <p>de la trempe</p>	<p>des épaulements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- représentation</li> <li>- cotation</li> </ul> <p>des arrondis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- représentation</li> <li>- cotation</li> </ul> <p>des surfaces ∠</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- représentation</li> <li>- cotation</li> </ul> <p>Représentation des lious taraudés et de filetage</p> <p>la coupe simple,</p>

Ceci dit et sans vouloir polémiquer avec nos maîtres à tous, l'explication de texte ne me paraît pas un objectif pédagogique (dans toutes les I.O. elle reste cependant le fleuron de notre enseignement ; c'est d'ailleurs en brillant dans cet exercice que nous pûmes décrocher le fameux concours PLP<sub>2</sub> dont je parlais voici quelques pages).

### III-3 A propos de l'interdisciplinarité.

La tendance générale, et c'est ce que permettait une lecture rapide des textes, subordonna l'enseignement général à l'enseignement professionnel. L'interdisciplinarité n'aurait pas dû engendrer la sujétion, mais plutôt les attitudes mentales communes (ce qui ne va jamais de soi dans une équipe, même si on tâche de la réduire le plus possible), le vocabulaire commun, les méthodes de travail identiques, les types d'évaluation voisins, les exigences parallèles. Paradoxalement, c'est dans ce domaine que notre bilan s'avère le plus positif : une certaine sécurisation des élèves provient certainement de l'alignement de nos pratiques jusque là certainement par trop hétéroclites.

### III-4 A propos de la concertation.

Elle aurait pu être la plus large possible, avec les parents et les élèves. Là aussi il faut combattre des lustres d'habitude de désengagement ; des parents n'ont toujours pas pu être rencontrés. La coopération entre les différents partenaires pour mettre au point collectivement nos stratégies et mieux dresser nos bilans provisoires, pour tenter d'additionner les moyens de formation, pour ébaucher des solutions à des problèmes de tous ordres, pour harmoniser les terminologies ne peut pas non plus se contenter d'improvisation. Les solutions ne sont pas toujours non plus dans ce domaine uniformes. Le plus simple consiste à choisir l'heure rituelle et hebdomadaire : cela correspondant à nos habitudes d'emploi du temps stabilisé c'est ce que nous avons choisi. L'intérêt s'est vite étiolé au long de l'année. Regrouper ces heures à des moments forts serait peut-être plus profitable mais supposerait une gestion du temps

plus imaginative qui se heurte parfois tout bêtement à des problèmes de salle.

Notons enfin qu'il est quasiment impossible de convier à cette concertation des "partenaires" dont nous tenons à connaître les points de vue et positions : conseillers d'orientation, principaux et profs. des collèges, etc ....

### III-5 A propos des méthodes.

Le maître mot des nouvelles expériences du technique reste l'autonomie. Les collègues de Grande-Synthe avaient dans cette optique décrit des expériences non dénuées d'intérêt. Le prof. de français (mais pourquoi justement toujours lui) consacrait deux heures de son temps hebdomadaire à un passage au C.D.I. : un demi-groupe, chapeauté par la bibliothécaire-documentaliste, se frottait à des documents, des lectures, des questionnaires, des recherches pendant que l'autre demi-groupe satisfaisait à des activités de soutien. Trois phases étaient proposées en continuité : se repérer, trouver puis utiliser, puis exposer. Il reste que s'il existe des méthodes spécifiques capables de raviver tous ces jeunes on peut s'étonner qu'elles n'aient pas été dévoilées plus tôt et surtout on peut s'insurger qu'elles ne soient réservées qu'à certaines classes. Si tout ce système est radicalement performant, pourquoi ne pas le généraliser ? Mais dans le fatras pédagogique qui a parfois fleuri on a vu s'agiter le meilleur et le pire ; le spectre de l'étude surveillée s'est profilé dès qu'il s'est agi de réapprendre à apprendre une leçon ou à présenter un travail.

Le bilan reste certainement à établir ; encore n'aura-t-il de réelle valeur que si lui aussi s'autogère en équipe, c'est-à-dire s'il échappe aux beaux-parleurs de l'institution.

### IV - "Le grand cirque" : ce que nous devenons là-dedans.

J'ai malgré tout quelques craintes de me voir réduire à moyen terme à un gadget utilitariste. La professionnalisation est un mot qui me fait peur parce que massivement

il est encore compris aujourd'hui comme réducteur. Ainsi j'ai pris en main cette année la Section Baccalauréat Bureautique de mon L.P. Pour le français il n'existe encore aucune directive cohérente, ni l'ombre d'un programme, ni une esquisse succincte de ce que pourra être l'épreuve terminale dans deux ans (on sait seulement qu'elle durera quatre heures, qu'elle sera affectée d'un coefficient 4 et qu'elle sera mêlée à l'épreuve d'histoire-géo). Ce manque d'empressement et de consignes ne me dit rien qui vaille ; dénote-t-il le peu de cas qu'on fait de notre matière malgré toutes les dénégations officielles qu'on délivre par ailleurs. Ainsi même quand on parle de culture technique il me paraît presque évident que implicitement elle est opposée à une culture générale par principe, comme le manuel à l'intellectuel, comme le concret à l'abstrait : c'est sur ces schémas passéistes que végète encore l'Education Nationale. J'ai rêvé aussi d'autres projets, culturels eux aussi, appelant réflexions et savoir-faire, articulés autour de projets moins lacunaires qu'une chaise ou un baby-foot. On ne soupçonne pas par exemple, les richesses que pourrait recéler un projet multidisciplinaire autour des planches techniques de l'Encyclopédie ; Diderot revu dans tous ses aspects à travers ses aspects techniques : une culture technique approchée par l'histoire de la technique et par l'écriture littéraire de cette technique. Je vois déjà les bras qui se lèvent au ciel. J'ai la faiblesse de croire que Diderot leur en apprendrait plus que le catalogue de la Redoute.

Je crains beaucoup les nouvelles hiérarchisations du savoir qui s'élaborent secrètement dans la technique ; elles exacerbent à nouveau l'alibi de l'inégalité sociale. La professionnalisation des filières masque son évident désir d'instaurer aussi une école à deux vitesses sous le rideau de l'enseignement général (et le français en particulier) faussement réhabilité (voir le suicide également de l'enseignement de l'histoire dans la technique). Je suis surpris qu'on fasse encore miroiter l'intérêt décisif de la spécialisation technique à l'école surtout quand on sait que celle-ci (demandez à n'importe quel employeur) est inca-

pable de la fournir, faute de matériel performant et renouvelé et de personnel systématiquement requalifié. Si par la même occasion on tente d'étioler les formations qui visent à la réflexion, au pouvoir sur les choses on privera toute une génération, d'un quelconque contrôle sur une prochaine révolution technologique (voir toutes les balivernes actuelles à propos de l'informatique à l'école). L'enjeu est, je le crois, au niveau de notre enseignement de la langue (et non pas au niveau de la technique de l'explication de texte ou du choix des exemples en grammaire) parce que la richesse du français est qu'il ne constitue pas une discipline aux frontières bien définies : c'est dire qu'il devient un lieu stratégique où tout se joue dans l'école. Il ne peut donc être en état de subordination, en situation d'aide accessoire ; sinon il libérera encore des milliers de Bouvard et Pécuchet qui croiront que leur inscription à l'A.N.P.E. est une fatalité sur laquelle ils ne peuvent réagir.

Bruno CUINIER

L.P. Anzin.

LES CLASSES DE 4ème ET 3ème TECHNOLOGIQUES EN  
LYCEE PROFESSIONNEL : BANC D'ESSAI POUR UNE  
RENOVATION DU FRANÇAIS ?

Les classes de 4ème et 3ème technologiques sont apparues à la rentrée 1984 sous l'appellation de classes expérimentales. Leur ouverture coïncide avec la réduction des capacités d'accueil en quatrièmes préparatoires. Plus fondamentalement, elles s'inscrivent dans le double mouvement d'élévation du niveau des jeunes et de revalorisation de la culture technologique. Au bout de deux ans de fonctionnement, et sans dresser un bilan global, il est intéressant de réfléchir sur les difficultés rencontrées et les résultats obtenus. Je verrai tout particulièrement comment s'est situé l'enseignement du français par rapport à cette expérimentation et quelle leçon il convient d'en tirer. Les quelques propositions que je formule résultent d'une réflexion personnelle et n'engagent que moi.

I - Les objectifs et les moyens :

Leur objectif essentiel est de permettre à davantage d'élèves de L.P. d'accéder en seconde ou en B.E.P. . Si ces classes ont été appelées technologiques c'est que les techniques y jouent un rôle central non seulement comme disciplines mais également comme point de départ pour la conceptualisation. Ce qui suppose chez les élèves des L.P. un sens du concret plus développé que chez les autres. Affirmation qui reste évidemment à démontrer d'un point de vue psychologique.

Dans cette perspective, l'élaboration d'un "projet technique" par l'équipe des enseignants est la clé de voûte de cette pédagogie du concret.

L'accent est mis aussi sur la nécessité d'améliorer les capacités d'expression des élèves et de partir de

leur culture.

Une certaine autonomie est laissée à l'équipe pédagogique en fonction de l'établissement et de son environnement socio-économique.

Enfin, une enveloppe horaire globale de 30 h est attribuée, réparties en 3/5 pour l'enseignement général et 2/5 pour l'enseignement professionnel.

Le tout doit reposer sur un suivi continu des élèves et une pédagogie du contrat prenant en compte les aptitudes de chaque élève. C'est dans ce cadre pédagogique-institutionnel que les 3ème et 4ème technologiques fonctionnent tant bien que mal.

#### 1 - Un bilan partiel

A la rentrée de 1986, elles seront au nombre de 63 dans l'Académie de Lille. D'ores et déjà, les résultats de l'orientation des élèves laissent apparaître que l'objectif principal a été largement atteint :

- 8% d'élèves en cycle long,
- 74% " en B.E.P.
- 11% " en C.A.P.
- les autres ayant quitté l'établissement en cours d'année.

Encore convient-il d'attendre de connaître le pourcentage de réussite de ces élèves à leur examen de façon à mieux évaluer la fiabilité du dispositif !

Il est déjà beaucoup plus difficile de dresser un bilan qualitatif compte-tenu de la diversité des dispositions prises dans les 16 classes de l'année scolaire écoulée.

#### 2 - Les difficultés

Par contre, je sais que les instructions ont d'abord plongé la plupart des professeurs de toutes disciplines dans un abîme de perplexité. Qu'est-ce qu'un projet technique ? La pédagogie du contrat ou par objectifs ? Quelle éva-

luation mettre en place ? Comment répartir les heures sans léser telle ou telle discipline ? Enfin, le travail en équipe, si intéressant soit-il, ne souffre pas l'improvisation. Une cellule académique a donc organisé des journées de formation afin de débloquent la situation. Des projets techniques ont été élaborés ici et là. Certains ont avorté parce que mal pensés ou trop ambitieux. Il n'était pas imaginable qu'il en fût autrement en raison de l'absence de formation des professeurs face à cette innovation.

Quoi qu'il en soit, il n'est pas dans mon propos de tirer un bilan global de cette expérimentation mais d'examiner plus précisément son influence sur l'enseignement du français.

## II - Quel français enseigner ?

### 1 - Des exigences contradictoires

La grande interrogation des professeurs de français est la suivante : le français doit-il se mettre au service de l'enseignement professionnel ? Inquiétude non sans fondement si l'on se rappelle que le projet pédagogique prend comme support la technique.

Certainement pas répondent implicitement les recommandations pédagogiques qui, en réalité, n'abordent pas le problème. Elles insistent sur la pratique de l'oral, la lecture des textes - littéraires ou non - l'utilisation de la documentation et l'expression écrite (être capable de prendre des notes, de rédiger un court message et un texte plus long d'intérêt pratique).

En définitive, ce sont des instructions passe-partout qui ne tiennent pas compte de la spécificité des 4ème et 3ème technologiques. Par conséquent, les professeurs sont confrontés à la nécessité de dispenser un enseignement du français à double finalité : d'une part, la participation à la mise sur pied d'un projet technique, d'autre part, l'intégration des élèves en seconde ou en B.E.P. . Exigences contradictoires aux yeux de nombreux professeurs.

Il est évident que les établissements qui pratiquent le contrôle continu voient leur tâche facilitée dans la mesure où ils s'appuient sur des référentiels propres à chaque discipline dans lesquels sont répertoriées les capacités requises pour l'obtention d'un diplôme. Le projet interdisciplinaire s'échafaude alors à partir de "capacités transversales" : observer, s'informer, communiquer, analyser, se documenter.

## 2 - Un exemple de "projet technique"

Voici celui proposé par l'équipe pédagogique du L.P. d'Aulnoye-Aymerie dans une 3ème technologique industrielle au cours de l'année scolaire 1985-1986. Il s'agit de la fabrication d'une chaise, qui construite en plusieurs exemplaires, était susceptible d'être utilisée par l'établissement.

Je passe sur la phase de sensibilisation afin de décrire la phase de conception pendant laquelle s'est manifestée une volonté interdisciplinaire et méthodologique.

### - E.P.S. :

Déterminer par l'intermédiaire du matériel de gymnastique quelle peut être la position idéale dans la station assise.

Réaliser un profil à l'aide d'un fil de fer.

### - Education familiale et sociale :

Développer certaines capacités à partir du thème "La santé de votre colonne vertébrale" en particulier choisir le siège idéal pour le travail et la détente.

### - Mathématiques :

Une ligne idéale du corps a été définie en E.P.S. à l'aide d'un fil de fer. Il faut la représenter sur papier et la réduire.

### - Dessin d'art :

Recherches au C.D.I. : découvrir et analyser ce qui existe.

Découvrir les critères esthétiques et techni-

ques de fabrication.

Dessiner plusieurs esquisses et construire des maquettes.

- Français :

Rechercher le vocabulaire approprié à l'analyse critique de l'objet technique.

Décrire d'une façon cohérente les chaises.

Organiser la critique des sièges dessinés.

Il est bien entendu que les professeurs d'enseignement professionnel ont été associés à l'ensemble de la procédure et sont chargés de la réalisation.

En aucun cas, il ne s'agit d'instaurer ce projet technique comme modèle. Il permet de réfléchir sur la place du français dans une telle démarche.

Par exemple, la recherche de la documentation n'implique-t-elle pas des stratégies de lecture comme le repérage ou l'écrémage rarement sollicitées à l'école ?

L'apprentissage du vocabulaire de spécialité en l'occurrence prend une autre dimension. Je partage le point de vue de Liliane SPRENGER-CHAROLLES quand elle écrit :  
*"Le mot n'existe pas seul. Il est toujours inscrit dans un texte ou intégré dans une séquence de communication et son sens est fortement déterminé par le contexte dans lequel il se situe. L'utilité des leçons de vocabulaire, centrées sur le seul apprentissage du lexique peut paraître, par conséquent, plus que contestable"* (Revue "Pratiques" n° 43 p.92).

De leur côté, les fonctions de la description et de l'argumentation sont clairement identifiées.

Enfin, la pratique de l'oral ne tourne pas à vide.

Au total, c'est un moyen efficace de développer chez les élèves la compétence de communication du langage.

### 3 - Pour une lecture/écriture

Il me semble qu'on y voit un peu plus clair dans ce que pourrait être l'enseignement du français dans les classes de 3ème et 4ème technologiques, et pourquoi pas

dans d'autres ?

Il devrait s'inscrire dans une démarche plus générale où une typologie des textes servirait de "fondement à la lecture et à l'écriture voire des pratiques orales" ainsi que le préconise la commission présidée par J.C. CHEVALIER dans "Réflexions sur l'enseignement du français". Faire prendre conscience aux élèves du fonctionnement des différents textes à partir de leurs marques linguistiques et de leur situation d'énonciation, tel serait l'objectif à atteindre. Moyennant des manipulations et des productions textuelles : remettre un texte en ordre, le compléter, le résumer, l'amplifier, changer de point de vue ou de temps, plagier ..., selon la méthode exposée par J.P. GOLDENSTEIN dans "Pour une lecture-écriture". (A. De Boeck-Duculot).

#### 4 - Du bon usage du français fonctionnel

C'est dans cette optique que je situe le "français fonctionnel". Je préfère cette appellation à d'autres : français de spécialité, instrumentale ou pratique, trop restrictives à mon goût. Cette notion - propagée par le Français langue étrangère - a suscité de nombreuses discussions. On peut consulter à ce propos l'ouvrage de BESSE et GALISSON "Polémique en didactique" (CLE International 1986) et celui de VIGNER "Didactique fonctionnelle du français" (Hachette 1980).

Le français fonctionnel se distingue d'un enseignement à "orientation culturelle", mission traditionnelle de l'école, dans la mesure où "il représente l'accent mis sur des domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques, de l'économie ... Il constitue un moyen pour des utilisateurs de se servir d'une langue comme d'un outil. C'est dire que le français fonctionnel ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle" (GALISSON et COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette).

Les spécialistes préfèrent d'ailleurs parler plutôt d'une didactique fonctionnelle du français évitant ainsi de la réduire au professionnel.

5 - Un programme possible

Son utilisation oblige à une méthodologie rigoureuse. En premier lieu, il convient de recenser les activités langagières dont les élèves ont ou auront besoin aussi bien à l'école que dans leur vie professionnelle ou quotidienne : lire/rédiger des rapports, des lettres, des comptes-rendus, des circulaires, des instructions, des notices, des modes d'emploi, des tracts, des articles, prendre des notes, participer à des réunions, prendre la parole en public, se documenter, etc...

En second lieu, il faut déterminer les aptitudes cognitives indispensables pour mettre en œuvre tel ou tel acte de parole : mémoriser, analyser, synthétiser ...

En troisième lieu, il s'agit de dégager les caractéristiques linguistiques et situationnelles de ces activités langagières avant de mettre au point la progression sans laquelle les élèves seraient incapables de les assimiler.

6 - Que devient le français à "visée culturelle" ?

Pour autant, il n'est pas question de se contenter d'enseigner un français fonctionnel. Du reste, les recommandations pédagogiques insistent sur l'intérêt qu'il faut porter aux textes et aux œuvres littéraires.

C'est pourquoi, il est indispensable de veiller à ce que le temps consacré au projet technique soit raisonnable sinon il risque de lasser les élèves.

Je ne me risquerai pas à tenter une articulation entre le français fonctionnel et le français général. Je me contenterai de renvoyer aux propositions formulées dans "réflexions sur l'enseignement du français" qui s'inspire des critiques et des théories littéraires les plus fécondes

sur le plan pédagogique. A titre d'exemple, je citerai l'utilisation du schéma narratif.

Une approche moins sacralisée et plus active de la littérature est possible. Je pense aux nombreux exercices proposés par PETITJEAN Roger dans "La reconstitution de texte" (CEDIC) et dans "La transformation de texte" : travail sur la lisibilité, schématisation, démontage, réduction, substitution ... etc.

La dimension culturelle de l'enseignement du français demeure même s'il faut revoir ses modalités pédagogiques.

#### 7 - L'étude de la langue en question

Ces pratiques nouvelles impliquent naturellement une remise en cause des leçons de grammaire traditionnelles. Sans entrer dans les détails, l'adoption d'une progression devra tenir compte de la typologie des textes ainsi que des activités de production et de compréhension. Cela signifie que l'apprentissage de faits linguistiques est subordonné aux textes que les élèves doivent étudier ou produire.

Si je reprends l'exemple du projet technique du L.P. d'Aulnoye-Aymeries, l'usage de la description et de l'argumentation, outre les problèmes de lexique, suppose de la part des élèves la connaissance de leur cohérence textuelle et de phénomènes linguistiques. Des exercices de structuration peuvent alors s'avérer utiles.

La grammaire ne retrouvera la faveur des élèves que si elle répond à leurs besoins langagiers et que si elle s'inscrit dans un travail en projet, seul susceptible d'améliorer leur syntaxe et leur orthographe.

Au terme de cette réflexion, si je demeure réservé quant au fondement psychologique des 4ème et 3ème technologiques, je crois qu'elles réunissent un certain nombre de conditions pour jouer un rôle dans la rénovation du français en L.P. En effet, le projet technique, bien pensé, présente des avantages incontestables : travail interdiscipli-

naire, activités de lecture et d'écriture diverses, situations de communication différentes.

Le plus important demeure quand même que les élèves soient confrontés à un projet motivant à propos duquel, comme l'écrit J.C. CHEVALIER dans son rapport *"ils auront réellement quelque chose à dire pour s'exprimer, communiquer, décider, réaliser, en groupes ou individuellement, en évitant le double piège du psittacisme et de la confiscation de la parole par les leaders"*.

Gérard MALAQUIN

Inspecteur de l'Enseignement  
Technique en Lettres-Histoire.

o

o

o

BIBLIOGRAPHIE

. J.C. CHEVALIER

"Réflexions sur l'enseignement du français"  
CNDP 14, rue Anne Franck. 49000 ANGERS.

Il s'agit du rapport commandité par A. SAVARY,  
alors Ministre de l'Education Nationale, en 1983.

Aborde tous les aspects de l'enseignement du  
français dans le secondaire : lecture, écriture, or-  
thographe, oral ; étude et pratique de langue.

Bibliographie abondante.

A mettre dans toutes les mains des professeurs  
de français.

. Gérard VIGNER

Didactique du français fonctionnel, Hachette 1980

La machine à écriture (3 fascicules),

- . Les éléments du texte
- . types de texte
- . variations du texte

CLE International, 1985.

. Henri BESSE et Robert GALISSON

Polémique en didactique, CLE International, 1980.

. Roger PETITJEAN

La transformation de texte, CEDIC, 1984.

. Le français aujourd'hui n° 74 : le français au carre-  
four des disciplines, 1986. (A.F.E.F.).

. Innovations n° 2/3: le français transdisciplinaire,  
1986 (publication M.A.F.P.E.N. C.R.D.P. LILLE)

. IRETEP n° 2 : le français au carrefour des disciplines,  
1985 (institut de Recherches sur les enseignements  
techniques et professionnels).

. Recherches n° 2 : français bien commun, 1985.

## LA TRISTE MORT D'UN NOUVEAU-NE.

La cuvée 1986 du Brevet des collèges a fait couler beaucoup d'encre. Celle des collégiens tout d'abord, qui ne s'attendaient pas à pareille aventure. Celle des correcteurs ensuite qui eux ne s'attendaient guère à pareille mésaventure. Celle des statisticiens et analystes qui à leur tour purent s'en donner à cœur joie. Le courrier des lecteurs nous conduit à publier une lettre ouverte qui contribue à relancer le débat, au moment où le ministre annonce une refonte complète de cet examen qui comportera désormais trois visages (collège, technologie, professionnel) et deux volets (deux épreuves ponctuelles : français et mathématiques et un contrôle continu, coucou le revoilà, sur neuf disciplines).

Parallèlement à la lettre ouverte qui suit, le Comité de Rédaction tient à répéter quelques points essentiels :

a) le problème de l'épreuve d'examen en particulier et de l'évaluation en général constitue une des grandes lignes d'action de l'A.F.E.F. ; une commission nationale travaille toujours sur cet épineux problème depuis le dernier congrès et continue ainsi une réflexion articulée d'abord sur le baccalauréat.

b) La régionale A.F.E.F. a déjà donné beaucoup de son temps, de sa patience et de sa réflexion pour intervenir au niveau des choix de sujets (ou des libellés) tant au niveau C.A.P., B.E.P. que BAC.

c) La réflexion proposée par nos collègues de Roubaix et de Hem, pour intéressante qu'elle soit, porte sur des problèmes intérieurs, ponctuels, à l'épreuve, mais ne semble pas remettre en cause fondamentalement la nature même de l'épreuve. C'est autour de ces deux axes qu'à notre avis doit s'articuler une réflexion.

d) Répétons enfin que tous les sujets de tous les examens sont proposés par des collègues et que ce qui arrive

à être sélectionné est finalement parfois ce qu'il y a de mieux. C'est un autre problème et ce n'est pas le moins préoccupant. Toutes vos suggestions seront donc les bienvenues.

e) Pour que la lettre ouverte soit plus claire nous reproduisons l'épreuve de juin 86 du Brevet des Collèges.

Bruno CUINIER

L.P. d'Anzin.

Professeurs de Français  
du collège Elsa Triolet, Hem  
et Sévigné, Roubaix

Hem, le 23 juin 86

A Mesdames et Messieurs les Inspecteurs  
Pédagogiques de Français

Mesdames et Messieurs,

Nous tenons à faire les remarques suivantes sur  
les épreuves de Français au Brevet des Collèges.

1) Les indications de correction et les barèmes :  
ils sont très insuffisants, ce qui entraîne une perte de  
temps pour les correcteurs s'ils décident de se mettre d'ac-  
cord et surtout des disparités dans la correction. Pour ne  
prendre que deux exemples : dans quelle mesure compter les  
fautes d'orthographe aux verbes dans les questions de gram-  
maire ? Dans la dictée, quel sort réserver aux fautes d'ac-  
cents, de majuscules ?

2) Questions de grammaire : L'énoncé de la ques-  
tion 1,3 (transformations cause/conséquence) n'interdit pas  
de transformer successivement chacune des deux phrases, en  
leur ajoutant un élément ("Parce qu'il faisait chaud, les  
enfants se jetaient de l'eau ..."), ce qu'ont fait beaucoup  
d'élèves. La question était donc mal formulée si l'on sou-  
haitait que les candidats transforment deux phrases simples  
en une seule phrase complexe, et sans aucune indication pour  
la correction. De même, la question I,4 ("modifiez la phra-  
se en introduisant un pronom relatif") autorisait-elle à mo-  
difier le sens et à utiliser d'autres pronoms relatifs que  
"dont" ?

En fait, on ne demandait pas aux élèves de réflé-  
chir à partir d'une question clairement formulée, mais d'  
appliquer mécaniquement des transformations types : dans  
ces conditions, peu importe la précision de l'énoncé.

3) Questions de compréhension : Pour la question  
III,2 le corrigé ne retient que quatre comparaisons et en

oublie deux : "comme un jeune homme" et "comme si ses pieds répandaient des ondes qui le séchaient". Pour la question III,1 le corrigé réduit les sensations dominantes dans le texte à l'odorat, au goût et au toucher. On se demande pourquoi sont exclues les sensations auditives ("à grands cris") et surtout visuelles qui occupent une place essentielle dans le texte et sont soulignées par de multiples comparaisons (les rayures du sable, ses changements de ton, les vagues, le soleil couchant...). On se demande aussi pourquoi les sensations sont réduites aux strictes perceptions des sens et pas étendues à leur effet sur la personne. Rappelons par exemple la définition du Petit Robert pour "sensation" : "Phénomène psycho-physiologique par lequel une impression a un effet modificateur spécifique sur l'être vivant et conscient ; état ou changement d'état ainsi provoqué, à prédominance affective (plaisir, douleur) ou représentative (perception)".

En fait, la raison de ces exclusions est bien simple : il fallait bien ne pas tenir compte des sensations visuelles dans la première question puisque la deuxième leur est justement consacrée, par le biais des comparaisons ! Et il fallait bien exclure les sensations affectives puisqu'elles risquaient d'empiéter sur la troisième question ("ce que la mer représente pour lui", formulation du reste peu claire).

Ce qu'on demandait aux candidats de "comprendre" dans ces questions de "compréhension", ce n'était pas tant le texte proposé que le système complexe (et aberrant) qui sous-tend l'énoncé des questions : tâche qui va au-delà de ce que les instructions officielles demandent à un élève de troisième !

En conclusion : des questions mal formulées, un barème imprécis, un corrigé partiel et faux sur plusieurs points. C'est se moquer des élèves et des enseignants.

La mer (1936)

Des ouvriers trouvaient farce de se prélasser à la terrasse d'un café, si loin de l'usine, si loin ! et d'autres semblaient s'y être déjà habitués. Xénophon croisa un voisin de compartiment et ils échangèrent un salut amical. Une odeur de poisson l'imprégnait, désagréable et vivifiante. Peut-être que les salles de cinéma auront cette odeur, quand sera inventé le cinéma odorant et qu'on projettera des films sur la mer. Je verrai peut-être ça... Pourquoi pas ? Pourquoi ne verrais-je pas les hommes aller dans la Lune ? Pourquoi est-ce que je ne voyagerais pas en avion ? Pourquoi pas moi ? Ah, vieux fou... A sa gauche, une rue étroite n'avait d'autre fin que le ciel. C'est là sûrement. Au bout de la rue, en effet, était une digue cimentée, et au bas de quatre marches de bois, le sable ; contre la digue, des enfants renversaient des seaux, alignant des pâtés ; plus loin, des adolescents poussaient des boules de croquet ; encore plus loin, des jeunes gens jouaient au tennis - et loin, extraordinairement loin, la mer ! la mer ! le vieil océan qui s'était cru si longtemps hors d'atteinte du vieux Xénophon. Eh bien, me voilà quand même, tu vois. Le sable crissant et mou lui fut une tentation irrésistible. Il s'assit par terre, retira ses souliers, en noua les lacets pour pouvoir tenir la paire d'une main, fourra ses chaussettes dans sa poche, retroussa ses pantalons, tant pis, non sans regarder de côté et d'autre si quelqu'un ne riait pas de lui (mais il aurait ri avec le rieur, cette fois !) se redressa d'un bond, comme un jeune homme, et se dépêcha de marcher vers la mer, pour rattraper le temps qu'il venait de perdre. Hé là, c'est qu'on n'a que quinze jours ! Le sable portait maintenant de drôles de rayures, comme une robe plissée, qui coupaillaient un peu la plante des pieds - puis il redevint lisse, mais humide et sombre ; parfois une bulle en sortait : une crevette qui respirait dessous... Xénophon releva les yeux : la mer ! la mer ! Il avança encore, et encore. Le sable pâlisait à chacun de ses pas, comme si ses pieds répandaient des ondes qui le séchaient. Les vagues en s'étalant l'aspergeaient de poussière d'eau. Il se lécha les lèvres : c'est tout à fait autre chose, goûter, que savoir. Des enfants intrépides étaient enfoncés dans la mer jusqu'à mi-corps. Xénophon fit encore un pas, car l'eau se retirait devant lui, taquine, grattant le sable. Les petites vagues du bord, retournées, semblaient un moment ces rouleaux feuilletés que le pâtissier emplit de crème blanche. L'eau lui recouvrit les pieds ; il se mit à rire dans ses indulgentes moustaches. Ce bon vieil océan, avec ses îles, ses isthmes, ses golfes... Au loin, l'horizon tendait son fil sous un bateau. Une grosse orange allait se glisser dans la fente entre ciel et mer, comme un sou, autrefois, dans la tirelire de Clotaire. Les enfants se jetaient de l'eau à pleines paumes et à grands cris. Le vieil homme en eut sa moustache trempée. Il ne se fâcha pas. Il rit avec les enfants. Personne ne se moquerait jamais de lui. Il pensait : comme c'est simple ! je n'aurais jamais pensé que c'était si simple !

Mémoires d'un homme du monde

André WURMSER

Les éditeurs français réunis

ACADEMIE DE LILLE

Brevet des Collèges

Année 1986

Epreuve de : ...FRANCAIS.....

Coefficient : ...4.....

Echelle : .....

Folio 1/3

N° du sujet : 86.3.120.....

Note minimum :

Temps maximum alloué :

2" 30.....

I - GRAMMAIRE /10 points

(2 points) 1°) Transformez à la forme passive :

"des enfants renversaient des seaux" et "une odeur de poisson l'imprégnait, désagréable et vivifiante."

(2 points) 2°) Mettez au passé composé :

"Il s'assit par terre, retira ses souliers, en noua les lacets pour pouvoir tenir la paire d'une main, fourra ses chaussettes dans sa poche."

3°) Transformez ces deux phrases :

- "Les enfants se jetaient de l'eau à pleines paumes et à grands cris."
- "Le vieil homme en eut sa moustache trempée."

(2 points) a) D'abord en une phrase complexe comportant une proposition subordonnée de conséquence.

(2 points) b) Puis en une phrase complexe comportant une proposition subordonnée de cause.

(2 points) 4°) Modifiez la phrase

Modifiez la phrase en introduisant un pronom relatif.

"Il s'assit par terre, retira ses souliers, en noua les lacets pour pouvoir tenir la paire d'une main."

II - VOCABULAIRE /10 points

(2 points) 1°) Expliquez le sens des mots "vivifiante" et "irrésistible" dans le texte.

(2 points) Employez chacun de ces mots dans une phrase.

(2 points) 2°) Proposez un synonyme de "hors d'atteinte" et employez-le dans une phrase.

(2 points) 3°) Citez deux mots de la famille de "loin" et employez-les dans une phrase.

(1 point) 4°) Donnez le contraire d'"indulgentes"

(1 point) 5°) Donnez un équivalent de : "... trouvaient farce...", dans la première phrase.

**ACADEMIE DE LILLE**

**Brevet des Collèges**

Année 198<sup>6</sup>

Epreuve de : ..... FRANCAIS .....

Coefficient : ..... 4 .....

Echelle : .....

Folio  $\frac{2}{3}$

N° du sujet : ..... 86.3.120 .....

Note minimum :

Temps maximum alloué :

..... 2<sup>h</sup> 30 .....

**III - COMPREHENSION /10 points**

- (3 points) 1°) Quelles sont les trois sensations dominantes éprouvées par Xénophon lors de sa découverte de la mer ?
- (3 points) 2°) On remarque plusieurs comparaisons dans ce texte. Relevez-en trois qui vous semblent intéressantes et expliquez-les.
- (4 points) 3°) En vous aidant des réflexions de Xénophon concernant l'océan, expliquez ce que la mer représente pour lui.

**IV - REDACTION (au choix l'un des deux sujets suivants)**

(30 points) 1°) Sujet de réflexion

On fête cette année le cinquantenaire des congés payés : si, comme on peut le penser, le temps libre va augmenter à l'avenir, essayez de montrer comment ce temps libre sera occupé.

(30 points) 2°) Sujet d'imagination

Dans ce texte, le "vieux Xénophon", découvre la mer. Essayez pour votre part d'imaginer la découverte d'un lieu que vous aimeriez visiter. Vous tenterez de décrire cet endroit tel que vous vous le représentez ainsi que les plaisirs que vous en attendez.

**ACADEMIE DE LILLE**

**Brevet des Collèges**

**Année 1986**

Epreuve de : ..... FRANCAIS .....

Coefficient : ..... 4 .....

Echelle : .....

Folio  $\frac{3}{3}$

N° du sujet : ... 86.3120 .....

Note minimum :

Temps maximum alloué :

..... 2<sup>h</sup> 30 .....

Et la suite ?

En préparation :

- RECHERCHES n° 6 : L'EVALUATION EN FRANÇAIS  
(février 1987)

Des articles de fond, des comptes-rendus de démarches, des propositions. Le tout dans une perspective résolument formative .....

- RECHERCHES n° 7 : LA LITTÉRATURE POUR LES JEUNES DE 2  
à 18 ANS (mai 1987)

Certes, "ils" ne lisent pas ..... mais comment expliquer que le marché "littérature de jeunesse" soit si florissant ? Et si on leur proposait autre chose ?

Prix unitaire : 26 F. (20 F. + 6 F. de port)

Chèque à adresser, avec la commande, à l'ordre de

Francine DARRAS  
292 Rue Solférino  
59000 LILLE

o

o

o

## RECHERCHES.

Revue Régionale de l'Association Française des Enseignants de Français.

COLLECTIF: Darras Francine. Delcambre Isabelle. Tiset Roseline.

Cuinier Bruno. Inisan Jean-François.

DIRECTEUR: Bruno Cuinier.

SIEGE SOCIAL: 27 rue R. Salengro. Préseau. 59990. Saultain.

Tél: 16 27 25 80 67.

Parution semestrielle: mai-novembre.

Les manuscrits (dactylographiés), les revues et ouvrages (pour compte-rendu) doivent être adressés au siège social de la revue.

Dépôt d'éditeur (numéros manquants): F. Darras.

292 Rue Solférino. 59000 LILLE.

## LE SEUL MOYEN DE NOUS AIDER: L'ABONNEMENT.

2 NUMEROS: 40F.

4 NUMEROS: 75F.

- Nom: .....

- Prénom: .....

- Adresse:.....

- Signature: .....

---

Paiement par chèque à l'ordre de B. Cuinier.