
Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel

RAPPORT N° 2016-078
Novembre 2016

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement
supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel

Novembre 2016

Olivier BARBARANT

Miriam BÉNAC

Mohamed BAZIZ

Jean-Pierre COLLIGNON

Jérôme GRONDEUX

Antoine MIOCHE

Isabelle MONTOUSSAMY

Michel REVERCHON-BILLOT

Frédéric THOLLON

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. Les bonnes pratiques, une notion à construire	2
1.1. Qu'est-ce qu'une bonne pratique ?	2
1.2. Deux cas parmi d'autres montrant la variété des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel	4
1.2.1. Une stratégie générale d'établissement	5
1.2.2. Une démarche d'équipe pédagogique	7
1.3. Bilan analytique : des expériences en contexte	9
1.4. Des définitions variables autour d'idées partagées	9
1.5. L'évaluation des bonnes pratiques : du ressenti à l'analyse.....	11
1.6. Transférer sans appliquer ? Une définition provisoire des bonnes pratiques pédagogiques .	12
2. Des pratiques liées aux spécificités de l'enseignement professionnel.....	13
2.1. Réconcilier les élèves avec les apprentissages.....	15
2.1.1. Assumer une rupture pédagogique (lycée Maryse Bastié, classes de première année de CAP et de seconde)	15
2.1.2. Offrir de nouveaux apprentissages par les enseignements professionnels (lycée Louise Labé, classes de seconde).....	16
2.2. Associer concret et abstrait.....	18
2.2.1. S'approprier la lecture par l'écriture (lycée Jules Fil, classe de seconde)	18
2.2.2. Transplanter la classe pour mieux construire les compétences professionnelles (lycée Maréchal Leclerc, classes de première et terminale).....	21
2.3. Lier de façon pertinente les différents enseignements	23
2.3.1. Une interdisciplinarité demeurant problématique	23
2.3.2. Des pratiques qui tirent rarement profit des dispositifs réglementaires dans lesquels elles pourraient s'inscrire	23
2.3.3. Le roman du stage : un exemple d'interdisciplinarité accomplie (lycée Jean Jaurès site Aucouturier, classe de première).....	24
2.3.4. La fédération des enseignements autour d'une épicerie pédagogique	28
2.4. Mettre les élèves en activité au service des apprentissages	29

2.4.1.	<i>L'épicerie pédagogique : un support de formation motivant, complet et efficace (lycée Maréchal Leclerc, classes de première et deuxième années de CAP)</i>	30
2.4.2.	<i>Recourir au numérique pour différencier les apprentissages (lycée Le Mas Jambost, classe de première).....</i>	33
2.5.	Exploiter l'alternance pédagogique	35
2.5.1.	<i>Une adaptation des PFMP au contexte local (lycée Le Mas Jambost, classe de seconde).....</i>	36
2.5.2.	<i>La classe - entreprise comme espace intermédiaire de formation (lycée Edmond Doucet, classes de seconde et de première)</i>	38
2.5.3.	<i>La réalité virtuelle immersive au service des apprentissages professionnels (lycées Fernand Renaudeau et Chevrollier, académie de Nantes)</i>	42
2.5.4.	<i>L'alternance dans le cadre d'une formation d'ébénisterie destinée à un « public mixte » (lycée Pierre et Marie Curie, classe de CAP en un an)</i>	43
2.6.	Diversifier les places et rôles de l'élève dans la classe.....	44
2.6.1.	<i>Apprendre par les devoirs, consolider par le cours : un exemple d'expérimentation de la classe inversée (classe de 3^{ème} prépa-pro)</i>	44
2.6.2.	<i>Questions posées à une mise en place d'îlots bonifiés (lycée Pierre-Émile Martin)</i>	46
2.6.3.	<i>Diversifier les places et rôles de l'élève au sein du lycée professionnel.....</i>	47
2.6.3.1	<i>Confier aux élèves le rôle de formateur.....</i>	47
2.6.3.2	<i>Conduire les élèves à contribuer à la gestion des connaissances et à susciter l'appétence pour les visites des élèves au CDI</i>	48
2.6.3.3	<i>Rendre les élèves partie prenante de la gestion de leur lycée</i>	49
2.6.3.4	<i>Les places et rôles de l'élève dans les instances du lycée professionnel.....</i>	49
2.7.	Valoriser et montrer les activités et les métiers auxquels les élèves se préparent	49
2.8.	Développer les partenariats et l'ouverture au monde	51
2.8.1.	<i>Construire et pérenniser des partenariats avec le monde économique et professionnel : une nécessité pour l'enseignement professionnel.....</i>	51
2.8.1.1	<i>Engager des partenariats multiples pour développer la notoriété et améliorer l'image des métiers de la propreté et de l'hygiène (lycée Maryse Bastié, classes de CAP 1^{ère} et 2^{ème} année)</i>	52
2.8.1.2	<i>Fonder l'existence et la pérennité de pratiques sur le partenariat (lycée Maréchal Leclerc, classes de CAP et de baccalauréat professionnel)</i>	52
2.8.1.3	<i>Collaborer avec des partenaires dans le cadre d'une classe-entreprise (lycée Edmond Doucet, classe de seconde).....</i>	53
2.8.2.	<i>Favoriser des liens entre institutions dans une perspective pédagogique</i>	53
2.8.2.1	<i>Travailler l'oral par le jeu de rôles et la connaissance de la rhétorique judiciaire (lycée Édouard Belin, classe de première)</i>	54
2.8.2.2	<i>Une chronique radiophonique d'actualités (lycée Jules Verne, classe de première)</i>	54

2.8.2.3	<i>Un exemple de partenariat entre enseignements secondaire et supérieur pour la filière communication visuelle pluri-média (lycée Gutenberg - Haute École des Arts du Rhin).....</i>	56
2.8.3.	<i>Inscrire la voie professionnelle dans les rendez-vous culturels : deux exemples de pratiques.....</i>	57
2.8.3.1	<i>Un travail annuel conduisant aux manifestations du Printemps des poètes (lycée des métiers Jean Caillaud, classe de seconde baccalauréat professionnel et de terminale CAP).....</i>	58
2.8.3.2	<i>« Quatre portraits de soldats » : l'écriture longue mise en œuvre dans le cadre de la célébration du centenaire de la première guerre mondiale (lycée Jean de la Fontaine, classe de seconde)</i>	59
2.8.4.	<i>Développer l'ouverture à l'international.....</i>	60
2.8.4.1	<i>Construire les compétences à l'échelle européenne (lycée Château des Coudraies, classes de première et terminale).....</i>	61
2.8.4.2	<i>Un partenariat franco-allemand visant la formation et la reconnaissance mutuelle des compétences des élèves (académie de Strasbourg).....</i>	65
2.8.4.3	<i>Favoriser les échanges virtuels et physiques entre élèves au sein de l'Europe (lycée Victor Laloux, classe de première).....</i>	67
2.9.	<i>Mettre en œuvre une évaluation au service des progrès des élèves.....</i>	70
2.9.1.	<i>Une bonne pratique débouchant sur une transformation de l'évaluation (lycée Maréchal Leclerc, classes de CAP).....</i>	71
2.9.2.	<i>Un suivi individualisé des acquis de compétences (lycée Édouard Belin, de la seconde à la terminale)</i>	72
2.9.3.	<i>Une expérience académique d'élaboration et de généralisation de bulletins de compétences dans la voie professionnelle (académie de Strasbourg).....</i>	73
2.10.	<i>Accompagner les parcours.....</i>	74
2.10.1.	<i>Favoriser la persévérance scolaire.....</i>	75
2.10.1.1	<i>Accrocher les élèves dès l'entrée dans la voie professionnelle.....</i>	76
2.10.1.2	<i>Contribuer à l'accrochage des élèves en cours de formation.....</i>	77
2.10.2.	<i>Permettre aux élèves de concevoir et de mettre en œuvre leur projet de poursuite d'études supérieures.....</i>	78
2.10.2.1	<i>Un dispositif facilitant une orientation choisie (académie de Paris).....</i>	79
2.10.2.2	<i>Bilan analytique : un dispositif organisationnel qui doit désormais s'accompagner d'une évolution des pratiques pédagogiques.....</i>	81
2.10.3.	<i>Faciliter l'insertion professionnelle.....</i>	81
2.10.3.1	<i>Une préparation à l'entrée dans le milieu professionnel : une expérience menée par trois académies et évaluée par le CEREQ.....</i>	82
2.10.3.2	<i>Récapituler les compétences et l'expérience professionnelle.....</i>	83
2.10.3.3	<i>Relier la formation au tissu économique.....</i>	83

2.10.3.4	<i>Une formation articulée au tissu économique local (lycée Louis Delage, classes de terminale et de STS)</i>	84
----------	---	----

3. Freins et leviers pour la réalisation et le développement des bonnes pratiques ; recommandations pour leur émergence, leur expertise et leur mutualisation 85

3.1. Les facteurs clés de la réalisation et du développement des bonnes pratiques 86

3.1.1. *Les bonnes pratiques doivent être l'affaire des enseignants* 86

3.1.2. *Les rôles des inspecteurs territoriaux : soutenir, voire impulser et, dans tous les cas, accompagner et évaluer en favorisant l'analyse réflexive des enseignants*..... 87

3.1.3. *Les rôles des équipes de direction : faciliter et/ou impulser, et dans tous les cas reconnaître* 88

3.1.4. *La contribution des échelons académique et national à la genèse et à la dynamisation des bonnes pratiques*..... 89

3.2. Les freins à la réalisation, au développement et à la diffusion des bonnes pratiques 90

3.2.1. *Des fragilités dans la formation des professeurs* 90

3.2.2. *Des opportunités pédagogiques très insuffisamment saisies* 90

3.2.3. *Des impulsions détournées de leur sens faute d'accompagnement* 91

3.2.4. *Des faiblesses dans les identifications et évaluations des pratiques* 91

3.2.5. *Communiquer ou diffuser ?*..... 92

3.2.6. *Une richesse pédagogique de l'enseignement professionnel insuffisamment reconnue et partagée* 94

Annexes 95

Introduction

L'enseignement professionnel, compte tenu de ses spécificités et notamment de son objectif de professionnalisation, a élaboré des manières d'enseigner qui lui sont propres. Confronté plus que d'autres encore à la difficulté scolaire, il a dû aussi proposer une pédagogie susceptible de répondre aux besoins des élèves, en ayant souvent dans un premier temps à les réconcilier avec les apprentissages. L'enseignement professionnel dispose ainsi d'une expérience qu'il s'agit de diffuser en son sein, et qui est susceptible d'éclairer l'ensemble du monde éducatif.

Cependant, la contribution de la voie professionnelle à la réflexion pédagogique dans son ensemble demeure encore trop peu mise en avant, quand bien même le contexte de 2015-2016, avec les trente ans du baccalauréat professionnel, a favorisé certaines actions d'envergure. Ce manque de visibilité s'explique principalement par une forme de cantonnement de la voie professionnelle qui serait repliée sur ses spécificités et, de la part de ses acteurs, qu'ils relèvent du corps éducatif ou de l'encadrement, par un sentiment d'insuffisante légitimité au regard d'une tradition académique. Les bonnes pratiques paraissent ainsi, quelquefois aux yeux mêmes de ceux qui les mettent en œuvre ou les accompagnent, forcément réservées au public de l'enseignement professionnel.

Il s'agira ici de recenser, d'analyser et de donner à voir de « bonnes pratiques pédagogiques ». L'usage de l'expression « bonne pratique », qui ne vient pas de l'école mais qui y est désormais largement répandu, réclamera qu'on s'y arrête.

L'adjectif « pédagogique » qui y est associé semble ne pas poser problème. Il éclaire toutefois aux yeux de la mission le champ précis de son investigation. Par opposition aux dispositifs organisationnels ou aux prescriptions réglementaires qui déterminent les contenus et qui régulent les activités, les pratiques pédagogiques concernent l'acte d'enseignement, sa réalisation concrète, dans la complexité de ce qui se joue en classe. Rappelons aussi, contre une représentation quelquefois trop étroite, que la pédagogie, pour s'exercer dans les classes, ne se limite pas à cet espace, et recouvre l'accompagnement des élèves dans la totalité de l'établissement scolaire, et même au-delà, dans les espaces d'apprentissage variés que connaissent les enseignements professionnels.

L'indétermination même du mot « pratique » constitue quant à elle à la fois une chance et une difficulté. Elle a le mérite en effet de ne pas préjuger des qualités qu'elle vise à observer, et donc d'éviter un présupposé théorique valorisant telle démarche ou telle école pédagogique. Elle a donc conduit la mission à assumer le pragmatisme inhérent à une démarche de recensement.

La valeur ajoutée d'un travail d'inspection générale tenant d'abord à son analyse du terrain, il a été ainsi décidé que seules donneront lieu à développement analytique les pratiques ayant fait l'objet d'une observation par la mission¹. Ces analyses de bonnes pratiques, quand elles ont été observées et évaluées comme telles, se trouveront dans le rapport marquées par des encadrés.

Enfin, le terme « recensement » suggère une idée d'exhaustivité évidemment impossible à satisfaire si elle était entendue comme celui de toutes les bonnes pratiques réalisées dans l'année dans les

¹ Voir sur ce point la présentation du protocole, annexe 1 p. 101.

établissements professionnels de France. Des filtres ont nécessairement limité les observations et réflexions de la mission.

Les renseignements remontés, le plus souvent par les corps d'inspection territoriaux, traduisent ainsi un état de la réflexion que ce rapport visera aussi à enrichir et sans doute à déplacer. Ils montrent une forme de superposition entre les notions de « bonne pratique » et celle « d'innovation » qui a régulièrement joué désormais aux dépens de la première. De bonnes pratiques invisibles existent bien évidemment, qui n'auront pas trouvé leur place dans ce rapport, parce qu'elles n'ont pas fait encore appel à l'accompagnement, et plus encore parce que la modestie mentionnée au début de cette introduction les fait échapper au regard et aux prospections de l'institution. Ce déséquilibre entre les remontées se marque aussi dans les filières et les disciplines. En dépit des efforts de la mission pour équilibrer les observations sur ce point, le matériau de départ n'a pas permis de prendre en considération de la même manière l'ensemble des enseignements.

Aussi la mission a-t-elle souhaité répondre à une autre vision de l'exhaustivité, en tentant de couvrir tous les champs de l'activité pédagogique caractéristiques de l'enseignement professionnel, dont le lecteur trouvera une proposition de liste en introduction de la deuxième partie. Entre la construction des connaissances, l'activité des élèves, l'évaluation, la réconciliation avec les apprentissages²... les séances observées ne montrent pas chacune également l'ensemble des gestes et comportements professionnels qui pourraient donner lieu à de bonnes pratiques. La répartition des observations et analyses permet ainsi de couvrir ces différentes entrées dans la réflexion pédagogique qui structurent le rapport, de sorte que certains exemples peuvent dès lors se voir mobilisés, sur ces champs différents, à plusieurs reprises.

1. Les bonnes pratiques, une notion à construire

La recherche d'une « bonne pratique » concerne de façon évidente tout le champ de l'activité humaine. Sa récente extension au domaine pédagogique n'allant pas de soi, il est nécessaire d'en cerner les contours et d'en proposer une vision tenant compte des spécificités du champ de l'enseignement.

1.1. Qu'est-ce qu'une bonne pratique ?

D'origine managériale, le concept est défini en 1998 par l'*European quality promotion policy* dans les termes suivants : « [...] une technique, une méthode, une procédure ou un processus qui a été mis en œuvre et qui a amélioré les résultats de l'entité. Une bonne pratique est étayée par des données concrètes et vérifiables sur le lieu de son expérimentation ». Le concept de bonne pratique n'avait pas donné lieu, jusqu'à une trentaine d'années, à une formalisation particulière. Depuis lors, des entreprises dans un premier temps puis des organisations publiques plus récemment (en particulier dans le domaine de la santé) ainsi que des associations se sont emparées du concept de « bonnes pratiques » avec pour objectif final d'améliorer leurs performances. Leur démarche s'inscrit dans le cadre de projets relatifs à la gestion des connaissances (*knowledge management*), à la qualité totale (*total quality management*) ou à l'étalonnage (*benchmarking*) interne ou externe. En interne, les organisations concernées agissent alors pour mobiliser, codifier et transmettre des savoirs puis développer des stratégies de transfert de connaissances interservices. Ces actions passent pour

² Voir 2. Des pratiques liées aux spécificités de l'enseignement professionnel, p. 13.

certaines par des retours individuels d'expériences visant à codifier les pratiques pour les transformer en connaissances procédurales. D'autres organisations mettent en œuvre des actions visant à expliciter les connaissances tacites afin de dépasser les limites des retours d'expérience formalisés.

Dans tous les cas, sur la base d'objectifs spécifiques et de contraintes fixées, ces organisations procèdent à l'évaluation des actions mises en œuvre en recourant à des critères relevant de l'efficacité, de l'efficience et de l'excellence. La conception de la bonne pratique qui sous-tend leur démarche fait écho à la définition qui en est donnée par l'*American productivity and quality council* (APQC) : « *toute pratique ou expérience qui a prouvé sa valeur ou qui est utilisée de façon efficiente dans une organisation, et pouvant trouver une application dans d'autres organisations* ».

Cette approche, la plus couramment partagée par les organisations en quête de performances accrues, est fondée sur la vision de connaissances procédurales codifiées, au minimum adaptées et efficaces (bonnes pratiques) voire, après analyse, comparaison et sélection par des experts (ou dans le cadre d'auto-évaluations), évaluées comme supérieures à d'autres (meilleures pratiques) et donc transférables. Ainsi, pour la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture), « *une bonne pratique n'est pas uniquement une pratique qui est bonne, mais une pratique ayant fait ses preuves et permis d'obtenir de bons résultats, et qui est dès lors recommandée comme modèle. C'est une expérience réussie, testée et validée, au sens large, répétée, qui mérite d'être partagée afin qu'un plus grand nombre de personnes se l'approprient* ». Elle a pour objectif de permettre « *d'assurer que l'exploitation agricole soit durable au niveau environnemental, économique et social, et produise des produits alimentaires et non alimentaires sains et de bonne qualité* »³. Dans le domaine de la santé, la Haute Autorité de santé (HAS) produit – entre autres – des recommandations de bonnes pratiques qui sont « *des propositions développées méthodiquement pour aider le praticien et le patient à rechercher les soins les plus appropriés dans des circonstances cliniques données* ». Elles s'inscrivent dans un objectif d'amélioration de la qualité et de la sécurité des soins.

Certaines entreprises établissent pour leur part une distinction graduée entre ces concepts, distinguant « bonne idée » sans données quantifiables, « bonne pratique », « meilleure pratique locale » et « meilleure pratique industrielle »⁴. Mais bonnes pratiques et meilleures pratiques (cf. le terme consacré anglo-saxon « *best practice* ») sont le plus souvent confondues (la dérive lexicale est très fréquente dans la littérature scientifique) par une approche normative qui fait des bonnes pratiques des modèles.

Pourtant, si l'on considère que la pratique, qui par ailleurs comporte la dimension d'habitude (au sens de « manière habituelle d'agir » selon le dictionnaire Robert), représente une activité, c'est-à-dire un ensemble d'actions coordonnées, réalisées par un ou plusieurs individus dans leur travail quotidien, visant un certain résultat, il faut admettre que celle-ci suppose des choix dans la manière de faire et qu'elle se fait et se défait donc en fonction du contexte (celui-ci pouvant donc varier dans ses différentes dimensions dont la dimension temporelle). Dès lors, la démarche modélisante qui consiste à assimiler « bonne pratique » à « meilleure pratique » est interrogée, ainsi que les conditions de transférabilité d'une « bonne », voire d'une meilleure pratique, à d'autres contextes.

³ Document BPA, COAG FAO 2003.

⁴ C'est le cas de l'entreprise Chevron, en 1998.

Ces réflexions terminologiques, éclairantes pour saisir l'origine d'une expression qui s'est progressivement répandue sans que les locuteurs en connaissent toujours les enjeux, s'effectuent cependant dans un cadre managérial ou organisationnel, dont les transpositions dans le domaine éducatif posent question, et requièrent au moins des adaptations. L'évaluation de bonnes pratiques, en pédagogie, ne concerne pas seulement une productivité, ni une fluidité de fonctionnement institutionnel, mais des apprentissages. Les conséquences des pratiques sur le reste de l'enseignement, sur les parcours des élèves, sur leur apprentissages ne peuvent être systématiquement quantifiées, ni appréhendées unilatéralement. En matière pédagogique, confondre procédure et enseignement peut produire peu d'apprentissages et beaucoup de dégâts. Les effets d'un enseignement courent aussi sur un temps long qui complique encore leur appréciation.

Avant d'appréhender plus spécifiquement le concept de « bonne pratique » au sein de l'enseignement professionnel, la mission propose donc de rejoindre les conclusions de l'Agence nationale pour l'éducation en Suède⁵ pour laquelle la bonne pratique ne peut prétendre à représenter une solution mais a pour vocation à proposer un éventail de possibilités susceptibles d'inspirer une action adaptée à une situation précise donnée. Ainsi, les conditions de réalisation qui définissent la pratique interdisent la construction de modèles pédagogiques et toute tentative de la transformer en recettes.

1.2. Deux cas parmi d'autres montrant la variété des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel

Action concrète dans un cadre spécifique, la pratique pédagogique est donc à penser sur le terrain où elle se déploie, qu'il s'agisse de la salle de classe ou de tout autre lieu d'apprentissage.

La mission a fait le choix de donner la parole d'abord aux réalités pédagogiques appréhendées au plus près de la classe ; c'est pourquoi il s'agit ici, avant toute synthèse, et pour avancer dans la définition des bonnes pratiques, de considérer deux exemples d'observations dans la totalité de leurs enjeux et la diversité de leurs mises en œuvre. En effet, la caractéristique première de la bonne pratique pédagogique tient à la cohérence de l'ensemble de ce qui se joue dans un moment d'enseignement : cohérence du projet et de la démarche, de la progression et donc de la place de la séance dans la séquence, des activités en regard des buts recherchés, mais encore du comportement du professeur, de sa gestion de la parole, de la trace écrite, de l'accompagnement des élèves dans leur singularité, de la multiplicité de micro-signes qui leur sont parfois involontairement adressés mais qu'ils perçoivent précisément et qui peuvent influencer sur leur activité.

Aucune taxinomie de gestes professionnels ne saurait donc rendre compte d'une réalité mouvante, qui réclame une pensée de la complexité. Touchant à l'humain, et combinant donc des dimensions cognitives, mais aussi psychologiques, relationnelles et affectives, l'enseignement est aussi affaire de désir. Les inspecteurs savent bien, notamment lors des visites de titularisation, combien certaines démarches encore maladroites de la part de professeurs débutants peuvent voir une approximation dans la conduite de classe (dans la formulation d'une question ou d'une consigne, dans les phases du travail, etc.) largement compensée par l'énergie dans les échanges et l'envie de faire réussir les élèves. Les conditions de mise en œuvre sont elles aussi évolutives : une séquence ayant donné

⁵ Source : *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Cecilia Braslavsky, Abdoulaye Anne et María Isabel Patiño, Unesco, Bureau International d'éducation, 2003.

d'excellents résultats peut, devant une autre classe, l'année suivante, dysfonctionner. C'est pourquoi une autre caractéristique de la bonne pratique pédagogique est son adaptation ; le constant recul des acteurs permet de réguler la démarche.

La variété des données à observer (ainsi une conduite de classe peut-elle favoriser ou freiner une construction pertinente sur le papier) impose donc de procéder par les comptes rendus de l'ensemble des observables, à partir desquels peut s'élaborer une synthèse. Les deux exemples retenus ici figurent également la variété des sources de bonnes pratiques, entre la mise en œuvre d'une stratégie d'établissement et l'activité d'une équipe professorale.

1.2.1. Une stratégie générale d'établissement

Un ensemble orchestré de pratiques au lycée professionnel Maryse Bastié (Hayange, académie de Nancy-Metz)

Le lycée comprend trois pôles de formation du CAP au baccalauréat professionnel :

- les métiers de la restauration et de l'alimentation (environ 160 élèves) ;
- les métiers des services aux entreprises et aux usagers (environ 120 élèves) ;
- les métiers de l'accompagnement, soins et services à la personne (200 élèves).

Il comprend également une classe de 3^{ème} préparatoire aux formations professionnelles (24 élèves) et d'un dispositif ULIS (10 élèves).

Le projet d'établissement 2014-2018, conçu par l'ensemble de la communauté scolaire (équipes éducatives, personnels TOSS, élèves) a été élaboré dans un contexte de réaction à deux années de fléchissement sensible des résultats aux examens. Il comporte quatre axes :

- axe 1 : un lycée bienveillant et accueillant, lieu d'épanouissement ;
- axe 2 : un lycée lieu de formation personnalisée, accompagnant les élèves vers une insertion professionnelle réussie ;
- axe 3 : un lycée formateur de citoyens responsables de demain ;
- axe 4 : un lycée en interaction avec l'environnement culturel, économique et international.

Ce travail collectif, impulsé par la direction de l'établissement, a su donner corps aux différents objectifs, déployés dans une série de mises en œuvre pédagogiques à différentes échelles, qui peuvent aller de la classe à l'ensemble de l'établissement.

La mission a pu ainsi découvrir :

- la prise en charge spécifique des élèves de la classe de 3^{ème} prépa-pro par un encadrement d'équipe, se traduisant notamment par une demi-journée professionnelle par semaine qui permet la conception et la mise en œuvre de projets, la rencontre avec des professionnels, l'immersion dans d'autres LP de manière à aider les élèves dans leur orientation ;
- l'exploitation d'outils d'aide aux élèves tels que les livrets de compétences professionnelles, généralisée dans les classes de CAP qui accueillent des élèves en situation de handicap mais aussi tout public prioritaire (post-SEGPA, élèves allophones) ;
- l'accompagnement personnalisé, suivi par niveaux, par un référent de l'équipe de direction, et des réunions de concertation permettant aux enseignants de s'impliquer dans le diagnostic et le suivi de chaque élève ;
- la diffusion d'une pédagogie de projets mise en œuvre sur l'ensemble de l'établissement : tout élève entrant en 1^{ère} année de CAP connaît ainsi quelle que soit sa classe un micro-projet pour la période novembre-décembre et un autre en mars-avril. Dans chaque projet les élèves de baccalauréat professionnel Accueil Relation Clients et Usagers (ARCU) sont mobilisés pour l'organisation et l'animation. Pour l'année scolaire 2015-2016 un projet piloté par deux professeurs d'enseignement

professionnel (CAP et baccalauréat professionnel) et reposant en priorité sur les classes de première année de CAP Agent Polyvalent de Restauration (APR) et sur une classe de seconde baccalauréat professionnel Hôtellerie s'intitule « Luttons contre le gaspillage alimentaire ».

Il concerne l'ensemble de la communauté scolaire, en étroite collaboration avec la demi-pension du lycée et le restaurant pédagogique :

- le tutorat en baccalauréat professionnel Commercialisation, Restauration et Cuisine. Pendant les TP, en présence des enseignants, ce sont les élèves de terminale qui forment leurs camarades de 2^{nde} ;
- un journal du lycée (MAG) et une radio diffusant en interne et en direct trois jours par semaine, directement intégrés dans les pratiques de la classe ;
- une section européenne ouvrant à des possibilités d'emplois au Luxembourg, proposée en baccalauréat Accompagnement, soins et services à la personne ASSP, qui concerne 14 volontaires, avec l'obligation de parler le luxembourgeois (4 h de langue par semaine, travaux pratiques de soins en discipline non linguistique (DNL), Périodes de formation en milieu professionnel au Luxembourg).

Une stratégie globale est donc élaborée, compte tenu du contexte et des objectifs pédagogiques, par chaque équipe pédagogique en intégrant les enseignements professionnels et une partie des enseignements généraux. Elle facilite les apprentissages et permet de révéler aux élèves le sens de la formation. Chaque équipe définit, en début de cycle de formation, un projet pédagogique qui comprend, sur le cycle des 2 ans (CAP) ou 3 ans (baccalauréat professionnel) :

- la planification des temps de formation en établissement scolaire et en milieu professionnel (PFMP) ainsi que les périodes de contrôle en cours de formation (CCF) ;
- les progressions disciplinaires et interdisciplinaires à partir de l'analyse des référentiels ;
- les objectifs poursuivis par les différents projets.

Cet ensemble concerté de pratiques valorise considérablement le travail d'équipe. Il repose sur une impulsion volontariste de l'équipe de direction, et fait appel aux corps d'inspection pour accompagner et orienter les démarches pédagogiques. Il impose les réunions nécessaires à un travail collectif. Les contraintes d'emploi du temps sont par exemple les suivantes, pour la gestion de l'accompagnement personnalisé (AP) en baccalauréat professionnel :

- des équipes constituées en juin, faites de professeurs volontaires, et qui se réunissent en fin d'année pour être opérationnelles à la rentrée de septembre ;
- 2 h d'AP hebdomadaires, alignées en barrettes par niveaux, tous les élèves d'un même niveau étant mélangés sans tenir compte de leur filière ;
- un suivi de chaque niveau, sous la responsabilité de l'équipe de direction (la proviseure pour les classes de seconde, le chef des travaux pour les classes de première, le proviseur-adjoint pour les classes de terminale).

Des indicateurs concernant chacune des activités manquent encore. Pour le chef d'établissement comme pour les inspecteurs qui ont accompagné la mission, le premier critère d'évaluation concerne le climat scolaire, et donc l'axe 1 du projet d'établissement, clairement réalisé, comme le confirment les entretiens avec les élèves, et les relations avec les parents d'élèves, fréquemment mobilisés et qui répondent présents. Le lycée est désormais reconnu par ses partenaires : les liens avec les professionnels sont facilités, ce qui ne manque pas d'influer pour les stages et l'insertion professionnelle des élèves. La revue de presse impressionnante sur les années 2014-2016 (18 longs articles dans la presse locale rendant compte des projets et journées du lycée entre septembre 2015 et juin 2016) montre aussi qu'en termes de stratégie d'établissement, l'objectif est atteint.

D'autres critères de réussite, plus directement liés aux intérêts immédiats des élèves, peuvent cependant être relevés :

- depuis 2014, les résultats aux examens, en baisse sensible depuis cinq ans, se sont redressés ;
- concernant l'accompagnement des 3^{ème} prépa-pro, le lycée affiche un taux de 100 % d'élèves orientés en 2^{nde} sur leur premier vœu ;

- les entretiens de la mission avec les élèves montrent qu'ils sont généralement sensibles à la rupture pédagogique marquée dès leur entrée au lycée : « on a plus de liberté » ; « on est plus pris au sérieux, en tant que futurs professionnels », « on veut nous faire évoluer ; au collège, ce sont des robots, tu travailles, t'apprends, sinon on passe à autre chose ».

1.2.2. Une démarche d'équipe pédagogique

Les enseignements généraux liés à la spécialité en classe de terminale technicien d'usinage (TU), lycée Édouard Belin (Vesoul, Académie de Besançon)

Le lycée est un établissement polyvalent, accueillant des séries générales, industrielles, et une seule filière de baccalauréat professionnel, qui dispose donc d'une équipe réduite, et par ailleurs très stable (le dernier arrivé est dans l'établissement depuis six ans) : autant d'éléments facilitateurs d'un travail collectif, la plupart des professeurs effectuant l'ensemble de leur service dans la seule filière TU. Elle compte 21 élèves de seconde, 22 élèves de première et 24 de terminale, dont deux filles, les seules de la voie dans l'établissement.

Le lycée dispose aussi de trois STS : Électrotechnique, Conception et Réalisation de Systèmes Automatiques (CRSA) et Industrialisation des Produits Mécaniques (IPM), cette dernière offrant une poursuite d'études particulièrement adaptée aux élèves de baccalauréat professionnel TU. Elle est proposée dans l'établissement sous statut scolaire comme en apprentissage.

Les techniciens d'usinage disposent ici de réels débouchés, tant au niveau baccalauréat qu'au niveau BTS. Cependant, comme souvent dans les filières industrielles, la filière manque d'attractivité alors même que les élèves sont assurés de trouver du travail, en France ou en Suisse. D'après l'équipe rencontrée, ce manque d'identification par les élèves des besoins des entreprises, au niveau IV comme au niveau III, ne rend pas la voie attractive.

L'équipe pédagogique travaille sur de nombreuses démarches collaboratives concernant notamment l'évaluation ou le suivi des élèves. Elle s'est également emparée des enseignements généraux liés à la spécialité⁶ (EGLS). Ce dispositif, rendu obligatoire par les textes, demeure cependant sept ans après l'arrêté si minoritaire encore dans les établissements, où les crédits horaires sont fondus et détournés de leur destination, que l'initiative représenterait à elle seule une pratique positive. Mais sa pertinence tient surtout à sa progression sur l'ensemble du cycle de formation. L'équipe a souhaité organiser depuis trois ans les enseignements généraux liés à la spécialité, qui sont clairement identifiés, en croisant les référentiels et en identifiant les besoins des disciplines concernées : français, mathématiques, langue vivante, physique-chimie, arts appliqués. L'activité observée par la mission n'est donc qu'un volet des EGLS proposés. Elle représente l'intégralité de l'horaire dévolu au français en terminale (15 h / 52).

L'activité observée consiste à présenter devant un jury de trois professeurs (lettres-histoire, mathématiques-sciences, construction mécanique) des vidéos réalisées par les élèves à partir de la consigne suivante : « Créer par groupes de 3 ou 4 une vidéo avec un téléphone mobile pour présenter en ligne le métier de Technicien d'usinage ». L'objectif est de travailler l'oral des élèves, leur expression étant favorisée par un sujet qui renvoie à leur expérience et qui leur tient à cœur, et dans le même temps d'asseoir leur identité professionnelle. Le travail s'est déroulé sur 15 jours, en utilisant 4 h de préparation collective sur papier du scénario et d'éventuels dialogues ; 4 heures de tournage ; 1 h 30 de montage réalisé grâce au matériel de Canopé dont le site est proche de l'établissement. Chacune des présentations orales, au cours desquelles tous les élèves se sont (inégalement mais réellement) exprimés, est suivie de la projection de la vidéo réalisée.

⁶ Les EGLS ont été définis par les articles 2 et 3 de l'arrêté du 10 février 2009 publié dans le bulletin officiel n° 2 du 19 février 2009. Cet arrêté crédite, dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, de 152 heures sur l'ensemble du cycle de formation une démarche interdisciplinaire décidée par les équipes et confiée à des professeurs d'enseignements généraux volontaires dans une liste définie selon les filières.

Lors de l'entretien avec la classe sont apparus les points suivants :

- les élèves se sont rapprochés d'interlocuteurs capables de leur apporter des réponses sur les dimensions techniques (professionnels de Canopé les aidant à s'approprier Viédopad et Moviemaker) ;
- ils ont insisté sur les apprentissages techniques de cette activité (apprendre à monter, etc.) ;
- ils ont indiqué que le travail les a amenés à avoir un autre regard sur eux-mêmes : posture, discours (« dans la vidéo on se voit alors on peut corriger sur la manière de se tenir ou de parler ») ;
- ils ont expliqué qu'ils avaient envisagé quelquefois de se rapprocher de leurs professeurs d'enseignement professionnel ou de leurs tuteurs de stages mais qu'ils ont souhaité construire un document ne reposant que sur eux-mêmes, leur propre vision et leur propre parole.

Les professeurs ont pour leur part précisé que :

- la consigne de départ était de présenter le métier mais les élèves se vivant d'abord comme élèves, ont présenté la filière de formation plutôt que le métier. Cette inflexion d'une consigne par les élèves au fil de leur travail ne change rien du point de vue des enjeux ; d'expression orale ou de la réflexion personnelle. Les enseignants ont su à juste titre s'y adapter ;
- la consigne a d'ailleurs délibérément laissé dans le flou la question des destinataires de crainte de paralyser les élèves devant le possible jugement d'autres regards sur images. Les élèves finalement fiers de leur travail, des usages possibles de ces vidéos, dans le cadre notamment des portes ouvertes, ont été proposés ;
- les groupes ont dû collaborer et construire leur projet collectif, élaborer à l'écrit des scénarii, écrire des dialogues, ont durant les tournages été nombreux à prendre la parole devant la caméra. L'évaluation envisage le processus et ce qu'il met en œuvre plutôt que le seul résultat : c'est la participation au groupe et l'implication dans le projet qui forment les critères prépondérants de la note attribuée à chacun des élèves.

Ce travail résulte en classe de terminale d'une véritable progression. En effet, dans le cadre de l'AP, la classe observée avait bénéficié en classe de seconde et première d'une préparation à l'oral dans le cadre d'une activité relevant de la découverte du monde judiciaire, dans un partenariat avec le tribunal de Vesoul (voir 2.8.2.1 p. 54). La classe a donc travaillé en amont les compétences de communication et d'expression orale à partir de constructions écrites qui seront réexploitées dans l'activité observée. C'est pourquoi le professeur de français a accueilli favorablement l'expérimentation proposée par l'IEN de lettres qui a donné lieu au travail observé par la mission, dans une perspective qui visait cette fois à « Dire le métier », et qui a dérivé, compte tenu sans doute de l'expérience actuelle des élèves, dans une présentation de leur formation plutôt que d'une profession vers laquelle ils se projettent sans encore pouvoir s'y identifier.

L'implantation en terminale de cette activité paraît pertinente à l'équipe, pour laquelle on ne peut exposer trop tôt (pas en seconde dans tous les cas) les adolescents à la vidéo. Les élèves en terminale disposent par ailleurs d'une connaissance du métier ou de la formation leur permettant d'en porter la parole. Enfin, le programme disciplinaire de français justifie aussi (avec l'objet d'étude « La parole en spectacle ») cette implantation en terminale.

Au sein une équipe soudée et réduite, la pratique présente une interdisciplinarité efficace, articulant harmonieusement les enjeux et les contenus des enseignements concernés (ici français et enseignement professionnel) pour une progression au service des compétences d'expression des élèves. L'aisance avec laquelle ces derniers ont su exposer leurs travaux, commenter leurs choix et présenter leur formation devant un jury encore abondé par la mission constitue un indicateur de réussite, dont les résultats pourront aussi être envisagés dans les échanges oraux de la classe, dans le cadre professionnel comme dans les épreuves orales de leur examen de fin d'année.

1.3. Bilan analytique : des expériences en contexte

Ces deux exemples montrent la diversité des échelles, et donc la considérable variété des contextes dans lesquels s'exerce une pédagogie. Au lycée Maryse Bastié, c'est l'amplitude des projets et la diversité des offres qui constituent l'atout principal ; au lycée Édouard Belin, au contraire, c'est le parti tiré de la taille réduite d'une équipe et d'une filière. C'est qu'une pratique n'est pas une construction didactique, mais sa mise en œuvre. Toute démarche d'enseignement dépend ainsi d'un contexte multifactoriel où les variables du groupe-classe, de l'investissement du professeur, de sa charge de travail ou de sa représentation de sa fonction, mais aussi de l'organisation matérielle et structurelle d'un établissement, de son insertion dans un tissu local influent sur sa pertinence et sa possible efficacité. La bonne pratique est donc *en situation*, ce pourquoi la mission a choisi de ne pas s'en tenir aux seuls projets ou aux comptes rendus d'activité pour favoriser l'observation au plus près de la réalité de l'enseignement.

Parce que nécessairement évolutive, la bonne pratique pédagogique est toujours amendable. Ainsi les deux exemples ci-dessus ne sont pas exempts de possibles améliorations.

Au lycée Édouard Belin, l'évaluation des prestations collectives et des vidéos (qui se traduit par une note individuelle) et la place prise par les considérations techniques pourraient sans doute être faire l'objet d'une révision, la question du montage prenant quelquefois le pas sur les objectifs d'expression. L'objectif de présentation du métier était sans doute trop ambitieux et prématuré, alors que les élèves ont présenté en tout logique leur parcours de formation dont ils ont une plus complète expérience. Le recours au tutorat (les élèves de terminale pouvant sans doute, forts de leur expérience, former les élèves de seconde et construire ainsi un retour réflexif sur leur expérience) n'est pour l'heure pas assez exploité.

Au lycée Maryse Bastié, la diversité des activités proposées n'ayant pas permis une observation aussi ponctuelle et approfondie de chacune d'entre elles, le point de vigilance concerne la plasticité de dispositifs que leur échelle rend nécessairement plus rigides. La reconduction de pratiques court en effet le risque de la sclérose ou de l'épuisement, d'autant que l'élan de la nouveauté participe du dynamisme par lequel un ou des enseignants peuvent aussi mobiliser leurs élèves. De ce point de vue, le fait que l'établissement ait choisi de formaliser son expérience en un « Guide des bonnes pratiques pédagogiques » pourrait conduire à un risque de glissement vers la codification et la construction d'une norme.

1.4. Des définitions variables autour d'idées partagées

Pour être déclarée « bonne », une pratique doit bien évidemment avoir fait l'objet d'une évaluation. Rappelons que celle-ci envisage la pertinence des objectifs en matière d'apprentissage (pour ce qui concerne le domaine éducatif en toute liberté pédagogique dans le cadre des programmes et des référentiels par lesquels la Nation a défini ce qui doit être enseigné), puis mesure les relations entre les visées affichées et les résultats.

Dans les deux exemples cités, les corps d'inspection ont joué leurs différents rôles d'évaluation et d'accompagnement des équipes. En partie extérieurs à la démarche, les IEN ET-EG analysent les visées, la cohérence de la mise en œuvre, mais sont aussi en mesure de suggérer des modifications, voire des propositions d'actions. Efficace dans l'analyse locale, leur évaluation rencontre cependant, pour se formaliser en termes plus généraux, de légitimes difficultés. Ainsi que le décrit notre

protocole (voir annexe 1), afin de procéder au recensement des bonnes pratiques, la mission devait nécessairement compter sur leur expertise et sur leur connaissance du terrain pour faire remonter les bonnes pratiques qu'ils auraient pu observer, et parfois accompagner.

Si la diversité des pratiques pédagogiques signalées dans le cadre de ce recensement reflète la diversité des mises en œuvre tant au sein des filières qu'au sein des disciplines, elle est également la conséquence de l'incertitude sémantique des mots « bonnes pratiques » et de la représentation aléatoire qu'en ont les différents acteurs. Certains interlocuteurs nous ont fait part à cet égard de leur perplexité et ont formulé des interrogations qui tiennent notamment au glissement, dans le discours institutionnel, entre les formulations « bonne pratique » et « pratique innovante » à laquelle la première tend régulièrement à se substituer.

L'analyse du verbatim des messages électroniques qui nous ont été adressés le plus souvent par les IEN ET-EG et parfois par des CARDIE lors de la phase de repérage offre une bonne illustration de l'hétérogénéité des critères qui ont présidé à leur sélection des bonnes pratiques.

À la question, « qui sont les acteurs d'une bonne pratique ? », il a notamment été répondu :

- un ou une enseignante

« ... vous proposer le nom de l'une des enseignantes de notre secteur. Elle a été vue en inspection l'année dernière. C'est une enseignante dynamique mettant en œuvre une démarche pédagogique pertinente et adaptée, nous semble-t-il, aux élèves qui lui sont confiés... » ;

- un binôme d'enseignants

« J'ai rencontré l'an dernier, lors de mes inspections, deux enseignantes qui ont une approche pédagogique innovante et efficace qui mérite d'être citée et valorisée. Le principe est d'impliquer l'élève au maximum dans les activités de la classe en l'associant à l'évaluation de son travail et celui de son groupe » ;

- une équipe relevant d'un établissement

« ... les équipes pédagogiques du LP font un travail qui me semble particulièrement intéressant... » ;

« Équipe concernée : toute l'équipe pédagogique avec une forte implication de la direction » ;

- une équipe relevant de plusieurs établissements

« ... une action importante, conduite depuis plusieurs années à l'échelle d'un bassin ».

À la question, « quelle est la nature de la pratique : une pratique quotidienne, une expérimentation en cours ou un projet dans un temps déterminé ? », il a notamment été répondu :

« C'est un énorme travail qui donne du sens au contenu des disciplines avec un regard particulièrement bienveillant sur l'évaluation. Il s'agit d'un travail sur toute une année scolaire. »

« Cette manière de travailler fait le quotidien de ces deux enseignantes depuis environ 4 ou 5 années. »

« Un projet engagé depuis trois ans et qui va se poursuivre encore 7 à 8 ans. Il met en réseau des élèves de 13 lycées différents... La durée du projet, 10 ans, dépasse un cadre événementiel et vise à engager positivement les élèves de la voie professionnelle dès la classe de 2^{nde}. »

« Cette année une professeure s'est engagée avec sa classe de première baccalauréat professionnel Commerce dans un projet de grande envergure. »

« Il s'agit d'une expérimentation de classe inversée, en français et en histoire-géographie, conduite par deux enseignants... »

« Voici les références des professeurs volontaires de l'académie pour vous montrer quelques projets menés en lycée professionnel. »

Si l'ensemble paraît présenter une ouverture de bon aloi, il est à noter qu'aux yeux de la plupart de nos correspondants, l'une des entrées ci-dessus rassemblées pouvait suffire à elle seule à répondre à la demande. La bonne pratique n'apparaît pas comme un concept stabilisé, ce qui a souvent conduit à proposer à la mission des projets encore non réalisés (et donc non passés à la pratique) ou des dispositifs dont la mise en œuvre n'était pas évaluée, et qui pourtant parfois faisaient déjà l'objet d'une forte communication. Quand les descriptifs laissaient davantage espérer une pratique, elle se trouvait régulièrement appréciée au nombre de ses acteurs et à sa capacité à fédérer une large équipe, en occultant, derrière cet objectif parfaitement louable, qu'une pratique peut être particulièrement pertinente à l'échelle d'une classe, voire d'un enseignement. Dans d'autres cas, au contraire, elle se joue surtout dans l'inventivité pédagogique d'un ou de quelques enseignants.

Par ailleurs, les termes de « projet » et d'« innovation » (ou ses déclinaisons adjectivales : « un projet innovant », « une démarche innovante ») paraissent dans nombre de commentaires participer d'un même nuage sémantique. Sur ce point, la mission propose de préciser les relations entre les notions d'innovation et de bonne pratique. Les deux notions se recoupent sans se confondre, en ce que de bonnes pratiques peuvent être mises en œuvre depuis longtemps et relever même d'une tradition pédagogique, et réciproquement que certaines innovations, malgré l'incontestable intérêt de la diversification des pratiques d'enseignement peuvent ne pas tenir leurs promesses en proposant un dispositif nouveau dont les conséquences en matière d'apprentissage ne seraient pas établies. C'est pourquoi le critère déterminant, aux allures d'évidence mais qui, comme la mission a pu régulièrement le constater, paraît quelquefois difficile à maintenir dans l'entrain de la nouveauté, demeure pour ce rapport l'efficacité en matière d'apprentissage. Or il arrive qu'à la question fondamentale des fins (« qu'apprennent les élèves par cette pratique ? »), l'attention des évaluateurs substitue celle des moyens (« qu'a d'original la manière de procéder ? »), au risque d'oublier que la démarche ne vaut que par sa pertinence au regard de ses objectifs.

1.5. L'évaluation des bonnes pratiques : du ressenti à l'analyse

La mission ne peut donc manquer de mentionner certaine incertitude concernant les indicateurs retenus par ses interlocuteurs, quand ont été proposées nombre d'actions déjà mises en lumière dans les académies selon les seules perspectives de valorisation de la voie professionnelle, dans lesquelles la question de la qualité des apprentissages n'est pas toujours première. Des interventions en milieu scolaire de membres de la société civile, des expositions de travaux d'élèves, des voyages peuvent parfaitement relever des bonnes pratiques, s'ils s'inscrivent dans un continuum et une progression des apprentissages. Mais une action médiatisée parce que médiatique, quelquefois ponctuelle, et dont les objectifs ne relèvent pas prioritairement des apprentissages, si elle offre

nombre d'intérêts en termes de rayonnement, ne répond pas forcément aux visées fondamentales, inscrits aux yeux de la mission dans le titre du rapport par l'adjectif « pédagogiques ».

Du côté des acteurs, l'établissement de critères suppose un recul auquel leur implication dans les projets ne prédispose pas forcément, le vécu de la pratique pédagogique prenant fréquemment le pas sur la considération d'indicateurs moins subjectifs. Il est ainsi permis de distinguer trois séries d'indicateurs traditionnels de la réussite des élèves :

- intérêt accru pour les enseignements (par exemple : évaluation de l'expérience pédagogique par les élèves, implication dans les activités, évolution des attitudes, présence et engagement dans la formation) ;
- résultats dans la classe, au diplôme intermédiaire et au baccalauréat professionnel ;
- réussite dans l'insertion immédiate ou dans la poursuite d'études.

En général, nombre d'enseignants ont tendance, même après avoir formalisé des critères précis d'évaluation de leur action, à favoriser plus ou moins consciemment le premier indicateur concernant les dimensions comportementales et le retour immédiat de la classe plutôt que les deux derniers. Une évaluation alors impressionniste tend naturellement à privilégier l'atmosphère de travail (qui n'est évidemment pas négligeable) aux dépens des fins dernières, moins perceptibles. Ainsi s'explique que trop souvent, les récits de ce qui fut fait et de l'atmosphère de travail finissent par occulter la finalité. Symétriquement, le pilotage des établissements conduit à considérer en priorité les retombées en termes d'équipe, d'implication des acteurs, voire de rayonnement.

Pour la mission d'inspection générale, c'est à l'aune de l'ensemble de ces critères réunis, qui correspondent aux objectifs fondamentaux de l'enseignement professionnel (engagement dans la formation, réussite des apprentissages, insertion professionnelle et/ou poursuite d'étude) que les pratiques doivent être évaluées, quitte à ce que l'évaluation comporte alors nécessairement, dans le temps long de la formation, une part de pari.

1.6. Transférer sans appliquer ? Une définition provisoire des bonnes pratiques pédagogiques

La contingence fondamentale propre à la pratique pédagogique interdit qu'un professeur ou une équipe puissent simplement appliquer une démarche « clé en main » ; il convient de se l'approprier et de la transposer dans la situation d'enseignement particulière qui prend en compte les spécificités des élèves et le contexte de l'établissement.

C'est pourquoi un répertoire de bonnes pratiques peut essentiellement alimenter une réflexion d'acteurs auxquels sont reconnus le droit et le devoir de se les approprier. Ce rapport vise ainsi à favoriser la communication et les échanges qui sont désormais plus nombreux, et qui devraient faire disparaître partout une étanchéité, souvent héritée, entre les filières et les domaines d'enseignement au sein du système éducatif.

Sera donc considérée ici comme bonne pratique toute mise en œuvre pédagogique dont les effets peuvent être évalués dans l'amélioration des apprentissages, de quelque nature qu'ils soient (culturels, cognitifs, comportementaux..). Cette formulation apparemment anodine rentre de fait en

contradiction avec une tendance à la promotion de la nouveauté trop souvent oublieuse de l'analyse de ses effets.

C'est alors dans le contexte spécifique de l'enseignement professionnel, et compte tenu des objectifs revendiqués dans les présentations qui furent adressées sur sa demande à la mission, qu'ont été étudiées et observées les démarches pédagogiques ici répertoriées.

La démarche d'identification des bonnes pratiques produisant des effets en termes notamment de développement de la notoriété d'expériences relativement isolées, d'encouragement et d'évolution des pratiques, de facilitation des échanges d'expériences, elle contribue non seulement à la constitution d'une communauté de « praticiens » mais également à la sollicitation d'acteurs non directement impliqués. Il s'agit ainsi selon les propos d'Edgar Morin de susciter « un espace de travail, de réflexion et de débat ». C'est une telle capitalisation d'expériences, loin de toute modélisation ou imposition d'une norme, dont se réclame ce rapport.

2. Des pratiques liées aux spécificités de l'enseignement professionnel

Les spécificités de l'enseignement professionnel sont connues. Elles peuvent être figurées aussi bien sous forme de tensions que d'atouts, d'où l'oscillation entre les deux tonalités des discours portés sur lui, entre déploration et revendication de revalorisation.

Du côté des contradictions avec lesquelles l'enseignement professionnel doit travailler, rappelons que la revalorisation des métiers enseignés, comme la volonté de tendre vers une orientation choisie contredisent un usage de l'orientation qui voit des bénéfiques à disposer de ce qui est considéré aussi comme une voie de relégation. Si la voie professionnelle devenait une voie exclusivement choisie, probablement se réinventeraient d'autres parcours dans lesquels accueillir la difficulté scolaire. C'est donc la dignité de la voie professionnelle d'être la seule, à son niveau d'enseignement, qui ne sélectionne pas ses élèves, et de pouvoir par exemple accueillir, au sein souvent d'un même groupe classe, des élèves fragiles, des élèves allophones et d'autres ayant fait un choix et disposant d'un projet.

Les ambitions de la formation sont elles aussi soumises à des tensions, puisqu'il s'agit désormais de concilier les objectifs de l'insertion professionnelle et ceux de la poursuite d'études. S'ils ne sont nullement contradictoires, ils sont régulièrement vécus comme tels par les acteurs. Il convient en effet que l'accent mis sur les compétences professionnelles ne conduise en rien à renoncer aux ambitions d'une formation plus générale, d'ailleurs clairement inscrite dans les programmes, mais dont la mise en œuvre ne va pas sans difficultés.

Pour ce faire, l'enseignement professionnel dispose justement d'atouts. La nouveauté que constitue pour la majeure partie des élèves les enseignements professionnels leur offre d'autres domaines d'apprentissages et d'autres manières d'apprendre.

L'alternance pédagogique entre périodes scolaires et périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) devrait favoriser la compréhension des liens existant entre ce qu'on apprend et ce qu'on fait, et même au-delà ce qu'on vit. Sur ce point, le choix français, régulièrement discuté, d'inscrire une formation professionnelle en milieu scolaire offre à tout le moins l'intérêt de présenter des espaces intermédiaires pédagogiques où les savoirs et la pratique s'efforcent de repenser leurs articulations.

Les enseignements professionnels conduisent ainsi à la reconstitution, dans les établissements scolaires, d'espaces de travail au plus près de ceux des entreprises. La filière « hôtellerie - restauration » constitue de ce point de vue un exemple particulièrement représentatif. Nombre de pratiques observées par la mission tendent vers cet effort pour que l'enseignement soit au plus près des conditions réelles du métier, par le biais par exemple des classes - entreprise ou des plateformes techniques. À travers de telles organisations pédagogiques, ce sont bien les rapports entre savoirs et savoir-faire qui sont déplacés, de manière à ce que les activités des élèves, en situation, non seulement configurent des gestes professionnels, mais aussi les fassent accéder à tout ou partie des connaissances requises, le plus souvent par retour réflexif sur l'expérience acquise. Il ne s'agit donc pas d'imiter le milieu professionnel dans le milieu scolaire mais de permettre aux élèves de travailler des situations professionnelles sur lesquelles il leur est possible de s'arrêter, de revenir en arrière, de prendre le temps de comprendre l'erreur et d'essayer à nouveau. Ces espaces donnent également aux enseignants les moyens d'introduire des aléas, de faire varier la complexité et de mettre ainsi en œuvre une différenciation pédagogique.

Le rapprochement, dans les lieux sinon toujours dans les faits, d'un univers professionnel et d'un enseignement général peut également être facilitateur de réflexions pédagogiques et d'une autre approche des enjeux disciplinaires. La bivalence des enseignements, si elle résultait d'une véritable formation initiale des professeurs, pourrait elle aussi favoriser l'interdisciplinarité, et avec elle l'appréhension immédiate des liens qui unissent les disciplines pour former ensemble les moyens d'accéder à la complexité du monde.

Le conditionnel souligne ici que les bonnes pratiques ne sont pas nécessairement majoritaires, et que leur inventaire ne saurait dissimuler les difficultés encore éprouvées pour que la pédagogie de l'enseignement professionnel tire pleinement profit de ses atouts. Cependant les travaux de la mission lui ont montré que les réalisations étudiées, si elles manifestent une riche diversité, se rejoignent le plus souvent dans certains traits dominants :

- construction d'une continuité explicite entre action et connaissance ;
- mise en activité des élèves au service des apprentissages ;
- exploitation réfléchie de l'alternance pédagogique ;
- articulation entre les différents enseignements ;
- modification de la place de l'élève dans la classe et/ou dans l'établissement ;
- souci du rayonnement des travaux effectués pour qu'ils aient une destination réelle et pour valoriser les élèves ;
- mise en œuvre d'une évaluation positive et partagée ;
- ouverture au monde et aux partenariats ;
- accompagnement des parcours.

Sans toujours représenter des objectifs explicites, ces différentes visées ne sont pas exclusives les unes des autres, et se retrouvent le plus souvent en interaction au sein des bonnes pratiques. En matière d'acte pédagogique, la modification d'un élément ne va pas sans favoriser un déplacement de l'ensemble, même si les acteurs n'en ont pas toujours une pleine conscience. Ce qui définit une

bonne pratique est peut-être une action pédagogique ouvrant le plus de conséquences positives de la démarche mise en œuvre. Dans cette perspective, chacune de celles qui sont inventoriées dans ce rapport pourrait illustrer chacun des traits dominants. Néanmoins, pour la clarté du propos, les développements qui suivront ont fait le choix de porter l'accent à chaque entrée sur les pratiques jugées les plus représentatives.

2.1. Réconcilier les élèves avec les apprentissages

Dès leur arrivée, à la suite d'un parcours scolaire souvent difficile et parfois douloureux, dans une filière de formation qui ne fut pas toujours choisie, il s'agit donc de réconcilier nombre d'élèves avec l'enseignement, et très souvent avec eux-mêmes tant leur précédent parcours scolaire a pu entamer leur confiance dans leur propre valeur, pour leur redonner un élan par une rupture pédagogique assumée.

2.1.1. Assumer une rupture pédagogique (lycée Maryse Bastié, classes de première année de CAP et de seconde)

Parmi la diversité des actions réalisées au lycée Maryse Bastié (voir encadré p. 5), le choix d'offrir à tout entrant en 1^{ère} année de CAP, quelle que soit sa classe, deux micro-projets dans l'année relève d'une telle ambition. Le détail des différentes activités proposées pourrait être soumis à discussion, mais le positionnement dans le parcours de formation et la généralisation de cette démarche à l'ensemble des élèves constituent en eux-mêmes une bonne pratique. Avec une telle mesure, l'établissement assume la rupture pédagogique et souhaite qu'aucun élève ne puisse manquer d'en bénéficier. La généralisation de la pédagogie de projet, considérée comme un marqueur fort de l'établissement, permet d'éviter qu'elle soit réservée aux élèves affectés dans une classe portée par une équipe particulièrement dynamique. Le calendrier d'action (un micro-projet pour la période novembre - décembre, un autre en mars - avril) est de même pertinent en ce que l'activité intervient assez tôt pour marquer la nouveauté aux yeux des élèves, mais après une période d'adaptation nécessaire à l'installation dans une démarche faisant appel à l'autonomie. De même ce calendrier tient-il compte des contraintes de l'année scolaire.

La nature des activités proposées favorise le travail transversal de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel. Le micro-projet devient ainsi l'un des éléments de fédération des apprentissages, tout en facilitant une première approche du monde professionnel avant le départ en période de formation en milieu professionnel (PFMP).

Telle qu'elle fut présentée, l'évaluation de la pratique relève essentiellement d'appréciations concernant l'implication des élèves, l'atmosphère de travail et l'ambiance de l'établissement. Des indicateurs plus précis, notamment en termes de persévérance scolaire, pourraient aux yeux de la mission être retenus.

D'autre part, le même établissement s'est emparé de l'accompagnement personnalisé.

2.1.2. Offrir de nouveaux apprentissages par les enseignements professionnels (lycée Louise Labé, classes de seconde)

Réconcilier les élèves avec les apprentissages par les situations professionnelles, lycée Louise Labé (Lyon)

L'établissement

Le lycée professionnel Louise Labé est labellisé lycée des métiers – réseau textile, mode cuir. En 2015-2016, il accueille 385 élèves avec une forte proportion de filles (67 %) en liaison avec l'offre de formation à coloration tertiaire de l'établissement. Celle-ci se décompose de la façon suivante :

- une classe de troisième prépa pro ;
- des formations menant aux diplômes suivants ;
- le baccalauréat professionnel Métiers de la mode et du vêtement ;
- le baccalauréat professionnel Gestion-Administration (GA) ;
- le baccalauréat professionnel Commerce ;
- le baccalauréat professionnel Vente ;
- le baccalauréat professionnel Accueil et Relations Clients et Usagers (ARCU).

Le contexte des pratiques observées

Le baccalauréat professionnel GA a été mis en œuvre à la rentrée 2012. Son référentiel propose une entrée par les situations professionnelles emblématiques du métier de gestionnaire administratif. Le binôme d'enseignants en charge des enseignements professionnels en classe de seconde gestion-administration a fait le choix dès le départ de privilégier, parmi les modalités pédagogiques préconisées, une démarche reposant sur la mise en place de scénarii d'activités confrontant les élèves à plusieurs situations professionnelles au cours d'une même séquence, en reproduisant ainsi les conditions réelles de l'activité professionnelle quotidienne.

Pour leur part, trois enseignantes en charge des enseignements professionnels en classe de seconde ARCU sont intervenues en 2014-2015 au sein d'une classe de seconde perçue comme particulièrement difficile en termes de gestion de classe et de désinvestissement. Les élèves éprouvaient notamment des difficultés à établir des liens entre l'enseignement délivré au lycée et la réalité vécue lors des PFMP. Cette situation a été le déclencheur d'une ambition de modifier leurs pratiques en prenant notamment appui sur l'expérience menée par leurs collègues en Gestion Administration. À cet effet, elles ont fait le choix de créer ex nihilo le contexte professionnel et donc les scénarii des apprentissages de leurs élèves. Ceux-ci prennent en charge un camping. Elles ont conçu à cet effet le site pédagogique suivant : <http://louiseenardeche.e-monsite.com/> qui comporte toutes les ressources permettant de couvrir l'ensemble du référentiel.

Les objectifs

Par la mise en œuvre des pratiques observées, les enseignants visent plus particulièrement les objectifs suivants :

- contribuer à l'appropriation par les élèves d'une formation qu'ils n'ont pas toujours choisie (GA en particulier) et en tout état de cause, à la connaissance de métiers souvent méconnus ;
- proposer de nouvelles sources de motivation en donnant davantage de sens aux apprentissages ;
- construire progressivement les compétences professionnelles par une mobilisation en situation ;
- développer des comportements professionnels adaptés aux contextes et aux situations rencontrées.

In fine, il s'agit pour les enseignants de permettre aux élèves de retrouver confiance en eux, de s'ouvrir à de nouveaux contextes et d'établir d'autres rapports avec leurs pairs et avec des adultes référents.

La démarche

Les séances observées se déroulent en demi-groupe et pour chacune d'entre elles, dans une salle reconvertie en espace professionnel constituée d'un *open space* avec des postes de travail regroupés en marguerites, d'un espace d'accueil, d'une salle de réunion équipée d'un vidéo projecteur.

La scénarisation des activités est construite sur des modèles de fonctionnement proches dans les deux spécialités. L'entrée en classe se fait sous forme de rituels, en GA en particulier : installation préalable des élèves en charge de l'accueil, salutation du professeur avec poignées de main, émargement, installation sur les postes de travail.

Répartis dans différents services, les élèves récupèrent leur feuille de route (quotidienne en GA, hebdomadaire en ARCU) sur laquelle figurent les activités qu'ils doivent réaliser en s'organisant en autonomie. Des ressources, numériques le plus souvent, sont mises à leur disposition à cet effet. En fonction des postes et du degré d'avancement de la mission, les élèves sont plutôt dans une phase d'action (réaliser un devis, contacter un client...), d'autres dans une phase de réflexion (analyser la structure d'un publi-postage, établir les critères de choix de fournisseurs, etc.).

L'enseignant est présent pour accompagner la mise au travail, procéder aux remédiations nécessaires. Il est conduit à mener un entretien d'explicitation avec un élève pendant que ses camarades sont en action, face à leur poste de travail. L'intervention du professeur contribue alors, par son questionnement, à l'acquisition de la compétence travaillée. Ainsi, en GA, dans le courant de la séance, l'enseignant, qui joue le rôle de chef de service, a animé une réunion destinée plus spécifiquement à quelques élèves dont les tâches en cours étaient en lien avec l'établissement de bulletins de salaire. Cette réunion a été l'occasion à la fois pour l'enseignant de conduire les élèves à analyser le travail réalisé et d'effectuer un apport notionnel, en se saisissant de l'évolution de l'actualité juridique en matière de rémunération des heures supplémentaires.

Le professeur est le chef d'orchestre qui par exemple, dans la séance observée en seconde ARCU, organise l'appel téléphonique passé par un élève rattaché au service relation client vers un client puis en anime ensuite la co-évaluation par les pairs qui y ont assisté.

Sur ce modèle de fonctionnement, les élèves changent de poste selon un planning (dont la fréquence peut être bimensuelle, hebdomadaire, voire plus réduite) qui tient compte, dans une certaine mesure, de l'acquisition des compétences de chacun.

En fonction de la nature des scénarii et des missions qui leur sont confiées, les élèves sont conduits à interagir voire à se former entre pairs. En GA, un logiciel simulateur administratif a été conçu au niveau national pour permettre de créer pour chaque élève des situations individualisées de travail. Ce simulateur fonctionne avec un PGI (progiciel de gestion intégré) et différents modules de travail : messagerie électronique, espace de travail collaboratif, sites marchands ; outils de gestion du temps, outils de suivi de projet, outils de gestion électronique des documents, banque en ligne.

Les effets constatés.

Les observations mettent en avant dans chacun des cas la sérénité du climat de travail instauré. Les élèves font manifestement preuve d'autonomie.

Les échanges avec eux font apparaître très clairement leur bonne compréhension des activités qu'ils mettent en œuvre. Ils sont capables de les expliciter très clairement et qui plus est, avec fierté. Ils éprouvent visiblement du plaisir à travailler au plus près de la réalité professionnelle et selon les modalités proposées par leurs professeurs. Ils apprécient particulièrement le travail collaboratif et l'entraide entre pairs. Ils ont conscience des progrès qu'ils ont réalisés depuis leur entrée en formation et sont confiants dans ceux qu'ils vont réaliser d'ici la fin de l'année.

Les professeurs sont également satisfaits de la mise en œuvre de ces pratiques qui leur permettent d'atteindre les objectifs fixés. Ils n'envisagent pas de « revenir en arrière ». Les professeurs en ARCU notent une diminution sensible de l'absentéisme.

Ces pratiques pédagogiques, en se fondant sur des scénarii réalistes, solides et ambitieux, inscrits dans la durée, permettent de rompre avec les traditionnelles activités où tous les élèves doivent

réaliser la même tâche, en même temps et au même rythme dans des contextes plus ou moins éloignés des réalités professionnelles.

Par ailleurs, les situations simulées sont tout autant sources d'apprentissage que les situations réelles vécues en PFMP à la différence près que les élèves les acquièrent dans un milieu sécurisé qui permet davantage d'erreurs, d'essais et de retours sur l'activité. Les environnements professionnels leur permettent également d'adopter un autre comportement (notamment en mobilité et en autonomie).

Ces bonnes pratiques s'inscrivent clairement dans une rupture pédagogique et sont ainsi de nature à permettre aux élèves de retrouver confiance en eux et le goût de la réussite.

Néanmoins, concevoir des scénarii, les mettre en œuvre avec les élèves, s'assurer de l'acquisition progressive des compétences impliquent une charge de travail importante de la part des enseignants, en particulier dans le contexte du baccalauréat professionnel ARCU dont le référentiel n'est pas conçu autour de mises en situation professionnelle. Il est souhaitable, ainsi que l'envisagent les inspecteurs territoriaux, de favoriser la diffusion de telles pratiques au sein de l'académie pour que les enseignants intervenant en ARCU puissent mutualiser leurs scénarii, à l'instar des enseignants en GA qui ont bénéficié des espaces de travail collaboratifs et des ressources développés dans le cadre de la réforme.

Par ailleurs, le lien avec l'enseignement général notamment mériterait d'être davantage développé dans les pratiques observées dans cet établissement, dans le cadre notamment des EGLS qui ne sont pas pour l'instant mis en œuvre.

2.2. Associer concret et abstrait

Comme on l'a vu, l'une des premières caractéristiques de l'enseignement professionnel tient à l'inventivité dont il doit faire preuve pour articuler ce qu'on appelle sans doute trop rapidement le concret et l'abstrait, puisque ces concepts sont complémentaires et non pas étanches du point de vue cognitif. Mais l'acte pédagogique peut construire ou présenter des savoirs et leur donner alors un tour concret ou abstrait. Il s'agirait, dans l'idéal, de ne pas proposer un savoir qui ne soit une expérience. Une telle démarche vaut sans doute en toute bonne pédagogie. Mais quand certains collégiens ou lycéens peuvent d'emblée trouver intérêt à une présentation conceptuelle des savoirs, en lycée professionnel, la majorité d'élèves exigeant un passage par l'action et un ancrage dans la réalité est évidente. L'implication dans la construction des apprentissages, la mise en évidence des liens entre l'expérience et les savoirs, la prise en compte du corps de l'élève sont ainsi clairement facilités dans les enseignements professionnels, mais cette adhésion à une autre manière d'apprendre concerne aussi les disciplines générales.

2.2.1. S'approprier la lecture par l'écriture (lycée Jules Fil, classe de seconde)

En classe de français, l'analyse requiert une appréhension subjective des supports : un texte, une image, un film ne devraient pas être commentés sans que l'élève se les soit appropriés dans un rapport personnel. Encore faut-il que les élèves rencontrent les discours qui leur sont présentés, renouent avec une pratique de lecture qui les a souvent mis en difficulté dans leur précédent parcours scolaire, ou dont ils n'ont jamais eu l'habitude, enfin se sentent autorisés à porter un jugement personnel.

**Redonner le goût et montrer le sens des activités de lecture et d'écriture, lycée Jules Fil,
Carcassonne (académie de Montpellier)**

Contexte

Le lycée polyvalent des Métiers Jules Fil accueille environ 1800 élèves dans des sections générales, professionnelles et technologiques, de la 3^{ème} prépa-pro à la STS. Il est porteur de plusieurs labels délivrés par l'autorité académique dont : le label étoile qui souligne la qualité de l'enseignement des langues ; le label numérique qui reconnaît l'investissement spécifique réalisé par l'établissement dans l'utilisation pédagogique des techniques d'information et de communication ; le label « lycée des métiers » délivré pour la filière industrielle « électrotechnique » ainsi que pour la filière des métiers de la santé et du social.

Objectifs

Sur l'initiative d'un professeur documentaliste, en co-animation avec deux professeurs de lettres-histoire, le lycée a construit une pratique consistant en une séance hebdomadaire de travail.

Cette pratique trouve son origine dans le constat, opéré par le professeur documentaliste à son arrivée dans l'établissement à la rentrée 2009, que les élèves de la voie professionnelle de l'établissement ne fréquentaient quasiment pas le CDI. Ce constat se doublait d'un autre : les professeurs des différentes spécialités professionnelles sont enclins à porter sur les enseignements généraux un regard assez distancié. La motivation des élèves dans ces enseignements généraux, où ils ne trouvent pas pour la plupart leur plus grande source d'épanouissement, en est affectée.

Démarche

L'activité observée concerne 17 élèves de seconde professionnelle spécialité Métiers de la Sécurité. Elle doit les conduire vers la lecture suivie de romans.

Chaque élève choisit, parmi quelque 40 ouvrages en prêt au CDI, le roman qu'il souhaite lire. Les livres sont d'auteurs français et étrangers, de longueur variable, et relèvent tous de la littérature de jeunesse.

Au travers de différentes activités, orales et écrites, il s'agit de conduire les élèves, non seulement à lire, mais à porter un regard critique sur le roman qu'ils ont retenu. Les élèves réalisent ainsi une fiche numérique (pouvant associer texte, image, vidéo...) concernant le livre choisi qui présente l'ouvrage, fait appel à des jugements critiques, et qui se trouve mise à disposition de l'ensemble de la communauté scolaire en figurant sur le portail numérique du CDI. Elle est donc consultable et peut inviter un utilisateur à demander le livre. Cette réalisation a pour premier effet d'obliger à la construction du sens, ce qui présente l'intérêt de donner à voir la complémentarité entre travail d'écriture (l'intention de l'auteur et les moyens qu'il utilise) et travail de lecture (l'appropriation et l'appréciation consciente de l'œuvre). Elle a aussi la vertu de fixer un horizon précis au travail des élèves, assorti d'une trace tangible (dans l'observation des nuages de mots-clés en rapport avec le thème, l'intrigue, les personnages et le sens du roman). Les activités d'analyse et de commentaire ont ainsi des destinataires, et une finalité tangible.

Pilotage et moyens :

- octroi d'IMP (indemnités pour mission particulière) au professeur-documentaliste qui pilote le projet et aux deux PLP lettres-histoire ;
- attribution d'une salle informatique, dédiée depuis cette année au projet ;
- aménagement des emplois du temps.

La maîtrise de la langue figure par ailleurs parmi les priorités du projet d'établissement.

Cet objectif se double d'une volonté affirmée du proviseur, de développer plus généralement les actions culturelles, ce qui prend notamment la forme d'une « Semaine des arts », organisée en partenariat avec des centres culturels. Il doit s'agir là d'un effort en direction des élèves et des enseignants afin de valoriser le travail sur les textes, le théâtre, les lectures publiques, les arts plastiques, mais aussi la culture mathématique et la culture numérique.

Apprentissages et résultats

Il n'a pas été possible à la mission d'observer l'effet de la pratique sur les apprentissages des élèves. Aussi bien les gains recherchés ne sont-ils pas principalement de cet ordre ; il n'y a d'ailleurs pas d'évaluation formelle d'éventuels apprentissages. Lorsqu'on interroge les élèves sur ce qu'ils ont appris, ils mettent d'ailleurs en avant la manipulation du logiciel avec lequel réaliser leur fiche bibliographique plutôt que les objectifs en lecture-écriture visés par les enseignants.

Selon les enseignants il s'agit plus d'un travail de mise en confiance, d'un travail sur le « savoir être ».

D'autres gains sont pourtant notables :

- une nouvelle appétence pour la lecture chez la plupart des élèves concernés, par la multiplication de projets centrés essentiellement sur la lecture : « auteurs au lycée », « prix des Inco »... 50 % de la fréquentation du CDI est désormais le fait de lycéens de la voie professionnelle, qui ne représentent pourtant qu'un tiers environ des quelque 1 800 élèves du lycée ;
- une recontextualisation et une valorisation indirectes du travail sur des compétences générales (compréhension et expression écrites, expression orale) grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet ;
- une aisance conquise, perceptible lors de prise de parole ;
- une meilleure relation élèves-professeurs, hors des limites du projet, du fait d'une focalisation sur les élèves plutôt que sur un programme ; cette amélioration est le résultat, du point de vue des professeurs, d'une meilleure perception du potentiel intellectuel et scolaire des élèves (lesquels font en outre preuve en général d'une plus grande aisance dans les cours ordinaires) ;
- une amélioration du climat scolaire.

Diffusion

La pratique est portée à la connaissance des autres enseignants par les documents diffusés sur le site du lycée (portail du CDI).

Ce projet et d'autres d'un type semblable (ateliers de lecture, ateliers d'écriture, rencontres avec des auteurs) menés par le passé par le professeur-documentaliste s'inscrivent dans un cadre élargi : défi Babélio, projet national *Bookin' project* en anglais, partenariat avec la Cité médiévale de Carcassonne, financement par le Conseil régional. Plus qu'une source de finances, c'est un gage de rayonnement et de valorisation du travail des élèves.

On peut voir un prolongement de la pratique observée, ou du moins un de ses effets, dans le projet de mettre sur pied en 2016-2017 des enseignements pratiques interdisciplinaires en classe « prépa pro » portant sur l'expression. Ce nouveau projet impliquerait pour l'heure le français et l'EPS, et tournerait autour de thématiques telles que la nutrition, la santé ou l'environnement.

Au-delà de son objectif particulier, la pratique, de l'avis des professeurs et de l'équipe de direction auquel on peut sans difficulté souscrire, constitue une « bonne pratique » en ce que :

- elle prend les élèves tels qu'ils sont, « avec leur histoire » ;
- elle permet de s'assurer de la collaboration des élèves, sa démarche étant d'amener la discipline à l'élève plutôt que d'amener l'élève à la discipline ;
- elle fait émerger les compétences des élèves ;
- elle développe en eux la confiance nécessaire pour mener à une réflexion sur eux-mêmes ;
- elle leur procure une démarche dans le traitement de l'information.

En regard de cette réussite, la mission a noté l'étanchéité entre une inventivité pédagogique cantonnée au projet et les démarches de classe ordinaires. Apparaissent deux formes de pratiques

sans porosité : le cours d'un côté et des pratiques observées par la mission mais avec fort peu d'articulations tant dans les contenus que dans les méthodes.

Pourtant lorsqu'on interroge les élèves, ils ne cachent pas leur souhait de voir ces pratiques (modification de la forme scolaire, production, utilisation du numérique...) irriguer les enseignements généraux. Ils sont ainsi clairement à la recherche, dans les enseignements généraux, d'un sens qu'ils déclarent trouver dans les enseignements professionnels.

Si l'objectif est d'abord l'appropriation du CDI et l'entrée en lecture (ce qui correspond surtout aux enjeux du professeur documentaliste pilotant le projet), les indicateurs de fréquentation montrent bien la pertinence de l'action. Mais rien n'empêcherait de réactiver en classe, sur un corpus plus conforme aux exigences culturelles des programmes de français les acquis de la rédaction critique des élèves, ou de construire dans le projet une progression dans les œuvres proposées. Il serait donc fructueux de se demander ce qu'il est possible de retirer d'un travail sur la littérature de jeunesse, qui renvoie plus ou moins les élèves à leur vécu ou à leurs craintes et aspirations, pour mener à la lecture d'auteurs classiques.

La bonne pratique observée est en ce sens emblématique de fréquentes limites d'une inventivité qui se déploie exclusivement dans des projets ponctuels, mais n'ose pas toujours tirer profit de la liberté pédagogique dans l'exercice de la classe.

2.2.2. Transplanter la classe pour mieux construire les compétences professionnelles (lycée Maréchal Leclerc, classes de première et terminale)

Cette contextualisation est, elle aussi, soumise à une tension entre le souci d'être en accord avec la réalité professionnelle contemporaine et l'utilité de disposer cependant d'un espace d'apprentissage spécifique, où par exemple le droit à l'erreur est reconnu. L'enseignement oscille ainsi entre réalisme et réalité. Dans le premier cas, la restitution souffre d'une situation artificielle qui ne fait pas sens aux yeux des élèves et dont ils se détournent ; dans l'autre, la pression du réel est parfois si forte qu'elle ne forme pas forcément un espace d'apprentissage. C'est cette apparente contradiction que vise à surmonter, au lycée Maréchal Leclerc, un enseignement au sein même d'un hypermarché.

Des cours réalisés au sein d'un hypermarché en classes de première et de terminale commerce, lycée Maréchal Leclerc (Alençon, académie de Caen)

Le laboratoire de vente préconisé pour la mise en œuvre du baccalauréat professionnel commerce ne disposait que de moyens limités ne permettant pas aux élèves de travailler des activités aussi courantes que la réalisation de têtes de gondoles. La professeure d'économie gestion option commerce, rencontrée par la mission, était aussi en recherche de nouvelles méthodes de travail, d'autant qu'elle constatait une désaffection des orientations et un décrochage chronique. Cette enseignante a fait le choix, depuis septembre 2016, en alternative aux TP en classe, d'inscrire la formation dans des conditions plus proches du réel en mettant notamment à profit les liens tissés depuis l'ouverture avec l'hypermarché situé à quelques centaines de mètres de l'établissement. Elle souhaitait, ce faisant, travailler essentiellement le pôle « animer et gérer » du référentiel du baccalauréat professionnel commerce c'est-à-dire les compétences cœur de métier.

Éléments facilitateurs :

- l'IEN a donné son accord pour l'expérimentation et l'accompagne ;
- le DDFPT⁷ intervient en appui pour les aspects pratiques, tout particulièrement pour la conception des emplois du temps.

Organisation de la classe intégrée dans l'hypermarché

En fin de semaine, la professeure négocie les tâches qui seront confiées à ses 30 élèves pour la semaine suivante en demi-groupes qui interviennent au sein de 10 rayons au total qu'elle a sélectionnés. Si l'interaction est très forte entre les élèves et les chefs de rayon, l'enseignante demeure en permanence auprès de ses élèves, dont elle organise la rotation sur les différents rayons. Elle met aussi en œuvre, en fonction des besoins des élèves, des séances de 30 minutes de restitution et de conceptualisation destinées à deux élèves au maximum au sein d'un espace en magasin mis à la disposition des classes impliquées.

Une grille d'acquisition des compétences est renseignée à partir d'éléments de suivi établis par les élèves et des observations du professeur. Il s'agit pour le moment d'une grille dont le format papier s'avère très lourd, que l'enseignante envisage de modifier et de numériser.

En dehors des PFMP, les élèves interviennent dix semaines par an dans l'hypermarché dans le cadre de missions qui impliquent une planification fine.

Éléments d'évaluation et bilan prospectif

Selon l'enseignante, les élèves de la classe de première sont enchantés : le changement sur le climat dans la classe est semble-t-il perceptible positivement. Elle identifie également au moins un avantage pour elle-même de la pratique qu'elle a initiée : elle contribue à sa formation continue (pour les étiquettes électroniques par exemple).

Avant la mise en œuvre de cette pratique, le décrochage était plus fort en première. Cette année, 30 élèves sur 32 inscrits vont terminer leur classe de première. Auparavant, 26 sur 32 menaient cette classe à son terme.

Dans un contexte difficile de recrutement des élèves, ce choix pédagogique a été initié par une enseignante qui souhaite que celui-ci essaime au sein de l'établissement dans les années à venir. Toutefois, l'équipe avec laquelle elle collabore connaît un turnover important. Il faudrait selon l'enseignante, dans l'idéal, pouvoir travailler en binôme.

Une telle pratique pédagogique requiert beaucoup de flexibilité notamment dans la définition des missions au jour le jour au sein du magasin et dans la détermination des progressions, qui doivent articuler les exigences du milieu professionnel et les objectifs pédagogiques. Elle tire profit de l'implantation (la grande proximité de l'hypermarché et du lycée est de ce point de vue décisive). Aux yeux de la mission, ces éléments sont à prendre en considération pour quiconque désirerait s'inspirer de cette pratique.

La richesse des apprentissages en contexte est indéniable. L'enseignante reconnaît d'ailleurs qu'il faudrait, au-delà des apports individualisés de connaissance *in situ*, auxquelles elle procède, deux heures en fin de journée pour « débriefing » avec l'ensemble des élèves réunis, ce qui donne à penser que le rapport entre mise en œuvre et retour réflexif lui paraît un peu déséquilibré.

⁷ Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques.

2.3. Lier de façon pertinente les différents enseignements

2.3.1. Une interdisciplinarité demeurant problématique

L'appréhension du sens des apprentissages par les élèves suppose que les enseignements ne soient pas cloisonnés, mais qu'ils puissent s'articuler dans le respect de leurs apports parfois distincts à la formation d'ensemble des élèves. Cette mise en avant de la complémentarité joue dans les démarches comme dans les contenus, pour articuler les différentes activités, mais aussi les apports disciplinaires. Sur ce point, l'une des questions les plus récurrentes de la voie professionnelle concerne les liens entre enseignements généraux et enseignements professionnels. Loin d'une complémentarité heureuse, c'est trop souvent sous la forme d'une ignorance réciproque ou d'une rivalité plus ou moins avouée que les deux domaines s'envisagent, les enseignements professionnels déplorant dans les projets qu'ils portent les résistances et l'isolement de disciplines générales, qui craignent de leur côté l'instrumentalisation de leurs contenus spécifiques et de leurs ambitions culturelles. La tension entre l'objectif d'insertion professionnelle immédiate et celui de la poursuite d'études se fait ici clairement lisible. Il n'est cependant pas le seul facteur d'une dysharmonie relevant aussi de cultures différentes, et de contraintes didactiques spécifiques : c'est à juste titre qu'un professeur de mathématiques-sciences par exemple ne peut envisager son enseignement dans la seule perspective de la numération ou du calcul, et qu'il aspire à développer des compétences moins directement perceptibles par les élèves, prompts à préférer la visibilité immédiate des activités d'ordre professionnel. Réciproquement, les enseignements généraux minorent trop souvent la contribution des enseignements professionnels à la construction de compétences qui les concernent.

2.3.2. Des pratiques qui tirent rarement profit des dispositifs réglementaires dans lesquels elles pourraient s'inscrire

En 2009, la rénovation de la voie professionnelle a remis en cause une organisation traditionnelle, selon laquelle une même discipline voyait ses horaires varier d'une spécialité à l'autre. Pour nombre de professeurs, la contribution à la professionnalisation se lisait dans ces répartitions, avec par exemple plus d'anglais en restauration, ou plus de français en secrétariat. Le principe d'un même programme et donc d'un même horaire de base quelle que soit la spécialité du baccalauréat professionnel a eu pour corollaire l'attribution d'une dotation spécifique de 152 heures dédiées aux disciplines générales pour contribuer à la professionnalisation. Aujourd'hui encore, les établissements peinent à s'en emparer, pour faire jouer le plus souvent à ces dotations le rôle de variables d'ajustement. Cette dérive bien connue a été confirmée à la mission par la méconnaissance dont faisaient preuve certains établissements observés, plus de six ans après l'arrêté du 10 février 2009 mettant en œuvre les enseignements généraux liés à la spécialité (EGLS). Parfois, même les plus intéressantes pratiques en mesure de tisser des liens interdisciplinaires pertinents sont réalisées hors de ce dispositif, pourtant conçu pour les favoriser.

Outre la dotation horaire à laquelle les élèves ont droit et qui dans les faits leur est ôtée (le plus souvent pour une répartition en demi-groupes dont la rentabilité pédagogique n'est pas garantie), les EGLS offrent aussi l'intérêt de s'inscrire explicitement dans la dotation horaire des enseignements généraux. En cela, le dispositif permet d'éviter une collaboration qui, dans les initiatives des équipes, part trop souvent des seuls enseignements professionnels, pour assigner une place, quelquefois mineure et fréquemment vécue par leurs enseignants comme ancillaire, à la contribution des

disciplines générales : une part de rédaction (voire de correction orthographique) dans un projet presque exclusivement consacré aux enjeux professionnels, une affiche en anglais présentant pour finir la réalisation. De fait, les pratiques les plus accomplies et les plus riches rencontrées par la mission sont celles nées d'un croisement réfléchi des référentiels, et capables du coup, en bonne interdisciplinarité, de répondre conjointement, par le jeu de la complémentarité, aux enjeux et objectifs des différents enseignements. Il n'est pas indifférent que les pratiques présentées ci-après soient pour deux d'entre elles nées à l'initiative exclusive des enseignements généraux (lettres et anglais), et pour la troisième par une collaboration constante entre enseignement général et spécialité professionnelle. Aux yeux de la mission, il ne peut naître de collaboration efficace que partagée, appuyée sur la connaissance précise des enjeux disciplinaires dont les porteurs sont les inspecteurs et les professeurs. Dans le cas contraire, l'assignation d'une place dans un projet conçu hors des disciplines, de leurs enjeux et intérêts pour les apprentissages des élèves ne peut que provoquer un retrait et une défiance qui ne sont pas toujours injustifiés.

2.3.3. Le roman du stage : un exemple d'interdisciplinarité accomplie (lycée Jean Jaurès site Aucouturier, classe de première)

Mettre en œuvre conjointement expérience professionnelle et enseignement du français en filière ASSP, lycée Jean Jaurès - site Aucouturier, Carmaux (académie de Toulouse)

Contexte

La cité scolaire « Les lycées de Carmaux » (académie de Toulouse) regroupe désormais sous la responsabilité d'une proviseure et de deux adjoints en un établissement polyvalent le lycée général et technologique et le lycée professionnel. L'ensemble accueille environ 1 000 élèves, 400 relevant de l'enseignement professionnel.

Le lycée, site du GRETA, dispose par ailleurs de deux STS et d'une licence professionnelle ouverte avec les syndicats professionnels et l'université d'Albi (Manager en maintenance de matériels). L'union des établissements en une seule cité scolaire s'est traduite aussi par un partage des locaux : hormis les ateliers, les salles sont désormais communes pour nombre de disciplines. Le CDI est commun, avec deux documentalistes (dont les postes sont fléchés mais dont la réalité des services et activités est partagée pleinement). Une classe de lycée général travaille ainsi avec des élèves de LP dans le cadre de l'enseignement « littérature et société ». Cette complémentarité n'est que l'un des atouts d'un établissement reconnu désormais pour son dynamisme en matière de projets et de collaborations, dont le partenariat avec l'université d'Albi pour la mise en œuvre de la licence professionnelle n'est qu'un exemple parmi d'autres. Le chef d'établissement soutient les projets, dans une stratégie de redynamisation de l'établissement qui passe notamment par le rayonnement du festival BD (porté par le même enseignant que la pratique ici décrite) ou l'investissement dans l'orientation, dans un travail continu avec les collègues. La direction offre les moyens et soutient les projets mais « les choses ne sont pas impulsées par elle et c'est pour cela que cela marche », selon les professeurs rencontrés. L'autre élément facilitateur tient à la répartition : le professeur de français a souhaité suivre ses classes dans une formation prévue sur les trois années, cette demande étant entendue et même favorisée. L'IEN de lettres a pour sa part repéré puis accompagné la pratique d'un professeur recruté comme formateur.

Objectifs

Il a été imaginé de tirer profit de l'expérience des PFMP pour proposer un écrit de retour de stage sous forme romanesque et collaborative, intitulée « Le roman dont vous êtes le héros ». Cette pratique a été élaborée par le professeur de français, auquel s'est associée celle d'enseignement professionnel. Les activités concernent le retour réflexif sur les expériences du stage, mais aussi la planification, la

rédaction collaborative et la réflexion sur l'arborescence narrative. Un parcours narratif est pré-formaté à partir d'un encodage numérique (« Textallion ») très facile d'emploi, qui permet la circulation d'un chapitre à l'autre comme la greffe des liens hypertextes. Le numérique propose donc une « maquette » de roman interactif dans laquelle les élèves glissent leur expérience professionnelle, en rendant compte aussi bien des erreurs (imaginées ou réellement vécues) que des réussites. Par le biais de la fiction, le retour des élèves sur leur stage favorise par ailleurs le retour sur les erreurs, plus faciles à raconter que sous la forme d'un témoignage.

Démarche

L'enseignement observé concerne une classe de première « accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP) d'une trentaine d'élèves, dont un seul garçon. L'ensemble de la classe présente et des adultes (un auteur de bande dessinée, le professeur de français, le professeur de STMS) sont répartis en trois espaces dans le CDI. L'activité, qui se déroule au total sur douze heures environ, est d'ordinaire organisée dans deux salles. C'est pour éviter à la mission de courir d'une salle à l'autre (ce que fait d'ordinaire le professeur de français) que l'installation au CDI a permis de regrouper dans des espaces distincts les ateliers.

L'activité observée en priorité concerne « le roman dont vous êtes le héros » : la rédaction, par la classe, d'un retour de stage et de la description des activités professionnelles sous la forme d'un récit à courts chapitres décrivant des situations professionnelles, devant lesquelles le personnage principal a des choix de comportements renvoyant le lecteur à un autre chapitre (invalidant le mauvais choix, ou expliquant que le choix était le bon et permettant de progresser dans le récit). Lors de l'observation, un tiers des élèves était mobilisé sur un autre projet concernant la BD, lui-même impulsé par le professeur de français. La contribution d'un auteur de bande dessinée (pour quatre séances) y conduit les élèves à réaliser individuellement un récit, dont ils ont fait le scénario, d'une ou deux planches rendant compte d'une histoire de migration. À la séance suivante, les ateliers tourneront, chacun ayant donc pu contribuer au projet BD et à l'écriture romanesque.

Les élèves sont répartis en îlots. Chaque groupe a sorti les cartes mentales et les plans ayant permis d'élaborer la part du scénario sur laquelle il a travaillé : une arborescence cohérente de situations professionnelles rencontrées par leur personnage (Mélanie, stagiaire en pédiatrie – PFMP de seconde – et en gériatrie – PFMP de première) et des embranchements narratifs suscités par sa conduite, positive (avancée du récit) ou erronée (rappel de la conduite à tenir et renvoi au chapitre où elle a échoué). Les équipes, par binômes ou trinômes, ont ainsi élaboré des scénarii dont il a fallu vérifier la cohérence narrative (l'activité s'articule à l'objet d'étude « Parcours de personnage » des programmes de français) et la pertinence professionnelle (la situation est-elle cohérente ? Pourquoi Mélanie a-t-elle échoué et où était son erreur ?)

L'activité du jour consiste à passer à la phase rédactionnelle pour les trois îlots. Les élèves échangent, inventent des dialogues, rédigent au stylo, puis présentent pour validation ou interrogation aux professeurs qui les aident à revoir ou non les différents points de leur proposition. Quand l'écrit est stabilisé, l'équipe passe à l'ordinateur où ils dactylographient le texte, mais aussi l'encodent pour qu'il prenne place dans le récit. Pendant qu'un élève dactylographie, soit un autre lui dicte pour travailler ensemble à la négociation de la rédaction (orthographe, etc.) soit les autres continuent d'élaborer de nouveaux chapitres avec de nouvelles situations professionnelles.

Le professeur de français est intervenu deux minutes pour réinscrire au tableau, sous la dictée des élèves, le seul rappel de l'encodage (très facile : tout se joue sur des signes = avant le numéro du chapitre, et des sauts de ligne, pour rendre actif le chapitre).

Durant les deux heures d'observation, les élèves ont produit environ deux pages d'écriture, mise en forme et corrigée sur tous les plans (pertinence de la situation professionnelle, cohérence narrative, précision du lexique, correction linguistique...). Les deux professeurs circulent sans difficulté d'une activité à l'autre, entre les groupes. Deux demandes de conseils méritent ainsi d'être rapportées :

- deux élèves soudains se sont levées, l'une se mettant au sol, l'autre la tirant par le bras. L'action est répétée plusieurs fois. Renseignements pris, et après appel à la professeure d'enseignement

professionnel, elles souhaitent raconter une aide à la marche et une chute, et vérifiaient les gestes à faire en se demandant où et comment inscrire l'erreur de leur personnage. L'intervention de l'enseignante a permis de revenir sur les connaissances, de récapituler les gestes professionnels à accomplir, tout en s'interrogeant sur la vraisemblance narrative ;

- pour un chapitre où la stagiaire est appelée à la réfection d'un lit, les élèves imaginent qu'elle oublie de se laver les mains préalablement. Le chapitre renverra donc à un autre qui rappellera le lavage des mains : on reprend les gestes à accomplir. En décrivant méticuleusement cette activité, le groupe découvre que le degré de précision qu'il faut avoir dans la rédaction est complexe. On demande au professeur de français si l'on peut plutôt insérer un film pour qu'un tutoriel présente par l'image ce qui est jugé difficile à mettre en mots. Le professeur de français accepte le projet, mais à la condition que d'abord soit décrite précisément par le langage l'activité : la tâche de rédaction (décomposition, précision du lexique, complexité probable de la syntaxe pour rendre compte de l'enchaînement des gestes) est donc maintenue comme un défi rédactionnel, non sans réflexion littéraire menée avec les élèves: pourquoi une action apparemment simple est-elle si difficile à raconter ? Que peut le langage ? Les deux professeurs co-animent sans empiéter sur l'expertise de chacun, mais sans se crispier sur tel ou tel domaine (le professeur de français demande si telle activité est vraiment cohérente pour le personnage, la professeure d'enseignement professionnel intervient sur du lexique ou des problèmes de rédaction, chacun appelant l'autre si la question paraît réclamer son expertise).

Évolution de la pratique et diffusion

Le professeur de français, qui a déjà réalisé les années précédentes un premier livre, ne cesse d'enrichir la palette des activités en tirant profit des ressources du numérique. Pour le « roman du stage » de cette promotion, trois apports sont proposés : l'illustration (en lien avec le projet BD), l'insertion de capsules vidéos consacrées aux gestes professionnels, mais aussi des enregistrements audio donnant vie aux personnages, et favorisant le développement des compétences orales. Durant la séance observée, chacun des îlots a consacré une trentaine de minutes environ à la greffe de saynètes audio servant d'introduction aux chapitres. Les élèves disposent d'un relevé des numéros des chapitres ayant déjà fait l'objet d'une illustration sonore. Ils doivent en tenir compte, lire ou relire d'autres chapitres non encore illustrés, prévoir une sonorisation pertinente. Ils passent ensuite dans une salle séparée, et à l'aide du seul téléphone portable de la professeure de spécialité professionnelle, procèdent à l'enregistrement, qu'ils peuvent réécouter, et refaire en autant de prises qu'ils le souhaitent. Chaque groupe d'élèves a ainsi produit environ six à huit sonorisations sur lesquelles ils ont inventé une saynète, ont écrit les échanges, ont inventé des bruitages, ont pu s'enregistrer, s'écouter, le cas échéant se corriger et revenir sur leur diction.

Sur initiative d'un professeur sans nul doute exceptionnel, la pratique est désormais partagée, et co-animée avec les documentalistes et une professeure de spécialité, même si elle demeure pour l'heure réservée à la seule filière ASSP. La visibilité donnée par l'IEN ET-EG laisserait cependant imaginer un rayonnement sur nombre de filières, hors même de l'établissement. Au lycée Jean Jaurès, c'est principalement le projet BD qui se fait attractif, en ayant fédéré les équipes de CAP et de baccalauréat professionnel gestion - administration, pour devenir un projet d'établissement. Selon le témoignage unanime des équipes rencontrées, « les choses se déploient naturellement ». Ainsi le professeur de français est-il rentré du festival d'Angoulême avec l'idée d'une visite à faire par les élèves ; les professeurs de GA ont aussitôt inscrit l'activité dans leur pôle « projets » et l'ont fait conduire (réservation, fichier des inscrits, location des cars, financement par vente de friandises, etc.) par un groupe. Par-delà le roman numérique se constitue donc une culture de l'interaction disciplinaire partagée. Le professeur d'arts plastiques rencontré insiste ainsi sur la pertinence pour sa discipline du projet BD à partir duquel se construisent les compétences mises ensuite au service des contenus et savoir-faire professionnels. Les enseignants de GA établissent leur programme annuel à partir de la considération de tout ce qui peut être enseigné dans des activités « en réel », le reste passant par le travail à partir de l'entreprise « fictive » sur laquelle travaillent d'autre part les élèves. La classe de français tire profit du roman numérique comme du projet BD pour l'ensemble de son enseignement,

tant du point de vue des compétences d'expression (orale et écrite) que des savoirs littéraires. Ainsi la pratique du récit par les élèves sert-elle de levier pour la lecture et l'analyse de romans ; de même l'étude du portrait littéraire gagne considérablement au travail sur les portraits en BD. La comparaison texte-image comme la description minutieuse de gestes professionnels favorisent la compréhension du fonctionnement linguistique, de la sélection nécessaire des éléments pour les distribuer en langues ; le projet sert donc de support et d'introduction pour une autre approche, aucun aspect du programme de français n'étant étanche au regard des activités déployées.

L'excellence de l'activité pédagogique (qui articule pleinement des enjeux des disciplines, qui construit nombre de compétences des deux enseignements, qui parvient à un roman complet sans tomber dans le projet chronophage...) et de sa mise en œuvre (des élèves capables d'autonomie, des professeurs sollicités sans difficulté mais seulement au moment opportun, une invitation à la réflexion sur chaque situation critique rencontrée...) est à souligner. Ce diagnostic est partagé par les élèves avec lesquels la mission s'est entretenue : « *pour les stages, on révise sans réviser* ». Le retour réflexif sur les acquis de l'expérience professionnelle est de fait indéniable. Les situations sont mentalement reconstruites, les gestes rappelés, les consignes reprises. De la même manière, tous les témoignages ont souligné le caractère facilitateur des ponts établis entre la lecture de récits et la pratique narrative pour la classe de français.

Les élèves ont également insisté sur l'importance du roman réalisé, qu'ils ont présenté à leurs parents, comme à leur tuteur (tutrice) de stages. L'évidente fierté du résultat (un vrai livre, et désormais un livre illustré et augmenté) est notable, même si le professeur rappelle que ses ambitions concernent le processus plutôt que le produit réalisé. Le fait que l'activité se déroule sur trois ans ne paraît pas non plus conduire à un effet de lassitude, comme l'indiquent les élèves : « *on verra en terminale, mais comme chaque fois les stages sont dans des secteurs différents, ce n'est pas pareil et de toute façon on va de plus en plus vite pour écrire* ».

L'inspectrice souligne par son témoignage un autre effet : appelée assez vite en début d'année pour une classe particulièrement perturbatrice et au climat très difficile (harcèlement entre élèves, tensions et chahuts, risques de décrochage), elle était d'abord allée en cours de français, et n'avait rien reconnu de ce qui lui avait été présenté. Les tensions des premiers jours avaient été surmontées quand les élèves avaient découvert un autre enseignement et bénéficié de la rupture pédagogique de la seconde qui balayait leur opposition à l'école. Évidemment, cette pédagogie ne modifie pas le contexte socio-culturel et toutes les difficultés éprouvées qui peuvent se traduire en termes de comportements. Mais la professeure de STMS insiste sur le fait qu'aucune question de comportement ne se pose jamais dans les ateliers tels que celui observé.

Une appréhension plus critériée des effets obtenus n'est pas aisée à établir, les indicateurs fournis par l'établissement montrant des réussites qu'on ne saurait imputer spécifiquement à tel ou tel des nombreux projets conduits. Même l'initiateur du « roman dont vous êtes le héros » peine d'ailleurs à envisager d'évaluer les activités et les productions des élèves dans le cadre des projets qu'il conduit. Aux yeux de la mission, cette réticence manifeste sans doute les limites de l'évaluation ordinaire qui ne répond pas à de telles modalités de travail, mais aussi la difficulté, même pour les enseignants les plus inventifs, à imaginer de renouveler les modalités de l'évaluation en même temps que les pratiques de classe. Pourtant, les bénéfices en termes d'acquisition des compétences professionnelles d'une part, de l'autre de qualité de rédaction et d'expression, déclarés perceptibles, pourraient donc être mesurables.

Une autre marge de progression dans cette bonne pratique interdisciplinaire concerne la répartition des moyens. L'activité menée correspond en effet parfaitement aux objectifs des EGLS, et pourrait sans aucun doute (compte tenu aussi de la simplicité technique des outils numériques) être déclinée dans nombre de filières professionnelles. Derrière les spécificités d'une mise en œuvre par des enseignants et dans un contexte spécifiques, la perspective de renouveler les écrits professionnels, d'inventer des genres et de les faire pratiquer par les élèves pourrait se montrer féconde et inspirer nombre de liens entre le français et les enseignements professionnels. Cependant, chacune des six séances est financée sur une heure de cours de français et une heure d'AP : les heures sont distribuées sans que les spécificités pédagogiques soient clairement distinguées. Comme l'a remarqué l'inspectrice, les EGLS existent donc dans les faits pour la filière, mais cette fongibilité des moyens risque de les cantonner aux équipes les plus dynamiques, en privant d'autres filières d'un enseignement dû.

2.3.4. La fédération des enseignements autour d'une épicerie pédagogique

Née d'une initiative d'emblée partagée par une professeure de spécialité et une professeure d'enseignement général, une épicerie pédagogique constituée au lycée Maréchal Leclerc d'Alençon montre des effets bénéfiques, tout particulièrement en termes de remotivation des élèves, de contextualisation des apprentissages et de mise en cohérence des enseignements autour d'une activité fédératrice. Le mode de diffusion, par cercles concentriques à partir d'un duo initial, a retenu l'attention de la mission : chaque membre de l'équipe vient peu à peu puiser dans l'expérience de l'épicerie de quoi alimenter une partie de son travail disciplinaire. Ce partage conduit aussi à repenser des modalités de travail, qu'il s'agisse de la pédagogie de projet ou de l'évaluation. L'équipe pédagogique dans son ensemble a ainsi établi, sous l'impulsion du Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT, anciennement appelé « chef des travaux »), une progression commune dont l'élaboration a permis de prendre connaissance de l'intégralité des référentiels. Dans l'équipe observée, la pratique évite ainsi le fréquent cloisonnement entre des démarches innovantes réservées à un cadre expérimental et des « cours » inchangés, dont les élèves déplorent d'autant plus la démarche traditionnelle qu'ils ont expérimenté d'autres manières d'apprendre et de se comporter en classe.

Cependant, la mission tient à souligner que la fédération des enseignements a ses limites, que l'équipe d'ailleurs reconnaît et paraît respecter, se gardant par là d'un systématisme qui s'efforcerait de réunir artificiellement tous les apprentissages autour d'un objet ou d'un thème. Ainsi, tous les champs disciplinaires ne peuvent tirer un égal profit de l'activité : si le professeur de mathématiques-sciences peut à l'occasion de démarches calculatoires exploiter un exemple emprunté à l'épicerie, l'ensemble de son référentiel et de ses objectifs ne se résume pas à ses compétences, la remarque valant pour les enseignements de lettres-histoire comme de langue vivante. Assurément la spécialité professionnelle exploite-t-elle le maximum de possibilités offertes par la mise en activité des élèves ; toutefois, la professeure reconnaît elle-même la nécessité de réserver un cinquième de son temps d'enseignements à des démarches plus conceptuelles. Réciproquement, l'appel à des exemples en lien avec l'épicerie pédagogique ne résout pas les difficultés d'apprentissage quand le fil rouge présenté en cours conduit à des degrés d'abstraction et de modélisation qui ne naissent pas seulement de l'expérience.

De la même manière, les évaluations dites « par compétences » n'offrent pas les mêmes possibilités selon le sens donné à ce terme. Même le parallélisme des pratiques en anglais et en spécialité

professionnelle revendiqué par les enseignantes ne saurait dissimuler que les « compétences » n'y sont pas circonscrites de la même manière.

En conclusion, la qualité de la pratique observée tient à une conjugaison des enseignements qui permet de mettre en lumière, tout particulièrement pour des élèves fragiles, le sens des apprentissages. Sa pertinence tient surtout à ce que la mise en œuvre par l'équipe sait éviter les effets d'engouement, les fausses complémentarités, et toutes les dérives d'une fédération autour d'un thématisme alors artificiel.

2.4. Mettre les élèves en activité au service des apprentissages

Les pratiques pédagogiques menées par les enseignants dans la voie professionnelle sont mises en œuvre dans un contexte dans lequel se déclinent de nombreux objectifs résultant d'une fonction double qui est la sienne, à la fois économique, sociale et scolaire. Derrière la tension évoquée précédemment reposant sur la certification et l'insertion professionnelle des jeunes qui lui sont confiés d'une part et leur poursuite d'études éventuelle d'autre part, se déclinent d'autres objectifs de traitement de l'échec scolaire (ou de son contournement), de socialisation, d'accompagnement à la réinsertion de certains, d'ouverture culturelle et internationale.

L'enseignement professionnel est ainsi un projet éducatif pour des élèves, aux profils très divers, confrontés à un triple processus de transformation : de scolarisation, de professionnalisation, de socialisation.

Il s'agit tout à la fois de conduire des élèves motivés vers la réussite de leur projet et de prendre en charge des élèves souvent démotivés, auxquels il faut donner (ou redonner) le goût d'apprendre, de réussir, d'intégrer des contraintes, des codes sociaux, des obligations, de réaliser des efforts intellectuels et relationnels.

À cet égard, l'élève doit pouvoir trouver un profit à son action dans la possibilité de s'affirmer comme sujet agissant dans la situation, de se projeter vers un but, et ainsi de se prendre au jeu de la réussite. Cela suppose d'une part la mise en place d'un espace régi par des règles du jeu explicites et pourvoyeur de ressources que l'élève doit pouvoir s'approprier et combiner de façon autonome et d'autre part, la liberté laissée à l'élève de rechercher, sélectionner, exploiter des informations ou procéder à des expérimentations.

Enfin, l'activité ne se réalise pas de façon solitaire : elle passe nécessairement par celle d'autres sujets exerçant sur le même objet ou sur des objets connexes.

Les pratiques observées par la mission mettent ainsi particulièrement en avant les modalités et les effets de l'apprentissage par l'action et en particulier, le rôle essentiel de l'analyse réflexive ainsi que celui des interactions entre pairs.

2.4.1. L'épicerie pédagogique : un support de formation motivant, complet et efficace (lycée Maréchal Leclerc, classes de première et deuxième années de CAP)

L'épicerie pédagogique en CAP ECMS (employé de commerce multispécialités) 1ère et 2ème année, lycée professionnel Maréchal Leclerc d'Alençon (académie de Caen)

L'établissement

Ce lycée scolarise 372 élèves en 2015-2016 dans des formations uniquement tertiaires et une classe de 3^{ème} prépa-pro. Les élèves sont issus de milieux plus défavorisés que la moyenne des établissements de l'académie ; il pâtit d'une image assez négative (liée plutôt à une méconnaissance de son fonctionnement par son environnement et à l'ombre que lui fait le LGT à proximité immédiate) ainsi que de taux de pression bas sur certaines formations.

Les constats à l'origine de la pratique

- la moitié au moins des élèves était en CAP Employé de commerce multispécialités par défaut, leur(s) premier(s) vœu(x) n'ayant pas été satisfait(s). Le décrochage s'en ressentait ainsi que les résultats aux examens ;
- le magasin pédagogique, préconisé dans le référentiel et à disposition de la section, n'était pas pris au sérieux par les élèves qui avaient l'impression de « jouer à la marchande ». Par ailleurs, il ne permettait pas toujours aux enseignantes de répondre aux objectifs de formation qu'elles se fixaient ;
- lors des PFMP, le manque d'autonomie, d'implication et de réactivité des élèves était fréquemment pointé par les tuteurs. La professeure PLP d'économie-gestion, la professeure PLP de lettres-anglais, le DDFPT qui partageaient ce même constat ont souhaité développer ensemble un projet.

Une phase expérimentale portée par trois membres de la communauté éducative

En mai 2013, les trois acteurs ont envisagé l'ouverture d'un magasin éphémère pour quatre jours en novembre. En cas de succès une autre semaine devait être organisée. Des producteurs ont été démarchés avec lesquels des accords moraux ont été passés. Ce projet a peu à peu impliqué la vie scolaire, des agents techniques et des membres de la direction, ces derniers ayant dû anticiper les risques potentiels (par exemple contre la démarque inconnue⁸). L'expérimentation a été plébiscitée par tous les acteurs, en particulier les élèves et les producteurs. Par ailleurs, la professeure d'enseignement professionnel a réalisé qu'un tel magasin était « l'outil pédagogique qui lui manquait ». Dès lors, la pérennisation de l'épicerie a été envisagée, avec l'accord de la direction.

Les pratiques observées

Elles concernent deux classes de 16 élèves dont des élèves en inclusion (en fonction des années, troubles autistiques, élèves allophones, « dys »...). La classe de première année observée comporte notamment deux élèves autistes. Les échanges avec huit élèves en CAP 1^{ère} année confirment leur présence par défaut dans cet établissement et/ en ECMS. Tous sauf un sont originaires de SEGPA. Depuis septembre 2014, l'épicerie ouvre tous les vendredis de 9 h à 18 h (hors vacances scolaires). Elle accueille entre 70 et 120 clients pour un chiffre d'affaires hebdomadaire d'environ 1 000 euros. Elle propose 300 références. Ce sont tous des produits locaux ou issus du commerce équitable. Un *drive* a été mis en place cette année, qui fonctionne tous les vendredis après-midi, y compris pendant les vacances scolaires. L'épicerie dispose également d'un site internet.

⁸ La démarque inconnue correspond à la différence constatée entre le stock théorique et l'inventaire physique effectué dans le magasin. Elle est générée par des vols, des articles cassés et des erreurs d'inventaire. Les vols en représentent souvent la plus grosse part.

L'organisation pédagogique de l'enseignement professionnel

Le vendredi, les élèves de première et deuxième année de CAP réalisent, en demi-groupe et par tranche de deux heures, toutes les activités nécessaires au bon fonctionnement en temps réel de l'épicerie : accueil des clients, réception de marchandises, approvisionnement des rayons, balisage, information client, encaissement. Les élèves participent également aux choix réalisés en matière d'implantation des meubles et des produits.

En dehors des heures d'ouverture de la boutique et sur le temps réservé à l'enseignement professionnel, les élèves des 1^{ère} et 2^{ème} années réalisent les passations des commandes, mettent à jour le site internet, conçoivent le planning, « gèrent le personnel », envoient des messages hebdomadaires aux 150 clients inscrits sur la liste de diffusion, créent des tutoriels (par exemple, pour réceptionner les marchandises) à destination de leurs camarades qui n'ont pas encore acquis les compétences attendues, réalisent les comptes rendus (écrits et/ou oraux) des visites qu'ils ont pu rendre aux producteurs. Le choix des produits et des quantités est essentiellement le fait de l'enseignante mais les élèves y contribuent (à tour de rôle, deux élèves l'accompagnent au marché).

La professeure de spécialité explique que sur les 10 heures hebdomadaires prévues pour l'enseignement professionnel, 8 sont consacrées au fonctionnement de l'épicerie dont l'existence permet de construire toutes les compétences du référentiel, voire d'aller au-delà. Les deux autres heures sont réservées à des enseignements plus conceptuels en classe entière, à la formalisation des procédures découvertes en épicerie (un manuel de procédures est ainsi progressivement constitué par les élèves auquel ils peuvent ensuite se référer lorsqu'ils sont en activité).

La séance observée se déroule au sein de l'épicerie. Plusieurs élèves procèdent au rangement et à la mise en rayon de produits. Ils sont conduits parfois à répondre aux questions de clients. Une élève tient la caisse accompagné par la professeure. Un autre est chargé de travaux préparatoires au règlement d'un fournisseur, se référant régulièrement à un guide de procédures. Une élève prépare un courriel à envoyer à un client l'informant de l'arrivée de sa commande. Deux élèves réalisent un inventaire, travaillant en parallèle pour confronter ensuite leurs résultats.

L'épicerie, source de pratiques pédagogiques pour l'ensemble des professeurs de l'équipe

Les propositions pédagogiques de la professeure de lettres-anglais prennent appui sur ce dispositif : elle amène ses élèves à réaliser des sketches de vente en anglais ; elle les a accompagnés dans la réalisation d'un balisage de l'épicerie en anglais pour tous les produits. Au moment de l'observation par la mission, elle propose une séquence autour d'un menu intégrant les produits proposés par l'épicerie.

L'ensemble des professeurs des enseignements généraux et professionnels (de lettres-histoire, d'arts appliqués, de mathématiques-sciences, d'éducation physique et sportive, santé-environnement) conçoivent des activités en lien avec l'épicerie, sans rapprochements thématiques artificiels et toujours au service de leurs propres référentiels. Une progression annuelle commune impliquant l'ensemble des enseignants a aussi été conçue. Par ailleurs, les professeurs viennent faire leurs courses régulièrement au sein de l'équipe. Leur venue favorise l'ajustement mutuel informel. À tour de rôle, ils sont aussi chargés (comme certaines personnes venant de l'extérieur) de jouer les clients mystères afin d'évaluer l'ambiance du magasin et la qualité de la prestation de l'élève qui le prend en charge.

Enfin, la démarche a conduit la professeure à l'origine du projet à mettre en place progressivement dans son enseignement une évaluation par compétences (voir 2.9.2 p. 72 où cette dimension se trouvera analysée).

Pilotage et moyens

L'équipe de direction s'est montrée depuis le début particulièrement facilitatrice. Elle a fait le choix de déléguer et a accepté une prise de risques importante (liée par exemple aux flux financiers, aux risques sanitaires liés à la vente de produits frais, à l'ouverture de l'établissement aux clients et aux producteurs dans le cadre du drive, etc.). Le DDFPT, a joué également un rôle déterminant aussi bien dans la constitution de partenariats (soutien de la Chambre des métiers et de la Région) que dans l'organisation des enseignements et la facilitation d'une plus grande interdisciplinarité. Par ailleurs, l'épicerie

implique un dédoublement des classes (soit 12 h hebdomadaires pour les deux sections), ce qui nécessite une enveloppe complémentaire à la dotation horaire globale allouée par le rectorat. Cette enveloppe fait l'objet d'une négociation annuelle.

Éléments d'évaluation de la pratique

Dans un premier temps, sont notées l'adhésion des élèves au projet ainsi que la bonne ambiance au sein des deux groupes-classes dont les élèves s'entraident. Selon la professeure d'économie-gestion, le développement des compétences sociales est indéniable. La confiance en soi s'en trouve accrue, primordiales pour des élèves en quasi-totalité issus de SEGPA.

Un indicateur concerne le décrochage, disparu cette année. Les professeurs considèrent que les liens entretenus par les élèves avec l'école demandent encore à être consolidés mais que l'on parvient à leur montrer qu'ils sont indispensables à l'épicerie.

Les élèves se déclarent motivés par le fait de vivre de « vraies » situations professionnelles diversifiées. Ils apprécient d'être force de proposition. Lors des PFMP, ils ont réalisé qu'ils étaient capables d'être opérationnels rapidement. Ils ont conscience de l'intérêt que ces activités représentent pour eux : par exemple pour apprendre à utiliser la caisse, qui est l'activité qu'ils déclarent redouter le plus. Pour les rassurer et les accompagner vers la réussite, la professeure est systématiquement à leurs côtés. Ils apprécient également d'être évalués par compétences : cela ne « décourage pas » et « donne l'impression qu'on va pouvoir progresser ». Ils se montrent capables d'indiquer les marges de progrès qui sont les leurs et les compétences concernées. Certains envisagent de continuer leurs études en baccalauréat professionnel commerce ; d'autres souhaitent s'insérer professionnellement après obtention du CAP. Ils sont fiers de l'épicerie et des compétences qu'ils ont acquises et qui les étonnent eux-mêmes. Cette image positive leur est également renvoyée par une diversité d'acteurs qui les voient en action (les autres élèves du lycée clients de l'épicerie notamment au moment des récréations, les membres de la communauté éducative, les clients, les fournisseurs). L'instauration de nouvelles relations avec les adultes référents qu'ils perçoivent comme étant empreintes de confiance et de respect est également très appréciée. Par ailleurs, l'épicerie contribue à faire « rentrer » les parents dans l'établissement : ils viennent en tant que clients et modifient l'image négative qu'ils avaient du lycée.

De même, sous l'effet des mini stages à destination des élèves de troisième, de la communication autour notamment de l'épicerie pédagogique dont la notoriété et l'attractivité ont augmenté, l'image du lycée évolue positivement depuis quelques années. Le nombre de vœux 1 pour le CAP ECSM est en augmentation constante. Le taux de pression pour cette formation s'est amélioré.

Diffusion de la pratique

Au sein de l'établissement, le projet a progressivement impliqué d'autres classes. Ainsi, ce sont les élèves en filière gestion-administration qui gèrent les commandes reçues par le drive. Par ailleurs, chaque classe est encouragée par la direction à concevoir des projets.

Sur une autre échelle, l'IEN ET-EG qui accompagne le projet depuis le début a souhaité que cette pratique essaime au sein de l'académie. À cet effet, elle organise depuis deux ans une journée de formation académique sur le thème de l'épicerie pédagogique, réunissant tous les professeurs de vente intervenant en CAP ECMS. Il existe actuellement trois épiceries pédagogiques dans l'académie de Caen. Une quatrième est en projet.

L'épicerie pédagogique s'avère ainsi à la fois le support de formation et d'évaluation unique en ce qui concerne les enseignements professionnels mais également exploitable par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

L'activité productive (au sens de la didactique professionnelle) qu'elle représente sert ainsi de moyen pour générer une activité constructive particulièrement riche.

Le contexte dans ses différentes dimensions est propice à la (re)construction de soi-même pour un public d'élèves fragiles, à la progressivité de l'acquisition des compétences professionnelles mais aussi des compétences sociales.

La coopération entre élèves qui met à profit leurs points forts spécifiques, la formation entre pairs figurent parmi les facteurs essentiels de la dynamique de cette pratique.

Les gains en matière de professionnalisation sont réels et perçus positivement par les élèves qui sont impliqués dans le pilotage de l'acquisition de leurs propres compétences et disposent à cet effet d'un outil de traçabilité de leurs expériences et de leurs acquis. Les pratiques réflexives sont suscitées et accompagnées par le professeur d'économie - gestion.

Si cette pratique s'appuie sur ce qui pourrait être assimilé à une entreprise privée, l'enjeu pour les élèves est uniquement pédagogique. Si certaines situations peuvent être vécues comme stressantes par les élèves en dépit de la présence de leur professeur (selon eux, par exemple, au moment de la récréation, lorsque leurs camarades viennent acheter des viennoiseries, il faut savoir être efficace à la caisse), l'épicerie est bien un lieu d'apprentissage dans lequel l'erreur est considérée comme indissociable de l'acte d'apprendre et est prise en compte comme élément du processus didactique. Dans le même temps, le fonctionnement réel contribue à la prise de conscience de l'importance de chacun au sein de l'organisation, par exemple en cas d'absence, et prépare donc dans un cadre adapté les élèves aux réalités de la vie professionnelle, en l'espèce, en matière de présence nécessaire.

2.4.2. Recourir au numérique pour différencier les apprentissages (lycée Le Mas Jambost, classe de première)

Au lycée professionnel Le Mas Jambost, situé à Limoges et labellisé lycée des métiers du bois, de l'ameublement et de l'art céramique, la mission a observé une séance de technologie en classe de première.

Un outil numérique de différenciation pédagogique en classe de première technicien de fabrication bois et matériaux associés réalisé par un professeur de génie industriel bois au lycée Le Mas Jambost (académie de Limoges)

Le constat à l'origine de la pratique observée

Le professeur PLP Génie industriel bois a fait le constat d'une hétérogénéité très forte de ses élèves ainsi que d'un manque d'implication dans leur formation se traduisant notamment par une présence en cours sans le matériel et/ou les documents demandés, des absences, un travail personnel très insuffisant. Certains sont arrivés là « par hasard ».

Par ailleurs, les évaluations réalisées sur papier étaient perçues comme « lourdes » et ne permettant pas une individualisation suffisante.

En recourant aux outils numériques, l'enseignant a dès lors conçu des activités visant à différencier les apprentissages.

La construction et le déroulement de la séance

Sur la base de la séance précédente, à l'issue de laquelle a été repéré notamment le degré de maîtrise des notions par chaque élève, le professeur construit la séance pédagogique en listant les points qui pourront être supports de questionnement. Il prépare alors différents formulaires accessibles en ligne par ses élèves.

En début de séance, le professeur précise aux élèves leurs progrès et ce que l'on attend de chacun. En fonction des productions d'élèves, l'enseignant modifie sa pratique, parfois en temps réel et se donne les moyens de repérer les remédiations utiles pour chaque situation individuelle. Lorsque le travail n'est pas totalement satisfaisant, les élèves peuvent le reprendre, seuls ou en se faisant aider et, donc, faire évoluer leurs résultats. Le travail est facilité par la collecte automatique des informations dans un tableau où des filtres sont appliqués. En fin de séance, les élèves complètent un bilan en précisant le travail effectué et s'auto évaluent. Le professeur positionne les élèves à partir de leur auto-évaluation. L'archivage automatique permet un suivi individualisé. Les résultats compilés dans un tableau mettent en lumière, le niveau acquis par chaque élève et sa progression

Le travail personnel demandé (toujours à travers le même outil) est réalisé immédiatement à l'issue du cours ou dans les jours suivants. Cet exercice permet aux élèves de revoir les notions et de les ancrer en mémoire. L'enseignant vérifie (en ligne) les réponses des élèves. Il en tire un livret de compétences qui répertorie les progrès de chaque élève.

Les effets observés par la mission

Les élèves développent des savoir être en matière d'autonomie, d'organisation de leurs documents, de curiosité. Ils ne s'y prennent pas tous de la même façon lors de la mise en œuvre d'un exercice pratique car ils en ont la possibilité. Les élèves de lycée professionnel qui sont ordinairement peu enclins au travail personnel, adhèrent spontanément à cette démarche interactive.

Les effets de la pratique selon le professeur

Tous les élèves jouent le jeu (« même le dimanche »). Le professeur constate une nette augmentation de leur implication ; les séances sont mieux préparées : « *Les élèves participent volontiers à l'élaboration du travail qu'ils ont à faire.* ». Tous les élèves font le bilan demandé à la fin de chaque séance. « *On arrive à inscrire les élèves dans la durée et aucun signe d'essoufflement n'est constaté* ». Il y a une augmentation perceptible du travail personnel fourni par les élèves.

Si les préparations sont chronophages pour l'enseignant, la gestion des copies d'élèves est simplifiée.

Le point de vue des élèves

Tous les élèves ont accès à internet. Ils utilisent volontiers leur téléphone pour travailler. Ils apprécient de travailler de cette manière pour les raisons suivantes :

- le travail se fait par interaction ;
- le recours au numérique accroît leur envie de faire des contrôles ;
- ils ont l'impression de plus travailler ;
- la majorité travaille à la maison ;
- les contrôles permettent de voir les erreurs, de les corriger de façon immédiate ;
- en cas d'oubli des cours, ces derniers sont accessibles en ligne ;
- ils ont le sentiment d'apprendre plus vite car pour s'entraîner, ils ne sont pas freinés par l'écrit ;
- ils ont le sentiment d'avoir de meilleurs résultats.

En revanche, les élèves regrettent :

- de ne pouvoir travailler de cette manière dans les autres disciplines ;
- que les outils numériques utilisés en technologie ne soient pas les mêmes que ceux utilisés en atelier.

Le professeur PLP génie industriel bois a mis en place un outil permettant véritablement de différencier la progression des apprentissages de ses élèves.

Même si cette dernière n'est pas formalisée, elle se traduit par une (auto) évaluation formative laissant une véritable place aux essais et donc à l'erreur. L'outil numérique permet de disposer d'une image exhaustive du travail de l'élève et ce, en toute transparence. Son utilisation induit une implication très forte de l'élève et redonne vie au travail en dehors de la classe.

Mais une telle démarche nécessite un investissement extrêmement important :

- la conception est très chronophage ;
- les séquences exigent une maîtrise technologique certaine ;
- les productions des élèves, que ce soit en classe ou hors la classe, requièrent une disponibilité essentielle pour pouvoir suivre chacune d'entre elles de manière individualisée.

Cette pratique nécessite également une connexion permanente à internet lors des séances en classe.

Cette pratique, que l'on peut indéniablement qualifier de « bonne », est néanmoins portée par un seul professeur et n'est pas formalisée : elle risque donc fort de disparaître si celui-ci l'abandonne ou quitte l'établissement.

La mission note également qu'en dépit de son intérêt, la diffusion de cette pratique au sein du lycée est quasi inexistante.

2.5. Exploiter l'alternance pédagogique

Contrairement, par exemple, aux orientations allemandes ou autrichiennes qui ne conçoivent la formation professionnelle qu'en apprentissage, le système français repose aussi sur un enseignement scolarisé qui répond à des objectifs concomitants de développement des compétences professionnelles et de formation du citoyen en préparant tout autant à l'insertion professionnelle qu'à la poursuite d'études. Les élèves français acquièrent progressivement les compétences professionnelles attendues au sein de plusieurs univers d'apprentissage : des activités sont ainsi réalisées à la fois en entreprise (dans le cadre des PFMP⁹) et en établissement de formation, en particulier dans des « espaces intermédiaires de formation » que sont, par exemple, les plateaux techniques, les classes entreprise et les environnements numériques professionnels, les simulateurs, de réalité augmentée, etc. Chacun des temps de construction des compétences professionnelles permet de répondre à des objectifs spécifiques : ainsi, les PFMP sont des occasions privilégiées de préciser le projet professionnel des élèves et de leur faire vivre en situation réelle les enseignements professionnels reçus au lycée. Le bénéfice pour les élèves en est très variable selon les lieux de stage, les tuteurs, la qualité de la coordination entre l'équipe pédagogique et l'entreprise et donc le suivi, mais ils s'avèrent souvent des facteurs essentiels de (re)motivation des élèves. Ils impliquent la mise en œuvre d'une mémoire des apprentissages (par des portfolios par exemple) mais au-delà, ils induisent le pilotage d'une réelle ingénierie de formation entre l'établissement et l'entreprise.

⁹ Extrait de la circulaire n° 200-95 du 26 juin 2000 parue au BO n° 25 du 29 juin 2000.

Les périodes de formation en entreprise ont été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel.

Lorsque les périodes en entreprise ne font pas l'objet d'une évaluation certificative, il s'agit de stages, dont les objectifs principaux sont la découverte du milieu professionnel et/ou la mise en application d'acquis de la formation en établissement. Les périodes de formation en entreprise et stages sont des moments pédagogiques à part entière.

Les PFMP s'étendent sur une durée de :

- 12 à 16 semaines pour le CAP ;

- 22 semaines pour le baccalauréat professionnel dont 6 semaines pour les diplômes intermédiaires (semaines réparties sur les trois années de formation).

La répartition de ces périodes dans le calendrier scolaire au cours de la formation est de la responsabilité des établissements scolaires, en fonction des contraintes pédagogiques et économiques locales.

Toutefois, les professeurs rencontrés, toutes filières confondues, ont partagé le constat suivant portant sur les PFMP :

- une augmentation des contraintes relatives à la diversification des lieux imposée par les nouveaux règlements d'examen et parfois par les professeurs eux-mêmes ;
- la saturation du vivier d'entreprises, qui serait liée notamment à l'allongement des durées de formation en entreprise dans certaines spécialités ;
- des discriminations fondées sur l'origine ou le lieu d'habitation des élèves (quartiers situés en ZUS) ou sur leur provenance scolaire (le simple nom du lycée fermant certaines portes) ;
- l'éloignement des entreprises d'accueil pour certaines spécialités ;
- le comportement d'élèves qui arrivent en retard, ne préviennent pas de leur absence, utilisent leur téléphone portable ;
- le jeune âge des élèves (parfois 14 ans), moins mobiles, juste sortis du collège, manquant de maturité, aussi bien dans les sections tertiaires qu'industrielles et peu « crédibles » auprès des entreprises.

Ce constat prouve l'importance d'une alternance fondée notamment sur la mise en œuvre spécifique des « espaces intermédiaires de formation ».

Par ailleurs, le projet éducatif de l'enseignement professionnel français alloue une part significative des enseignements aux enseignements généraux qui contribuent pleinement à l'atteinte de l'ensemble des objectifs évoqués précédemment.

Dans cette perspective, la théorie et la pratique, les savoirs et les compétences sont convergents.

Le statut de chacun des espaces de formation évoqués mérite dès lors d'être souligné au regard d'un double enjeu essentiel : l'accroissement de l'efficacité de chacun d'entre eux et leur articulation pour élaborer une dynamique pédagogique de co-construction des compétences.

2.5.1. Une adaptation des PFMP au contexte local (lycée Le Mas Jambost, classe de seconde)

La mise en œuvre des PFMP dans la filière technicien modelleur, lycée Le Mas Jambost (Limoges)

Le contexte de la pratique observée

Depuis la réforme de la voie professionnelle, le baccalauréat se prépare désormais en trois ans (au lieu de quatre auparavant). Dans le même temps, les PFMP ont été rallongées, passant de seize semaines à vingt-deux semaines.

La formation « technicien modelleur » est proposée par sept établissements en France. La Région (alors Limousin) accueille moins d'une dizaine d'entreprises autour de ce métier.

Cet allongement des périodes de PFMP pose problème car le vivier des entreprises susceptibles d'accueillir les jeunes était déjà sous dimensionné au plan local. Par ailleurs les lieux d'accueil dans le champ du modelage sont de type « artisanal ». Géographiquement répartis sur l'ensemble du territoire, ils sont par ailleurs inégalement implantés en fonction de leur spécificités (secteur du nautisme sur la

côte, secteur de l'événementiel et du design majoritairement en région parisienne...). Cette mobilité est certes source d'autonomie pour les élèves mais à partir de quel âge ?

Les élèves de seconde doivent effectuer une PFMP de six semaines. Ils sont majoritairement mineurs et peu mobiles. Débutant dans leur formation, ils ont encore peu de compétences permettant un travail avec un minimum d'autonomie en entreprise.

Après concertation et en accord avec l'IEN chargé de la filière, un aménagement a été trouvé pour répartir cette PFMP. Il s'agit de limiter cette période à trois semaines en classe de seconde, au sein d'une entreprise puis de la compléter par trois semaines de formation au sein du lycée. Les trois semaines dans l'établissement sont organisées en intégralité autour d'un projet professionnel.

Un projet pour répondre à la difficulté de réalisation des PFMP en classe de seconde

Pour rester cohérent avec les exigences du référentiel concernant les PFMP, l'équipe pédagogique a imaginé de faire travailler les élèves sur des maquettes professionnelles.

Les deux premières années de mise en œuvre ont permis la réalisation de trois maquettes du château de Chalucet dans son état probable au XIII^{ème} siècle. Une collaboration entre le Conseil Général de la Haute Vienne, la DRAC et le lycée est à l'origine de ce projet. Le choix des thèmes suivants permet d'installer en amont un travail avec les enseignements généraux. L'équipe a en parallèle décidé de faire évoluer la pratique avec pour visée prioritaire d'établir un véritable travail collaboratif entre les élèves.

L'organisation pédagogique retenue

Trois semaines sont « banalisées » pour le projet. Les élèves travaillent au sein de l'atelier avec tous les enseignants de l'équipe. Une phase de formation aux bases du métier de maquettiste a été dispensée par les enseignants du secteur professionnel auprès de l'équipe élargie (donc avec des professeurs d'enseignement général). La conduite du projet, d'un point de vue technologique, reste sous la responsabilité complète des professeurs d'atelier.

Les modèles numériques, le support de la maquette ainsi que les tracés des implantations de bâtiment ont été réalisés en amont. Le travail est réparti entre les élèves en prenant en compte leurs spécificités (aussi bien d'un point de vue technique que d'un point de vue comportemental) afin d'installer un vrai travail coopératif.

L'objectif est de tenir compte des spécificités de chacun tout en valorisant les élèves un peu en retrait dans la classe ou éprouvant des difficultés habituellement en atelier.

Analyse de la pratique par l'équipe de direction et l'équipe pédagogique

Les apports :

- le travail en projet lorsqu'il est soigneusement réfléchi et organisé constitue un espace pédagogique permettant également un travail de différenciation qui participe au développement de la confiance et de l'autonomie ;
- l'accès au sens est directement stimulé par l'intérêt de l'activité d'apprentissage ;
- en outre, les interactions sociales sont très fortes entre les élèves dans le cadre d'un projet de type coopératif. Des valeurs fondamentales sont renforcées : respect mutuel, équité, ouverture aux autres, engagement, solidarité, confiance ;
- les relations entre professeurs et élèves se trouvent modifiées puisque dans certains cas, il y a inversion des rôles et c'est l'élève qui explique au professeur ;
- la réalisation finale, si elle reste un objectif important à atteindre pour les jeunes, est moins importante en comparaison de ce que cette dynamique a pu mettre en avant ;
- ce projet est spécifique dans la mesure où il constitue une partie des PFMP exigées par le référentiel ;
- l'ensemble de ses caractéristiques ont été ciblées pour répondre à un cahier des charges professionnel ;
- le projet professionnel a pris une dimension davantage pluridisciplinaire afin de renforcer les intérêts de chaque matière ;
- la question des emplois du temps et de la disponibilité des enseignants a été réglée par une organisation des emplois du temps de plusieurs sections ;

- la substitution PFMP / projet ne pose pas de problème aux élèves. Ils voient des avantages aux deux modalités. Ils considèrent que, lorsque le projet correspond à une commande effectuée par un commanditaire extérieur, cela les prépare au même titre qu'un stage en entreprise. L'évaluation calée sur celle des PFMP rend le projet « sérieux » aux yeux des élèves ;
- les relations avec les professeurs d'enseignement général sont qualifiées de « lointaines ».

Les limites :

- la préparation est chronophage ;
- la préparation, l'animation, les régulations, nécessitent beaucoup d'énergie et de disponibilité de la part des enseignants ;
- il est nécessaire d'avoir une souplesse d'organisation du fonctionnement de l'établissement en entier, tant au niveau des emplois du temps que des disponibilités des salles, des personnels mobilisés, etc.

Le rayonnement et la diffusion de telles pratiques au sein de l'établissement

L'exposition et la communication autour de ce travail par projet ont permis d'améliorer le nombre de dossiers de candidature pour cette formation porteuse d'emploi mais mal identifiée par les élèves de collège qui n'en perçoivent pas spontanément la finalité.

Même si elle est à l'initiative d'un unique professeur, cette pratique implique l'équipe pédagogique et peut donc perdurer. Les déroulements sont source « d'expériences pédagogiques » qui permettent de faire évoluer la forme du projet pour répondre à des besoins spécifiques des promotions d'élèves. Le rôle facilitateur de l'équipe de direction et de l'équipe d'inspecteurs a permis de maintenir une dynamique pourtant source d'une charge de travail importante.

2.5.2. La classe - entreprise comme espace intermédiaire de formation (lycée Edmond Doucet, classes de seconde et de première)

La classe - entreprise au lycée professionnel Edmond Doucet (Équeurdreville, académie de Caen)

L'établissement

Le lycée professionnel Edmond Doucet est situé à Équeurdreville (académie de Caen). Il propose majoritairement des formations industrielles notamment orientées vers les métiers du bois et de la construction industrielle (structure métallique et charpente maritime). Nombre de ces formations sont proposées en apprentissage.

L'établissement accueille 419 élèves pour l'année scolaire en cours. Ils sont scolarisés en :

- classe de 3^{ème} prépa-pro ;
- CAP et baccalauréats professionnels industriels ;
- baccalauréat professionnel Gestion-Administration (GA) et baccalauréat professionnel Logistique ;
- STS transport-logistique.

Les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont particulièrement notables dans cet établissement : 48,1 % d'entre eux sont en retard d'un an contre 36,1 % pour l'académie et 37,1 % pour la France. La majorité des élèves est affectée par défaut au sein de cet établissement.

Le contexte

La classe - entreprise « Domin@ne Services » a été créée en baccalauréat professionnel comptabilité en 2009 (donc avant la rénovation des baccalauréats professionnels comptabilité et secrétariat et la mise en œuvre du baccalauréat professionnel GA) à l'initiative de deux professeures intervenant alors en enseignement professionnel. Celles-ci formaient une équipe très soudée travaillant en autonomie.

Les constats initiaux, à l'origine du projet, sont les suivants :

- démotivation des élèves dans le cadre de pratiques pédagogiques très « classiques » ;
- déconcentration pendant les séances de formation ;

- communication difficile avec certains d'entre eux ;
- décrochage marqué.

En revanche, les professionnels portaient un regard positif sur le comportement des élèves lors des PFMP. Les deux professeures ont donc souhaité conduire différemment l'acquisition des compétences par leurs élèves « *en les rapprochant davantage de la réalité professionnelle* » pour qu'ils « *apprennent autrement en étant acteurs de leur formation* ». À cet effet, elles ont conçu une organisation de formation spécifique centrée dans un premier temps sur le seul pôle administratif, le pôle comptable leur semblant plus difficile à intégrer à leur projet. La mise en œuvre du bac GA, dont le référentiel est centré sur les situations de travail, a permis à cette initiative pédagogique de prendre toute son ampleur. Cette action pédagogique a fonctionné pendant trois ans à titre expérimental.

Le projet conçu par les deux enseignantes impliquait la dotation de la section d'un équipement mobilier et informatique spécifique. Les moyens nécessaires ont été obtenus par la direction auprès du conseil régional après avis favorable des inspecteurs territoriaux.

L'organisation pédagogique actuelle

La classe - entreprise est désormais destinée aux élèves préparant le bac GA. Il s'agit d'une classe - entreprise fictive prestataire de services administratifs et juridiques en direction des PME et des particuliers. Elle fonctionne dans un environnement de travail doté de spécificités physiques (pôles dédiés, salle de réunion, espace d'attente) et technologiques (PGI, messagerie électronique, suite bureautique, carte heuristique en anglais, application Cerise Pro). Elle comporte plusieurs services (l'accueil, le service administratif, le service du personnel, le service des relations externes) ainsi que des huit bureaux de prestations dans lesquels les élèves se répartissent.

- 3 professeures en charge des enseignements professionnels jouent le rôle de co-gérantes ;
- 3 professeures de langues jouent le rôle de responsables des relations avec l'étranger ;
- 1 professeure de lettres - histoire est chargée de la communication ;
- 1 professeure d'EPS assure la mission de coach sportif.

En début d'année scolaire, les élèves postulent, CV et lettre de motivation à l'appui, pour répondre aux offres de stages (fictives) de l'entreprise». À l'issue de tests de positionnement, d'un entretien en français et en anglais, les élèves sont admis en stage et doivent signer une convention. Les entretiens permettent de les orienter vers un poste de travail initial. Ils bénéficient alors d'un séminaire d'accueil et d'intégration.

Leur prise en charge peut en partie être réalisée par des élèves de première et/ou de terminale.

Tous les mois environ, les élèves peuvent changer de poste de travail. Il leur revient d'en effectuer la demande (par courriel, courrier...) et de la motiver dans le cadre d'un entretien. Le changement de poste peut également survenir sur décision directe des enseignantes.

Si certains des scénarii vécus par les élèves concernant sont fictifs (activités de gestion administratives traitées par les services), d'autres concernent des clients réels et sont traités par les bureaux de prestations.

Le contexte de la situation observée

Une collaboration a été instaurée depuis quelques semaines entre la classe de seconde GA de l'établissement et l'association DEPARTS (développer des échanges et des partenariats d'actions rurales par le tourisme solidaire) à l'initiative du professeur documentaliste arrivée cette année dans l'établissement. Cette association soutient une maison d'enfants située au Kirghizistan. La transdisciplinarité de ce projet permet de regrouper plusieurs enseignements

Les élèves, encadrés par leur professeure documentaliste et leur enseignante de lettres-histoire, ont d'abord collecté des informations sur la géographie, l'histoire, la culture, la démographie et l'économie de ce pays. Elles doivent leur permettre de rédiger des plaquettes de présentation du pays en plusieurs langues (espagnol, italien, russe, anglais) à destination des donateurs et des bénévoles éventuels.

La situation observée

La classe concernée est une classe de seconde gestion administration comportant 24 élèves.

La séance pédagogique porte sur des activités de gestion-administrative en services (quatre élèves dont deux au sein du service administratif, un au sein du service du personnel, un au sein du service des relations externes) en parallèle avec des activités menées par une majorité d'élèves dans le cadre du dossier Kirghizstan en bureaux de prestations (22 élèves).

L'ensemble des élèves est réparti en deux groupes, animé chacun par l'une des deux professeures en charge de enseignements professionnels. La professeure de lettres – responsable de la communication – co-intervient aux côtés de chacune des deux professeures en charge des enseignements professionnels.

Dans un premier temps, les directives de travail sont données par chacune des deux professeures aux élèves pendant dix minutes. Ces derniers prennent des notes.

Les élèves sont répartis dans les différents services (bureau de prestation, service administratif, service du personnel). Les situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés les conduisent, selon leur affectation, à prendre des notes, à organiser et hiérarchiser des informations, à les diffuser, à gérer des appels téléphoniques en français voire en anglais, à rédiger et envoyer des courriels, à rédiger et mettre en forme des documents en conformité avec un cahier des charges, des chartes et des règles (comptes rendus, livrets d'accueil, diaporama, etc).

Durant toute la séance, les élèves, répartis par services, travaillent réellement en autonomie et sollicitent régulièrement leurs enseignantes ou leurs pairs. L'hétérogénéité des élèves est prise en compte par la nature et le nombre des documents communiqués visant à les guider dans la réalisation du travail demandé. La professeure de lettres intervient auprès des élèves pour les accompagner dans leur production d'écrits dans un objectif essentiellement de remédiation.

Le point de vue des différents acteurs

La proviseure en exercice a été affectée en 2010 au sein de l'établissement, deux ans après le démarrage de la classe - entreprise. Elle a cependant contribué à sa pérennisation. Elle considère que l'équipe des enseignants investis dans la classe - entreprise est très solide sur le plan pédagogique. Les enseignantes en charge des enseignements professionnels sont déclarées très autonomes vis-à-vis de l'équipe de directions. Sur le plan pédagogique, la proviseure apprécie la réflexion mise en œuvre portant sur les référentiels. Les projets menés au sein de la classe-entreprise sont « bien formalisés ». La rupture pédagogique survient réellement en classe de seconde, avec une réelle opportunité fournie aux élèves de construire une professionnalité dans les activités administratives.

La proviseure salue aussi le fait la réalisation s'appuie sur l'économie sociale et solidaire et une dimension européenne. Selon elle, la médiatisation forte de la classe-entreprise a contribué à sa pérennité. En contrepoint, il est essentiel de s'assurer que la classe-entreprise ne fonctionne pas de façon autarcique et qu'elle ne fasse pas de l'ombre voire ne freine les autres initiatives pédagogiques qui pourraient être initiées au sein de l'établissement.

Beaucoup d'élèves sont présents par défaut au sein de la filière GA : 50 % de vœux 1 en seconde GA, quelques vœux 2, des vœux 3 (alors que le taux de pression académique est plutôt autour de 0,7 à 0,8). Des élèves arrivent en septembre sans qu'aucun de leur vœu n'ait été satisfait. En dépit de leur affectation très fréquente par défaut en GA, les élèves s'avèrent très peu absentéistes lors des séances liées aux enseignements professionnels. La question demeure néanmoins posée concernant les enseignements généraux. L'ancrage des projets dans la réalité les rend très valorisants pour les élèves. L'impact sur l'accrochage est avéré.

L'équipe de direction constate par ailleurs des « contrastes énormes en conseil de classe entre les notes et appréciations délivrées par les professeurs relevant de l'enseignement général et ceux relevant de l'enseignement professionnel ». Ces derniers sont qualifiés de « particulièrement élogieux » au regard notamment des appréciations délivrées par certains professeurs en charge des enseignements généraux, ce qui conduit à des interrogations : « ce clivage est-il bon pour les élèves ? ». Le différentiel dans les rapports élèves - professeurs s'en ressent également.

Pour leur part, les élèves ont particulièrement apprécié le séminaire d'intégration qui, selon eux, a favorisé leur bonne connaissance mutuelle et leur bonne entente. Ils portent ainsi un intérêt indéniable à la classe-entreprise : « *c'est réel, nous sommes bien préparés au travail en entreprise* », « *on peut s'entraider quand on ne comprend pas* ». S'ils ont apprécié le travail sur les danses kirghizes effectué avec la professeure d'EPS, en revanche, nombre d'entre eux ont fait part de l'effet de saturation ressenti concernant le Kirghizistan : « *on en parle dans toutes les disciplines ou presque* ».

Le rayonnement de la classe - entreprise au sein de l'établissement, de l'académie et au niveau national

- Au sein de l'établissement : le deuxième binôme d'enseignants en charge des enseignements professionnels en GA a également mis en œuvre une classe - entreprise à la suite de « Domin@ne Services ».

- Au sein de l'académie : dès 2011, le projet a été primé dans le cadre du Concours général Rotary de l'action professionnelle dans la catégorie « prix du projet sociétal » ; en 2011-2012, le projet a été suivi par le Cardie ; des articles paraissent régulièrement dans la presse locale.

- Au niveau national : en 2013 : le projet a été sélectionné aux journées Dgesco de l'innovation et remporte le prix des parents qui récompense l'action qui a le plus de potentiel de changement pour les élèves.

Si les élèves de la classe observée ont, de façon minoritaire, choisi leur orientation, ils sont également nombreux à méconnaître le contenu réel des activités et des enseignements de la formation qu'ils suivent désormais. De plus, même lorsque la spécialité a été choisie, les élèves n'ont qu'une représentation partielle de la réalité des métiers visés et de la formation. Dès lors, une immersion en classe - entreprise contribue, en palliant ces déficiences, à améliorer l'accrochage dès l'entrée en formation.

Par ailleurs, dès leur entrée au sein du lycée professionnel, les élèves sont très clairement confrontés à une véritable rupture pédagogique. En effet, avant les vacances de la Toussaint, les élèves doivent faire « acte de candidature » auprès de « Domin@ne Services » par le biais d'un CV, d'une lettre de motivation et d'un entretien avec des membres de l'équipe pour postuler à un poste donné au sein de l'entreprise. Cette première mise en situation professionnelle est emblématique de la démarche pédagogique choisie dans le cadre de la classe - entreprise : il s'agit à la fois de conduire les élèves à apprendre en agissant mais également en recourant à un processus analytique indispensable à la constitution du dossier de candidature et à la préparation du contenu de l'entretien « de recrutement ». Cette attitude réflexive sera attendue d'eux tout au long de la formation, car considérée comme facteur essentiel de la construction des compétences professionnelles attendues.

Les élèves rencontrés sont aussi immergés dans un contexte pédagogique bienveillant, fondé sur leur désir d'apprendre. Dans cet objectif, la collaboration, la coopération et la formation entre pairs s'avèrent des modalités de travail unanimement appréciées par les élèves et considérées comme très efficaces par les enseignants.

L'individualisation des apprentissages s'inscrit ainsi dans une relation qui n'est pas uniquement fondée sur le rapport élève-enseignant mais qui prend, au gré des scenarii et de leur mise en œuvre, des formes différentes.

Enfin, les partenariats conclus localement avec des entreprises et des associations contribuent à ancrer les enseignements dans la réalité et à conférer du sens aux apprentissages.

2.5.3. La réalité virtuelle immersive au service des apprentissages professionnels (lycées Fernand Renaudeau et Chevrollier, académie de Nantes)

Le coût des équipements étant particulièrement élevé voire prohibitif, certaines formations conduisant à des baccalauréats professionnels ne peuvent être mises en place qu'avec un fort soutien des entreprises et en recourant à des solutions pédagogiques innovantes. C'est dans ce cadre qu'est né le projet VIRTUALIM dans l'académie de Nantes, concernant ici les baccalauréats professionnels Pilote de ligne de production (PLP) et Maintenance des équipements industriels (MEI).

Pour financer ce projet, l'académie de Nantes a répondu à l'appel à projet Plan d'investissement d'avenir « Partenariat pour la formation professionnelle et l'emploi » en liaison avec les acteurs de la filière agroalimentaire. Le projet a été retenu, ce qui permet un financement pour le développement des équipements informatiques et des scénarii pédagogiques.

Le déploiement du projet VIRTUALIM a comporté trois étapes :

- une réflexion pédagogique des IEN ET-EG portant sur le concept d'explicitation (retour sur l'activité) et son utilité dans toutes les disciplines, la présentation du recours à des simulateurs (exploitation de situations professionnelles) dans l'enseignement professionnel, enfin la mise au point collégiale de l'idée de scénarii pour travailler la capacité de l'élève à décrire ses actions en situation professionnelle ;
- l'élaboration d'un module de formation par les IEN STI et SBSSA dans le cadre du plan académique de formation sur le thème « Quelle utilisation des simulateurs numériques dans la formation professionnelle ? ». Développée sur dix sites de l'académie regroupant tous les établissements présentant des formations STI, cette formation a touché 250 professeurs ;
- la constitution d'une équipe de formateurs composée de chefs de travaux et de professeurs PLP (huit personnes), la mobilisation d'inspecteurs dans l'équipe pour élaborer des scénarii et des applications liées de réalité virtuelle augmentée avec les entreprises partenaires, la création d'un outil méthodologique pour réaliser des « trames de scénarii ».

L'objectif est de permettre aux élèves d'apprendre de façon plus efficace en leur donnant l'opportunité d'expérimenter, au sein de leur établissement, des gestes professionnels et de revenir sur les situations grâce à la simulation de poste en immersion virtuelle via des technologies de réalité virtuelle et augmentée.

Ces outils numériques de réalité virtuelle immersive permettent de créer des situations emblématiques (en complément des moyens réels) que l'on ne peut reproduire en centre de formation sur les équipements ou que l'on ne s'autoriserait pas à confier à l'apprenant en entreprise (danger pour le matériel, danger pour l'apprenant, réglementation du travail, contrainte liée à la production, contextualisation de la situation d'apprentissage, aléas de production, travail en autonomie, droit à l'erreur, etc.).

Les enseignants doivent donc identifier des situations que l'on ne peut reconstituer en atelier des lycées ou que l'on n'autorise pas aux stagiaires pendant les PFMP, pour les traduire en scénarii.

La réalité virtuelle immersive permet également de mémoriser les actions de l'apprenant. Au travers d'une vidéo de l'« avatar » de l'apprenant, le retour réflexif sur l'activité permettra de mesurer et d'évaluer ses capacités à réagir (temps, attitude). Elle favorise un parcours individualisé pour chacun puisque l'apprenant pourra reprendre l'activité plusieurs fois

Les équipes rencontrées dans l'académie de Nantes développent des scenarii en liaison avec la société informatique retenue pour la réalisation des supports. Les établissements sont équipés mais est le projet est dans la phase du développement pédagogique, du test avec les élèves en attendant l'intégration complète dans les parcours de formation.

Si la didactique de l'usage du numérique est bien avancée, il faut encore développer l'articulation avec les moyens plus conventionnels ; les élèves eux-mêmes ne semblent pas souhaiter des supports de formation uniquement « virtuels ».

2.5.4. L'alternance dans le cadre d'une formation d'ébénisterie destinée à un « public mixte » (lycée Pierre et Marie Curie, classe de CAP en un an)

Les enjeux de l'alternance en lycée professionnel incluent également la nécessaire construction de parcours destinés à des élèves sous statuts différents (en formation initiale en scolaire ou en apprentissage, formation continue) et dès lors la conception d'organisations et de pratiques pédagogiques spécifiques dont certaines sont mises en œuvre dans le cadre de classes accueillant un public mixte.

Un CAP en un an destiné à un « public mixte », lycée Pierre et Marie Curie, Neufchâteau (académie de Nancy-Metz)

Au sein de la SEP de la cité scolaire, une formation mixée en ébénisterie de niveau V sur un an accueille cette année six élèves en formation initiale sous statut scolaire et neuf élèves en formation continue. Aucun apprenti n'est inscrit à la date de la visite.

Cette formation, ouverte en 2014, se fixe pour objectif de former dans un premier temps, des diplômés, possédant un niveau IV voire supérieur, à un CAP ébénisterie en un an (la demande de positionnements de tels élèves a augmenté depuis 2010), pour ensuite les orienter vers un DMA ébénisterie (niveau III). Cette formation, dont le taux de pression était faible, permet avec la diversification de son recrutement de répondre ainsi à la fois aux besoins de main d'œuvre qualifiée des entreprises et à une attente spécifique et accrue émanant de diplômés de niveau minimum IV. La mise en œuvre d'une telle formation a impliqué la prise en compte de contraintes multiples :

- déterminer les volumes horaires à respecter selon les référentiels et le statut de chaque apprenant ;
- déterminer le nombre de semaines en entreprise pour chaque formation selon les statuts des apprenants ;
- réaliser le calendrier des périodes en entreprise, et faire coïncider au maximum ces périodes entre statuts d'apprenants afin de conserver une cohérence pédagogique dans les progressions ;
- s'assurer du montage financier ;
- réaliser les conventions entre établissements à faire voter en conseil d'administration ;
- concevoir une stratégie globale de formation, respectant les exigences du référentiel et se basant sur les travaux du comité de pilotage impliquant l'EPL, un CFA privé (l'AFPIA) et le GRETA mis en place dans ce cadre.

Des professeurs font remarquer que l'accompagnement d'un public mixé a modifié leur vision d'une progression maintenant qualifiée de rigide avec une prise de conscience de la diversité, de la volonté d'apprendre des apprenants. L'un des effets de cette bonne pratique se traduit par un taux de réussite au CAP de 100 % en 2015 pour la première promotion. En revanche, la mission note que, pour sa deuxième année d'existence, la formation n'est toujours pas parvenue à accueillir des apprentis. S'agit-il d'une problématique locale, liée à la spécialité ou plus largement, liée à la difficulté nationale d'accueil de jeunes en formation sous statut d'apprentis ?

2.6. Diversifier les places et rôles de l'élève dans la classe

Toutes les pratiques inventoriées ont des répercussions directes ou indirectes sur la place de l'élève. Les diverses formes de mises en activité croisées jusqu'ici non seulement autorisent, mais aussi favorisent et valorisent les interactions. Qu'il s'agisse de prendre en responsabilité tel ou tel poste dans une activité professionnelle (voir 2.1.1. p. 15 ; 2.2.2. p. 21 ; 2.4.1. p. 30 ; 2.5.2. p. 38), de rédiger en groupe (voir 2.3.3. p. 24) ou encore de commenter un ouvrage pour enrichir le site ouvert à tous du CDI (voir 2.2.1 p. 18), dans tous les cas le fonctionnement ordinaire de la classe n'assigne pas le corps à une place, n'assimile pas les échanges à du bavardage, et n'isole pas toujours l'élève construisant ses apprentissages grâce à des dialogues dépassant le cadre ordinaire des réponses aux questions magistrales.

2.6.1. Apprendre par les devoirs, consolider par le cours : un exemple d'expérimentation de la classe inversée (classe de 3^{ème} prépa-pro)

Le principe de la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison. La pratique dite *flipped classroom*, initiée aux États-Unis, est née du constat, par Jon Bergman et Aaron Sams, que leurs élèves s'emparaient des résumés de cours destinés d'abord aux absents, puis de leur idée de faire dès lors du cours un temps d'appropriation, de retour sur la compréhension ou d'exercices. Favorisé par le numérique, le fonctionnement de la classe inversée n'en dépend pas absolument, comme l'a remarqué Hélène Dufour : « *Les principes qui sous-tendent la classe inversée (mettre les élèves en activité, les faire travailler de manière collaborative) sont déjà présents chez John Dewey, Célestin Freinet ou plus récemment Éric Mazur. Beaucoup d'enseignants ont mis en place par eux-mêmes un système dans lequel ils demandent à leurs élèves d'arriver préparés en cours* »¹⁰. La démarche se diffuse en France, les enseignants étant de plus en plus nombreux à s'emparer d'elle, pour des résultats inégaux.

Les remontées qui sont parvenues à la mission conduisent à un diagnostic mesuré. Ainsi des professeurs travaillant en mathématiques et sciences physiques avec des élèves de seconde Accompagnement, soins et services à la personne ASSP à partir de capsules numériques visionnées avant le cours mettent en avant le suivi « à distance » que permettent les applications. Les outils statistiques proposés donnent à l'enseignant des informations diverses sur chaque élève telles que la durée de visionnage, le nombre de vues, le nombre de bonnes réponses aux questions posées. Un gain de temps est apparu aussi dans la réalisation d'activités en classe pour les élèves ayant visionné sérieusement les capsules en amont. Aux yeux des professeurs cependant, les difficultés principales concernent l'aspect technique : des élèves se plaignent de difficultés pour se connecter à internet ou pour visionner les capsules. Il n'est pas fait mention dans le témoignage recueilli d'une évaluation de

¹⁰ Dufour H., *La classe inversée*, Technologie, n° 193, septembre - octobre 2014, p. 44-47.

la démarche au regard de l'appropriation des connaissances par les élèves, ou de l'aide apportée, qui représentent d'ordinaire les premiers atouts de cette pratique.

Le lycée Le Dolmen, à Poitiers, labellisé lycée des métiers « services aux entreprises et à la personne », accueille entre autres élèves des 3^{ème} prépa-pro. C'est avec cette classe qu'une démarche de classe inversée a été conduite par un professeur de lettres - histoire lors d'une séquence d'enseignement, afin de diversifier les activités des élèves, mais aussi afin d'expérimenter le fonctionnement et d'en dégager un bilan personnel¹¹.

La mise en œuvre s'inscrit dans le cadre de l'enseignement de la première guerre mondiale, qui dans les programmes de 3ème favorise l'interdisciplinarité entre le français et l'histoire - géographie.

Pour préparer la séance, les élèves ont fréquenté le *serious game* « à l'assaut », avec comme consignes de jouer et d'appréhender la vie dans les tranchées pendant la première guerre mondiale.

En classe a été donnée la consigne de travail suivante : « *Je suis un soldat français, un poilu, qui vient de rejoindre l'arrière le 25 octobre 1916 après dix jours passés en première ligne sur le front de Verdun. Le commandement militaire a distribué des cartes postales pour que je puisse donner de mes nouvelles à ma famille avant de retourner au front dans une semaine.* » Plusieurs éléments ont été mis à la disposition des élèves pour la réalisation de cette tâche complexe :

- une carte du front en octobre 1916 (bataille de Verdun) ;
- des articles de journaux de l'époque relatant la prise du fort de Douaumont ;
- des peintures d'artistes comme Flemming et Otto Dix ;
- un choix de cartes postales (1914-1916) ;
- des vidéos (tranchées, Verdun, extraits de films comme *Un long dimanche de fiançailles*).

À l'aide de ces éléments et des notions vues lors du *serious game*, les élèves, répartis en groupes de quatre, recherchent dans un premier temps leur grille d'évaluation, puis, une fois celle-ci validée, ils rédigent leur carte postale.

Aux yeux du professeur expérimentateur, la démarche conduit aux constats suivants :

- un changement de la posture des élèves : ils n'attendent pas que le cours leur soit donné puisque ce sont eux qui le créent. Réciproquement, une posture de l'enseignant différente, proche de l'accompagnement qui permet la mise en place de la différenciation, voire de la diversification, pour s'adapter aux élèves et les faire tous progresser ;
- un développement de l'autonomie et une meilleure qualité des travaux de groupe à travers l'aide, le tutorat entre pairs ;
- la classe inversée ne signifie pas que tous les élèves ont accès au numérique. Elle peut se pratiquer sur tout type de supports ;

¹¹ L'évocation qui suivra de l'expérience et des réflexions du professeur ne donne pas lieu ici à un encadré (voir page 1) en ce que la pratique n'a pu être observée mais a été présentée en détails à la mission.

- elle représente une modalité de travail, à utiliser parmi d'autres. Ce n'est pas « la » façon de travailler, mais cela en est « une ».

Pour la mission, le recours au *serious game* « à l'assaut », réalisé par le musée canadien de la guerre, constitue une variante intéressante des modalités d'apprentissage, qui montre la variété des supports exploitables pour l'appropriation des savoirs dans le cadre d'une classe inversée. Élaboré à des fins pédagogiques à partir de témoignages de combattants canadiens, ce jeu de rôle suppose une projection de la part des élèves, cohérente avec la tâche à réaliser en classe. En termes de précision historique, l'usage de ce jeu conduit cependant à une inflexion des témoignages de soldats canadiens dans l'expérience de français, mais la condition des combattants, surtout au niveau de connaissances attendues, est largement transposable.

Par ailleurs, l'apport de documents en classe, analysés en groupes, montre que la pratique de la classe inversée ne se réduit pas à un modèle réservant toutes les appropriations de connaissance en-dehors du cours. Dans ce cas, le travail par groupes avant de passer à la rédaction individuelle combine démarches interactives et construction autonome des savoirs. L'acquisition des connaissances paraît clairement renforcée, pour ce qui concerne la dimension historique, mais l'expérience, riche de perspectives, est cependant trop succincte pour permettre de se prononcer sur des progrès significatifs.

L'intérêt pour les *serious game* se manifeste aussi dans des initiatives favorisant leur exploitation. La délégation au numérique de l'académie de Lyon met ainsi à disposition des élèves entrant en première année de formation professionnelle technicien d'usinage (TU) un jeu en ligne permettant de montrer l'intérêt de la mécanique. *Mécagenius* est un compagnon virtuel d'apprentissage par l'action ; il permet de découvrir un atelier de fabrication, d'apprendre à usiner des pièces en utilisant des machines outil à commande numériques (MOCN), et de gérer un projet de fabrication dans un atelier virtuel. Accessible en ligne, il peut être joué en intégralité ou de façon modulaire (par activités ponctuelles) en classe. Cette diffusion peut être un levier pour de bonnes pratiques suivant l'appropriation de l'outil et son intégration dans la progression des apprentissages, qui auront à être évaluées.

2.6.2. Questions posées à une mise en place d'îlots bonifiés (lycée Pierre-Émile Martin)

Pour nombre de professeurs, la réflexion sur l'organisation de la classe naît en premier lieu d'avertissements comportementaux. Il s'agit d'abord pour eux d'imaginer un fonctionnement rompant avec une pratique frontale dont la rigidité leur montre quotidiennement son inefficacité. C'est le cas dans une démarche dont la dimension expérimentale fait aussi l'intérêt.

Au lycée polyvalent Pierre-Émile Martin de Bourges (académie d'Orléans-Tours) deux enseignantes de lettres - histoire - géographie ont souhaité remédier aux difficultés de leur enseignement en baccalauréat professionnel technicien du froid et du conditionnement d'air (TFCA) dont la section connaissait le plus grand contingent de conseils de discipline de l'établissement. En quête de nouvelles organisations pédagogiques, elles ont décidé d'expérimenter la mise en place d'« îlots bonifiés » après avoir découvert la démarche sur internet, par des forums, et par la lecture d'un ouvrage les concernant¹². Leur expérimentation concerne également la troisième prépa-pro.

¹² Marie Rivoire, *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Génération 5, Chambéry, 2012.

La mission a pu observer deux situations de classe. Lors de l'entretien, le bilan des enseignantes se montre à juste titre mesuré. Tout en avançant que le fonctionnement en îlots a pu les réconcilier avec une classe dont elles découvrent les qualités (« *oui, on rentre moins le soir en parlant négativement des élèves* »), elles pressentent que leur réalisation pédagogique se montre surtout soucieuse de ce que les élèves agissent, sans toujours clarifier ce qu'ils apprennent. La mission a pu d'autre part constater que le recours à la compétition entre groupes suppose une vigilance constante de l'enseignant pour éviter de détourner l'autonomie en directivité, et l'émulation en rivalité. La démarche élaborée est donc en recherche d'appropriation et de diversification ; elle supposerait de la part des expérimentatrices un retour analytique sur les acquis des élèves pour s'assurer que le souci de mise en activité n'occulte pas l'objectif premier des apprentissages.

Sans rentrer dans les débats qui ont accompagné la théorisation de la pratique des îlots inversés, et qui naissent souvent d'un engouement transformant une pratique intéressante en panacée, la tentative de ces professeurs montre l'intérêt comme les difficultés d'appropriation d'une méthode. Elle confirme qu'une bonne pratique ne peut naître d'une démarche de pure application d'un modèle.

2.6.3. Diversifier les places et rôles de l'élève au sein du lycée professionnel

Cela a été précédemment évoqué : la salle de classe n'est pas le seul terrain où se déploie la pratique pédagogique. C'est bien le lycée – et au-delà, les lieux d'accueil des PFMP – et non la classe seule, qui constitue une communauté spécifique d'apprentissage, de socialisation et de professionnalisation. La (re)construction de soi, de son identité sociale, la professionnalisation se font également à l'aune des interactions avec les élèves d'autres sections et/ou d'autres niveaux, avec d'autres membres de l'équipe éducative que les professeurs de la classe, avec des représentants du monde professionnel.

Or, au sein d'un espace scolaire particulièrement fragmenté, chaque acteur de la communauté se voit attribuer des rôles et des places (y compris géographiques) spécifiques voire intangibles. Si cette répartition, qui s'accompagne de règles, s'avère indispensable au bon fonctionnement de l'établissement et utile à la socialisation des élèves, elle peut être améliorée pour mieux répondre aux besoins des élèves scolarisés en lycée professionnel.

Ainsi, de la même façon que des pratiques ont été engagées afin de faire évoluer les places et rôles assignés à l'élève au sein de la classe, la mission a repéré des pratiques visant un objectif similaire étendu au niveau l'établissement.

2.6.3.1 Confier aux élèves le rôle de formateur

L'apprentissage entre pairs qui redéfinit les rapports régissant les éléments du triangle didactique « professeur - élève - savoir », a fait l'objet de nombreuses recherches éducatives. Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Il s'avère notamment à la fois source de motivation, vecteur d'une meilleure qualité des apprentissages, facteur d'amélioration des relations entre élèves fondées davantage sur l'entraide et la coopération. Il contribue également au développement des compétences transversales du type travail en équipe, argumentation, etc. Ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les élèves tutorés que les tuteurs.

La mission a eu l'opportunité d'en observer la mise en œuvre dans des contextes variés.

En dehors du contexte de la classe, les pairs peuvent relever d'une filière identique mais de niveaux différents (il s'agit alors souvent d'une pratique de tutorat) ou bien suivre une formation dans des filières différentes.

Ainsi, au lycée Maryse Bastié (voir 1.2.1, p. 5), un tutorat a été instauré en baccalauréat professionnel commercialisation, restauration et cuisine. Pendant les TP, en présence des enseignants, ce sont les élèves de terminale qui forment leurs camarades de seconde.

Il s'agit pour les élèves tutorés de s'approprier des connaissances et des méthodes. Pour les tuteurs, les bénéficiaires portent à la fois sur les connaissances dont la maîtrise s'avère renforcée et d'autre part, sur les compétences transversales, et en particulier prendre confiance en soi, communiquer avec autrui, prendre des initiatives, assumer des responsabilités.

Ainsi, le travail de réflexion mené par les élèves tuteurs pour permettre aux élèves tutorés d'améliorer leur façon d'apprendre et de comprendre les invite à revisiter leurs savoirs et donc à les approfondir, les reconstruire, les vérifier.

Par ailleurs, les élèves tuteurs, confrontés à une expérience d'apprentissage et donc amenés à faire l'effort intellectuel de se mettre à la place de l'autre afin d'analyser au mieux le besoin exprimé, prennent davantage conscience de leur propre mode de fonctionnement.

Au sein de ce même lycée, depuis la visite réalisée par la mission, les élèves de baccalauréat professionnel accompagnement, soins et services à la personne ont encadré, dans le cadre du printemps des sciences, des élèves de CM2, venus réaliser des expériences chimiques. Cette initiative, certes ponctuelle, s'inscrit bien dans la stratégie de l'établissement qui vise à valoriser les filières pour à la fois améliorer leur image aux yeux d'un public externe (dont des futurs élèves) et aussi à renforcer l'engagement des élèves dans leur formation. Elle met en œuvre un processus de construction de compétences similaire à celui évoqué précédemment.

Au lycée Maréchal Leclerc d'Alençon (voir 2.4.1, p. 30), les élèves de CAP ECMS qui atteignent le niveau expert deviennent formateurs de leurs pairs au sein de leur classe. Au-delà, il y a deux ans, des élèves de CAP ont formé les élèves de 1^{ère} baccalauréat professionnel ARCU à la réception de marchandises car ces derniers avaient besoin de ces compétences spécifiques pour l'organisation d'un événement.

Le transfert du rôle de formateur à des élèves de CAP, majoritairement issus de SEGPA, a réellement galvanisé les élèves rencontrés : il s'agit d'une situation que leur scolarité antérieure ne les avait jamais conduits à envisager et qui, dès lors, s'avère extrêmement mobilisatrice pour eux car source de reconstruction de l'image de soi. Par ailleurs, cette pratique favorise les apprentissages de tous les élèves qui s'y trouvent confrontés, quel que soit leur rôle.

2.6.3.2 Conduire les élèves à contribuer à la gestion des connaissances et à susciter l'appétence pour les visites des élèves au CDI

La pratique initiée par le professeur documentaliste du lycée Jules Fil de Carcassonne, et co-animée avec deux professeurs de lettres - histoire (voir 2.2.1 p. 18), rend les élèves producteurs de documents qui enrichissent la base de connaissances de l'établissement (des fiches disponibles en ligne concernant des ouvrages à disposition des élèves au CDI) et favorise, par le biais de leurs

propos, l'appropriation par leurs camarades qui ne fréquentent pas cet espace, du CDI et de l'emprunt en bibliothèque.

On peut ici mesurer l'impact d'une telle pratique à l'aune de l'augmentation des fréquentations et des emprunts au sein du CDI mais également à celle de la confortation des élèves dans leur capacité à susciter l'adhésion de leurs camarades à la lecture qu'ils proposent d'un ouvrage littéraire. Cette pratique vient, entre autres, nourrir à des niveaux divers à la fois les besoins de reconnaissance, d'estime de soi mais également d'expression.

2.6.3.3 Rendre les élèves partie prenante de la gestion de leur lycée

La mise en œuvre du baccalauréat professionnel gestion - administration a répondu à la nécessité de former des jeunes diplômés dotés de profils administratifs polyvalents, capables de traiter des documents de gestion et de prendre en charge les relations administratives avec de multiples acteurs.

Cette formation permet désormais de répondre à des besoins réels émanant d'organisations diverses dont des établissements scolaires. Ainsi, au lycée Louise Labé (voir 2.1.2 p. 16), des élèves préparant le baccalauréat GA sont accueillis au sein même de leur établissement pour réaliser leurs PFMP afin de développer les compétences attendues dans un contexte de situations professionnelles réelles, qui vient donc compléter les apports développés dans le cadre des espaces intermédiaires professionnels. L'inversion de statut les conduit de fait à prendre du recul par rapport à leur parcours, enrichi à ce stade d'une expérience pour le moins inattendue et inédite (« du statut d'élève au statut de membre de l'administration ») et contribue à valoriser leur formation à leurs yeux mais également à ceux de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative qui les découvrent.

2.6.3.4 Les places et rôles de l'élève dans les instances du lycée professionnel

La mission n'a pas disposé de remontées significatives concernant la représentation des élèves au sein des instances du lycée professionnel.

Elle ne peut que s'interroger sur les facteurs à l'origine de cette carence. En dépit des attentes fortes formulées par l'institution, on s'accordera à reconnaître que la fragilité de la représentation des élèves dans le système éducatif français n'est pas une spécificité de la voie professionnelle. Pour autant, les inspecteurs territoriaux disciplinaires, relais essentiels de cet inventaire, ne disposent peut-être pas de toutes les informations concernant cette dimension.

2.7. Valoriser et montrer les activités et les métiers auxquels les élèves se préparent

S'il est une pratique particulièrement développée dans la voie professionnelle, et à selon la mission systématiquement soutenue par les chefs d'établissement lorsque l'initiative leur est proposée, c'est celle qui consiste à mettre en valeur les travaux effectués en les présentant au-delà du cadre de la classe.

Deux objectifs fondamentaux peuvent être ici distingués : la valorisation des élèves et de leurs compétences ; la construction d'une identité professionnelle.

Ces préoccupations étant largement partagées, elles se retrouvent proportionnellement dans nombre d'établissements observés par la mission, le plus souvent en fin de séquences.

Certains des métiers auxquels les élèves se préparent, et donc les formations correspondantes, souffrent d'une méconnaissance voire d'une image négative qui nuit à leur recrutement. C'est le cas du métier de technicien d'usinage alors même que les débouchés dans ce secteur sont réels et que les besoins de recrutement non pourvus sont importants tant au niveau baccalauréat qu'au niveau BTS.

Les vidéos de présentation de la filière réalisées dans les EGLS en terminale technicien d'usinage (TU) du lycée Édouard Belin de Vesoul (voir encadré p. 7) visent, après la présentation des vidéos réalisées à un jury de professeurs, une exploitation lors des journées portes ouvertes pour présenter la formation. Tout en favorisant l'identification dans leur spécialité d'élèves de terminale, et en offrant un travail sur l'expression, le travail conforte ainsi le besoin de reconnaissance et l'estime de soi. Il est à noter que l'équipe a pris soin de distinguer l'évaluation préalable (par une présentation de chacune des équipes devant un jury interdisciplinaire de professeurs) de cette diffusion publique prévue ultérieurement.

Cette dernière doit contribuer à valoriser la formation concernée d'une part aux yeux des collégiens afin de susciter davantage de leur part une orientation choisie vers celle-ci et d'autre part aux yeux des enseignants de collège, dont le rôle en matière d'orientation, s'avère souvent décisif.

Par ailleurs, le travail consacré à la bande dessinée au lycée Jean Jaurès de Carmaux (voir encadré p. 24) s'est diffusé depuis la classe de français pour devenir un projet d'établissement donnant lieu à l'organisation de « journées BD » à destination de l'ensemble des classes, mais aussi de partenaires extérieurs.

Le travail d'écriture du « roman dont vous êtes le héros » conduit dans le même établissement permet pour sa part de donner la part belle au travail effectué par les élèves lors de leurs PFMP, puisque le récit est fondé sur l'aventure du stage et offre une récapitulation des situations et des gestes professionnels. Réciproquement, les élèves ont déclaré ne pas manquer de montrer à leurs tuteurs le roman écrit collectivement, lequel devient un outil partagé entre le lycée et les services de soins dans lesquels s'effectuent les PFMP. La qualité du travail mené ainsi que la mise en perspective des activités professionnelles spécifiques réalisées contribuent ainsi au renforcement de l'affirmation du projet professionnel des élèves et de leur implication dans leur formation.

Pour leur part, les fiches réalisées par les élèves de 2^{nde} professionnelle spécialité Métiers de la Sécurité du lycée Jules Fil de Carcassonne (voir encadré p. 19) s'adressent à l'ensemble de la communauté éducative par le biais du portail numérique du CDI, et trouvent leur place dans la « Semaine des arts » organisée par l'ensemble de l'établissement.

Les effets attendus étant de nature subjective, leur évaluation relève essentiellement des entretiens et de signes comportementaux. Par leur investissement comme par leurs déclarations, les élèves confirment pour chacun des cas observés l'utilité de ces pratiques. Seuls quelques témoignages de lassitude, quand une même opération se fait redondante, indiquent les nécessaires limites qu'il convient de se donner pour éviter qu'une répétition d'une bonne pratique n'en réduise à force considérablement les bénéfices. La mission peut donc confirmer sur ce point des bienfaits largement reconnus, au point que l'institution soutient par tout un arsenal de concours, de projets académiques

ou nationaux, d'initiatives qui peuvent prendre des formes diverses, une démarche d'ouverture dont elle attend aussi qu'elle contribue à la valorisation de la voie professionnelle dans son ensemble.

Aussi, les réflexions de la mission conduisent à mettre en garde contre toute systématisme de ce type de démarche. L'intérêt présenté par les exemples mentionnés ci-dessus tient à ce que l'objectif s'inscrit dans une construction pédagogique d'ensemble, dont la monstration constitue un aboutissement, et non la seule visée. De la même manière, une stratégie générale comme celle conduite par le lycée Le Mas Jambost (voir encadré p. 34) a grandement contribué au rayonnement de l'établissement, mais elle apparaît comme le résultat d'une série de projets construits pour leur pertinence pédagogique par les équipes, au sein d'une organisation facilitatrice. Le processus de diffusion apparaît alors comme déterminant pour évaluer la pertinence de ces pratiques : dans les cas retenus ici, des initiatives pédagogiques trouvent une forme de couronnement, mais pour des activités qui ont été conçues compte tenu des apprentissages qu'elles permettent. Aussi la dimension publicitaire (au sens étymologique comme au sens commun) n'y dévore-t-elle pas de ses intérêts propres les visées pédagogiques. L'inverse ayant quelquefois été rencontré, il n'est sans doute pas inutile d'insister sur ce point.

2.8. Développer les partenariats et l'ouverture au monde

2.8.1. Construire et pérenniser des partenariats avec le monde économique et professionnel : une nécessité pour l'enseignement professionnel

Par nature, la voie professionnelle propose un enseignement au plus près des réalités du monde professionnel conduisant les élèves vers l'acquisition de connaissances et de compétences inhérentes à de nombreux métiers.

Ce processus implique dès lors l'instauration de partenariats avec le monde économique (entreprises, associations, organisations professionnelles de tous secteurs) dans un partage de la formation, et de l'évaluation des élèves. L'objectif commun vise leur insertion sociale et professionnelle. Il s'agit bien d'assurer et de développer les qualifications en réponse aux évolutions économiques.

Les partenariats construits avec le monde économique et professionnel prennent des formes variées et se traduisent par des actions en direction des élèves, de la communauté éducative voire des parents. Les interventions des acteurs du monde économique et professionnel conçues dans un contexte partenarial visent à :

- renforcer la connaissance du monde économique et professionnel, du fonctionnement de l'entreprise, des enjeux et de la réalité des métiers relevant du secteur concerné ;
- éclairer et/ou confirmer les choix d'orientation ;
- accueillir, former et évaluer les élèves dans le cadre des PFMP afin de leur permettre d'appréhender la réalité des situations professionnelles propres au champ professionnel ainsi que d'acquérir et d'approfondir les compétences professionnelles correspondantes ;
- participer au développement des compétences transversales des élèves (oralité, travail de groupe, etc.) ;

- contribuer à la mise en œuvre d'événements institutionnels locaux ou nationaux visant à promouvoir des secteurs d'activité et/ou des métiers spécifiques ;
- concourir à l'actualisation des connaissances et compétences des enseignants dans un contexte dans lequel les techniques et pratiques professionnelles évoluent en permanence.

Pour leur part, les entreprises sont confrontées à la nécessité de recruter à tous les niveaux les futurs salariés qui contribueront à l'évolution dynamique des différents domaines d'activité et à l'innovation. Ce recrutement s'avère parfois difficile et plusieurs secteurs porteurs d'emplois ne trouvent pas preneurs : beaucoup s'en inquiètent et s'avèrent dès lors particulièrement actifs dans le cadre des partenariats mis en œuvre avec l'éducation nationale dans l'objectif de développer l'attractivité des filières et des métiers auxquels elles permettent d'accéder.

2.8.1.1 Engager des partenariats multiples pour développer la notoriété et améliorer l'image des métiers de la propreté et de l'hygiène (lycée Maryse Bastié, classes de CAP 1^{ère} et 2^{ème} année)

Si le secteur de la propreté et de l'hygiène constitue un vivier important d'emplois, les formations correspondantes connaissent les taux de pression parmi les plus faibles de l'académie de Nancy-Metz (0,6 pour l'académie en 2015) du fait notamment du déficit d'image dont souffre le métier d'agent de propreté et d'hygiène.

Entre autres partenariats instaurés par le lycée Maryse Bastié, celui qui lie cet établissement avec les établissements et services d'aide par le travail (ESAT) de Serémange-Erzange et de Bertrange a permis aux élèves d'acquérir et de mettre en œuvre leurs compétences professionnelles en situation réelle durant toute l'année scolaire 2015-2016.

Au-delà du bénéfice immédiat pour les partenaires en présence, cette collaboration valorise le savoir-faire des élèves qui ont contribué pleinement à l'entretien des ESAT pour le bien-être de leurs usagers.

Par ailleurs, les élèves, guidés par leur professeur de biotechnologie, ont conçu une vidéo visant à promouvoir les métiers de la propreté sous l'égide de la Fédération des entreprises de propreté. Pour ce faire, ils ont bénéficié du concours, d'un autre partenaire, le gérant d'une entreprise d'entretien qu'ils ont interviewé. Réaliser une telle vidéo contribue à renvoyer aux élèves une image positive du métier qu'ils préparent dans le cadre de leur CAP.

2.8.1.2 Fonder l'existence et la pérennité de pratiques sur le partenariat (lycée Maréchal Leclerc, classes de CAP et de baccalauréat professionnel)

Qu'il s'agisse de l'épicerie pédagogique ou de la classe intégrée au sein d'un hypermarché (voir 2.2.2 p. 21 et 2.4.1 p. p.30), aucune de ces deux pratiques n'aurait pu exister sans la mise en œuvre de partenariats avec le monde économique et professionnel. Elles visent en revanche à améliorer les conditions de mise en œuvre de l'alternance pédagogique, que celle-ci se déroule au sein d'un espace pédagogique intermédiaire ou dans un contexte professionnel réel.

Dans le cas de l'épicerie pédagogique (voir. 2.4.1 p. 30), l'appui de la Chambre d'agriculture de l'Orne a été essentiel pour démarrer le projet et contribue encore aujourd'hui à sa pérennisation. Par

ailleurs, ce sont l'implication et la confiance accordées par les producteurs et artisans locaux (qui n'ont pas signé de contrats avec le lycée) ainsi que par une association (Artisans du monde) qui ont permis la constitution de l'assortiment, sa diversification jusqu'à la proposition d'un service complémentaire tel que le *drive* fermier.

Concernant la classe intégrée en hypermarché (voir 2.2.2 p. 21), c'est l'espace professionnel réel – l'hypermarché – qui devient par nature le lieu stratégique de construction des compétences professionnelles cœur de métier.

Si cet hypermarché s'avère être un partenaire d'exception, c'est parce qu'il met au service de l'action pédagogique à la fois des moyens matériels, humains, logistiques mais surtout des situations professionnelles réelles et variées. Le travail préparatoire à chaque immersion effectué par l'enseignante ainsi que les interactions continues avec les chefs de rayon garantissent une souplesse et une adaptabilité indispensables à l'individualisation de l'acquisition des compétences par les élèves. Ces derniers développent également une forte culture professionnelle induite par le contexte d'apprentissage et susceptible de faciliter ensuite leur insertion. Ce partenaire propose également des missions aux élèves, en dehors des actions réalisées dans le cadre de la classe transplantée et des emplois saisonniers durant la période estivale qui leur permettent de développer plus avant leur professionnalité.

2.8.1.3 Collaborer avec des partenaires dans le cadre d'une classe-entreprise (lycée Edmond Doucet, classe de seconde)

Si les enseignantes de la classe de seconde GA ont fait le choix de mettre en œuvre une société fictive prestataires de services administratifs et juridiques, elles ont néanmoins prévu de nouer des partenariats avec des entreprises locales pour que les élèves puissent s'impliquer dans la gestion de dossiers réels.

Ainsi, la section a signé récemment une convention avec ERDF prévoyant la réalisation de missions réelles par les élèves. Ils doivent informatiser un fichier client actuellement manuscrit. Les élèves sont soumis à une clause de confidentialité et transmettent toutes les semaines leurs travaux à leur client. En contrepartie, certains seront accueillis au sein d'ERDF dans le cadre de leur PFMP.

Cette convention s'inscrit dans la continuité d'un partenariat mis en œuvre par l'établissement et ERDF avec la section baccalauréat professionnel ELEEC. Celui-ci se traduit depuis 2012 par des actions destinées aux élèves et à leurs enseignants : sessions d'informations réalisées par des intervenants d'ERDF, visites d'infrastructures, rencontres avec des salariés. Deux élèves de terminale sont intégrés chaque année chez ERDF dans le cadre de leurs PFMP.

2.8.2. Favoriser des liens entre institutions dans une perspective pédagogique

L'école n'est pas un univers clos. Sa nécessaire neutralité au regard de toutes sortes de pressions extérieures ne signifie pas l'hermétisme devant la vie sociale ni l'oubli de collaborations pertinentes. Si l'enseignement professionnel s'est souvent trouvé parmi les premiers promoteurs de cette ouverture, c'est encore une fois que la dimension professionnelle prend nécessairement en compte le monde extrascolaire. Encore fallait-il que les liens se tissent aussi avec d'autres partenaires que ceux des filières professionnelles, quand réciproquement les filières dites générales,

traditionnellement moins ouvertes à la totalité des champs sociaux, disposaient cependant d'une proximité plus immédiate avec le monde académique.

L'essor général des partenariats est désormais indéniable dans l'ensemble du monde éducatif, et la voie professionnelle tient toute sa place dans ce mouvement que le discours institutionnel ne manque pas de valoriser, si bien que l'ambition s'en trouve très régulièrement mentionnée dans les projets des établissements. Les démarches rassemblées ici forment de ce point de vue qu'un bref échantillon. Elles inscrivent leurs projets dans une cohérence d'objectifs didactiques et une continuité des apprentissages, loin des animations ou des « sorties » ponctuelles qui sont les écueils des manifestations événementielles.

2.8.2.1 Travailler l'oral par le jeu de rôles et la connaissance de la rhétorique judiciaire (lycée Édouard Belin, classe de première)

Le partenariat établi entre le lycée Édouard Belin et le tribunal de Vesoul (voir 1.2.2 p. 7) a d'abord permis aux élèves de première baccalauréat professionnel technicien d'usinage de découvrir concrètement le tribunal, le monde de la justice et ses questions au travers de visites et d'audiences. La rencontre d'un juge, du substitut du Procureur et d'un avocat est ainsi permise par la collaboration entre le CPE et le professeur de français pour le lycée, et les représentants du Conseil départemental d'accès au droit (CDAD) qui avaient déjà travaillé avec d'autres établissements. De telles activités s'inscrivent pleinement dans les objectifs de formation, notamment des enseignements de l'éducation morale et civique, de l'histoire ou du français.

Après la phase de découverte, et, à partir de deux dossiers anonymés rendant compte d'affaires réelles jugées en correctionnelle, il s'est agi pour les classes de reconstituer les débats des procès. Les élèves ont dû assumer chacun un rôle (avocat, procureur, témoin, accusé...) et l'interpréter dans les lieux et costumes mis à disposition par le tribunal. Cette activité a donné lieu à deux vidéos de 10 minutes environ.

Au lycée Édouard Belin l'ensemble s'inscrit aussi dans une progression, prévue sur les trois années de formation par les enseignants de la filière, dans l'acquisition de compétences orales (voir 1.2.2 p. 7). Outre les savoirs civiques et juridiques, les compétences rhétoriques sont donc envisagées, l'ensemble formant un continuum dont les retombées se manifestent encore dans la réalisation par les élèves de nouvelles vidéos, en terminale, pour présenter cette fois leur filière de formation et leur spécialité professionnelle.

2.8.2.2 Une chronique radiophonique d'actualités (lycée Jules Verne, classe de première)

En partenariat avec Radio France Bleu Alsace, le professeur de spécialité professionnelle de la classe de première baccalauréat professionnel commerce et le professeur documentaliste du lycée des Métiers Jules Verne de Saverne ont lancé durant l'année 2015-2016 un travail donnant lieu à la réalisation et à la diffusion hebdomadaire d'une émission d'informations. Si les réalisations ont pu être étudiées par la mission, les activités en classe n'ont pu faire l'objet d'une observation. Les objectifs mentionnés par le projet sont de « *sensibiliser les élèves sur l'actualité à chaud, les faits, l'orientation politique du discours* » ; ils relèvent de l'« *éducation sur la société* » et visent à « *développer leur esprit citoyen* » et à « *leur permettre de trouver leur place dans la cité* ». L'analyse des travaux réalisés et l'étude du déroulé de formation conduit la mission à y ajouter le développement des compétences orales, de l'esprit d'analyse et de synthèse.

En effet, après une première rencontre dans la semaine de la rentrée de septembre avec la journaliste réalisatrice de l'émission leur ayant présenté le projet, les élèves ont dû chaque semaine sélectionner trois sujets dans l'actualité sur lesquels ils avaient envie de s'exprimer. La sélection s'ouvrait alors à une séance de recherche pour complément d'information et établissement de commentaires personnels sous la forme de notes. Dans les séances du lendemain matin, via Skype et un matériel radiophonique acheté par l'établissement, la journaliste procédait aux interviews des élèves dont étaient retenues six à sept prises de parole environ par émission, couvrant les trois sujets sélectionnés par les élèves. La diffusion était assurée le soir à une heure de grande écoute, entre 18 h 45 et 19 h, sous le titre « Le Club de la presse des lycéens ».

Le rôle du professeur est majeur dans cette action puisqu'elle travaille avec les différents groupes en développant plusieurs compétences :

- la recherche documentaire sur un sujet d'actualité ;
- le traitement de l'information ;
- la préparation de chroniques avec la distanciation nécessaire ;
- la prise de parole et la retransmission d'information au travers d'un support média.

Au-delà de ces aspects formatifs, l'activité permet aussi d'accéder à une juste connaissance des médias et d'appréhender un domaine professionnel que les élèves ne côtoient pas régulièrement, tout en leur faisant découvrir de l'intérieur l'intérêt d'émissions ou de chaînes radiophoniques qu'ils ne fréquentent pas spontanément.

La contribution du partenaire rentre sur le terrain pédagogique : à l'issue de chaque enregistrement, la journaliste assure un *debriefing* permettant de revenir sur les qualités des prestations en termes de contenu et de qualités orales (ton, élocution...). L'évaluation en situation de communication réelle (et clairement valorisante, puisque la chaîne fait de la connaissance des points de vue exprimés par des jeunes un atout) est donc partagée par le partenaire extérieur et l'enseignante. Elle est redoublée, après audition de l'émission, par une autoévaluation des élèves, qui tient aussi compte de la réaction d'auditeurs.

L'écoute de 26 chroniques hebdomadaires, réalisées entre la fin septembre 2015 et le 1^{er} juillet 2016, prouve le partage des prises de parole comme la diversité des champs couverts par les élèves, de l'actualité sociale aux événements sportifs. Tant la découverte de l'actualité, son approfondissement que la constitution d'un discours oral personnel et structuré la concernant font de l'activité un évident lieu de formation, comme l'indique le bilan tiré à l'antenne lors de la dernière émission de la saison par les deux professeurs responsables du projet. La régularité est elle-même formatrice, et montre l'implication de la classe dans un partenariat qui responsabilise les élèves. L'appropriation progressive par les élèves d'une culture médiatique, capable de s'extraire des lieux communs et d'apprendre le traitement de l'information, participe aussi de l'éducation morale et civique, et justifierait une implication plus large de l'équipe pédagogique au-delà des deux professeurs impliqués dans le projet. Certaines émissions font même place au débat, et permettent que l'expression soit multiple, ouverte à la diversité et au respect de points de vue discordants. Ainsi pour le sujet traité à l'occasion des commémorations de la catastrophe de Tchernobyl et en lien avec la centrale voisine de Fessenheim, pour laquelle la classe a su se répartir entre une élève plaidant pour

une sortie en France de l'énergie nucléaire, et un autre postulant que les progrès techniques garantiraient désormais une sécurité maximale en France.

Aux yeux de la mission, l'un des points d'amélioration de l'initiative pourrait concerner l'attention à accorder à la qualité de la langue. Sans freiner une expression qui doit préserver une forme de spontanéité et sans entraîner les élèves dans une forme d'hyper correction qui ne relève pas de la syntaxe orale, il devrait être possible de les faire revenir sur des maladrotes (« *il y en a qui z'ont* » ; « *les règles on les connaît pas trop* » ; « *tout le monde ont leurs idoles* »...) peu compatibles avec les exigences d'une communication médiatique dont ils sont partie prenante. À la différence de la fluidité ou de la qualité de l'argumentaire, ces quelques fragilités en effet ne vont pas s'améliorant au fil des émissions. L'autre axe de développement, si le projet se trouvait reconduit, tiendrait à la variété énonciative : il serait intéressant que les élèves puissent découvrir le rôle d'interviewer, et apprennent à questionner après avoir progressé dans la constitution de leurs réponses.

L'atout majeur du partenariat, outre la concrétisation de la prise de parole dans une communication réelle qui lui donne tout son sens, tient ici à la collaboration entre les enseignantes et la journaliste, dont le rôle dépasse celui d'intervenante extérieure pour contribuer, à sa place et dans une perspective d'apprentissage, à l'évaluation et donc au progrès des élèves.

2.8.2.3 Un exemple de partenariat entre enseignements secondaire et supérieur pour la filière communication visuelle pluri-média (lycée Gutenberg - Haute École des Arts du Rhin)

Une convention établie en 2014 entre le lycée des métiers des industries graphiques Gutenberg de Strasbourg et la Haute École des arts du Rhin (HEAR) définit entre les établissements des échanges qui valent pour les élèves comme pour l'enseignement. Ainsi, un professeur d'arts appliqués du lycée assure 30 h d'enseignement à la HEAR pour un cours d'édition / fabrication aux étudiants de la HEAR, dont des enseignants et étudiants interviennent pour 30 h de formation au lycée Gutenberg. Les étudiants de troisième année de l'option création graphique bénéficient d'une visite de l'imprimerie du lycée. Pour l'année scolaire 2015-2016, les interventions de la HEAR ont pris quant à elles la forme de trois modules d'enseignement dans la filière du baccalauréat professionnel artisanat et métiers d'art option communication visuelle pluri-média :

- en classe de seconde, un accompagnement par un professeur d'enseignement artistique et deux étudiants dans la conception d'une illustration dans le cadre du projet « Lire la ville 2016 » pour un volume de 6 heures ;
- en classe de première un accompagnement par une assistante d'enseignement artistique-gravure et deux étudiants dans la réalisation de gravures artisanales sur le thème de l'eau pour un volume de 14 heures ;
- en classe de terminale une participation d'étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années aux jurys pour l'épreuve de baccalauréat de soutenance du dossier de travaux professionnels (dossier de synthèse des PFMP et élaboration d'un projet de communication visuelle) pour un volume de 10 heures.

Enfin, ces échanges d'enseignement se traduisent par des activités partagées. Il est prévu qu'un mémoire d'étudiant, sélectionné par un jury, soit imprimé par le lycée Gutenberg après accord sur le devis d'impression. La classe de première art et métiers de l'artisanat communication visuelle pluri-

media a réalisé dans les locaux de la HEAR des gravures artisanales, visant à traduire visuellement la tonalité et le sens général des réquisitoires que la classe avait rédigés en cours de français.

De tels échanges, qui ne se limitent pas à une bonne gestion des ressources humaines et techniques, mais conduisent à une pédagogie partagée, ont pour principal mérite de donner lieu à des activités planifiées, inscrites dans les progressions pédagogiques, et qui peuvent fédérer les équipes, comme le montre le dernier exemple couronnant dans une activité professionnelle des travaux issus d'un enseignement général. Au-delà du bénéfice immédiat pour les deux établissements, ils favorisent, pour les élèves de l'enseignement secondaire, la rencontre de la culture universitaire, notamment portée par des étudiants, comme le partage de savoir-faire. La convention étant prévue pour trois ans, il serait intéressant qu'une évaluation de fond soit effectuée à l'issue de la période ; elle est susceptible de faire sourdre, au-delà même des acquis déjà perceptibles que sont la motivation ou la qualité des échanges, d'intéressants indicateurs concernant la perception du métier ou les projets des élèves à l'issue de leur baccalauréat professionnel.

2.8.3. Inscrire la voie professionnelle dans les rendez-vous culturels : deux exemples de pratiques

L'un des leviers d'action les plus constants dans le monde éducatif concerne les appels à concours, commémorations, célébrations et manifestations culturelles entendues au sens large du terme. Les moyens dont ils disposent, leur effet d'entraînement et de sollicitation des équipes, la visibilité dont ils bénéficient forment autant d'attraits, au risque que leur abondance, et l'intérêt de chacun, conduisent les établissements ou les équipes qui ne sauraient pas sélectionner leur engagement à la dispersion ou à l'implication superficielle. Une fois encore, dans la richesse des propositions adressées aux établissements, la qualité de la pratique qui pourra en naître tiendra à la cohérence et à la constance d'un projet arrimé aux apprentissages.

En-dehors des manifestations qui lui sont spécifiques, la voie professionnelle fait souvent l'objet d'appels militants de telle sorte qu'elle soit pleinement reconnue dans des initiatives où il apparaît qu'elle n'est pas encore nécessairement attendue. Le grand public, les médias, les acteurs institutionnels eux-mêmes, soucieux en premier lieu de la reconnaissance des métiers, dans un pays où la hiérarchie symbolique entre culture académique et culture professionnelle demeure très forte, en viennent à oublier que l'enseignement professionnel peut aussi se manifester dans des domaines généraux. Lorsqu'elle participe à des initiatives adressées à l'ensemble du système scolaire, trop souvent la voie professionnelle y figure au nom des réalisations techniques ou des objets manufacturés, aux dépens des travaux intellectuels voire érudits qui en ont rendu possible la confection. Le produit, facile à exposer, considéré comme représentant efficace de la voie professionnelle, occulte alors l'ensemble du processus, où jouait pourtant l'essentiel des acquisitions des élèves. De ce point de vue, l'importante contribution de l'enseignement professionnel aux appels, régulièrement relayés par l'institution, réclame d'être évaluée pour ses objectifs culturels au service des élèves autant que par les réalisations auxquelles elle peut aussi parvenir. Les initiatives présentées ici, qui ne constituent qu'un très partiel échantillon des contributions annuelles de l'ensemble de la voie professionnelle, présentent des appropriations d'initiatives nationales par des équipes et pour leurs élèves. Elles ont été l'une et l'autre étudiées par l'un des membres de la mission dans le cadre de ses responsabilités académiques.

2.8.3.1 Un travail annuel conduisant aux manifestations du Printemps des poètes (lycée des métiers Jean Caillaud, classe de seconde baccalauréat professionnel et de terminale CAP)

De la poésie comme déclencheur de compétences de communication à l'interdisciplinarité au lycée Jean Caillaud (Académie de Poitiers)

Le lycée des métiers Jean Caillaud de Ruelle sur Touvre dispose de formations industrielles et tertiaires dans les domaines de l'énergie, de la métallurgie et de la vente. Riche d'une expérience de l'ouverture culturelle inscrite dans le projet d'établissement et accompagnée par le proviseur, le lycée répond régulièrement aux sollicitations académiques ou nationales. Parmi ses régulières contributions, sa participation au Printemps des poètes en 2015-2016 offre l'avantage de s'inscrire dans des démarches pédagogiques continues, en évitant ainsi la dispersion des activités purement événementielles. L'action a été suivie par l'un des membres de la mission, dans le cadre de ses activités disciplinaires.

Le professeur de lettres-histoire des élèves de seconde commerce a conçu un projet d'envergure, d'octobre à avril, où le genre poétique se fait successivement objet d'étude et de lecture, support d'écriture, mais aussi objet à diffuser mettant en œuvre des compétences professionnelles, qui associent dès lors le professeur de vente, soit dans des travaux sur les heures disciplinaires, soit en co-animation par les moyens de l'AP, et de cinq journées banalisées.

Le projet vise à modifier la représentation du genre poétique, considéré par les élèves comme ne les concernant pas, « ancien », « vieux » ou « daté », à le désenclaver d'une perspective scolaire, à les réconcilier avec la rédaction pour les conduire à l'expression personnelle. Il combine l'étude de textes poétiques, la contribution d'artistes (écrivains ou plasticiens) pour des séances de travail et non pas seulement des interventions ponctuelles sous forme de conférences. L'action centrale concerne la diffusion de la poésie à travers la ville et l'établissement. Elle vise explicitement des compétences de lecture et d'écriture, mais aussi celles du référentiel de spécialité professionnelle par la communication avec les partenaires extérieurs.

Par une pédagogie du détour, la collaboration d'un artiste de l'image permet de modifier les représentations : c'est à partir de ses créations que les élèves sont invités à se prononcer sur leur dimension poétique. C'est en leur proposant d'en réaliser par eux-mêmes qu'ils sont conduits peu à peu à s'autoriser l'écriture de poèmes pour accompagner leurs productions iconographiques. Durant la même période, un partenariat avec une école primaire du secteur place les élèves en situation de tutorat (voir 2.6.3.2 p. 48) : les échanges, délibérément en symétrie par des visites dans l'un et l'autre établissement, responsabilisent les lycéens, qui par ailleurs tirent profit de la moindre inhibition des plus jeunes. Par ces divers leviers, une classe se déclarant réticente devant l'écriture et indifférente à la poésie se trouve au mois de mars en possession de 150 textes, 5 poèmes par élève contributeur, cette donnée pouvant à juste titre être considérée comme un indicateur de réussite. Tant ces créations que des extraits des textes étudiés en cours de français sont affichés dans la classe puis dans l'établissement, pour initier à la disposition du texte dans l'espace et accoutumer les élèves à la présentation publique de poèmes, qu'il s'agisse de leurs créations ou d'extraits de textes étudiés en cours.

La contribution de la spécialité professionnelle se joue dès lors pour la diffusion urbaine, la classe puisant dans ces connaissances pour décider puis organiser une communication avec des commerçants (publipostage, mailing, appels téléphoniques). Les deux professeurs suggérant aussi de faire appel à l'espace public, il s'agit d'obtenir des autorisations municipales et de préparer la réunion avec les autorités compétentes. L'ensemble des activités, jusqu'au dépôt des courriers pour signature auprès du chef d'établissement, est donc pris en responsabilité par les élèves, comme le seront au lancement du Printemps des poètes l'ensemble des actions :

- rendez-vous avec le maire pour la diffusion urbaine ;
- accrochage ou peinture sur les vitrines des commerçants ;
- encollage des panneaux mis à disposition par la mairie ;
- distribution de poèmes par voie de tracts dans la ville ;
- explication aux passants intrigués par les citations et les collages réalisés.

En classe de terminale CAP chaudronnerie, le même professeur de français a mis en œuvre deux séquences d'écriture et de lecture pour porter le projet, l'une à partir de *Mille milliards de poèmes* de Queneau ; l'autre, portant pour titre « L'autre dans la poésie », mettait en œuvre l'entrée du référentiel « S'insérer dans la Cité ». Le cadre du Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) a permis une collaboration avec le professeur de spécialité professionnelle. Une sélection par les élèves des vers préférés a conduit à la réalisation de « vers en fer », les élèves réalisant lettre par lettre des panneaux de grand format, qui ont été exposés dans le lycée. La réalisation manufacturée s'appuie ici sur un travail interdisciplinaire dont elle est le point d'aboutissement.

La richesse des activités, la cohérence des compétences développées, le croisement des apprentissages de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel retiennent ici l'attention. Qu'il s'inscrive alors dans l'accompagnement personnalisé plutôt que dans les EGLS manifeste encore la difficulté ordinaire d'appropriation de ce dispositif mal identifié dans les dotations des établissements (voir 2.3.2 p. 23). L'ouverture à de multiples partenaires se fait cependant elle aussi cohérente et efficace. À l'issue de cette année scolaire, le travail de ces deux classes a permis que le lycée se voie décerner le label « École en poésie » attribué par l'OCCE et le Printemps des poètes.

2.8.3.2 « Quatre portraits de soldats » : l'écriture longue mise en œuvre dans le cadre de la célébration du centenaire de la première guerre mondiale (lycée Jean de la Fontaine, classe de seconde)

Portée par un professeur de lettres - histoire - géographie investi chaque année dans des projets en lien avec le Centenaire de la première guerre mondiale, l'activité a été portée à la connaissance de la mission en raison de l'implication de l'inspection générale dans la Mission du Centenaire ; elle n'a pas fait l'objet d'une observation en classe. Elle a consisté à faire rédiger aux élèves des nouvelles à partir d'éléments biographiques lacunaires de soldats enterrés dans les environs. L'inscription dans le tissu mémoriel local y croise donc l'interdisciplinarité, tout particulièrement entre lettres et histoire, exploitant ici la bivalence des enseignants de la voie professionnelle. Le projet combine ainsi des entrées de thématiques et de compétences des différents référentiels en histoire et en éducation morale et civique (EMC) ; il s'inscrit pour les élèves dans la continuité de l'objet d'étude « Parcours de personnages » du programme de français, en favorisant l'interaction entre lecture (les personnages romanesques étudiés en cours) et écriture (les personnages à construire par le récit de la nouvelle historique à élaborer).

Après avoir obtenu leur adhésion au projet, le professeur a mis à disposition de ses élèves des éléments biographiques concernant quatre soldats inhumés au cimetière de Château-Thierry ou au *Aisne Marne American Cemetery* de Belleau. La sélection, assumée par le professeur, s'est effectuée selon des critères quantitatifs : il fallait des documents précis, mais lacunaires, de sorte que l'imaginaire des élèves soit sollicité, alors que des informations trop complètes risquaient de limiter la part de l'invention comme de perdre en intérêt éthique de la reconstitution. Quelques éléments accompagnés de photographies et d'illustrations ont donc servi de socle à l'écriture. Outre les connaissances narratives, les prérequis concernaient les spécificités du récit historique en matière de contextualisation et de précisions documentaires.

La mise en activité a tiré parti de deux pratiques d'écriture. D'une part, le projet a été réalisé dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, dévolu aux enrichissements de l'expression écrite. Le projet s'est donc inscrit dans les pratiques dites d'écriture longue. Son essor ayant été favorisé par le

référentiel de contrôle continu des CAP, l'écriture longue constitue une pratique de classe de français répandue en voie professionnelle, qui a fait rupture avec la tradition scolaire d'évaluation sommative. Prenant appui sur le fait que toute écriture, même experte, est l'objet d'amendements, d'autocorrections et d'amplifications, et considérant que les élèves peinent justement à tirer profit de la phase de « brouillon », cette démarche tient dans l'organisation de phases successives de travail sur une tâche, suffisamment espacées pour que les auteurs aient un retour sur leur copie, et dans l'évaluation à chaque étape du processus d'amélioration. À cette stratégie, le professeur a associé pour ce projet l'écriture collaborative, en tirant profit du numérique : les élèves écrivent à plusieurs, interviennent sur la rédaction de leur groupe dans les boîtes de dialogue qui accompagnent la progression du texte. Les fonctions avancées du logiciel permettent aux enseignants de suivre les contributions et investissements de chacun, et donc, comme dans l'écriture longue, de prendre en considération non pas seulement le texte final, mais les phases du travail ainsi que l'investissement de chacun. Aux yeux de l'enseignant, l'écriture collaborative numérique a aussi favorisé le travail en-dehors de la classe, et montré un engagement des élèves aux effets notables. Les nouvelles réalisées ne traduisent, pas une vérité historique inaccessible, mais relèvent précisément du travail éthique de la commémoration, par des élèves d'aujourd'hui se consacrant à des êtres disparus et oubliés, en révélant leur propre représentation, documentée, de la scène historique.

En rappelant la thématique et en accompagnant son traitement dans les classes de ses ressources pédagogiques, la mission du centenaire de la première guerre mondiale a servi ici de levier. Elle a aussi favorisé le rayonnement du travail, source à son tour d'activités de classe : lors du *Memorial Day* à Belleau, le 29 mai 2016, les élèves ont présenté aux autorités leur projet en anglais et en français, et réalisé une exposition à partir de leurs travaux.

2.8.4. Développer l'ouverture à l'international

Dans un monde de fluidité et d'échanges, l'accès à la formation choisie et à l'emploi de même que la promotion sociale dépendent en grande partie de la capacité à se déplacer : « Les classes sociales sont en quelque sorte redéfinies par les mobilités »¹³. Mais si la capacité au déplacement contribue à définir les positions sociales, sa transmission est aussi socialement marquée : la lecture des espaces, l'adaptation à différents milieux, la maîtrise des codes culturels et linguistiques, qui peuvent être héritées, posent autant de problèmes à ceux qui n'ont guère voyagé, quelquefois pas même au-delà de leur quartier de résidence. La construction de ces différentes compétences est devenue une question essentielle qui traverse l'ensemble de l'école de la République. Si elle vaut pour tout le système éducatif, on comprend qu'elle se fasse particulièrement aiguë dans la voie professionnelle, compte tenu de son public et de l'imminence de ces enjeux lors de la recherche de stage ou pour l'accès à l'emploi.

Nombre de pratiques rencontrées dans ce rapport favorisent l'apprentissage de la mobilité, dans des dimensions quelquefois aussi modestes que bienvenues. Les PFMP y contribuent, par l'adaptation à un nouvel environnement qu'elles imposent ; mais une mauvaise préparation peut aussi se traduire en effets désastreux et en décrochage. Aussi bien certaines compétences n'ont-elles pas besoin d'un éloignement géographique pour se construire : apprendre à traverser la ville, accepter de quitter le quartier pour accéder à une formation choisie (quand l'implantation dans l'établissement proche

¹³ Éric Le Breton, *Mobilité et inégalités sociales*, conférence de l'Université de tous les savoirs du 7 janvier 2006, texte repris sur <http://www.lemonde.fr/savoirs-et-connaissances/article/2005/12/29/>.

participe encore trop souvent de l'orientation) sont autant de moyens de « désenclaver » les élèves. Dans un tel contexte, l'accès à l'international constitue quelquefois un défi.

Pour le relever, la voie professionnelle dispose d'établissements et de certaines équipes motivées. Toutes peuvent mettre en œuvre des démarches modestes, allant d'une ouverture aux cultures étrangères assurée par les cours aux échanges avec des partenaires étrangers (correspondance ou rencontres virtuelles, considérablement favorisées par le numérique et peu coûteuses) jusqu'aux séjours et partenariats avec des établissements et des entreprises. Ces derniers projets, plus ambitieux et réclamant donc des moyens, bénéficient désormais de politiques volontaristes aux niveaux européen et national. La circulaire ministérielle « Encadrement de la mobilité européenne et internationale au collège et au lycée »¹⁴ qui mettait en œuvre la stratégie « Éducation et formation 2020 » du Conseil de l'Union Européenne en présentait en 2011 l'éventail ; la création du portail Onisep « Ma voie pro en Europe » et le soutien des programmes européens à destination de la jeunesse (Erasmus +, Comenius...) forment autant de leviers. Les sections européennes en lycée professionnel, tardives, ont vu quant à elles le jour en juillet 2001, neuf ans après les sections de collège et de lycée généraux et technologiques¹⁵. Leur finalité, d'après le texte fondateur, « doit être tout autant que la compétence linguistique, l'acquisition de compétences professionnelles et culturelles obtenues grâce aux contacts avec l'étranger ».

Chacun sait cependant que la circulation des élèves est une condition nécessaire mais non suffisante à l'apprentissage de la mobilité. Ainsi les données quantitatives du nombre d'échanges, de partenariats et de stages laissent-elles la place, du point de vue pédagogique, à l'analyse qualitative des enseignements effectués. La recherche de bonnes pratiques conduit donc à considérer une fois encore l'appropriation par des équipes des moyens mis à leur disposition, et la réalisation de projets véritablement formateurs.

2.8.4.1 Construire les compétences à l'échelle européenne (lycée Château des Coudraies, classes de première et terminale)

La section européenne du lycée Château des Coudraies ne constitue pas une exception dans l'offre de formation versaillaise : sept lycées hôteliers sur les neuf que comporte l'académie, disposent d'une section européenne ; au total, 83 sections européennes sont implantées dans des lycées professionnels versaillais. Cette section est néanmoins l'une des plus anciennes et fait preuve d'un dynamisme remarquable. Les lycées hôteliers s'avèrent certes généralement plus audacieux en développant des échanges avec des pays inédits.

Toutefois, l'un des risques associés aux sections européennes réside dans le fait qu'elles reposent trop souvent sur des personnes.

L'initiative versaillaise de créer en 2001 une structure spécifique, le centre ressources Europe, visait à faire vivre et diffuser la culture de la mobilité auprès du plus grand nombre possible d'enseignants et de cadres de l'académie dans le cadre du programme Erasmus+. Depuis 2007, environ 350 d'entre eux ont participé à des stages en Angleterre, en Irlande et en Espagne à la fois dans un objectif de consolidation de leur niveau de langue mais aussi de découverte de la culture professionnelle du pays d'accueil. En complément des stages, il existe au plan académique de formation des stages de

¹⁴ Circulaire n° 2011-116 du 3 août 2011 – MEN-DGESCO-DEI-DREIC.

¹⁵ Dans la note de service du 27 juillet 2001, B.O n° 31 du 30 août 2001.

remise à niveau linguistique (espagnol et anglais) pour permettre de préparer la certification DNL. D'autre part, le centre ressources Europe apporte un appui aux établissements souhaitant créer une section européenne en proposant des conseils techniques, une aide et une formation au montage de projets (l'ouverture d'une section européenne s'avère en effet particulièrement gourmande en temps, en énergie et requiert une technicité réelle).

La section européenne du lycée Château des Coudraies (Étiolles, académie de Versailles)

Contexte

Le lycée est labellisé lycée des métiers de bouche et de l'hôtellerie. Il accueille 514 élèves en 2015-2016 répartis dans les formations CAP et baccalauréat professionnel ; il offre aussi une mention complémentaire en sommellerie et une STS hôtellerie restauration option B (art culinaire, art de la table et du service) en apprentissage.

La pratique observée : la section européenne

La section scolarise 24 élèves de première et 24 élèves de terminale, répartis nécessairement de façon égale entre les spécialités cuisine et service (alors que, comme dans toute la filière, la spécialité cuisine est davantage demandée). Le programme Erasmus+ (naguère Leonardo) permet de financer des échanges aussi bien avec des pays de langue anglaise qu'avec des pays scandinaves. Plus spécifiquement, un partenariat a été instauré avec le *Kristiansund Upper School Vocational College* situé en Norvège.

Ces séjours à l'étranger ne sont pas principalement linguistiques : il s'agit de stages professionnels en entreprise (hôtels - restaurants de 3 à 5 étoiles) avec validation conjointe par le professeur de cuisine et le professeur d'anglais. Deux élèves (un en cuisine, un autre en service) sont ainsi placés dans chaque entreprise durant cinq semaines. Le placement est précédé d'une semaine d'intégration en compagnie des professeurs français, pendant les vacances scolaires pour se familiariser avec le pays et le nouvel environnement d'apprentissage (cours déplacés assurés par le professeur de cuisine du lycée ; rencontre d'élèves étrangers). Les élèves sont logés, nourris et blanchis par les établissements d'accueil.

L'envoi d'élèves à l'étranger se fait en classe de première pour deux raisons : les élèves de terminale ne sauraient s'absenter de France pour une longue période au mois de juin au moment des épreuves du baccalauréat ; les décisions concernant les candidatures à un financement Erasmus+ ne sont connues qu'à la mi-juin, date tardive pour envisager un départ en septembre.

Il y a réciprocité dans l'échange, mais il n'existe pas encore de moments partagés avec les élèves étrangers en visite. Le lycée d'Étiolles est essentiellement perçu par les établissements partenaires comme une base arrière pour des stages à Paris. C'est sa chance, mais une occasion d'approfondir les échanges sur le plan pédagogique est en cours de développement. Une convention sera signée avec un nouvel établissement norvégien, qui prévoit, pour 2016-2017, les échanges réciproques d'élèves ; ils assisteront à des cours dans chacun des deux établissements ; le stage professionnel bénéficiera d'une évaluation et d'une validation conjointes.

Origine et objectifs de la pratique

La section européenne existe à l'initiative d'enseignants de cuisine. L'objectif visé est une ouverture européenne perçue dans le cadre d'une formation professionnelle comme apportant plusieurs bénéfices, culturels, scolaires et comportementaux.

Selon l'équipe de direction et les professeurs, il s'agit d'abord d'ouvrir l'horizon des élèves au-delà des limites géographiques, culturelles et sociales de la banlieue parisienne. Toutefois, la visée principale est d'entraîner et développer les compétences des élèves en langue et en cuisine / service par le contact avec une population non francophone (anglophone de langue maternelle, dans le meilleur des cas), dont ils découvrent les modes de vie et de travail. Pour des jeunes qui conçoivent la cuisine comme une discipline, mais aussi comme un moyen d'expression, c'est l'occasion d'enrichir au contact de professionnels étrangers leur répertoire de savoirs et de savoir-faire.

La perspective de l'échange, plus encore que les enseignements qui le sous-tendent, agit comme un puissant agent de (re)motivation. Les élèves rencontrés déclarent qu'ils n'auraient jamais cru, au vu de leur scolarité antérieure, pouvoir prétendre à ce genre de formation, et que la PFMP à l'étranger agit sur eux comme un aiguillon. Elle participe aussi de la valorisation de la filière (hôtelière et, plus largement, professionnelle) et de l'établissement, puisque certains élèves sont venus au lycée d'Étiolles précisément dans l'espoir d'intégrer la section européenne.

La PFMP à l'étranger permet aussi de développer les capacités d'autonomie. Par ailleurs, les prestations que réalisent les élèves (durant la période d'intégration) avec leur professeur au sein des hôtels-restaurants qui les accueillent contribuent à les valoriser.

Enfin, la section sert bien évidemment, comme il est conforme à la vocation d'un enseignement professionnel, un objectif d'employabilité accrue des élèves, à l'étranger ou en contexte multilingue.

Les modalités d'entrée

La classe de première est alimentée par les trois divisions de seconde de l'établissement. Une action d'information et de sensibilisation est conduite auprès de ces élèves de seconde, mais le proviseur trouve que la section manque encore de visibilité au sein du lycée. La promotion est également assurée de façon informelle par les élèves de première après leur retour de l'étranger, ainsi que par l'organisation de soirées à thème à la préparation desquelles les élèves de tous niveaux sont associés. Enfin, une communication est également assurée lors des journées portes ouvertes de l'établissement. Les élèves intéressés sont d'abord présélectionnés sur un ensemble de critères où dominent la maturité et la motivation, puis auditionnés par le professeur de cuisine et le professeur d'anglais. Le lycée valorise avant tout les élèves autonomes, curieux et responsables (ils s'engagent pour deux années)¹⁶. Ces critères ne sont explicités que depuis deux ans à l'ensemble des professeurs et des élèves. L'établissement s'assure également de l'adhésion de la famille au projet d'intégration de la section européenne par l'élève.

Les apprentissages liés plus spécifiquement à la section européenne

- Les apprentissages linguistiques portent sur le lexique et la grammaire, mais aussi sur les compétences pragmatiques (usage professionnel de la langue) et sociolinguistiques (adéquation de la pratique langagière au contexte social, entendu au sens large). Les professeurs d'anglais « *construisent le départ avec leurs élèves : cela constitue un horizon qui oriente les enseignements et qui donne du sens.* » On peut regretter un ancrage culturel insuffisant (la langue étant réduite à une pure fonction communicationnelle) et une propension à ramener la langue à sa seule dimension lexicale.

- Concernant les compétences transversales, le développement de l'autonomie et de l'adaptabilité est réel. Le gain en confiance est important et incontestable dans les domaines linguistique et professionnel : il se traduit par une meilleure réceptivité aux nouveaux apprentissages et une plus grande aisance dans la prise de parole.

Les effets de la pratique observée

Les interlocuteurs de la mission s'accordent à constater un premier effet sur le climat scolaire. La mise en projet des élèves ouvre leur réflexion sur leur avenir professionnel, révèle le sens des apprentissages, fait accepter leur intensification et contribue à l'instauration d'une meilleure relation entre élèves et professeurs.

Aux dires des élèves de première, la section redonne le goût de l'étude. Sur le plan scolaire, la sélection des élèves sur la base des compétences présentées limite évidemment le décrochage. L'effet de cohorte assure des résultats globalement bons ; les élèves de section européenne envisagent aussi plus volontiers une poursuite d'études, que ce soit en CAP 1 an, en mention complémentaire sommellerie, ou en STS.

¹⁶ Les critères employés dans la présélection relèvent de deux domaines : la pratique professionnelle (comportement professionnel, motivation, moyenne en APS) et l'anglais (attitude, motivation, moyenne). Dans l'entretien, sont évalués la tenue et le comportement professionnel, la motivation (pour le métier, pour la section européenne) et la compréhension de la langue anglaise.

Le pilotage de la section européenne au sein de l'établissement

Une commission dite « commission Erasmus+ », composée d'une dizaine d'enseignants représentant à la fois des enseignements professionnels et des enseignements généraux, a été mise en place en novembre 2015. Elle se réunit tous les mois. Sa vocation, au-delà de la préparation du dossier de candidature à un financement par l'Union européenne, est double. Il s'agit de pallier une faiblesse de la section européenne, qui tient à ce qu'elle est portée personnellement par un professeur de cuisine très impliqué mais à l'avant-veille de la retraite. L'équipe élargie doit aussi permettre d'assurer la pérennité de la section, et diversifier les actions conduites en vue d'une ouverture internationale élargie.

L'accompagnement de la pratique au sein de l'établissement et au niveau académique

L'existence d'une section européenne ne garantit pas à lui seul une bonne pratique pédagogique. La possibilité d'effectuer des PFMP à l'étranger existe, par ailleurs, dans des établissements ne possédant pas de section européenne. C'est dans la combinaison des deux que réside le potentiel d'un effet démultiplicateur pour les élèves et pour l'établissement. Pour se réaliser, il réclame l'engagement des professeurs et une coordination ou coopération entre enseignants de disciplines non linguistiques et de langue vivantes ; leur accompagnement est aussi indispensable pour éviter la lassitude et l'isolement.

Un exemple d'accompagnement, à l'échelle de l'établissement, est l'ajout sur moyens propres d'une heure à l'horaire élève statutaire de langue vivante (2 h / semaine). Elle permet la constitution de groupes dédoublés en alternance pour un enseignement d'anglais destiné à préparer l'heure d'atelier (DNL). À l'échelle de l'académie, aucun moyen supplémentaire n'est accordé. En revanche, le centre ressources Europe, organisation spécifique à l'académie, favorise la mobilité, met en place des formations, organise la reconnaissance des sections avec des remises Europass.

La diffusion de la pratique

La question est centrale dès lors que le recrutement dans la section européenne du lycée a pour effet de priver très largement les autres divisions des élèves décrits en seconde comme des éléments moteurs. L'équipe de direction déclare éviter de faire de la section européenne une classe élitiste et qu'une distinction soit faite entre la section européenne et les autres classes. Elle s'engage dès lors pour favoriser tous les projets. Le lycée est ainsi partie prenante du projet « 10 mois d'école et d'opéra ». Pour autant, la diffusion de la section européenne est réelle : elle revêt plusieurs formes et emprunte plusieurs voies :

- La voie pédagogique

L'enseignement en DNL modifie l'appréhension de l'élève par le professeur et le dispose à mobiliser pleinement la liberté pédagogique dont il jouit. L'appréhension du professeur par l'élève évolue également. L'un et l'autre changements sont probablement parmi les facteurs d'une relation pédagogique plus sereine.

Sous l'effet de l'absence en 2015-2016 d'un assistant d'anglais, la section européenne a conduit au développement de la co-animation entre le professeur de DNL et les professeurs d'anglais, ces derniers se substituant à l'assistant. Dans la mesure où le professeur titulaire est en mesure d'inscrire son action pédagogique dans la durée, il y a là un levier d'amélioration des pratiques.

Dans le domaine du seul anglais, les (jeunes) professeurs ont acquis une meilleure compréhension des enjeux de la filière et ont commencé à transposer leurs méthodes de section européenne dans les enseignements d'autres classes (notamment en EGLS).

Au-delà des disciplines immédiatement impliquées dans les enseignements spécifiques de la section européenne, la mise en place de la commission Erasmus+ et l'arrivée de nouveaux collègues ravivent l'intérêt pour cette démarche dans les enseignements généraux.

- La voie institutionnelle

Une réflexion s'esquisse sur la faisabilité de sections européennes en espagnol. L'ouverture à l'international est envisagée aussi dans d'autres spécialités que cuisine et service, notamment en boulangerie - pâtisserie, spécialité dont certains professeurs ont rejoint la commission Erasmus+. Au sein de l'établissement, une dizaine d'enseignants envisagent de passer la certification DNL (y compris en sciences, arts appliqués, EPS).

En formation boulangerie, un stage en Italie est prévu en 2016-2017 dans le cadre Erasmus+ à l'initiative d'un professeur parlant italien (à ce stade, le stage se déroule cependant en anglais). En sommellerie, un projet de stage à Londres est à l'étude pour les 14 élèves potentiellement concernés.

Au sein de l'équipe éducative du lycée du Château des Coudraies, la diffusion de la culture de la mobilité est ainsi en cours : sur la base du travail réalisé par le binôme professeur de cuisine / professeur de langue (et notamment de la co-intervention vécue positivement par tous les acteurs) se manifeste progressivement la volonté de professeurs venant de disciplines très diverses de contribuer à l'ouverture vers l'international. La fédération de l'équipe éducative autour de cette dimension devrait permettre d'optimiser et de pérenniser le fonctionnement de la section européenne anglais mais aussi d'ouvrir davantage l'établissement vers d'autres langues et d'autres projets internationaux.

En tout état de cause, les bénéfices pour les élèves sont notables : ces derniers se déclarent convaincus de leur mérite scolaire et de leurs capacités. Leurs résultats aux examens (nonobstant les réserves émises concernant le profil des élèves concernés) sont très bons. Les freins à la mobilité professionnelle sont levés. Les horizons qui se sont ouverts ne sont pas uniquement géographiques : la mission a été particulièrement impressionnée par le caractère ambitieux des projets personnels et professionnels que les élèves de la section européenne ont exposés en faisant preuve d'une maturité et d'un enthousiasme remarquables.

2.8.4.2 Un partenariat franco-allemand visant la formation et la reconnaissance mutuelle des compétences des élèves (académie de Strasbourg)

La mission a procédé à des observations et des entretiens au sein de l'un des six établissements impliqués dans le dispositif initié par l'académie de Strasbourg à la rentrée scolaire 2015.

Une impulsion et un pilotage forts au niveau académique

En 2012-2013, le recteur de l'académie de Strasbourg, dans le cadre de l'anniversaire du traité de l'Élysée, a demandé d'étudier pour valoriser la voie professionnelle la possibilité de mettre en place un diplôme offrant un symétrisme de l'ABIBAC et s'appuyant sur le réseau bilatéral de la voie professionnelle. Une double certification passant par la candidature à chacun des diplômes nationaux étant jugée trop lourde à mettre en place, l'objectif a été de parvenir à une co-qualification trouvant en 2014 son nom d'Azubi – croisant selon la plaquette de présentation *Ausbildung* (formation) et *Auszubildende* (apprenti).

Le dispositif, fondé sur le partenariat entre établissements français et allemands et associant le monde économique par des PFMP dans le pays partenaire, vise à élever le niveau de qualification, à augmenter ainsi les chances d'insertion professionnelle en France et dans les pays germanophones, enfin à faciliter la poursuite d'études, notamment par l'intégration dans une des formations de STS en alternance dans le cadre de l'apprentissage transfrontalier.

À l'issue de leur formation, les élèves et apprentis français disposeront, en cas de réussite :

- du baccalauréat professionnel ;
- d'une attestation de compétences professionnelles ;

- d'une *Zusatzqualifikation in der Fremdsprache* élaborée par les chambres et reconnue par les entreprises outre-Rhin, qui permet de valider les compétences linguistiques de niveau B2 liées à des situations de communication professionnelles.

Le pilotage académique se lit aussi dans le repérage, par un groupe rectoral, des établissements susceptibles d'entrer dans le dispositif Azubi - baccalauréat professionnel qui implique à la rentrée 2015 les quatre établissements ayant démarré le projet en 2014 (on y trouve donc des élèves de seconde et de première) et deux nouveaux entrants (avec uniquement des élèves de seconde). Un établissement initialement pressenti a dû se retirer, faute d'avoir rencontré le soutien des équipes enseignantes. Les filières concernées sont commercialisation et services en restauration, commerce et électrotechnique et équipements communicants.

D'après la plaquette académique de présentation d'Azubi, il n'y a pas de procédure d'inscription spécifique pour en bénéficier : la démarche est fondée sur le volontariat et l'engagement.

Après croisement des référentiels de formation, le projet a été construit autour de quatre axes :

- l'interculturalité : l'accent a été mis sur cet aspect pour pouvoir surmonter toutes les difficultés à caractère culturel. Un référentiel pour l'enseignement a été établi ;
- un renforcement de la professionnalisation et des compétences linguistiques à partir de compétences professionnelles choisies avec pour objectif de favoriser l'insertion dans l'autre pays ;
- des actions favorisant la mobilité ;
- des PFMP dans le pays partenaire.

Le rectorat alloue des moyens supplémentaires nécessaires à hauteur de 3 h de spécialité professionnelle en langue étrangère et de 1,5 h d'approfondissement linguistique. Le module d'interculturalité est financé sur la dotation des EGLS.

Enseignements et PFMP se traduisent dans trois épreuves spécifiques en cours de formation : une évaluation écrite et orale des compétences interculturelles en langue française ; une évaluation de la PFMP sur la base des compétences du référentiel ; une présentation de l'expérience professionnelle en langue allemande.

L'attribution est conditionnée à la réussite au baccalauréat professionnel.

Une variété de visions au lycée polyvalent hôtelier Alexandre Dumas (Illkirch-Graffenstaden)

Chacun s'accorde à considérer que les PFMP en Allemagne constituent le cœur du dispositif, et qu'il est préparé à travers les modules et les séances dites d'interculturalité. Le travail se fait en lien avec l'établissement partenaire, la Paul Kerschensteiner Schule de Bad Überkingen. Il a permis de voir que l'enseignement professionnel français met davantage l'accent sur la compétence technique que celui de l'Allemagne. Les retours des PFMP montrent d'ailleurs que les difficultés rencontrées concernent non pas les gestes techniques mais la place que les élèves se donnent sur leur lieu de stage et leur capacité d'intégration. Est ainsi en projet la constitution d'un référentiel « sur le choc culturel ».

Les professeurs reconnaissent que la formation, lancée en 2014, n'est pas encore bien connue, et déclarent par ailleurs que trop peu d'élèves choisissent l'allemand. Si d'autres lycées recrutent sur le seul volontariat (ce qui correspond aux modalités de fonctionnement officielles), au lycée Alexandre Dumas les germanistes LV1 ont été intégrés d'office.

Les six élèves de seconde rencontrés par la mission se félicitent d'avoir déjà effectué deux séjours en Allemagne depuis le début de l'année, et disent « assumer » les heures supplémentaires d'enseignement que leur procure Azubi, dans lequel ils voient des occasions de progresser en langue et en capacité à communiquer avec des inconnus. Les élèves de première qui forment la classe observée par la mission partagent leurs remarques concernant la charge dans l'emploi du temps (4 à 5 h hebdomadaires, « assumées ») et mentionnent l'intérêt à leurs yeux du dispositif, envisagé cette fois en termes de débouchés. À la différence de leurs cadets, ils ne voient guère d'apports strictement linguistiques : « *Cela ne nous aide pas pour les cours généraux mais dans le professionnel* ». L'expérience des PFMP montre que leurs partenaires allemands sont plus âgés qu'eux et que l'intégration n'a pas été évidente.

Une appropriation pédagogique encore tâtonnante

L'heure observée réunissait six élèves de première baccalauréat professionnel Restauration pour une séance dite d'« interculturalité ». Si cet enseignement ne se réduit certes pas à la séance observée, son déroulement peu probant révèle la part la plus problématique du dispositif. Initiée depuis deux ans seulement, la démarche demeure récente et se traduit au plan pédagogique dans une phase encore exploratoire.

En effet, malgré un accompagnement des corps d'inspection, les contenus de formation restent peu définis en-dehors de leur objectif de préparation aux PFMP. Les entretiens révèlent aussi une étanchéité entre les heures spécifiées AZUBI et les pratiques dans la classe ordinaire. Pour les acteurs, le partenariat avec l'étranger oblige à penser un peu en dehors des cadres habituels, mais il ne manque pas de renforcer une perception de l'initiative comme exceptionnelle. La contradiction entre les espérances des élèves de seconde quant au renforcement linguistique et le témoignage de ceux de première n'évoquant que des compétences professionnelles prouve aussi que les besoins des élèves ne sont pas forcément couverts.

L'extension, envisagée par la constitution d'un groupe de pilotage impliquant les académies de Dijon et de Lyon en direction d'autres Länder que les partenaires actuels, pourrait être l'occasion d'une relance. Mais le projet de mise en place des formations en interculturalité dans l'académie de Dijon ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur ses contenus, objectifs et démarches.

2.8.4.3 Favoriser les échanges virtuels et physiques entre élèves au sein de l'Europe (lycée Victor Laloux, classe de première)

Un projet interdisciplinaire pour une ouverture internationale au lycée Victor Laloux (Tours)

Le contexte

Le lycée professionnel Victor Laloux est labellisé lycée des métiers de la distribution et des services.

Il accueille 522 élèves en 2015-2016 répartis dans les formations suivantes :

- CAP Ecms (Employé de commerce multispécialités) ;
- CAP Evs (Employé de vente spécialisé) ;

- baccalauréat professionnel Gestion-Administration ;
- baccalauréat professionnel Commerce ;
- baccalauréat professionnel Vente ;
- baccalauréat professionnel Photographie ;
- baccalauréat professionnel Prothèse dentaire ;
- une STS Assistant de Gestion PME PMI.

L'origine et les objectifs de la pratique

Le projet concerne 24 élèves : 19 d'une même classe (quelle que soit la langue étrangère pratiquée) de première baccalauréat Vente et 5 élèves de terminale vente.

Le projet est commun à deux professeures de ventes rejointes par une professeure d'espagnol. Face au constat d'une mobilité très limitée de leurs élèves, ces professeures ont souhaité s'engager dans un projet les conduisant à une mobilité internationale. La lutte contre le décrochage était également l'un des enjeux de ce projet. Dès lors, décision a été prise d'organiser des échanges à distance et des rencontres avec des élèves scolarisés en Espagne et de signer pour ce faire un partenariat avec un lycée espagnol.

Les objectifs pédagogiques affichés d'un tel projet sont les suivants :

- développer l'ouverture interculturelle des élèves ;
- leur faire prendre conscience de leur citoyenneté européenne ;
- inciter les élèves à une mobilité européenne ;
- encourager de leur part la prise de responsabilités.

Sur le plan pédagogique, les professeures souhaitent conduire leurs élèves à analyser les enseignes commerciales françaises implantées en Espagne et à réaliser un travail bilingue en lien avec le référentiel du baccalauréat professionnel vente en vue de la préparation de l'épreuve E2 – négociation.

La mise en œuvre de la pratique

La rencontre avec les professeurs étrangers s'est faite via un forum européen et le montage du dossier s'est fait à distance. D'emblée, les professeures ont souhaité que le projet concerne le maximum de disciplines dans une véritable interdisciplinarité (lettres, économie, vente, histoire, géo, arts appliqués). Toute l'équipe est concernée : même les professeurs dont la discipline n'est pas mobilisée dans le projet y participent à titre personnel.

Les activités pédagogiques qui s'inscrivent dans le projet tentent de s'approcher le plus possible d'actions de vente réelles (organisation des tâches, planification, collecte des fonds, mesures de rentabilité, communication) allant même jusqu'au fonctionnement en mini-entreprise. Elles sont bien conçues pour permettre la construction des compétences du référentiel.

Le recours au numérique permet la communication notamment avec des « outils » proches des usages sociaux des élèves (échanges entre élèves par Facebook qui se poursuivent hors cadre scolaire) mais aussi pour la création (réalisation de capsules vidéos de *téléshopping* en langue étrangère), et en intégrant la notion d'usage responsable (charte d'utilisation).

Les échanges avec les professeurs témoignent d'une préoccupation pédagogique certaine, d'un engagement incontestable au service de la progression des élèves.

Avant l'entrée dans le projet, les professeurs croisent les référentiels pour couvrir le programme. Les éléments non traités dans le projet sont travaillés par d'autres dossiers. Les professeurs insistent sur le fait que ces approches permettent de mieux travailler les compétences sous réserve que tout en ancrant les pratiques dans l'interdisciplinarité, il y ait explicitation des compétences travaillées et institutionnalisation des apprentissages par des synthèses. Celles-ci permettent de faire le point sur ce qui est acquis en lien avec le référentiel.

Les professeurs regrettent ne pas avoir bénéficié d'une formation à la pédagogie de projet, tout comme ils regrettent que cette façon d'exercer leur métier ne fasse pas recette dans l'établissement auprès des autres professeurs, du fait probablement du temps nécessité par la mise en œuvre du projet. Mais d'autres freins sont identifiés :

- la difficulté dans la recherche d'informations réglementaires pour le montage du projet (un service d'appui académique, des formations au PAF ou un « kit pour montage de formation » seraient appréciés) ;
 - les dossiers lourds à compléter pour la demande de projet auprès de la Région ainsi que pour la recherche de financement ;
 - la rotation des professeurs : certains d'entre eux qui ont préparé le projet n'y participeront pas effectivement ;
 - l'absence de formation en langue pour préparer la certification DNL.
- Des éléments facilitateurs sont toutefois mis en avant :
- l'encouragement de la part de l'administration et la confiance accordée aux acteurs du projet ;
 - l'adéquation du projet avec le projet d'établissement.

Les effets de la pratique selon les professeurs

Ils notent une relation de confiance et de respect accrue avec les élèves qui perdure au-delà du projet. Une plus grande facilité d'expression de leur part et de meilleurs apprentissages. Ils remarquent aussi une plus grande ouverture d'esprit chez ces élèves et une réelle plus-value en langue.

Même si les objectifs du projet « Linares » ne sont pas de préparer les élèves à l'épreuve orale, beaucoup d'entre eux choisissent néanmoins de le présenter à cette occasion.

L'absence de décrochage est également soulignée.

Au cours des échanges avec les élèves, la mission s'est montrée positivement surprise par l'aisance dans l'expression, les qualités de communication et la volonté exprimée de tous (à l'exception d'une seule) de s'engager dans une voie d'études longues.

Les élèves insistent sur la nature moins scolaire voire plus ludique du travail proposé et sur des relations avec les professeurs plus faciles. « *On apprend mieux, on retient mieux même si c'est très lié au programme.* » Ils formulent le souhait que ces pratiques irriguent les enseignements généraux, et regrettent que les programmes de mathématiques soient peu reliés aux situations professionnelles.

Ils ne sont pas persuadés que les pratiques mises en œuvre pourraient être transférées en filière générale et reconnaissent l'investissement de la professeure, à l'origine du projet et de la collègue qui l'a rapidement rejointe pour le porter. Le projet les motive, soude la classe et évite ainsi le décrochage. Ils ont gagné l'envie d'aller travailler à l'étranger et ont le sentiment d'avoir progressé en langue.

L'équipe de direction porte le projet et accorde beaucoup de confiance aux enseignants. Pour la direction, il s'agit là d'une bonne pratique pour les élèves, mais également pour intégrer les enseignants, pour dynamiser une équipe et un établissement, même si elle reconnaît une diffusion difficile et un projet essentiellement porté par deux enseignantes. La direction n'a pas identifié des conséquences directes du projet sur l'évolution des pratiques pédagogiques au sein du lycée.

La pratique observée dans cet établissement de Tours s'inscrit tout à fait dans les objectifs fixés par le rapport annexé à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 : « *La mobilité qui contribue plus fortement encore au développement de compétences linguistiques, personnelles et interculturelles sera également développée pour les élèves, individuellement et collectivement, comme pour les enseignants. Il est souhaitable que l'école permette que chaque élève ait l'occasion de partir en voyage scolaire à l'étranger au moins une fois au cours de sa scolarité obligatoire* » (extrait du rapport).

L'engagement des professeurs impliqués dans le projet est incontestable et le gain est réel pour les élèves, confrontés à d'autres réalités professionnelles, à d'autres façons d'apprendre un métier, riches de la découverte de nouveaux environnements.

Ainsi que la mission le soulignait lors de la présentation de la pratique précédente, la pérennisation d'un tel projet, qui nécessite une implication très importante des porteurs, n'est pas garantie lorsque celui-ci ne repose que sur quelques bonnes volontés qui peuvent s'essouffler dans le temps ou changer d'établissement.

Par ailleurs, les équipes qui souhaitent mettre en œuvre un tel projet au sein de leur établissement sont confrontées aux freins identifiés par les professeurs rencontrés par la mission. Dans le contexte versaillais évoqué précédemment, les enseignants peuvent bénéficier du soutien d'un centre de ressources académique. Un tel support au sein de chaque académie pourrait encourager davantage d'équipes éducatives à agir pour favoriser la mobilité internationale de leurs élèves.

2.9. Mettre en œuvre une évaluation au service des progrès des élèves

Une évaluation souvent globale qui se limite aux résultats d'une tâche finale relève d'un modèle certificatif plutôt que d'une construction pédagogique ; elle risque de ne pas éclairer l'élève sur ses acquis et ses besoins. Quand elle ne fait que constater des défaillances, elle peut même être vécue comme une sanction et empêcher la progression qu'elle a pourtant pour ambition de favoriser. Or, comme on l'a vu, nombre d'élèves parmi ceux qui rejoignent la voie professionnelle ont pu connaître dans leur histoire scolaire le sentiment d'avoir subi une notation disqualifiante. Les diverses pratiques analysées ci-après peuvent être nées d'une réflexion spécifique concernant l'évaluation, et qui peut produire des effets sur la démarche d'enseignement dans son ensemble, ou à l'inverse résulter d'une démarche impulsée à partir d'autres objectifs initiaux. C'est que l'évaluation ne se pense pas isolément du reste de la pédagogie. À titre d'exemple, la diversification des apprentissages mise en œuvre au lycée Le Mas Jambost en classe de première baccalauréat professionnel technicien de fabrication bois et matériaux associés par un professeur génie industriel bois (voir 2.4.2. p. 33) s'appuie ainsi constamment sur un outil d'autoévaluation formative élaboré par le professeur, au point que, dans la démarche analysée par la mission, formation et évaluation se trouvent inextricablement mêlées.

L'un des supports des avancées pédagogiques concernant l'évaluation tient notamment à ce que la voie professionnelle dispose d'une expérience dans la formalisation des apprentissages en termes de compétences. En CAP, l'évaluation certificative, entièrement en CCF, favorise le recours à elles. Qui plus est, depuis la rénovation de la voie professionnelle, tous les programmes et référentiels sont rédigés en termes de compétences. Une dénomination commune entre les enseignements peut alors susciter une réflexion partagée, et expliquer des initiatives, tant locales qu'académiques, concernant l'évaluation sous forme d'acquisition de compétences, et pouvant même aller jusqu'à la traduire en de nouvelles formes de bulletins scolaires. Il faut toutefois reconnaître que l'appel à un même terme dans les différents programmes et référentiels est loin de régler l'ensemble des problèmes, à commencer par celui d'une acception différente de la notion de compétence selon les champs disciplinaires et leurs traditions académiques. Si l'élan dans la mise en œuvre d'une évaluation par compétences a surtout été donné par les enseignements professionnels, c'est aussi que les apprentissages peuvent plus facilement s'y traduire et s'y décomposer en compétences que dans d'autres disciplines où les acquis des élèves ne sont pas toujours aisément sécables. Ces difficultés, qui ne se limitent certes pas à la voie professionnelle – bien au contraire, puisqu'elle dispose sur ce champ pédagogique d'une expérience précédant celle des autres voies – expliquent que les initiatives concernant la généralisation des bulletins de compétences analysées plus bas forment en

l'état aux yeux de la mission des travaux en cours, intéressants à considérer, plutôt que des bonnes pratiques instaurées.

2.9.1. Une bonne pratique débouchant sur une transformation de l'évaluation (lycée Maréchal Leclerc, classes de CAP)

L'épicerie pédagogique mise en place en CAP Employé de Commerce multi spécialités au lycée Maréchal Leclerc (voir 2.4.1 p. 30) s'est accompagnée d'un choix progressif par la professeure d'économie - gestion, de « *ne plus évaluer ses élèves que par compétences* ». La transformation des pratiques d'évaluation apparaît dans ce cas comme une conséquence, peu à peu dédagée, d'une modification de la démarche d'apprentissage qui ne les visait pas directement.

La professeure a ainsi élaboré un livret détaillant l'ensemble des compétences à acquérir durant les deux années de formation. En début d'année, dans le cadre des heures de vie de classe et en parallèle de l'aide individualisée, des entretiens individuels sont menés. À chacune des périodes comprises entre les vacances scolaires, chaque élève a un entretien individuel avec sa professeure, qu'il prépare en amont en complétant une fiche qui le conduit à réfléchir à ses réussites comme aux difficultés rencontrées. C'est également l'occasion de penser à l'orientation. Chaque élève sélectionne alors, avec l'enseignante, les compétences qu'il va plus particulièrement travailler, se fixe des objectifs d'apprentissage et contribue à la détermination des moyens pour les atteindre.

Ces objectifs se traduisent dans un tableau de répartition des tâches pour la période à venir. Les élèves qui atteignent le niveau expert deviennent formateurs de leurs pairs. Il y a deux ans des élèves de CAP avaient même formé les élèves de première baccalauréat professionnel ARCU à la réception de marchandises car ces derniers avaient besoin de ces compétences spécifiques pour l'organisation d'un événement.

Les clients-mystères de l'épicerie pédagogique, dont le rôle est tenu par des professeurs, contribuent à l'évaluation. Ils déposent des grilles complétées à l'issue de leur visite dans le casier de l'enseignante, laquelle s'entretient ensuite sur leur base avec ses élèves. L'évaluation portant sur l'ambiance générale est commentée collectivement, celle portant sur la prestation réalisée par l'élève fait l'objet d'un entretien individuel et est portée sur pro notes.

Un portfolio intitulé plan de développement individuel est ainsi progressivement constitué. Il comporte notamment les grilles figurant les acquisitions des compétences, les attestations concernant les PFMP, le CV, une lettre de motivation, des lettres de recommandation des tuteurs. Il se veut un outil concret favorisant la recherche future d'un emploi.

Ces pratiques sont progressivement mises en œuvre par d'autres collègues, fédérés par l'épicerie pédagogique. C'est le cas en anglais dont l'enseignement a intégré les compétences dans ses pratiques, l'enseignante étant lors de la rencontre avec la mission en passe d'utiliser pro notes pour y faire figurer leur évaluation. L'expérience acquise par l'enseignante d'économie-gestion n'est pas purement reproduite, mais favorise une réflexion sur l'évaluation tenant compte notamment des spécificités disciplinaires. D'autres professeurs, tout en ayant adopté une « évaluation par compétences », ont choisi pour l'instant de conserver une double restitution (par acquisition de compétences et par la notation traditionnelle globalisante). Source de motivation et outil de progression pour les élèves, « l'évaluation par compétences » essaime donc au sein de l'équipe. Le

changement dans la procédure d'évaluation favorise surtout un suivi individualisé, qui associe l'élève à des progressions rendues lisibles.

2.9.2. Un suivi individualisé des acquis de compétences (lycée Édouard Belin, de la seconde à la terminale)

Au lycée Édouard Belin (voir 1.2.2. p. 7) sous la direction de l'IEN STI, une équipe composée de quatre enseignants de la discipline et du DDFPT assumant la fonction de développeur a mis en œuvre un outil numérique intitulé « Suivi certification des compétences élèves » (SUCCES). L'initiative est clairement disciplinaire, liée à un référentiel, et à des modalités d'apprentissage propres. Ainsi l'ensemble de la formation en spécialité professionnelle jusqu'au baccalauréat professionnel technicien d'usinage s'y trouve inscrit : toutes les compétences du référentiel y figurent, décomposées en « briques » d'acquisition progressive. Ainsi a-t-on résolu la difficulté posée par les compétences terminales du référentiel qui forment des objectifs bien trop éloignés pour envisager un positionnement pertinent des élèves en début de formation. L'ensemble propose ainsi cinq niveaux d'échelles répartis en quatre grandes compétences sur les trois années de formation. L'association des compétences aux activités et l'établissement d'une évaluation prenant en compte l'importance des notions abordées pendant l'activité, mais aussi la durée, la récurrence durant la formation, le niveau de difficulté, etc. permettent que le degré d'accomplissement d'une tâche se traduise directement en un nombre de briques acquises, visibles par l'élève sur le logiciel auquel il accède depuis son poste de travail.

Outre le logiciel et la constitution d'une échelle pertinente, l'équipe a dû reconsidérer les enseignements, et tout particulièrement les travaux pratiques, de manière à ce que chaque séance trouve sa traduction dans SUCCES, en déterminant les compétences travaillées et le degré d'acquisition correspondant aux différentes étapes du travail à effectuer. La forme prise est celle d'une barrette, plus ou moins remplie selon le type de compétences, le niveau de formation et la réussite partielle ou totale de la tâche demandée, laquelle peut aussi apparaître sous forme de note. Cette visualisation favorise la perception de la formation par les élèves, et joue son rôle dans la certification : si un élève atteint le nombre de briques requis pour le BEP lors de la tâche, il obtient par exemple la validation de son épreuve de construction. Toutes les briques acquises au-delà du niveau minimum (équivalent à 10/20) lui permettent d'augmenter sa note à l'épreuve ; la note maximale est atteinte pour toutes les briques acquises.

Outre cette visibilité des acquisitions, déterminante pour l'implication des élèves, cette modalité d'évaluation favorise leur engagement, puisqu'ils peuvent d'eux-mêmes décider du degré de difficulté ou de réalisation de la tâche, et choisir de viser lors d'une séquence de travail un nombre de briques à atteindre.

Les échanges avec les élèves prouvent que l'articulation entre la tâche réalisée durant la séance de travaux pratiques observée et le retour de l'évaluation est parfaitement comprise, il est vrai de la part d'élèves de terminale, qui ont eu le temps de se familiariser avec l'outil. Certains se sont faits les guides de la mission, faisant apparaître leur progression sur les différentes années de formation, ou leur avance au regard des attendus sur telle ou telle compétence. Le travail préparatoire, considérable, porte donc ses fruits non pas seulement en termes de certification, mais bien aussi au plan pédagogique, où l'évaluation parvient à se faire véritablement diachronique, en accompagnant les acquis et en favorisant la motivation et l'individualisation du parcours de formation.

2.9.3. Une expérience académique d'élaboration et de généralisation de bulletins de compétences dans la voie professionnelle (académie de Strasbourg)

La rédaction des programmes et référentiels sous forme de compétences en 2009 a suscité une réflexion sur la mise en conformité de l'évaluation. L'académie de Strasbourg a dès cette date lancé, à partir d'une impulsion et d'un pilotage forts au niveau académique, un travail visant à terme la généralisation du bulletin de compétences dans l'ensemble de la voie professionnelle.

Un établissement a servi de support d'expérimentation au départ. À la rentrée 2011, il était donc le seul à proposer un bulletin, ou plutôt à ce stade un document positionnant des compétences en accompagnement du bulletin de notes traditionnel. À la rentrée 2012, deux autres établissements l'ont rejoint pour mener la réflexion, l'un pour deux classes, l'autre pour un niveau de seconde. À l'issue d'un premier séminaire des chefs d'établissement en mai 2012, à la rentrée 2013 28 EPLE (sur 44) ont entrepris la réflexion et/ou la mise en œuvre d'un bulletin de compétences. Après un deuxième séminaire, en mai 2013, au cours duquel le recteur a donné pour consigne qu'à la rentrée 2016 le seul bulletin dans la voie professionnelle soit le bulletin de compétences, la dernière phase fut abordée à la rentrée 2015 avec 39 EPLE dans la dynamique.

Après les observations et accompagnements des expérimentations durant l'année scolaire 2012-2013, le collège des inspecteurs IEN ET-EG a rédigé un vade-mecum à destination des chefs d'établissement et leurs équipes dès la rentrée 2013. Il a eu pour but de positionner le collège des inspecteurs par rapport à certains points récurrents (conservation ou non d'une note, usage ou non d'un outil numérique ...). Il témoigne aussi de quelques exemples de bulletins et des formes que ceux-ci peuvent prendre. Il précise enfin les deux points de préconisation importants pour l'avancée du projet, soit la reconnaissance de la polysémie du terme de compétences et le format maximal attendu des bulletins : un recto verso A4, cette contrainte afin d'éviter l'écueil de documents pléthoriques et en grande partie illisibles.

Les inspecteurs sont intervenus au moment où une première ébauche de bulletin / support fut proposée par l'équipe pilote. Il s'agissait de laisser au proviseur la légitimité du pilotage du projet avec ses équipes, pour avoir la certitude que les enseignants avaient déjà débattu et émis des réflexions et propositions. Les rencontres se déroulèrent en trois phases, avec l'équipe de direction pour faire le point de la situation, ensuite avec les équipes pilotes, enfin par disciplines.

La mission a pu analyser les retombées de cette démarche académique sur une équipe par une observation et des entretiens menés au lycée Louis Marchal de Molsheim. Il s'agit d'un des premiers établissements impliqué dans la mise en place des bulletins de compétences.

L'équipe de direction (le proviseur et le DDFPT) a été renouvelée à la rentrée de 2015 ; elle soutient et poursuit le travail par un pilotage qui se traduit en directives assez fortes à destination des enseignants impliqués. Cette année, toutes les classes de seconde, première et terminale sont concernées ; seule la 3^{ème} prépa-pro, déclarée « oubliée », échappe encore au dispositif. Le chef d'établissement considère que le bulletin par compétences permet aux enseignants de disposer d'une vision plus positive des élèves, en même temps qu'il constitue un outil de communication à destination des familles avec lesquelles les relations se feraient plus sereines. Lors des conseils de classe, la réflexion sur l'élève part désormais des compétences transversales. L'établissement connaît cette année l'étape la plus difficile, celle de la mise en œuvre de l'outil. Le dernier point qui pose problème serait alors l'aspect pratique.

Les représentants de l'équipe éducative auditionnés (un professeur d'étude et construction, un de lettres - anglais, un de lettres - histoire - géographie, un d'EPS, un de mathématiques - sciences, deux professeurs de chaudronnerie) sont les pionniers du projet qu'ils portent avec enthousiasme. La question concernant les compétences fait apparaître cependant une distinction entre enseignement général et enseignement professionnel. Un professeur en charge du français déclare que les élèves « *se fichent des compétences* » et qu'ils s'évalueraient essentiellement par comparaison entre eux. Ce même enseignant indique que « *dans les matières professionnelles les compétences sont évidentes et on peut observer une progression linéaire ; ce n'est pas possible dans notre discipline* ». Le professeur d'anglais s'appuie pour sa part sur le CECRL mais indique qu'il est obligé de passer par une note chiffrée. Il est donc fait référence assez souvent à des notes qui sont mises en regard des niveaux de maîtrise des compétences (quatre dans cet établissement). Il apparaît aussi que la référence n'est pas unique ni partagée (le niveau A peut représenter une note comprise entre 16 et 20 pour l'un, entre 18 et 20 pour un autre). Les quatre niveaux utilisés ne sont pas objectivés et s'attachent plutôt au nombre de fois qu'une tâche est réussie.

Par ailleurs, il n'y a pas de transparence à l'heure actuelle sur les bilans de compétence (en attendant l'application sur l'ENT). Les élèves et les parents ne sont informés que lors des bilans semestriels. Le rôle du conseil pédagogique demeure « faible » par rapport à celui du groupe pilote.

Il existe incontestablement une dynamique portée par un groupe d'enseignants appartenant au groupe pilote de l'expérimentation. Mais, si les objectifs sont unanimement partagés, il n'y a pas encore une vision commune sur la manière d'évaluer : les élèves le ressentent bien sans que cela semble les gêner. Ce qu'ils mettent en avant, c'est plutôt le changement de posture des enseignants, considéré comme favorable aux apprentissages.

Aussi la réflexion sur le livret par compétences forme-t-elle surtout un levier plutôt qu'un objet stabilisé. La mission cependant s'interroge sur la généralisation à l'ensemble des équipes pédagogiques compte tenu de l'absence de réflexion dans le conseil pédagogique, et du relatif isolement de l'équipe pilote.

L'initiative d'ensemble, qui a le mérite de lancer une réflexion et qui a pris soin de ne pas imposer aux équipes pédagogiques un modèle conçu sans elles, révèle ainsi les difficultés du pilotage et de l'accompagnement sur une échelle aussi vaste que celle d'une académie.

2.10. Accompagner les parcours

Les parcours des élèves scolarisés en voie professionnelle nécessitent un accompagnement, qu'il s'agisse de favoriser l'accrochage en début ou en cours de scolarité, d'acquérir une qualification, d'élaborer un projet de poursuite d'études (de CAP vers un baccalauréat professionnel ou de baccalauréat professionnel vers une STS), de changer de filière de formation ou de préparer l'insertion professionnelle. À la suite, entre autres, de la réforme des lycées, ces parcours se sont diversifiés et sont empruntés par des élèves aux profils variés, depuis les élèves les plus fragiles accueillis en CAP, en provenance majoritairement de l'enseignement adapté et spécialisé, jusqu'aux élèves visant des études supérieures. L'augmentation de la demande de poursuites d'études vers l'enseignement supérieur témoigne d'un relèvement des ambitions auquel les équipes pédagogiques ont manifestement concouru.

Dans un contexte de tensions, au rang desquelles figure la difficulté d'insertion des diplômés de niveaux V et IV, il s'agit donc aujourd'hui de contribuer à la fluidification de parcours hétérogènes, d'agir sur la persévérance scolaire pour diminuer notamment les sorties sans qualification qui perdurent en dépit des dispositifs institutionnels mis en œuvre successivement et d'améliorer les taux d'accès aux diplômes des niveaux V, IV et III.

Les bonnes pratiques identifiées par la mission et présentées dans ce rapport contribuent à l'atteinte de ces objectifs. En effet, le cadre général des apprentissages qu'elles posent :

- favorise la persévérance scolaire, par nature multifactorielle (cf. *infra*) ;
- concourt au développement des acquis attendus pour la poursuite d'études supérieures ;
- améliore la professionnalité et donc l'insertion professionnelle des diplômés de la voie professionnelle.

2.10.1. Favoriser la persévérance scolaire

Pour nombre de formations qui ne sont pas toujours choisies, et qui succèdent souvent à un parcours scolaire difficile, le décrochage, qui touche particulièrement la voie professionnelle, ne saurait être traité isolément. Ses causes étant multiples, il met en jeu l'appréhension du sens des apprentissages, le bien-être de l'élève en cours et dans l'établissement, la conscience de ce que les efforts demandés s'inscrivent dans un parcours de réussite. De ce point de vue, toutes les bonnes pratiques présentées dans ce rapport contribuent à l'accrochage des élèves, même lorsque leurs objectifs déclarés ne le visent pas directement.

À titre d'exemple, au lycée professionnel Edmond Doucet (voir 2.5.2. p. 38), beaucoup d'élèves sont présents par défaut au sein de la filière GA : l'établissement compte 50 % de vœux 1 en seconde GA, quelques vœux 2, des vœux 3 (alors que le taux de pression académique est plutôt autour de 0,7 à 0,8). Des élèves arrivent en septembre sans qu'aucun de leurs vœux n'ait été satisfait. L'ancrage des projets pédagogiques mis en œuvre par les équipes a d'après le témoignage de la direction un impact sur l'absentéisme et sur l'accrochage, malgré une distorsion notable (voir 2.5.2. p. 38) entre le climat des enseignements professionnels ainsi organisés et celui des enseignements généraux.

Au-delà de ce cas retenu parce que les acteurs ont d'eux-mêmes pris en considération leurs résultats en termes de persévérance scolaire, les actions mises en œuvre pour passer de l'orientation subie à l'orientation choisie sont à mentionner. La prise en charge particulière et l'aide à l'orientation en 3^{ème} prépa-pro fournies au lycée Maryse Bastié, qui réserve dans les emplois du temps une demi-journée par semaine pour des rencontres avec les professionnels et des immersions dans d'autres établissements (voir 1.2.1 p. 5), visent explicitement l'accrochage des élèves, dans l'année scolaire mais aussi pour leur futur parcours. Elles mériteraient de la part des équipes qui les ont mises en œuvre une étude plus précise des effets produits.

Il convient en revanche de déplorer dans ce domaine de la lutte contre le décrochage la minceur des remontées concernant les places et rôles de l'élève dans les instances du lycée professionnel (voir 2.6.3.5) alors que l'engagement des élèves dans la vie de leur établissement détermine nécessairement leur accrochage. Même si, comme nous l'avons noté, des initiatives réelles ont pu échapper aux premiers informateurs de la mission, celle-ci est contrainte de constater que

l'implication des élèves dans les instances des établissements dispose, dans la voie professionnelle comme dans l'ensemble du système éducatif, d'une véritable marge de progression. La récurrence de cet objectif dans les projets d'établissement traduit à cette heure une prise de conscience collective, mais non pas encore un indicateur des moyens mis en œuvre pour l'atteindre.

2.10.1.1 Accrocher les élèves dès l'entrée dans la voie professionnelle

Les observations réunies sous le titre « Assumer une rupture pédagogique » (voir 2.1.1. p. 15) montrent combien les bonnes pratiques concernées concentrent leur action sur l'entrée en voie professionnelle, qu'il s'agisse des niveaux de la 3^{ème} prépa-pro, du CAP ou de la seconde.

Au lycée Louise Labé (voir 2.1.2 p. 16) les professeurs ont également constaté combien la modification de leur enseignement par le biais de la scénarisation des apprentissages a produit des effets sur l'absentéisme en classe de seconde ARCU.

Le travail réalisé au lycée Maryse Bastié (voir 1.2.1 p. 5) pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé par une équipe de professeurs volontaires sous la responsabilité conjointe d'un professeur documentaliste, d'un professeur de mathématiques-sciences et de la référente des classes de seconde vise précisément l'estime de soi et, si besoin est, une réconciliation avec la scolarité. Des entretiens individuels permettent aux élèves de rendre compte de leurs ambitions comme de leurs difficultés. Ils conduisent à la construction d'un projet collectif partagé et adapté, comme par exemple une contribution à des émissions de radio pour qui fait part de timidité, ou l'organisation d'un défilé de mode. Il est à noter que les compétences transversales visées ne sont pas dissociées du reste de la scolarité, et font l'objet d'une appréciation sur le bulletin des élèves. Les cinq élèves rencontrés par la mission tirent de leur expérience des deux heures hebdomadaires dont ils ont bénéficié l'année précédente un bilan très positif (« *je suis plus heureuse car j'ai levé la peur* »). Dans une telle organisation, l'accompagnement se fait véritablement personnalisé. Il évite, grâce au travail de projet, les éventuelles dérives dans une exploration psychologique allant au-delà des compétences professorales, comme l'écueil pourtant fréquent d'un soutien purement méthodologique et sans contenus.

L'épicerie pédagogique du lycée professionnel Maréchal Leclerc concerne également une filière peu choisie, dans un établissement souffrant d'une image assez négative. Par-delà les bénéfices mentionnés pour les apprentissages (voir 2.4.1 p. 30), le lycée a constaté une disparition complète du décrochage, et une modification progressive des vœux pour une filière ECMS où plus de la moitié des élèves entraient par défaut en 2012-2013 (année de naissance du projet réalisé l'année suivante). Les répercussions concernent aussi l'absentéisme, preuve qu'un élève qui se sait utile (puisque la bonne marche de l'épicerie repose sur sa présence) s'engage bien davantage que s'il lui est demandé seulement d'assister à un cours. Les déclarations recueillies lors des entretiens confirment ces données quantitatives : les huit élèves de première année rencontrés par la mission sont tous, sauf un, originaires de SEGPA. Une élève se remémorant sa scolarité précédente a évoqué l'ostracisme dont elle a été victime et sa peur de ne pas parvenir à obtenir son CAP. Cependant les élèves sont présents, engagés et conscients de leurs responsabilités. Ils se déclarent motivés par le fait notamment de vivre des « vraies » situations professionnelles diversifiées. Ils apprécient également d'avoir la possibilité d'être force de proposition dans l'organisation et le fonctionnement de l'épicerie. Cette image positive leur est également renvoyée par une diversité d'acteurs qui les voient en action (les autres élèves du lycée clients de l'épicerie notamment au moment des récréations, les membres de la communauté éducative, les clients dont leurs parents, les fournisseurs) et par les

nouvelles relations, qu'ils perçoivent comme empreintes de confiance et de respect, qu'ils entretiennent avec les adultes référents. Une dernière conséquence, non négligeable pour l'orientation, concerne l'établissement lui-même, que les parents découvrent autrement comme clients de l'épicerie.

La bonne pratique montre ici combien ses effets peuvent rayonner au-delà des objectifs d'abord visés.

2.10.1.2 Contribuer à l'accrochage des élèves en cours de formation

Il faut ici le répéter : rien ne contribue davantage à la persévérance scolaire que la compréhension par les élèves du sens des apprentissages et le sentiment de se réaliser à travers des acquisitions perceptibles. Dès lors que les pratiques améliorent les enseignements qui leur sont dispensés, les démarches qui les sous-tendent et les modalités d'évaluation correspondantes, les élèves leur apportent une réponse favorable. L'ensemble des entretiens menés avec eux au cours des observations confirme ce fait essentiel. Des progrès ont pu être quantifiés, de manière peu systématique cependant tant la variété des indicateurs rend pour les acteurs le suivi des bonnes pratiques encore approximatif. À titre d'exemple, avant la mise en place de la classe transplantée au sein d'un hypermarché au lycée Maréchal Leclerc (voir 2.2.1 p. 18), 26 élèves sur 32 menaient à terme leur scolarité de première. Au moment de la visite de la mission, avancé dans l'année scolaire, 30 élèves sur 32 inscrits allaient la terminer.

Une dimension peut cependant se trouver analysée plus en détail ici, qui concerne le travail accompli dans certaines des pratiques rencontrées pour favoriser l'appréhension de la continuité des apprentissages. Condition essentielle de la réussite, l'intérêt éprouvé durant les heures de formation ne suffit pas en effet à la garantir, et l'une des difficultés majeures régulièrement évoquée par les enseignants concerne l'inscription dans la durée d'élèves qui n'ont pas toujours appris à travailler, et qui pour nombre de raisons rechignent à s'inscrire dans la durée, soit du fait de leur jeune âge, soit qu'ils refoulent dans un présentisme parfois surjoué leur crainte de l'avenir. De ce point de vue, beaucoup des actions rencontrées permettent de faire percevoir la continuité de la formation et l'utilité de faire retour sur les expériences comme sur les savoirs.

L'outil numérique mis en œuvre en classe de première Technicien de fabrication bois et matériaux associés au lycée Le Mas Jambost (voir 2.4.2 p. 33), outre qu'il permet de différencier les apprentissages, a aussi pour bénéfice de conduire les élèves à revenir sur les contenus et à prendre conscience d'une progression, à proportion même qu'ils en gèrent le rythme. Les effets sur le travail scolaire ont été mentionnés clairement par l'enseignant comme par ses élèves. Il en va de même de l'invention d'une nouvelle forme, romanesque, de rapport de stage au lycée Jean Jaurès (voir 2.3.3. p. 24), et de l'enrichissement de l'expérience professionnelle au fil des PFMP sur une action conduite sur plusieurs années.

Des initiatives comme celles du tutorat (voir 2.6.3.2 p. 48) contribuent aussi à de tels progrès, puisque les élèves tutorés appréhendent concrètement les acquis de leurs aînés, lesquels reviennent sur les apprentissages initiaux qu'ils doivent expliquer.

L'analyse des élèves, quand ils confirment par leurs déclarations la pertinence des pratiques dont ils bénéficient, se retrouve ainsi dans celle proposée par le élèves de secondes gestion - administration

du lycée Louise Labé (voir 2.1.2. p. 16) qui se sont déclarés à la mission conscients des progrès effectués et confiants dans ceux qui sont encore à réaliser d'ici la fin de l'année scolaire.

Les outils d'évaluation mis en œuvre par nombre d'équipes rencontrées vont également dans ce sens, en ce qu'elles visent à restituer aux élèves non un résultat ponctuel, mais la progressivité de la construction des compétences. C'est entre autres exemples le cas de l'enseignement professionnel en filière technicien d'usinage au lycée Édouard Belin (voir 1.2.2. p. 7). Lors de la visite de la mission, les élèves de terminale ont réalisé des tâches en atelier, dont l'accomplissement se traduisait, sur écran, à travers un système de barrettes dont le remplissage figurait le degré d'acquisition cumulatif.

Les élèves, qui ont présenté d'eux-mêmes cette restitution de leurs compétences, maîtrisent parfaitement l'outil d'évaluation et ont montré qu'ils savaient s'en servir de manière autonome, certains décidant d'aller au-delà de l'exercice du jour pour valider les quelques éléments qui leur manquaient.

D'autres dimensions sont parfois mises en œuvre pour favoriser l'accrochage des élèves. Ainsi, au LP François Cevert (Écully, académie de Lyon), le taux de pression de la filière logistique était bas ; la classe de seconde n'accueillait que 15 % d'élèves venus par choix et plus de 50 % par erreur d'orientation ou non choix. Le décrochage s'élevait à 30 % à l'issue de la seconde et à 50 % avant la fin de l'année de terminale. Le professeur de logistique a mis en place il y a trois ans un parrainage de l'ensemble des élèves de seconde par un professionnel du secteur. Celui-ci apporte son regard et son avis, contribue à projeter les élèves vers l'avenir en instaurant avec eux une relation de confiance et en leur offrant, du côté du monde de l'entreprise, un accompagnement bienveillant. En début de scolarité, les élèves signent en sa présence un engagement écrit, dans une cérémonie délibérément ritualisée (y assistent aussi deux grands témoins, sportifs professionnels qui représentent des valeurs auxquelles les élèves sont sensibles). Ils s'engagent à se donner les moyens de réussir durant les trois années de la formation. Les deux témoins et le professionnel du secteur reçoivent les bulletins des élèves ; ils sont présents en cas de sanction ; ils remettent eux-mêmes le diplôme du baccalauréat. Lors de la cérémonie d'engagement officiel, des anciens élèves sont également invités à témoigner. Par ailleurs, chaque élève de seconde se voit attribuer un référent, élève de terminale. Ce parrainage a été reproduit pour la promotion 2015-2018 avec en complément, la mise en œuvre d'une autoévaluation écrite, matière par matière, sans note.

La première promotion a vu ainsi le décrochage réduit de moitié.

2.10.2. Permettre aux élèves de concevoir et de mettre en œuvre leur projet de poursuite d'études supérieures

Fluidifier les parcours des bacheliers professionnels conduit inévitablement à appréhender cette problématique complexe en tenant compte d'enjeux contradictoires :

- répondre à une demande croissante de poursuite d'études des bacheliers professionnels dont le taux de décrochage dans l'enseignement supérieur demeure très fort et le taux d'accès au diplôme très en deçà de celui des autres bacheliers ;
- favoriser l'insertion professionnelle tout en résistant aux effets de déclassement du baccalauréat professionnel que pourrait produire à terme le développement de la poursuite d'études supérieures ;

- définir, en fonction du projet de l'élève, des contenus de formation, des parcours favorisant la poursuite d'études sans perdre de vue l'insertion professionnelle.

Dans un contexte dans lequel l'institution affirme depuis 2009¹⁷ une volonté de favoriser la poursuite d'études supérieures des bacheliers professionnels, de nombreuses actions ont été engagées, au niveau académique et/ou au niveau de réseaux et/ou au niveau d'établissements afin d'œuvrer en ce sens.

Le dispositif d'aide à l'orientation des bacheliers professionnels vers les STS élaboré au sein de l'académie de Paris depuis 2013 s'efforce de proposer un premier niveau de réponse à cet objectif.

2.10.2.1 Un dispositif facilitant une orientation choisie (académie de Paris)

Des établissements du bassin d'éducation et de formation constitué par les 7^{ème}, 15^{ème} et 16^{ème} arrondissements parisiens ont mis en œuvre un dispositif afin de favoriser la poursuite d'études des bacheliers professionnels en STS. L' IEN ET-EG correspondant de ce bassin a impulsé la réflexion originelle en s'appuyant initialement sur la convention unissant trois d'entre eux autour d'une labellisation lycée des métiers de la communication, de la gestion et du commerce. D'autres établissements scolaires ont progressivement rejoint cette action collective. Au total, elle regroupe quatre lycées professionnels, un lycée général et technologique et un lycée polyvalent.

Très rapidement, la priorité a été donnée à la mise en œuvre d'une semaine d'immersion d'élèves de terminale baccalauréat professionnel en STS durant la deuxième semaine de novembre en alternative à l'une des huit semaines de PFMP prévues en entreprise. L'une des premières conséquences est donc la définition commune d'un calendrier des PFMP des classes de terminale.

Ce dispositif s'inscrit dans le cadre du recours à l'expérimentation des établissements autorisé par l'article L. 401-1 du code de l'éducation. À ce titre, il a reçu successivement 120 HSE, la première année, 90 la deuxième puis 60 la troisième en provenance de la cellule académique « expérimentation et innovation ».

En début d'année scolaire, les élèves susceptibles de bénéficier de cette action sont repérés, dans la limite de huit par classe. Sur la base des effectifs et des emplois du temps des STS proposées aux élèves d'une part, et des choix des lycéens professionnels d'autre part, les affectations des élèves sont réalisées.

L'accueil des lycéens professionnels se fait selon des modalités qui varient en fonction des effectifs des classes d'accueil et des élèves identifiés : certains sont regroupés durant une semaine conjuguant périodes d'informations sur la formation en STS, séances de travail spécifiques, majoritairement co-animées par les enseignants de lycée professionnel et de STS, rencontres avec des étudiants en STS. En octobre, les professeurs intervenant en pré et post bac se rencontrent alors pour construire

¹⁷ La réforme de 2009 s'est traduite par la volonté d'augmenter progressivement le nombre de titulaires d'un baccalauréat professionnel, diplômés de l'enseignement supérieur.

Plus récemment, la loi du 8 juillet 2013 dite loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République réaffirme cet objectif à travers la valorisation de l'enseignement professionnel ; la loi du 22 juillet 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche prend acte du nombre croissant de bacheliers professionnels poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur.

Enfin la circulaire de rentrée n° 2016-058 du 13 avril 2016 souligne que la transition entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur requiert une attention renouvelée et qui concerne toutes les filières de formation et notamment les formations professionnelles.

les contenus pédagogiques relatifs à la semaine d'accueil des lycéens professionnels en STS ; bon nombre d'entre eux réalisent alors le repérage d'une notion abordée conjointement en lycée professionnel et en STS et construisent sur cette base, une séance en co-animation mettant notamment en évidence les différences dans les attentes entre les niveaux 4 et 3. D'autres sont accueillis au sein de classes de STS et assistent, selon des modalités différentes, aux séances pédagogiques en cours. Dans les deux cas, l'organisation est pensée pour permettre aux lycéens d'assister à des séances dans toutes les matières étudiées en STS. Au total, 111 élèves ont été accueillis en 2015 au sein de cinq sections différentes :

- la STS Assistant de gestion PME PMI du lycée Roger Verlomme ;
- la STS Négociation et relation client du lycée Roger Verlomme ;
- la STS Assistant de manager du lycée René Cassin ;
- la STS Comptabilité-gestion du lycée Roger Verlomme ;
- la STS Management des unités commerciales du lycée Louis Armand.

En parallèle à cette organisation, les élèves ayant un projet de poursuite d'études se sont vu proposer en fonction de leur établissement :

- des modules d'approfondissement disciplinaire (en mathématiques et comptabilité par exemple pour ceux qui souhaitent poursuivre en STS comptabilité - gestion) ;
- une participation aux stages de langues organisés durant les vacances scolaires par l'académie de Paris.

Les élèves, les professeurs et les chefs d'établissement rencontrés sont unanimes pour reconnaître l'effet indéniable de cette semaine d'immersion sur les choix d'orientation qui se trouvent soit confirmés soit infirmés. À cet égard, le souhait d'élargir la palette des spécialités de STS concernées (voire de l'élargir à d'autres établissements) a été fréquemment exprimé par les élèves et les chefs d'établissement.

Les élèves ont apprécié, lorsque l'organisation de la semaine d'immersion le permettait, de pouvoir rencontrer des étudiants de STS et d'échanger avec eux, mais aussi de pouvoir être mis en activité (par exemple, par le biais de jeux de rôle en anglais). Les élèves intégrés à des classes de deuxième année disent s'être sentis un peu perdus et ne pas avoir eu d'échanges suffisants avec les étudiants eux-mêmes centrés sur la préparation de leur examen à venir. Ils ont pris conscience, ainsi que le souhaitent les enseignants, de « la marche qu'ils devraient gravir » pour poursuivre leurs études en STS.

Peu d'élèves ont néanmoins formulé des vœux d'affectation dans les établissements du bassin pour plusieurs raisons : certains projettent leurs études supérieures dans des lycées de grande taille, d'autres souhaitent suivre une formation en alternance ou une spécialité non proposée sur le bassin. Mais en l'absence de possibilité d'effectuer un suivi de cohorte, il est pour le moment difficile de mesurer l'impact direct sur l'intégration réelle en STS des élèves concernés et sur leur réussite.

Par ailleurs, l'objectif recherché initialement était la création d'une dynamique sur le bassin, l'impulsion de rencontres et d'échanges entre enseignants. Les professeurs qui sont entrés dans la dynamique disent ainsi retirer un réel bénéfice de la mise en œuvre de cette semaine d'immersion

qui leur a permis de mieux connaître les attendus des formations pré et post bac et d'identifier les points susceptibles d'être sources de difficultés pour les bacheliers professionnels dans leur poursuite d'études.

2.10.2.2 Bilan analytique : un dispositif organisationnel qui doit désormais s'accompagner d'une évolution des pratiques pédagogiques

La prise de conscience par les enseignants d'attentes et de démarches didactiques et pédagogiques différentes en pré et en post bac doit désormais s'accompagner d'une évolution des pratiques dans les classes pour aider les élèves, ainsi que les différents acteurs l'ont déclaré, à « gravir la marche » non seulement en s'appuyant sur l'accompagnement personnalisé et les EGLS mais aussi au travers des démarches pédagogiques quotidiennes mises en œuvre dans l'ensemble des enseignements.

Les enseignants du bassin observé, et ceux des autres bassins, sont ainsi invités par une circulaire académique de juillet 2016 à s'engager davantage dans l'accompagnement des lycéens professionnels souhaitant poursuivre en STS. Selon un principe proche de celui qui a été mis en œuvre par l'académie de Créteil, des dispositifs intitulés « Cordées bac pro - BTS » sont destinés à soutenir les actions d'établissements ou de réseaux d'établissements constitués. La direction académique souhaite particulièrement impulser une évolution des pratiques pédagogiques pour « viser le développement de l'ambition et des aptitudes des bacheliers professionnels » mais aussi la diminution du décrochage en première année de STS. Pour accompagner les enseignants, des formations sont inscrites au plan de formation DAFOR 2016-2017, dans le prolongement d'un premier travail qui avait été piloté par l'IEN ET-EG pour conduire les enseignants d'économie-droit à échanger sur les pratiques et à croiser les référentiels de baccalauréat professionnel et de BTS. Le cahier des charges de la mise en œuvre des cordées explicite par ailleurs très clairement les dimensions que peut prendre l'accompagnement pédagogique des lycéens professionnels puis des bacheliers en STS.

La mission tient toutefois à souligner d'une part que l'ambition pédagogique doit bien entendu s'appliquer à tous les lycéens professionnels, quel que soit leur projet post-bac et d'autre part, que les référentiels rénovés des différents diplômes portent en eux cette ambition qui ne demande qu'à s'exprimer au travers des pratiques pédagogiques des enseignants.

2.10.3. Faciliter l'insertion professionnelle

Plus de la moitié des lycéens professionnels envisagent aujourd'hui de poursuivre leurs études. Environ 40 % d'entre eux réalisent ce projet (sous statut scolaire ou en apprentissage).

Si la majorité des lycéens professionnels est conduite encore aujourd'hui à s'insérer professionnellement après l'obtention de son diplôme, tous devront rechercher un emploi à court ou moyen terme. Comment l'enseignement professionnel peut-il dès lors accompagner les futurs diplômés en facilitant leur insertion dans le monde du travail ?¹⁸

¹⁸ Une étude sociologique réalisée par le CEREQ en 2005 auprès de jeunes bacheliers professionnels issus de spécialités industrielles sur leur itinéraire professionnel, dix ans après leur sortie de formation initiale, note que « l'entrée effective dans l'emploi, pour espérer qu'elle soit, n'en constitue pas moins une épreuve ». « Les jeunes découvrent la réalité de la vie de travail en même temps que l'emploi. Ils rendent compte du sentiment « d'être perdu » qui les imprègne le temps de l'adaptation à l'emploi et ils sont unanimes à déclarer la nécessité d'apprendre le métier « sur le tas » (...) ».

À cet égard, la loi du 8 juillet 2013 dite loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République affirme la volonté de renforcer les liens entre l'école et l'entreprise.

Cette même année, une expérimentation lancée en 2011 à l'initiative conjointe du fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) et de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) arrivait à son terme : elle portait sur un dispositif de « sécurisation de l'entrée dans la vie active des jeunes au sein des lycées professionnels » en mobilisant des partenaires extérieurs.

2.10.3.1 Une préparation à l'entrée dans le milieu professionnel : une expérience menée par trois académies et évaluée par le CEREQ

Des établissements des académies volontaires de Lille, Lyon et Amiens ont proposé des actions sur la période 2011-2013 visant à mobiliser les entreprises partenaires pour satisfaire un ou plusieurs des objectifs suivants :

- éclairer les élèves sur la réalité des métiers préparés et sur leurs conditions de travail ;
- les familiariser avec les normes d'attitudes et de comportement en vigueur dans l'entreprise ;
- les préparer à aborder le marché de l'emploi (techniques de recherche, outils, entretiens d'embauche, etc.).

Le CEREQ¹⁹ a évalué cette expérience : son bilan fait apparaître une forte appétence des élèves pour les actions impliquant des représentants du monde économique et professionnel. Ils ont apprécié tout particulièrement les témoignages d'expérience ainsi que les visites d'entreprise.

Ils ont également perçu positivement les bénéfices retirés de l'aide apportée pour construire les outils de recherche d'emplois et des conseils prodigués en termes d'attitudes et de comportements attendus. Au-delà, les élèves se sont sentis valorisés par le temps que leur accordent les professionnels.

Toutefois, le CEREQ relève un absentéisme non négligeable lors de telles séances dans certains établissements, en lien semble-t-il avec une implication dans le dispositif moins forte qu'ailleurs de la part de l'équipe pédagogique.

Sur la base de cette évaluation, le CEREQ a proposé d'insérer ses actions impliquant des professionnels dans le cadre habituel des enseignements, ce qui serait de nature à renforcer à la fois l'implication des enseignants et l'intérêt des élèves les plus réfractaires. Les modules d'accompagnement personnalisé peuvent tout à fait se prêter à la mise en œuvre de telles actions. La mutualisation de telles actions serait par ailleurs à favoriser au sein de bassins. Il apparaît à la mission que les Comités locaux école-entreprise, quand ils sont mis en place, pourraient jouer un rôle central dans la mise en œuvre de telles actions.

Enfin, le CEREQ a préconisé la pérennisation du dispositif, qui pourrait par exemple se traduire par l'ouverture aux élèves au sein de l'établissement scolaire d'un espace dédié à la préparation à la

Par ailleurs, l'étude relève qu'« aucun des jeunes interviewés n'a évoqué l'intervention d'un professionnel de l'insertion dans son histoire, encore moins d'un quelconque accompagnement ».

¹⁹ Bref n° 320, avril 2014.

recherche d'emploi ou par la mise en œuvre d'actions de communication numérique pour mieux faire connaître les formations, développer et animer le réseau des anciens élèves, devenus eux-mêmes des professionnels.

2.10.3.2 Récapituler les compétences et l'expérience professionnelle

L'aide à la professionnalisation peut prendre des formes modestes. Au lycée Maryse Bastié (voir 1.2.1 p. 5), les élèves en difficulté des CAP agent de propreté et d'hygiène (APH) et pâtissier se voient proposer un aide-mémoire récapitulatif en un livret plastifié, sous forme de pictogrammes ou de photographies, les éléments essentiels de la conduite professionnelle qu'on attend d'eux. Ils y trouvent ainsi des rappels concernant la tenue, le matériel dont ils ont besoin, les produits, dosages et protocoles (CAP APH), les recettes et techniques pour les réalisations (CAP pâtissier). Les élèves y recourent aussi bien en classe que durant les PFMP, le livret garantissant la cohérence entre les deux espaces de formation. Ce point d'appui permet aux élèves les plus fragiles de faire preuve d'un peu d'autonomie dans les tâches que leur confient leurs maîtres de stage ; il arrive que certains s'en détachent peu à peu, à mesure qu'ils gagnent en compétences professionnelles.

Au lycée Maréchal Leclerc, l'épicerie pédagogique en classe de CAP Employé de commerce multi spécialités (voir 2.4.1. p. 30 et 2.9.1. p. 71) a conduit la professeure d'économie-gestion à la mise en œuvre d'une évaluation par compétences prenant la forme d'un portfolio intitulé « plan et développement individuel ». Étoffé au fil des acquisitions et accompagnant l'élève sur la totalité de sa formation, il comporte aussi les attestations concernant les PFMP, le CV, une lettre de motivation et des courriers de recommandation des tuteurs. Il offre un outil concret favorisant la recherche future d'un emploi.

2.10.3.3 Relier la formation au tissu économique

Comme son nom même l'indique, l'enseignement professionnel a pour objectif l'acquisition des compétences propres à un métier et avec elles l'accès à l'emploi. L'articulation entre l'univers scolaire et les partenaires économiques fait l'objet de bonnes pratiques, qui ont été étudiées dans ce rapport (voir 2.2.2 p. 21 ; 2.4.1. p. 30 ; 2.5.4 p. 43 ; 2.8.1. p. 51 à 52). Ainsi la tension entre les cultures professionnelles des mondes de l'entreprise et de l'école (ou plus précisément entre leurs langages différents, dont la pratique montre qu'ils ne sont pas nécessairement contradictoires) est-elle constitutive d'une voie professionnelle traversée régulièrement par des débats entre professionnalisation et scolarisation. Elle n'empêche pas le développement des partenariats, et la reconnaissance de diplômes tels que le baccalauréat professionnel, conçu à la fois comme baccalauréat et comme certification professionnelle. La cohérence territoriale de l'offre de formation y demeure donc une préoccupation majeure. Avant d'analyser deux exemples de situations pertinentes ou de pratiques efficaces, il faut noter que les multiples échelles sur lesquelles il est demandé aux acteurs d'établir des partenariats ne manquent pas de compliquer leur tâche. L'institution en effet insiste sur l'articulation des formations au plus près des réalités locales, et dans le même temps promeut la mobilité et l'ouverture internationale (voir 2.8.4. p. 60) bien au-delà des seules situations frontalières. Concilier un discours sur les bienfaits de la mobilité et une réalité d'expériences limitées à l'environnement le plus proche peut conduire à faire miroiter aux élèves une possibilité que les faits démentent. La difficile conciliation d'une politique locale de l'emploi dans un univers mondialisé n'est certes pas réservée à la voie professionnelle. Il lui faut cependant relever ce défi, et donc inscrire ses élèves au plus près des emplois disponibles dans leur proche

environnement, tout en ne les enfermant pas dans un territoire dont ils seraient condamnés par une fatalité socio-économique à ne pouvoir s'éloigner.

L'implantation de la classe au sein même d'une entreprise telle qu'elle a été imaginée et réalisée au lycée Maréchal Leclerc d'Alençon (voir 2.2.1 p. 15) offre par-delà tous ses bénéfices pédagogiques une occasion de découverte des élèves par les tuteurs de stage. Dans la pratique élaborée, les élèves de première et de terminale baccalauréat professionnel commerce interviennent 10 semaines par an dans l'hypermarché accueillant les cours, compte non tenu des PFMP. Les élèves, qui travaillent directement dans les rayons sous la conduite de la professeure, connaissent de fortes interactions avec les chefs de rayon. Un effet imprévu de la bonne pratique est que ces derniers repèrent en action les élèves qu'ils voient travailler et leur proposent des embauches saisonnières, voire permanentes. Cette retombée dont peuvent bénéficier certains élèves témoigne de ce que toutes les occasions de faire découvrir la richesse des élèves et de leurs compétences au-delà des seules PFMP, de même que tous les partenariats solides, et continus, favorisent grandement l'accès à l'emploi.

2.10.3.4 Une formation articulée au tissu économique local (lycée Louis Delage, classes de terminale et de STS)

Articulation de la formation au tissu économique local et poursuite d'études (lycée Louis Delage, académie de Poitiers)

Le lycée offre une variété de formations allant de la 3^{ème} prépa-pro à l'enseignement supérieur représenté par la mention complémentaire Technicien en énergies renouvelables, option électrique et le BTS conception et réalisation des systèmes automatiques (CRSA) ainsi que par la formation supérieure du packaging (FSPack) à bac + 3 équivalant à une licence, au sein de laquelle les étudiants découvrent l'ensemble du monde de l'emballage (les matériaux, la biochimie, le design et la propriété intellectuelle). Au sein de cet ensemble, majoritairement tourné vers l'industrie (seul un CAP assistant technique en milieu familial et collectif – ATMFC relève des services) se dessine un possible parcours du CAP CIP (conducteur d'installations de production) au BTS en passant par les trois baccalauréats professionnels proposés au lycée, dont le baccalauréat professionnel ELEEC (électrotechnique énergie équipements communicants) et le baccalauréat professionnel TU (technicien d'usinage). Le baccalauréat professionnel PLP (pilote de lignes de production, et anciennement PSPA) est unique dans l'académie.

Des formations adaptées

Ce dernier diplôme est en parfaite adéquation avec le marché local. Le titulaire en effet peut évoluer dans des secteurs divers parmi lesquels l'économie locale privilégie l'agroalimentaire. Ainsi un contexte économique particulièrement favorable, mais auquel l'ouverture de la formation a su répondre, fait que les « grandes maisons de Cognac » embauchent et que les stages débouchent souvent sur l'emploi. Beaucoup de cadres dans ces entreprises sont d'anciens élèves du lycée. Les stages permettent à certains élèves de se rendre compte des emplois qui leur seront proposés avec un baccalauréat ou avec un BTS, ce qui les motive pour poursuivre leurs études.

La STS CRSA est implantée dans un établissement où les poursuites d'études sont importantes (sur 21 élèves de baccalauréat professionnel Pilote de ligne de production, 17 poursuivent en STS). Les élèves de cette STS sont majoritairement issus de baccalauréat professionnel (10 sur 12).

L'équipe pédagogique de la STS observée est essentiellement formée de professeurs PLP, membres d'une équipe d'une grande stabilité : certains enseignants sont en poste dans cet établissement depuis vingt ans.

Les enseignants des disciplines générales ont eu la plupart des élèves au lycée professionnel ce qui assure une continuité des apprentissages à l'entrée en STS. Certains nous indiquent avoir suivi les

élèves pendant cinq années, par exemple en anglais ou en lettres, ce qui leur a permis de repérer les points faibles des étudiants et avoir eu le temps d'y remédier. Ce suivi sur le long terme favorise la création d'un groupe classe qui se connaît et qui est tout de suite opérationnel lors du changement de niveau, du moins dans les disciplines générales.

La motivation pour une poursuite d'études est déclenchée dès la classe de première notamment par la présentation des métiers accessibles après un BTS en comparaison avec ceux accessibles après un baccalauréat professionnel.

Les promotions précédant celle observée par la mission présentaient de très bons résultats au BTS CRSA : le taux de réussite des 83 % des étudiants issus de baccalauréat professionnel était de l'ordre de 91 %. La continuité pédagogique, l'engagement d'élèves portés par un contexte économique favorable mais aussi le faible effectif (12 étudiants dans la classe observée) éclairent cependant ces données

La rencontre avec deux anciens élèves issus de baccalauréat professionnel montre que leurs perspectives d'études ne s'arrêtent pas au BTS, l'un étant en deuxième année au CNAM après une classe préparatoire ATS à La Rochelle, l'autre étudiant en master MEEF passant le CAPET après une L3 en génie mécanique. Ils estiment tous deux que les stages leur ont fait prendre conscience du fait que les emplois qu'ils souhaitaient occuper nécessitaient une poursuite d'études après le BTS et que cela les a motivés. Mais dans d'autres cas, la possibilité de trouver directement du travail après le baccalauréat professionnel (ou après des travaux d'été après la première année) est un frein à la poursuite d'études contre lequel les enseignants ont déclaré lutter.

Des formations en harmonie avec le contexte local présentent donc dans ce cas une dynamique intéressante, clairement porteuse de réussite pour l'employabilité et pour la poursuite d'études, non sans d'inévitables tensions entre ces deux objectifs, lesquelles relèvent aussi des choix personnels des élèves. Il est à noter enfin que le lycée a su ne pas s'enfermer dans un contexte effectivement porteur : le projet pédagogique de l'établissement se propose pour objectifs, à côté de l'insertion professionnelle, l'ouverture culturelle et internationale. Un partenariat avec la Suède, en lien avec le lycée ABB Gymnasium de Vasteras, permet dans les trois filières de baccalauréat professionnel de bénéficier de trois semaines de formation dans les entreprises proches du lycée suédois. L'établissement a su ainsi concilier les deux extrémités des différentes échelles avec lesquelles doit travailler l'enseignement professionnel.

3. Freins et leviers pour la réalisation et le développement des bonnes pratiques ; recommandations pour leur émergence, leur expertise et leur mutualisation

Pour déterminer sans fixer *a priori* ce qu'elle allait observer, la mission a d'abord considéré comme bonne pratique toute mise en œuvre pédagogique dont les effets pourraient être évalués dans l'amélioration des apprentissages, de quelque nature qu'ils soient.

Après enquête, observations et analyses, cette définition provisoire s'est trouvée largement confirmée. La multiplicité des paramètres et des indicateurs conduit à ce qu'une bonne pratique, élaborée dans un contexte spécifique, s'envisage d'abord compte tenu des objectifs qu'elle s'est assignée, dans le respect des programmes et des référentiels. C'est au premier chef la cohérence entre ses objectifs, ses démarches et ses résultats dans les acquis des élèves qui, plus que le souci d'illustrer telle ou telle méthode, détermine la qualité de l'acte pédagogique.

Les observations ont cependant montré que, sous la pluralité des constructions didactiques et de leurs mises en œuvre, des caractéristiques communes se dessinent, et donc la possibilité, d'en mieux comprendre les ressorts.

Aussi, la mission a-t-elle souhaité repérer les facteurs susceptibles de générer une bonne pratique mais également ceux à même d'en freiner la naissance.

Enfin, la mission a inscrit ce recensement des bonnes pratiques dans l'enseignement professionnel dans la perspective d'identifier les conditions d'une transférabilité en son sein comme dans les autres voies de formation.

3.1. Les facteurs clés de la réalisation et du développement des bonnes pratiques

Qu'il s'agisse des facteurs clés de réussite ou des freins aux bonnes pratiques, tous relèvent d'échelles diverses depuis la classe jusqu'au niveau national en passant par ceux de l'établissement ou de l'académie.

À cet égard, la notion de « pratique », qui diffère comme on l'a vu du « dispositif », donne nécessairement et à juste titre la prééminence, et sans doute le dernier mot, aux professeurs devant élèves et avec eux. C'est donc avant tout au sein de la classe (quelle que soit la forme de celle-ci) que vit et se vit une bonne pratique.

3.1.1. Les bonnes pratiques doivent être l'affaire des enseignants

Les bonnes pratiques se situent d'abord au cœur des pratiques pédagogiques quotidiennes. Ainsi, à l'origine des bonnes pratiques observées, la mission a rencontré des professeurs parfois isolés dans un premier temps mais le plus souvent ayant choisi de travailler en binôme ou au sein d'une équipe plus étendue.

Dans tous les cas, à l'issue d'un constat préalable, les enseignants concernés ont pris conscience d'une difficulté de quelque nature qu'elle soit (inefficacité des apprentissages, démotivation des élèves, etc.) ou d'une insatisfaction pédagogique. Ils ont dès lors entrepris d'y remédier par une ou des pratiques, traditionnelles ou plus innovantes. Si certaines des pratiques observées se révélèrent inventives et originales – qualités qui ne sont pas à négliger dans le domaine éducatif – la mission tient à rappeler sa réserve devant la confusion, assez fréquente, entre la notion de bonnes pratiques et celle de pratiques innovantes : les démarches ne valent qu'au regard d'objectifs de formation précédemment déterminés.

Quels seraient les invariants portant sur les professeurs créateurs de bonnes pratiques ?

Le premier constat est celui d'une diversité forte des expériences et des situations, des approches et des filières, des disciplines relevant tout à la fois des enseignements généraux et professionnels, tertiaires et industriels, des lieux (la classe, le cdi, l'établissement, l'entreprise, etc.). Des points communs ont néanmoins été relevés. Dans tous, les cas, la mission a rencontré des professeurs qui ont fait preuve de recul pour mesurer les limites de la pédagogie qu'ils mettaient en œuvre jusqu'alors. Pour s'en écarter ou l'améliorer, ils disposent, à l'évidence d'une pertinence pédagogique mais aussi d'une expertise disciplinaire et didactique.

Construire soi-même des situations susceptibles de permettre l'apprentissage de compétences bien définies, mais aussi dans leur progression de couvrir l'ensemble d'un référentiel ; identifier précisément dans des écrits professionnels apparemment très éloignés de la littérature les entrées servant d'appui pour une séquence de français... de telles élaborations didactiques supposent un indispensable sous-bassement scientifique.

Quand ce n'est pas la réduction à quelques-uns, ce sont souvent des équipes réduites et soudées qui œuvrent à un travail collectif.

Qu'ils mettent en œuvre seul ou à plusieurs leurs pratiques pédagogiques, les plus remarquables professeurs rencontrés par la mission lui ont présenté leurs travaux avec une excessive modestie, qui ne tenait pas qu'à un code de politesse ou à une compréhensible timidité en contexte institutionnel. L'exercice de la liberté pédagogique, dont se réclament le plus souvent les enseignants les moins inventifs pour refuser une modification de leurs habitudes professionnelles, ne va pas de soi pour les professeurs mettant en œuvre de bonnes pratiques, qui semblent avoir toujours à se justifier à leurs propres yeux comme à celles de collègues dubitatifs, voire hostiles.

Il apparaît dès lors essentiel que l'institution reconnaisse la démarche de ces enseignants en recherche d'amélioration de l'efficacité de leurs pratiques et qu'elle encourage leurs choix didactiques et pédagogiques. Par ailleurs, les bonnes pratiques observées se trouvent facilitées par certains types d'organisations.

Le soutien et l'appui des équipes de direction est de ce point de vue important ; l'accompagnement par les experts que sont les inspecteurs est indispensable.

3.1.2. Les rôles des inspecteurs territoriaux : soutenir, voire impulser et, dans tous les cas, accompagner et évaluer en favorisant l'analyse réflexive des enseignants

L'accompagnement des équipes éducatives est un levier majeur de l'amélioration des pratiques des enseignants. À cet égard, les observations et entretiens conduits dans le cadre de la mission ont, une nouvelle fois, confirmé le rôle central joué par les inspecteurs territoriaux qui disposent de l'expertise pédagogique indispensable et qui portent un regard fondamental sur les apprentissages.

Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes. D'une part, l'analyse de séquences et de projets qui doivent leur être soumis par les professeurs, les chefs d'établissement ou les CARDIE implique à tout le moins des échanges avec les concepteurs des pratiques. Ce premier niveau d'accompagnement a le mérite de pouvoir s'inscrire de manière réaliste parmi les nombreuses activités des inspecteurs.

Cependant, rien ne saurait remplacer l'observation des situations d'enseignement et l'accompagnement au plus près de la classe. Encore une fois, la mission a constaté combien la réalisation d'une bonne pratique dépend au moins autant de sa mise en œuvre pédagogique que de ses choix didactiques.

Ainsi, la première fonction des inspecteurs est de soutenir des projets qu'assez fréquemment, les enseignants ne se sentent pas légitimes à concevoir et à mettre en œuvre. Selon les propos d'un professeur, relayés par une IEN rencontrée lors d'une visite en académie : « *La bonne pratique ne se dit pas, elle se fait* ».

Sur la base d'un rapport de confiance instauré avec les enseignants, les inspecteurs territoriaux rencontrés ont apporté, en fonction des situations observées, une aide à la construction des expériences pédagogiques proposées, un regard sur leur mise en œuvre. Parfois, ce sont les IEN ET-EG qui ont fait sourdre les enjeux de pratiques et sont à l'origine de propositions de recul et d'amélioration des procédés.

Dans d'autres cas, les entretiens d'explicitation menés par certains inspecteurs territoriaux avec les enseignants ont permis d'aider ces derniers à prendre conscience de leurs choix didactiques et des démarches pédagogiques qu'ils ont mises en œuvre, et à disposer ainsi d'une vision globale de leurs actions. Compte tenu de leurs bénéfices, il apparaît à la mission que les entretiens d'explicitation forment un outil indispensable qui devrait être généralisé.

Les IEN peuvent aussi accompagner les enseignants dans la formulation d'objectifs, qui parfois, s'avèrent incertains ou indécis, favoriser la prise de recul sur les actions mises en œuvre en suscitant l'identification des points d'ancrage et des axes d'amélioration potentiels mais également conduire leurs interlocuteurs à réfléchir à l'évaluation de leurs actions et à proposer, le cas échéant, des indicateurs et des modalités de mesure. Ce faisant, les inspecteurs territoriaux jouent un rôle essentiel dans la régulation et l'amélioration des pratiques. Les effets de leurs actions, lorsqu'elles sont réalisées en synergie avec les équipes de direction, s'avèrent par ailleurs souvent démultipliés.

L'accompagnement au plus près des équipes s'inscrit, en toute cohérence, dans la continuité d'une fonction d'impulsion qui vise à mettre en œuvre la politique éducative nationale et académique. Les inspecteurs disposent parfois pour ce faire des ressources dédiées à la formation.

3.1.3. Les rôles des équipes de direction : faciliter et/ou impulser, et dans tous les cas reconnaître

En ce qui concerne les équipes de direction, les observations et entretiens menés par la mission ont permis de relever deux rôles essentiels (exclusifs l'un de l'autre ou complémentaires en fonction des contextes) visant à favoriser l'émergence et/ou la pérennisation de bonnes pratiques.

Le rôle des équipes de direction s'avère décisif en ce qu'elles favorisent la réalisation de modalités d'enseignement qui peuvent quelquefois rompre avec les habitudes (constitution spécifique d'équipes par exemple) et parfois tout simplement mettre en œuvre des modalités prévues par les textes et cependant toujours pas mises en œuvre : co-enseignement, nouvel usage des locaux, alignement des horaires d'enseignement, délégation de moyens horaires, etc. À cet égard, rappelons que l'évaporation des moyens prévus pour les EGLS relève en grande partie de leur responsabilité.

Certaines d'entre elles ont adopté une attitude essentiellement ou exclusivement facilitatrice, soit par choix, soit parce que leur affectation était postérieure à la mise en œuvre initiale des pratiques observées. Ces équipes s'efforcent alors d'apporter aux professeurs, dans la mesure du possible, les moyens nécessaires, notamment par l'adaptation des organisations compte tenu des projets qui leur sont présentés.

D'autres équipes de direction, au regard de la connaissance qu'elles ont de l'établissement, de ses acteurs, de son environnement, se proposent de fixer un cap, avalisé par le conseil d'administration et concrétisé par une stratégie d'établissement. Quand les enseignants ne font pas d'eux-mêmes un travail indispensable de découverte de l'ensemble des enseignements reçus par leurs élèves pour inscrire leur intervention dans le parcours de formation global de ces derniers, l'impulsion par

l'équipe de direction peut se trouver décisive pour favoriser leur connaissance mutuelle par la confrontation des référentiels, des attendus pédagogiques et certificatifs de chaque niveau, par le dialogue, par la constitution d'une approche commune, enrichie des apports des uns et des autres.

3.1.4. La contribution des échelons académique et national à la genèse et à la dynamisation des bonnes pratiques

En effet, l'échelon académique comme l'échelon national peuvent impulser le cadre de la mise en œuvre de bonnes pratiques. Les plans de formation doivent pour ce faire disposer de souplesse, et prendre en considération les besoins repérés localement.

L'organisation d'événements thématiques peut constituer une source de pratiques pédagogiques conduisant les professeurs à s'emparer des manifestations proposées à la condition d'éviter l'éparpillement dans une logique événementielle, et d'articuler pleinement les activités alors élaborées avec la continuité des apprentissages.

Au niveau national, la mission a relevé deux autres leviers.

Les référentiels des diplômes professionnels, qui ne sauraient constituer des parcours de formation, peuvent néanmoins proposer des espaces de réflexion pédagogique très riches.

Une mise en œuvre d'un baccalauréat professionnel peut en effet inciter des enseignants à revisiter leurs pratiques pédagogiques. À titre d'exemple, le baccalauréat professionnel gestion - administration a conduit les enseignants à construire les apprentissages dans le cadre de situations professionnelles. Les ateliers rédactionnels, prévus par le référentiel, s'avèrent par ailleurs un exemple réussi d'EGLS, dispositif dont la mission a cependant constaté et contesté le détournement des moyens horaires alloués, faute de fléchage suffisant dans les dotations horaires, et en raison de la résistance d'équipes pédagogiques qui ne sont pas toujours promptes à la réflexion interdisciplinaire.

Si l'entrée par la certification peut être perçue, de façon regrettable, par des professeurs comme l'unique finalité de leur enseignement, elle peut toutefois représenter une opportunité de réflexion pédagogique, et déclencher des pratiques quotidiennes de classe pertinentes et efficaces. Ainsi le contrôle en cours de formation, largement répandu dans l'enseignement professionnel, offre-t-il un levier dont les bénéfices pédagogiques n'ont pas encore été tous exploités.

Les facteurs-clés qui viennent d'être exposés favorisent la conception et la mise en œuvre de bonnes pratiques pédagogiques ; ils demeurent en tant que tels insuffisants pour en garantir l'émergence et/ou la pérennité. En effet, l'étude des contextes a permis à la mission d'identifier un certain nombre de freins.

3.2. Les freins à la réalisation, au développement et à la diffusion des bonnes pratiques

3.2.1. Des fragilités dans la formation des professeurs

La fragilité scientifique, liée à la fois au manque de formation bivalente et aux difficultés de recrutement dans certaines disciplines, forme le premier obstacle, tant il faut de maîtrise scientifique et didactique pour élaborer puis réaliser les bonnes pratiques ici analysées.

La connaissance par l'ensemble des professeurs, et tout particulièrement ceux qui ont la charge des enseignements professionnels, en matière d'analyse de l'activité et des modalités de la professionnalisation de leurs élèves, réclame d'être renforcée.

Recommandations

Proposer, dès les premières années universitaires, des cursus bivalents.

Faire place, dans les formations initiales et continues, aux conclusions des travaux de recherches portant sur l'analyse de l'activité et les modalités de la professionnalisation.

Ne pas dissocier dans les formations continues des enseignants, notamment quand la bivalence rend souvent insuffisante la formation initiale, le champ pédagogique de l'arrière-plan scientifique et disciplinaire, sous peine de diffuser des recettes plutôt que des méthodes.

3.2.2. Des opportunités pédagogiques très insuffisamment saisies

Les référentiels, les certifications et des dispositions réglementaires offrent nombre d'occasions qui ne sont pas saisies en matière pédagogique. La mission a régulièrement rencontré des difficultés notamment pour la mise en œuvre des EGLS. Il est même arrivé que des bonnes pratiques observées, relevant précisément des liens entre enseignements généraux et spécialité professionnelle, se trouvent budgétées sur d'autres crédits que, ceux auxquels elles correspondaient pourtant pleinement.

Recommandations

Flécher partout dans les dotations horaires globales, dès leur attribution aux établissements, les horaires des enseignements généraux liés à la spécialité, et s'assurer au niveau rectoral que les moyens qui leur sont alloués ne soient plus détournés de leur destination réglementaire.

Poursuivre, dans toutes les académies, les initiatives de formation et de mutualisation déjà réalisées, pour favoriser les pratiques interdisciplinaires et une meilleure articulation des différents enseignements.

3.2.3. Des impulsions détournées de leur sens faute d'accompagnement

Bien évidemment, pour un personnel nombreux, l'excellence ne peut être la norme. C'est pourquoi les bonnes pratiques doivent pouvoir alimenter la réflexion de tous, proposer des pistes, sans qu'il soit permis d'envisager qu'elles prennent la forme de séquences d'enseignement entièrement constituées, parce que la mise en œuvre pédagogique ne relève pas de la pure application. En effet, qu'ils aient entièrement inventé et réalisé les projets didactiques, ou qu'ils aient été associés à leur réalisation, dans tous les cas les professeurs ont dû se les approprier pour les mettre en œuvre concrètement dans l'exercice de leur pédagogie.

C'est pourquoi, d'où qu'elle vienne, l'impulsion sans accompagnement ne peut produire que des effets néfastes. Ainsi la mission a-t-elle pu découvrir sur le terrain des injonctions, ou des propositions ressenties comme telles, peinant à trouver leur véritable réalisation de la part d'enseignants insuffisamment outillés. Un projet né à côté des professeurs ne se réalise que très partiellement, et peut même voir trahis dans une mise en œuvre ses principes et ses objectifs, aussi pertinents paraissent-ils par ailleurs.

Pour prendre tout son sens, l'accompagnement, qui relève des missions des IEN ET-EG, doit faire sourdre la réflexion des acteurs sur leurs pratiques.

Recommandations

Garantir la fluidité de la circulation des informations concernant les bonnes pratiques vers les inspecteurs disciplinaires, en veillant à s'appuyer toujours sur l'expertise de ces derniers, seuls à mêmes de dépasser la considération de l'action pour analyser son efficacité dans les apprentissages au plus près des classes.

Proposer à l'ensemble des IEN ET-EG une formation à la mise en œuvre des entretiens d'explicitation.

S'assurer de l'existence et de la visibilité dans chaque académie d'un centre de ressources servant d'appui aux acteurs pour aider au développement de la mobilité internationale des élèves de l'enseignement professionnel.

3.2.4. Des faiblesses dans les identifications et évaluations des pratiques

Tant pour l'accompagnement que pour l'évaluation des pratiques qui en constitue la première étape, le frein majeur tient au cloisonnement des regards. Les enseignants ne se trouvent pas dans la position de pouvoir toujours prendre suffisamment de recul sur leurs actions. Les chefs d'établissement disposent d'un point de vue sur le climat scolaire ou les interactions dans les équipes pédagogiques, mais qui ne saurait descendre au plus près des apprentissages et de la didactique disciplinaire. La coopération entre les équipes de direction et les corps d'inspection, mais aussi entre les inspecteurs eux-mêmes, est donc déterminante pour le repérage des bonnes pratiques, leur évaluation, leur accompagnement et leur éventuelle diffusion. Faute d'accompagnement, des ambitions intéressantes ont pu se révéler incertaines, approximatives, confuses sur leurs objectifs et sans recul sur les impasses pourtant en partie pressenties par les acteurs.

Une forme de précipitation conduit donc à brûler des étapes déterminantes, en court-circuitant des phrases essentielles de l'évaluation, ou en ne laissant pas le temps nécessaire à une pratique pour se stabiliser. La mission, qui a déploré tout au long de sa phase de repérage, le manque d'une culture partagée de l'évaluation des pratiques (voir 1.5 p. 11) a ainsi régulièrement buté sur des descriptifs d'initiatives pédagogiques sans identification d'objectifs précis, ou des valorisations de techniques oubliées des contenus, qui manifestaient, jusque dans leur écriture, l'absence d'appel à un expert.

Aussi constate-t-on qu'au niveau des collèges académiques, les corps d'inspection demeurent encore loin de répondre au travail d'équipe qu'ils sont pourtant chargés de promouvoir dans les établissements. Tous les collèges académiques des IEN ne fonctionnent pas au maximum de leur efficacité, et reconduisent l'étanchéité entre enseignements généraux et enseignements professionnels tels qu'il peut être vécu dans les équipes professorales. Surtout, entre CARDIE et IEN quelquefois, entre IEN et IPR souvent, les collèges ne parviennent pas tous au degré de collaboration qu'imposent leurs responsabilités conjointes, à commencer par l'échange des expertises. La mission a pu constater régulièrement des antagonismes, et même d'inacceptables hiérarchies symboliques entre les différents corps. Pourtant, pour ce qui est par exemple de la liaison entre le baccalauréat professionnel et le BTS, aucun travail ne peut être pleinement efficace s'il ne repose sur une véritable interaction entre les IA-IPR et les IEN ET-EG.

Recommandation

Confier à un groupe de travail national une réflexion portant sur l'observation et l'évaluation des bonnes pratiques. L'inspection générale de l'éducation nationale et les corps d'inspection territoriaux auraient notamment à produire un document définissant et stabilisant les critères d'évaluation.

3.2.5. Communiquer ou diffuser ?

L'enquête a aussi permis de dégager certains éléments d'analyse concernant l'éventuelle diffusion des bonnes pratiques, dans les limites déjà indiquées (voir 1.6. p. 12).

Au sein des établissements, le plus souvent des pratiques considérées comme bonnes se répandent progressivement, à partir d'un noyau premier d'enseignants créatifs, quand les craintes devant ce qui paraît aventureux dans le projet se trouvent compensées par la réussite de sa réalisation. Le rassemblement auquel est parvenue en trois années scolaires l'épicerie pédagogique au lycée Maréchal Leclerc (voir 2.3.4. p. 28, 2.4.1. p. 30, 2.9.1. p. 71, 2.10.1.1. p. 76) est à cet égard exemplaire : un projet élaboré par deux enseignantes et le DDFPT a fédéré peu à peu l'ensemble de l'équipe en charge des classes de CAP Employé de commerce multispécialités, mais aussi d'autres professeurs chargés d'autres enseignements et d'autres classes. Au-delà de l'organisation spécifique d'une épicerie pédagogique, la réflexion est relayée dans l'établissement sur des sujets tels que les modalités de l'évaluation ou la pédagogie de projet. L'accompagnement par l'IEN ET-EG de spécialité, depuis le début du projet, a conduit aussi à une formation au plan académique ayant touché l'ensemble des professeurs de vente intervenant en CAP ECMS. Si trois épiceries existent désormais dans l'académie, et qu'une quatrième était en projet au moment des observations de la mission, ces données ne représentent cependant pas les seuls indicateurs de réussite. Elle tient aussi à l'adaptation des propositions effectuées par l'équipe pionnière dans des contextes nouveaux, ou à l'inspiration vers des projets d'une autre nature, à la fois déclenchée et le plus souvent autorisée par

un exemple qui ne se fige pas en modèle. En matière d'évolution des pratiques pédagogiques, il apparaît ainsi que la communication ne suffit pas, non plus que la présentation de principes qui, quand elle n'est pas étayée par des exemples explorés dans l'ensemble de leurs dimensions les plus concrètes, et/ou par le témoignage des praticiens, perd en force de conviction, et plus encore en liberté d'appropriation par les équipes enseignantes.

Une exposition prématurée et quelquefois précipitée s'avère d'ailleurs un frein pour l'analyse des pratiques pédagogiques, quand une forme d'urgence conduit à communiquer dans un contexte vécu comme concurrentiel. De ce point de vue, la valorisation de l'innovation et de l'expérimentation a pu conduire chacun des niveaux hiérarchiques du système éducatif (les enseignants comme les établissements, le niveau académique comme le national) à des comportements plus soucieux d'afficher des projets que d'évaluer des pratiques. Ce travers ajoute à la confusion et à l'incertitude sur les réalisations pédagogiques à repérer et plus encore à promouvoir.

La mission a pu directement et concrètement prendre la mesure de ces difficultés dans sa phase de rassemblement de données souvent biaisées par l'urgence d'actions et le désir d'autopromotion. Le manque de recul sur des expérimentations dont les résultats sur les apprentissages des élèves n'ont pas été étudiés, la confusion entre un projet et une réalisation pédagogique concrètement réalisée, l'oubli de la phase d'expertise au sein de laquelle les IEN ET-EG se trouvent irremplaçables expliquent les inégalités entre des pratiques qui pouvaient avoir fait l'objet pourtant, les unes et les autres, de communications d'une égale importance.

La lecture des descriptifs adressés à la mission recoupe de ce point de vue l'examen des présentations de pratiques pédagogiques valorisées sur les sites académiques comme au plan national. L'accent y est régulièrement mis sur les objectifs transversaux et comportementaux aux dépens des apprentissages. L'inventivité des démarches y domine, aux dépens de la pertinence des contenus. L'espérance de transférabilité tend ainsi à résumer la complexité inhérente à toute démarche pédagogique par quelques traits simplifiés : « [...] les enseignants ont repensé la manière d'enseigner et refondu le projet d'école autour du respect du bien-être et du rythme de l'enfant » ; « cette pédagogie différenciée appuyée sur des projets transversaux et interdisciplinaires vise la valorisation et l'épanouissement de tous les élèves, tout en développant le sentiment d'appartenir à une communauté » ; « l'équipe innovante a repensé les espaces de travail pour rompre radicalement avec le schéma traditionnel d'une salle de classe classique et permettre ainsi davantage d'ouvertures pédagogiques »²⁰.

Recommandation

Analyser et décrire systématiquement les pratiques compte tenu des objectifs d'apprentissage, en doublant la réponse à la question « qu'ont fait les élèves ? », régulièrement évoquée, de celle répondant à la question plus souvent manquante : « Qu'ont-ils appris ? ».

²⁰ Extraits de présentation de projets des lauréats de la journée de l'innovation 2016, site Eduscol.

3.2.6. Une richesse pédagogique de l'enseignement professionnel insuffisamment reconnue et partagée

Les grandes qualités des pratiques pédagogiques observées méritent que l'enseignement professionnel soit aussi reconnu pour la part d'expertise pédagogique dont il peut faire bénéficier l'ensemble du système éducatif. Une valorisation qui tend à montrer surtout des productions d'élèves (pour mettre à juste titre en avant leurs qualités professionnelles) fait quelquefois perdre de vue, dans un centrage sur le résultat, la richesse des processus. Bien des pratiques pourtant dépassent le cadre de la seule voie professionnelle, et dégagent des perspectives de travail pouvant inspirer à bon escient l'ensemble des enseignants.

La richesse des pratiques étudiées, l'engagement des enseignants, l'intelligence de certains accompagnements conduisent la mission à penser que les formations, et notamment celles liées à la refondation de l'école de la République, gagneraient à reconnaître davantage les compétences et les acquis des acteurs de l'enseignement professionnel, qui peuvent et doivent contribuer grandement à la réflexion de l'ensemble des acteurs.

Recommandation

Veiller à établir, dans les plans de formation continue, à côté des formations spécifiques, des moments de formation et de partage équitable des expériences et des pratiques entre acteurs du cycle 4, voies générale, technologique et professionnelle, sur des thématiques qui ne soient pas nécessairement transversales mais aussi disciplinaires.

Seules la mutualisation des expériences et la description de pratiques fermement évaluées et explicitées peuvent aider à la progression des enseignements. Ce rapport a souhaité aussi, par un effort de précision et d'attention à ce qui échappe trop souvent aux recueils de données et aux évocations de pratiques, contribuer à alimenter des inspirations, des transpositions et des aménagements, toujours préférables à l'exécution de modèles, en matière de pédagogie.



Miriam BÉNAC



Olivier BARBARANT

Annexes

Annexe 1 :	Protocole d'enquête	97
Annexe 2 :	Établissements rencontrés par la mission	99

Protocole d'enquête

La mission avait pour objet de réaliser un recensement des « bonnes pratiques pédagogiques » dans l'enseignement professionnel. Il s'agissait d'abord d'identifier les actions pédagogiques efficaces et pertinentes, qui ne disposent pas toujours d'une pleine visibilité.

Le périmètre d'action de la mission était prioritairement déterminé par l'enseignement professionnel jusqu'au baccalauréat professionnel. Ont été cependant prises en compte les relations mises en œuvre par les enseignants en pré bac et en post bac visant à favoriser la réussite des bacheliers professionnels, notamment en STS.

Le premier travail de la mission a été d'interroger l'expression « bonnes pratiques », plus usitée que définie, afin de dégager de l'étude sémantique une acception permettant la réalisation de l'inventaire, sans s'enfermer cependant dans une conception a priori. L'analyse de la compréhension du terme par les acteurs et les interlocuteurs de la mission a été envisagée comme partie intégrante du travail.

La mission s'est ensuite attachée à analyser les situations observées et retenues comme bonnes pratiques en tentant d'en identifier les paramètres, que ces derniers relèvent des choix didactiques et des démarches pédagogiques des enseignants, du contexte des établissements observés, de l'accompagnement réalisé par les corps d'inspection, des ressources pédagogiques mises à disposition, des partenariats mis en œuvre, de la nature des classes, du mode d'écriture des référentiels et programmes concernés ou de toute autre variable.

Un regard particulièrement attentif a été porté sur les bonnes pratiques prenant place dans le cadre des dispositifs à l'œuvre dans la voie professionnelle (accompagnement personnalisé, enseignements généraux liés à la spécialité, périodes de formation en milieu professionnel, pédagogie de l'alternance, etc.).

Enfin, la mission a tenté de déterminer les leviers et les freins à la réalisation et au développement des bonnes pratiques ainsi que les conditions de leur diffusion.

Démarche méthodologique

La nécessité de réaliser le recensement le plus exhaustif possible, c'est-à-dire susceptible de refléter la diversité des pratiques pédagogiques mises en œuvre tant au sein des filières qu'au sein des disciplines a conduit la mission, non pas à définir a priori un échantillon d'académies, mais à se donner, au moins dans un premier temps, pour périmètre d'observation l'ensemble du territoire.

Le déroulement suivant a donc été choisi :

1 - Les inspecteurs territoriaux ont tous été mobilisés pour faire remonter à la mission toutes les « bonnes » pratiques qu'ils auraient repérées. À cet effet, un message a été diffusé sur l'ensemble des listes de diffusion. Cette information a été relayée par une intervention auprès des participants au séminaire des 8 et 9 octobre 2015 à l'ESEN portant sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel. La participation à cet événement a constitué une étape fondamentale de lancement du travail.

Ces appels ont donné lieu à la remontée au fil des travaux de la mission de 104 propositions, sous des formes diverses.

2 - L'analyse collective de l'ensemble des pratiques signalées par les inspecteurs territoriaux a été effectuée. Dans un certain nombre de cas, la mission a demandé des compléments d'information par retour sur les expéditeurs, en relançant les inspecteurs, les CARDIE ou en contactant directement les équipes ou les établissements concernés.

3 - L'analyse a conduit à sélectionner 24 établissements qui ont chacun fait l'objet de déplacements de la mission. Ces observations ont été effectuées en binôme, associant systématiquement un représentant des disciplines générales et un des enseignements techniques et professionnels. Elles ont presque toujours conjugué des observations en classe suivies de rencontres avec tous les acteurs concernés par la pratique ciblée : des professeurs, des élèves, le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques, l'équipe de direction, l'équipe de la vie scolaire, le professeur documentaliste... et des acteurs académiques (inspecteurs, CARDIE, ...).

4 - L'ensemble des comptes rendus de visite a conduit à l'analyse approfondie des conditions de réussite des pédagogies observées (au niveau de la classe, des équipes, de l'établissement...).

Établissements rencontrés par la mission

- lycée professionnel Maryse Bastié, Hayange, académie de Nancy-Metz
- lycée professionnel Beaugrenelle, académie de Paris
- lycée polyvalent Édouard Belin, Vesoul, académie de Besançon
- lycée des métiers Jean Caillaud, Ruelle sur Touvre, académie de Poitiers
- lycée professionnel René Cassin, académie de Paris
- lycée d’enseignement professionnel hôtelier Château des Coudraies, Etiolles, académie de Versailles
- lycée des métiers Chevrollier, Angers, académie de Nantes
- lycée professionnel Claude-Anthime Corbon, académie de Paris
- lycée professionnel Louis Delage, Cognac, académie de Poitiers
- lycée des métiers Edmond Doucet, Équeurdreville, académie de Caen
- lycée des métiers de l’hôtellerie et du tourisme Alexandre Dumas, académie de Strasbourg
- lycée professionnel Gustave Eiffel, académie de Paris
- lycée professionnel Jules Fil, Carcassonne, académie de Montpellier
- lycée polyvalent Jules Haag, Besançon, académie de Besançon
- lycée Jean Jaurès – site Aucouturier, Carmaux, académie de Toulouse
- lycée des métiers, Louise Labé, Lyon, académie de Lyon
- lycée des métiers Victor Laloux, Tours, académie d’Orléans-Tours
- lycée professionnel Le Mas Jambost, Limoges, académie de Limoges
- lycée polyvalent Louis Marchal, Molsheim, académie de Strasbourg
- lycée professionnel Maréchal Leclerc, Alençon, académie de Caen
- lycée polyvalent Pierre-Émile Martin, Bourges, académie d’Orléans-Tours
- lycée de la mode Fernand Renaudeau, Cholet, académie de Nantes
- lycée professionnel Barthélemy Thimonnier, L’Arbresle, académie de Lyon
- Lycées des métiers de la communication, de la gestion et du commerce Roger Verlomme, académie de Paris