

BIEN DÉBUTER EN LYCÉE

COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES
—
LYCÉE GÉNÉRAL
ET TECHNOLOGIQUE

Repères et clés
pour l'enseignant

ANNE PÉDRON



BIEN DÉBUTER EN LYCÉE

COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES

LYCÉE GÉNÉRAL
ET TECHNOLOGIQUE

Repères et clés pour l'enseignant

Anne Pédron

Enseignante d'histoire-géographie, lycée Nelson-Mandela, Nantes

Directeur de publication

Jean-Marie Panazol

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Direction artistique

Samuel Baluret

Gaëlle Huber

Responsable éditorial

Pierre Danckers

Coordination éditoriale

Sylvie Gendrot

Coordination de la série

Sophie Roué

Correction

Anne-Sophie Carpentier

Mise en pages

Isabelle Soléra

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

Couverture

Athina Vamvassaki

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-05056-4

© Réseau Canopé, 2019

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Remerciements

- à Jean-Michel Zakhartchouk, Roseline Prieur et Cécile Blanchard pour leur confiance ;
- à Sylvie Gendrot pour m'avoir accompagnée dans ce travail d'écriture ;
- à mes collègues et aux rencontres professionnelles qui ont nourri cet ouvrage : Sophie, Déborah, Estelle, Marc, Pascal, Joël, Véro, Chantal, Catherine, Brenda, Béatrice, Joris, Julie et tous ceux croisés sur Twitter, lors d'une formation, au CRAP... ;
- à mes élèves, qui m'ont fait confiance et m'ont appris à être prof ;
- à Julien, à mes fils et à ceux que j'aime pour leurs encouragements.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie [20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris] constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

7 Introduction

PARTIE 1

11 PRENDRE SA PLACE EN TANT QU'ENSEIGNANT DE LYCÉE

13 COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT D'UN ÉTABLISSEMENT

14 Dans quel type de lycée vais-je enseigner ?

16 À quoi ressemble le lycée dans lequel je vais enseigner ?

18 Le projet d'établissement : cap éducatif

20 Le règlement intérieur : la carte pour poser le cadre

21 Les instances de dialogue, de délibération et de sanction

27 COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE D'UN LYCÉE

28 L'équipe de direction

29 L'administration et les personnels techniques, ouvriers et de service

30 La vie scolaire

31 Le pôle médico-social

32 Les parents d'élèves

34 Les enseignants

37 PRENDRE SA PLACE AU SEIN DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

38 Dans son équipe disciplinaire

39 Avec les enseignants de ses classes

41 Tisser des liens avec les autres disciplines

42 Participer aux activités conviviales

43 ENSEIGNER EN LYCÉE, QUELLES SPÉCIFICITÉS ?

44 Plus vraiment des ados, pas encore des adultes

48 Trois ans pour explorer des projets d'avenir

51 L'omniprésence du baccalauréat et de sa préparation

**57 PRÉPARER, CONDUIRE ET ANIMER
UNE CLASSE DE LYCÉE**

59 PRÉPARER SES COURS

60 Lire les programmes et les accompagnements

62 Établir une programmation de ses séquences et de ses séances

63 Réfléchir aux objectifs, aux notions et aux compétences associés

65 Piocher des idées : quelques pistes

69 CONDUIRE LE COURS

70 Faire des élèves des partenaires

73 Gérer le temps

74 Gérer l'espace et le bruit

79 Utiliser les outils numériques pour varier les modalités

86 Trouver sa place en tant qu'enseignant

91 ANIMER UNE VIE DE CLASSE SEREINE

92 Réguler la vie de classe

97 Communiquer avec l'équipe enseignante et éducative

100 Entretenir le lien avec les parents

103 Travailler avec les associations

107	APPRENDRE AU LYCÉE : QUELS OUTILS ? QUELLES DÉMARCHES ? QUELLES ÉVALUATIONS ?
<hr/>	
109	DES COMPÉTENCES DE L'ÉLÈVE À LA SPÉCIALISATION : LE POIDS DES DISCIPLINES
110	Les disciplines scolaires : pilier de l'identité du lycée depuis sa création
111	Compétences ou expertise : quels objectifs pour les disciplines ?
115	Toujours plus de transdisciplinarité ?
<hr/>	
119	TRAVAIL GUIDÉ OU AUTONOME, INDIVIDUEL OU COLLECTIF, AU SEIN OU HORS DE LA CLASSE ?
120	Apprendre à travailler en autonomie
124	Apprendre à travailler ensemble
127	Développer des projets
<hr/>	
131	REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS
132	De l'importance de l'observation et du suivi régulier et collectif
136	Remédier dans la classe
140	Remédier hors de la classe
<hr/>	
143	COMMENT ÉVALUER ?
144	Que veut dire évaluer ?
148	Comment veut-on évaluer ?
152	Qui évalue ?
154	L'examen final : le baccalauréat
<hr/>	
158	Bibliographie Sitographie

Introduction

Que ce soit votre premier poste après avoir obtenu le Capes ou l'agrégation ou que vous ayez déjà enseigné en collège, que vous soyez titulaire sur zone de remplacement (TZR) ou contractuel, vous voici nommé en lycée général et technologique.

Débuter n'est jamais évident. C'est en effet connaître l'inconfort temporaire d'un nouveau positionnement professionnel, source à la fois d'enrichissement et d'inquiétude. Vous découvrez un nouvel environnement, de nouveaux collègues, un nouveau public, de nouveaux programmes... La somme des informations à retenir, ajoutée au travail à fournir pour préparer de nouveaux cours, l'exigence de comprendre les attentes et les besoins des élèves et de s'intégrer dans la communauté éducative, tout cela peut effrayer, ou à tout le moins empêcher de prendre le recul et le temps nécessaires pour appréhender ce nouveau contexte et les pratiques qu'il implique.

Cet ouvrage est destiné à vous y aider. À trouver vos marques, à explorer des pistes, à poser des jalons pour exercer au mieux votre métier dans sa globalité.

Car enseigner est un métier, et cela s'apprend ! Même s'il peut bien entendu aussi être une vocation, il ne saurait être que cela. Une certaine mythologie a fait de l'enseignant passionné du *Cercle des poètes disparus* ou des *Choristes* une figure idéale, somme toute assez réductrice. Vous n'êtes certainement pas devenu professeur par hasard, mais, comme dans tout métier, il existe une culture, des outils, des savoir-faire, des codes, des postures qu'il est bon de connaître et de maîtriser pour être plus à l'aise, pour vous-même comme pour vos élèves.

Une partie de cette culture et de ces outils est commune à tous les enseignants, de la maternelle au lycée. Transmettre aux élèves des savoirs de façon organisée, afin qu'ils puissent s'approprier de la meilleure manière possible le monde dans lequel ils évoluent est l'objectif de tout enseignant. Vous retrouverez donc dans cet ouvrage des fondamentaux pédagogiques et didactiques qui s'appliquent à l'ensemble du système scolaire. Et cela d'autant plus qu'il existe désormais une forme de continuum dans le système éducatif français sur la communauté pédagogique et son rôle, sur le climat scolaire, essentiel dans les apprentissages, sur les compétences à travailler chez les élèves.

Cependant, cette culture s'exprime différemment selon le niveau d'enseignement, les types d'établissement, l'âge des élèves ou la sociologie des professeurs. La première de ces différences est que vous êtes chargé d'une discipline spécifique, alors que les enseignants du premier degré embrassent l'ensemble des savoirs littéraires, historiques, scientifiques, artistiques... Par ailleurs, si le lycée général et technologique, par sa dimension généraliste, s'inscrit dans le sillage du collège, il n'est plus l'unique lieu d'apprentissage de la majorité d'une classe d'âge. D'abord parce qu'à l'issue de la seconde cesse la scolarité

obligatoire ; ensuite parce qu'il existe, à côté du lycée général et technologique, le lycée professionnel. Être élève dans ce type d'établissement relève donc d'un « choix », pas toujours individuel ni toujours formulé ainsi, mais cette dimension de liberté, de responsabilité traverse clairement les problématiques du lycée. Choix de l'établissement en fonction de l'offre, choix des enseignements de spécialité, choix d'orientation pour l'enseignement supérieur... Les décisions à prendre sont nombreuses et régulières pour les élèves comme pour leurs parents. Vous en êtes, en tant qu'enseignant, l'un des acteurs majeurs, et cela contribue à définir votre positionnement professionnel, dans la classe comme hors de celle-ci.

Bien débiter en lycée général et technologique demande d'avoir conscience de cette dualité. Vous êtes membre de la communauté enseignante et partagez donc avec elle des caractéristiques communes, mais vous enseignez dans un lieu particulier, face à un public particulier, une discipline particulière, dans le but de préparer les élèves au premier examen universitaire de leur parcours scolaire et de les accompagner dans leurs choix d'avenir professionnel. C'est sur cette trame qu'a été conçu cet ouvrage.

La première partie est consacrée au fonctionnement de l'établissement, afin de vous aider à mieux appréhender l'environnement dans lequel vous allez évoluer – les lieux, les personnels, le cadre administratif et organisationnel. La seconde partie traite de la dimension proprement pédagogique d'un cours de lycée, de la façon dont on peut le préparer, le mener et des différentes postures enseignantes au sein de la classe face à un public de lycéens. La troisième partie aborde, de manière plus transversale, les questionnements relatifs aux compétences, à l'évaluation et au baccalauréat.

Alors que le lycée général et technologique connaît depuis la rentrée 2019 une mue importante, fruit de la réforme du baccalauréat et de l'organisation des enseignements, cet ouvrage de la série « Bien débiter en » a pour objectif de vous accompagner dans votre prise de poste afin que vous exerciez au mieux le métier que vous avez choisi.

P R E N

S A P

E N S E

Prendre sa place en tant qu'enseignant de lycée

D

R

E

L

A

C

E

I

G

N

A

N

T

PARTIE 1

Vous venez d'être affecté en lycée. Vous l'avez appris au mois de juin, à l'issue du mouvement ; ou bien c'est votre première affectation en tant que professeur stagiaire ; ou encore vous arrivez en cours d'année en tant que titulaire sur zone de remplacement (TZR) ou contractuel. Chacune de ces situations ne vous laisse pas forcément le même laps de temps pour découvrir ce nouvel environnement. Mais vous gagnerez dans tous les cas à bien vous renseigner sur l'établissement dans lequel vous arrivez. De quel type de lycée s'agit-il ? Quels sont son architecture, son territoire, son histoire ? Quels sont les principaux axes de son projet d'établissement et comment pouvez-vous y trouver votre place ? Quelles sont les règles et les instances qui organisent la gouvernance ? Autant de pistes à explorer pour prendre vos marques plus facilement, plus rapidement et vous intégrer dans votre nouvelle équipe pédagogique.

Comprendre le fonctionnement d'un établissement

Dans quel type de lycée vais-je enseigner ?

L'appellation « lycée » reste très générique. Il existe en effet différents types de lycée en France, tant sur le plan des formations proposées que de l'environnement géographique dans lequel ils s'insèrent. Cela influe sur la structure sociologique de l'établissement, sur le profil des élèves comme sur celui des enseignants (agrégés, certifiés, professeurs de lycée professionnel...), sur les conditions d'enseignement, sur les relations avec les parents et sur les possibilités de développer des projets ou des activités périscolaires.

UN LYCÉE OU DES LYCÉES ? LA QUESTION DES VOIES

Le lycée français comporte quatre voies : la voie générale, la voie technologique, la voie professionnelle et la voie agricole. Le plus souvent, on trouve d'un côté des établissements qui mêlent voie générale et voie technologique et de l'autre des lycées professionnels, souvent spécialisés dans un domaine, que ce soit l'industrie ou le tertiaire, ainsi que des lycées agricoles. Les publics ne sont donc plus autant mélangés qu'au collège, et les liens au monde de l'entreprise ne sont pas les mêmes selon que l'on est dans un lycée général et technologique ou dans un lycée professionnel. Il en résulte des conséquences, par exemple sur l'organisation de l'année scolaire, car les lycéens des voies professionnelles ont des périodes de stage (parfois aussi dans les voies technologiques) qui doivent être intégrées dans la planification administrative comme pédagogique, surtout lorsque l'on veut développer des projets au long cours.

Mais de plus en plus, dans un souci de rationalisation des coûts et aussi parfois d'une plus grande mixité sociale, se développent des lycées polyvalents, qui mêlent les trois voies les plus répandues : générale, technologique et professionnelle. Ces lycées sont souvent de « gros » établissements, qui accueillent plus de 1 500 élèves, avec un possible effet d'anonymat renforcé, autant chez les élèves que dans l'ensemble de l'équipe éducative. Il est plus difficile d'identifier rapidement les bons interlocuteurs, car il faut tout simplement plus de temps pour les connaître ! Soyez donc vigilant à cet aspect si vous arrivez dans un tel établissement. Demandez à vous faire préciser quel membre de la direction ou de la vie scolaire est responsable de quelle voie afin de ne pas multiplier inutilement les interlocuteurs, qui ne seraient de toute façon pas à même de vous répondre. À l'inverse, dans un « petit » lycée (autour de 800 élèves), tout le monde se connaît, ce qui a des avantages mais aussi des inconvénients, car l'effet « microcosme » est renforcé sur tous les acteurs de la communauté éducative, qui peuvent quelquefois être moins ouverts à la nouveauté et moins habitués à accueillir de nouveaux membres.

Une fois le type d'établissement mieux identifié, prenez le temps d'étudier plus en détail la carte des formations. La réforme du lycée la modifie en partie, mais vous pouvez rapidement définir la couleur plus ou moins affirmée de votre établissement. S'agit-il d'un lycée avec une offre de formation plutôt tournée vers les sciences et les sciences de l'ingénieur ? Ou d'un lycée qui offre beaucoup d'enseignements linguistiques spécifiques, avec par exemple des sections internationales ou binationales ? Ou encore d'un lycée qui propose des enseignements artistiques (musique, danse, théâtre) ? Cette connaissance peut être utile pour comprendre tout à la fois la culture de l'établissement, les projets qu'il développe, le type de public accueilli, le profil des collègues que vous allez rencontrer.

D'autre part, nombreux sont les lycées qui n'offrent pas seulement des formations prébaccalauréat mais aussi des formations postbaccalauréat. Votre lycée compte-t-il des BTS ? des classes préparatoires ? Si oui, cela signifie aussi que la diversité des âges et des statuts est renforcée au sein de l'établissement, avec d'un côté des élèves mineurs et de l'autre des étudiants majeurs, auxquels ne s'appliquent pas exactement les mêmes règles. Il est important de prendre en compte ces différences, certes mineures au quotidien mais qui jouent un rôle dans la structuration de la salle des professeurs (qui enseigne à quel public ?) ainsi que dans les modèles d'identification ou de repoussoir que peuvent constituer certains publics d'élèves pour d'autres groupes. Appréhender la structuration interne du lycée permet aussi de comprendre que, comme toute organisation, comme toute communauté, celle-ci a ses hiérarchies, ses enjeux de pouvoir et de représentation symbolique qu'il serait dommage d'ignorer.

RURAL, PÉRIURBAIN, URBAIN : DES ENVIRONNEMENTS DIFFÉRENTS

À ce découpage par voies se surimpose un critère géographique, qui peut parfois y être lié. On trouve peu de lycées agricoles en zone urbaine et peu de lycées professionnels en centre-ville, car ces établissements sont souvent nés historiquement en périphérie des villes, à proximité des zones d'activités économiques ou industrielles. On pourrait croire ce critère géographique anecdotique pour le métier de l'enseignant, il n'en est rien, bien au contraire. Et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord parce que selon la localisation du lycée, le secteur de recrutement des élèves est plus ou moins large, plus ou moins diversifié. Selon les contextes, votre lycée peut recruter sur dix collèges de secteur ou sur quatre ou cinq. Cela joue fortement sur la culture pédagogique qui s'y développe, comme sur le profil des élèves. Dans un lycée rural, unique lycée général et technologique dans un périmètre de 30 à 40 km, les élèves n'ont guère le choix, et leur formation ainsi que leurs choix d'orientation postbaccalauréat se trouvent en partie contraints par l'offre au sein de l'établissement. À l'inverse, les lycées de centre-ville, qui offrent en général toute la palette des spécialités ainsi que de nombreuses options ou des parcours particuliers (classes à horaires aménagés musique, section internationale, section sport-études, etc.) attirent bien au-delà de leur seul secteur de recrutement, conduisant à une diversité géographique bien plus grande. En zone périurbaine, à proximité des grandes métropoles, les lycées ont parfois plus de mal à attirer de bons élèves, tentés de se tourner vers les lycées plus réputés du centre-ville. En bref, selon la localisation du lycée, les horizons géographiques des élèves mais aussi leurs horizons de pensée, leurs représentations de l'espace sont différentes.



Sophie, enseignante d'histoire-géographie dans un lycée rural à 40 kilomètres d'une grande métropole, raconte comment son cours sur les villes en seconde est en partie « tombé à plat », faute d'avoir compris l'environnement dans lequel évoluaient ses élèves. Elle avait en effet bâti une partie de son analyse à partir de la métropole voisine où elle résidait, pensant que tous les élèves s'y rendaient souvent le week-end. En fait, ils ne connaissaient de la ville que la zone commerciale accessible en périphérie et peu nombreux étaient ceux qui allaient régulièrement dans l'hypercentre. À l'inverse, au moment de traiter le chapitre du programme « Nourrir les hommes », elle a pu constater que certains de ses élèves connaissaient bien les processus de production agricole.

Ensuite, la localisation du lycée joue sur les conditions d'enseignement parce qu'elle joue sur les conditions de vie des élèves. N'oubliez pas de vous poser cette première question : par quel moyen de transport les élèves rejoignent-ils l'établissement le matin et combien de temps dure leur trajet ? Ce n'est pas la même chose de se lever tous les matins à 6 h pour prendre le car scolaire ou de faire 15 minutes à pied ou 10 minutes de bus pour aller en classe. Renseignez-vous aussi sur la présence ou non d'un internat, en prenant soin de vous informer sur les critères d'admissibilité. C'est très utile pour comprendre pourquoi tel élève a pu ou non être interne, ou n'a pas choisi de l'être. La localisation influe aussi beaucoup sur la façon dont les élèves occupent leur temps libre dans la journée (pause-déjeuner, heure libre entre deux cours). En ville, ils peuvent aller déjeuner à l'extérieur, alors qu'en zone périurbaine ou rurale, l'offre est plus restreinte, voire inexistante. Cette donnée n'est pas négligeable ; elle vous permet de savoir si la restauration scolaire est un lieu de vie pour l'ensemble de la classe ou non. De même, le contexte d'apprentissage n'est pas le même selon que l'on peut aller à la galerie commerciale toute proche entre deux cours, que l'on a le choix entre aller « traîner » dehors ou rester au chaud au centre de documentation et d'information (CDI).


Enfin, vous allez être amené à tenir compte de la localisation du lycée pour les projets que vous souhaitez mener. En ville, l'accès aux équipements culturels, aux spectacles, aux sorties est facilité par la proximité. On peut aisément aller au cinéma sur un laps de temps de 2-3 heures, organiser une sortie au muséum d'histoire naturelle ou se rendre au Salon de l'étudiant. C'est tout de suite plus long et plus coûteux quand on est plus loin des grandes zones d'activité. Toutefois, les régions, en charge des lycées, développent souvent une politique volontariste pour aider les lycées ruraux à avoir accès à une offre culturelle diversifiée. Dîtes-vous que si cela demande effectivement un peu plus d'organisation, ce n'est pas pour autant impossible ! Pensez aussi au tissu associatif local avec lequel vous pouvez plus facilement nouer des partenariats pour faire « venir » la culture au sein du lycée.

À quoi ressemble le lycée dans lequel je vais enseigner ?

Bien connaître l'établissement dans lequel on arrive ne passe pas seulement par l'identification de ses caractéristiques sociologiques ou géographiques, mais aussi par le fait de sentir et de comprendre « l'esprit des lieux ». Un lycée a toujours une histoire, plus ou moins ancienne, qui influe en partie sur ce qu'il s'y passe, sur la façon dont on pense et on vit les choses en son sein. C'est aussi le fruit d'une architecture, toujours particulière, même si elle répond généralement à une certaine norme. Ces deux paramètres ne sont pas des éléments que vous pouvez entièrement découvrir *a priori*, vous en prendrez pleinement la mesure au cours de l'année ou des années passées dans l'établissement. Mais vous pouvez dès le début « mener l'enquête » afin de vous approprier cet espace dans lequel vous êtes amené à enseigner et à vivre pour un temps plus ou moins long.

HISTOIRE ET IDENTITÉ DU LYCÉE

Un lycée a toujours une histoire : celle de sa naissance d'abord, de son évolution ensuite. Il y a les lycées historiques, de centres-villes, nés au XIX^e siècle. Souvent classés du fait de leur architecture, ils sont identifiés comme des monuments historiques, qui témoignent de l'histoire nationale autant que locale. Ici on trouve la liste des élèves morts pour la France, là celle de ceux qui ont été déportés... Il est intéressant de connaître cette histoire pour deux raisons principales. La première, c'est la force de la tradition. Un « vieux » lycée a souvent mis en place certains rites, qui forgent l'unité de la communauté éducative, mais qui peuvent parfois être inhibants pour de nouveaux projets ou de nouvelles habitudes. Cela peut aller de l'organisation des classes à la « grande cérémonie » de rentrée ou la fête de fin d'année. La seconde raison, c'est que ces lycées sont le plus souvent ceux par lesquels sont passées les élites locales, qu'elles soient politiques, économiques ou intellectuelles. Si les parcours de ces illustres anciens élèves peuvent constituer des modèles autant que des repoussoirs, c'est aussi un vivier dans lequel vous pouvez puiser si vous souhaitez monter des projets en lien avec l'extérieur, que ce soit sur des questions d'orientation ou sur des projets pédagogiques. Mais n'oubliez pas que si une partie des élites locales ont étudié dans l'établissement, elles ont aussi un ensemble de représentations et d'avis sur ce qu'il doit être encore aujourd'hui, même quand les filières, les programmes, le public changent. Si vous ne pouvez pas ou peu influencer sur tout cela en tant qu'enseignant, en être conscient est un atout non négligeable pour éviter de perdre du temps ou de l'énergie sur des fonctionnements dont vous héritez et qui ne pourront être radicalement modifiés du jour au lendemain. En périphérie des villes, les lycées sont souvent de création plus récente. Le contexte de leur naissance est parfois intéressant à connaître pour mieux comprendre comment les fondateurs ont imaginé leur rôle et leur place dans le paysage éducatif.

 Stéphane, enseignant de sciences économiques et sociales (SES), explique comment, arrivant dans un lycée général et technologique de banlieue, il fut très étonné de la grande proximité entre enseignants et élèves ainsi que du fonctionnement de la communauté enseignante, beaucoup plus solidaire et soudée que ce qu'il avait pu expérimenter jusque-là. Quelques discussions avec des collègues présents depuis longtemps lui permirent de comprendre que ce lycée, fondé au milieu des années 1970, alors qu'un lycée expérimental s'ouvrait à quelques kilomètres de là, avait choisi de parier sur une pédagogie antiautoritariste et innovante. Cela s'inscrivait sans doute dans les questionnements de l'époque, mais aussi en réaction à la création de cet établissement concurrent. Près de trente ans plus tard, cet état d'esprit était encore présent.

Il est donc utile de saisir la philosophie politique mais aussi pédagogique qui a présidé à la naissance d'un établissement. La bande dessinée d'Étienne Davodeau *Les Mauvaises Gens* (Delcourt), qui raconte le combat des parents de l'auteur pour que naisse le premier lycée public des Mauges (inauguré en 2015), est une bonne illustration de l'histoire dont un établissement peut être porteur. Il arrive aussi parfois que l'on soit nommé dans un lycée vierge de toute histoire, qui vient de sortir de terre et dans lequel tout est à inventer. La création d'un nouvel établissement est toujours un défi pour l'ensemble de la communauté éducative. La plupart des personnels qui y arrivent ont connu d'autres établissements dont ils souhaitent reproduire ou au contraire éviter certains fonctionnements. Il faut composer évidemment avec cette diversité. Mais dans un tel établissement, il y a généralement beaucoup d'énergie, beaucoup d'envie, beaucoup de projets pour faire de ce lieu un lieu convivial, un lieu qui donne envie d'apprendre. Si vous êtes dans cette situation, n'hésitez pas à être force de proposition, que ce soit pour créer du lien dans l'équipe enseignante ou pour développer des idées, des projets qui vous tiennent à cœur. L'avantage ici, c'est qu'il n'y a aucune « rente » pédagogique ou éducative à ménager, vous pouvez tout inventer et il serait dommage de s'en priver.

Comprendre l'adéquation ou au contraire les tensions entre bassin de vie des élèves, bassin éducatif et bassin économique qui peuvent exister permet de mieux comprendre les choix faits par les familles, de mieux orienter les élèves, de mieux appréhender aussi l'offre éducative de votre lycée au regard de l'offre existante sur le territoire.

CONNAÎTRE LES LIEUX

Arriver dans un nouvel établissement, c'est d'abord devoir s'appropriier sa géographie. C'est essentiel pour vous y sentir à l'aise, pour pouvoir orienter les élèves, trouver rapidement les bons interlocuteurs, comprendre aussi où se jouent les choses, que ce soit pour les élèves, les professeurs ou le reste de la communauté éducative.

C'est tout cela qu'il faut comprendre et intégrer dans l'histoire et la géographie d'un lycée. Et, plus globalement, certains établissements sont faits d'un bloc quand d'autres ont plusieurs bâtiments plus ou moins éloignés les uns des autres. Cette première différence dans la configuration architecturale est importante. Si toutes les salles de classe d'enseignement scientifique sont regroupées dans un bâtiment éloigné de la salle des professeurs, vous ne croiserez pas beaucoup de collègues de ces disciplines à la pause. S'il y a plusieurs cours de récréation, au sein de l'établissement, une répartition implicite des élèves s'opère certainement, que vous pourrez observer en vous y promenant.

Pour comprendre l'esprit des lieux, le mieux est encore d'arpenter l'établissement. Profitez-en pour repérer les lieux clés :

- **vos salles de cours** : où sont-elles ? Les élèves ont-ils matériellement le temps de rejoindre la salle en 5 minutes d'interclasse ? Évaluer la distance de marche entre les différentes salles de classe permet d'être mieux « armé » face aux possibles retards en début d'heure. On ne prend pas la même décision quand on sait que l'élève a dû parcourir en courant la moitié de l'établissement ou qu'il a pris son temps pour faire les 20 mètres qui le séparaient de la salle de classe...
- **la salle des professeurs** : est-elle centrale ou excentrée ? Comment est-elle équipée ? Y a-t-il des salles de travail au calme pour pouvoir corriger des copies ou préparer des cours ? Est-elle bien dotée en équipement informatique ? Peut-on y faire facilement des photocopies ?
- **le centre de documentation et d'information (CDI)** : quels sont ses horaires ? Le fonds est-il bien doté dans votre discipline ? Les élèves ont-ils accès à des outils numériques en libre-service ? Y a-t-il assez de tables pour travailler ? Tout cela permet d'évaluer ce que vous pouvez demander aux élèves en travail autonome par exemple ;
- **la vie scolaire** : repérez rapidement où se trouvent les bureaux des assistants d'éducation (AED) et des conseillers principaux d'éducation (CPE), vous aurez à y envoyer des élèves, à y passer entre 2 heures de cours pour déclarer une absence qui vous inquiète ou qui se reproduit régulièrement, pour planifier une sortie aussi. Passez-y de temps en temps, même quand vous n'avez rien de particulier à signaler, pour « sentir » un peu l'ambiance du moment ;
- **le bureau du proviseur et celui de son adjoint** : vous n'y passerez pas tous les matins, mais vous aurez certainement un entretien avec l'un ou l'autre lors de votre arrivée et vous êtes susceptible d'y envoyer des élèves, de vous y rendre pour arbitrer une décision sur un projet, régler un problème d'emploi du temps ou discuter du cas d'un élève ;

- **le bureau du gestionnaire** : il est souvent intégré au sein du pôle de la direction. Vous aurez besoin d'y passer pour vos commandes de matériel, pour le budget de vos voyages ou de vos sorties ;
- **l'infirmier** : c'est un lieu important de l'établissement. Mieux vaut savoir où elle se trouve pour orienter les élèves si nécessaire durant l'un de vos cours. Connaître les jours de présence de l'infirmier scolaire permet aussi à l'occasion de déjouer certaines affabulations d'élèves !
- **le restaurant scolaire** : que vous adoriez les ambiances collectives ou que vous préfériez le calme, essayez d'y déjeuner au moins une fois par semaine. C'est un lieu stratégique, y prendre un repas vous conduira à voir vos élèves sous un autre jour et à mieux comprendre les relations sociales, tant parmi eux que chez les enseignants. Dans certains établissements, il n'y a pas de salle réservée aux professeurs, ceux-ci déjeunent au même endroit que les élèves. Si cela peut être fatigant car bruyant, il y a pourtant un avantage à cette situation : celui de se découvrir sous un autre jour et de pouvoir observer à loisir la vie de la communauté des élèves. La dimension d'exemplarité des professeurs et des membres de l'administration qui se placent dans les mêmes conditions que les élèves n'est pas négligeable. Si vous en avez envie et que cela est possible, n'hésitez pas à tenter cette expérience souvent très enrichissante ;
- **le foyer des élèves** : tous les lycées n'ont pas de foyers institués, mais, dans certains, cet espace est un véritable lieu de vie pour les élèves, qui peuvent y passer une heure de pause à jouer au baby-foot ou au billard ou à boire un café. C'est un lieu voulu le plus possible hors du regard des adultes de l'établissement, vous n'aurez donc pas le loisir d'y passer souvent, mais savoir où il se trouve est utile ;
- **les toilettes** : on oublie trop souvent ce lieu, mais il est important que vous sachiez, en tant qu'enseignant, si les élèves y ont un accès facile et rapide ou pas. Sans satisfaction des besoins vitaux, pas d'apprentissage correct ! Et l'on a souvent tendance, en tant qu'enseignant disposant de ses propres sanitaires, à oublier que cela joue un rôle essentiel dans la journée d'un élève.

Ce ne sont là que quelques-uns des espaces d'un établissement. Il y en a d'autres, bien entendu, dont il vous faudra connaître la localisation : la salle de rendez-vous avec les parents, le secrétariat des élèves, les laboratoires de langue, etc. Ces lieux sont moins stratégiques au début, vous aurez le temps de les découvrir au fur et à mesure de vos explorations.

Le projet d'établissement : cap éducatif

Une fois vos marques prises dans la géographie et dans l'histoire du lieu, il est utile d'acquérir des repères éducatifs et pédagogiques quant à l'établissement dans lequel vous venez d'arriver. Bien entendu, l'histoire et la géographie du lycée peuvent déjà vous donner quelques pistes, mais elles ne sont que partielles et parcellaires. Le projet d'établissement est justement le document qui permet de mettre en cohérence une vision d'ensemble pour la communauté éducative, d'en définir le cap. En le lisant, vous comprendrez l'ambition et l'exigence de l'établissement, ainsi que ses éventuelles faiblesses.

QU'EST-CE QU'UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT ?

Le projet d'établissement est le document central d'un établissement scolaire (collège ou lycée). Il met en mots la volonté collective de la communauté éducative pour assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs et le contexte de l'établissement. Il définit les modalités particulières de mise en œuvre des

orientations, des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que du projet académique. Il s'agit donc d'un outil majeur, car il exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement pour une durée comprise entre trois et cinq ans, avec des indicateurs de réussite pour les actions engagées. Il fait donc normalement l'objet d'un suivi dans la durée. Que vous arriviez alors qu'il est en cours d'élaboration, adopté récemment ou en fin de cycle, vous serez toujours confronté à un projet d'établissement qu'il vous faudra prendre en compte.

Son élaboration est collective. Elle est le fruit d'une consultation large des équipes enseignantes, mais aussi de tous les membres de la communauté éducative (personnels de direction, d'éducation, d'orientation, administratifs, techniciens, ouvriers de service, de santé et sociaux, parents d'élèves et élèves) ainsi que des partenaires extérieurs à l'établissement (collectivités territoriales, autorités académiques, entreprises, associations culturelles, centres d'orientation et d'information, autres établissements scolaires, etc.). Cette consultation permet d'élaborer un texte dont la partie pédagogique est soumise à l'avis du conseil pédagogique. Il est ensuite adopté par le conseil d'administration (CA).

Les projets traitent généralement de sujets tels que la pédagogie et l'évaluation, l'orientation, la prévention du décrochage, l'éducation à la santé ou à la citoyenneté, le développement durable, l'ouverture à l'international, la dimension numérique ou encore la liaison interétablissement. Sur chacun de ces sujets, il est bénéfique de lire rapidement les constats et les objectifs posés par le projet, afin de pouvoir ensuite trouver votre place en tant qu'acteur à part entière.

À QUOI PEUT-IL VOUS SERVIR ?

Bien entendu, nous savons tous qu'entre la théorie et la pratique, il peut y avoir un certain décalage... Si le projet d'établissement présente un projet cohérent et un certain nombre d'actions, sa mise en œuvre au quotidien peut s'avérer parfois plus erratique ou, en tout cas, moins concrète pour tous les acteurs de la communauté éducative. C'est un outil de travail, mais aussi un outil de valorisation de l'établissement à travers la diffusion qu'il en fait à l'extérieur. Il ne faut donc pas en être complètement dupe, tout en gardant à l'esprit qu'il peut avoir une réelle utilité.

En tant que nouveau au sein du lycée, le projet d'établissement peut vous aider sur au moins trois aspects :

- il vous permet de vous faire une idée de la philosophie de la communauté éducative dans laquelle vous venez d'arriver. Quels sont les axes de travail privilégiés ? Qu'en est-il de l'inclusion de tous les élèves ? de la dimension citoyenne des apprentissages ? de la lutte contre le décrochage ? En fonction du choix des mots et des thématiques mises en avant, vous pouvez vous faire une première idée des choix opérés ;
- il vous aide à défendre vos projets. Vous souhaitez organiser une sortie ou un voyage, vous demandez l'achat de matériel pour développer une démarche pédagogique, vous envisagez de faire appel à un ou plusieurs intervenants extérieurs... tout cela peut trouver à s'insérer dans le projet d'établissement, ce qui ne donne que plus de force et de légitimité à vos propositions. N'oubliez pas d'y faire référence dans vos documents à destination de la direction ;
- il peut notamment prévoir la mise en œuvre d'expérimentations pédagogiques. Si vous participez à son élaboration, c'est le moment par exemple de proposer cette nouvelle organisation semestrialisée de l'année scolaire ou l'évaluation par compétences pour toutes les classes de seconde que vous appelez de vos vœux depuis longtemps.

Ne considérez donc pas le projet d'établissement comme un document tout juste bon à caler une armoire ! N'hésitez pas à vous appuyer dessus pour bâtir votre programme d'enseignement sur l'année, pour développer des projets et pour leur donner une coloration qui soit en cohérence avec ce que propose l'établissement. Ils n'en auront que plus de chances d'aboutir.

Le règlement intérieur : la carte pour poser le cadre

Après la découverte des lieux, de l'histoire, du projet d'établissement, il vous faut aussi rapidement prendre connaissance du règlement intérieur. Si vous avez déjà enseigné en collège auparavant, vous savez combien ce document est un outil quotidien de gestion de classe et de vie. Si vous êtes stagiaire, vous vous souvenez peut-être des règlements intérieurs que vous avez connus en tant qu'élève et vous en avez aussi certainement entendu parler à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (Éspé), aujourd'hui Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé). Quelle que soit la situation dans laquelle vous vous trouvez, prenez le temps de vous familiariser avec ce document mais aussi de comprendre la façon dont il a été élaboré, les implicites, les limites, pour mieux vous l'approprier en classe.

OBJECTIFS, CONTENUS ET RÈGLES D'ÉLABORATION

Le règlement intérieur est ainsi défini au *Bulletin officiel (BO)* : « Il précise les règles de vie collective applicables à tous les membres de la communauté éducative dans l'enceinte de l'établissement ainsi que les modalités spécifiques selon lesquelles sont mis en application les droits et libertés dont bénéficient les élèves. Il ne peut en aucune façon se réduire à un énoncé de dispositions relatives aux obligations des seuls élèves et au régime des punitions et des sanctions les concernant. » Cette deuxième phrase est essentielle : réduire le règlement intérieur à une liste de punitions possibles conduit inmanquablement à une vision tronquée de l'apprentissage de la citoyenneté, laquelle comporte des devoirs mais aussi des droits. Voir et présenter le règlement intérieur comme la règle de vie commune que l'on se donne, c'est englober la communauté éducative dans un même ensemble en définissant collectivement comment droits et devoirs s'exercent au sein de l'établissement, compte tenu de sa configuration, de ses moyens et du contexte local.

Le règlement intérieur peut traiter de différents thèmes :

- l'organisation et le fonctionnement de l'établissement (horaires, usages des locaux, du matériel, déplacements) ;
- l'organisation et le suivi des études (modalités d'évaluation, bulletins, fonctionnement du CDI, etc.), l'organisation et le suivi des élèves dans l'établissement (retards et absences, régime des sorties, urgences, etc.), la vie dans l'établissement (surveillance des élèves, usage de biens personnels) ;
- la sécurité (prohibition de certaines tenues pour cause d'hygiène, de sécurité ou de troubles potentiels, garantie de protection contre toute agression physique ou morale et interdiction de la violence).

Ce règlement n'est pas un document canonique, même si certaines des règles posées reprennent la législation nationale : l'interdiction de fumer, celle de porter des signes religieux ostentatoires ou l'obligation de justifier ses absences par exemple. Mais il est lui aussi le fruit d'une élaboration collective. Chaque établissement définit sa propre démarche de conception ou de modification du règlement intérieur, mais y sont généralement associés les enseignants qui le souhaitent, les membres de la vie scolaire, la direction, les parents d'élèves et, bien entendu, les élèves. Le conseil des délégués pour la vie lycéenne est obligatoirement consulté. Le projet est ensuite instruit par la commission permanente puis soumis au CA qui l'adopte. Il peut être révisé périodiquement, en fonction des évolutions législatives et réglementaires, ainsi que du contexte changeant des communautés éducatives dont il régit l'organisation.

Ayez à l'esprit ces aspects en lisant le règlement intérieur. Il est le fruit de négociations entre différentes cultures éducatives, entre différentes générations, entre différents intérêts au sein de la communauté scolaire. Il n'est pas parfait. Vous le trouverez peut-être trop flou, trop laxiste ou trop rigide sur certains points. C'est normal. Il est là pour fixer le cadre, non pour fournir une réponse précise sur chaque aspect de la vie quotidienne d'une classe. À vous de voir, dans le respect des droits et des devoirs de l'enseignant, comment ce texte prend vie dans vos relations avec les élèves, dans et en dehors de la classe.

QUE FAIRE DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR AVEC DES LYCÉENS ?

Le règlement intérieur sera donc ce que vous en ferez ! En lycée, les points qui cristallisent certainement le plus les tensions enseignants-élèves au quotidien sont la question des absences et des retards ainsi que celle des téléphones portables. Plus ils avancent en âge, plus les élèves tentent de jouer avec les règles, surtout à une époque où ils bénéficient d'une très grande liberté individuelle. De nombreux élèves arrivent en retard en classe ou évitent de faire justifier leurs absences pour ne pas se confronter à l'autorité. Beaucoup tentent aussi de contourner la règle interdisant l'usage du téléphone portable en classe. Dans ce contexte, qui peut vite devenir celui de négociations permanentes, si la maîtrise du règlement intérieur ne résout pas toutes vos difficultés, en faire un référentiel dès le début de l'année peut vous permettre d'éviter bien des contestations ensuite. Ce règlement intérieur, il est donc préférable de le maîtriser rapidement pour agir plus facilement, tant dans vos classes qu'en dehors, dans les couloirs par exemple.

Cependant, pour être un véritable référentiel, l'ensemble du groupe, professeur comme élèves, doit pouvoir se l'approprier. Il faut pour cela qu'il puisse être réellement analysé, commenté. Vous pouvez commencer par le lire seul, pointer les éléments avec lesquels vous êtes en accord et ceux qui vous posent plus de difficultés, parce qu'en tant qu'enseignant vous êtes plus souple ou plus rigide sur tel ou tel point. Cela permet d'être au clair sur ce que vous êtes en droit d'attendre des élèves pour poser les bases d'une réflexion collective.

Ensuite, il peut être intéressant d'en faire une lecture collective. Bien sûr, si vous êtes professeur principal, vous serez incité à le faire lors d'une séance de vie de classe. Mais, même si vous ne l'êtes pas, vous êtes responsable, quelle que soit votre discipline, de l'éducation à la citoyenneté des lycéens. Prendre ce temps en début d'année, ce n'est pas forcément du temps de perdu, au contraire. Cela peut donner l'occasion de réfléchir aux raisons de ces règles, à leur nécessité pour vivre en société, à la conciliation des principes de liberté et d'égalité. Bref, cette lecture peut être une réelle source d'apprentissage de la citoyenneté, dans ses principes philosophiques comme dans ses implications concrètes. Elle peut donner lieu par exemple à un débat à visée démocratique et philosophique ou conduire à une réflexion sur l'ensemble des normes qui encadrent notre vie (constitution, lois, règlements, coutumes, traditions, etc.). Elle peut aussi permettre de reposer ensemble les bases de ce qu'est l'école, de ce à quoi elle sert et de la nécessité de fixer des règles afin qu'elle puisse remplir ses objectifs pour tout le monde.

Les instances de dialogue, de délibération et de sanction

Dernier élément pour comprendre le fonctionnement d'un établissement : connaître l'ensemble des instances qui organisent et régulent la vie du lycée. Elles ne sont pas différentes de celles du collège mais peuvent prendre un autre sens ou une autre importance compte tenu de l'âge des élèves, de la nature des enjeux (d'orientation par exemple), de la culture des enseignants. Vous avez le choix de vous investir dans la gouvernance de l'établissement, selon les projets pédagogiques qui sont les vôtres, vos centres d'intérêt, votre disponibilité. N'oubliez pas que cette gouvernance passe aussi par vous et votre capacité à être force de proposition. On peut distinguer deux types d'instances : les instances administratives (CA, conseil de discipline, conseil de la vie lycéenne [CVL] et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté [CESC]) et les instances plus pédagogiques (conseil de classe, conseil pédagogique). Le choix de présentation retenu ici est de partir des instances les plus larges pour aller vers les instances plus restreintes ou plus exceptionnelles.

LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le CA est le poste de pilotage de l'établissement. Il fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement. Il est bien entendu contraint pour cela par le cadre législatif et réglementaire ainsi que par les objectifs définis par le ministère ou le rectorat.

C'est la principale instance de délibération et d'échange, puisque c'est en son sein que se retrouve l'ensemble de la communauté éducative. Cela tient à sa composition :

- un tiers de représentants des collectivités territoriales, de l'administration de l'établissement et de personnalités qualifiées (membres de droit) ;
- un tiers de représentants des personnels enseignants, d'éducation et des différents services (membres élus) ;
- un tiers de représentants des élèves et parents (membres élus).

Les élections ont lieu au début du mois d'octobre. Il y a ensuite de trois à quatre CA par année scolaire. Le CA est présidé par le chef d'établissement, ou son adjoint si celui-ci ne peut être présent.

C'est au CA que se joue une partie du « nerf de la guerre ». En effet, ses compétences touchent au cœur du fonctionnement de l'établissement : le budget et l'organisation pédagogique générale du lycée (dotation horaire globale et répartition des élèves dans les différents niveaux). Les débats sont parfois très techniques, c'est pourquoi tous les documents doivent être communiqués dix jours à l'avance à l'ensemble des membres afin qu'ils puissent les étudier et les discuter concrètement lors du conseil. En lycée, le CVL doit être réuni avant chaque CA.

QU'EST-CE QUE LE CVL ?

Le conseil de la vie lycéenne se compose de 20 membres (10 élèves, 5 enseignants, 3 personnels administratifs, 2 parents d'élève). Cette instance de démocratie lycéenne est désormais incontournable.

Il se réunit plusieurs fois par an et formule, à partir d'un ordre du jour précis, des avis et des propositions. Il doit être obligatoirement consulté sur tout ce qui touche à la vie des lycéens au sein de l'établissement (règlement intérieur, restauration et internat, emploi du temps, orientation, activités périscolaires, etc.).

En dehors du CA, se tient une fois par mois environ la commission permanente. Mise en place lors du premier CA, elle en est un modèle réduit et peut se voir déléguer de nombreuses décisions par celui-ci, comme l'étude des projets de voyages scolaires.

Les CA ne sont pas publics. Vous pouvez cependant demander à y assister une fois en tant qu'observateur. Vous serez bien entendu tenu aux règles de discrétion, mais n'hésitez pas à aller voir comment cela se passe pour mieux comprendre les décisions prises.

LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE

Le conseil pédagogique existe depuis huit ans, mais reste souvent au lycée une instance pédagogique peu active. Si la culture du travail d'équipe a progressé dans les lycées ces dernières années, elle demeure globalement plus faible qu'au collège. Les enseignants travaillent souvent par équipes disciplinaires, mais encore assez peu de façon systématique par équipes transdisciplinaires. Dans ce contexte, le conseil pédagogique n'a pas encore trouvé toute sa place dans les lycées et joue un rôle très variable selon les établissements, d'autant plus que c'est une instance de concertation et non de décision. Pourtant, son champ est large : favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires.

Le conseil pédagogique doit réunir au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, un professeur par champ disciplinaire, un CPE et, le cas échéant, le chef de travaux. Mais la liste peut ensuite s'allonger, car le CA peut décider d'autoriser d'autres professeurs à y siéger. Si, dans les textes, c'est le chef d'établissement qui en désigne les membres et les fait valider par le CA, dans les faits, nombreux sont les enseignants qui rapportent plutôt des expériences de consultation ad hoc en fonction des sujets abordés.

Le conseil pédagogique peut être consulté sur la coordination des enseignements, des modalités d'évaluation, de l'organisation de l'accompagnement personnalisé. Il prépare le volet pédagogique du projet d'établissement et les propositions d'expérimentation pédagogique.

Son champ et son organisation étant très large, son rôle est donc très variable d'un établissement à un autre. Si vous le pouvez, assistez au premier conseil pédagogique et faites-vous votre avis sur les marges de manœuvre dont celui-ci dispose pour faire des propositions et les mettre en œuvre.

LE CONSEIL DE CLASSE

Le conseil de classe est un incontournable de la vie éducative d'un établissement. Présidé par le chef d'établissement ou par l'un de ses adjoints, il permet, une fois par trimestre ou par semestre, selon l'organisation de l'année scolaire, de réunir enseignants, CPE, représentants des élèves et des parents d'élèves et aussi parfois conseiller d'orientation pour évaluer collectivement et individuellement la progression d'une classe et de ses élèves et faire des propositions d'orientation. Il commence généralement par un bilan global du trimestre, dressé par le professeur principal, complété si nécessaire par un bilan disciplinaire réalisé par les enseignants qui souhaitent développer ou préciser un point particulier. Un bilan global de l'assiduité et des questions de vie scolaire est également fait par le CPE présent, puis les représentants des élèves et des parents font eux aussi un point sur les remarques et questions qu'ils ont pu collecter lors de la préparation de ce conseil. Vient ensuite l'examen des cas individuels, avec pour chaque élève, un bilan de ses forces et des points à améliorer. Puis, le conseil valide ou amende l'appréciation générale proposée par le professeur principal. Selon le niveau et le moment de l'année, le conseil de classe est aussi amené à statuer sur les vœux d'orientation (en seconde particulièrement, dès le second trimestre) ou à formuler un avis sur le livret scolaire en vue du baccalauréat. Si, dans les collèges, l'évaluation sans note ou par compétences se diffuse de plus en plus, au lycée, le conseil de classe reste encore souvent la « grand-messe » des moyennes chiffrées, attendues par certains élèves et enseignants comme un outil de classement ou comme un couperet. Un tableau des moyennes est souvent distribué. Soyez attentifs à vos appréciations, car de plus en plus les bulletins sont vidéoprojetés. Une appréciation sentencieuse ou méprisante pourrait vous jouer des tours...

Quel que soit votre degré d'investissement dans la gouvernance de l'établissement, vous participerez obligatoirement au conseil de classe. Parfois, deux conseils se tiendront en même temps, il vous faudra choisir celui auquel vous souhaitez assister. Vous pouvez alors proposer au professeur principal de la classe dont vous ne pouvez assurer le conseil un bilan écrit du trimestre ou du semestre et partager avec lui les quelques cas d'élèves pour lesquels vous auriez absolument souhaité intervenir. Prenez aussi soin d'équilibrer votre présence dans les différents conseils de classe au cours de l'année scolaire.

Surtout, vous vous rendrez vite compte du caractère hautement inflammable que peut parfois prendre ce moment. Il faut bien comprendre que c'est quelquefois le seul où tous les acteurs, enseignants, parents comme élèves, peuvent dire publiquement leurs insatisfactions. Dans ce cas, s'il n'est pas régulé, le conseil de classe peut vite tourner au bureau des plaintes ou, à tout le moins, à une série de récriminations qui peuvent être très mal vécues par ceux qui sont concernés. N'oubliez donc pas, si vous avez des messages à faire passer, que cette « arène » n'est peut-être pas la plus efficace, en tout cas pas en première instance. Il est parfois préférable, selon la nature de vos griefs, d'en faire part avant aux principaux intéressés (élèves, collègues, direction) et de trouver des solutions en amont. C'est souvent beaucoup plus constructif.

À l'inverse, dans certains établissements, le conseil de classe a fait l'objet d'une réflexion collective pour en faire un réel moment de dialogue et d'échange au sein de la communauté éducative. C'est souvent le cas en voie professionnelle. Les élèves sont invités à être présents lors de l'étude de leur cas personnel pour que s'instaure un dialogue direct (et non indirect à travers les retours des délégués) et que des axes de progression puissent être définis.

Quel que soit le format du conseil de classe dans votre établissement, prenez soin de bien le préparer, en relisant vos appréciations, en notant quelques éléments que vous souhaitez absolument mettre en avant, que ce soit dans le bilan collectif ou individuel et, surtout, observez et écoutez ce qu'il s'y dit, car on y apprend aussi beaucoup sur le fonctionnement de sa classe, sur les collègues avec lesquels on travaille, sur la philosophie générale de l'établissement. N'oubliez pas non plus que c'est une scène et que, comme toute scène, elle donne à certains l'occasion de briller ou de se faire entendre. Cela permet de relativiser certaines interventions.

LE RÔLE DU CESC

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté a pour mission de contribuer à l'éducation à la santé et à la sexualité, de prévenir les conduites à risque et la violence, et de participer à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Présidé par le chef d'établissement, sa composition est libre mais validée par le CA. Le CESC associe des personnels de l'établissement (enseignants, parents d'élèves) et des personnels extérieurs (représentants de partenaires institutionnels, de collectivités locales). Il se réunit régulièrement à la demande du chef d'établissement ou du CA.

LE CONSEIL DE DISCIPLINE

La dernière instance de gouvernance à laquelle vous serez peut-être confronté est le conseil de discipline. Présidé par le chef d'établissement, il réunit l'équipe de direction, le CPE, les représentants du personnel, les parents et les élèves qui ont été nommés en CA pour y participer.

Il est réuni après décision du chef d'établissement, pour statuer sur les sanctions à appliquer après un manquement grave au règlement intérieur, le plus souvent des violences verbales et/ou physiques à l'encontre d'un autre membre de la communauté éducative, des vols, ou des affaires de trafics au sein de l'établissement, etc. Un conseil de discipline est toujours un moment très intense émotionnellement et humainement. Après l'exposé des faits, les témoins sont auditionnés puis un débat contradictoire s'engage entre l'élève mis en cause et les membres du conseil, avant que ce dernier ne délibère.

Les histoires de vie et de scolarité entendues au cours des conseils de discipline sont souvent chaotiques, tant sur le plan personnel, familial que scolaire. Les participants sont tenus au principe de confidentialité et ne peuvent en parler à l'extérieur.

Les sanctions vont du blâme à l'exclusion définitive. Elles peuvent peser lourdement sur le destin scolaire d'un élève, c'est pourquoi les délibérations sont parfois longues et délicates et le choix final est toujours le fruit d'un vote individuel à bulletin secret.

Que vous assistiez à un conseil de discipline en tant que membre ou que vous y soyez convoqué pour être auditionné, gardez à l'esprit les quatre principes qui régissent cette instance : la confidentialité des débats, la nécessaire légalité des sanctions, le rôle prépondérant du débat contradictoire et l'individualisation et la proportionnalité des sanctions. Ils seront vos garde-fous, afin que cette instance puisse jouer pleinement son rôle de remédiation et de solution.

L'essentiel à retenir

Quel lycée ?

- Son histoire
- Son environnement géographique et social
- Ses différents espaces : salles de cours, etc.

Le projet d'établissement, cap éducatif

- Comprendre la philosophie générale de la communauté éducative
- Y adosser ses propres projets

Le règlement intérieur, un cadre au quotidien

- Prendre connaissance des règles de vie collective au sein du lycée
- En discuter avec les élèves

Les instances d'organisation et de régulation

- Les instances administratives
- Les instances pédagogiques

L'incontournable conseil de classe

- Bien le préparer
- Soigner ses appréciations

Comprendre le fonctionnement de la communauté éducative d'un lycée

Le jour de votre arrivée, lors de la prérentrée le plus vraisemblablement, vous allez rencontrer un très grand nombre de personnes qui ont chacune des fonctions différentes dans cette microsociété qu'est le lycée. Il est précieux de prendre rapidement vos marques dans cet écosystème pour mieux exercer votre fonction d'enseignant. Mais attention ! Comme dans toute organisation sociale, il y a parfois un décalage entre les missions théoriques affectées à chacune de ces fonctions et la réalité de leur attribution et de leur mise en œuvre. Cela tient parfois à l'histoire de l'établissement, qui a défini des habitudes ; mais aussi aux compétences de telle ou telle personne sur un champ qui ne relève pourtant pas de ses fonctions initiales ; ou encore aux affinités personnelles qui font que certains sont devenus des interlocuteurs privilégiés pour les enseignants.

L'équipe de direction

Le plus souvent, votre premier contact avec le lycée passe par un mail, un entretien téléphonique ou physique avec un membre de la direction.

Dans un lycée, la direction est composée d'un chef d'établissement (appelé « proviseur » et non pas « principal » comme au collège) et d'un ou plusieurs adjoints selon la taille du lycée. S'y ajoutent le gestionnaire et, dans les lycées professionnels et les lycées polyvalents abritant des formations professionnelles, le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques, autrefois appelé « chef de travaux ».

Si l'équipe de direction constitue un pôle central de l'établissement, ses membres n'exercent pas tous les mêmes missions.

- Le **chef d'établissement** est à la tête de l'ensemble de l'établissement public local d'enseignement (EPLE) – personnels, locaux, finances, etc. – ; il y représente l'État et est responsable pénalement et civilement de ce qui s'y passe. Il est aussi chargé d'impulser et de conduire la politique éducative et pédagogique de l'établissement. Il a donc des responsabilités importantes, qui ont des conséquences à la fois sur ses sujets de préoccupation (les questions de sécurité, de faisabilité par exemple) mais aussi sur son emploi du temps (il n'est pas forcément très disponible). Si vous enseignez dans un lycée de taille importante, ce n'est certainement pas votre interlocuteur au quotidien.
- **Son ou ses adjoints** suppléent le chef d'établissement dans toutes ses tâches, en particulier dans la gestion quotidienne de la vie de l'établissement (emploi du temps, constitution des classes, gestion des salles, organisation des événements, etc.). S'il y a plusieurs adjoints, faites-vous bien préciser qui est responsable de quoi, en particulier sur les niveaux de classe ou sur certains aspects spécifiques (décrochage scolaire, supervision des voyages scolaires, organisation des examens, etc.). Les adjoints sont dans la plupart des cas vos interlocuteurs au quotidien pour tout ce qui relève des questions d'organisation matérielle et de planification pédagogique.
- Le **gestionnaire** a un rôle essentiel. Responsable des personnels agents, il est aussi chargé de gérer les locaux (entretien et sécurité) ainsi que la restauration et l'internat. Il a surtout pour mission de veiller à la bonne gestion financière et, pour cela, il est parfois aussi identifié comme celui qui dit « non » ou qui rappelle le cadre dans lequel doit s'inscrire un projet. Si vous avez un projet impliquant des dépenses, allez le voir le plus en amont possible afin d'étudier avec lui sa faisabilité et les différentes options possibles. Le plus souvent, les gestionnaires sont désireux de vous aider à réaliser vos ambitions pédagogiques, que ce soit dans l'achat de matériel ou dans le financement de voyages. Mais ils sont aussi soucieux que cela se fasse dans les règles de la comptabilité publique. Vous avez donc tout intérêt à aller à leur rencontre, à comprendre le cadre de leurs attributions pour mieux agir dans vos fonctions d'enseignant.

La direction d'un établissement est donc collective et collégiale. L'autonomie grandissante donnée aux établissements a des répercussions sur les personnels de direction, toujours plus « capitaines de navire » quant aux orientations à donner, tout en devant rendre des comptes à leur tutelle hiérarchique incarnée par le recteur.

L'administration et les personnels techniques, ouvriers et de service

L'administration est constituée des personnels non enseignants, des personnels administratifs ainsi que des personnels techniques, ouvriers et de service (ATOS), qui assurent le fonctionnement matériel et technique de l'établissement : le secrétariat des élèves, le secrétariat des enseignants et le secrétariat d'intendance, les personnels d'entretien et de cantine, ceux qui assurent l'accueil à la loge ou encore ceux qui aident au laboratoire de sciences ou qui gèrent la maintenance du parc informatique.

Souvent invisibles, ils permettent pourtant que l'établissement fonctionne. Ils traitent les dossiers administratifs de vos élèves ainsi que les vôtres, ils s'assurent que les commandes que vous passez sont traitées rapidement, ils accueillent les intervenants extérieurs, ils nettoient vos salles de classe, etc. Bref, ils sont membres à part entière de la communauté éducative et jouent eux aussi un rôle auprès des élèves. Le regard que vous posez sur eux en tant qu'adulte, la façon dont vous les qualifiez auprès des élèves et les mots que vous employez pour parler de leurs missions sont donc importants. Ils indiquent aux élèves qu'ils leur doivent le même respect qu'à leurs enseignants, puisqu'ils parlent d'eux comme des égaux. L'exemplarité dans ce domaine prend toute sa signification et son importance.

Pour vous, ces personnels sont des alliés dans votre métier au quotidien.

- Pensez à prévenir **la loge** que vous attendez la venue d'un intervenant extérieur ou une visite de groupe, en précisant la date et l'heure, et la salle vers laquelle orienter le ou les visiteurs. Même si vous avez déjà rempli une fiche précisant ces éléments pour la direction, prenez le temps de ce contact humain. D'abord parce que cela fluidifie toujours les relations, ensuite parce que l'information circule parfois mal.
- N'hésitez pas à discuter avec les agents responsables de **l'entretien des salles** dans lesquelles vous donnez vos cours pour avoir leur retour sur la propreté ou le rangement et pouvoir directement modifier ou améliorer les choses si nécessaire. Il est toujours préférable d'en discuter directement plutôt que d'apprendre ensuite que des personnels se plaignent sans savoir de qui il s'agit ni de quoi exactement.
- Échangez avec les personnels du **restaurant scolaire**, remerciez-les quand un plat est particulièrement bon et discutez avec eux de la façon dont les élèves mangent et se comportent pendant la pause-déjeuner.
- Présentez-vous en bonne et due forme au **secrétariat des élèves** pour que les personnels vous identifient et puissent plus facilement entrer en contact avec vous en cas de questions ou de difficultés avec le dossier d'un élève. De même, échangez avec le **secrétariat des enseignants**, qui peut vous aiguiller vers le bon interlocuteur au rectorat, que ce soit pour des questions de gestion de carrière, d'absences, de formation continue, etc.
- Signalez rapidement tout dysfonctionnement constaté dans une salle de classe ou dans les espaces communs aux **agents d'entretien** pour qu'ils puissent intervenir plus rapidement. Dans les lycées, cette fonction est désormais souvent informatisée via un logiciel. Pensez-y, car cela facilite souvent la vie des agents en leur permettant de prioriser les urgences.

Ces conseils peuvent vous sembler anodins ou de simple bon sens. Pourtant l'expérience montre que cela n'est pas forcément évident pour tout le monde et qu'un bon climat scolaire au sein d'un établissement tient aussi à ces petites choses : elles aident à la fluidité des relations humaines et renforcent le sentiment d'appartenir à une communauté dans laquelle chacun joue un rôle important.


La vie scolaire

La vie scolaire est un pôle fondamental dans un établissement. Composée du ou des CPE ainsi que des assistants d'éducation, elle assure l'ensemble du suivi des élèves (assiduité, respect des règles, travail), gère les activités périscolaires proposées (ateliers sur le temps de la pause-déjeuner ou après les cours, aide à la gestion du foyer des élèves, etc.). Il entre dans ses fonctions d'organiser et de structurer la vie « citoyenne » du lycée, en partenariat avec d'autres acteurs (enseignants, équipe de direction). Elle prend souvent activement part à la formation des délégués, à la bonne marche du conseil de la vie lycéenne et propose des animations ou des interventions dans le cadre du parcours citoyen par exemple.

Le CPE doit rapidement devenir l'un de vos interlocuteurs, surtout lorsque vous constatez une baisse de résultats ou de motivation chez un élève, des retards ou des absences récurrentes, un changement de comportement ou d'humeur. Soit vous serez celui qui l'alertera sur cette situation, lui permettant de mettre en place un suivi adapté, de discuter si besoin avec l'élève, d'effectuer le relais avec la famille, soit il aura été informé par l'élève ou la famille d'une situation délicate et n'aura pas eu le temps de vous en parler ou n'aura informé que le professeur principal ; dans tous les cas, votre démarche sera appréciée.

Si vous êtes professeur principal, vous pouvez régulièrement dresser un bilan global de la classe avec le CPE responsable de celle-ci, pour ne pas passer à côté d'une situation qui n'apparaîtrait pas dans sa globalité aux adultes. On peut ainsi penser à un élève qui aurait recours à des absences perlées lors des devoirs, par stratégie d'évitement, ce dont vos collègues, individuellement, n'auraient pas pris la mesure. Découvrir une telle situation seulement le soir d'un conseil de classe est parfois un peu tard pour mettre en place des solutions de remédiation adéquates.

Les assistants d'éducation (AED), agents publics dont les fonctions sont définies par la loi, sont aussi des membres de la communauté éducative à part entière. En lycée, contrairement au collège, les enseignants ont souvent moins de contacts avec eux, car les élèves sont plus autonomes et plus libres quant à leurs déplacements à l'intérieur et hors de l'établissement. Les assistants d'éducation représentent moins cette figure du « grand frère » ou de la « grande sœur » qu'ils peuvent souvent incarner pour les élèves au collège. Néanmoins, ils ont de nombreuses ressources et talents que vous pouvez mettre à profit. Souvent étudiants en parallèle, certains se destinant au métier d'enseignant ou à travailler dans le secteur socio-éducatif, ils maîtrisent des domaines de spécialité, des langues étrangères qui peuvent être sollicités pour construire des projets, que ce soit dans le domaine disciplinaire ou transdisciplinaire.

 Pascal, enseignant d'histoire-géographie en lycée raconte comment, souhaitant monter un projet de webradio, il en discute lors d'une pause-café avec l'un des assistants d'éducation. Comme il apprend que celui-ci fait partie d'une radio associative en dehors du lycée, ils décident de s'associer pour monter ensemble ce projet. L'expertise de l'AED a permis à Pascal d'avancer plus rapidement sur ses objectifs pédagogiques, mais aussi de coanimer une séquence avec un non-enseignant, qui lui a offert un regard extérieur enrichissant pour sa réflexion.

Le pôle médico-social

Les lycées, étant souvent plus grands que les collèges, ont aussi un pôle médico-social renforcé, ou en tout cas au sein duquel les infirmiers et les assistants sociaux passent un peu plus de temps. Cela dépend néanmoins aussi beaucoup des académies.

Le pôle médico-social se compose du médecin scolaire, de l'infirmier scolaire et de l'assistant social. Ce sont des interlocuteurs précieux, mais, en tant qu'enseignant, on est assez peu amené à les croiser au quotidien, parce qu'ils sont souvent installés dans des salles un peu à l'écart au sein de l'établissement ou présents seulement à temps partiel. Cela peut valoir la peine de se présenter en début d'année, pour mettre un visage sur leur nom, et échanger un peu avec eux. Il peut être utile, si vous devez leur adresser un élève, d'avoir mieux compris comment ils travaillent, comment ils envisagent leur mission aussi.

En tant qu'enseignant, vous êtes celui qui côtoie au quotidien les élèves. Vous êtes donc le plus à même d'alerter sur des situations sanitaires, médicales, sociales qui vous paraissent préoccupantes. Vous pouvez bien entendu en discuter avec l'élève en premier lieu, puis avec l'équipe, le professeur principal, la vie scolaire. Mais vous êtes tout aussi légitime que tous ces acteurs à alerter l'équipe médico-sociale si vous en ressentez la nécessité.

Vos interlocuteurs sont les suivants :

- **le médecin scolaire** : il a pour mission de faire le lien entre les familles et les structures médicales adéquates lorsqu'il dépiste un problème de santé chez un élève. Il assure aussi des missions de suivi individualisé pour des élèves ayant des besoins particuliers, il participe à l'éducation à la santé des élèves, à la surveillance de l'environnement scolaire, à la formation des personnels. Cependant, vous ne le verrez pas souvent, car les médecins sont le plus souvent affectés à plusieurs établissements et se consacrent donc principalement au suivi des élèves ;
- **l'infirmier scolaire** : souvent présent de quatre à six demi-journées dans l'établissement, il est l'interlocuteur privilégié des élèves pour tous les « pépins » de santé du quotidien, dans le respect des missions qui lui sont fixées. Il peut réaliser des soins infirmiers, mais il ne peut pas délivrer de médicament sans prescription. On oublie souvent de passer le voir avant une sortie ou un voyage scolaire ; c'est pourtant essentiel pour connaître les traitements particuliers de certains élèves et partir avec une trousse de secours ;
- **l'assistant social** : il intervient en cas de situation familiale délicate, de difficulté d'insertion, quand il faut par exemple trouver une solution de logement pour un élève mis à la porte de chez lui. Dans la plupart des cas, les élèves ne veulent pas le rencontrer, car lui est attachée une connotation négative. Si vous le pouvez, évitez de dire tout haut en classe à un élève qu'il doit passer voir l'assistant social, c'est très souvent vécu comme une humiliation. Lors de l'organisation d'un voyage scolaire, le gestionnaire vous conseillera de vous rapprocher de lui pour les élèves connaissant des difficultés financières et pouvant bénéficier d'aides.

Vous serez forcément amené à échanger avec l'un de ces interlocuteurs, si vous avez dans vos classes un ou des élèves concernés par les dispositifs suivants :

- **un projet d'accueil individualisé (PAI)** : il concerne des élèves atteints de troubles de la santé sur une longue période (allergies, asthme, mais aussi cancer, anorexie, etc.) afin de mettre en place un protocole de soins, d'urgence ou des aménagements de la scolarité. Vous en êtes normalement informé par le professeur principal ;
- **un projet personnalisé de scolarisation (PPS)** : il concerne les élèves en situation de handicap, afin de définir les conditions de leur scolarisation. Il est élaboré en lien avec la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Un enseignant référent fait partie, avec le médecin scolaire entre autres, d'une équipe de suivi de scolarisation qui se réunit régulièrement ;
- **un plan d'accompagnement personnalisé (PAP)** : ce plan concerne les élèves présentant des troubles de l'apprentissage dont le diagnostic est posé par le médecin scolaire ou un autre professionnel de santé et permet de mettre en place des aménagements.

QUE FAIRE QUAND UN ÉLÈVE SE CONFIE ?

- Un élève vient vous confier une difficulté familiale (séparation des parents, maladie grave d'un des membres de la famille, difficulté relationnelle avec l'un des parents, situation de précarité, etc.), un problème médical (handicap, maladie de longue durée, maladie mentale diagnostiquée, addiction, etc.) ou une situation de mal-être général (sentiment d'inutilité, pensées morbides, relations affectives compliquées, questionnement sur sa sexualité, etc.). Votre rôle, dans ce cas, est d'abord d'accueillir cette parole. Si cette confiance a lieu entre deux cours, vous pouvez proposer un autre moment, si possible dans la même journée, où vous serez plus disponible. Si l'élève est venu se confier à vous, c'est que vous lui avez ouvert par votre attitude en classe et votre disponibilité un espace de parole dont il a besoin. Vous pouvez le laisser s'exprimer, lui poser des questions ouvertes, lui proposer d'écrire si c'est plus facile pour lui. Puis, dans un second temps, il est essentiel de lui rappeler l'existence de différents adultes relais dans l'établissement, en lui indiquant à qui vous allez faire part de ses difficultés et en discutant de la façon dont vous allez rapporter cette discussion, afin qu'il puisse dire ce qu'il veut voir partager avec d'autres adultes et ce qu'il veut que vous gardiez pour vous. Il faudra peut-être plusieurs entretiens pour convaincre l'élève d'entamer une démarche plus globale et pouvoir passer le relais au CPE, à l'infirmier ou à l'assistant social. N'hésitez pas, pour vous aussi, à en discuter avec les interlocuteurs que vous aurez mentionnés à l'élève, car cela peut vous « remuer », et cette démarche vous aidera à avancer dans l'échange avec l'élève.
- Un élève vient vous confier une situation qui relève d'une infraction (inceste, viol, violences familiales, harcèlement, etc.). Dans ce cas, bien sûr, vous allez prendre tout le temps nécessaire à l'écoute, mais vous ne pouvez pas cette fois-ci seulement proposer à l'élève d'en parler à d'autres adultes. Vous devez l'informer que vous êtes obligé, de par la loi [article 40 du Code de procédure pénale], d'assurer sa protection en avertissant les adultes référents de l'établissement. Cela peut être le pôle médico-social, la vie scolaire ou la direction, selon la gravité des faits et le domaine concerné. Ces derniers vous demanderont un écrit relatant votre entretien, recevront l'élève, puis donneront suite selon la nature des informations recueillies.

Les parents d'élèves

La communauté éducative d'un lycée ne se limite pas à ceux qui y travaillent au quotidien : elle est ouverte sur l'extérieur et en particulier sur les parents d'élèves, premiers responsables de l'éducation des enfants et des adolescents. Parents et école ont pour mission commune de réussir l'éducation des jeunes.


Ce principe est assez nouveau dans le système éducatif français, dans lequel, historiquement, les parents ont été longtemps plutôt tenus à distance. Cette construction de l'école française sans les parents, voire parfois contre les parents – la République considérant que ceux-ci pouvaient constituer une entrave à l'émancipation du citoyen en devenir – a laissé des traces. L'école française, surtout dans l'enseignement secondaire, en particulier en lycée, s'appuyait jusqu'ici assez peu sur les parents d'élèves. Il s'agit aussi d'une question d'âge des élèves. Au lycée, les jeunes aspirent à l'indépendance vis-à-vis de leurs parents, et les enseignants cherchent également à valoriser leur « autonomie », tant intellectuelle que dans l'organisation de leur travail. Mais, depuis une vingtaine d'années, les nouvelles orientations portées par les différentes réformes cherchent à donner une plus grande place aux parents dans la construction et l'animation de la communauté éducative, car cela contribue à améliorer le climat scolaire et donc la qualité des apprentissages. La mise en place des espaces numériques de travail (ENT) a aussi permis de faciliter la communication directe. N'hésitez pas à vous en servir, ils ne sont pas destinés à fonctionner à sens unique comme un guichet de demandes d'élèves ou de parents, mais bien comme un moyen pour vous aussi d'informer et d'alerter directement.

En tant qu'enseignant, le positionnement vis-à-vis des parents d'élèves est toujours en mouvement. Il est fonction de votre disponibilité et de votre rapport individuel et collectif à la classe, de la disponibilité et des représentations des parents, fonction aussi de processus mis en place dans l'établissement pour dialoguer régulièrement avec eux.

Concrètement, vous avez quatre occasions principales de rencontrer les parents d'élèves :

- **la réunion de rentrée**, durant laquelle l'équipe enseignante se présente. Cette réunion est d'abord l'opportunité pour les parents de venir voir à quoi « ressemblent » les professeurs de leurs enfants. Il y a une dimension un peu « théâtrale » dans cette première rencontre dont il est bon d'avoir conscience, même si vous n'êtes pas là pour jouer un rôle mais pour présenter votre discipline, votre façon de faire, etc. ;
- **les réunions parents-professeurs**, qui ont lieu la plupart du temps avant les vacances de Noël ou pour la remise des bulletins du premier trimestre. Ce sont des rendez-vous individuels, courts (souvent n'excédant pas 10 minutes), qui peuvent néanmoins vous permettre de partager des constats, de poser quelques jalons pour expliciter les attendus et de convenir avec les parents d'axes de progression. Ils sont très demandeurs de clarté, car ils savent peu ce qui se passe en classe, et vous pouvez contribuer à éclairer de façon différente la façon dont ils regardent leur enfant ;
- **les conseils de classe**, dans lesquels sont représentés les parents d'élèves (deux représentants). Ils sont là pour recueillir les remarques et les interrogations des parents et les relayer auprès de l'équipe pédagogique, mais aussi pour les informer de ce qui se passe lors du conseil de classe. Ils peuvent se prononcer sur les appréciations ou l'attribution de distinctions du type « félicitations », mais leur avis n'est que consultatif ;
- **l'organisation d'un voyage scolaire** vous conduira à mettre en place une réunion d'information pour présenter les objectifs et le programme du voyage aux parents et pour répondre à leurs questions. C'est souvent un moment intéressant pour l'enseignant, car plus détendu, plus convivial, même si certains parents peuvent se montrer très anxieux ou pointilleux.

En dehors de ces moments, vous aurez peu d'occasions de croiser des parents d'élèves en lycée. À moins de les provoquer ! On a souvent tendance à penser que les lycéens ne veulent surtout pas que leurs parents soient associés à leur scolarité. Les choses sont souvent bien plus complexes. Ils sont à la fois fiers et gênés dès qu'il s'agit de présenter un travail scolaire devant leur famille, hors du temps de classe. Mais les parents sont dans la plupart des cas ravis de venir au lycée en tant que simples « spectateurs », pour des moments conviviaux dans lesquels il n'y a pas d'enjeux de notes ou d'orientation.

 À l'occasion de la commémoration du traité de l'Élysée, le 22 janvier, Mélanie, professeure d'allemand, est sollicitée par son proviseur pour célébrer cette date, dans le cadre d'une politique nationale de mise en valeur de l'événement. Après discussion avec des collègues et des élèves, ressort l'idée d'organiser un buffet franco-allemand, cuisiné par les familles, au cours duquel seront lus des témoignages et des textes littéraires sur l'amitié entre les deux pays. L'ensemble des élèves apprenant l'allemand y sont conviés avec leur famille. L'événement est un succès et plusieurs parents d'élèves remercient Mélanie de leur avoir permis, « pour la première fois depuis l'école maternelle », de partager simplement un moment convivial à l'école.

Ne négligez pas cette dimension : plus vous nouez des relations de proximité avec les parents d'élèves (quand cela est possible), plus vous gagnez en fluidité dans la gestion de classe. On oublie aussi trop souvent combien les parents d'élèves sont une ressource pour les enseignements et l'orientation. Leurs parcours professionnels, leurs histoires, leurs cultures, parfois différentes, sont autant de richesses sur lesquelles vous pouvez vous appuyer.

Les enseignants

L'équipe enseignante constitue numériquement le groupe le plus important de la communauté éducative. Les lycées étant de plus en plus grands et de plus en plus polyvalents, il n'est pas rare qu'ils comptent plus d'une centaine de professeurs. Bien entendu, il est impossible de les connaître tous. Mais, là encore, les ENT peuvent être d'une grande utilité en début d'année pour mettre des visages sur des noms, grâce au trombinoscope numérique.

Comme tout groupe ou toute organisation professionnelle, l'équipe enseignante du lycée est régie par des règles, des modes de fonctionnement, des formes de hiérarchie. La difficulté est que ces règles et hiérarchies sont généralement implicites. C'est peut-être d'ailleurs ce qui demande le plus de temps et d'énergie au nouvel arrivant dans un établissement, a fortiori dans une salle des professeurs : en comprendre les ressorts et les fonctionnements.

Deux attitudes sont possibles. La première consiste à envisager l'équipe enseignante comme une suite d'individus, enseignant des disciplines différentes, un peu comme dans une course de sprint en athlétisme, chacun dans son couloir. Cette vision a l'avantage de la simplicité. Vous êtes un enseignant parmi les autres, vous faites votre travail, vous communiquez et travaillez avec vos collègues quand cela est nécessaire, mais vous ne vous voyez pas comme un membre d'une équipe. Cette solution présente l'intérêt de la rapidité dans l'organisation de votre travail. Vous n'en référez d'abord qu'à vous-même. Elle a l'inconvénient de faire reposer sur vos seules épaules les difficultés et les moments de doute ou de fatigue inhérents à une vie d'enseignant dans une année scolaire. La seconde attitude consiste à envisager l'équipe comme un collectif ayant une existence propre, dans lequel chacun court à sa vitesse, avec sa technique, mais prend place dans un groupe et fait face aux mêmes obstacles. Cela demande plus d'énergie, mais c'est aussi plus motivant sur la durée, plus enrichissant tant professionnellement qu'humainement.

L'idéal se trouve sans doute quelque part entre les deux... Être enseignant, c'est exercer un métier très solitaire par certains aspects et très collectif par d'autres. À vous de décider où vous souhaitez positionner le curseur... Au sein de ce collectif assez indéfini et peu incarné qu'est l'équipe enseignante ont émergé cependant un certain nombre de fonctions au fil des réformes successives. Depuis l'instauration des indemnités pour mission particulière (IMP), ces fonctions varient selon les établissements, leur attribution (leur champ comme leur montant¹) étant désormais du ressort du chef d'établissement et validée par le CA.

Quelle que soit leur dénomination, on retrouve néanmoins toujours les catégories suivantes :

- **des missions de coordination** : les coordonnateurs de discipline tendent peu à peu à disparaître au profit d'une coordination de niveau d'enseignement, voire de cycle d'enseignement, afin d'animer les équipes, de favoriser un accompagnement au plus près des besoins des élèves et de proposer des activités et des projets en lien avec le projet d'établissement. On peut supposer que la plus grande transversalité disciplinaire des enseignements dans la réforme du lycée va accentuer ce mouvement. Des missions de coordination sont également prévues pour les activités physiques, sportives et artistiques ;
- **des missions d'animation** sur un champ particulier :
- **le référent culture**, chargé de la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturel, informe ses collègues de l'offre culturelle et accompagne les projets culturels dans l'établissement : c'est un atout précieux qui peut vous faire gagner du temps en identifiant le bon interlocuteur, la bonne structure ou l'aide adaptée,
- **le référent pour les ressources et usages pédagogiques du numérique** est également un acteur clé pour vous aiguiller, ou vous former si besoin est (néanmoins, selon les établissements, il peut être plutôt responsable de la partie technique si la région ne met pas à disposition un technicien dédié, et n'avoir donc que peu de temps à consacrer à la partie pédagogique) : souvent désireux de transmettre ce qu'il sait, le référent aux usages numériques souffre parfois de n'être considéré que comme un simple « guichet » technique, alors qu'il a souvent de nombreuses idées pour développer des activités d'apprentissage dans lesquelles le numérique est un plus ;

¹ Les modalités d'attribution de l'IMP, sont consultables l'adresse suivante : www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87297

– **des missions d'accompagnement des élèves** : de plus en plus de lycées mettent en œuvre le tutorat d'élèves, pour les accompagner individuellement dans leurs parcours scolaires et d'orientation. Le suivi étant assuré par des enseignants, c'est souvent l'un d'entre eux qui est chargé de coordonner et d'animer cette équipe de tutorat. Au-delà, certains lycées ont aussi développé une politique de prévention du décrochage scolaire. Dans ce cas, un référent « décrochage » est désigné pour coordonner cette action, en lien avec l'ensemble des partenaires.

D'autres missions peuvent être attribuées, à l'année ou ponctuellement, selon le projet d'établissement et les besoins spécifiques de celui-ci (référent décrochage scolaire, référent laïcité, par exemple). Certains lycées, ayant de nombreuses sections linguistiques, ont un référent sur l'action internationale. D'autres développent un référent « orientation » ou « en lien avec le milieu professionnel ».

Assumer de telles missions ajoute une charge supplémentaire de travail, mais constitue aussi une réelle ouverture, à la fois sur l'extérieur de l'établissement et sur l'ensemble de l'équipe enseignante, en dehors des collègues avec lesquels vous pouvez être amené à travailler.

L'essentiel à retenir

Les composantes de la communauté éducative

- Comprendre le rôle de chacun
- Connaître et respecter les personnels administratifs
- Se présenter, échanger, créer un contact...

La vie scolaire

- Un pôle central du fonctionnement de l'établissement
- Le conseiller principal d'éducation, un interlocuteur privilégié

Le pôle médico-social

- Une instance à alerter en cas de problème sanitaire ou social particulier
- Savoir accueillir la parole des élèves
- Prendre le temps nécessaire à l'écoute

Les parents, une ressource et une richesse pour les enseignants

- Les considérer comme des alliés
- S'intéresser à leurs parcours professionnels, leurs histoires, leurs cultures...
- Valoriser les espaces de rencontre

L'équipe enseignante

- Un collectif à l'existence propre
- Identifier les différentes fonctions : coordination, animation, accompagnement

Prendre sa place au sein de l'équipe pédagogique

Dans son équipe disciplinaire

L'équipe disciplinaire est une ressource primordiale lorsque l'on débute en lycée. Les collègues plus anciens dans l'établissement vous aideront à prendre vos marques : matériel, programmation de l'année, préparation de cours, recherche de ressources, organisation de sorties, partenariats, etc. On hésite souvent à demander de l'aide en tant que nouvel enseignant, par souci d'asseoir une légitimité, une identité professionnelle propre, parce que la culture professionnelle des enseignants est aussi souvent faite de travail solitaire et que travailler collectivement peut apparaître comme une forme de faiblesse. L'équipe disciplinaire est pourtant finalement le seul groupe avec lequel vous pouvez partager, par exemple, vos questionnements didactiques, faire de la veille intellectuelle pour essayer de rester informé des dernières avancées de la discipline.

Selon le lycée dans lequel vous arrivez, cette culture est plus ou moins affirmée. De plus en plus, les directions d'établissement demandent aux équipes disciplinaires de formaliser par écrit un projet de discipline, une façon assez verticale et donc pas toujours heureuse de créer de la culture disciplinaire par le haut, alors qu'elle fonctionne bien le plus souvent quand elle émane du « bas ». Dans certains lycées, elle est la norme quelle que soit la discipline. Dans d'autres, certaines équipes fonctionnent collectivement depuis des années certaines ne travaillent ensemble que quand elles y sont contraintes par l'institution, au moins deux fois dans l'année : lors de la prérentrée et au mois de juin.

La réunion d'équipe de prérentrée est souvent l'occasion de faire ensemble le planning de l'année, en particulier de se répartir les tâches en vue du baccalauréat blanc ou des devoirs communs. Elle permet également de faire la liste des commandes que l'on veut passer au centre de documentation et d'information (CDI) et des sorties que l'on souhaite organiser. En effet, les collectivités locales, au premier plan desquelles figure la région, proposent souvent des programmes d'activités pour les lycées avec un seuil d'inscriptions limité. Il faut donc se mettre d'accord. Les budgets eux aussi ne sont pas illimités, il faut faire des choix.

La réunion de juin est majoritairement consacrée à la répartition des services. Chaque collègue doit faire des vœux de niveaux et de types d'enseignement. Cela peut se faire dans la facilité, ou engendrer des tensions. Mais ces deux réunions ne sont pas l'alpha et l'oméga de l'équipe disciplinaire. Les occasions de travailler ensemble dans l'année, qui permettent de mutualiser un certain nombre de tâches ou de se les répartir, sont très nombreuses : de nouveaux programmes à mettre en œuvre, des évaluations à produire, des outils méthodologiques ou des grilles d'évaluation à créer, etc. Autant d'éléments qui peuvent faire l'objet d'une réflexion ou d'une élaboration commune. On a souvent le sentiment que cette collaboration est chronophage dans des journées, des semaines et une année scolaire bien remplies. Mais le temps de concertation n'est pas du temps perdu. Au contraire, il permet généralement de développer un regard réflexif sur ses pratiques, de stimuler sa créativité pédagogique, de relativiser les difficultés que l'on peut rencontrer sur tel ou tel point du programme ou sur la transmission de tel ou tel savoir-faire.

La réforme du lycée mise en œuvre à partir de 2019 modifie tout à la fois les programmes, les parcours, les formes et parfois les attendus de l'examen final. Elle remet même en question sur certains aspects le cadre disciplinaire traditionnel en modifiant les intitulés des disciplines, en sciences humaines comme en sciences. On pense ici au nouvel enseignement de spécialité en histoire-géographie, qui fait apparaître la géopolitique et les sciences politiques, ou au nouvel enseignement associant littérature et philosophie, ou encore aux sciences désormais regroupées dans un « enseignement scientifique » dans le tronc commun du cycle de terminale. Tout cela va donc profondément transformer le cadre de travail des enseignants de lycée, anciens comme nouveaux.

Travailler ensemble au sein de son équipe disciplinaire permet alors d'alléger sa charge de travail et de retrouver du sens en ayant le temps d'approfondir certains aspects du programme ou de la didactique de sa discipline parce que l'on sait pouvoir compter sur la base de travail produite par d'autres.

Depuis la dernière réforme des programmes de lycée en 2012, l'enseignement d'histoire-géographie était devenu optionnel pour les terminales scientifiques², avec un programme spécifique à la clé. Mélanie et sa collègue Estelle, chargées de mettre en œuvre ce nouvel enseignement, s'étaient entendues au mois de juin pour se répartir les chapitres à préparer, en se fixant des objectifs de production clairs : une progression commune, un photocopié complet du chapitre pour avoir une base scientifique précise, un ensemble d'activités à proposer aux élèves en lien avec les contenus et compétences travaillés et une activité transversale au cours de l'année autour de la bande dessinée. Cette organisation a permis à ces deux collègues de libérer du temps pour approfondir leurs connaissances sur des thématiques nouvelles et de trouver de nouvelles façons de préparer les élèves à l'examen, désormais oral. Bien entendu, chacune d'elles s'est saisie de la production de l'autre pour l'adapter à sa façon d'enseigner. Mais le fait de disposer d'outils communs a été un facteur de sérénité face à ce nouvel enseignement. Pas seulement pour elles, d'ailleurs, mais aussi pour les élèves, rassurés par la cohérence disciplinaire des deux enseignantes dans un contexte où ils allaient « essayer les plâtres ».

Prendre sa place au sein de son équipe disciplinaire est donc une affaire de liens humains, de culture d'établissement autant que de circonstances. Une équipe qui se renouvelle en grande partie une année peut favoriser la mise en place de nouvelles pratiques. Une réforme énergivore peut créer un réflexe collectif comme cantonner chacun dans une pratique très solitaire.

Bref, il y a autant de configurations possibles que d'équipes. Vous pouvez, en tant que nouvel arrivant, être force de proposition, à condition de ne pas chercher à tout bousculer d'emblée, même avec les meilleures intentions du monde. N'hésitez donc pas, si vous en avez envie, à lancer des ballons d'essai, progressivement, pour construire à votre rythme une culture disciplinaire.

Avec les enseignants de ses classes

En dehors de l'équipe disciplinaire, qui compte en lycée en général de quatre à huit collègues, vous êtes amené à travailler avec les équipes pédagogiques des différentes classes auxquelles vous enseignez. Elles sont de fait pluridisciplinaires. Mais elles sont aussi beaucoup plus « instables » puisqu'elles changent chaque année et qu'elles n'ont, au départ, qu'une existence de papier. Il n'y a en effet pas de temps institutionnalisé pour les faire vivre.

Si, en collège, le travail en équipe pédagogique est souvent assez présent, ne serait-ce que du fait de l'évaluation par compétences, il est encore balbutiant en lycée, en particulier en lycée général. Les voies professionnelles puis technologiques ont développé des stratégies collectives d'enseignement depuis plus longtemps et, si vous êtes dans un lycée polyvalent, il y a beaucoup à apprendre de leurs pratiques sur cet aspect de la culture professionnelle.

Une équipe pédagogique est le plus souvent le fruit du hasard, d'autant plus quand on arrive dans un établissement. Dans la majorité des cas, on ne choisit pas les collègues avec lesquels on travaille sur une année scolaire. Il faut donc inventer chaque année des formats *ad hoc* pour fonctionner ensemble. Travailler ensemble conduit inévitablement à interroger ses façons de faire et tous les collègues n'y sont pas prêts.

² Dautresme Valérie (coord.), *Histoire-géographie terminale S*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2016.

Que vous soyez professeur principal ou non, proposer une réunion d'équipe pédagogique en début d'année peut être un bon moyen de prendre rapidement la température. Cette réunion peut être brève et organisée selon l'ordre du jour suivant :

- **présentation de l'ensemble de l'équipe** : trop souvent, on tarde à mettre un visage sur un nom, ce qui nuit au bon fonctionnement et à la bonne circulation de l'information ; une présentation très succincte de l'équipe permet de remédier à cette difficulté et d'identifier vos interlocuteurs ;
- **présentation du calendrier de l'année de la classe** : sorties ou voyages déjà planifiés ou en cours de planification, devoirs communs ou calendrier de devoirs, dates de l'arrêt des notes et des conseils de classe, calendrier de la procédure d'orientation... tout cela permet de mieux programmer son année ;
- **présentation des projets importants** : si la classe est inscrite au Goncourt des lycéens, à des olympiades de mathématiques, au Concours national de la résistance et de la déportation, mieux vaut le savoir dès le début de l'année afin de pouvoir tisser des liens avec sa propre discipline.

Si l'on a envie d'aller plus loin dans la coopération et la création d'une culture d'équipe, on peut ensuite ajouter d'autres points à l'ordre du jour :

- **échanges rapides sur les règles de fonctionnement** : se réunir en début d'année afin de recenser tous les éléments sur lesquels on ne veut pas transiger et ceux sur lesquels chacun est libre de mettre en œuvre ses propres règles peut être grandement bénéfique ;
- **répartition des responsabilités** : elle permet de ne pas tout faire reposer sur le professeur principal, surtout lorsque celui-ci est responsable d'un niveau de classe dans lequel l'orientation joue un rôle essentiel ; cela est désormais formalisé en terminale où il y a dorénavant deux professeurs principaux, mais, au-delà, on peut imaginer une multiplicité de configurations dans lesquelles plusieurs professeurs seraient responsables d'une partie de la classe, que ce soit pour le suivi pédagogique, celui de l'orientation, etc. ;
- **modalités de communication** : la fluidité de la communication au sein de l'équipe est essentielle, en particulier dans un contexte scolaire dans lequel se multiplient les projets, les documents, les dispositifs, etc. L'Éducation nationale souffre elle aussi d'« infobésité », et de nombreux collègues se plaignent d'une avalanche de mails qui ne présentent pas un intérêt pratique évident, alors que dans une équipe on a besoin de rapidité et d'efficacité. Cela passe plus souvent par des échanges directs : on peut par exemple choisir de créer un groupe de discussion sur une application de téléphone afin de fluidifier les échanges et d'éviter les délais trop longs dans la transmission des informations et réserver les mails pour des informations d'ordre plus général.

En résumé, tout est à créer dans une équipe pédagogique. Cela dépend des années, des collègues présents, de la dynamique de classe. L'avantage, c'est que vous faites partie de plusieurs équipes pédagogiques. Certaines avec des fonctionnements très intégrés, d'autres beaucoup moins. À vous de décider si vous avez envie d'aller plus loin et d'être force de proposition ou si le fonctionnement de vos équipes vous convient tel qu'il est.


Tisser des liens avec les autres disciplines

Au-delà de l'équipe disciplinaire et des équipes pédagogiques, avec lesquelles vous êtes de toute façon amené à travailler plus ou moins étroitement, il y a les équipes que l'on forme chaque année avec des collègues d'autres disciplines autour de projets.

Ce travail interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, devenu très commun au collège, s'est amplifié au lycée au cours des deux dernières décennies. La mise en place des travaux personnels encadrés (TPE), puis celle de l'accompagnement personnalisé ont conduit à croiser les disciplines, et donc les collègues, pour créer des projets communs et parfois constituer des binômes ou des trinômes d'enseignants qui perdurent dans le temps. Que ce soit en « littérature et société », en « méthodes et pratiques scientifiques », en « informatique et création numérique », la démarche est à chaque fois la même : produire, à partir d'intitulés larges, des programmes d'enseignement fondés sur la pédagogie de projet.

Une des limites de ces collaborations, c'est qu'elles se font la plupart du temps entre collègues du même champ disciplinaire (humanités ou sciences par exemple). Mais elles sont en soi riches d'enseignements pour les collègues qui les pratiquent. Nombreux sont par exemple les professeurs enseignant en section européenne ou en section binationale qui disent combien travailler étroitement avec un collègue de langue leur a permis de repenser la didactique de leur discipline (et ce, quelle que soit la discipline enseignée). En effet, enseigner sa discipline dans une langue étrangère, c'est à la fois devoir repenser les cadres conceptuels et d'analyse mais aussi se mettre dans la position de l'élève qui découvre une *terra incognita* à double titre : celui de la langue et celui de la discipline enseignée dans cette langue. Les enseignants de langue sont, bien plus que d'autres, formés à cette prise en compte de la découverte, tout comme au travail de l'oral, traditionnellement peu valorisé dans certaines disciplines comme les mathématiques ou l'éducation physique et sportive (EPS).

D'autres projets ou activités peuvent donner lieu à des croisements plus atypiques, qui viennent alors décaler le point de vue et enrichir la pratique. Les voyages scolaires sont ainsi un bon moyen de tisser des liens avec d'autres collègues et de faire naître des projets un peu originaux. Ils ne sont pas l'apanage des professeurs de langues vivantes ou d'histoire-géographie et n'ont de limites que la créativité des enseignants qui peuvent y assigner de nombreux objectifs d'enseignement, selon leurs programmes. Les projets culturels sont aussi un autre espace faisant naître du collectif.

 Rémi, enseignant de mathématiques, certifié pour enseigner en anglais, est un passionné de musique et de théâtre. Il arrive dans un nouveau lycée dans lequel existe déjà un club de théâtre pour les élèves, ainsi qu'une option musique. Lors d'une discussion à la cantine avec d'autres collègues, il constate que beaucoup partagent l'envie de faire quelque chose ensemble. Il propose alors de monter *Roméo et Juliette* en comédie musicale, avec tous les enseignants et les élèves volontaires. Ce projet, mené sur une année, a conduit plusieurs collègues à travailler ensemble, à nouer des liens et à apprendre les uns des autres. Tous témoignent de la richesse de l'expérience pour leur pratique pédagogique par la suite.

Participer aux activités conviviales

Ce dernier exemple nous rappelle aussi qu'une communauté professionnelle grandit à travers des moments de convivialité, qui constituent autant de respirations, en marge du travail proprement dit.

Ces moments sont pourtant rares dans un lycée. Manque de temps, manque d'espace, manque d'énergie ou d'envie, les raisons sont nombreuses de ne pas organiser une soirée, un « pot », une sortie, etc. Pourtant, cela contribue à fluidifier les relations, à apaiser les tensions, à se découvrir autrement que dans un conseil de classe ou lors d'un rapide déjeuner à la cantine.

Pour savoir si la convivialité est développée dans le lycée dans lequel vous venez d'arriver, vous pouvez demander s'il existe une amicale des enseignants et quelles sont les activités qu'elle propose. Cela permet de mieux comprendre la dynamique dans laquelle évolue la communauté enseignante.

Si vous arrivez dans un lycée dans lequel une amicale dynamique existe, cela vaut la peine de participer à un ou deux événements, pour rencontrer des collègues dans un autre cadre, discuter avec des gens que vous croisez rapidement, découvrir aussi les talents cachés des uns et des autres.

S'il n'y a pas d'amicale et que vous souffrez de ne pas connaître vos collègues, vous pouvez peut-être initier quelque chose. Un concours de gâteaux de Noël, une sortie sportive, culturelle, un repas de fin de période, etc. Cela est souvent très bien accueilli, chacun étant désireux, même s'il n'a pas le temps de les organiser ou ne se trouve pas légitime à le faire, de ces moments de convivialité qui permettent de souffler. Vous serez peut-être surpris des retours.

L'essentiel à retenir

L'équipe disciplinaire, une ressource primordiale

- Partager
- Questionner
- Faire de la veille

Se concerter et travailler ensemble

- Pour interroger ses façons de faire
- Pour développer un regard réflexif
- Pour stimuler sa créativité
- Pour relativiser les difficultés
- Pour mutualiser et se répartir les tâches

Échanger avec les autres disciplines

- S'enrichir réciproquement
- Mener des projets communs

Créer des moments de convivialité

- Fluidifier les relations et apaiser les tensions
- Apprendre à se découvrir

Enseigner en lycée, quelles spécificités ?

En France, on est enseignant du secondaire, on peut donc enseigner indifféremment en collège et en lycée en faisant des allers-retours entre ces deux niveaux puisque, depuis la mise en œuvre du collège unique en 1975, ils ont été pensés en termes de continuité et non plus de voies parallèles. Cette continuité est à la fois un atout et un frein. Si vous venez du collège, vous le verrez très vite. C'est un atout, car cette continuité a une réalité pour vous : vous pouvez établir des passerelles entre les programmes du collège et du lycée, transposer des méthodologies et des démarches. Mais aussi un frein, car il faut parfois plusieurs mois, voire toute une année scolaire, pour se défaire de postures, de méthodes, d'attitudes pédagogiques qui ne correspondent plus forcément aux attentes du lycée comme institution et à celles des lycéens comme public.

Si c'est votre première année d'enseignement et que vous êtes affecté en lycée, votre référentiel pourrait être votre propre expérience de lycéen. Même si elle n'est pas si lointaine, ne vous y fiez pas entièrement pour vous représenter le public scolaire que vous avez en face de vous... Les choses évoluent très vite !

Plus vraiment des ados, pas encore des adultes

VALEURS, HABITUDES ET PRATIQUES DES LYCÉENS D'AUJOURD'HUI

Une sociologie ou une typologie des lycéens d'aujourd'hui ne peut être qu'esquissée ici. D'abord parce que la diversité des situations géographiques, sociales, culturelles ne saurait être réduite à quelques archétypes ou idéaux-types ; ensuite, parce qu'à peine établie, cette typologie serait presque déjà obsolète, tant les pratiques culturelles des adolescents et des jeunes adultes évoluent rapidement.

On peut cependant approfondir et nuancer un certain nombre de discours que l'on entend sur les lycéens ou les jeunes aujourd'hui. On parle volontiers de génération Z ou de génération millennial, qui succéderaient à la génération Y née entre le début des années 1980 et des années 2000. Si ces concepts, utilisés dans le marketing, sont à prendre avec précaution, ils permettent néanmoins de nous interroger collectivement sur la coexistence de systèmes de représentation distincts entre la génération des enseignants et celle des élèves. Ces représentations reposent sur des valeurs et définissent des habitudes et des pratiques dont il faut être pleinement conscient et dont il faut tenir compte pour penser les apprentissages. Un livre entier pourrait y être consacré et de nombreuses études existent sur le sujet, il n'est donc pas question ici de broser un tableau exhaustif, mais de suggérer quelques pistes de réflexions pour vos propres premiers pas en lycée.

Sur la question des valeurs tout d'abord, les lycéens d'aujourd'hui ont un rapport différent de la génération précédente au travail et à l'autorité. Ils ne refusent ni l'un, ni l'autre, mais ont tendance à questionner *a priori* la légitimité d'une tâche et de celui qui la propose. Ils ont besoin d'être convaincus du bien-fondé et de l'utilité de ce qui leur est demandé pour trouver une motivation à l'accomplir. Et cette conviction ne passe plus par la position d'autorité du prescripteur (ici le professeur) mais par la démonstration concrète des bienfaits de la tâche en question. Attention, cela ne signifie pas que les élèves récuse toute posture d'autorité. Au contraire, ils sont en demande de cadre, mais d'un cadre élaboré collectivement dans lequel les règles sont le fruit d'une discussion et l'objet d'une explicitation.

Deux défis se présentent alors pour l'enseignant :

- proposer un cadre suffisamment souple, qui laisse place à la diversité des élèves dans leur individualité : membre d'un groupe, l'élève veut aussi, et peut-être avant tout, être reconnu comme un individu dont les façons d'être, de faire, d'apprendre sont prises en compte ;
- être capable de passer constamment d'une posture verticale, « au-dessus » du groupe à une posture horizontale, « à côté de l'élève » ou « avec le groupe » : pour les lycéens d'aujourd'hui, un professeur qui a de l'autorité, c'est un professeur qui montre qu'il sait faire, plus qu'il ne dit comment faire.

Sur le plan des attitudes ensuite, les lycéens entrent finalement assez rapidement dans la phase de l'« adulescence³ » (terme désignant le groupe des 15-25 ans et dessinant de fait un continuum entre le lycée et les études supérieures). Reliés au monde par leur smartphone ou tout autre objet connecté (montre, tablette, etc.), dotés d'un pouvoir d'achat globalement supérieur à celui des générations précédentes, très mobiles (surtout en ville), ils possèdent déjà un certain nombre d'attributs de l'âge adulte, puisqu'ils disposent d'une forme d'autonomie matérielle, qu'ils ont le plus souvent acquise pendant le collège. Mais ils ne veulent surtout pas être adultes et se réfugient parfois dans une forme de nostalgie de l'enfance, alors même qu'au collège ils aspiraient plutôt à grandir plus vite. C'est là tout le dilemme des lycéens, qui entrent dans un âge où il leur est demandé de faire des choix et qui s'efforcent de retarder le plus possible cette échéance. Pendant cette phase, les paradoxes sont nombreux. Détestant l'ennui et l'inactivité sous toutes ses formes, les lycéens d'aujourd'hui veulent de la nouveauté, constamment, et surtout pas de répétition. Mais, dans le même temps, ils demandent qu'on les laisse aller à leur rythme pour apprendre et évoluer comme ils l'entendent. Pour un enseignant, ces deux aspirations sont difficiles à concilier dans les apprentissages, surtout lorsque l'on gère un groupe classe et non des individus. De la même façon, ils veulent se sentir utiles, à soi mais aussi aux autres, tout en étant très lucides, voire désabusés, sur leur capacité à faire changer les choses dans un contexte de catastrophes climatiques et écologiques. Ils hésitent donc entre un altruisme choisi et un individualisme contraint.

Nés et formés dans la pratique numérique, ils en ont acquis l'un des principes fondamentaux : celui du « test-erreur ». Dans leur vie quotidienne, ils n'ont souvent pas peur d'essayer, de tester de nouvelles façons de faire et de produire, parce qu'ils savent qu'ils peuvent facilement les modifier. La première production n'a donc pas besoin d'être la bonne. À l'inverse, ils peuvent avoir à l'école une peur panique de se tromper. Peut-être parce que le système scolaire n'a pas encore réellement pris cette donnée en compte dans la façon d'évaluer les élèves. N'avoir droit qu'à une seule tentative leur apparaît comme une injustice, voire un non-sens par rapport à leurs pratiques quotidiennes. C'est particulièrement vrai en lycée, quand les devoirs sur table sont planifiés à l'avance et qu'ils constituent parfois encore les seules formes d'évaluation.

Enfin, en ce qui concerne les pratiques, les lycéens d'aujourd'hui sont en avance d'un ou deux outils par rapport à ceux proposés par l'institution. L'exemple le plus frappant est celui des ENT, qui illustre d'ailleurs bien la différence entre collégiens et lycéens. Au collège, les ENT sont très utilisés, tant par les enseignants que par les familles et les élèves, en particulier pour assurer une forme de contrôle à distance sur le suivi de la scolarité (cahier de texte, évaluations, absences, retards, etc.). Ils occupent, tant bien que mal, une fonction d'interface. Au lycée, le contrat n'est plus le même. Les enseignants ne remplissent plus forcément au jour le jour le cahier de texte, tout comme ils ne rentrent pas forcément les notes immédiatement sur l'ENT, estimant que les élèves sont autonomes. Les élèves fréquentent moins l'ENT, associé dans leur esprit au contrôle parental sur leur vie scolaire dont ils ne veulent plus. Et surtout, ils ne veulent plus de mails ! N'essayez pas d'écrire un mail collectif à une classe, le taux de lecture sera de 15 % environ. Les lycéens d'aujourd'hui considèrent le mail comme un outil d'un autre temps, ils plébiscitent les messageries instantanées (Messenger, WhatsApp, Telegram, Snapchat, etc.) pour se transmettre les informations relatives à la vie de la classe. Il est essentiel de comprendre cela en tant qu'enseignant, car la façon dont vous communiquez avec les élèves et leur permettez de communiquer avec vous joue aussi un rôle central dans les apprentissages.

³ Sur le sujet lire Anatrella Tony, *Interminables adolescences : les 12/30 ans*, Paris, Cerf/Cujas, [1998] 2001.

QUELLE AUTONOMIE ? LA QUESTION DE LA CONFIANCE

Cette question des valeurs et des pratiques des lycéens est intimement liée à une question plus large, centrale et pourtant peu verbalisée, réfléchie dans la façon de travailler avec des lycéens : celle de l'autonomie. Lors de la réunion de rentrée de seconde, il est très régulièrement question, dans le discours des enseignants à l'adresse des parents, de l'autonomie dont les élèves devraient dorénavant être capables de faire preuve dans l'organisation de leur travail. Cette phrase anodine en apparence, parce que souvent répétée depuis le début de la scolarité, a cependant une résonance nouvelle au lycée.

L'autonomie, c'est littéralement la capacité à se donner soi-même ses propres règles. Dans le système scolaire, jusqu'au lycée, les enseignants font en sorte que les élèves intègrent un certain nombre de réflexes (gérer son matériel, organiser son temps, travailler régulièrement, apprendre ses leçons, lire une consigne, etc.) afin qu'ils soient de plus en plus capables de tirer profit de toutes les situations d'apprentissage.

La fin de la scolarité obligatoire à l'issue du collège a longtemps marqué de façon inconsciente, dans le système éducatif français, la fin de cette transmission. Nombreux sont les enseignants de lycée, en particulier de lycée général, qui ont longtemps considéré que ces outils d'autonomisation des apprentissages étaient acquis en seconde. L'organisation du lycée en porte encore la marque : si l'Éducation nationale raisonne par cycles jusqu'à la fin du collège, le lycée fonctionne, lui, par niveaux et en partie par filières. On y acquiert des outils cognitifs, des outils conceptuels, ceux de l'humaniste qui fait travailler sa raison. Mais on ne travaille plus sur le cadre organisationnel, affectif, émotionnel dans lequel tout cela s'insère. On dit régulièrement d'ailleurs aux élèves arrivant en seconde : « Maintenant vous êtes autonomes » ; « Vous devez être autonomes », ce que beaucoup d'enseignants reformulent en salle des professeurs par : « On ne va pas les mater éternellement. »

Cette question est pourtant essentielle au lycée. Face à des adolescents qui sortent progressivement de l'âge critique de l'opposition frontale à l'adulte et de la construction uniquement par les pairs pour entrer dans l'individuation et la définition de l'adulte qu'ils veulent être, ce postulat de l'autonomie posé comme tel tend à les laisser seuls face à leurs questionnements et à leurs difficultés.

Les secondes ne sont finalement que des troisièmes ayant trois mois de plus ! Ils n'ont pas subitement changé au cours de l'été. Si le passage au lycée est en soi une étape fondatrice, tous les nouveaux lycéens n'arrivent pas dotés d'outils suffisamment solides pour « naviguer » seuls dans leurs apprentissages, alors qu'ils se questionnent très fortement par ailleurs sur eux-mêmes et sur le monde. Mais, dans le même temps, ils demandent qu'on les laisse décider et agir seuls, ils veulent qu'on leur fasse confiance. Comment concilier tout cela dans des situations d'apprentissage, dans une classe, dans un établissement ?

Plusieurs repères peuvent vous aider à répondre.

- Les élèves ont besoin de sentir que vous leur faites confiance. Confiance dans leurs capacités à réussir mais aussi confiance dans leurs talents, leur personnalité, leurs aptitudes à trouver des réponses à leurs questionnements. Sentir qu'un adulte vous regarde comme un individu digne de confiance est la première pierre sur laquelle se construit une réelle autonomie, car cela autorise à faire des erreurs. Sinon, le lycée est perçu comme le lieu de l'injonction à l'autonomie et non de l'éducation à l'autonomie.
- Les élèves ont besoin d'espaces d'autonomie dans lesquels ils peuvent inventer leur propre façon d'apprendre sans prendre de risques pour leur scolarité. Les projets pédagogiques sont un de ces espaces, où les élèves peuvent mettre leur personnalité, leur talent ainsi que leurs savoirs et savoir-faire au service d'une forme d'apprentissage.
- Les élèves ont besoin de modèles adultes qui les aident à grandir. En tant qu'enseignant, vous êtes un de ces modèles potentiels, parmi de nombreux adultes référents, proches ou plus lointains. Cette dimension d'illustration ne doit pas être paralysante mais simplement présente à votre esprit pour mieux pouvoir vous positionner.

ÉDUCER À LA PENSÉE CRITIQUE

Le corollaire de cette demande d'autonomie et de confiance, c'est la nécessité absolue d'éduquer à la pensée critique. Bien entendu, là encore, cette éducation ne commence pas au lycée. C'est tout le projet de l'école républicaine française d'émanciper les élèves et d'en faire des citoyens conscients et responsables, et ce, quelle que soit la discipline que l'on enseigne.

Alors que les collégiens vont plutôt privilégier le groupe par rapport à leur propre opinion individuelle ou en tout cas s'appuyer sur celui-ci pour construire leur opinion, les lycéens font le chemin inverse et apprennent progressivement à construire un avis, une argumentation personnelle. L'âge de la majorité approchant, ils savent qu'il va leur être demandé officiellement, à travers le vote, d'exprimer une opinion sur des sujets sur lesquels ils ne se sentent pourtant pas compétents, quand ils ne s'en désintéressent pas complètement. Globalement, ils entrent dans un âge où l'environnement les pousse à exprimer leur avis.

Cette construction de l'identité politique des élèves, au sens premier du terme, c'est-à-dire de l'expression de leur point de vue dans la cité, les enseignants ont la responsabilité éthique d'y contribuer, en particulier dans un monde saturé d'informations. On parle beaucoup aujourd'hui d'« infobésité », de *fake news*, de théories du complot. Les élèves sont exposés à une avalanche de données et d'informations face auxquelles ils sont souvent perdus ou en demande d'outils pour faire le tri, se repérer dans cet océan que constituent les réseaux sociaux, les sites d'information en ligne, les plateformes vidéo, etc. Le rôle prescripteur de l'enseignant reste ici fort, à condition qu'il soit incitatif et non coercitif. Il faut pour cela continuer soi-même à s'informer, à garder les yeux grands ouverts sur tout ce qui peut être produit et intéressant pour vos élèves.

Bien entendu, chaque enseignant a ses propres centres d'intérêt, les journées ne font que 24 heures et vos heures de cours sont d'abord et avant tout consacrées à suivre le programme. Mais rien ne vous empêche de concevoir des activités d'apprentissage à partir de l'actualité, en vous appuyant sur des ressources médiatiques actuelles et en interrogeant la façon dont elles sont produites. On peut, par exemple, parler des algorithmes des plateformes en mathématiques, travailler sur des questions de bioéthique ou de transition écologique en sciences de la vie et de la Terre (SVT), faire une analyse littéraire de vidéos Youtube en français, utiliser une bande dessinée pour étudier un fait historique. Bref, on peut élargir son cours sur le monde qui entoure les élèves, dans toutes ses dimensions, pour leur ouvrir des horizons, nourrir d'autres visions ou représentations.

Mais la clé de tout cela, c'est la place de la parole de l'élève face à ces ressources. Les lycéens ont besoin d'espace et de temps pour parler, pour débattre. C'est ainsi que se construit la pensée. Proposer une situation d'apprentissage qui prend appui sur l'actualité mais ne pas prévoir de temps et d'espace pour que les élèves puissent tout simplement dire ce qu'ils en pensent, ce qui les questionne, c'est s'exposer à l'échec. Bien entendu, le cours n'a pas vocation à devenir un assemblage de « brèves de comptoir » et il faut être capable, en tant qu'enseignant, d'encadrer les échanges. Mais si les élèves ont le sentiment que la parole n'est pas libre (dans le respect des règles de politesse et de respect), alors aucune éducation à l'esprit critique n'est concevable. Garder cela en tête, c'est accepter aussi que ce temps passé à discuter, à interroger le monde ensemble ne soit pas du temps perdu. Au contraire, s'il est régulier, il favorise une discipline intellectuelle qui consiste à ne prendre aucune parole pour argent comptant, à apprendre à discuter collectivement et respectueusement, et qui joue donc un grand rôle dans la formation des jeunes adultes que vous avez face à vous.

Trois ans pour explorer des projets d'avenir

DU PROJET D'AVENIR AUX PROJETS D'ORIENTATION

La grande affaire du lycée, c'est l'orientation. Bien plus que le collège, le lycée est le lieu de l'injonction quasi permanente faite aux élèves de choisir. Choisir sa filière ou désormais ses deux spécialités en fin de seconde, en garder une des deux en fin de première, choisir ses études supérieures au cours de la terminale. Cette dernière étape impose d'ailleurs son sceau sur toutes les étapes antérieures. À chaque étape, les élèves sont amenés à se demander dans quelle mesure leur choix influe sur leurs possibilités ultérieures, dans quelle mesure il augmente ou réduit leur liberté à venir.

Il est important d'avoir cela à l'esprit en tant qu'enseignant. Quelles que soient les sinuosités de notre parcours étudiant ou professionnel, notre position est radicalement différente de celle des élèves par un aspect fondamental : nous sommes « arrivés », nous avons atteint un statut, une fonction. Nous sommes dans une forme de statique professionnelle quand eux sont dans une dynamique instable.

On a tendance, en tant qu'adulte, à relativiser ces choix d'orientation et la pression qu'ils font peser sur les adolescents. Or, s'il n'est pas mauvais de faire baisser un peu cette pression, il faut aussi se défier d'une attitude pouvant être perçue comme nonchalante voire indifférente, face à des adolescents de 17 ans qui ont l'impression que leur vie se décide à ce moment-là. N'oublions pas que la France est un pays où le parcours scolaire et le diplôme sont sacralisés.

L'orientation et l'avenir professionnels sont donc des questions sensibles. Entre les attentes et les aspirations des parents et celles des élèves, les remarques limitantes ou encourageantes des enseignants, le contexte économique, l'ouverture sociale plus ou moins grande, l'équation est complexe. Dans la plupart des cas, si on interroge un lycéen à l'entrée de la seconde, il n'a pas de « projet professionnel » clairement défini. Il a soit un métier un peu fantasmé, qu'il inscrit sur toutes les fiches de renseignement depuis qu'on lui demande ce qu'il veut faire plus tard, soit un métier passe-partout parce qu'il faut bien dire quelque chose, soit pas d'idée du tout. Mais tout cela a peu de réalité concrète.

Par contre, les lycéens arrivant en seconde ont tous des centres d'intérêt, des compétences qu'ils aimeraient développer, des rêves qu'ils trouvent un peu trop grands pour eux, des modèles d'adultes dont ils admirent le parcours professionnel, etc. Certains, bien sûr, savent depuis longtemps ce qu'ils veulent faire. Tant mieux ! D'autres n'arrivent à exprimer aucun désir et c'est souvent le symptôme d'un mal-être plus profond, d'une incapacité à trouver sa place.

C'est à partir de ce matériau-là que vous allez pouvoir construire un parcours d'orientation. Quelle que soit la discipline que vous enseignez, vous êtes légitime à parler d'orientation, même quand cela ne fait pas partie de votre champ. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁴ l'affirme d'ailleurs clairement : l'enseignant accompagne les élèves dans leur parcours de formation et participe à ce titre à leur orientation. Vous êtes légitime parce que vous êtes au plus près des élèves au quotidien. La proximité et la confiance sont les premières pierres pour construire un projet. C'est pourquoi les élèves rechignent souvent à aller voir un conseiller d'orientation, intégré depuis 2017 dans le corps des psychologues de l'Éducation nationale. Parler à un inconnu, ou presque, pour définir en un temps limité un projet est souvent bien éloigné de leurs attentes. Ils veulent surtout que l'on prenne le temps de les écouter et de les rassurer.

Concrètement, comment faire ? Les heures d'accompagnement personnalisé sont une bonne opportunité pour cela. Mais pas seulement, et il y a beaucoup d'autres occasions de travailler sur cette question. La réforme du lycée prévoit d'ailleurs 54 heures annuelles consacrées à cette question, que ce soit dans des ateliers collectifs ou individuels, des salons de l'étudiant, des forums de l'emploi, etc.

⁴ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013, consultable en ligne sur : www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Pour parler d'orientation, il faut commencer par parler d'avenir. On peut faire écrire les élèves sur leur vie rêvée dans dix ans, afin de comprendre avec eux ce qui relève des représentations et de la réalité. On peut aussi les faire réfléchir autour de ce qu'ils aiment dans leur vie actuelle et de ce qu'ils auraient envie de préserver dans leur vie d'adulte. Ce travail est souvent difficile pour les enseignants, pour deux raisons. La première est que nous ne sommes pas formés (ou très peu) à ces questions. La seconde est que ce travail est lié à des ressorts psychologiques, sociologiques, économiques sur lesquels nous n'avons pas beaucoup de prise et qui nous renvoient parfois à nos propres choix. C'est pourquoi il est très intéressant d'effectuer cette réflexion sur l'orientation à plusieurs enseignants, afin de croiser les regards.

Une fois les désirs, rêves, aspirations, compétences posés, on peut réaliser une carte mentale et identifier avec les élèves quels choix d'études supérieures, de voies professionnelles leur permettraient de réaliser leurs souhaits. Là encore, le travail est passionnant mais exigeant. Car aucun choix n'est optimal ou parfait. Un élève peut vouloir devenir journaliste, médecin, pâtissier ou fleuriste. Ces métiers font appel à des traits communs mais qui ne sont pas mis en œuvre de la même façon. L'empathie et le souci des autres par exemple peuvent trouver à s'exprimer à travers l'information, la santé, la gastronomie ou l'art floral.

Ici, l'époque est un atout. L'instabilité professionnelle dans laquelle nous vivons désormais a au moins un avantage quand il s'agit de parler orientation avec les élèves : aujourd'hui, bien plus qu'hier, on peut dire aux élèves qu'ils ne feront pas le même métier toute leur vie, qu'ils pourront changer complètement de voie dans dix, quinze ou vingt ans, à condition de garder leur curiosité et leur ouverture au monde, aux autres et aux opportunités qui se présentent.

CONNAÎTRE LE « MAQUIS » DES FILIÈRES POUR ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES

Passer du projet d'avenir au projet d'orientation nécessite pour les élèves d'avoir une vision la plus complète possible des filières, des options et des possibilités d'études supérieures. Bien sûr, une grande part de la recherche effective d'informations repose sur leur démarche personnelle : vous ne pouvez pas aller aux portes ouvertes, lire la documentation, contacter d'anciens élèves à leur place. Mais vous pouvez les aiguiller, leur montrer le champ des possibles ; à eux de s'en saisir ou non selon leurs envies.

Pour cela, il vous faut défricher au préalable le « maquis » de l'orientation. Quand on commence à enseigner en lycée, parcourir les brochures de l'Onisep ou aller au centre d'information et d'orientation (CIO) n'apparaît pas comme une urgence (il y en a bien d'autres). Vous pouvez néanmoins approfondir votre connaissance des parcours avant et après le baccalauréat par différents moyens :

- **en discutant avec des collègues** : l'expertise en matière d'orientation dans l'Éducation nationale vient d'abord des parcours individuels que vous avez pu suivre. Face aux questions des élèves sur le choix d'une option, sur une filière universitaire, sur une hésitation entre classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) et université, etc., vous trouverez souvent une aide précieuse chez des collègues qui ont pu être confrontés à cette situation. Dans le cas d'un choix d'option, vous avez aussi la possibilité d'en discuter directement avec le collègue en charge de son enseignement, afin de vous faire une idée plus précise des attentes et des contenus. Le psychologue de l'Éducation nationale (ancien conseiller d'orientation-psychologue [Copsy]) est aussi une personne-ressource importante pour vous aider à vous repérer ;
- en participant à des dispositifs qui vous permettent de **rencontrer des enseignants du supérieur** : journées d'information à destination des enseignants animées par le CIO ou par l'université, encadrement de par-rainage ou de tutorat entre étudiants et lycéens, journées portes ouvertes de lycées ou de grandes écoles sont autant d'occasions d'aller interroger vos collègues enseignants, de discuter avec des étudiants ou des lycéens pour mieux cerner les profils, les atouts, les obstacles pour vos propres élèves ;
- en profitant d'un moment de calme (vacances, périodes d'examen par exemple) pour passer **une demi-journée au CIO** et vous mettre à niveau ou approfondir vos connaissances sur les choix et les dispositifs d'orientation. Le kiosque Onisep du centre de documentation et le professeur documentaliste peuvent aussi utilement vous aider tout au long de l'année.

Soyons réaliste : vous ne connaîtrez jamais l'intégralité des filières existantes, vous maîtriserez certainement mieux l'orientation dans votre champ disciplinaire que dans celui de vos collègues et vous n'avez pas vocation à remplacer le conseiller d'orientation.


Mais, aux yeux de l'élève, savoir qu'il peut compter sur un professeur attentif et informé est précieux, en premier lieu pour instaurer de la confiance face à des choix parfois difficiles. Devant des choix d'orientation toujours plus complexes, les élèves ont besoin de repères. Certains enseignants ont peu d'appétence (et manquent de temps) pour aborder les questions d'orientation, considérant que c'est à d'autres de prendre en charge cet aspect, à l'extérieur des murs de la classe, voire du lycée. Pourtant, si le lycée forme le futur citoyen, il prépare aussi à la vie active. Éluder la question ne fait que la déplacer dans la sphère privée, là où les inégalités reprennent le dessus.

Et d'autres en profitent. On voit de plus en plus se développer des coaches en orientation, qui proposent, pour une somme conséquente, de répondre aux angoisses toujours plus grandes de certains élèves et de leurs parents. Si l'on peut comprendre ces inquiétudes légitimes, une telle privatisation de l'orientation porte en elle les germes d'une fragmentation encore plus grande de la communauté des citoyens.

CRÉER DES OPPORTUNITÉS POUR OUVRIR LES ÉLÈVES SUR L'EXTÉRIEUR

Une bonne façon de « faire de l'orientation », sans tomber dans la litanie des questionnaires ou la lecture des fiches métiers, consiste à profiter de toutes les occasions possibles pour ouvrir les élèves à des champs universitaires, des mondes professionnels ou des parcours individuels, afin qu'ils confrontent directement leurs représentations avec la réalité. On pense en premier lieu aux salons de l'étudiant, aux visites d'entreprises, aux portes ouvertes des universités, aux forums des métiers organisés dans de nombreux lycées, où des parents et d'anciens élèves présentent leur parcours et leur profession. Si vous êtes professeur principal de terminale, vous serez de toute façon amené à participer à ces différentes manifestations.

Mais si vous ne l'êtes pas, vous avez tout de même un rôle à jouer. Bien sûr, vous manquez de temps, vous avez un programme à tenir, vous n'êtes pas là pour faire du développement personnel en offrant un programme de visites et de conférences à chaque élève pour qu'il trouve sa voie. Mais vous pouvez utiliser toutes les opportunités qui s'offrent à vous, à partir de ce que vous êtes, de ce que vous aimez, de ce que vous enseignez, pour ouvrir des fenêtres sur des mondes dont les élèves n'ont pas forcément conscience. Utiliser tous les moments de cours opportuns pour parler d'orientation sans en avoir l'air : étudier la géographie du café, la fabrication d'un médicament, un discours de Robert Badinter ou planifier une séance de handball, voilà autant d'occasions d'évoquer une filière industrielle, une biographie singulière, des compétences de gestion d'équipe qui seront utiles pour effectuer des choix. Inviter un chercheur, un professionnel à parler d'un point du programme en classe, c'est donner la possibilité aux élèves de discuter avec lui à la fin de l'heure, d'avoir un modèle auquel s'identifier aussi, et ainsi de faire naître, pourquoi pas, une vocation. Faire d'une sortie scolaire un moment de rencontre avec différents métiers, c'est aussi participer à l'orientation.

 Marc, enseignant d'histoire-géographie, organise avec une collègue de lettres un projet autour de la justice en enseignement d'exploration « littérature et société ». Ce projet sur l'engagement et la parole publique s'articule autour de la parole judiciaire et politique et s'étend sur toute l'année. Il donne lieu à une production finale de procès fictifs, captés en vidéo. Les deux enseignants mettent ce projet à profit pour permettre aux élèves de rencontrer des professionnels : une plume politique, des réalisateurs et des comédiens, deux procureurs et des élèves avocats. Une façon dynamique d'intégrer l'orientation dans les enseignements, en donnant aux élèves la possibilité de toucher du doigt des univers très variés.

L'omniprésence du baccalauréat et de sa préparation

LE BACCALAURÉAT, INSTITUTION RÉPUBLICAINE, SYMBOLE ET RITE DE PASSAGE

Le lycée est lié quasi consubstantiellement au baccalauréat. Celui-ci est, depuis près de deux siècles, la ligne d'horizon de tout lycéen, le sésame pour accéder à l'enseignement supérieur. Qui n'a pas entendu au lycée cette ritournelle professorale rappelant aux élèves le couperet qui les attend : « Moi, mon bac, je l'ai déjà ! » À la fois examen et diplôme, il est un symbole national autant qu'un rite de passage à l'âge adulte. Les journaux en font chaque année leur marronnier, les lycées affichent leurs résultats à l'examen comme un élément important de leur attractivité et de leur réputation, les banques offrent même désormais de l'argent aux jeunes bacheliers pour recruter de nouveaux clients.

Le baccalauréat est un symbole national d'abord parce qu'il est intimement lié à notre histoire politique. Initialement réservé à une élite masculine bourgeoise, l'histoire de sa démocratisation va de pair avec celle de la progression de la valeur d'égalité dans la République. Il s'ouvre largement aux filles de la bourgeoisie après la Première Guerre mondiale, puis le baby-boom fait mécaniquement grossir le nombre de bacheliers avant que l'arrivée de la gauche au pouvoir ne fixe l'objectif d'atteindre 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. D'élément de distinction, il est quasiment devenu un instrument de citoyenneté. Et ce, d'autant plus qu'avec la suppression du service national obligatoire à partir de 1997 il est dès lors devenu le principal événement fédérateur d'une classe d'âge. Ainsi, tout le monde a un avis sur la difficulté de l'examen, sur son utilité ou son inutilité, sur les contenus évalués, etc.

Cette institution républicaine est aussi et avant tout pour les élèves un rite de passage qu'ils appréhendent autant qu'ils souhaitent le réussir. Nous avons, en tant qu'enseignant et adulte, souvent tendance à traiter cette angoisse avec la légèreté de ceux qui sont passés par là, oubliant bien souvent dans quel état de stress nous nous trouvons nous-même à l'époque ! S'il est bien entendu du rôle de l'adulte de rassurer et de rationaliser, il serait dommage de passer à côté de cette dimension rituelle qui se joue pour nos élèves. « Passer le bac » est une expression qu'ils entendent souvent depuis l'enfance et qui marque une forme de passage à l'âge adulte, de fin de cycle à tout le moins. C'est la première fois de leur vie qu'ils sont confrontés à un tel examen et, même si son organisation change, son obtention reste la clé pour poursuivre des études.

LA NOUVELLE ORGANISATION DU BACCALAURÉAT

Le nouveau baccalauréat constitue certainement un bouleversement majeur dans la culture lycéenne des trente dernières années. Présentée comme une transformation nécessaire, cette réforme a pour objectif de mieux préparer les lycéens aux études supérieures, de réduire le nombre d'épreuves finales, à la fois pour des raisons financières et logistiques mais aussi pour valoriser un parcours scolaire et non une performance. La fin des séries, l'introduction d'une part de contrôle continu qui comptera pour 40 % de la note finale, l'arrivée d'un grand oral de « maturité » sont autant d'éléments nouveaux pour les enseignants de lycée, qu'ils soient débutants ou expérimentés. Comment préparer des élèves à un examen aux formes renouvelées dont la première session aura lieu en 2021 ?

S'il est difficile pour l'auteur de ces lignes de proposer des pistes concrètes pour aborder ce nouveau baccalauréat, dont on ne connaît pas pleinement l'ensemble des modalités pratiques de mise en œuvre⁵ (calendrier, conditions d'examen, etc.), on peut cependant noter quels sont les changements et en quoi ils peuvent infléchir la pratique du professeur de lycée :

- **l'introduction du contrôle continu** : comptant pour 40 % de la note, il s'organise autour de deux blocs. D'une part, une prise en compte globale des bulletins de première et de terminale (dont on ne connaît pas encore les modalités) pour 10 %, les 30 % restants se composant d'épreuves communes (deux sessions en première, une session en terminale). Ces épreuves concerneront les disciplines non évaluées lors des épreuves finales, et se dérouleront sous la forme de partiels (anonymat des copies, correction par un autre enseignant, sujets issus d'une banque nationale). Cela a d'ores et déjà une conséquence concrète : la contrainte temporelle devient plus forte. Il faut avoir fini telle ou telle partie du programme pour l'épreuve commune et, comme celle-ci a lieu dès la première, on peut se poser la question de la pression mise à la fois sur les élèves et sur les enseignants pour « tenir les délais ». La contrepartie est que, ces épreuves ayant lieu plusieurs fois, elles devraient être moins stressantes, car porteuses de moins d'enjeux ;
- **la réduction de l'examen du baccalauréat à quatre épreuves terminales** : seront désormais évalués les deux enseignements de spécialité, la philosophie ainsi qu'une épreuve de grand oral, qui compteront pour 60 % de la note finale. Cette réduction du nombre d'épreuves aura sans doute (mais sans certitude aucune) un impact sur le calendrier de fin d'année en lycée, puisque ces quatre épreuves devraient pouvoir être organisées sur une semaine (préparation des salles incluse). En se concentrant sur les deux enseignements de spécialité, les épreuves terminales feront peser sur celles-ci un enjeu scolaire fort avec un coefficient 16 pour chacune de ces épreuves ;
- **l'introduction du grand oral** est une nouveauté ou plutôt une redécouverte après une tendance forte à la disparition progressive des épreuves orales, grandes consommatrices de temps et de moyens humains. Il durera 20 minutes et reposera sur la présentation d'un projet préparé dès la classe de première par l'élève. Cet oral se déroulera en deux parties : la présentation du projet, en lien avec un ou deux enseignements de spécialité choisis par l'élève, et un échange à partir de ce projet permettant d'évaluer la capacité de l'élève à analyser en mobilisant les connaissances, notamment scientifiques et historiques, acquises au cours de sa scolarité. Le jury sera composé de deux professeurs. Bien entendu, les enseignants de lycée devront travailler davantage les compétences orales, et donc renouveler leurs outils.

La promesse de ce nouveau baccalauréat, c'est aussi celle de limiter le bachotage dont souffre une partie de la scolarité au lycée. Il est vrai qu'en comparaison de nos voisins européens, l'examen final occupe une place bien plus grande, voire démesurée, dans l'imaginaire scolaire du lycéen. Cependant, comme on l'a vu précédemment, cela ne tient pas à sa seule organisation, mais surtout à son histoire. C'est en tout cas avec la conscience de ces enjeux et de ces objectifs que l'on peut aborder ce nouveau chapitre de l'histoire scolaire, qui va s'écrire sous nos yeux.

LE LYCÉE PRÉPARE-T-IL UNIQUEMENT AU BACCALAURÉAT ?

C'est un peu la tendance de tout professeur de lycée : organiser l'ensemble de son enseignement en fonction de l'examen final. À la fois dans les contenus évalués comme dans les outils et savoir-faire mis en œuvre, nous avons tendance à insister sur ceux que nous jugeons utiles pour le baccalauréat.

Pendant des décennies, il a été une épreuve individuelle qui faisait la part belle à l'écrit et à la dissertation, devenue composition. Les enseignants de lycée ont donc avant tout travaillé des compétences lexicales et logico-mathématiques, privilégié le travail individuel plutôt que le travail en groupe, évalué principalement des travaux écrits.

Pour que le lycée change, il faut que le baccalauréat change, et réciproquement. On pourrait donc être tenté de considérer que le lycée prépare uniquement à celui-ci. Mais on oublierait alors un facteur majeur de l'équation : les mutations de la société. L'apparition des travaux collectifs, évalués au baccalauréat à partir de 1999-2000 par les TPE, a été aussi le fruit d'influences extérieures, notamment le développement du « projet » comme mode d'organisation du travail dans le monde professionnel. L'importance grandissante

⁵ Voir le *Bulletin officiel* n° 17 du 25 avril 2019 sur www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38727

conférée aux compétences expérimentales en sciences tient tout à la fois à la révolution numérique et à celle de l'enseignement des sciences. Elle donne lieu aujourd'hui à une évaluation au baccalauréat. Ainsi, si le lycée prépare en effet au baccalauréat, il n'est pas une île coupée du monde. Les disciplines, les épreuves, la didactique, la pédagogie évoluent en même temps que la société tout entière. C'est une dimension que l'on peut parfois perdre de vue lorsque l'on arrive en lycée et que l'on est submergé d'informations et de travail. Il faut alors prioriser. Et, à court terme, votre priorité, c'est que les élèves arrivent le mieux préparés possible au baccalauréat.

Mais si vous ne faites que cela, sans prendre justement régulièrement le temps de ce recul, vous tomberez dans le bachotage, cet art de ressasser qui fait vite perdre à l'enseignant le sens de son métier et à l'élève le sens des apprentissages. Et vous n'atteindrez donc pas du tout votre objectif commun.

Non, le lycée ne prépare pas seulement au baccalauréat ! Il prépare aussi l'élève à faire des choix librement. Des choix scolaires pour son avenir, dans ses études supérieures. Des choix citoyens, puisque le lycéen obtient le droit de vote en terminale. Des choix professionnels, puisqu'il entrera sur le marché du travail dans quelques années. Dans une société qui bouge vite, très vite et dans laquelle les élèves sont saturés d'images et de sons, le lycée est un endroit où l'on a le loisir d'observer, d'analyser, de comprendre les mutations du monde dans toutes les disciplines enseignées. Pour mieux y trouver sa place. C'est un lieu où l'on peut approfondir sa maîtrise d'outils et de compétences ou en acquérir de nouveaux.

Ne nous leurrions pas : quelle que soit la forme de l'examen terminal, il continuera de jouer un rôle important dans l'identité du lycée comme dans l'organisation des enseignements. Mais au-delà de cet objectif, essayer de ne pas perdre de vue la ligne d'horizon, c'est s'assurer des enseignements riches de sens pour faire société.

L'essentiel à retenir

S'adapter à son public

- Des pratiques en constante évolution
- Une relation nouvelle au travail et à l'autorité
- Un cadre à maintenir mais à assouplir
- Entre verticalité et horizontalité

La question de l'autonomie

- Faire confiance aux élèves
- Leur offrir un espace où exprimer leur personnalité
- Leur donner des modèles adultes

Éduquer à la pensée critique

- Continuer soi-même à s'informer
- Concevoir des activités à partir de l'actualité
- S'appuyer sur les ressources médiatiques actuelles
- Favoriser un espace et un temps pour débattre
- Encadrer les échanges

L'équation complexe de l'orientation et de l'avenir professionnel

- Se familiariser avec les différentes filières
- Faire baisser la pression des choix d'orientation
- Créer un espace de proximité et de confiance

Confronter les élèves aux réalités des métiers

- Salons de l'étudiant
- Visites d'entreprises
- Portes ouvertes
- Forums

Le baccalauréat, rite de passage et sésame pour les études supérieures

- Rassurer et rationaliser
- S'informer et informer sur le nouveau baccalauréat

Au-delà du baccalauréat, une éducation citoyenne

P

R

C

O

A

N

Préparer, conduire et animer une classe de lycée

É

P

A

R

E

R

N

D

U

I

R

E

I

M

E

R

PARTIE 2

 SOMMAIRE

Préparer, conduire et animer un cours dans une classe de lycée n'est pas fondamentalement différent de ce qui peut se faire en collège, ni même dans l'enseignement primaire, pour les fondamentaux tout au moins. Néanmoins, deux éléments nuancent ce constat. Le premier, c'est que le lycée marque, après la seconde, pour ceux qui ont atteint l'âge de 16 ans, la fin de la scolarité obligatoire. En théorie donc, les élèves ont choisi de poursuivre leur scolarité. Le second, c'est que, pour la première fois dans leur scolarité, les élèves sont confrontés à un examen final essentiel pour la poursuite de leur parcours scolaire, le baccalauréat.

Il est utile pour l'enseignant de bien garder cela à l'esprit lors de la préparation de ses cours. Si le second point peut de toute façon difficilement être mis de côté, le premier tend parfois à être relégué au rang d'information théorique, alors qu'il joue pourtant un rôle important.

Enfin, il faut également se souvenir qu'en matière d'enseignement comme d'enseignant, il n'existe pas de modèle. Il s'agit d'un ouvrage artisanal, sans cesse remis sur le métier, et qui dépend fortement de la personnalité de celui qui le produit comme de ceux qui en sont les principaux acteurs, les élèves. Si cette alchimie dépend en grande partie des compétences professionnelles de l'enseignant, du cadre posé dans la classe comme dans l'établissement, il tient parfois aussi à des paramètres complexes et incertains que l'on ne maîtrise pas toujours. Ne soyez donc pas trop dur avec vous-même les jours où vous avez l'impression que tout va de travers avec vos classes...

Préparer ses cours

Lorsque l'on débute en tant qu'enseignant de lycée, que l'on soit contractuel, néotitulaire ou que l'on arrive du collège, tout est à construire sur le plan des séquences pédagogiques, de la didactique des cours, de la connaissance des programmes. On peut se trouver face à un double écueil.

Le premier est de vouloir transposer ce que l'on faisait au collège en augmentant un peu la difficulté des exercices ou en approfondissant les concepts. Bien entendu, dans de nombreuses disciplines, les programmes se recoupent. Mais considérer que les lycéens sont des collégiens avec un, deux ou trois ans de plus laisserait de côté de nombreuses opportunités de faire cours différemment.

Le second écueil, c'est à l'inverse de vouloir faire du lycée une antichambre de l'enseignement supérieur. Qu'ils soient néotitulaires arrivant de l'université ou qu'ils viennent d'un collège, certains enseignants voient le cours de lycée comme la possibilité d'aller enfin au « fond » des choses sur le plan des concepts comme des connaissances. S'il y a bien entendu une exigence forte à maintenir pour faire progresser les élèves, il est bon de se souvenir que le lycée demeure un enseignement généraliste et que les lycéens n'ont pas tous vocation à devenir mathématicien, biologiste, historien ou critique littéraire.

Lire les programmes et les accompagnements

Le prérequis d'un cours de lycée, mais cela est vrai pour tous les niveaux, c'est la connaissance des programmes d'enseignement. Ceux-ci sont disponibles en ligne, sur le site Éduscol⁶, complétés généralement pour chaque discipline par des ressources d'accompagnement.

Lire en profondeur les programmes devrait être le socle de la préparation de cours. Le Code de l'éducation le rappelle clairement : « Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. » (Code de l'éducation nationale, article L311-3.)

Et pourtant, souvent, par manque de temps, par peur de ne pas avoir bien compris ce qui était demandé, par volonté de bien faire, par souci de répondre aux attentes de l'institution, nous passons un peu vite cette étape pour nous précipiter sur les ressources d'accompagnement, sur les manuels scolaires, sur l'interprétation que les inspections ont fait des programmes...

S'il est évident que vous n'avez pas le temps de vous pencher sur l'épistémologie des programmes de votre discipline chaque fois que vous découvrez un niveau d'enseignement, vous pouvez cependant lire attentivement ce qui est attendu en termes de contenus, de connaissances, de méthodes didactiques. Et le faire chaque année permet bien souvent de revenir à l'essentiel, d'épurer son cours de tout ce qu'on avait cru bon d'y ajouter et qui ne figure pourtant pas dans les objectifs d'enseignement.

⁶ En ligne : www.eduscol.education.fr

Bien entendu, rien ne vous interdit de porter un regard critique sur ces programmes, de constater leurs manques, de relever ce qui aurait pu être présenté différemment. Un programme scolaire est toujours le reflet d'une époque, d'une société, de ses besoins, de ses inquiétudes aussi. C'est particulièrement vrai en France, où nos programmes sont le fruit de choix qui ne sont pas uniquement pédagogiques, surtout pour les disciplines de sciences sociales. Cette distance critique peut être intégrée à votre préparation de cours dans la perspective, à certains moments, de décaler le regard, d'opter pour une approche différente.

La lecture des programmes est donc un préalable essentiel. Si vous avez la possibilité de la faire en équipe, cela n'en sera que plus bénéfique, car vous pourrez alors discuter à plusieurs de la façon dont vous entendez ce qui est écrit, de ce qui est attendu de l'enseignant et de l'élève, de la cohérence d'ensemble. Vous pourrez ainsi vous enrichir les uns les autres d'idées de cours différentes.

Concrètement, lire un programme pour préparer un cours, qu'est-ce que cela veut dire ? Les programmes sont la plupart du temps découpés en trois parties. La première vise à donner le sens global de l'enseignement disciplinaire, à en rappeler les finalités. C'est elle qui, justement, vous rappelle que vous enseignez une discipline scolaire et non universitaire, que dans le cadre de l'école les objectifs visés ne sont pas seulement cognitifs mais, plus globalement, civiques et sociaux. La relire en début d'année scolaire est souvent une bonne façon de se « remettre dans le bain », de se rappeler à quelle tâche collective on contribue individuellement à travers son enseignement.

La seconde partie consiste généralement en un ensemble de recommandations sur les capacités, les méthodes travaillées, la place à donner à l'oral, à l'évaluation, etc. Elle vous propose un certain nombre de pistes, vous permet aussi, encore une fois, de vous recentrer sur l'essentiel : quelles capacités fondamentales sont visées ? Quelles activités vais-je pouvoir mettre en place et quels outils vais-je mobiliser pour développer ces compétences ?

La troisième partie constitue le programme d'enseignement proprement dit. Chaque discipline a sa propre culture en termes de programmes scolaires. Certains sont très détaillés, d'autres beaucoup plus succincts. Mais ils ont tous la caractéristique commune de se présenter sous la forme de séquences pour lesquelles sont indiqués les contenus à traiter en les explicitant plus ou moins. Parfois, des volumes horaires sont associés à chaque séquence (c'est le cas en histoire-géographie par exemple) ; parfois, des références sont faites aux ouvrages à traiter (en littérature française comme étrangère), mais ce sont le plus souvent des pistes qui laissent une certaine liberté à l'enseignant. Cette troisième partie est importante, elle est aussi souvent la plus floue dans l'optique d'une préparation de cours. Car, comme l'indique le Code de l'éducation, un programme est un cadre, pas un manuel. Il laisse à l'enseignant une très grande marge de créativité, d'inventivité, de liberté. Si vous vous en sentez l'envie, n'hésitez pas à consacrer 2 ou 3 heures à annoter les programmes de toutes les idées qui vous viennent. Il sera toujours temps par la suite d'effectuer un tri, de garder certaines idées pour plus tard, pour développer des projets sur le long terme.

Certes, lire un programme pour débiter un cours peut paraître quelque peu vertigineux, surtout lorsque l'on débute et que l'on a peu de temps pour prendre en main sa classe. Sachez qu'il existe des outils complémentaires auxquels vous pouvez vous référer : les accompagnements de programmes. Ils sont d'autant plus utiles lorsque les programmes changent, comme ce fut le cas à la rentrée 2019.

Élaborées à la demande de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) par des enseignants et des inspecteurs, validées par l'Inspection générale, ces ressources ont pour but d'accompagner la mise en œuvre des programmes tout en respectant le principe de liberté pédagogique des enseignants. Ces accompagnements sont eux aussi disponibles sur Éduscol. Mais, vous le constaterez rapidement, ils sont très inégaux, sur la forme comme sur le fond, selon les disciplines et les niveaux, ou même selon les séquences au sein d'une même discipline. Ils constituent néanmoins une aide, une boîte à outils dans laquelle vous pourrez trouver des idées, des références bibliographiques, etc. Gardez toujours à l'esprit que ce ne sont que des propositions et que vous pouvez faire d'autres choix à condition de respecter l'esprit et la lettre des programmes.

Établir une programmation de ses séquences et de ses séances

Une fois les programmes lus, annotés, assimilés, il vous faut élaborer votre « plan de bataille » : votre programmation annuelle, pour chacun de vos niveaux d'enseignement.

Concrètement, cela veut dire répartir sur le nombre de semaines d'enseignement de l'année scolaire – une trentaine en règle générale en lycée – les différentes séquences du programme en les articulant les unes aux autres. Sans oublier de ménager un espace pour les évaluations, les éventuels projets et les contraintes imposées dans l'agenda du lycée (semaine du baccalauréat blanc, semaine de l'orientation, voyage scolaire, etc.).



Cette répartition, presque mathématique, des séquences d'enseignement donne souvent des sueurs froides. Comment faire tenir dans le temps imparti l'ensemble du programme ? Certains enseignants comme Caroline élaborent une programmation extrêmement détaillée. Professeure de lettres, elle planifie, dès qu'elle reçoit son emploi du temps, l'ensemble de son année, séance par séance. Elle peut donner, dès le mois de septembre, le calendrier des devoirs à ses classes et sait qu'elle respectera son planning. Elle remplit d'ailleurs à l'avance le cahier de textes en ligne pour le premier trimestre à partir de son fichier numérique sachant que, bon an mal an, elle s'y tiendra. Planifier précisément et à long terme lui permet de se libérer du temps et de l'énergie à court terme pour mettre en œuvre les méthodes et les projets qu'elle porte dans chacune de ses classes.



À l'inverse, Catherine, professeure d'anglais, n'esquisse qu'à gros traits sa programmation annuelle avant la rentrée. Elle découpe l'année en grandes périodes sans savoir exactement comment elle articulera les contenus d'apprentissage entre les différentes séances. Elle préfère découvrir ses classes, apprendre à les connaître, à les « sentir » pour pouvoir ensuite proposer un programme d'enseignement. Comme elle le dit elle-même : « Je me connais, planifier une année à l'avance est complètement contre-productif pour moi. C'est anxiogène, j'ai l'impression de m'enfermer moi-même dans un programme que je sais ne pas pouvoir tenir et donc me mettre en situation d'échec dès la rentrée. Alors que, si je vois à peu près où je vais, sans avoir une idée précise de ce que je vais raconter à mes élèves dans une semaine, je suis une bien meilleure enseignante. »

Sur ces questions de programmation, il n'y a ni recette miracle, ni méthode universelle. Vous tâtonnerez sans doute pour trouver le fonctionnement qui vous convient et peut-être changerez-vous complètement de façon de faire à un moment de votre vie d'enseignant. La seule règle est d'avoir une vision d'ensemble de l'année. Comme le capitaine d'un navire, vous devez avoir un cap. Où voulez-vous emmener vos élèves ? En passant par quelles voies ? Que vous vous réserviez le droit de modifier ou non le trajet, d'y ajouter des étapes, de ralentir ou d'accélérer le rythme relève ensuite entièrement de vous, de ce que vous percevez de vos classes, de ce qui se passe durant l'année, dans l'établissement comme à l'extérieur. Tant que vous êtes en capacité d'expliquer à vos élèves, à leurs parents, à votre inspecteur, quel est votre cap et comment vous vous y dirigez, vous avez une programmation.

N'hésitez pas d'ailleurs à fournir une programmation succincte à vos élèves en début d'année, en leur précisant qu'elle est susceptible de bouger si c'est plutôt votre tempérament. En lycée, plus encore qu'en collège, la question de l'autonomie et des responsabilités est centrale dans les apprentissages des élèves et résonne fortement avec d'autres domaines de leur vie. Ils apprennent à avoir des projets à plus ou moins long terme (passer le permis de conduire, obtenir le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur [BAFA], réfléchir à un parcours d'orientation, etc.). Leur donner des outils qui leur permettent de se projeter dans leurs apprentissages tout au long de l'année, en les explicitant, en rappelant aussi qu'il existe un droit à l'erreur (la programmation peut changer), c'est enseigner par l'exemple et leur donner la possibilité de développer leur pensée, leur personnalité.

Vous trouverez en ligne de nombreux exemples de programmation annuelle, plus ou moins détaillés en termes de calendrier, de contenus d'apprentissages, d'objectifs associés, etc. Le plus souvent, ils se présentent sous la forme de tableaux organisés par semaine ou par période, mais, à l'ère de la carte mentale, des outils graphiques faciles d'accès et d'utilisation, rien ne vous empêche de présenter vous-même un planning différent afin d'avoir une vue panoramique de votre année.

Réfléchir aux objectifs, aux notions et aux compétences associés

Une fois votre programmation élaborée, quelle qu'en soit la forme, il vous faut définir une progression. Une progression, c'est, encore une fois, un document qui permet d'avoir une vision d'ensemble de la façon dont vous allez articuler les notions, les capacités et les méthodes tout au long de l'année tout en pensant une progressivité des apprentissages.

C'est peut-être là que réside la différence majeure avec le collège et l'enseignement élémentaire. À partir du lycée, il n'existe plus de document socle qui recense l'ensemble des compétences à valider par l'élève à la fin de sa scolarité, comme c'est le cas à l'issue du collège avec notamment le brevet. L'entrée au lycée, qui marque la fin de la scolarité obligatoire, marque aussi la fin d'un enseignement réellement pensé en cycles. Pour bâtir votre progression, vous ne pouvez pas vous appuyer sur des documents officiels. Chaque discipline, à travers ses programmes et ses accompagnements de programme, propose une cartographie encore parfois hétéroclite, peu ordonnée, des compétences (dénommées parfois aussi capacités) qui doivent être acquises par l'élève au cours de l'année. Seule peut-être l'éducation physique et sportive (EPS) propose en lycée une vision plus globale, plus fine des compétences travaillées. Mais les autres enseignements ne s'organisent pas autour d'une vision transversale de ce que doit et peut acquérir l'élève. On retrouve ici une notion déjà évoquée : le lycée pense beaucoup moins la transversalité et beaucoup plus la spécialisation. Par certains aspects, il cherche ce qui différencie plutôt que ce qui rassemble entre les différents enseignements, en partie pour préparer à l'enseignement supérieur où il faudra choisir un champ disciplinaire. Il vous appartient donc, à partir des programmes, de lister les compétences en jeu dans votre discipline. Encore une fois, comme pour la programmation, c'est un travail qui gagne à être effectué en équipe. Pouvoir comparer son tableau de compétences avec celui de ses collègues, c'est s'assurer de mener une réflexion plus approfondie, d'identifier ce qui est redondant, ce qui a été oublié, ce sur quoi vous avez tendance à mettre l'accent du fait de votre formation, de votre sensibilité. Vous pourrez ainsi rééquilibrer l'ensemble, pour s'ajuster tout à la fois au programme et aux différents profils des élèves.

Une progression est un travail sur les compétences tout autant que sur les notions. Ce terme ne revêt pas le même sens ni ne recouvre les mêmes champs selon les disciplines. Une notion d'histoire reste fortement spécifique et peut n'être abordée que dans un seul chapitre, sur une seule période (le système féodal par exemple), quand une notion mathématique ou de philosophie est davantage transversale dans le programme de l'année. Mais quels que soient la définition ou le champ d'une notion, son intégration dans une progression s'effectue toujours selon un processus similaire : explorer ses différents aspects, comprendre quelles capacités peuvent y être associées et se donner des objectifs en fonction de cette interdépendance. C'est là toute la difficulté de l'élaboration d'une progression : découper en petites unités des éléments globaux, parfois transversaux et interdépendants.



Prenons un exemple. Aurélie réfléchit à sa progression en histoire en seconde. Le programme demande d'aborder la notion de civilisation à l'époque médiévale, à travers l'étude des trois grandes civilisations (chrétienne, byzantine, arabo-musulmane) bordant la Méditerranée. Pour cela, elle souhaite s'appuyer principalement sur l'étude de l'architecture des grandes villes. Elle choisit donc de travailler la capacité des élèves à lire un plan de ville à une époque donnée. Mais la lecture des plans ne suffit pas. Il lui faut illustrer par des images, contextualiser par des textes ou des actes historiques, remettre en perspective à travers une ou deux biographies : elle travaille ainsi plusieurs capacités à la fois...

Comment choisir ce qui doit être valorisé dans cette séquence tout en tenant compte de la diversité des compétences préalables des élèves et de celles qu'ils acquièrent par ailleurs dans d'autres disciplines au même moment ? Dans cette réflexion, beaucoup d'enseignants s'aident des manuels scolaires. Si ce sont des outils très pratiques pour l'enseignant qui débute, qui manque de temps et qui cherche des ressources, ils ne sauraient cependant fournir une progression clé en main. Le manuel doit plutôt être considéré comme une boîte à outils dans laquelle piocher au gré de ses besoins et de ses projets. C'est aussi un support complémentaire pour l'élève. Mais en aucun cas il ne peut constituer le cours dans son ensemble. Il est le fruit d'un processus éditorial, d'une équipe qui a fait des choix, qui a eu sa propre lecture des programmes, sa propre interprétation. Le manuel ne détient pas la vérité. Il n'est qu'un outil parmi d'autres pour nourrir votre réflexion. Particulièrement en lycée où les manuels du cycle terminal sont très orientés sur les épreuves du baccalauréat.

Vous avez néanmoins besoin d'une progression, pour vous comme pour vos élèves. Parce que vous n'allez pas commencer par aborder les intégrales avant d'avoir appris aux élèves à développer une identité remarquable, parce que vous ne pouvez pas expliquer ce qu'est un texte argumentatif avant d'avoir travaillé la notion même d'argument, parce que vous ne pouvez pas demander aux élèves d'écrire un récit historique en anglais sans avoir vu tous les temps du passé.

Une progression est le mode d'emploi de votre enseignement. Encore une fois, ce mode d'emploi peut être plus ou moins détaillé, plus ou moins contraignant, avec une marge de créativité plus ou moins grande selon les situations... Certains enseignants sont tout à fait capables de découper le programme, les notions et les capacités en petites unités, de les ordonner selon la difficulté d'apprentissage et de s'y tenir tout au long de l'année. Leur progression ressemble à un escalier, dont les marches sont assez régulières pour être franchies dans un temps défini par la majorité des élèves. Cela ne veut pas dire qu'ils ne s'adaptent pas aux différents profils, mais globalement tout le monde visualise l'escalier. D'autres dessinent une progression plus sinusoidale, le long d'un axe, faite d'allers et retours, qui correspond davantage à leur façon d'enseigner et qui donne aux élèves un autre rythme. D'autres, enfin, ont une vision plus circulaire, voire spiralaire de la progressivité des apprentissages, un peu comme dans un jeu de l'oie, avec l'idée que progressivement des « couches » de savoir s'ajoutent pour approfondir des notions, des méthodes et des savoir-faire à partir d'un socle ou d'une représentation déjà existants. Tout cela renvoie à des débats didactiques sur la conception des apprentissages. Si vous n'avez pas forcément envie de lire de multiples ouvrages sur la question, il est pour le moins intéressant de vous demander quelle est votre conception de la façon dont on apprend quand vous construisez votre progression. Cette conception imprégnera de toute façon l'élaboration de vos cours.

LES INDISPENSABLES POUR PRÉPARER UNE SÉQUENCE

Il vous faut :

- le programme et les accompagnements de programme correspondant à la séquence à préparer ;
- votre progression pour avoir les notions et les compétences à travailler pendant la séquence ;
- un découpage de la séquence en différentes séances, avec des objectifs notionnels et de compétences pour chacune d'entre elles ;
- un plan des activités et des évaluations intermédiaires des élèves au cours de la séquence ;
- quelques manuels scolaires pour piocher des idées d'articulation, de ressources et d'activités ;
- quelques sites de référence pour approfondir vos connaissances et compétences, échanger des idées ;
- avoir une idée de l'évaluation finale : quelle forme ? autour de quelles ressources ? combien de temps ?
- une évaluation de ce qui a plus ou moins fonctionné dans les séquences précédentes (durée de la séquence, activités proposées, compréhension des notions, évaluation finale, etc.).


Il est bon de se pencher sur une séquence de trois à quatre semaines avant sa réalisation, pour rassembler du matériel, des idées et pouvoir laisser décanter avant de construire son plan de cours. Bien entendu, il vous faudra réajuster en temps réel, en fonction du déroulement de la séquence précédente, des besoins et des attentes comme des progrès et des fragilités des élèves.

Piocher des idées : quelques pistes

Une fois posés les cadres réglementaires et didactiques, votre cours n'est pas encore prêt. Pour être pertinent pour tous les élèves, pour captiver leur attention, pour répondre aux enjeux disciplinaires, pédagogiques, sociaux, civiques, tout cours a plus ou moins besoin d'être nourri par ce qui fait la société et le monde dans lesquels nous évoluons. Un cours est un matériau vivant, dont le contenu est toujours mouvant. Il s'enrichit de tout ce que vous pouvez saisir dans vos échanges avec les autres, dans vos lectures, dans vos formations, dans vos loisirs... Et la difficulté, finalement, lorsque l'on prépare un cours, c'est moins le manque d'informations, que leur surabondance, c'est de savoir s'arrêter de chercher, de lire, de piocher... C'est là une richesse autant qu'un handicap. Cela veut dire que l'on peut complètement réinventer son cours chaque année, au risque de s'épuiser à chercher toujours plus de façons de faire quand on avait pourtant construit une séquence de cours efficace et pertinente.

FORMATIONS ET LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE : UNE MINE DIDACTIQUE

La première ressource pour alimenter son cours, c'est la formation continue. Chaque année, sont proposées au plan académique de formation des journées disciplinaires autour de points du programme à approfondir, mais aussi des formations transversales sur des compétences, sur l'évaluation, sur les parcours citoyen, artistique ou de santé, etc. Si les sessions varient fortement d'une académie à une autre, et si les enseignants se plaignent souvent des modalités d'organisation (faible anticipation, qualité inégale, etc.), il reste que ces journées peuvent être des opportunités de ressourcement professionnel et d'enrichissement.

 Olivier, enseignant de sciences économiques et sociales, s'est inscrit sur l'insistance de son chef d'établissement à une formation sur la pratique de l'oral en classe. Il s'y rend sans réelle motivation, convaincu qu'après dix années d'expérience en lycée avec des classes de trente-cinq élèves, personne ne peut lui apprendre comment mieux travailler l'oral. Selon lui, ce sont ses conditions d'exercice qui doivent changer. Ils sont une trentaine à suivre le stage. Pour commencer la journée, leur formateur leur propose une activité de débat, selon des règles codifiées. Rapidement, Olivier commence à réviser son jugement : l'enseignement par l'exemple du formateur l'a convaincu de rester attentif à la suite de la formation. Il y pioche des retours d'expériences de collègues, des références bibliographiques, il prend en note des idées qui lui viennent pour son cours de seconde et ne voit pas passer la journée. Bien entendu, il a des moments de scepticisme sur certains dispositifs ou sur certaines expériences, mais cette formation l'a convaincu d'explorer d'autres voies, d'autres méthodes.

C'est bien à cela que doivent servir les formations académiques : titiller notre créativité professionnelle, ouvrir des pistes pour aborder telle ou telle notion, pour travailler telle ou telle capacité.

Les formations en présentiel ne sont pas la seule façon de nourrir un enseignement et de construire un cours. Dans une logique d'apprentissage vertical, de gain de connaissances et d'enrichissement de ses méthodes pédagogiques, deux autres modalités, tenant toutes deux de la littérature pédagogique et didactique, peuvent être évoquées.

Il s'agit d'abord des sites « officiels » ou validés par l'institution de l'Éducation nationale qui font un travail de veille et d'agrégation de contenus considérable. Là encore, la plateforme Éduscol est une bonne porte d'entrée pour avoir une vision d'ensemble des ressources proposées. Pensez aussi à consulter votre site académique, qui comporte souvent des onglets disciplinaires.

Cinq grands types de sites peuvent être consultés pour préparer un cours.

– **les sites de formation des enseignants** : M@gistère, la plateforme de formation à distance de l'Éducation nationale (une forme de Mooc), ainsi que Néopassaction, le site de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) à destination des nouveaux enseignants pour prendre en main une classe ; ces sites proposent des ressources très utiles pour anticiper la gestion de classe ;

- **les sites disciplinaires nationaux ou académiques** : il en existe un pour chaque discipline, qui regroupe l'ensemble des textes officiels pour le collège et le lycée, mais aussi des ressources pour l'évaluation et les examens, pour se former, ainsi – et c'est peut-être là le plus important – qu'une veille de l'actualité de votre champ disciplinaire ; ces contenus sont certes institutionnels, mais ils permettent souvent de revenir à l'essentiel, d'éviter de se disperser face à l'infinité des ressources présentes sur le web ;
- **les sites experts « ENS »** : ces sites n'existent pas pour toutes les disciplines, mais ils sont une mine pour approfondir ses connaissances théoriques sur tel ou tel point du programme. Ils offrent une aide bienvenue pour mieux appréhender une notion et des éclairages scientifiques d'excellente qualité avec souvent une recension de la littérature universitaire, ce qui permet de gagner du temps tout en bénéficiant d'apports vraiment féconds ;
- **le site de Réseau Canopé**, opérateur de l'Éducation nationale, qui produit des ressources transmédias pour se former et enseigner dans tous les niveaux d'enseignement ; vous y trouverez des synthèses pédagogiques, des références d'ouvrages, des sitographies et des bibliographies très complètes ;
- **les sites « institutionnels »** pour trouver des informations qui vous permettront de nourrir vos cours, que ce soit le site de l'Élysée ou celui de l'Assemblée nationale, celui de l'Académie de médecine, de la Haute Autorité de santé ou de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), celui de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) ou de l'Institut national de l'information géographique et forestière (IGN). Le site Éduthèque notamment, émanant du ministère de l'Éducation nationale qui a noué un partenariat approfondi avec de grandes institutions françaises (la Bibliothèque nationale de France [BnF], l'Institut national audiovisuel [INA], le Centre national de la recherche scientifique [CNRS]) ou avec des médias français et étrangers (Arte, Radio France, etc.), dispose d'une offre très riche pour les enseignants, composée de nombreuses ressources adaptées aux contenus d'enseignement. Sur tous ces sites, vous trouverez des chiffres, des cartes, des infographies, des synthèses, des portraits qui peuvent utilement enrichir une activité, un exemple de cours ou simplement compléter vos connaissances.

En second lieu, exploitez toutes les revues pédagogiques, en ligne ou sur papier, qui proposent des éclairages disciplinaires de la part d'universitaires, d'experts, mais aussi des retours d'expériences de collègues. De plus en plus d'académies ont, par exemple, une revue numérique qui présente de nouvelles pistes d'enseignement. La majorité des disciplines se sont aussi constituées en associations qui effectuent une veille numérique et éditent un bulletin régulier. Pensez à les feuilleter, en particulier lorsque sortent de nouveaux programmes, car ces associations ont participé le plus souvent à leur rédaction ou à leur relecture et proposent une analyse des programmes qui peut venir enrichir votre réflexion. Il existe enfin des associations d'enseignants qui produisent de la veille scientifique et de la littérature pédagogique de grande qualité : les *Cahiers pédagogiques*, bien sûr, édités par le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), ou encore *Animation et Éducation*, revue pédagogique éditée par l'Offre centrale de la coopération à l'école (OCCE), mais il y a aussi la *Revue française de pédagogie*, la *Nouvelle Revue pédagogique* ou *Le Monde de l'éducation*, etc. Enfin, nombre de ces associations, disciplinaires ou non, organisent des journées de conférence, des forums, voire des semaines de formation, qui sont souvent très riches pour les participants. On peut ici citer notamment le forum des enseignants innovants et de l'innovation éducative, organisé par le Café pédagogique, mais aussi le Congrès de la classe inversée (CLIC) qui a lieu tous les ans en juillet à l'initiative de l'association Inversons la classe ! ou encore les rencontres d'été du CRAP ou les journées nationales de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP) qui sont autant d'occasions de se former différemment.

BLOGS ET SITES DE PROFS : DES SOURCES D'INSPIRATION À ADAPTER

Construire un cours ne consiste pas à éternellement réinventer l'eau chaude, surtout lorsque l'on débute en lycée et que l'on a peu de temps. Cela vaut aussi quand une réforme entre en vigueur, ce qui est précisément le cas avec le nouveau lycée et le nouveau baccalauréat. Il est alors nécessaire de repenser ses cours, ses méthodes, ses objectifs, à la fois en fonction du nouvel examen mais aussi des nouveaux enseignements qui apparaissent dans le cycle terminal. Bref, que l'on débute ou que l'on enseigne depuis longtemps en lycée, les deux prochaines années seront particulièrement denses en termes de préparation de cours, avec une longueur d'avance pour ceux qui enseignent déjà en lycée et qui disposent d'un matériel disponible (les anciens cours) et de l'expérience de réformes successives, qui ont conduit à définir certains processus face au changement. Dans ce contexte, les échanges entre pairs sont plus que bienvenus pour mutualiser les idées. Cette pratique est désormais très simple avec les outils numériques, tant les ressources sont multiples.

Nombreux sont en effet les enseignants qui ont ouvert un blog, qui disposent d'un site internet, sur lesquels ils partagent leurs productions. Vous n'avez souvent que l'embarras du choix. De même, les initiatives collaboratives qui rassemblent des enseignants créant ensemble leurs propres ressources foisonnent. Là encore, la question est moins de savoir où chercher que de savoir quoi chercher et quand s'arrêter...


Pour trouver l'inspiration, vous pouvez commencer par consulter EDU'Bases, un site institutionnel qui recense des ressources produites par des enseignants et validées par les corps d'inspection. Cette base nationale, constituée de fiches, renvoie à des pages des sites académiques où sont publiés les documents. Les séquences proposées, souvent très complètes et construites autour des objectifs d'apprentissage et des méthodes à mobiliser, offrent des activités variées et peuvent servir de mémo à un enseignant débutant en lycée pour préparer ses cours.

La liste des sites ou blogs de professeurs qui proposent des ressources intéressantes et pertinentes dans chaque champ disciplinaire est presque infinie. C'est souvent en « butinant » de lien en lien que vous créez votre constellation de sites ou blogs vers lesquels vous reviendrez le plus souvent. Vous pouvez les agréger dans une application de flux RSS ou dans un agrégateur de ressources numériques (Pearltrees, Padlet, etc.) pour avoir un accès rapide et universel à ces données, quel que soit votre poste de travail.

Gardez cependant à l'esprit que ces productions ne sont que des exemples et n'ont d'ailleurs pas la prétention d'être autre chose qu'une illustration de ce qui se fait à un instant T dans une classe donnée. De même qu'il est impossible de jouer de façon juste un texte théâtral que l'on n'aurait pas travaillé, tout enseignant sait combien il est vain de vouloir reprendre *in extenso* une séquence ou une séance d'un collègue. Vous n'avez ni sa personnalité, ni son expérience, ni sa classe. Mais tout le travail de défrichage effectué en amont, toutes les ressources collectées, toutes les pistes d'activités sont autant de temps gagné pour adapter ce travail à votre classe, à votre programmation et à votre progression.

LES RÉSEAUX SOCIAUX : UNE SALLE DES PROFS VIRTUELLE

L'émergence des réseaux sociaux a profondément bouleversé une partie du travail de la communauté enseignante. Tous ceux qui se sont mis à utiliser Facebook ou Twitter dans un cadre professionnel témoignent de ce que cela a changé dans leurs pratiques professionnelles, dans leur formation, dans leur façon de préparer un cours. Ces réseaux en effet sont devenus des salles des profs virtuelles, créant des communautés fortes, aux liens denses et réguliers.

 Sophie, enseignante d'anglais, le confirme : « Je me suis mise sur Twitter un peu par hasard, parce que cela devenait un réseau social dont on parlait. J'ai commencé à y suivre deux, trois profs dont j'appréciais les publications. Puis assez vite, alors que je me sentais plutôt isolée dans ma salle des profs, j'ai trouvé sur Twitter une communauté d'enseignants qui s'entraident, qui s'enrichissent, qui se soutiennent. Aujourd'hui, quand je bute sur quelque chose dans la préparation d'un cours, que ce soit une idée d'activité, une ressource que je ne trouve pas, une interrogation sur la forme que doit prendre l'évaluation, je suis sûre que j'aurai dans l'heure des pistes pour répondre à mes besoins. C'est très précieux et toujours très enrichissant. »

Les témoignages de ce type sont nombreux. Sur Facebook, il existe des groupes disciplinaires tout comme des groupes transversaux avec lesquels on peut partager de la veille, poser une question, proposer ses pistes de réflexion. Sur Twitter, les enseignants sont très nombreux à partager des ressources et à relayer de la veille. Le principal apport de ces réseaux, c'est la rapidité des interactions et leur densité. Vous ne vous adressez pas aux cinq ou dix collègues de votre établissement, mais à des centaines d'enseignants, de toute la francophonie, de tous les niveaux d'enseignement, et leur regard contribue souvent à décaler votre point de vue, à vous faire prendre en compte des aspects de votre séance ou de votre séquence que vous auriez laissés de côté.

À vous de voir si vous avez envie de vous saisir de ces outils. Si c'est le cas et que vous n'êtes pas familiers de ces espaces, n'hésitez pas à demander de l'aide à un collègue, à un proche pour mieux comprendre comment fonctionnent ces réseaux, quels en sont les codes et les règles, pour en tirer le meilleur profit. De plus en plus d'académies offrent des formations sur ce sujet et les référents aux usages pédagogiques du numérique sont normalement vos interlocuteurs privilégiés dans ce domaine. Il existe aussi désormais un réseau social des enseignants, pour justement encourager ces communautés enseignantes virtuelles : Viaéduc. Vous pouvez vous y inscrire pour partager des interrogations ou rejoindre un groupe travaillant sur vos problématiques.

SORTIR POUR ÉLARGIR SON HORIZON

Préparer un cours suppose parfois de s'arrêter de travailler... Certains enseignants débutants, surchargés de travail, ne prennent plus le temps d'écouter la radio, de lire un roman, d'aller au cinéma ou au théâtre, de voir une exposition. Pourtant, ces moments « improductifs » sont souvent indirectement bien plus féconds que de rester des heures assis à son bureau en se demandant comment introduire telle ou telle notion, quel type d'activité mettre en œuvre, comment juger si les objectifs ont bien été atteints.

Préparer un cours consiste aussi à « lever le nez » du programme pour élargir son horizon. Considérez donc vos sorties, lectures et autres nourritures intellectuelles comme une formation professionnelle élargie, celle que vous choisissez de vous donner à vous-mêmes. En prenant de la distance, en laissant décanter, en décalant le point de vue, vous trouverez des angles nouveaux.

... Ainsi, Laurent, enseignant de mathématiques, rencontrait des difficultés avec sa classe de première composée d'un certain nombre d'élèves en sport-études hand-ball. Un soir, il regarde *Le Stratège*, un film qui raconte comment un ancien joueur de baseball crée une équipe de toutes pièces à partir de statistiques de joueurs et avec l'aide d'un économiste de Yale. Le visionnage de ce film a inspiré à Laurent des séquences comportant des applications des mathématiques dans le domaine du sport et a pu ainsi retisser un lien d'apprentissage avec une partie de ses élèves.

Au-delà de nourrir votre créativité, sortir, lire, s'informer contribue à maintenir un lien avec le monde tel qu'il va et à y ancrer votre enseignement. C'est essentiel, en particulier pour des lycéens qui s'ouvrent aux enjeux politiques, économiques, sociaux. Si le savoir scolaire apparaît comme complètement ou partiellement déconnecté de la vie sociale, les motivations à apprendre seront bien plus faibles pour vos élèves. Bien entendu, il ne s'agit pas de construire chaque séance comme un débat d'actualité, ni de traiter sans distance et sans réflexion des événements qui se succèdent toujours plus rapidement. Mais il est bien ici question de montrer comment ce qui est enseigné est connecté aux enjeux qui traversent la société et dont les médias se font l'écho au quotidien.

L'essentiel à retenir

Préparer ses cours

- Lire en profondeur les programmes
- Répartir les séquences sur l'année
- Définir une progression articulée
- Avoir une vision d'ensemble

L'utilité des programmes

- Quel sens global de l'enseignement disciplinaire ?
- Quelles capacités visées ?
- Quelles activités et quels outils ?

Les clés d'une bonne progression

- Explorer les différents aspects d'une notion
- Repérer les capacités associées
- Donner des objectifs

Un cours est un matériau vivant

- Il s'enrichit de vos lectures, de vos échanges, de vos formations, de vos loisirs...

Conduire le cours

Une fois vos séquences et séances construites, il vous faut les réaliser *in situ*. Une séquence et, *a fortiori*, une séance peuvent très bien être pensées en termes d'objectifs, de notions, de capacités ou de méthodes, mais si vous ne prenez pas en compte les conditions concrètes de leur mise en œuvre, vous risquez de ressortir du cours frustré, énervé ou désappointé par la façon dont s'est déroulée la séance. On a tendance à penser que les élèves de lycée sont plus sages, plus concentrés, plus motivés que ceux de collège, parce qu'ils sont plus âgés et qu'ils ont en partie choisi d'être là, et parce qu'il y a l'enjeu du baccalauréat. Tout cela n'est que partiellement vrai et une classe de lycée, comme une classe de collège, peut être tout entière accaparée par les premiers flocons de neige qui tombent dehors, par le conflit entre deux élèves au sein de la classe ou par le dernier « buzz » sur les réseaux sociaux.

Bien entendu, vous ne pouvez pas parer à toutes les éventualités en préparant votre cours. Mais vous pouvez avoir à l'esprit certaines alertes, varier les façons de construire vos séquences ou vos séances pour mieux comprendre et analyser ce qui fonctionne avec vos classes en termes d'attention, de motivation, de production de connaissances.

Les quelques pistes évoquées ici n'ont bien entendu pas vocation à constituer un bréviaire, ni même à être explorées toutes ensemble dans une seule et même séance. Elles visent seulement à mettre l'accent sur ce qui peut vous interroger lorsque vous enseignez.

Faire des élèves des partenaires

Le premier élément – et à mon sens, l'élément central – à prendre en compte dans la conduite d'une séance, c'est de considérer les élèves comme des partenaires du cours et non comme les sujets de la leçon que vous allez donner. Cela peut vous paraître évident, ou simpliste, mais la culture scolaire française, à la différence de nombreuses cultures scolaires européennes, ne s'est ouverte que récemment à l'idée qu'une séance se construit avec les élèves, à partir de ce qu'ils sont, de ce qu'ils vivent, de l'état émotionnel dans lequel ils se trouvent.


Cette mutation pédagogique très profonde n'est pas encore achevée et le lycée est certainement le dernier échelon d'enseignement à être entré dans cette dynamique. Longtemps (et c'est encore le cas parfois aujourd'hui), le cours de lycée s'est apparenté à un cours d'université dans un plus petit espace, un cours *ex cathedra* où la place des élèves, même s'ils avaient le droit à la parole, était celle de sujets, au sens d'une sujétion. Aujourd'hui, les mutations sociétales autant que pédagogiques ne permettent plus cela.

TRAVAILLER AVEC LES REPRÉSENTATIONS ET L'ACTUALITÉ


Les lycéens d'aujourd'hui sont des adolescents ultra-connectés, soumis, comme les adultes, à l'« infobésité ». Ils reçoivent en permanence des informations sur l'état du monde, les événements qui ont lieu dans le monde entier, en même temps que des GIF de chats ou des snaps de copains comme de célébrités. Ils arrivent en classe surchargés de signes qui ne sont pas forcément signifiants, suralimentés en représentations diverses.


Si votre cours ne prend pas en compte cette réalité, vous risquez d'avoir beaucoup de difficulté à atteindre vos objectifs d'apprentissage. Tout simplement parce qu'ils ne seront pas reliés au réel pour une partie des élèves. Or, le but de l'enseignement scolaire, c'est de former le citoyen, et ce quelle que soit la discipline enseignée. Ce débat revient souvent en salle des professeurs. Il y aurait les disciplines dans lesquelles on pourrait échanger des points de vue, partir des représentations, évoquer l'actualité, et celles qui ne s'y prêteraient pas. La culture didactique s'est sans doute construite différemment selon les disciplines, mais travailler avec l'actualité, à partir des représentations des élèves, est possible dans toutes les matières. Un enseignant de mathématiques peut tout autant parler des réseaux sociaux à travers la question des algorithmes que le ferait un enseignant de SES par le biais des enjeux économiques ou un enseignant en éducation morale et civique lors d'une séance sur la protection des données personnelles...

Une fois cela posé, comment faire pour réussir à intégrer au cours ces fameuses représentations ? Les pistes sont nombreuses.

 Élodie, enseignante de SVT, demande fréquemment à ses élèves en début de séquence de dessiner la notion dont il va être question (la diversité, la reproduction, l'eau, etc.). D'abord parce qu'en changeant de médium, elle place les élèves en position de s'interroger. Ensuite parce que le dessin met souvent tout le monde à égalité et rebat les cartes entre les « sachants » et les autres. Enfin parce qu'elle peut ensuite leur demander d'échanger leurs dessins et de construire en groupe une première carte mentale de la notion. Olivier, enseignant d'anglais prend volontiers 10 minutes en début de séquence pour demander aux élèves de lister tous les mots ou expressions qu'ils associent à une notion, un événement, un personnage. Ils les compilent ensuite dans un nuage de mots qui permet de faire ressortir de façon très visuelle les prénotions associées au sujet de la séquence.

De même, les possibilités de faire entrer l'actualité en classe, sans qu'elle prenne toutefois trop de place, sont elles aussi nombreuses.

 Marc, enseignant de lettres, a institué le principe d'une revue de presse individuelle une fois par semaine, tout au long de l'année scolaire. Celle-ci n'a pas besoin d'être en lien direct avec la séance du jour, ni même avec le programme. Ce qui intéresse l'enseignant ici, ce sont les apports pour l'apprentissage : la pratique d'un oral argumenté, à partir de l'analyse d'articles, donc des méthodes et des capacités travaillées tout au long de l'année dans le cours de lettres, et la possibilité, à partir de ce qu'apportent les élèves, d'établir des ponts avec des œuvres, des notions, des textes étudiés en classe et de montrer de quelle façon cela entre en résonance.

 Patrice, enseignant de musique, a quant à lui institué le principe d'une chronique musicale hebdomadaire sur un artiste, un album, un concert, un spectacle qui fait l'actualité. Là encore, ce moment déconnecté du programme au premier abord est relié aux apprentissages globaux et les élèves ont signifié à leur enseignant combien ils appréciaient ce moment « gratuit », sans enjeux autres que celui de découvrir quelque chose de nouveau, pour le plaisir.

C'est peut-être là tout l'intérêt de travailler avec les élèves à partir des représentations et de l'actualité : transformer les apprentissages en moment de découverte et de plaisir, individuel et collectif, durant lequel les normes d'enseignement et les enjeux d'évaluation disparaissent au profit de la simple curiosité. Cela ne signifie pas que l'un exclut l'autre, qu'un cours est austère par essence, mais remettre au centre de sa séance, de sa séquence ou de son rituel d'enseignement des moments qui partent de ce que sont les élèves, sans enjeux, tend à fluidifier les apprentissages.


ÊTRE ATTENTIF AUX ÉMOTIONS INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

La question des émotions est un deuxième aspect de cette attention permanente aux élèves, en tant que partenaires de l'enseignant durant le cours. Elle a longtemps été complètement occultée, au lycée en particulier. Dans la culture scolaire et pédagogique du lycée, les futurs citoyens étaient formés à l'aune du modèle rationaliste et positiviste des Lumières, le primat étant donné à la raison. Former des citoyens émancipés, capables de raisonner, d'exercer leur libre arbitre et leur esprit critique, c'était s'abstraire du règne des passions, qui longtemps n'ont pas eu droit de cité dans l'école française. D'où d'ailleurs la phrase très souvent prononcée par les enseignants : « Je ne suis pas là pour être aimé mais pour enseigner. »


La question du rôle des émotions et des liens affectifs et sociaux dans les apprentissages est pourtant désormais bien documentée et ne peut plus être ignorée.

Les enseignants de maternelle, d'école élémentaire et même de collège accordent aujourd'hui une place à cette dimension, mais le lycée y est encore un peu imperméable. Beaucoup d'enseignants expliquent aux élèves qu'ils doivent mettre leurs émotions de côté en entrant dans la classe, qu'il s'agit d'un apprentissage vers la vie de jeune adulte, que cela prépare aussi au monde du travail où l'on ne choisit pas non plus les gens avec lesquels on collabore. S'il ne saurait être question de « laisser toute la place aux émotions », il ne s'agit pas non plus de faire « comme si elles n'existaient pas ».

Cette problématique se retrouve sous deux formes en classe. La première, c'est bien entendu celle des émotions individuelles. Un élève en colère, accablé de tristesse, ayant peur ou étant submergé par une très grande joie n'est pas en capacité d'apprendre. Cela ne veut pas dire que c'est à l'enseignant de prendre en charge cette émotion, mais la reconnaître en la mettant en mots, en lui laissant un espace pour s'exprimer, permet souvent de désamorcer une situation de blocage. À chaque enseignant de faire appel pour cela à des trucs et astuces.

 Sonia, professeure de sciences physiques, n'hésite pas à aller voir individuellement un élève dont elle a le sentiment qu'il ne va pas bien pour lui dire de venir lui parler à la fin du cours, ou de s'isoler au fond de la classe quelques minutes pour décrire son état émotionnel par écrit. D'autres enseignants mettent en place des rituels d'entrée en classe qui permettent de décharger un peu ses émotions (voir chapitre 3, p. 92) ou n'hésitent pas à laisser un élève faire autre chose (lire, écrire) parce qu'il n'est visiblement pas en état d'apprendre. Naturellement, chaque enseignant apprécie cela de façon différente et la classe ne saurait être un espace de thérapie. Mais, souvent, la reconnaissance d'une situation de mal-être individuel, même sans réponse immédiate, permet de soulager l'ensemble du groupe.

Une classe n'est cependant pas l'addition d'individualités. C'est un groupe à la psychologie propre, traversé par des émotions collectives. Vous pouvez sentir qu'il flotte dans l'air trop de colère ou d'excitation pour lancer normalement le cours. S'entêter à poursuivre comme si de rien n'était mène alors souvent à un conflit ouvert ou larvé.

 Étienne, professeur de mathématiques, raconte comment, avec sa classe de seconde, il a prévu tel matin une séance d'activités en groupe autour d'un jeu mathématique. Mais, lorsque ses élèves entrent en classe, il perçoit une grande agitation. Il comprend vite que le professeur de français a rendu des devoirs à la fin du cours précédent et que la classe est collectivement insatisfaite des notes, qu'elle trouve injustes. Étienne tente d'introduire la séance, mais les élèves sont très inattentifs, les consignes sont parasitées par des conversations parallèles sur ce fameux devoir de français. Étienne se sent frustré : il a passé beaucoup de temps à préparer son activité, il se réjouissait de partager ce moment avec ses élèves. Il se trouve confronté à un dilemme : poursuivre l'activité en rappelant à l'ordre ceux qui se dispersent ou prendre le temps de faire le point avec les élèves. Il décide finalement de faire une pause, fixe un cadre temporel (10 minutes), des règles de prise de parole et un objectif (trouver des pistes de solution) pour évoquer avec eux l'injustice qu'ils ressentent. À l'issue de ce temps de parole, les élèves reprennent l'activité de mathématiques avec motivation, parce qu'ils ont été écoutés et qu'ils ont désormais une possibilité de sortir par le haut de cette situation d'injustice ressentie.

Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres et, là encore, la classe n'a pas vocation à devenir le lieu d'une catharsis collective permanente. Mais entendre une classe en colère ou triste, comme laisser de la place à l'excitation qui peut suivre l'annonce d'un voyage scolaire ou d'un concours remporté, c'est gagner en profondeur dans les relations entre enseignants et élèves, le plus souvent au profit des apprentissages. C'est aussi faire la démonstration par l'exemple aux lycéens qu'avec les responsabilités qu'on leur demande d'assumer vient aussi le respect de leurs personnalités et de leurs états émotionnels et la liberté de parler.

Gérer le temps

Une des difficultés majeures auxquelles est confronté l'enseignant, quel que soit le niveau, c'est la gestion du temps en classe. Mais au lycée s'ajoutent la pression du baccalauréat et une année scolaire écourtée par l'organisation de celui-ci. Il faut « finir les programmes », « avancer », car il y a l'examen à la fin et que les cours se terminent début juin. La réforme du baccalauréat modifie ce calendrier, avec une partie des épreuves (celles de spécialité) passées dès le printemps de l'année de terminale ainsi que l'introduction du contrôle continu. Celui-ci prend désormais la forme de devoirs communs à l'échelle de l'établissement, ce qui implique de progresser globalement à la même vitesse pour ne pas mettre en difficulté les élèves comme les collègues. En lycée, le temps est donc une denrée très précieuse qu'il faut savoir gérer.

ACCEPTER DE PERDRE DU TEMPS POUR EN GAGNER

La programmation des séquences sur l'année peut transformer chaque séance en course contre la montre. Car tout ce que l'on n'a pas eu le temps de faire se reporte sur la séance suivante, avec un retard en fin de parcours que l'enseignant n'est jamais certain de combler...

Cette pression est délétère. Elle fait oublier qu'avoir l'impression de perdre du temps, c'est souvent en gagner, en permettant qu'émergent des questions importantes sur les notions, la méthode, la cohérence d'ensemble des apprentissages.

Prendre son temps en classe peut permettre en effet de gagner en efficacité. D'abord parce que, comme on l'a vu précédemment, s'intéresser aux représentations, aux émotions, à la vie des élèves en général, permet de tisser des liens de confiance, de respect mutuel qui sont essentiels pour faire passer ensuite les enseignements. De plus, bien poser le cadre des apprentissages en début d'année conduit là aussi à créer un climat scolaire serein. S'attarder sur les méthodes fondamentales, les règles essentielles de la discipline, expliciter les attendus, les consignes, décortiquer un exercice, réexpliquer une notion vue dans le niveau précédent, c'est aussi montrer par l'exemple aux élèves que vous savez où vous allez, que vous êtes clairs sur les objectifs, les méthodes et le chemin pour y arriver. Or le besoin de sécurité est fondamental dans les apprentissages et asseoir le cadre de travail est très utile pour la suite. À plus forte raison si ce cadre doit être mutualisé entre enseignants, car la tâche s'en trouvera alors grandement simplifiée.

Enfin, on perd parfois du temps dans une séance ou une séquence d'apprentissage parce que l'on a mal calibré ses objectifs, trop ambitieux pour le temps imparti ou le niveau des élèves ; parce que les consignes de l'activité étaient trop floues pour susciter une réelle mise au travail ; parce que les modalités n'étaient pas vraiment adaptées au groupe ou au moment de l'année ; parce que l'on n'a pas suffisamment travaillé au préalable les compétences sollicitées, etc. Cela arrive à tout enseignant. S'il n'est jamais très agréable de sortir d'une heure de cours que l'on a « ratée », c'est la façon dont on réagit à cela qui compte. Certains rejettent la responsabilité sur les élèves, d'autres s'en veulent de ne pas avoir su anticiper, d'autres enfin en tirent des leçons pour les fois suivantes.

Dans une classe, il n'y a jamais de temps perdu. Quoi qu'il se passe, c'est toujours un pas de plus sur le chemin des apprentissages, ceux du professeur comme ceux de l'élève.

GÉRER LES DIFFÉRENCES DE RYTHME

La question du temps n'est pas seulement celle du temps « maîtrisé » par l'enseignant. C'est aussi celle des rythmes d'apprentissage et de travail des élèves. Dans une classe de lycée, comme de collège d'ailleurs, la diversité des profils est la règle. Certains travaillent vite, comprennent très rapidement les notions, produisent des travaux de très grande qualité. D'autres ont besoin de beaucoup plus de temps pour arriver au même résultat. Certains encore procrastinent et repoussent toujours le moment de se mettre au travail, quand d'autres exécutent instantanément les tâches demandées, sans pour autant en avoir toujours compris le sens ni produit des travaux approfondis.

Bref, vous devez gérer des élèves aux tempéraments très différents dans un même temps de classe, celui d'une séance de 55 minutes et d'une séquence s'étalant sur quatre à six semaines dans la majorité des cas. Comment y parvenir ? Si la différenciation est une donnée désormais centrale à l'école élémentaire et de plus en plus au collège, elle reste encore très en retrait au lycée. Pourtant les pistes suivies dans les niveaux d'enseignement précédents ne deviennent pas soudain caduques. Vous pouvez donc vous en inspirer.

La mise en place de plans de travail est l'une des premières possibilités pour gérer ces différences de rythme. Inspirés de la pédagogie Freinet, ces plans de travail consistent à définir ensemble, élèves et enseignant, des objectifs d'apprentissage sur une séquence, d'y associer des activités dans un cadre temporel donné. Les notions fondamentales et les capacités sont les mêmes pour tous, mais selon les élèves on approfondit et on multiplie plus ou moins les activités. Ces plans de travail fonctionnent très bien, mais c'est un apprentissage du travail autonome qui prend d'autant plus de sens que la pratique est partagée par plusieurs enseignants et qu'elle se met en place sur un temps long.

Le tutorat est une seconde possibilité. Associer des élèves de profils différents permet de mieux gérer les différences de rythme tout en renforçant la solidarité au sein du groupe⁷.

Certains enseignants ont aussi un volant d'activités, de livres, de textes supplémentaires qu'ils peuvent soumettre à ceux qui avanceraient plus vite. D'autres proposent des horaires de devoirs à la carte, permettant à ceux qui le souhaitent de rester plus longtemps pour finir leur évaluation, en posant le principe avec l'ensemble de la classe, comme une mesure d'équité. Cela est possible quand la philosophie globale de l'établissement s'y prête, en lien avec l'équipe de la classe, car tout cela a des conséquences en termes d'horaires et de logistique que l'on ne peut ignorer.

L'important ici est de respecter le rythme de chacun pour ne pas bloquer les apprentissages, sans faire pour autant de la classe un espace qui agrège simplement des individualités. Il faut pour cela trouver le bon équilibre – toujours à redéfinir – entre les phases de travail individuel ou en groupes et les temps d'apprentissage collectif. Ce n'est jamais simple, surtout au lycée où la pression des examens est forte et où l'on voudrait se rassurer, en tant qu'enseignant, en maîtrisant totalement le rythme. Cette problématique de la maîtrise du rythme, comme celle du bruit abordée juste après, est aussi souvent inconsciemment liée à la question de la compétence des enseignants, de leur légitimité et donc de leur autorité. Un enseignant qui contrôle tout serait un enseignant efficace. Est-ce toujours le cas ? Il est bon en tout cas de s'interroger sur ses propres représentations.

Gérer l'espace et le bruit

Dans la conduite d'un cours, la question des conditions matérielles est primordiale, et pourtant elle est souvent reléguée au second plan. Par l'institution d'abord, que ce soit en ce qui concerne l'architecture scolaire, la vétusté de certaines installations, le matériel mis à disposition, la souplesse dans l'utilisation des salles, etc. Par l'enseignant ensuite, qui change de salle à chaque heure ou presque et n'a donc pas l'habitude d'en faire un élément important du cours. Pourtant la configuration de la salle joue un rôle sur le climat de la classe et donc sur la qualité des apprentissages. Elle favorise ou non des méthodes différentes, elle permet ou non de circuler facilement, elle encourage ou non la coopération, la circulation de la parole, etc. Elle est donc aussi intrinsèquement liée au niveau sonore du cours. Penser l'organisation de sa salle de classe en amont et gérer l'espace pendant le cours sont donc des facteurs importants de la réussite des apprentissages.

⁷ Voir développement sur la classe mutuelle p. 127.

QUELLE CONFIGURATION DE CLASSE ?

On considère encore très souvent que la configuration de la salle de classe fixe seulement un cadre, même si les choses évoluent depuis une dizaine d'années. Les enseignants d'école élémentaire, et de plus en plus ceux de collège, disposent de leur salle, qu'ils peuvent donc investir comme ils le souhaitent (affichage, matériel personnalisé, disposition des tables, appropriation de l'espace par les élèves, etc.). Les enseignants de lycée demeurent le plus souvent des « nomades », qui doivent transporter avec eux leurs affaires, leur matériel pédagogique. Et qui découvrent parfois que la salle où ils vont faire cours n'a pas assez de tables ou de chaises pour l'ensemble des élèves...

Il est donc assez logique que, face à cette donnée organisationnelle, ils préfèrent ne pas s'ajouter une contrainte supplémentaire en faisant évoluer la configuration de la salle à chaque nouvelle heure de cours. D'autant plus que peu de lycées disposent aujourd'hui de matériel modulaire ou mobile qui permette de modifier l'espace en très peu de temps.

Mais lorsqu'on peut le faire (salle de classe attribuée à l'année ou occupée très régulièrement, salle libre l'heure précédente et qu'on peut donc aménager à l'avance, salle mutualisée entre collègues qui partagent la même organisation, etc.), s'interroger sur la meilleure configuration pour faire cours est toujours intéressant.

Traditionnellement, les salles sont aménagées pour un enseignement de type frontal ou magistral, dans lequel se font face le bureau du professeur et les tables des élèves disposées en rangées. Dans certains lycées du XIX^e siècle, cette dimension est renforcée par la présence d'une estrade, sur laquelle est installé le bureau. Cela matérialise dans l'espace un rapport hiérarchique explicite. Bien entendu, cet agencement n'a pas que des inconvénients : tout le monde voit le tableau et vous voyez tout le monde. L'objectif est clair, mais ne favorise pas forcément les échanges entre pairs, pas plus que votre capacité à faire varier votre pratique en fonction des élèves, la circulation dans la classe s'avérant peu fluide. D'autres configurations peuvent donc être explorées.

Le préalable peut être la question de la place du bureau. Avez-vous vraiment besoin de ce bureau ? Aujourd'hui, s'il est souvent doté d'un ordinateur pour faire directement l'appel en ligne en début de cours, rien n'interdit de le déplacer dans un coin de la salle et de remplir la feuille d'absence à un autre moment. Se demander à quoi sert le bureau est une bonne façon de réfléchir à son rapport aux élèves durant le cours. Il peut servir doublement de « refuge » : pour l'enseignant qui s'y « replie » ou pour l'élève qui sait pouvoir venir y trouver des ressources pour son travail. Bien entendu, vous avez besoin d'un endroit où poser vos affaires, mais ce n'est pas nécessairement le bureau...

Et si la grande majorité des salles de classe ont un bureau, cela ne veut pas dire qu'il doit forcément être placé face aux élèves, à côté du tableau. Il peut être au fond de la classe, derrière les élèves, pour pouvoir mieux les observer. On peut aussi décider de s'en passer.

Outre la question du bureau, on peut également penser d'autres types d'aménagement des tables des élèves :

- **une organisation en épi** : cette configuration ne diffère pas fondamentalement de la configuration traditionnelle, les tables sont toujours installées par rangées mais placées en épi, symétriquement autour d'une allée centrale. Cela permet aux élèves d'avoir une focalisation sur l'enseignant et le tableau tout en leur donnant la possibilité de se voir et d'échanger plus facilement entre eux. Mais la question de la circulation reste posée ;
- **une organisation en U ou en double U** : c'est la configuration alternative certainement la plus connue et la plus pratiquée. En permettant aux élèves d'embrasser l'ensemble du groupe classe, elle favorise les interactions ; elle est souvent utilisée en salle de langues vivantes où elle vient soutenir des activités basées sur l'oral. Elle offre aussi la possibilité à l'enseignant de circuler plus facilement en arpentant le U : vous avez ainsi accès à chacun des élèves (cela reste cependant plus aléatoire dans un double U) ;
- **une organisation en îlots** : former des îlots de quatre à six élèves permet souvent de libérer de l'espace pour circuler dans la salle et donc d'aller plus facilement vers les élèves. Cette organisation est aussi idéale pour favoriser le travail collaboratif ou coopératif entre élèves, par exemple pour les faire travailler ensemble sur un même document de grand format. Sans doute restera-t-elle exceptionnelle dans votre pratique, dans la mesure où elle risque de ne pas être adaptée aux cours plus collectifs, parce que tout le monde ne voit pas le tableau, parce que certains bavardent, etc. Tout dépend de l'acculturation des élèves à cette configuration, qui peut être tantôt vécue comme une forme récréative tantôt banalisée comme une forme parmi d'autres.



Réorganiser une salle de classe au début du cours peut sembler une tâche impossible ou très chronophage. On choisit le plus souvent de maintenir les choses en l'état et on juge préférable de se concentrer sur le fond. Barbara, enseignante d'allemand, ne partage pas cet avis. Dans tous les établissements où elle a enseigné, elle a toujours pratiqué ces formes alternatives avec bonheur, qu'elle ait sa propre salle ou qu'elle en change régulièrement. Pour elle, la clé, c'est de mettre les élèves à contribution pour réorganiser rapidement la salle, en donnant une durée de temps limitée (5 minutes). Ses classes mettent généralement trois semaines à prendre cette habitude qui devient ensuite un automatisme. Les élèves entrent et lui demandent spontanément comment elle souhaite organiser la salle. Elle y voit un autre bénéfice : celui de pratiquer une forme d'« activité physique » en début de cours, qui permet à certains de faire la transition avec le cours précédent mais qui lui indique aussi dès le début de séance ceux qui sont fatigués, énervés, qui ont la tête ailleurs et qui ne participent pas à la tâche collective.

Bien entendu, la disposition peut également changer en cours de séance, surtout lorsqu'il s'agit de blocs d'1 heure 30 ou de 2 heures. Il est possible de commencer en rangées pour donner les consignes, de se mettre en îlots pour une activité de groupe, puis de former un U ou de ne garder que les chaises en cercle par exemple pour un débat. Cela demande un peu de manutention mais ce n'est pas impossible, à condition de bien gérer les moments de transition.

Afin d'aménager différemment la salle de classe, on peut aussi discuter avec le gestionnaire, par exemple pour faire repeindre un mur de la salle avec une peinture magnétique ou faire poser un film pour tableau blanc afin de dédoubler les espaces de travail collectif. Il est aussi possible désormais de remplacer une partie des tables et des chaises par du mobilier modulaire, voire du mobilier non scolaire comme des poufs, des coussins, des tables hautes, etc. Mais tout cela a bien évidemment un coût et prend également du temps.

FAIRE DE L'ESPACE DE LA CLASSE UN ESPACE DE VIE ET D'APPRENTISSAGE

La configuration des tables et des chaises n'est pas la seule composante d'une salle de classe. Le tableau, les murs, la présence ou non d'espaces de rangement jouent aussi sur la façon qu'ont les élèves de s'approprier l'espace, de l'habiter réellement.

Les classes de lycée français sont plus que sobres. Peu, voire pas du tout, d'affichage au mur et souvent à seule visée informative, un tableau parfois encore à craie, même si le tableau blanc tend à se généraliser via l'usage des vidéoprojecteurs, et très peu de mise en valeur des productions d'élèves, de leurs dons artistiques au service des apprentissages par exemple.

Si vous avez déjà eu l'opportunité de passer un moment, voire de travailler dans un établissement scolaire à l'étranger, que ce soit en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Suède ou aux États-Unis, vous avez pu constater combien les élèves y ont un rapport différent à leur salle de classe. En Allemagne, ils ont souvent un espace où se préparer du thé, avec des petits gâteaux à disposition, et de nombreuses productions collectives sont accrochées au mur. Aux États-Unis, comme en Grande-Bretagne, la culture de l'affiche scolaire, qu'elle soit liée aux apprentissages ou à toutes sortes d'activités extrascolaires est répandue dans les salles de classe comme dans les couloirs de l'établissement.

Pouvoir investir sa classe en tant qu'élève est essentiel pour favoriser un sentiment d'appartenance et d'appropriation. Un lien personnel avec l'espace se crée, qui met en confiance et sécurise. C'est la raison pour laquelle la décoration de la salle de classe, son aspect chaleureux et coloré sont si importants en maternelle. Mais on a tendance, en France, à croire que ce besoin de sécurité s'estompe avec l'âge. Il se transforme certes, mais il reste prégnant, et l'espace dans lequel on évolue, sa stabilité, ce qu'il renvoie sont des données fondamentales pour le cerveau, à tout âge de la vie. Il est étrange que nous vivions dans une société qui survalorise le cocooning, les lumières tamisées et les canapés moelleux, les espaces de travail confortables, chaleureux et modulaires, et que nos élèves doivent passer 8 heures par jour dans des salles austères et sans âme.

D'autant plus que les lycéens sont aujourd'hui des individus très autonomes, disposant, pour les mieux lotis, de leur chambre individuelle, qu'ils ont décorée et meublée à leur goût. Le contraste est fort avec le lycée, qui leur laisse généralement peu d'espaces personnels. Il existe bien un foyer des élèves, mais dans

de nombreux établissements il n'a pas été rénové depuis des années, voire des décennies. Et le CDI est le plus souvent un espace de travail individuel et silencieux. Il ne reste guère que la cours de récréation ou le parvis devant le lycée, mais ce sont des espaces extérieurs. Et le lieu où ils passent le plus de temps, la salle de classe, peut rester parfaitement identique.



Il n'est pourtant pas si difficile d'aménager l'espace pour le rendre plus chaleureux, plus personnalisé. L'exemple de Bénédicte, professeure d'allemand dans une classe binationale, en offre une illustration éclairante. Bénédicte a vécu et étudié en Allemagne. Cela influence fortement sa pratique, qui hybride constamment les cultures scolaires française et allemande. Dans son nouveau lycée, elle a demandé à ce que soit attribuée une salle de référence à la filière binationale. La majorité de ses cours se fait donc dans cette salle, qu'il est par conséquent plus facile de s'approprier. Elle a mis en place un certain nombre de dispositifs pour faire de ce lieu un espace de vie agréable qui favorise les apprentissages.

- Elle a commencé par apporter des livres – romans, bandes dessinées, essais – que les élèves peuvent emprunter ou lire s'ils ont terminé une activité. En contrepartie, ces derniers doivent donner leur avis sur l'ouvrage en laissant un bref commentaire à l'intérieur de celui-ci.
- Elle a ensuite punaisé aux murs des affiches qui rappellent quelques données fondamentales sur l'Allemagne et la langue allemande : une chronologie du xx^e siècle, les règles de déclinaison ou encore une carte du pays sur laquelle chaque élève marque l'endroit où il a fait son échange.
- Chaque élève peut également envoyer une carte postale lors de son séjour de trois mois en Allemagne : ces cartes sont ensuite affichées au mur et constituent autant de souvenirs qui viennent enrichir les échanges entre élèves.
- Dans le cadre du cours de littérature, les élèves ont été invités à noter dans un carnet les citations qui ont retenu particulièrement leur attention lors de leurs lectures. Celles-ci ont ensuite été sélectionnées par l'ensemble de la classe et affichées artistiquement, avec des éléments de contextualisation.

Cette ambiance que Bénédicte a su créer se diffuse et a un impact positif sur les élèves. Ils apportent un gâteau à partager à la fin du cours pour les anniversaires. Ils demandent à pouvoir rester travailler dans la salle si elle est libre...

Bien entendu, un cours peut être tout à fait intéressant et constructif pour les élèves dans une salle de classe blanche et austère où ils ont uniquement la possibilité de s'asseoir à leur table. Mais l'amélioration du climat scolaire, et donc des apprentissages, passe par des facteurs aussi triviaux parfois que le confort d'une chaise, la chaleur d'une couleur de peinture, la possibilité de boire une gorgée d'eau ou de soulager un « besoin pressant ». L'enseignant peut d'ailleurs en prendre conscience lorsqu'il est lui-même mal assis dans une salle froide pour suivre une formation peut-être intéressante mais qui aurait gagné à être dispensée dans un espace plus accueillant.

UNE CLASSE SILENCIEUSE EST-ELLE UNE CLASSE QUI APPREND ?

L'exigence du niveau sonore le plus bas possible dans la classe est là aussi une spécificité française. Ou, à tout le moins, un facteur plus valorisé chez nous que dans d'autres pays.

La *doxa* scolaire voudrait qu'une classe « bien tenue » soit une classe silencieuse, parce que le professeur a su y imposer son autorité. C'est une représentation communément admise, véhiculée par les discours sur l'école, dans la culture populaire comme dans les médias. On y oppose souvent la classe bruyante, qui chahute, à la classe silencieuse, disciplinée, concentrée sur les apprentissages. Cette représentation, comme toute représentation, est simplificatrice. La majorité des enseignants le savent, mais on peut avoir tendance, lorsque l'on débute, à évaluer la qualité de son cours à l'aune du silence et du calme qui règnent dans la classe. Si ceux-ci jouent bien un rôle, il ne peut s'agir du seul critère pour juger de la réussite ou de l'échec de votre dispositif d'apprentissage. Si en élémentaire et en collège, la parole des élèves, la possibilité de se déplacer au sein de la classe ou d'aller aux toilettes, et le travail de groupe se développent, cela reste à l'état embryonnaire en lycée général. Souvent d'abord parce que l'on pense que les élèves sont désormais assez « grands » pour s'autoréguler et se contrôler. Mais c'est aussi un effet de structure. L'orientation de fin de troisième a régulièrement éloigné du lycée général les élèves les plus bruyants, les moins acculturés à la discipline scolaire. Au motif justement qu'ils n'arriveraient pas à s'y adapter. Ici donc, les représentations nourrissent les représentations.

Que vous soyez jeune enseignant débutant en lycée ou professeur arrivant du collège, il est bon de vous interroger sur votre propre représentation du niveau sonore d'un cours de lycée. Attendez-vous de vos classes qu'elles soient silencieuses ? Pourquoi ? Et qu'appellez-vous « silencieuses » ? Car la définition varie souvent d'un enseignant à un autre... Il n'y a bien sûr pas de réponses justes ou fausses. Le niveau sonore d'une classe fait partie de vos conditions de travail comme des conditions de vie quotidienne des élèves et l'on sait tous combien un bruit continu fatigue. Il est donc tout à fait légitime de chercher à maintenir un niveau sonore acceptable. Et c'est justement sur cette dimension que l'on peut agir, individuellement en tant qu'enseignant comme collectivement avec ses classes. Où se situe le « bon » niveau ?

La réponse dépend en partie des conditions de vie des élèves en dehors du lycée. Certains vivent au sein d'une famille nombreuse, dans un appartement exigü, et travaillent dans le salon en présence de leurs frères et sœurs, pendant que, dans la cuisine toute proche, se prépare le repas du soir. D'autres disposent de leur propre espace de travail dans une grande maison silencieuse, dans laquelle les parents rentrent tard. Et selon la façon dont l'élève vit cette situation (positivement ou négativement), il développe un rapport très différent au bruit pour travailler.

Vous ne pouvez pas, en tant qu'enseignant, tenir compte de ces conditions de vie différentes pour adapter individuellement le niveau sonore à chaque élève. Mais vous avez deux possibilités pour réagir en fonction d'elles. La première, c'est de mener une analyse réflexive sur votre propre rapport au bruit. Un petit exercice peut consister à mesurer le bruit dans sa classe à l'aide d'une application sur son téléphone ou sur son ordinateur, qui donne en temps réel le volume en décibels. Cette mesure, effectuée sur une semaine par exemple, dans toutes vos classes, peut vous éclairer. On supporte mieux le bruit certains jours ou à certaines heures qu'à d'autres et on peut avoir l'impression qu'une classe est bruyante alors qu'elle l'est finalement moins qu'une autre.



La seconde piste que vous pouvez explorer, c'est celle de l'éducation des élèves sur ces questions. Marie, enseignante d'anglais, développe énormément la pratique de l'oral dans sa classe. Pas seulement en dialogue avec l'enseignant mais aussi entre élèves. Pour que les phases de travail oral ne tournent pas à la cacophonie, elle commence toujours l'année par un travail sur la voix et les sons, avec un enseignant de musique et un enseignant de lettres qui anime un atelier de théâtre. Il s'agit d'apprendre aux élèves quelques trucs et astuces pour poser leur voix, varier les intonations et gérer le bruit qu'ils produisent. Elle pose également un certain nombre de règles, comme veiller à ne pas créer trop de bruits parasites (tapoter la table avec son stylo, fouiller dans son sac) pour ne pas rajouter du bruit au bruit durant les activités orales. À l'inverse, lors des phases de travail individuel long ou de recherche d'informations, les élèves peuvent mettre des bouchons d'oreille pour s'abstraire du bruit ambiant et mieux se concentrer.

Une classe qui apprend n'est donc pas nécessairement une classe silencieuse mais une classe où l'enseignant tout comme les élèves se sentent libres de parler comme de se taire. Où le rapport au bruit que l'on produit a été pensé, discuté et non posé comme un préalable non négociable. Car si le silence est d'or, la parole libre est l'une des conditions fondamentales d'un apprentissage réussi, pour dire ses incompréhensions comme ses erreurs.

ALTERNER LES PHASES DE TRAVAIL POUR RÉGULER L'ATTENTION ET LE NIVEAU SONORE

L'une des clés pour réguler le niveau sonore durant le cours et permettre à la fois l'expression de la parole et des plages de concentration individuelle plus silencieuses est d'alterner les phases de travail et donc les types d'activité. Cela vous paraît certainement une évidence, mais les évidences méritent parfois d'être rappelées... Les études montrent que l'attention est une ressource rare, renouvelable certes, mais dont on doit prendre soin. Quel adulte serait en capacité de rester 8 heures par jour assis sur une chaise à passer d'un sujet à un autre sans être à aucun moment maître ni de son temps ni de ce qu'on lui demande de faire ? Les bavardages, la déconcentration sont aussi pour les lycéens une forme de reconquête de leur autonomie. Ainsi, il est nécessaire d'alterner les phases de travail plus ou moins contraintes lors d'une séance ou d'une séquence. D'autant plus si on l'annonce en préambule. S'ils savent à l'avance comment ils vont travailler, les élèves acceptent plus facilement une phase de cours magistral ou dialogué, et sont amenés à en voir l'intérêt. Ils prennent alors conscience qu'ils ne sont pas enfermés dans une forme scolaire.

L'alternance des phases de travail et donc des espaces de liberté permet même d'être plus ferme lors des phases de travail individuel. On peut pour cela s'inspirer de ce qui se pratique beaucoup dans le premier degré autour des « feux du bruit ». On trouve de plus en plus, dans les classes de maternelle ou d'élémentaire, une affiche reproduisant un feu de signalisation, qui indique le niveau sonore autorisé en classe. Vert : je peux parler avec mes camarades ; orange, je peux chuchoter pour demander quelque chose ; rouge, je dois me taire et lever la main pour demander la parole. Il ne s'agit pas ici de reproduire ce dispositif, qui serait infantilisant pour des adolescents. Mais vous pouvez poser des règles claires et strictes. Si la parole est libre et même encouragée lors d'un moment d'échanges entre pairs (travail de groupe, débat), dans un cadre respectueux, elle peut aussi être interdite dans un moment de production écrite personnelle, où chacun doit pouvoir se concentrer sur son travail.

L'attention, la concentration sont un apprentissage d'autant plus exigeant et indispensable que les smartphones et autres objets connectés sont omniprésents. Robert Lustig, endocrinologue américain, estime à 23 minutes le temps nécessaire pour se reconcentrer sur une tâche après avoir consulté une notification sur son smartphone ! Dans un contexte où adolescents comme adultes sont confrontés à cette sursollicitation permanente, il est d'autant plus nécessaire de faire du cours un moment de méta-apprentissage sur ces questions. Apprendre à se retrouver seul face à une tâche comme à réguler sa parole en groupe sont des éléments essentiels de la formation du citoyen aujourd'hui.

Utiliser les outils numériques pour varier les modalités

Évoquer le numérique juste après avoir démontré les effets potentiellement néfastes des outils connectés sur notre attention peut paraître contradictoire. C'est pourtant tout le contraire. Sur le numérique comme sur beaucoup d'autres sujets, la prohibition complète ne fonctionne pas, surtout chez des adolescents. Ces outils existent, ils font partie du quotidien des élèves dont un tiers dit répondre « tout le temps » à ses messages, de jour comme de nuit. Former à leur usage critique et raisonné est donc plus que jamais nécessaire, d'autant qu'ils ouvrent un champ des possibles infini dans le cadre des apprentissages.

À QUOI PEUVENT SERVIR LES OUTILS NUMÉRIQUES EN CLASSE ?

Le numérique en classe recouvre une palette très large d'outils, qu'il faut peut-être d'abord définir. Il y a d'un côté les outils matériels, de l'autre les outils logiciels, les uns interagissant forcément avec les autres. Commençons néanmoins, pour la clarté du propos, par les outils matériels.

Le premier outil numérique à avoir été introduit dans l'enseignement, c'est l'ordinateur personnel, il y a plus de trente ans. Aujourd'hui, plus personne ne songerait à revenir à une école sans ordinateurs, même si l'équipement varie très fortement d'un lycée à l'autre, en fonction des stratégies développées par les conseils régionaux, responsables de cette question. Mais depuis cette première phase, qui avait succédé elle-même à l'entrée de la télévision et des magnétoscopes dans les salles de classe (ce qui constituait déjà une première révolution), les innovations technologiques se sont succédé à un rythme accéléré. On a vu ainsi arriver les

vidéoprojecteurs, remplaçant les rétroprojecteurs, la connexion internet, les tableaux blancs interactifs, les ordinateurs portables, puis les tablettes et smartphones, et même les tables interactives ainsi que les instruments de mesure connectés, les machines numériques ou encore les drones. La palette d'outils mobilisables est donc très diversifiée, avec un potentiel d'apprentissage toujours renouvelé.

DES FACTEURS NÉCESSAIRES

Le revers de cette accélération, c'est la tendance à l'obsolescence des matériels. Cela tient à la stratégie régionale d'équipement, à la lenteur des procédures des marchés publics, au décalage entre l'expertise d'usage des enseignants, qui connaissent leurs besoins, et la capacité à décider, qui appartient le plus souvent aux techniciens de la région, sans que les choix d'équipements ne soient réellement concertés et pensés avec les équipes. En bref, de nombreux lycées ont été équipés de tableaux blancs interactifs quand les tablettes avaient remplacé cette technologie depuis déjà deux ou trois ans !

Ajoutez à cela que, même avec la meilleure volonté du monde, plus un lycée est ancien moins les espaces, les infrastructures y sont adaptés à la révolution numérique. Dans des établissements datant de la fin du XIX^e ou même du milieu du XX^e siècle, rien n'a été pensé en termes de circuits électriques, de configuration des espaces pour laisser de la place à des bornes wifi, à des ports Ethernet ou à des salles informatiques. D'autre part, on peut avoir de très beaux équipements, si aucun moyen humain n'est dédié à leur maintenance et à leur administration, il y a peu de chances qu'ils soient utilisés à 100 % de leur potentiel.

L'équipement numérique de votre établissement est donc fortement conditionné par tous ces facteurs : la volonté politique de la région d'investir ce champ, les conditions techniques et matérielles de déploiement des outils, le soutien apporté ou non par le chef d'établissement et la dynamique enseignante. Dans ce domaine, le lycée est souvent bien mieux doté que les écoles et collèges. Les régions ont en effet des moyens financiers à consacrer à ce budget bien plus importants que ceux des départements ou des communes. Elles ont un périmètre territorial bien plus large, tout en ayant parfois autant, voire moins, d'établissements à gérer qu'une grande ville n'a d'écoles primaires publiques. Et, contrairement aux autres collectivités, les lycées sont la principale compétence des régions en termes d'infrastructures, à côté des réseaux de transport régionaux. Cela facilite donc l'allocation de moyens puisque les lycées deviennent dans ce cadre une vitrine très concrète de l'action politique.

QUELS USAGES ?

Une fois ce tableau brossé, que peut-on faire avec des outils numériques dans le cadre de l'apprentissage ? De très nombreux ouvrages existent et proposent des retours d'expérience ainsi que des pistes d'exploration. L'objet de cet ouvrage n'est donc pas d'être exhaustif sur la question, mais d'offrir un tableau synthétique des usages des différents outils, illustré d'exemples qui pourront vous donner des idées. De façon peut-être un peu artificielle, on distinguera ici les outils fixes, essentiellement accessibles à l'enseignant, et les outils plus mobiles, utilisables par les enseignants comme par les élèves.

Commençons par les outils principalement accessibles aux enseignants : le vidéoprojecteur (qui a pu devenir interactif), le tableau blanc interactif et la table interactive.

Le vidéoprojecteur est un outil désormais bien connu et maîtrisé par tous les enseignants. Il permet d'afficher sur un écran ou un tableau blanc le contenu d'un écran d'ordinateur, de tablette, de smartphone. Associé à des enceintes, il devient un home cinéma pour projeter des extraits de films et de musique. Sa plus-value est déjà supérieure aux outils antérieurs puisqu'il remplace à la fois le rétroprojecteur, le téléviseur et le lecteur de CD. S'en servir ainsi maintient cependant une forme de transmission verticale du savoir, avec une diffusion d'informations – certes de meilleure qualité – très descendante. Le risque est sans doute de renforcer cette dimension, avec la projection de diaporamas « longs comme un jour sans fin », qui désengagent totalement les élèves des apprentissages. Il est toutefois aussi possible de faire du vidéoprojecteur un outil d'interaction au sein de la classe, ne serait-ce que pour projeter le travail des élèves et pouvoir ainsi travailler directement à partir de leurs productions. Il suffit pour cela de photographier leur cahier, feuille, carte ou schéma avec votre téléphone ou votre tablette et de les connecter ensuite au vidéoprojecteur, à l'aide d'un adaptateur. Certains vidéoprojecteurs sont aujourd'hui directement connectés en wifi, comme les imprimantes, ce qui peut vous faciliter la tâche. Vous pouvez ensuite commenter, annoter, enrichir le travail des élèves sur le tableau blanc avec des feutres effaçables. La limite étant que vous ne pouvez pas garder trace de ce travail autrement qu'en photographiant votre tableau.

C'est pour cette raison qu'ont été développés à l'origine les tableaux blancs interactifs (TBI), afin de pouvoir directement interagir avec le tableau à l'aide d'un stylo tout en gardant une trace numérique de ces interactions, qui pourra être réutilisée lors d'une prochaine séance. Les TBI offrent en théorie une multitude

de possibilités : annotation et remplissage de manuels numériques, dessin assisté numériquement, zoom sur certaines parties du tableau, chronométrage de certaines tâches, etc. Force est pourtant de constater que ces tableaux ont assez peu trouvé leur public, particulièrement en lycée. D'abord, ils sont complexes à manier, et nécessitent une véritable familiarité avec le logiciel ainsi qu'un bon manuel numérique pour être pleinement utilisés. Cette relative lourdeur de gestion ne simplifie donc pas toujours la vie de l'enseignant. Sans compter les ratés de sauvegarde ou les enseignants qui, un jour de fatigue, ont écrit au feutre sur un TBI... Si ce type d'outil a pu susciter un certain intérêt en primaire, il est très coûteux et a donc été assez vite délaissé. Mais vous trouverez peut-être dans votre établissement des contre-exemples qui vous inspireront. Les tableaux blancs ont ainsi été assez vite remplacés par des vidéoprojecteurs interactifs (VPI), beaucoup moins coûteux et souvent plus efficaces. Fonctionnant comme un TBI, le VPI capte les mouvements de l'enseignant sur le tableau blanc sur lequel l'image est projetée et interprète ces mouvements pour les transcrire en action sur l'écran de l'ordinateur, grâce à un logiciel associé. Ce système offre donc les avantages du vidéoprojecteur et ceux du TBI sans les inconvénients de la prise en main de ce dernier.

Un quatrième outil se développe peu à peu, que vous verrez peut-être arriver dans votre établissement : la table interactive. Vous l'avez probablement déjà expérimentée dans les musées où elle se répand de plus en plus. Il s'agit de tables tactiles sur lesquelles on peut déplacer des blocs, zoomer, répondre à des questions, etc. Ce n'est pas à proprement parler un outil pour l'enseignant, puisqu'il est plutôt destiné aux élèves, mais il doit être soigneusement testé en amont avant son utilisation en classe.

En dehors de ces outils fixes, d'autres plus mobiles sont accessibles aux élèves comme aux enseignants. L'ordinateur individuel tout d'abord. Fixe ou portable, cet outil polyvalent, avec une très grande capacité de stockage, offre la possibilité de travailler en réseau et d'exporter ses productions sur un disque externe, ou d'imprimer facilement. Cela dit, lorsqu'il est fixe et cantonné à une salle informatique, l'ordinateur contraint fortement le temps de cours. Il faut réserver la salle, s'y installer, allumer les ordinateurs, se connecter, tout cela peut prendre un temps considérable. De plus, la salle informatique a l'inconvénient de fixer chaque élève à son écran individuel, sans possibilité de travailler ensemble sur un même objet et de passer facilement du débat à la production, et inversement.

La tablette ou le smartphone sont des outils beaucoup plus légers et rapides d'utilisation. Nul besoin de se déplacer, ils sont disponibles immédiatement dans la salle de classe. Allumés en un clin d'œil, ils permettent de prendre très rapidement et facilement une photographie ou une vidéo, de chercher une information, de produire du texte, du son ou de l'image. La gamme d'applications infinie ouvre des opportunités toujours plus grandes, que ce soit pour voyager, créer un site web, produire un petit film, s'en servir comme de boîtiers de vote, etc. Leur petit écran et leur taille réduite permettent d'en faire une animation parmi d'autres au sein d'un îlot par exemple : on peut s'en servir quelques minutes puis passer à une autre activité. Un mouvement, venu des États-Unis, se développe d'ailleurs dans les lycées français : il s'intitule AVAN (pour « apportez votre appareil numérique ») ou BYOD (pour « *bring your own device* ») et contractualise avec les élèves au sein des établissements les usages pédagogiques de leurs outils personnels. Certains objets connectés présentent aussi un intérêt pour les apprentissages. On pense à la montre connectée, qui permet, dans le cadre d'un cours d'EPS ou de SVT, d'effectuer des mesures physiques du corps humain et de travailler ensuite sur ces données. Mais aussi aux robots ou aux imprimantes 3D, de plus en plus utilisés en mathématiques et qui peuvent l'être également dans l'enseignement d'informatique et création numérique ou dans celui d'informatique et sciences du numérique, disciplines mises en place par la réforme du lycée afin de développer l'apprentissage de la programmation. Les drones peuvent également avoir leur intérêt en géographie comme en SVT pour l'étude des espaces ou des paysages.

DES EXPÉRIENCES PARTAGÉES

La palette d'outils numériques est donc très large et, si cela vous intéresse, au-delà des traditionnels usages de bureautique, vous trouverez sur les réseaux sociaux des groupes d'enseignants expérimentés qui partagent leurs expériences.

Pour exploiter ces outils, des logiciels ou des solutions numériques ont été développés à destination du monde éducatif : ENT, manuels numériques, applications « éducatives » sont autant d'outils mis à disposition des enseignants. Il faut néanmoins rester vigilants sur ces solutions « clés en main », qui n'ont souvent pas été pensées par des enseignants mais par des ingénieurs, des éditeurs, des start-up, dans une visée commerciale avant d'être éducative. Avec la plupart du temps une donnée fondamentale : pour créer l'outil, ces derniers sont partis de leurs propres besoins plutôt que de ceux des enseignants. Il ne s'agit pas ici de leur dénier tout intérêt, mais peut-être juste de vous rassurer. Car en matière de numérique, l'enseignant peu

expert peut vite éprouver un complexe d'infériorité vis-à-vis d'outils qu'il a le sentiment de ne pas maîtriser. Or, si vous n'arrivez pas à utiliser tel ou tel outil, que ce soit un ENT, une application ou un manuel numérique, ce n'est pas forcément parce que vous ne savez pas vous en servir, mais peut-être tout simplement parce qu'il n'est pas adapté à vos besoins ou à vos usages professionnels.

LES ESPACES NUMÉRIQUES DE TRAVAIL

Ces espaces se sont généralisés dans les établissements secondaires depuis dix ans. Ils offrent sur une seule et même plateforme un ensemble de services et d'outils pour travailler numériquement depuis chez soi comme depuis l'établissement et pour associer les parents dans un objectif de coéducation.

En dehors des fonctions de base [messagerie, emploi du temps, gestion des absences et des notes], les ENT ont intégré des éléments plus directement liés aux apprentissages. Le cahier de texte numérique permet désormais de déposer des fichiers, d'associer des ressources, de rendre des devoirs et donc d'assurer une continuité entre l'école et la maison, avec la possibilité d'approfondir les apprentissages pour ceux qui le souhaitent.

La majorité des ENT proposent aussi une fonction blog, pour tenir le journal d'un projet, renvoyer à des ressources supplémentaires, effectuer une revue de presse par exemple. De plus en plus, on y trouve également des outils d'écriture collaborative, qui restent le plus souvent assez sommaires comparativement aux solutions offertes par certains géants du web. Les ENT offrent enfin la possibilité de créer des formulaires, que ce soit pour un sondage, une enquête, l'inscription à des ateliers. Leur limite est double. La première, comme pour les outils matériels, c'est le rapide décalage entre les interfaces proposées, leur ergonomie, leur design et les outils grand public proposés par le web. Les ENT ont en effet souvent une génération de retard en matière d'innovation. Ce qui conduit à la seconde limite : l'écart entre les pratiques adolescentes et les services offerts par les ENT. Ces outils sont pensés avant tout par des adultes, pour des adultes et pour un navigateur web. Or les adolescents utilisent principalement leur smartphone et, s'ils ne se servent plus de l'outil mail, ils sont habitués à des applications très simplifiées qui ne demandent pas plus de trois clics pour accéder à l'information. Beaucoup d'enseignants de lycée se plaignent de ce que leurs élèves n'utilisent pas l'ENT. C'est que celui-ci revêt pour eux la forme d'un espace institutionnel et non d'un espace personnel. Mieux vaut en être conscient.

L'important en matière de numérique n'est pas de maîtriser parfaitement une gamme infinie d'outils. Vous n'y parviendrez jamais, tant cet univers évolue rapidement. S'il existe désormais un référent pour les usages pédagogiques numériques (RUPN) dans les établissements, c'est bien aussi parce qu'il est nécessaire que quelqu'un assure une veille stratégique sur ces questions, afin ensuite de former et d'orienter les collègues. L'essentiel, c'est de définir vos besoins et une stratégie adaptée. Voulez-vous simplement collecter de l'information ? Un smartphone et un navigateur web font l'affaire. Voulez-vous produire un document multimédia de qualité ? Il vous faut alors une tablette pour créer du contenu audio et vidéo et, sans doute, un ordinateur pour le monter. Voulez-vous que les élèves puissent travailler à plusieurs sur un même document ? Un espace de travail (Cloud ou ENT) permet à tous d'écrire en simultané, à partir d'une tablette ou d'un ordinateur. Définissez vos besoins, le temps et l'espace dont vous disposez et la production finale visée, et vous pourrez ensuite développer la stratégie la plus adaptée.

NE PAS PRÉSUMER DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Introduire des outils numériques dans son enseignement demande, à tous les niveaux, une enquête préalable sur les compétences des élèves vis-à-vis de ces outils. On a en effet tendance à postuler que les élèves ont, en ce domaine, des connaissances supérieures aux nôtres.

COMPÉTENCES VERSUS PRATIQUES

On confond ici trop souvent compétences et pratiques. Les lycéens ont des pratiques numériques intenses, à n'en pas douter. Encore faut-il rappeler quelques points concernant leurs usages et leurs connaissances. Premier constat : dans une classe, l'outil numérique quotidien des élèves est le smartphone. C'est l'outil privilégié pour consulter de l'information multimédia (applications vidéo principalement, mais aussi réseaux sociaux), pour échanger avec des amis, pour jouer. Cela induit un rapport particulier au numérique : hyper-vitesse, simplicité d'utilisation et mobilité. Un smartphone s'allume en trois secondes, une application permet d'accéder à l'information généralement en un, deux, maximum trois clics sur l'écran, de photographier ou de filmer tout ce qui se passe. La génération des lycéens nés avec le smartphone est une génération de l'image et du son, pas du texte. Les outils de montage vidéo, les filtres photos, les outils d'effets sonores leur sont bien plus familiers que les outils de bureautique. Pour résumer, pour un lycéen, l'ordinateur fixe

ou mobile est un objet du monde adulte, en particulier scolaire, alors que le smartphone est un objet du monde adolescent, avec des pratiques spécifiques associées.

Le deuxième point est lié au premier : les pratiques numériques régulières et intenses des lycéens ne sont pas forcément associées à une réelle connaissance des fonctionnements de l'outil. Pour le smartphone par exemple, demandez à vos élèves s'ils savent comment cet appareil fonctionne, où et à partir de quels matériaux ils sont fabriqués, quel est le modèle économique des applications qu'ils utilisent au quotidien, comment fonctionnent les algorithmes qui leur donnent accès aux informations, ce qui est fait de leurs données personnelles, etc. Vous verrez que le niveau de réponse est très variable. Or, s'il y a bien une dimension à prendre en compte lorsque l'on introduit du numérique dans son enseignement, c'est celle de l'approche critique, réflexive de l'outil. Sans catastrophisme mais sans « techno-béatitude » non plus. On peut évoquer l'empreinte écologique de notre activité numérique, que ce soit via la consommation de terres rares ou l'émission de gaz à effet de serre des fermes de serveurs qui se multiplient sur la planète. On peut aussi réfléchir à la question de la gratuité, des bulles d'attention ou bulles de filtres dans lesquelles certaines applications nous enferment très vite, en ne nous proposant que des choses susceptibles de nous plaire et de nous faire passer encore plus de temps sur l'application, des conditions générales d'utilisation qui nous privent de la propriété des données que l'on dépose, etc. Il ne s'agit pas de faire un cours spécifique sur ces sujets mais de pouvoir, à l'occasion d'une activité, poser ce cadre à un moment ou à un autre.

Troisième point, lui aussi, très imbriqué avec les deux premiers : il faut bien comprendre que le sentiment de compétence des élèves, postulé *a priori* par bon nombre d'enseignants, est susceptible de les bloquer fortement dans leurs apprentissages. Anne Cordier (voir bibliographie), dans ses enquêtes menées auprès de lycéens, l'explique très bien : il peut leur arriver d'être paralysés par l'image de « jeunes branchés » qui leur est accolée par leurs professeurs. Cette croyance est souvent renforcée en lycée parce que les élèves sont plus âgés et que l'on pense que le travail d'acquisition des compétences a été réalisé au collège. Mais, comme pour tous les apprentissages, il s'agit d'un processus cumulatif et ce n'est pas parce que les élèves savent désormais utiliser un moteur de recherche, mettre en pages un document ou rédiger un mail que leurs apprentissages numériques sont terminés.

UNE DIMENSION SOCIALE

Dans la mesure du possible, si vous souhaitez que les outils numériques occupent une place importante dans l'apprentissage de votre discipline, essayez donc de recenser au préalable les pratiques des élèves et d'évaluer leur sentiment de compétence acquise. Cela permet de remettre les choses en perspective et de ne pas présumer de leurs forces. Et surtout, de ne pas reproduire, via cet outil, des inégalités sociales : les compétences numériques sont, comme les compétences scolaires, souvent corrélées au niveau social des élèves, notamment parce que le rapport à l'objet numérique est plus ou moins fonction des pratiques professionnelles des parents. L'ordinateur ou le smartphone n'ont ni la même fonction, ni la même symbolique que l'on soit cadre ou profession libérale, ou bien ouvrier ou employé. L'accès à l'outil, l'autonomie que l'on développe face à ses usages ne sont pas toujours les mêmes et définissent aussi un ensemble de représentations chez les enfants et les adolescents, on l'oublie trop souvent. La critique enseignante, d'adolescents trop passifs face à leurs écrans, contrairement à d'autres qui en auraient un usage plus actif, ne doit pas occulter la dimension sociale de ces usages différents, renvoyant donc à des aspects dont les élèves ne sont pas conscients.

Bien évidemment, les lycéens ne sont pas incompetents en matière numérique. Ils en sont familiers depuis la maternelle et le travail sur ces outils est précieux au collège. Mais, comme pour d'autres outils (le livre en particulier), il est bon de se rappeler que c'est un outil du quotidien, qui existe en dehors de la sphère scolaire et auquel sont associés des représentations et des discours qui influent fortement sur les usages et donc les apprentissages.

FAIRE DU NUMÉRIQUE UN ATOUT ET NON UN GADGET

Une fois ce décor esquissé, quel usage peut-on faire des outils numériques dans sa pratique enseignante ? Les possibilités sont infinies et n'ont de limites que votre créativité. Les objets comme les logiciels ou les applications sont plastiques et peuvent être détournés de leur fonction initiale pour devenir des outils pédagogiques. Et l'un des principaux atouts du numérique dans une stratégie d'apprentissage réside dans cette dimension fondamentale : en informatique, il n'y a pas de fautes, il n'y a que des erreurs. Des erreurs de code, des erreurs de saisie, des erreurs de manipulation, etc. Comme dans une expérience scientifique

finalement. Toute la culture numérique s'est construite autour de cette boucle « test-erreur-nouveau test ». C'est paradoxalement l'un des grands reproches que peuvent faire les enseignants : « Ils vont vite parce qu'ils savent qu'ils pourront tout modifier si besoin. » C'est vrai, le numérique permet plus facilement de se tromper, d'hésiter, de remanier une production. Et donc de se libérer de l'injonction, en tant qu'élève comme en tant qu'enseignant, de produire une copie « parfaite » du premier coup. D'où, d'ailleurs, le décalage avec les devoirs sur table sous forme de composition manuscrite, sans accès à des ressources documentaires. Cela ne correspond pas aux pratiques d'apprentissage actuelles des élèves dans leur vie quotidienne.

SAVOIR ÉVITER LES ÉCUEILS

Ce décalage est important et devrait vous amener à cette question : quelle est l'utilité pédagogique réelle du numérique dans ma séance ou dans ma séquence ? Quelle notion, quelle méthodologie, quelle compétence vais-je pouvoir approfondir avec l'outil numérique, que je n'aurais pas approfondi aussi facilement sans lui ? C'est une vraie question à se poser. Premièrement parce que construire un cours avec des activités numériques demande plus de temps, dans une première phase au moins. Il faut identifier les bons outils, les bonnes applications, les bons logiciels et apprendre à les maîtriser. Trouver des ressources adaptées, sachant que leur quantité infinie sur le web, ainsi que les applications existantes peut rendre ce travail de sélection extrêmement long et fastidieux.

Néanmoins, les espaces de médiation se multiplient pour les enseignants, en particulier dans les Ateliers Canopé dont c'est la mission. Il en existe un par département et ils proposent de nombreuses formations, gratuites, les mercredis après-midi et pendant les vacances scolaires, pour apprendre à utiliser différents outils afin de construire une séance ou une séquence. Chaque atelier dispose d'un médiateur numérique que vous ou votre RUPN pouvez solliciter lorsque vous souhaitez construire une activité d'apprentissage numérique. De plus, ces ateliers possèdent du matériel (tablettes, enregistreurs audio numériques, fond vert, etc.) qu'ils peuvent prêter grâce à l'adhésion de votre établissement à une offre de services. Pensez donc à ces relais qui peuvent vous faire gagner une énergie et un temps précieux.

La question de l'utilité pédagogique mérite aussi d'être posée pour éviter un second écueil : celui du numérique comme « cerise sur le gâteau » ou « carotte ». Cette dimension a pu, consciemment ou non, jouer un rôle avant que tout le monde ait un « mini-ordinateur » dans sa poche. L'annonce d'une séance en salle informatique revêtait alors pour les élèves un caractère un peu extraordinaire, la promesse d'une heure « différente ». Aujourd'hui, cette forme de gratification (« si vous jouez le jeu des formes traditionnelles d'apprentissage, alors vous aurez aussi le droit aux outils numériques ») ne peut plus fonctionner, parce que le numérique existe au quotidien dans la vie des élèves, avec des usages bien plus intenses en dehors de la sphère scolaire qu'en son sein. Ce n'est donc plus une activité hors du commun. Et la ludification des apprentissages proposée par nombre d'outils numériques, avec des applications esthétiques et colorées fonctionnant presque comme des jeux vidéo, n'est le plus souvent qu'un pis-aller. Réintroduire du plaisir dans les apprentissages ne passe pas nécessairement par le jeu, et cette association n'a pas à devenir automatique quand il s'agit d'informatique. Bien entendu, le jeu peut permettre d'apprendre, mais il ne saurait constituer la seule modalité d'approche de l'outil.

Le troisième écueil à éviter, c'est de voir trop grand, trop tôt. Introduire du numérique dans sa pédagogie se fait progressivement, pour vous, comme pour les élèves. Pour que vous puissiez accroître votre expertise en même temps que tous les élèves développent leurs compétences, peut-être vaut-il mieux commencer par une séance de recueil d'informations et d'écriture collaborative plutôt que se lancer dans un projet de webradio ou de montage de film. N'hésitez pas à prendre appui sur les personnes-ressources internes au sein de l'établissement : l'enseignant documentaliste, dont le rôle est aussi de former les élèves aux techniques de recherche documentaire sur le web et à l'évaluation de l'information, de même que certains élèves très expérimentés qui peuvent jouer le rôle de mentor pour la création d'un site web, le montage d'un film, la captation du son, etc.

LES ATOUTS DU NUMÉRIQUE

Une fois ces points de vigilance identifiés, il reste à envisager la manière dont le numérique peut être un atout dans votre conduite de cours. Les potentialités sont nombreuses.

- Tous les ENT (institutionnels ou commerciaux) permettent de se concentrer sur deux axes. Le premier, c'est la **dimension collaborative de l'enseignement**, à travers le partage de fichiers ou l'écriture simultanée dans un même document. Les élèves deviennent souvent autonomes dans une telle dynamique, se créant des sous-dossiers par groupes, organisant eux-mêmes l'espace de travail, avec une dimension réflexive forte sur la sélection des informations. Le second axe, c'est la continuité entre le temps de classe et le temps

hors de la classe. Les élèves peuvent continuer de travailler seuls ou ensemble sur un document, un projet. Et vous avez la possibilité de commenter, d'annoter, de réviser leurs productions, dans un processus de dialogue et d'amélioration continu, le tout étant de définir un cadre commun pour faire fonctionner cet espace numérique de travail (horaires, gestion des fichiers, droit d'autorisation, etc.). C'est d'ailleurs en grande partie grâce à ces espaces que fonctionne la classe inversée.

- Tous les outils de création multimédias, désormais très simples d'accès, renversent les dynamiques d'apprentissage, en **faisant des élèves des créateurs de contenus** diffusables et partageables. Du diaporama animé au webdocumentaire en passant par le *stop motion*, la bande-annonce, le podcast, la web-TV ou la création musicale numérisée, mettre les élèves en situation de produire des contenus qui seront vus par d'autres personnes que l'enseignant (au premier rang desquels les copains), les place dans une position beaucoup plus active dans leurs apprentissages.



Marie, enseignante de lettres, en avait assez des évaluations. Lorsque son lycée a été doté de tablettes, elle s'est formée avec son RUPN, qui lui a fait découvrir un outil très simple de création de bande-annonce via une application. Elle y a vu une opportunité de modifier totalement son enseignement et a construit une séquence autour de la lecture d'une œuvre dont l'une des évaluations était la création d'une bande-annonce. Elle a constaté combien cette activité, consistant à amener les élèves, par groupes, à choisir ce qu'il fallait raconter de l'œuvre à travers des mots et des images, loin d'être superficielle ou « tape-à-l'œil », a conduit à des débats bien plus intenses que ceux qui avaient lieu dans sa classe jusque-là. Cette première expérience lui a fait gagner en confiance et en compétence vis-à-vis de l'outil et elle s'est engagée l'année suivante dans la création d'une émission de web-TV sur Arthur Rimbaud, qui a déclenché un véritable enthousiasme chez les élèves pour le poète et pour son œuvre.

- Le numérique vous permet aussi de **vous « démultiplier » en tant qu'enseignant**. Vous pouvez vous enregistrer en audio ou en vidéo, créer des questionnaires, des quiz, des activités en ligne pour tel ou tel groupe d'élèves pendant que vous vous occupez d'un autre groupe. Vous pouvez donc imaginer des parcours d'apprentissage numériques différenciés qui vont au-delà du simple ajout de contenu, tout en travaillant des compétences et des méthodes.
- Les outils numériques ont aussi l'immense intérêt de vous permettre de **faire de l'évaluation formative** en cours de séance ou de séquence, à travers tous les outils de quizz grâce auxquels on peut visionner en direct, sur l'écran, les réponses de l'ensemble du groupe. Ces applications transforment les smartphones des élèves, si ceux-ci sont autorisés dans le lycée, en boîtiers de vote. L'ensemble de la classe peut alors répondre à une question posée et cela donne de la visibilité à ceux qui ne participent pas beaucoup, voire jamais. Vous avez ainsi une vue d'ensemble sur les apprentissages des élèves et vous pouvez remédier dans l'instant, en réexpliquant une notion, une méthode, un fait, etc.

Les outils numériques en classe ouvrent donc une multitude de possibilités d'enrichir et d'élargir votre palette d'activités, d'outils et de méthodes. Si vous vous en servez pour reproduire sur un écran ce que vous auriez pu faire de façon quasi similaire sur une feuille de papier, cela n'a pas beaucoup d'intérêt. Mais si cela vous conduit à interroger, modifier, déplacer le curseur dans votre façon d'enseigner, alors c'est un atout.

Trouver sa place en tant qu'enseignant

Conduire et animer une classe peut prendre des formes très différentes selon les postures que vous adoptez. Cela tient à la fois à votre personnalité, à votre expérience professionnelle, à la classe que vous avez en face de vous, à la culture de votre discipline, aux notions que vous souhaitez aborder et aux méthodes que vous désirez mettre en œuvre avec le groupe dans telle séance ou séquence. Comme un musicien, vous savez que composer et jouer sur toute la gamme de notes augmente la richesse mélodique. Mais parfois, par habitude, par inexpérience, par préférence, un enseignant ne parvient plus à explorer la gamme des postures possibles et dont la liste qui suit n'est certainement pas exhaustive. C'est d'autant plus vrai au lycée où, selon les cultures disciplinaires, les formes d'enseignement ont été très codifiées au fil du temps. Ainsi, si en philosophie, l'enseignant se concentre avant tout sur l'explication des notions et la conduite des élèves dans leur réflexion, en sciences expérimentales, la tendance est plutôt à l'observation et à la remédiation, tandis que les enseignants de lettres ou d'histoire-géographie, eux, peuvent à l'occasion se mettre en situation de conteur d'histoires, voire de comédien... Cette typologie est certes caricaturale, mais elle recouvre une certaine réalité que l'enseignant peut avoir tendance à oublier dans son quotidien, au risque de s'enfermer dans une routine, qui empêche peut-être d'atteindre certains élèves, de s'épanouir un peu plus professionnellement et de faire progresser les apprentissages de l'ensemble du groupe.

GUIDER LES ÉLÈVES : L'ENSEIGNANT COMME GUIDE ?


Conduire et animer une séance ou une séquence peut parfois s'apparenter à une randonnée en montagne dont vous seriez le guide. Vous avez défini un point de départ et d'arrivée, un itinéraire, vous avez étudié le relief, le dénivelé du terrain et, en fonction de celui-ci, vous avez rempli votre sac à dos des vivres nécessaires, pris avec vous un kit de soins, et, au cas où, vous avez visualisé sur le parcours des refuges potentiels et des sites propices à une pause.

Ce rôle de « leader » est essentiel dans une classe. On a parfois tendance à le minorer en lycée, parce qu'on estime qu'en grandissant les élèves ont de moins en moins besoin de cette figure qui incarne les apprentissages, qu'ils doivent en devenir les acteurs principaux. On peut aussi répugner à endosser ce rôle, parce que du leadership à l'autoritarisme, il n'y a qu'un pas, vite franchi et qu'il n'est pas toujours facile de marcher sur cette ligne de crête. Particulièrement au lycée, où les élèves, pour se construire, ont besoin de s'opposer, dans une mesure et avec une intensité variables, à ce qui est proposé par l'institution, que vous représentez. Certes, au lycée, il existe une demande d'une plus grande horizontalité dans les relations entre enseignant et élève, la revendication d'être une voix entendue et reconnue par les adultes. Mais le fait de se donner sa propre norme ne peut se faire que dans un cadre très clair, verbalisé et accepté par les deux parties. On parle beaucoup à l'heure actuelle d'entreprise libérée, d'holocratie ou de sociocratie comme des modes de gouvernance des organisations plus démocratiques, plus émancipateurs, plus responsabilisant pour leurs membres. On oublie souvent que, à l'intérieur de ces modèles, le cadre dans lequel on est ensuite pleinement libre et responsable est lui très « rigide » : une fois des principes communs fixés, discutés et consentis, chacun doit s'y tenir et les dirigeants ont ici un rôle d'exemplarité fort. Le cadre assure en effet la sécurité, et garantit l'équité, conditions de tout développement et de tout apprentissage.

Guider les élèves, ce n'est ni les forcer à emprunter l'itinéraire fixé au rythme que vous avez défini, en rendant les pauses obligatoires pour tout le monde, ni distribuer une carte d'orientation à chacun en leur disant que vous les attendez au point d'arrivée à une heure précise. C'est partir ensemble, autoriser un petit groupe à avancer plus vite avec une carte en leur expliquant leur rôle pendant que vous soutenez ceux qui peinent un peu plus ; c'est demander à l'un de porter le sac de l'autre le temps qu'il reprenne des forces ; c'est accepter que certains trouvent un meilleur itinéraire que le vôtre sur une portion du parcours

et puissent le proposer à ceux qui le souhaitent... C'est accepter d'être celui qui impulse, soutient, éclaire, conseille sans être celui qui commande à chaque instant. C'est difficile, ce n'est jamais définitif, jamais acquis mais toujours enrichissant.

À cet égard, le plan de travail, hérité de la pédagogie Freinet, peut être un outil pédagogique utile et éclairant. Cette pédagogie coopérative fait de nombreux émules aujourd'hui, en primaire comme en collège. Les classes coopératives se développent, habituant les élèves à cette nouvelle forme d'enseignement. Dans ce dispositif, le plan de travail⁸ est un élément central, qui peut faire des merveilles au lycée. Il s'agit en quelque sorte d'un itinéraire augmenté. Ce plan est le plus souvent bâti pour une séquence et est personnalisé par élève ou par groupes d'élèves. Il définit les objectifs notionnels et méthodologiques à atteindre, indique les activités à réaliser en distinguant celles qui sont obligatoires pour l'ensemble du groupe de celles qui sont personnalisées, en fonction des compétences, des rythmes de travail. Il propose aussi une « boîte à outils », des formes d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs. Dans ce cadre, les élèves ne sont pas « lâchés » seuls dans la classe, une fois le plan de travail distribué. Celui-ci prévoit en effet des moments en commun, de transmission de connaissances, d'explicitation d'une notion, d'échanges sur ce qui a été travaillé et se conclut toujours par un bilan collectif.

 Aurélie, enseignante de lettres, explique que, grâce à cette forme d'enseignement, qu'elle n'utilise pas pour chaque séquence, elle a retrouvé une véritable capacité à guider les élèves. Dans le cadre d'une étude d'œuvre complète, elle a ainsi pu faire lire des analyses littéraires très poussées à certains pendant qu'elle travaillait avec d'autres sur le lexique et qu'un troisième groupe approfondissait les techniques du commentaire littéraire sur un passage. Elle constate que, dans cette configuration, les élèves font beaucoup plus souvent appel à elle quand ils butent sur une difficulté, sur une incompréhension, que lors d'un simple cours dialogué.

Le plan de travail n'est qu'un exemple parmi d'autres de la façon dont vous pouvez mettre en œuvre des outils d'enseignement qui vous permettent d'expérimenter, de mieux saisir ce que « guider les élèves » signifie pour vous, dans votre propre pratique. Les modalités sont nombreuses et, comme nous l'avons vu, les outils numériques peuvent également remplir ce rôle, au sein et en dehors de la classe.

EXPLIQUER LES NOTIONS : L'ENSEIGNANT COMME MAÏEUTICIEN ?

À certains moments du cours, la posture de l'enseignant s'apparente à celle d'un maïeuticien, au sens socratique du terme : faire accoucher les élèves d'une notion à travers un questionnement qui construit leur argumentation, leur cheminement mental. Quoi de plus gratifiant que de voir dans les yeux ou l'attitude d'un élève se matérialiser une forme d'« eurêka » ?

Cette dimension de la fonction enseignante représente là aussi un équilibre délicat à trouver. Il s'agit en effet de s'éloigner de la pure transmission de connaissances, de contenus, de lexiques au profit d'une construction commune, sans tomber dans l'excès inverse qui voudrait que les élèves puissent élaborer eux-mêmes les notions de A à Z. Votre compétence et votre rôle ici sont d'articuler dans une démarche d'enseignement un travail sur les représentations des élèves, individuelles comme collectives, sur le lexique, sur la capacité à argumenter, c'est-à-dire à associer des faits et des concepts pour former un cadre d'analyse et la capacité à faire. Et cela, que vous soyez professeur de langues vivantes, de philosophie, de mathématiques ou d'EPS. Expliquer et construire avec les élèves les cadres de la connaissance, c'est leur donner les clés de leur autonomie intellectuelle. C'est loin d'être simple, et ce n'est finalement pas toujours ce que l'on privilégie à court terme : on a tendance à se focaliser sur les activités à réaliser, sur le planning que l'on s'est donné, sur la capacité à faire progresser l'ensemble des élèves, en oubliant de prendre le temps de définir avec eux des cadres d'analyse solides.

Deux types d'outils peuvent vous être utiles si vous souhaitez explorer cette dimension « maïeuticienne » de votre enseignement. Tout d'abord, les outils de facilitation graphique : carte mentale, *sketchnoting*, etc. En obligeant à formaliser, en peu de mots, par des dessins, une notion, un processus, une argumentation, ils amènent élèves comme enseignants à différencier l'essentiel de l'accessoire, à mettre en forme un processus

⁸ Un exemple de plan de travail : www.ac-grenoble.fr/disciplines/spc/file/TICE/TRAAM_2016/LYC/Onde_regime_periodique/2_plandetravail.pdf

de réflexion, à visualiser les liens entre différents éléments. Nombre d'ouvrages formalisent les apports de la facilitation graphique, pour les individus comme pour les organisations. S'ils ne concernent pas directement l'usage de cette technique à l'école, ils montrent comment elle est utilisée dans des contextes de formation d'adultes, et se trouve donc aisément transposable à une situation de classe.

Viennent ensuite les outils de débat. En particulier, les débats à visée démocratique et philosophique qui permettent justement d'élaborer collectivement une pensée, de voir ce qui fait *consensus* ou *dissensus*, d'interroger les notions dans toute leur diversité. Et ce n'est pas parce qu'ils sont définis comme des débats à visée philosophique qu'ils doivent se limiter à la seule classe de philosophie. Toutes les notions peuvent être interrogées, que ce soit la question de la mort en bioéthique, de la vérité en mathématiques, de la guerre en histoire, etc. Ce type de débat fait l'objet d'une littérature importante qui en pose clairement le cadre et les modalités, il ne s'agit donc pas de l'évoquer en détail ici mais de proposer encore une fois des pistes de réflexion.

ANIMER LA CLASSE : L'ENSEIGNANT COMME COMÉDIEN ?

La troisième posture enseignante durant le cours, que l'on a souvent tendance à considérer comme innée, c'est celle du comédien. La salle de classe est un théâtre et vous en êtes l'un des acteurs principaux, que vous le vouliez ou non. Cette dimension est très personnelle, elle renvoie à des questions d'ego et de relations interpersonnelles qui sont souvent très peu abordées dans la formation initiale des enseignants. On ne travaille en effet pas beaucoup sur la façon de poser sa voix ou de déplacer son corps dans l'espace alors même que ce sont les deux principaux « outils » de travail d'un enseignant. Vous jouez un rôle au sein de la classe et ce, quels que soient les dispositifs d'enseignement que vous mettez en œuvre. Vous restez une pièce centrale, une pièce maîtresse, un pilier du dispositif. Et si en lycée les élèves se permettent moins de vous faire une remarque sur votre nouvelle coupe de cheveux, sur les autocollants que vous avez collés sur votre ordinateur portable ou sur le roman que vous avez posé sur la table, ils observent tout cela avec attention. Cela participe d'une forme d'identification, d'attachement, qui joue un rôle dans les apprentissages. Et bien naturellement, parce qu'une classe rassemble une diversité d'individus, ceux-ci ont des perceptions différentes du rôle que vous endossez, conscients qu'ils sont, eux aussi, de ce « théâtre » dans lequel ils évoluent.

Comment peut-on agir sur cette dimension ? D'abord en travaillant sa voix et sa posture. Si vous êtes petit avec une voix plutôt douce, il ne s'agit pas de vous doter d'échasses et de vous mettre à parler fort. Mais prendre conscience de ces caractéristiques, apprendre à « habiter » son corps dans l'espace, à poser sa voix pour ne pas hurler, cela s'acquiert, lors de formations, en faisant du théâtre, du chant, de la danse, en allant voir un orthophoniste ou un phoniatre.

Ensuite, il ne faut pas oublier que les élèves sont friands de ces moments où vous leur racontez des histoires, à la façon d'un conteur. Pour cela, il faut en général se sentir à l'aise, mais si vous en avez envie, ne vous privez pas. Romain, enseignant de mathématiques, raconte régulièrement à ses élèves des moments de l'histoire des mathématiques, que ce soit celle de mathématiciens illustres comme des grandes découvertes mathématiques. Isabelle fait de même en philosophie. En racontant la vie de philosophes, elle illustre par exemple les convergences ou les contradictions entre leur existence personnelle et les idées qu'ils ont pu développer. De plus, la narration va souvent de pair avec une dimension humoristique. Animer un cours, c'est aussi raconter des « blagues », faire des bons mots. L'humour crée une certaine proximité avec les élèves, en ménageant un moment de partage.

REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS : L'ENSEIGNANT COMME « SOIGNANT » ?

« Soignant »... Le mot peut faire peur, provoquer un rejet. La plupart des enseignants ne se voient pas comme des thérapeutes, refusent même de l'envisager en rejetant dans la sphère médico-sociale les difficultés des élèves qui ne relèvent pas directement des apprentissages et de leur discipline.

Pourtant, si l'on décale un peu le point de vue, enseigner c'est aussi prendre soin d'un élève, d'un groupe, sur une durée donnée. Refuser de considérer cet aspect, c'est reléguer hors de l'espace scolaire toute la dimension affective et émotionnelle des apprentissages.

La comparaison avec le champ thérapeutique est pourtant intéressante. Dans ces métiers, il existe des instances de bilan collectif pour évoquer les difficultés que les uns et les autres peuvent rencontrer face à un patient qui souffre. Il existe également des moments d'échange pour évaluer le meilleur traitement, comparer diverses options. Si vos élèves ne sont pas des patients qui souffrent, on voit cependant que dans les situations de difficultés d'apprentissage, temporaires ou de longue durée, la culture scolaire a le plus souvent tendance à externaliser les prises en charge. S'il existe bien des groupes de suivi pour les élèves en situation de handicap, pour les élèves en situation de décrochage, pour les élèves faisant l'objet d'un dispositif particulier (projet d'accueil individualisé [PAI], projet d'action éducative [PAE]), ces groupes sont l'exception et non la norme.

Vous n'êtes pas médecin, mais vous êtes un adulte référent responsable des apprentissages d'un groupe d'adolescents dont certains rencontrent des difficultés, qu'elles soient d'ordre personnel ou scolaire. Nous avons évoqué dans la première partie les acteurs de la communauté éducative sur lesquels vous pouviez vous appuyer dans ces circonstances (voir p. 31). Mais n'oubliez pas que vous êtes le premier de ces acteurs, que vous avez aussi, par un mot, par un geste, par une attitude, la capacité de remédier, même temporairement, à ces difficultés, voire à certaines souffrances. Et vous pouvez, si c'est un aspect que vous souhaitez approfondir, vous former aux compétences psychosociales pour mieux accompagner ces élèves. Cette voie est peu explorée par les enseignants en France, où elle demeure du domaine des travailleurs sociaux, mais dans beaucoup d'autres pays européens, cette dimension est intégrée à la formation initiale et continue.

OBSERVER LES APPRENTISSAGES : L'ENSEIGNANT COMME NATURALISTE ?

La dernière posture est certainement la moins naturelle et la plus problématique pour bon nombre d'enseignants : celle d'observateur (voir p. 134).

Observer, ce n'est pas ne rien faire. C'est regarder avec des lunettes, qui peuvent changer selon les jours, pour mieux comprendre ce qui se passe dans la classe, parmi vos élèves : vous les observez tous les jours sans forcément en avoir conscience, sans forcément avoir formalisé vos critères d'observation. Or il n'est pas inutile de s'arrêter pendant un laps de temps, peut-être même au cours d'une séance, pour regarder la façon dont les élèves travaillent ensemble, dont ils rédigent, dont ils lisent un document, dont ils réalisent une expérience. Sans nécessairement chercher à les aider, à les corriger.



Cette posture d'observation n'est pas facile à tenir pour un enseignant. Lise, professeure de SES, raconte comment, les premières fois où elle a disposé ses élèves en îlots, occupés à une activité autonome, elle a couru dans tous les sens, sollicitant constamment les uns et les autres sur tel ou tel aspect, voulant s'assurer que tout le monde travaillait et comprenait. Un jour, sur les conseils d'une collègue, elle a pris le temps de s'asseoir à son bureau et de les regarder travailler, ce qui a permis à son enseignement d'évoluer.

Se placer en posture d'observateur autorise l'enseignant à quitter pour un temps son rôle central, à faire un pas de côté. Le rapport avec les élèves, à qui il demande de ne pas le solliciter pendant quelques minutes, s'en trouve changé. Faites l'expérience : mettez-vous en position d'observer réellement vos élèves travailler, en dehors de toute évaluation. Sans rien dire, sans agir. Ceux-ci sont alors souvent déboussolés. Ils ont peur d'être jugés, vous demandent ce que vous regardez, se sentent contrôlés. Mais si vous en prenez l'habitude, ils en tireront alors plutôt le sentiment d'être reconnus, dignes d'intérêt.

Observer, c'est aussi collecter du matériel pour la suite. C'est prendre le temps de comprendre pourquoi telle consigne ne fonctionne pas avec les trois quarts de la classe, pourquoi tel élève a besoin de temps pour se mettre au travail mais qu'il est ensuite très efficace, quand tel autre est complètement dans la « lune » et a besoin d'être ramené au réel, ici et maintenant. C'est se donner les moyens de « sentir » sa classe lors des apprentissages. C'est accepter de lâcher-prise, de ne rien faire mais de tout voir, ce qui permet souvent de progresser dans sa posture d'enseignant.

L'essentiel à retenir

Les conditions concrètes de mise en œuvre d'un cours

- Considérer les élèves comme des partenaires et non des sujets
- Travailler avec les élèves à partir de leurs représentations et de l'actualité
- Ne pas ignorer le rôle des émotions, individuelles et collectives

Gérer et respecter, la différence des rythmes

- Les plans de travail
- Le tutorat
- La classe mutuelle

Alterner les phases de travail et des espaces de liberté

La difficile question de la gestion du temps

- Faire baisser la pression du manque de temps
- Prendre son temps peut faire gagner en efficacité

Le rôle du numérique

- Ne pas présumer des compétences des élèves
- Former à un usage critique et raisonné
- Faire des outils numériques un atout et non un gadget
- Un arsenal divers et varié : ordinateur, vidéoprojecteur, tableau blanc et table interactive, tablette, smartphone...

Les conditions matérielles de la classe

- Penser la configuration de la salle
- S'appropriier tout l'espace
- Trouver le « bon » niveau sonore

Trouver votre « bonne » posture d'enseignant

- Guide, maïeuticien, comédien, « soignant », naturaliste...

Animer une vie de classe sereine

Cette notion de climat scolaire, qui émerge depuis une trentaine d'années, tend à être de plus en plus intégrée dans les établissements. Elle lie qualité de vie à l'école et qualité des apprentissages et conduit chaque membre de la communauté éducative à se considérer comme partie prenante d'un tout qui possède une dynamique propre. Dans ce contexte, les temps de régulation, les temps de communication avec l'ensemble des autres acteurs de la communauté éducative, collègues, parents d'élèves, associations, jouent un rôle important. Si ces temps font partie de la culture enseignante (en particulier en primaire), ils tendent encore une fois à être moins formalisés, moins ritualisés au lycée et davantage laissés à la libre appréciation de chaque établissement, voire de chaque enseignant. Il s'agit ici de voir comment vous pouvez contribuer à un climat scolaire favorable, tant au sein de votre classe que dans le rapport des élèves et de la classe à l'ensemble de l'établissement et de la communauté éducative.

Réguler la vie de classe

Cela passe d'abord par la capacité à réguler la vie du groupe, à lui ménager des espaces de convivialité comme de régulation des conflits. Que vous soyez ou non professeur principal, cet aspect de la vie de classe relève de votre responsabilité.

PRENDRE LE TEMPS D'INSTAURER DES RITUELS

La sociologie et l'ethnologie nous enseignent que les rituels sont essentiels dans la vie d'un groupe social. Ils permettent de définir un cadre, un rythme et une forme d'identité ou d'identification. Cela vaut pour le groupe classe comme pour tout autre groupe social. Cela est d'autant plus vrai dans une période où la fragmentation guette toute la société, où les rites ont pour la plupart volé en éclats. Réinventer des formes de vie commune passe aussi par l'école et la classe.

Nous avons évoqué précédemment l'influence de l'aménagement de l'espace de classe sur les apprentissages et le climat scolaire (voir p. 75). La ritualisation d'un certain nombre de moments est un autre facteur déterminant. L'entrée en classe est le premier de ces rituels. Il est important que ce moment soit signifié et signifiant pour les élèves, qui arrivent de la maison, d'un autre cours, d'une heure d'évaluation, d'une heure de permanence, de leur pause-déjeuner, etc. Les lycéens ont souvent, au moins durant les trois premiers mois de seconde, l'impression euphorique d'avoir désormais la maîtrise de leur temps ou, en tout cas, une plus grande liberté. Dans les faits, s'ils sont libres de quitter l'établissement, d'aller déjeuner en face du lycée, leur emploi du temps hebdomadaire demeure plus subi que choisi. D'où l'importance de ce rituel d'entrée en classe. Les élèves n'ont pas forcément choisi d'être là, et ils enchaînent les heures de cours. Les remettre dans une forme de présence à l'ici et maintenant est primordial.



Quelques exemples de rituels de début d'heure peuvent vous donner des idées.

– Véronique, enseignante en SES, demande toujours à ses élèves d'attendre devant la porte de la salle avant d'entrer. Qu'elle y ait cours avant ou qu'elle arrive en même temps qu'eux, elle se place contre le linteau de la porte et les laisse passer un par un, en les saluant. S'ils renâclent à se plier à ce rituel en début d'année, elle explique qu'il est ensuite généralement bien accepté et intégré. Il lui permet de nouer dès le début du cours un contact personnel avec chacun des élèves tout en signifiant clairement que, une fois à l'intérieur de la classe et la porte fermée, le cours commence.

- Bénédicte, professeure d'allemand, a quant à elle institué « cinq minutes libres » dont les élèves bénéficient au début du cours pour aller remplir leur bouteille d'eau, se rendre aux toilettes s'ils n'ont pas eu le temps de le faire à l'intercours, manger un morceau ou, tout simplement, se saluer, se demander comment ils vont. Elle juge ce rituel important pour ses classes, qui ne se retrouvent ensemble que pendant les heures passées avec elle.
- Ludivine, enseignante d'espagnol, démarre presque toujours ses séances en demandant aux élèves de raconter en espagnol un événement qui les a marqués depuis le dernier cours. Ce peut être un élément d'actualité ou lié à la vie sociale, un point appris en cours. Cette forme de « comment ça va ? » échangé dans une langue étrangère permet de travailler l'oral en exploitant du vocabulaire nouveau, tout en laissant de la place pour faire redescendre la pression du début d'heure et apporter de la concentration.
- Saïd, enseignant de lettres, préfère quant à lui commencer l'heure par un moment de calme et de concentration : lire un texte bref, écouter un extrait d'une émission de radio ou d'une œuvre musicale, afin de susciter dès le début du cours une attention collective.

Outre l'entrée en classe, d'autres moments peuvent être ritualisés, sur la séance, sur la semaine, sur l'année. C'est le cas de la fin de la séance. On a trop tendance à déclarer le cours terminé dès que la sonnerie retentit. Combien d'enseignants ont déclaré : « On s'arrête là pour aujourd'hui », en plein milieu d'une explication, d'un paragraphe ? Ce n'est satisfaisant pour personne mais 55 minutes passent extrêmement vite. Comme l'entrée en cours, il est pourtant fondamental de ritualiser la sortie. Afin de préparer la séance suivante, mais aussi de ménager aux élèves une transition avec le cours suivant. En lycée, surtout à l'approche de l'échéance du baccalauréat, les enseignants ont tendance à garder les élèves quelques minutes après la sonnerie afin d'achever leur cours. Cette pratique, qui peut leur sembler légitime, est en réalité peu respectueuse des collègues (car elle empiète sur leur temps de cours) comme des élèves, qui ont le sentiment d'être dépossédés de ces espaces de liberté que sont les interclasses ou les récréations. D'où l'utilité d'une ritualisation de la fin du cours, qui peut être très rapide et prendre une forme très simple : poser une question en vue de la séance suivante, prévoir quelques minutes pour expliciter les devoirs à faire, demander à un élève de faire le bilan de la séance, etc.

La ritualisation peut également concerner la semaine de travail. Si vous voyez vos classes trois fois par semaine, vous pouvez prévoir certains types d'activités dans un créneau horaire défini. C'est déjà le cas dans de nombreuses disciplines, soit parce qu'elles se subdivisent en deux sous-catégories (histoire-géographie, SES par exemple), soit parce qu'elles ont une composante expérimentale (SVT, physique-chimie, sciences de l'ingénieur, etc.). Mais cela peut aussi être institué dans d'autres matières. En lettres ou en langues vivantes, par exemple, on peut réserver une séance particulière, fixée une fois pour toutes, à la lecture d'une œuvre suivie ou au visionnage d'un film. La réflexion sur l'actualité, évoquée précédemment, peut elle aussi faire l'objet d'une séance spécifique régulière.

La ritualisation peut enfin porter sur l'ensemble de l'année scolaire. Tous les enseignants savent combien la dernière heure de cours juste avant les congés, surtout s'il s'agit d'un vendredi après-midi, peut être improductive. Plutôt que de tenter désespérément d'y faire entrer votre séance, pourquoi ne pas la consacrer à un bilan des connaissances ou à la réalisation de productions, des affiches par exemple, qui pourront servir au retour des vacances ? Prendre le temps de mesurer ensemble le chemin parcouru et préparer la période à venir peut être une solution plus efficace.

INSTALLER DES INSTANCES DE RÉGULATION RÉGULIÈRES

Une classe est un groupe social traversé d'émotions et de conflits. On évoquait dans le chapitre précédent combien ceux-ci peuvent influencer sur les apprentissages et comment on peut, en tant qu'enseignant, y être attentif. Mais au-delà de votre sensibilité, de votre conscience et de votre capacité à vous adapter à un moment donné à l'émotion collective d'une classe comme à celle individuelle d'un élève, il peut être utile de mettre en place des instances de régulation régulières dans le cadre de vos cours.

Ces instances doivent concerner la relation « verticale », entre l'enseignant et le groupe classe, mais aussi celle, « horizontale », entre les élèves eux-mêmes. L'école française n'est pas assez inventive dans ce domaine, et ce, quel que soit le niveau d'enseignement. Cependant, avec le développement et la diffusion de pédagogies coopératives, les réflexions enclenchées sur le climat scolaire, autour des notions de bienveillance, de sécurité, de dialogue, des espaces sont peu à peu ménagés, dans le primaire comme au collège, pour apprendre aux enfants et aux adolescents à exprimer leur ressenti, leurs insatisfactions comme leur gratitude, leurs

accords comme leurs désaccords. Et de plus en plus d'enseignants essaient de trouver du temps et des modalités pour ce dialogue. Ici comme ailleurs, le lycée est un peu le dernier concerné, parce que ces mutations sont en cours et n'ont pas encore gagné cet échelon.

Ces instances de régulation sont également l'occasion d'un apprentissage démocratique et citoyen. On y apprend à se parler comme à se taire, à être responsable de ses mots, à respecter le temps et l'espace de parole de l'autre. Là encore, dans une société en pleine crise démocratique, vous pouvez, en tant qu'enseignant, à votre niveau, essayer de développer de nouvelles habitudes, bénéfiques pour les élèves, pour le climat scolaire comme pour le corps social.

Concrètement, ces instances de régulation peuvent être de trois ordres.

Les premières concernent les relations directes d'apprentissage entre l'enseignant et le groupe ou les élèves. Elles visent à faire progresser l'ensemble du groupe, grâce à une critique constructive.



Hélène, professeure de lettres, propose ainsi toujours une double régulation. En début de séquence, elle demande aux élèves d'écrire sur un papier ce qu'ils en attendent (que veulent-ils apprendre, que vont-ils apprendre, de quoi ont-ils peur, quels sont leurs atouts ?). Elle prend le temps de tout lister sur une grande feuille blanche, qui reste ensuite affichée dans la salle. Puis, en milieu de séquence, elle demande aux élèves, de dire, par écrit, s'ils sont à l'aise avec la façon dont se déroule la séquence et, si ce n'est pas le cas, d'expliquer pourquoi en quelques mots. Cette seule question lui permet d'avoir un rapide état des lieux de la classe, de pouvoir retravailler certains points, soit pour réorienter des méthodes ou des activités, soit pour rediscuter avec les élèves des objectifs, des freins potentiels et de la façon dont ils peuvent être acteurs de leurs apprentissages.

Certains enseignants distribuent des fiches d'évaluation, en fin de séquence ou en fin de période, pour demander aux élèves d'évaluer la façon dont se sont déroulées les séquences, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont apprécié, ce qui leur a manqué. À dire vrai, peu nombreux sont les enseignants de lycée qui osent cette pratique. Elle est pourtant très répandue dans l'enseignement supérieur, ils y seront donc bientôt confrontés. Et dans une société où l'on évalue en permanence sous forme de likes, d'étoiles ou de boutons rouges ou verts, ce peut être justement l'occasion d'un travail sur ce qu'évaluer veut dire. On est d'ailleurs souvent très surpris des résultats. Lorsque l'on demande leur avis aux lycéens sur leurs apprentissages, ils savent être très nuancés, exprimer de la reconnaissance comme des critiques constructives et rares sont les fiches sans intérêt ou malveillantes.


Le second type d'instance de régulation concerne tout ce qui ressemble de près ou de loin à un conseil des élèves. C'est-à-dire un moment où les élèves sont rassemblés, sous la supervision de l'enseignant présent en tant que pair adulte, qui rappelle le cadre si nécessaire mais n'a pas de voix prépondérante pour émettre un avis ou trancher sur une décision. Il est un peu le garant du débat. Dans la pédagogie Freinet, ce conseil des élèves est l'instance de décision démocratique de la classe, par laquelle les élèves partagent le pouvoir de décision avec l'enseignant. Y sont discutés tous les aspects de la vie commune : les activités, l'organisation matérielle et institutionnelle de la classe et la vie du groupe. Un ordre du jour est proposé par les élèves et l'enseignant, les différents points sont abordés et, à la fin, les décisions prises, une fois passé le temps de l'échange et du débat contradictoire démocratique, doivent être respectées par chacun. L'essentiel ici est que les élèves s'autorégulent, évaluent et analysent eux-mêmes leurs actes, leurs motivations, leurs relations.

Tout cela demande une certaine acculturation et vous n'êtes absolument pas obligé de vous lancer dans une instance de régulation aussi complète si vous ne vous en sentez pas l'envie ou les compétences, ou simplement si vous n'en voyez pas la possibilité matérielle. Mais vous pouvez vous en inspirer pour mettre en place des dispositifs de retours réflexifs des élèves sur la vie de classe. Si vous êtes professeur principal, l'heure de vie de classe peut par exemple servir à cela.

Dans ces conseils des élèves, quel qu'en soit le périmètre, trois règles essentielles sont à respecter, sous peine de vivre une expérience très désagréable que personne n'aura envie de renouveler. La première, c'est la clarté et la fermeté du cadre : faire respecter l'ordre du jour et la durée du débat, les tours de prise de parole, l'écoute, le respect et la bienveillance mutuels est essentiel. Vous pouvez jouer dans un premier temps ce rôle de régulateur, avant de le confier aux élèves, quand ils auront pris leurs marques. La deuxième règle, c'est d'accepter le désaccord éventuel, qui peut surgir entre élèves comme avec ce que vous avez proposé. Un conflit verbalisé laisse de la place à l'autre et permet ensuite au groupe d'élaborer des pistes de résolution, et donc encore une fois d'être acteur de sa vie scolaire. La troisième règle, c'est d'acter des décisions et de s'y tenir. Rappeler qu'on est là non pour débattre sans fin mais pour trouver des solutions, qui ne seront jamais parfaites mais qui tenteront de concilier les intérêts du plus grand nombre.

Ces moments de régulation entre élèves où l'enseignant accepte de partager son pouvoir peuvent être très riches à condition d'admettre qu'il s'agit d'un apprentissage pour tous (y compris pour l'enseignant) et que le conseil d'élèves parfait n'existe pas.

Il existe un troisième type d'instance de régulation : ce sont les débats plus philosophiques, plus généraux, qui permettent de réfléchir à une question plus éthique ou morale se posant à la classe et que l'on va s'efforcer d'universaliser.

 Béatrice, professeure d'histoire-géographie, lors d'une séquence de seconde sur le thème « Nourrir les hommes », se trouve prise dans un débat sans fin entre ses élèves autour du végétarisme et du véganisme, chacun défendant des positions très tranchées qui confinent au jugement de valeur sur les choix personnels des uns et des autres, ce qui crée un conflit dans la classe. Elle propose alors aux élèves de dépasser l'opposition des jugements personnels au profit d'une discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) autour de l'intitulé suivant : « Peut-on manger des animaux ? ».

La DVDP est ainsi un moment de régulation pour la classe. En réfléchissant ensemble sur les concepts de nature et de culture, sur les limites du vivant, sur les usages sociaux de l'alimentation, les élèves approfondissent le débat et révisent leur position. Béatrice raconte que ses élèves ne sont pas sortis du cours lorsque la sonnerie a retenti, continuant d'échanger entre eux alors qu'ils n'avaient pas été capables de s'écouter lors du premier débat.

QU'EST-CE QU'UNE DVDP ?

La discussion à visée démocratique et philosophique est un dispositif qui vise à la fois l'apprentissage du débat [visée démocratique] et la réflexion sur une question de fond [visée philosophique]. En cela, elle permet de sortir de la conversation spontanée et du règne des affects pour entrer dans une discussion argumentée, menée par un animateur qui veille au traitement du thème, selon une méthode déterminée. C'est une discussion réglée démocratiquement par des fonctions (un président de séance, un animateur, un synthétiseur...) et des règles [intervention par ordre d'inscription, priorité à celui qui n'a pas encore parlé, etc.], et à visée philosophique, car l'animateur s'assure qu'elle permet aux élèves de problématiser, de définir et d'argumenter autour de concepts.

Possible dès que les enfants disposent d'un langage suffisamment riche [grande section ou cours préparatoire], la DVDP se développe particulièrement en primaire, dans le cadre des nouvelles pratiques philosophiques proposées aux enfants [goûters ou ateliers philo par exemple]. Elle a tout son intérêt en lycée où les élèves sont à un moment clé de leur construction intellectuelle sur les grandes catégories philosophiques et permet à chacun de faire un constat sur ses accords et sur ses désaccords intellectuels sans entrer dans l'échange d'opinions qui confine souvent aux jugements de valeur personnels. Et c'est un moment où les élèves éprouvent concrètement le plaisir de penser ensemble.

PRÉPARER LES CONSEILS DE CLASSE

Le conseil de classe demeure l'instance de régulation institutionnelle d'une classe. Réuni deux ou trois fois par an, il rassemble tous les acteurs de la communauté éducative, enseignants, parents d'élèves, direction, psychologues de l'Éducation nationale (anciennement appelés « conseillers d'orientation-psychologues ») et délégués d'élèves. Généralement, en lycée, ces conseils de classe sont vécus comme des passages obligés, dont l'utilité est parfois remise en cause. Certains enseignants, élèves ou parents s'en servent encore comme d'une sorte de tribunal ou, à tout le moins, comme d'une instance censée distribuer les bons et les mauvais points. Ce n'est pourtant pas son objectif, qui est en principe d'« examiner le déroulement de la scolarité de chaque élève afin de mieux le guider dans son travail et ses choix d'études⁹ ».

Préparer les conseils de classe en tant qu'enseignant comporte plusieurs étapes, qui renvoient aux différents moments de ce conseil :

- **une vue d'ensemble du groupe classe** : le conseil commence généralement par un tour de table au cours duquel chacun des enseignants dresse le bilan global du trimestre. Cette appréciation générale est désormais rédigée dans les logiciels de notes, mais il est intéressant d'en discuter collectivement en amont

⁹ Code de l'éducation, article R421-51.

avec les élèves, de les prévenir de ce que vous allez dire d'eux dans cette instance où seuls deux de leurs représentants seront présents. C'est une marque de confiance et de respect, autant qu'une possibilité qui leur est offerte de réagir. Si, de plus, vous avez mis en place certaines des instances de régulation évoquées plus haut, vous n'aurez aucun mal à en faire un moment collectif constructif ;

- **un examen des cas individuels** : le conseil de classe examine le parcours de chaque élève. De plus en plus souvent, les diagrammes et les bulletins sont vidéoprojetés, avec les appréciations portées par chaque enseignant. Ces appréciations sont très importantes, tant pour le dossier scolaire de l'élève et ses choix d'orientation à la fin du lycée que pour son estime de soi et son rapport à l'institution. On sous-estime beaucoup trop le poids d'une appréciation très négative, voire méprisante ou paraissant émettre une condamnation à l'échec : la plupart du temps, elle ne fait pas réagir l'élève, mais confirme l'image de mauvais élève qu'il a pu lui-même se construire. Certes, la rédaction des bulletins est parfois un pensum pour l'enseignant, mais ces quelques phrases sont souvent la seule évaluation globale que l'élève a de son parcours dans le trimestre. À vous de voir comment articuler cette appréciation avec ce que vous direz à l'oral de l'élève lors du conseil de classe. Mais il est bon de se souvenir que les élèves voient dans cette indication une forme de validation globale et définitive que l'enseignant ne perçoit pas toujours ;
- **des propositions d'orientation** : le conseil de classe émet un avis sur les choix d'orientation des élèves. En seconde, ils doivent choisir au second trimestre quatre spécialités, sur lesquelles le conseil de classe émet un avis. Ce choix se réduit à trois spécialités au troisième trimestre. En première, les élèves sélectionnent deux spécialités sur les trois pour l'année de terminale. Si vous êtes le professeur principal, vous connaissez normalement ces choix, vous avez pris le temps d'en discuter individuellement avec chaque élève.

COMMENT GÉRER LES ÉLÈVES ET LES CLASSES DIFFICILES ?

Face à une classe difficile, quelques conseils :

- **ne vous enfermez pas dans le rapport de force** : essayez autant que possible d'aborder chaque nouvelle heure de cours avec une posture neutre par rapport à la précédente. Ce sont des adolescents, tout est exacerbé et se tenir rancune mutuellement des conflits précédents ne fait souvent qu'empirer la situation ;
- **parlez, avec les élèves et avec les collègues** : mettez des mots clairs sur ce qui rend la vie en classe difficile, c'est essentiel pour vous, comme pour les élèves, mais aussi pour vos collègues, afin qu'ils puissent vous soutenir et vous appuyer dans les décisions que vous prenez pour que la situation évolue ;
- **essayer de changer** : la configuration de la classe, les places des élèves, le ton avec lequel vous parlez, la façon dont vous occupez l'espace, la façon dont les séances se déroulent, etc. ;
- **fixez des limites collectives** : avec les collègues, avec la vie scolaire, donnez vos limites, expliquez-les et demandez à être relayé dans les sanctions que vous pouvez prendre, afin qu'il y ait de la cohérence.

Toutes les pistes évoquées ici ne suffisent parfois pas à ramener le calme dans une classe où le rapport de force entre le groupe et l'enseignant s'est imposé. De même qu'elles ne permettent pas toujours de trouver des solutions rapides face à un élève ou à un groupe d'élèves « difficiles », en opposition avec l'enseignant.

Une classe difficile peut tenir à quelques élèves très perturbateurs. Le plus souvent, les viser frontalement pendant le temps de classe renforce leur rôle de trublion auprès du groupe. Il faut plutôt chercher à identifier la place qu'ils revendiquent en occupant ce rôle, les isoler du groupe quand cela est possible et/ou nécessaire et, là encore, mener un travail d'équipe, en lien avec les parents et la vie scolaire pour fixer des limites. Rappelez-vous cependant qu'il faut parfois du temps pour voir des progrès s'accomplir.

Communiquer avec l'équipe enseignante et éducative

Animer sa classe ne se fait pas uniquement durant le cours. Les classes dont vous êtes responsables vivent également en dehors des moments où elles sont avec vous, avec d'autres enseignants ou dans des temps qui ne sont pas directement des temps d'apprentissage. Essayer d'avoir ce regard global et presque continu est un atout dans la conduite de votre cours. Cela vous permet de construire des ponts et d'ajouter toujours plus de cohérence et donc de solidité dans les apprentissages des élèves. Communiquer avec l'équipe enseignante et éducative ne devrait donc pas être une variable d'ajustement mais une tâche aussi routinière que de remplir son cahier de textes ou de préparer sa séance.

TRANSMETTRE LES INFORMATIONS

Le fait de transmettre des informations, déjà évoqué dans la première partie de l'ouvrage, est essentiel. Ce qui se passe durant vos heures de cours peut être utile à vos collègues ou aux autres membres de la communauté éducative, et le leur dire permet de tisser toujours plus densément la toile sur laquelle évoluent les élèves. Cela donne le sentiment à l'élève d'être un individu, une personne prise dans sa globalité et pas seulement votre élève en classe de philo, de maths, de lettres ou d'allemand. Les informations peuvent avoir des objets différents :


- **communiquer votre programmation et votre progression** pour que l'équipe ait une vision globale de votre enseignement, puisse comprendre ce qui se passe dans votre cours, la façon dont les élèves y travaillent : c'est très important, car souvent les élèves formulent des comparaisons (pas forcément dépréciatives) et tout ce que vous pouvez savoir sur la façon dont les autres cours se déroulent permet de couper court à des idées reçues quand c'est nécessaire, et surtout de montrer que vous avez une vision d'ensemble, ce qui vous donne une forme de légitimité supplémentaire ;
- **communiquer les dates importantes pour la vie de la classe** (sorties, évaluations) afin que l'ensemble de l'équipe puisse s'organiser face à l'absence ou, au contraire, à la surcharge de travail des élèves : on oublie trop souvent de le faire, en pensant que cette information (en particulier les dates des sorties) sera faite par la direction ou par la vie scolaire que l'on a averties. Force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. Or, au lycée, il arrive que les cours regroupent (en langues vivantes par exemple) des élèves de classes différentes. Il n'est jamais agréable pour un enseignant de découvrir le jour même que la moitié de son groupe est partie voir un film ou une exposition, surtout quand ce sont les élèves présents qui l'en informent ;
- **communiquer sur les apprentissages** – échecs ou réussites notables – des élèves : de nombreux enseignants ont tendance à le faire dans le premier cas, beaucoup moins dans le second. Il est pourtant tout aussi important pour les collègues de savoir que Léa, Tarek, Antoine ou Soukaïna ont brillamment réussi une évaluation, qu'ils se sont investis complètement dans un projet de groupe, qu'ils prennent volontiers la parole en classe et à bon escient que de savoir qu'ils ne rendent plus leurs devoirs, ne travaillent pas ou n'arrivent pas à se concentrer. Cela décale le point de vue, permet d'échanger sur ce que vous comprenez ou non des stratégies scolaires des élèves (car ils en ont, conscientes ou non) mais aussi d'en parler à l'élève individuellement. Dire à un élève qu'on sait qu'il peut réussir tel apprentissage ou telle tâche parce que le collègue de mathématiques ne tarit pas d'éloges sur son dernier devoir ou sur sa ténacité ces dernières semaines, c'est l'aider à établir des passerelles entre les disciplines pour renforcer son socle de compétences ;
- **communiquer des informations personnelles** sur un élève lorsque celui-ci se confie à vous : sans aller jusqu'à « trahir » sa confiance, vous pouvez au moins tirer la sonnette d'alarme quand c'est nécessaire pour avertir les collègues qu'il y a là une difficulté à prendre en compte, que l'élève souhaite ou non en parler. Cela peut concerner aussi un comportement particulier. Si vous constatez un absentéisme perlé, des retards à répétition, vous pouvez l'évoquer auprès de la vie scolaire comme des collègues. Cela les amènera à être plus attentifs et à réagir plus vite.

Cette question de la communication interne au sein d'une équipe n'est guère mise en avant dans le système scolaire français. Pourtant, toute organisation de travail a ses règles de communication interne comme externe, mais ici elles sont non écrites, non stabilisées et non partagées collectivement. On a tendance à estimer que la communication est du ressort de la direction, du professeur principal, de la vie scolaire. Ce sont pourtant encore les enseignants qui en sont le plus producteurs. Peu à peu, se diffuse dans les établissements scolaires une forme de newsletter hebdomadaire destinée à partager l'agenda, à faire de la veille, à informer sur des échéances à venir. Mais pour qu'elle soit complète, il est nécessaire qu'elle soit nourrie par ce que les enseignants veulent bien communiquer.

On pourrait imaginer de la même façon un mail ou un message bilan hebdomadaire du professeur principal concernant le groupe classe. Cela aurait l'avantage de mettre tout le monde au même niveau d'information, à la différence des « conversations de couloir » qui favorisent une forme de communication indirecte et sélective souvent plus nocive que féconde.

ÉCHANGER SUR LES PROJETS

En dehors des informations du quotidien, essentielles au bon fonctionnement du groupe classe, il est également important de pouvoir échanger sur les projets menés au sein de la classe, qu'ils soient portés par un enseignant, par un groupe d'enseignants ou par les élèves. Pour en avoir connaissance, pouvoir y faire référence si nécessaire durant son propre enseignement, mais aussi et surtout parce que ces projets prennent du temps, de l'espace et de l'énergie dans la vie des élèves.

 Bénédicte, professeure d'allemand, partage un même groupe classe avec sa collègue d'histoire-géographie, Anaïs, dans le cadre de la section binationale qu'elles animent. Cette dernière dirige un projet très lourd et très ambitieux de webdocumentaire autour des cinq génocides du xx^e siècle (Arménie, Juifs, Vietnam, Rwanda, ex-Yougoslavie) avec deux autres collègues d'histoire-géographie. Ce projet mobilise près d'une cinquantaine d'élèves sur toute l'année scolaire, avec des interventions du Mémorial de la Shoah et un voyage en Pologne. Bénédicte propose de travailler sur cette thématique dans le cadre de son enseignement de littérature allemande. Si Anaïs approuve, elle ne prend pas suffisamment le temps d'associer sa collègue avec laquelle elle travaillait jusque-là en bonne harmonie, prise par l'enthousiasme, le temps, le travail collectif avec ses collègues d'histoire-géographie. Bénédicte se sent rapidement exclue du projet, à double titre : en tant que spécialiste de la littérature allemande, elle aurait pu apporter des compétences et des éclairages qui n'ont pas été entendus ; en tant qu'enseignante de la classe, elle a le sentiment d'être « mise sur la touche », les élèves étant entièrement concentrés sur la réussite du webdocumentaire. Ce projet qui se voulait fédérateur est finalement devenu source de tensions professionnelles entre deux collègues qui travaillaient pourtant efficacement ensemble jusque-là.

Pour éviter de telles situations, il est bon d'associer le plus étroitement possible l'ensemble de la communauté enseignante aux projets que vous menez. Que ce soit un voyage scolaire, une pièce de théâtre, une expérience scientifique au long cours, vos collègues ont peut-être envie d'y être associés, d'une façon ou d'une autre, ou peut-être souhaitent-ils juste en être informés. C'est aussi le meilleur moyen d'être soutenu dans ce projet qui, s'il réclame temps et énergie de la part des élèves, en demande tout autant aux enseignants. Lorsque l'on monte un projet ambitieux, recevoir le soutien des collègues, qu'il soit juste moral ou effectif, est précieux. Et pour les élèves, voir des enseignants de leur classe, qui ne sont pas partie prenante, venir admirer le résultat de leur travail, c'est aussi pouvoir développer un sentiment de fierté collective.

ADOPTER DES RÈGLES COMMUNES

Pour donner une véritable existence au groupe classe, il est également important d'installer une forme de cohésion, d'adopter des règles communes. Cela ne va pas toujours de soi, mais si l'on parvient à se mettre autour d'une table, il devient possible de statuer ensemble, entre enseignants, mais aussi avec les élèves, pour définir une « charte » de fonctionnement de la classe. Cet ensemble de règles négociées est devenu une pratique assez courante dans l'enseignement primaire et prend peu à peu place au collège. Là encore, on a tendance à considérer qu'au lycée, les élèves n'ont plus besoin de ce type d'explicitation

et de validation des règles, qu'ils ont désormais pleinement intégrées. C'est souvent une erreur et, même s'ils y sont davantage accoutumés, il n'est pas inutile d'y revenir et de s'accorder à nouveau sur ce qui régit la classe.

Les règles de fonctionnement du groupe tout d'abord. Tout ce qui relève de la vie collective (retards, droit ou non d'aller aux toilettes pendant le cours, de boire ou de manger, de se lever ou de bouger en classe, régulation de la parole, etc.) peut être discuté entre enseignants. Il ne s'agit pas nécessairement de s'aligner sur un ensemble précisément détaillé de règles très strictes, mais de poser quelques principes de convergence et d'accepter que chacun fasse comme il l'entend sur les points de divergence. On peut ainsi par exemple décider collectivement qu'un élève n'est pas autorisé à entrer en cours quand la porte de la classe est fermée. Cela laisse à chacun le loisir de définir s'il ferme la porte au bout de 2 minutes ou de 10 ! Ou, à l'inverse, on peut s'accorder sur une durée précise.

Les règles d'apprentissage sont également essentielles pour assurer une forme de continuité dans la vie de la classe. A-t-on le droit de ne pas rendre un devoir ? De recommencer une évaluation que l'on a ratée ? Combien d'évaluations peuvent être données simultanément dans la même semaine ? Se met-on d'accord pour privilégier le canal de l'espace numérique de travail pour transmettre les documents, les informations relatives aux activités ? A-t-on droit à un « joker » pour se mettre en retrait d'une activité, d'un travail de groupe ? Tout cela peut faire l'objet d'une charte rédigée collectivement, quelques semaines après la rentrée (idéalement avant les vacances d'automne). Avoir un document écrit auquel chacun peut se référer est préférable à une énonciation orale qui peut rester floue et sujette à interprétation pour certains collègues ou élèves.

PROPOSER DES STRATÉGIES COLLECTIVES DE REMÉDIATION

Dernier élément qui permet de renforcer la cohésion de la classe et de mieux animer le groupe : la façon dont on s'efforce de remédier aux difficultés des élèves en tant que collectif enseignant. La gestion isolée des difficultés d'un élève est moins efficace qu'un parcours d'apprentissage travaillé à plusieurs, en identifiant ses points faibles comme ses atouts. Cela risque même de provoquer une forme de dissonance cognitive, en proposant des outils ou des méthodes qui peuvent entrer en conflit avec ceux des collègues.

Ces stratégies collectives de remédiation n'existent de façon formelle que pour des publics spécifiques dans l'Éducation nationale. Dans l'enseignement primaire, on peut constituer une équipe éducative, par exemple, pour les élèves en difficulté et qui empêchent la classe de fonctionner. Elle rassemble le directeur, l'enseignant, les parents, les soignants (psychologue scolaire, médecin scolaire). Mais, plus on avance dans la scolarité, plus ces équipes se réduisent à des publics limités et déjà identifiés : des élèves en situation de handicap, ayant une lourde maladie ou en situation de décrochage (rappelons que le décrochage scolaire est aujourd'hui une problématique bien identifiée par l'institution, qui concerne près de 500 000 jeunes entre 16 et 24 ans).

Que faire alors face à un élève de lycée qui n'appartient à aucune de ces catégories et qui pourtant rencontre des difficultés multiples, susceptibles d'entraver le bon fonctionnement de la classe ?

Dans ce cas de figure, les enseignants ont tendance à déléguer à la vie scolaire la « gestion du problème ». L'élève peut, exceptionnellement, être exclu de cours, et doit prendre un rendez-vous avec le CPE qui assure un suivi. Pour autant, les conseillers d'éducation n'ont pas pour mission de décharger les enseignants de ce type d'élèves, mais bien d'accompagner l'ensemble de la communauté éducative dans ses missions.

Vous pouvez également, sur votre initiative ou sur celle du professeur principal, constituer une sorte d'équipe éducative, afin d'éviter que l'élève se retrouve face à des interlocuteurs multiples et de lui montrer que vous êtes bien un collectif, qui veut l'aider mais qui sait aussi faire bloc. Avec les collègues intéressés, avec l'infirmière scolaire, avec le CPE, vous pouvez agir à la fois sur les apprentissages et sur les savoir-être. Cela ne veut pas dire que les problèmes se régleront comme par enchantement. Mais vous avez à votre disposition une pluralité de regards et d'outils.

Entretenir le lien avec les parents

Le lien avec les parents d'élèves est un sujet complexe en lycée, un équilibre délicat à trouver. Dans le système scolaire français, plus on avance plus les parents ont tendance à être repoussés aux portes de l'école, concrètement comme symboliquement, et plus les possibilités d'échanges se réduisent principalement au domaine des résultats scolaires et des choix d'orientation. Pourtant, ce lien peut être bien plus riche, particulièrement au lycée, où les adolescents sont dans une phase de construction, dans laquelle l'opposition aux parents, dans un jeu de miroirs déformants, influence leurs choix et leurs attitudes, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Vous n'avez pas beaucoup d'occasions de rencontres avec les parents de tous vos élèves, à moins de les provoquer et de trouver du temps à y consacrer. Vous pouvez donc essayer de tirer profit au maximum des possibilités institutionnelles qui vous sont offertes.

SE PRÉSENTER AUX PARENTS LORS DE LA RENTRÉE

La première rencontre est la réunion de rentrée. Elle a généralement lieu de deux à trois semaines après le début des cours, en soirée. Selon la discipline que vous enseignez, le nombre de classes que vous avez et l'organisation de cette réunion, vous serez peut-être frustré de ne pas pouvoir vous présenter aux parents d'élèves de toutes vos classes, parce que deux réunions se tiennent simultanément. Dans ce cas, vous pouvez expliquer aux élèves votre absence ou envoyer un message aux parents pour vous présenter. Vous ne recevrez peut-être pas beaucoup de réponses, mais c'est souvent apprécié, cela pose les bases d'une relation de dialogue mutuel dont vous pourrez tirer profit par la suite.

Cette réunion de rentrée se déroule en général en deux temps : un premier temps consacré aux informations générales, animé par le professeur principal, et un second temps de présentation individuelle de chaque membre de l'équipe pédagogique. Il y a toujours une sorte de curiosité de la part des parents, qui viennent voir à quoi ressemblent les professeurs de leurs enfants et en discuteront sans doute avec eux à table le soir même : il est difficile d'y échapper. À vous de réfléchir à la manière dont vous souhaitez vous présenter. Plutôt par une posture d'autorité distante ? Ou avant tout pédagogique, centrée sur les apprentissages ? Ou en jouant sur le dialogue et la proximité ? Aucune de ces postures n'est *a priori* préférable, cela dépend de ce que vous attendez de ce moment, de la façon dont vous concevez le rôle des parents. Mais cela dépend aussi de l'idée que vous vous faites des représentations des parents, et de ce que vous supposez être leur définition d'un « bon professeur ». Certains voient dans la distance et l'autorité un gage de maîtrise et d'expérience, quand d'autres apprécient plutôt le dialogue et la proximité. Il n'y a donc pas de bonne posture à adopter, si ce n'est celle qui vous convient et qui respecte ce que vous êtes autant que les élèves et leurs parents.

Cette réunion peut être très stressante lorsque l'on débute en lycée, en particulier si on est un néotitulaire jeune, face à des adultes plus âgés. Et même lorsque l'on est plus âgé mais que l'on débute comme professeur de lycée dans un nouvel établissement, après plusieurs années passées en collège, cela reste un exercice délicat et on peut avoir l'impression de passer son grand oral.

Quelques conseils peuvent aider pour que ce rituel se déroule au mieux.

- Prenez le temps de réfléchir à ce que vous voulez dire de vous personnellement. Il ne s'agit pas de dérouler son *curriculum vitae* pour impressionner l'auditoire, mais vous pouvez avoir envie de donner quelques éléments de votre parcours professionnel pour asseoir votre légitimité, ou bien estimer que ce n'est pas du domaine public. Attention cependant, car aujourd'hui votre identité numérique parle aussi pour vous.
- Une réunion de rentrée sert à poser un cadre. Un parent d'élève y participe pour avoir trois informations principales : que va faire mon enfant durant cette année ? Avec quels enseignants ? Comment puis-je l'accompagner ? Les parents ont plus besoin de savoir quels sont vos projets, votre façon de fonctionner que de connaître *in extenso* le contenu du programme. Essayez, dans la mesure du possible, d'être concis et précis pour être le plus efficace possible.

- La réunion de rentrée sert aussi à expliciter les attendus du baccalauréat et de l'orientation en vue de l'enseignement supérieur. Cette question peut être anxiogène pour les parents, et certains ont tendance à vouloir explorer toutes les possibilités dès cette première rencontre. Rappeler la possibilité de rendez-vous personnalisés au cours de l'année, évoquer la participation aux salons de l'étudiant, à des ateliers d'orientation peut permettre de rassurer un peu vos interlocuteurs.
- C'est votre premier contact avec les parents d'élèves, mais vous souhaitez peut-être que ce ne soit pas le seul. Vous pouvez ainsi leur indiquer quels moyens de communication vous privilégiez (mail, appel téléphonique, courrier papier, etc.), pour quels types d'échange. Vous pouvez aussi avoir défini un ou plusieurs créneaux particuliers dans la semaine pour des rendez-vous et les leur communiquer.

Cette réunion de rentrée est stratégique sans l'être. C'est un rituel avec ses codes et ses embûches, mais ce premier contact ne constitue pas l'alpha et l'oméga de vos relations avec les parents d'élèves. Même si vous avez l'impression d'avoir « raté » votre entrée en scène, il vous reste toute l'année pour développer, approfondir, corriger cette première impression réciproque.

FAIRE DES RÉUNIONS PARENTS-PROFESSEURS UN MOMENT D'ÉCHANGE

Le second moment ritualisé avec les parents de vos élèves est la rencontre parents-professeurs qui se tient généralement peu avant les vacances de Noël, ou peu après. Dans certains établissements, une réunion a lieu dès le mois d'octobre pour les classes de seconde. Si, en moyenne, les lycées programment une rencontre annuelle, certains instaurent une rencontre trimestrielle. La fréquence de ces rencontres modifie bien entendu quelque peu la façon dont vous les aborderez. Si vous n'avez qu'une seule occasion de rencontrer les parents de vos élèves, deux cas de figure s'offrent à vous :

- **considérer ce moment comme une première prise de contact**, une façon de « prendre la température » en essayant de voir le plus possible de parents, pour ensuite déterminer s'il y a besoin de se voir plus longuement, d'échanger plus régulièrement. Les rendez-vous sont la plupart du temps organisés sur des créneaux très courts (5 minutes), dans l'optique d'un bref bilan, plus que d'un véritable échange ;
- **choisir à l'inverse de réduire le nombre de rendez-vous pour prendre le temps** et privilégier une rencontre plus approfondie avec les parents de tel ou tel élève dont la situation en classe, l'attitude, les résultats vous semblent nécessiter un échange plus long. Vous prenez toutefois le risque de passer à côté d'un élève discret, qui ne se fait pas remarquer et qui aurait pourtant besoin d'un espace pour s'exprimer.

Aucune de ces solutions n'est parfaite bien évidemment et vous n'aurez peut-être pas vraiment le choix des modalités, fixées par la direction pour tous, sans possibilité d'y déroger.

Les enseignants sont très peu préparés à mener ces réunions parents-professeurs. Les attentes ne sont pas forcément clairement posées, tout comme le cadre. Mais il faut bien être conscient que, pour de nombreux parents, leur propre rapport à l'école se rejoue lors de ces rencontres. Nombreux sont ceux qui arrivent inquiets, avec le sentiment qu'ils repassent un examen, qu'ils sont face à un tribunal. Vous ne pouvez pas y faire grand-chose, mais vous pouvez définir un cadre favorable à un échange bienveillant, donc réellement profitable aux deux parties, voire aux trois. Car, si certains parents se rendent seuls au rendez-vous, d'autres viennent accompagnés de leur enfant. C'est une différence importante.

Comment définir ce cadre ? Voici quelques pistes pour vous y aider :

- **favoriser les conditions d'un dialogue bienveillant** : rappeler d'emblée que cette rencontre n'est pas un tribunal, ni un jury d'examen, qu'il ne s'agit pas d'attribuer de bons ou mauvais points mais d'échanger sur le parcours scolaire de l'élève, sur ce que vous comprenez de lui pour l'aider à progresser dans ses apprentissages ;
- **faire de la place à la parole du parent ou de l'élève**. Le risque existe que cela prenne tout le temps de l'entretien, mais cela aura du sens. Laisser s'exprimer votre interlocuteur fait pleinement partie de cette bienveillance évoquée juste avant. Elle peut déboussoler certains adultes, peu habitués à ce qu'on leur demande leur avis ou leur ressenti en matière scolaire ;
- **énoncer dès le début les points que vous allez aborder**. Vous pouvez avoir une sorte de guide type d'entretien autour des points suivants : un bilan global et une valorisation des atouts humains et scolaires de l'élève, une explicitation des notions, compétences, méthodes, attitudes qui peuvent être travaillés, un bilan sur l'orientation et des questions diverses ;

- **ne pas vous laisser enfermer dans un conflit entre le ou les parents et l'enfant** : on peut parfois avoir le sentiment d'être le simple spectateur d'une relation tendue entre deux protagonistes. Vous avez le droit d'interrompre un échange de ce type en rappelant que le moment n'est pas aux reproches, que vous n'êtes pas un médiateur familial, et que vous donnez un regard à l'instant T sur une situation et non un avis définitif sur une personne ;
- **valoriser et proposer autant que possible** : les parents de lycéens sont souvent désespérés par l'évolution et l'autonomisation de leur enfant, mais aussi – et peut-être surtout – par les choix à faire pour assurer son avenir et trouver le meilleur chemin dans le « maquis » de l'orientation. Ils ont besoin de conseils, de pistes à explorer bien plus que d'un bilan chiffré des résultats scolaires et ils voient en vous une clé de la réussite de leurs enfants. Ces rencontres sont également l'occasion d'aborder la question du rapport aux écrans, au sommeil et à tous les autres facteurs de réussite des apprentissages. Elles sont une opportunité de faire découvrir des possibilités d'études supérieures à des parents un peu perdus ou insuffisamment informés.

Si vous avez le sentiment que l'entrevue n'a pas été suffisante, que vous n'avez pas eu le temps d'approfondir des aspects importants, rien ne vous empêche de proposer un nouveau rendez-vous. Ou d'orienter vers d'autres interlocuteurs. Il est bon, lors de ces rencontres parents-professeurs d'avoir sur soi, outre son carnet de notes et ses appréciations, les adresses mails et numéros de téléphone du CIO, du psychologue de l'Éducation nationale, de l'assistante sociale, de l'infirmière scolaire, afin de profiter de ce moment de disponibilité pour envisager une marche à suivre. Et puis, comme pour les salles de classe, ces rencontres n'ont pas forcément vocation à être austères. Rien ne vous empêche d'offrir un bonbon, un chocolat ou un gâteau à des parents qui sortent dans la plupart des cas d'une journée de travail et de transports !

COMMUNIQUER ET ÉCHANGER POUR COÉDUCUER

Plus globalement, le système éducatif français ne sait pas très bien comment accorder une place aux parents. Si ceux-ci sont bien en théorie partie prenante de la communauté éducative, dans les faits leur participation à la vie de cette communauté se réduit peu à peu, au fil du parcours scolaire.

S'il est d'usage désormais de parler de coéducation, on a bien du mal à voir quelle réalité elle peut recouvrir, en particulier au lycée. Le principe de coéducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent l'enfant dans le processus éducatif. Les familles ne sont pas les seules concernées, mais elles jouent naturellement un rôle majeur. Plus un élève se sent soutenu à la fois par ses parents et ses enseignants, sans dissonance cognitive ni conflit d'allégeance majeur, plus il se sent « sécurisé » dans ses apprentissages et donc plus il est performant¹⁰.

Un élève qui a le sentiment de trahir sa culture, ses valeurs ou son histoire familiale à travers son parcours scolaire ne peut pas progresser. D'où l'importance pour les enseignants de comprendre dans quel milieu, dans quelle famille, dans quelles conditions de vie les élèves évoluent.

Au-delà de la compréhension de ces représentations familiales, la communication et l'échange avec les parents d'élèves permettent de lever des blocages ou des malentendus. Chaque parent a lui-même un rapport personnel à l'école, fait de souvenirs parfois joyeux, parfois douloureux, mais toujours singuliers. De nombreuses familles sont dans une relation inquiète et fébrile à l'école, et ont le sentiment d'être jugées comme parents. On a trop tendance à l'oublier en tant qu'enseignant, car il est d'usage de dire que la figure d'autorité a disparu. Ce n'est que partiellement vrai. Vous partagez avec les parents une grande partie de la vie quotidienne de leurs enfants. Vous connaissez d'eux des aspects de leur personnalité auxquels les parents n'ont pas accès. Vous êtes donc de fait dans la coéducation.

Rien ne prépare vraiment un enseignant du secondaire aux relations avec les parents. Cet aspect ne fait que très rarement l'objet d'un module de formation, c'est un impensé, jamais réellement explicité, analysé. C'est d'ailleurs pour cela que cette relation aux parents est déléguée aux CPE et à la vie scolaire.

Toutefois, si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à aller à leur rencontre. Ce n'est pas parce que vos élèves ont 15 ans que leurs parents ne sont plus présents. Vous pouvez choisir de vous former aux compétences psychosociales par des lectures, par des journées de formation. Vous avez le droit de téléphoner à tel

¹⁰ Voir Lahire Bernard, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-École-Intégration*, n° 114, septembre 1998, p. 104-109.

parent pour dire votre inquiétude sur le comportement de son enfant ou d'envoyer un SMS à tel autre avec lequel vous avez convenu d'un suivi régulier. Il ne s'agit pas d'empiéter sur des responsabilités qui ne sont pas les vôtres. Il s'agit avant tout d'humanité et d'accompagnement, dans un cadre éthique clair qu'il vous faut définir et discuter avec les autres acteurs de la communauté éducative.

Dans ce rapport aux parents d'élèves, on ne doit faire que ce dont on se sent capable. Et cela peut varier selon que l'on débute en lycée où que l'on a acquis des années d'expérience, selon que l'on est parent soi-même ou qu'on ne l'est pas...

Travailler avec les associations

Dans cet esprit de coéducation, les associations sont aussi des acteurs de la communauté éducative sur lesquelles vous pouvez vous appuyer pour animer votre classe. Il faut distinguer ici les associations internes au lycée, le plus souvent à but artistique ou sportif, des associations externes, qu'elles soient d'éducation populaire, culturelles, sportives ou citoyennes, qui peuvent être des partenaires très utiles pour vos projets.

LES ASSOCIATIONS INTERNES AU LYCÉE

Tout établissement scolaire propose des activités sportives ou culturelles, des engagements citoyens par le biais de clubs. On pense bien sûr aux associations sportives, mais ce ne sont pas les seules. Il existe souvent des clubs de théâtre, de musique, de débats, d'échecs, etc. La plupart du temps, ils sont animés par des enseignants ou des assistants d'éducation, parfois directement par des élèves.

Ces clubs peuvent être un atout sur lequel s'appuyer pour faire vivre votre classe. D'abord parce qu'il y a là des compétences qui s'expriment et qui peuvent utilement être réinvesties en classe. Si vous envisagez un travail sur l'oral, pourquoi ne pas demander à l'un de vos élèves membre du club de théâtre ou à l'enseignant qui s'occupe de cette activité de faire une intervention sur la façon de placer sa voix, d'appréhender son corps ? Si un club de yoga ou de sophrologie existe, pourquoi ne pas profiter d'une heure de vie de classe pour demander à profiter d'une séance de découverte ? Et si un enseignant anime un atelier d'écriture, vous pouvez très bien lui demander d'intervenir pour travailler les compétences rédactionnelles des élèves. En bref, vous avez la possibilité de tisser des liens entre les apprentissages dans la classe et les apprentissages en dehors de la classe, entre les loisirs extrascolaires et le temps scolaire. C'est une dimension que l'on a tendance à oublier, mais qui est pourtant assez simple à prendre en compte et qui demande peu de temps et d'investissement. Vous pouvez également participer aux activités de ces clubs avec votre classe. L'association sportive organise une course contre la faim dans le monde ? Pourquoi ne pas en faire un défi de classe, en travaillant autour de l'alimentation, en SVT, en histoire-géographie, en SES ou plus globalement dans le cadre du parcours de santé ? Le ciné-club propose des cinés-débats ? Pourquoi ne pas transformer l'animation de l'une des séances en un projet de classe autour d'une thématique qui rejoint votre programme d'enseignement ? Il est également envisageable de faire des événements proposés par ces clubs des moments festifs pour la classe. Si le club de théâtre propose une représentation en fin d'année, proposez à vos élèves, sans aucune obligation, d'y assister tous ensemble. De même si l'orchestre du lycée joue dans l'enceinte de l'établissement ou à l'extérieur. Les élèves sont généralement ravis et fiers de participer à un événement produit et animé par leurs camarades. Et ils apprécient de pouvoir le partager avec les adultes du lycée dans une relation beaucoup plus « décontractée » que les relations d'apprentissage.

LES ASSOCIATIONS EXTERNES AU LYCÉE

Au-delà des activités proposées par les clubs du lycée, vous vous trouvez la plupart du temps dans un territoire où de nombreux groupes agissent, proposent, prennent des initiatives. Il y a certainement autour de vous des associations d'éducation à l'environnement, de lutte contre les discriminations, de démocratisation culturelle, etc. Tout comme il y a des théâtres, des salles de concert, des conférences-débats, des festivals, etc. Tout ce qui concerne la vie citoyenne ou culturelle environnante est susceptible de nourrir votre enseignement et de donner de l'élan à votre dynamique de classe.

On pense bien sûr en premier lieu aux sorties culturelles – théâtre, opéra, conférences – qui sont autant d'occasions d'approfondir des apprentissages. Vous pouvez établir un programme de sorties sur l'année, à partir de la programmation culturelle, mais vous pouvez aussi juste signaler l'existence de tel ou tel événement aux élèves, en les incitant à y aller.

Mais s'appuyer sur la dynamique des acteurs du territoire, c'est aussi tirer profit des compétences et de l'expertise de certaines associations pour des séquences d'enseignement. Pascal, professeur d'histoire-géographie, travaille ainsi en enseignement moral et civique sur les discriminations avec l'intervention dans sa classe d'une association de défense des droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres (LGBT). Laurence, enseignante de SVT, fait intervenir la ligue de protection des oiseaux pour illustrer son cours sur la biodiversité. Les exemples sont nombreux et les interventions en classe de passionnés et d'experts sont souvent très efficaces pour construire ensuite des notions et des méthodes.

Vous pouvez enfin, de façon plus générale, faire appel aux associations d'éducation populaire pour travailler des compétences transversales d'éducation à la citoyenneté et vous familiariser avec des notions assez peu mises en avant dans la formation continue. Selon le territoire et son histoire militante, ces associations d'éducation populaire (les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [Ceméa], les fédérations d'amicales d'anciens élèves ou fédérations des associations laïques [FAL], les Francas, etc.) sont plus ou moins présentes, plus ou moins actives. Elles proposent des journées de formation ou des parcours clés en main pour les adolescents comme pour les adultes et peuvent constituer un relais précieux lorsque vous ne vous sentez pas suffisamment expert sur un thème ou une question.

L'essentiel à retenir

Pour un climat scolaire apaisé

- Ritualiser des moments particuliers
- Aménager des espaces de convivialité ou de gestion des conflits
- Mettre en place des instances de régulation régulières

Le conseil de classe

- Rassembler tous les acteurs de la communauté éducative
- Examiner le déroulement de la scolarité
- Guider les élèves

Animer sa classe ne se fait pas uniquement en cours

Gérer des élèves ou des classes difficiles

- Mener un travail d'équipe, en lien avec les parents et la vie scolaire, pour fixer des limites

La cohésion au sein du groupe classe

- Adopter des règles communes
- Définir une « charte » de fonctionnement
- Poser des règles d'apprentissage

Ne pas hésiter à proposer des stratégies collectives de remédiation

Confronter les élèves aux réalités des métiers

- Salons de l'étudiant
- Visites d'entreprises
- Portes ouvertes
- Forums

Les relations avec les parents

- Profiter des réunions pour tisser des liens
- Adopter la posture qui vous convient
- Définir un cadre favorable et bienveillant

A

P

P

R

O

U

T

I

D

É

M

A

Apprendre

au lycée :

quels outils ?

quelles

démarches ?

quelles

évaluations ?

PARTIE 3

 SOMMAIRE

Cette troisième partie explore une dimension plus spécifiquement pédagogique. Apprendre au lycée n'est pas radicalement différent de ce que les élèves ont fait jusque-là, ni des méthodes de travail transmises par les enseignants. Mais la position du lycée ou plutôt des lycées, entre la scolarité obligatoire et commune et les choix des études supérieures, joue forcément sur les formats, les processus et les contenus d'apprentissage. Tout autant que l'âge des élèves et leur évolution personnelle à ce moment de leur adolescence.

Période charnière, le lycée est un moment de spécialisation progressive ou pendant lequel les élèves vont être progressivement conduits à travailler en profondeur sur le cadre de constitution des savoirs. La priorité n'y est pas seulement l'acquisition des compétences globales mais aussi le renforcement d'un socle de savoirs, de concepts et de notions permettant d'analyser le monde et de s'y orienter.

Dans cette perspective, quels outils, quelles démarches, quels types d'évaluation met-on en œuvre en tant qu'enseignant ? Que ce soit sur la question de l'autonomie, du travail dans la classe et hors de la classe, sur la façon de remédier aux difficultés ou d'évaluer les élèves, cette dimension charnière ou de tremplin du lycée doit être prise en compte, ou au moins interrogée. Votre rôle est-il de finaliser une forme d'éducation générale des élèves avant qu'ils ne deviennent adultes ? De leur permettre de faire les meilleurs choix d'études ? De les emmener vers l'université ? Les réponses à ces questions sont multiples et varient selon les classes, les niveaux d'enseignement, ainsi que votre propre expérience d'élève et d'enseignant.

Des compétences de l'élève à la spécialisation : le poids des disciplines

Les disciplines scolaires : pilier de l'identité du lycée depuis sa création

La création du lycée par le régime napoléonien en 1802 pose clairement le cadre dans lequel il prend place : affirmer le monopole de l'État dans la concession des titres d'études et d'enseignement. Napoléon crée d'ailleurs une université impériale en 1806, qui vient concurrencer les universités jusque-là contrôlées et administrées par l'Église.

Dès l'origine, le lycée tient donc, dans sa mythologie fondatrice, le rôle d'antichambre de l'université. Il prépare à la poursuite d'études tout en délivrant le premier titre de l'enseignement supérieur, celui de bachelier. Il est un établissement d'excellence, destiné à former les élites.

Cette formation par le haut a eu un impact fort sur les disciplines scolaires, longtemps pensées et enseignées comme une préparation à des enseignements universitaires. La majorité d'entre elles, dans le lycée général, est d'ailleurs dérivée de disciplines universitaires : mathématiques, lettres, histoire, sciences naturelles ou expérimentales, langues vivantes, sciences économiques, etc. Dans ce contexte, les disciplines scolaires ont eu tendance à être considérées et pensées comme une version allégée et simplifiée des disciplines universitaires, auxquelles elles devaient préparer en en donnant à la fois le cadre et un aperçu.

Mais deux siècles d'enseignement secondaire ont profondément fait évoluer cette mythologie fondatrice des lycées. D'abord parce que se sont développés des enseignements absents au départ de l'université, comme les enseignements professionnels et agricoles, les sciences de l'ingénieur, la géographie ou l'EPS, même si certains l'ont rejointe depuis. Ces disciplines étaient généralement adossées à une pratique sociale, à des savoirs d'expérience, plus qu'à une formalisation conceptuelle et notionnelle, qui a pu venir, mais dans un second temps, leur donner une forme de légitimité.

Les lycées, aujourd'hui, ne sont plus des universités en miniature. Bien sûr, on trouve encore des traces de cet élitisme originel dans leur fonctionnement, même démocratisé. L'ancrage universitaire d'une discipline scolaire influe sur son statut (prestige, dotation horaire, poids dans la sélection), comme on le voit dans le rapport aux mathématiques, ou dans l'image encore dévalorisée du lycée professionnel et des élèves qui y étudient.

Mais les lycées ne sont plus une « introduction » à l'université, c'est un niveau d'enseignement à part entière. L'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, affirmé à plusieurs reprises à partir de la fin des années 1980, a accompagné une stratégie nationale et européenne de renforcement général du niveau de qualification de la population. Ces deux phénomènes ont profondément transformé le lycée. On est passé de 100 000 candidats reçus au baccalauréat en 1996 à 610 000 en 2012. Cette démocratisation a donné une existence propre au lycée comme aux disciplines scolaires.

Car c'est là le deuxième facteur qui éloigne le lycée actuel de son origine : l'autonomisation des savoirs scolaires. En deux cents ans, ils ont acquis une existence propre, en perpétuelle réinvention. Faire des mathématiques, de l'histoire, de la chimie ou des sciences économiques au lycée aujourd'hui, c'est mobiliser d'autres outils que ceux de l'université, au service de l'acquisition de compétences propres aux lycéens. Ainsi, en histoire, la dissertation a été remplacée par une « composition », qui n'a pas les mêmes attendus méthodologiques et conceptuels.

C'est d'ailleurs tout l'intérêt de la didactique, qui constitue un volet de la formation initiale et continue des enseignants : interroger la continuité entre les savoirs scientifiques de référence qui peuvent fonder la discipline et leur transmission dans un cadre scolaire, afin de définir des pratiques, des outils, des méthodes adaptés.

Pourtant, la mythologie est toujours vivace dans la sélection initiale des enseignants, fondée avant tout sur la maîtrise approfondie d'un savoir universitaire qui ne sera pourtant jamais transmis comme tel. Cela est d'autant plus vrai en lycée qu'une partie des enseignants sont titulaires de l'agrégation. Concours d'enseignement basé exclusivement sur la maîtrise de savoirs disciplinaires, l'agrégation semble postuler,

dans son organisation comme dans ses programmes, une certaine similitude entre discipline universitaire et discipline scolaire. Cela peut être source de déception ou de désillusion lorsque l'on débute en tant que jeune agrégé en lycée : le décalage peut être perçu comme une forme de régression alors qu'il faut plutôt le voir comme le signe de l'autonomisation.

En témoigne d'ailleurs souvent la surprise des jeunes étudiants, amenés à déconstruire à l'université ce qu'ils ont appris au lycée, moins en termes de méthodes, de compétences ou même de notions que dans le rapport au savoir et à l'autonomie de la pensée.

Compétences ou expertise : quels objectifs pour les disciplines ?

Une fois posée cette dimension épistémologique et didactique, quels sont les objectifs disciplinaires que vous pouvez vous fixer en tant qu'enseignant débutant en lycée ? Que l'on arrive du collège ou que l'on débute dans le métier, il y a toujours une hésitation : faut-il d'abord approfondir des compétences générales ou développer chez les élèves une forme d'expertise ?

LES ACQUIS DE FIN DE COLLÈGE : LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE

Les objectifs d'apprentissage que vous vous fixez en tant qu'enseignant de lycée prennent appui sur les acquis de vos élèves. Or, en théorie, tous les élèves entrant en seconde maîtrisent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En théorie bien entendu, car cette maîtrise est très variable selon les élèves, et les domaines, même si la validation de ce socle compte désormais pour l'obtention du brevet, tout comme elle joue dans l'affectation en lycée.

De quoi s'agit-il ? D'un référentiel identifiant les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège. Il s'articule autour de cinq domaines, donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes qui le déclinent et le précisent :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et les outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

Dans chacun de ces domaines figurent des connaissances, des capacités et des attitudes attendues de la part des élèves. Cela peut aller de l'enrichissement du lexique à la capacité à mettre en œuvre une démarche scientifique en passant par la connaissance des fondements de notre vie civique et sociale. Ce sont des compétences transversales, susceptibles d'être déclinées dans toutes les disciplines. Le langage ne se limite pas au français et les systèmes naturels et techniques aux sciences. Cette « école du socle » propose une vision globale des apprentissages, dans une perspective d'éducation et non pas seulement d'enseignement ou d'instruction.

En tant qu'enseignant de lycée, surtout si vous n'avez pas exercé au collège auparavant, il peut être intéressant, voire nécessaire, de comprendre comment ce socle a été décliné dans les apprentissages disciplinaires des élèves durant le collège. Sur quoi l'accent a-t-il été mis ? Comment pouvez-vous assurer une forme de continuité ? C'est essentiel, car cette démarche par compétences, qui imprègne désormais fortement les collèges, modifie en profondeur, progressivement, les conditions d'enseignement et donc d'apprentissage des élèves. Il convient de la prendre en compte si l'on ne veut pas que le fossé soit infranchissable entre le collège et le lycée. Cela peut faire l'objet d'un travail approfondi dans le cadre de la liaison collège-lycée : vous pouvez, par exemple, entrer en relation avec l'équipe disciplinaire du ou des collèges de secteur et échanger sur la façon dont vous concevez les enseignements, les objectifs d'apprentissage.



Laurent, enseignant de mathématiques, est en poste dans un lycée qui vient d'ouvrir et dont l'un des collèges de secteur est en réseau d'éducation prioritaire (REP+). Il constate assez rapidement que les élèves issus de ce collège sont très motivés et volontaires, mais qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Il décide donc de participer à la liaison collège-lycée pour nouer des liens. En discutant avec eux, il comprend que l'enseignement des mathématiques y repose beaucoup sur l'expérimentation, l'oral et la construction des notions par l'élève, alors que sa démarche de résolution de problèmes se fait davantage à travers l'écrit. À partir de ces échanges, les enseignants cherchent à faire converger leurs pratiques sans chercher à uniformiser leur enseignement ni renier leur singularité. Il s'agit de familiariser progressivement les élèves à des méthodes et à des outils qui seront privilégiés au lycée. Laurent, de son côté, a observé quelques séances de collège pour s'inspirer de la démarche expérimentale et collective menée par ses collègues.

Dans le cadre de cette liaison, le livret scolaire unique pourrait devenir un outil très utile. Il permet en effet de suivre l'ensemble des apprentissages d'un élève tout au long de sa scolarité obligatoire jusqu'à son entrée en seconde. Il n'existe pas encore de transmission automatique de ce livret du collège au lycée. Cela peut être vu comme quelque chose de positif, pour permettre aux nouveaux lycéens d'ouvrir une nouvelle page de leur scolarité. Mais en tant qu'enseignant, vous pourriez travailler à partir de ces livrets sur les forces et les faiblesses de vos élèves. Les réunions de liaison collège-lycée peuvent être un moment de transmission d'informations sur les compétences, soit pour des élèves en particulier, soit, de façon plus statistique, pour l'ensemble d'une cohorte d'élèves de troisième par exemple.

Les élèves arrivent en seconde en ayant acquis des compétences, ils savent mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes et faire appel à des ressources externes pour agir face à une situation donnée. Si ces compétences sont plus ou moins solides, elles existent et vous pouvez vous appuyer dessus pour construire vos cours.

LA PLACE DES COMPÉTENCES DANS LES PROGRAMMES

Le lycée n'est pas organisé autour d'un socle de compétences à acquérir, à renforcer ou à approfondir. Cela ne veut pas dire pour autant que la notion de compétences n'est pas présente dans les programmes d'enseignement, comme si elle disparaissait à la fin de la scolarité obligatoire.

Que ce soit dans les anciens comme dans les nouveaux programmes, les compétences que doivent acquérir les élèves au cours de leur scolarité au lycée sont évoquées dans toutes les disciplines. Prenons quelques exemples dans les nouveaux programmes de la classe de seconde.

En français, il est rappelé que la discipline permet « l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation ». En mathématiques, sont définies six grandes compétences travaillées dans le prolongement des cycles précédents (chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer). En SVT, le programme propose un tableau des compétences travaillées transversalement dans tous les thèmes (pratiquer des démarches scientifiques, concevoir, créer et réaliser, utiliser des outils et mobiliser des méthodes pour apprendre, communiquer et utiliser le numérique, adopter un comportement éthique et responsable). En histoire-géographie, sont évoquées les capacités et les méthodes, avec, là aussi, un tableau des compétences à approfondir et à renforcer dans le prolongement du collège.

Dans tous les cas, les compétences sont évoquées dès le début, comme un cadre d'ensemble. Elles sont donc essentielles dans la mise en œuvre des apprentissages, mais la difficulté réside dans le fait qu'elles ne sont pas toujours clairement définies en tant que telles, ni réunies dans un document unique qui permettrait

de les appréhender dans leur globalité. Les nouveaux programmes semblent cependant constituer sur ce point une avancée : les compétences apparaissent de plus en plus organisées dans un tableau synthétique ou sous forme de liste pour de nombreuses disciplines.

Toutefois leur mise en œuvre en lycée reste encore hésitante et ne définit pas une vision transversale des enseignements. Ainsi, si dans certaines académies ou dans certaines disciplines, l'approche par compétences en lycée se développe, avec des formations d'enseignants et des expérimentations, dans beaucoup d'autres, on en reste encore à la dimension officielle des textes, sans réelle réflexion sur la mise en œuvre dans les classes. Le lycée professionnel est souvent bien plus avancé sur ces questions. Le lycée général reste dans une phase d'expérimentation, de tâtonnements. La disparition des TPE dans le nouveau lycée peut apparaître comme une illustration de cette hésitation. Alors que les programmes valorisent explicitement les compétences, l'épreuve anticipée du baccalauréat, qui évaluait sur le temps long d'une année scolaire des compétences à la fois disciplinaires et transversales, est remplacée par une épreuve terminale de grand oral à partir d'un dossier, qui compte pour un coefficient 10 en filière générale et 14 en filière technologique. La forme que prendra cette épreuve dira beaucoup de la façon dont le nouveau lycée s'approprie les compétences. Que vous arriviez du collège et que vous souhaitiez poursuivre l'approche par compétences ou que vous débutiez en tant qu'enseignant, vous avez ici un espace de liberté intéressant, car beaucoup reste à inventer, à penser, à interroger. Mais comme les choses sont peu formalisées, la mise en place vous demandera plus de temps et d'énergie. À vous de voir jusqu'où vous souhaitez vous avancer dans cette voie.



Pascal, professeur d'histoire-géographie en lycée depuis plus de dix ans, est chargé de la liaison avec les élèves de troisième du collège voisin. Il découvre lors des réunions l'approche par compétences mises en œuvre par le collège, tant dans la construction des apprentissages que dans les évaluations. Il est séduit par cette démarche, qui lui semble faciliter les apprentissages et s'attelle alors durant l'été à bâtir un référentiel de compétences. Lors de la réunion d'équipe disciplinaire de rentrée, il s'aperçoit que l'une de ses collègues s'est engagée dans cette voie. Ils décident de mutualiser leur travail puis de l'adresser à leur inspectrice, afin d'avoir son avis. Celle-ci, enthousiasmée, propose l'année suivante une formation au plan académique, sur l'enseignement et l'évaluation par compétences au lycée.

Sur ces questions, le travail en équipe et le recours à l'expertise de l'inspection peut apporter une véritable plus-value. Plus éloignés de l'enseignement et plus proches des concepteurs des programmes, les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) peuvent vous offrir un certain recul. Et travailler avec des collègues peut vous permettre de faire le tri, de ne pas vous perdre à un niveau de détail trop élevé qui vous empêcherait finalement de vous servir de cet outil qu'est un référentiel de compétences. Si le travail en équipe n'est pas possible, n'oubliez pas que, sur ces sujets, la veille numérique est très riche et que vous pourrez trouver sur le web une multitude de pistes.

Travailler par compétences au lycée est possible et même souhaité par l'institution. Le lycée est la dernière étape d'un parcours scolaire dans lequel les compétences sont désormais centrales, de la maternelle à la fin du collège. Continuer d'explorer cette voie au lycée, c'est faciliter la continuité scolaire pour les élèves arrivant du collège, en explicitant toujours plus les attendus.

QUE CHANGE LA RÉFORME DU LYCÉE ?

La réforme du lycée en modifie les équilibres en définissant des enseignements de spécialité, qui approfondissent un savoir disciplinaire à côté d'un tronc commun qui continue de représenter la majorité du volume horaire. En permettant aux élèves de se construire un parcours individualisé autour de deux enseignements de spécialité, cette réforme construit de la transversalité tout en spécialisant les élèves dans les disciplines qu'ils ont choisies.

Concrètement, à quoi ressemble l'organisation des enseignements ?

En classe de seconde, les enseignements d'exploration disparaissent. Ils étaient pensés comme des enseignements transversaux, permettant d'« explorer » des champs disciplinaires sans prédéterminer une orientation en première. Néanmoins, cette disparition n'en supprime pas l'esprit d'ensemble. Elle s'organise autour d'enseignements communs (26 h 30 par semaine), avec désormais des sciences économiques et sociales (1 h 30) et un enseignement de sciences numériques et technologiques (1 h 30) en plus des disciplines habituelles.

Elle offre des enseignements optionnels (et facultatifs) à choisir dans deux catégories : des enseignements optionnels « technologiques » (1 h 30) proposés uniquement en seconde (comme la biotechnologie, les sciences de l'ingénieur, le management et la gestion), et des enseignements optionnels « traditionnels » (3 h) proposés pendant les trois années du lycée (latin, langue vivante 3 par exemple). Si les enseignements optionnels sont désormais facultatifs, les enseignements communs se sont eux diversifiés et font une place à des contenus transversaux, notamment sur la question numérique.

Les changements les plus notables sur cette question de la place des disciplines se retrouvent plutôt dans le cycle terminal (première et terminale), avec la disparition des filières et l'apparition de douze spécialités à choisir (trois en première qui se réduisent ensuite à deux en terminale) en plus d'un tronc commun qui comprend le français (en première) puis la philosophie (en terminale), l'enseignement scientifique, deux langues vivantes, l'histoire-géographie, l'enseignement moral et civique et l'éducation physique et sportive. Ces douze spécialités sont les suivantes :

- les mathématiques ;
- la physique-chimie ;
- les sciences de la vie et de la Terre ;
- les sciences économiques et sociales ;
- l'histoire-géographie, la géopolitique et les sciences politiques ;
- les humanités, la littérature et la philosophie ;
- les langues et littératures et les cultures étrangères et régionales ;
- le numérique et les sciences informatiques ;
- les sciences de l'ingénieur ;
- la littérature, les langues et les cultures de l'Antiquité ;
- les arts (arts plastiques, musique, théâtre, danse, cinéma audiovisuel, histoire des arts au choix) ;
- la biologie-écologie (dans les lycées agricoles uniquement).

On le voit, ces spécialités viennent en grande partie approfondir des disciplines scolaires du tronc commun. Le volume horaire (12 h) qui y est dédié, en première (3 spécialités × 4 h) comme en terminale (2 spécialités × 6 h), tend à renforcer la dimension de spécialisation disciplinaire. Un élève peut en effet, dans ce cadre, faire très majoritairement des sciences sociales (spécialité histoire-géographie, géopolitique et sciences économiques et sociales par exemple) ou des sciences expérimentales et des sciences exactes parce que cela correspond à un projet d'orientation bien défini. D'autant plus que le programme de ces enseignements de spécialité met justement l'accent sur la possibilité d'approfondir un projet personnel d'études supérieures. Mais, à l'inverse, et nous y reviendrons, le fait de pouvoir « piocher » dans un panel de douze spécialités, sans parcours prédéfini, permet aussi de prendre le temps d'affiner ses choix, de se laisser des portes ouvertes. Rien n'empêche dans les textes de choisir mathématiques et arts comme enseignements de spécialité. Ou langues étrangères, philosophie et SVT. Mais cela ne dépend pas uniquement des élèves et relève aussi des choix faits par les équipes éducatives au sein des lycées, ainsi que de leur géographie. Dans les zones urbaines denses, où existent plusieurs lycées dans un même périmètre, les équipes peuvent faire le choix de ne se concentrer que sur une partie de ce bouquet de spécialités. Mais dans des zones plus rurales, le lycée voudra sans doute plutôt offrir aux élèves le maximum de spécialités¹¹.

La nouvelle organisation du lycée offre donc, à ceux qui le souhaitent, la possibilité de renforcer un socle disciplinaire, tout en autorisant une diversité des choix et en favorisant les croisements.

¹¹ Beaucoup d'académies proposent sur leur site une cartographie des enseignements de spécialité offerts par établissement, public ou privé, à l'exemple de l'Académie de Limoges sur www.ac-limoges.fr/cid137384/carte-des-formations.html

QU'EST-CE QUE LA RÉFORME DU LYCÉE ET LE NOUVEAU BACCALAURÉAT ?

La réforme du lycée entrée en vigueur en septembre 2018 pour les classes de seconde découle de la réforme du baccalauréat, dont la première session aura lieu en juin 2021.

Ce nouveau baccalauréat vise à :

- simplifier l'examen, en passant de douze à seize épreuves finales aujourd'hui à seulement quatre épreuves finales ;
- mieux valoriser le travail des élèves en introduisant une partie du contrôle continu à l'examen, selon la répartition suivante :
 - 40 % de la note finale en contrôle continu (10 % pour les bulletins de première et de terminale et 30 % pour les épreuves communes),
 - 60 % d'épreuves finales (épreuve anticipée de français et quatre épreuves terminales : philosophie, grand oral, deux enseignements de spécialité).

Cette réforme s'inscrit dans une volonté de renforcer le rôle de passerelle du lycée entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en permettant aux élèves de suivre un parcours plus personnalisé, en lien avec leurs souhaits d'orientation.

Le nouveau lycée s'organise désormais ainsi :

- maintien d'une seconde indéterminée avec test de positionnement en français et en mathématiques pour organiser l'accompagnement personnalisé ;
- mise en place d'une logique de parcours en première et en terminale : tronc commun et choix de deux enseignements de spécialité parmi douze enseignements (soit 3 × 4 h en première et 2 × 6 h en terminale) ;
- renforcement de l'accompagnement à l'orientation : 54 heures par an dédiées à l'orientation en lien avec l'Onisep et les régions.

Toujours plus de transdisciplinarité ?

Le lycée propose des enseignements, des dispositifs et des parcours qui donnent toujours plus de place à la transdisciplinarité. Il n'est pas inutile de définir ce terme, qui n'est ni l'interdisciplinarité (le croisement de deux disciplines pour confronter des approches différentes d'une même question, d'un même enjeu), ni la pluridisciplinarité (qui consiste à juxtaposer différents regards sur un même objet). La transdisciplinarité va au-delà, en définissant une posture scientifique et intellectuelle qui postule l'unité de la connaissance et la nécessité d'aller au-delà de la compréhension disciplinaire pour se saisir de la complexité des enjeux du monde contemporain.

Si cette posture n'est pas l'axe central du système scolaire, elle est de plus en plus présente dans son organisation, que ce soit au collège ou, dorénavant, au lycée. Interdisciplinarité, pluridisciplinarité ou transdisciplinarité, les croisements de regards sont toujours plus favorisés dans les apprentissages des élèves.

DES FILIÈRES AUX PARCOURS

La suppression des filières du lycée général constitue une véritable révolution copernicienne dans la façon d'envisager les apprentissages, en laissant aux élèves et aux familles la liberté, partielle en fonction des offres de l'établissement, de composer leur « menu » d'enseignement de spécialité.

En effet, dans cette nouvelle organisation, un enjeu contemporain peut être abordé et approfondi selon des prismes très différents. Prenons la question de bioéthique de la fin de vie... Un élève qui choisirait SVT, histoire des arts et philosophie ainsi que droit et grands enjeux du monde contemporain pourrait être amené à travailler sur la définition de la limite entre la vie et la mort sur les plans biologique, métaphysique et religieux, juridique, tout en étudiant la représentation de la vie et de la mort dans les arts à travers les siècles. De la même façon, sur un sujet comme la protection de la vie privée, peuvent se croiser les approches numérique, juridique, philosophique et économique.

Pour l'enseignant de lycée, cela peut être aussi stimulant que vertigineux. Si « tout est dans tout », comment réussir à poser un cadre d'apprentissage clair pour les élèves ? Il est certain que cette nouvelle organisation pose, au-delà des nécessaires adaptations de l'enseignant aux nouveaux programmes et aux nouvelles épreuves, la question de la transdisciplinarité dans l'enseignement de sa matière. Sortir de son champ disciplinaire pour envisager toutes les implications d'une question, d'un concept, est une mutation récente des cursus universitaires comme de la formation initiale des enseignants. L'interdisciplinarité existe mais elle reste encore accessoire, dans la formation initiale et continue. Dans cette logique de parcours, c'est cependant une dimension à laquelle vous serez sans doute de plus en plus confronté.

Le parcours, c'est en effet le passage d'une logique de couloir ou de silo à une logique de réseau. Cela ne veut pas dire que tout le monde fait la même chose mais que les croisements, les frottements, les recoupements sont potentiellement bien plus nombreux. La richesse de cette approche, c'est la possibilité infinie de croiser les regards sur un même objet. Avec des écueils qu'il convient de signaler.

D'abord parce que cette approche transversale nécessite de donner aux élèves les moyens de faire des choix libres et conscients. Un siècle de sociologie de l'éducation¹² nous a démontré que, dans le domaine de l'école comme dans d'autres, les choix sont déterminés par des facteurs non exclusivement scolaires ou individuels. Faire peser sur chaque élève et sa famille la responsabilité de composer son propre parcours, c'est courir le risque de n'offrir une réelle liberté qu'à quelques-uns. D'où le rôle de l'aide à l'orientation.

Ensuite, être dans une logique de parcours redéfinit forcément le rôle de l'enseignant en reposant la question de l'utilité ou de l'attractivité de l'enseignement proposé. Dans cette organisation, la capacité de l'enseignant à construire des ponts avec les autres enseignements est déterminante. Ainsi que sa faculté de se former en continu, sa curiosité et son appétit culturel.

La transdisciplinarité est donc un choix d'organisation des enseignements et des apprentissages qui vient remettre en question et bousculer une posture professionnelle. Elle peut déstabiliser, surtout lorsque l'on débute en lycée et que l'on cherche à définir en premier lieu les contours de son enseignement et l'attitude à adopter. Ne l'oubliez pas si, certains jours, vous avez le sentiment de ne pas être à la hauteur, légitime ou utile.

UNE DEMANDE ACCRUE DE TRANSDISCIPLINARITÉ

Au-delà de la philosophie qui se diffuse dans l'organisation générale du lycée et qui peut influencer sur la posture d'enseignant, les enseignements proposés en lycée réclament en eux-mêmes, concrètement, toujours plus de transdisciplinarité ou au moins d'interdisciplinarité.

Trois exemples peuvent illustrer cette évolution.

L'introduction de l'enseignement moral et civique en 2015 tout d'abord. Celui-ci n'est pas spécifique au lycée puisqu'il prend place dès le début de la scolarité obligatoire. Mais, à la différence des dénominations précédentes (éducation civique ou éducation civique, juridique et sociale), il devient un enseignement sans corps enseignant associé. Même si, dans les faits, il est le plus souvent assuré par les professeurs d'histoire-géographie, il pourrait l'être par n'importe quel enseignant, quelle que soit sa discipline.

Son objet est en effet très large : « Il aide les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, conscients de leurs droits mais aussi de leurs devoirs. Il contribue à forger leur sens critique et à adopter un comportement éthique. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. Cet enseignement contribue à transmettre les valeurs de la République à tous les élèves. L'enseignement

¹² Voir par exemple Beaud Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

moral et civique contribue également, tout au long de la scolarité, à l'éducation à la Défense et à la sécurité nationales. L'éducation aux médias et à l'information, la formation du jugement ainsi que l'enseignement laïque des faits religieux entrent également dans son périmètre¹³. »

Que vous soyez professeur de mathématiques, de lettres, de langues vivantes, d'EPS ou d'histoire-géographie, vous devez être en capacité d'assurer cet enseignement. Or, si vous possédez une partie des connaissances et des outils, vous ne les avez sans doute pas tous. C'est pourquoi la formation initiale comme la formation continue sont ici essentielles. Elles doivent vous permettre de renforcer vos compétences dans des domaines qui ne sont pas vos domaines d'expertise et d'acquérir des notions et des compétences transversales en matière d'éducation à la citoyenneté par exemple.

Le deuxième champ dans lequel les compétences transdisciplinaires des enseignants sont de plus en plus sollicitées concerne les enseignements de spécialité et les enseignements optionnels. Il n'y a pas de section « humanités », « géopolitique » ou « droits et grands enjeux du monde contemporain » aux concours d'enseignement. Et les « enseignements scientifiques » du tronc commun du cycle terminal sont eux aussi envisagés dans une perspective interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, très forte, comme le formule le programme de première : « Le scientifique rend intelligible le monde en déchiffrant la réalité complexe, dont il extrait des éléments qu'il analyse et dont il élucide les interactions. Il est néanmoins opportun de saisir une ou des occasion(s) de montrer la complexité du réel lui-même. [...] La prise en compte de la complexité impose aussi le croisement des approches de plusieurs disciplines ce qui se traduit par le caractère interdisciplinaire de cet enseignement (y compris en dehors du champ scientifique). La rubrique histoire, enjeux, débats offre des occasions de collaborations variées¹⁴. » Vous allez donc être sollicité à un moment ou à un autre pour enseigner dans un domaine qui ne correspond pas exactement à celui dans lequel vous avez été formé. Avoir connu un parcours professionnel préalable, un cursus universitaire diversifié, peut devenir ici un atout considérable. Si vous avez suivi un parcours universitaire plus classique, ces enseignements peuvent aussi être l'occasion d'enrichir votre expérience professionnelle. Certains font l'objet de certifications préalables (« droit et grands enjeux du monde contemporain » [DGEMC] par exemple) qui peuvent constituer une bonne incitation à se former.

Le troisième champ dans lequel l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité jouent un rôle de plus en plus important est l'enseignement en langues étrangères de disciplines non linguistiques. Sections européennes, filières binationales (Abibac en allemand, Bachibac en espagnol, Esabac en italien) ou sections internationales, il s'agit dans tous les cas d'assurer un enseignement, pensé dans des cadres majoritairement français (programmes, outils, méthodes, épreuves du baccalauréat), mais délivré dans une langue étrangère. Cela constitue un véritable défi, dans la mesure où les disciplines scolaires, comme universitaires, sont très fortement ancrées dans les cultures nationales. Certains concepts s'avèrent difficilement traduisibles. Certaines activités ou méthodes d'apprentissage (la fameuse dissertation française en trois parties par exemple) n'existent pas dans les cultures scolaires anglaise, allemande ou chinoise. Enseigner en section européenne ou en section binationale en lycée nécessite des outils interculturels et transdisciplinaires qui restent assez confidentiels. Si vous débutez en lycée dans ce cadre, appuyez-vous sur le réseau national des enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) pour vous former en continu, sur le plan linguistique comme sur le plan didactique. Mais la principale source de formation est encore l'échange entre pairs.

La transdisciplinarité est une posture enseignante exigeante, qui peut amener une certaine inquiétude ou un questionnement de légitimité face à l'impossibilité d'embrasser la totalité du savoir. En dehors de la formation, il n'existe pas vraiment de remède à cela, mais certaines pratiques, comme l'enseignement en tandem, peuvent être d'un grand secours, sur une séquence ou séance de cours, sur un projet.



Béatrice et Héloïse enseignent respectivement l'histoire-géographie et la littérature allemande. Héloïse travaille sur la liberté de la presse en Allemagne après la Seconde Guerre mondiale. Elle propose à Béatrice, qui étudie cette période avec les élèves, de construire une séquence de cours commune, en mutualisant leurs heures. Elles disposent donc d'un volume horaire double et interviennent dans le même espace,

¹³ Programme d'enseignement moral et civique, *BO* spécial du 22 janvier 2019.

¹⁴ Programme d'enseignement scientifique en classe de première, *BO* spécial du 22 janvier 2019.

le même temps, devant le même auditoire. La séquence est une réussite tant dans son déroulement que dans l'évaluation des élèves, qui ont mieux réussi à associer les aspects historiques et littéraires dans leur analyse de texte.

Béatrice et Héloïse trouvent plusieurs avantages au coenseignement : la possibilité d'abord de croiser les analyses sur un même objet à partir de deux champs disciplinaires. Elles apprennent l'une de l'autre et mettent en œuvre pour cette séquence des activités plus complexes, car elles ont chacune un référentiel de ressources et d'activités propres. Pour reprendre leurs termes, « ça bouillonne ». Cette effervescence intellectuelle se retrouve dans la classe : elles se complètent mutuellement et s'appuient chacune sur ce que l'autre a pu dire ou expliquer. Pour les élèves, c'est également une richesse, car ils sont face à deux enseignantes à la personnalité et au style pédagogique différents. De plus, la présence des deux professeures dans la classe permet d'individualiser et de différencier les apprentissages et de mieux les observer.

Mais cela nécessite bien entendu de se faire confiance mutuellement, de partager une même conception de l'enseignement, d'accepter aussi de sortir d'une forme de personnalisation de la relation élève-enseignant et d'être sous le regard d'un témoin, ce qui n'est pas toujours facile, surtout lorsque l'on débute et que l'on n'est pas forcément assuré de sa légitimité. Mais si l'on parvient à dépasser ces réticences, cette pratique du coenseignement peut être très enrichissante, tant pour les enseignants que pour les élèves. Et elle est possible dans tous les champs disciplinaires : par exemple en musique et en mathématiques sur l'écriture de la musique, en SVT et en philosophie sur des questions de bioéthique, etc. Enfin, en partageant le « pouvoir » dans votre classe, en travaillant à deux sous le regard des élèves, vous faites la démonstration par l'exemple que le travail coopératif est possible, utile et efficace...

L'essentiel à retenir

Se fixer des objectifs d'apprentissage

- Comprendre la déclinaison du socle des connaissances
- Prendre appui sur les acquis des élèves

Les compétences sont essentielles dans la mise œuvre des apprentissages

Que change la réforme du lycée ?

- Renforcement du socle disciplinaire
- Suppression des filières
- Vers plus de transdisciplinarité

Des atouts pour la transdisciplinarité

- Un parcours universitaire diversifié
- Un parcours professionnel préalable

Travail guidé ou autonome, individuel ou collectif, au sein ou hors de la classe ?

Comment faire travailler ses élèves le plus utilement, le plus efficacement ? Comment engager tous les élèves dans les apprentissages ? Voilà des problématiques qui concernent à tout enseignant avec une acuité particulière au lycée. Si au collège la question de la préparation au lycée se pose surtout en classe de troisième, au lycée l'accompagnement vers l'enseignement supérieur commence dès la seconde. Il existe en effet, dans la culture enseignante, cette idée que l'on doit former de futurs étudiants, capables d'effectuer des choix par eux-mêmes, de tracer leurs propres parcours, dans un environnement universitaire où ils seront très peu accompagnés. Certes, les choses ont en partie évolué au cours des dix dernières années, le premier cycle du supérieur s'étant rapproché du secondaire, dans ses contenus comme dans ses méthodes. Mais l'enjeu de l'autonomie individuelle y demeure important. Peut-on apprendre aux élèves à être prêts pour l'enseignement supérieur ? Si oui, comment ? Quelles sont les voies de cet apprentissage au lycée ? Autant d'interrogations dont les réponses ne vont pas de soi, surtout lorsque l'on débute.

Apprendre à travailler en autonomie

L'ÉCHEC DE L'INJONCTION DE L'AUTONOMIE

Nous l'évoquions dans la première partie, l'autonomie pose la question de la confiance et ne supporte pas les dissonances cognitives. Si l'on veut que les élèves deviennent autonomes, c'est-à-dire capables de se donner leurs propres règles dans la façon dont ils apprennent, on doit aussi reconnaître leur liberté à ne pas suivre les nôtres, leur responsabilité face à leurs erreurs, leur capacité à assumer leurs choix.

Et c'est souvent là que le bât blesse. Enseigner en lycée, ce n'est pas enseigner avec les méthodes de l'université mais sans la liberté qui y est associée. Les lycéens ne peuvent pas choisir ou non d'aller en cours magistral. Ils ne peuvent pas composer leur emploi du temps. Ils ont peu de temps libre pour étudier dans des livres, faire des recherches. En bref, ils ont peu de marge de manœuvre dans la façon d'organiser leurs apprentissages. C'est l'institution scolaire qui définit leurs espaces de liberté, mais ils n'en sont pas à l'initiative.

Il ne s'agit pas ici de le regretter ou de proposer une autre forme d'organisation. Juste de rappeler que l'enseignant de lycée a pour objectif de préparer les élèves aux études supérieures dans une structure et un contexte qui ne sont pas ceux de l'enseignement supérieur. L'autonomie s'exerce donc dans un cadre un peu différent et reste un apprentissage, en partie d'ailleurs parce que les élèves n'ont pas encore atteint l'âge de l'autonomie civique et juridique, c'est-à-dire la majorité.

L'enseignant de lycée ne peut donc pas déclarer aux élèves : « Soyez autonomes ! » C'est une forme d'injonction qui leur apparaît souvent comme une absurdité, ou une injustice, puisqu'elle exige d'eux quelque chose que ni l'institution scolaire, ni le corps civique ne leur reconnaissent en droit. Elle oublie aussi de tenir compte de l'environnement social, familial, culturel dans lequel ils évoluent.

Si vous êtes attaché à l'idée que l'autonomie des élèves est une compétence cardinale à développer et à valoriser, que c'est l'un de vos principaux objectifs d'enseignement, il est intéressant de vous interroger sur la façon dont vous mettez en place dans votre classe cette réciprocité des droits et des devoirs. Quels droits accordez-vous aux élèves vis-à-vis de leurs apprentissages et de leur travail ? Cela peut passer par

des actions très concrètes : décider que tous les devoirs maison seront facultatifs ; soumettre des tâches à effectuer selon le moment choisi par les élèves ; proposer trois moments différents pour faire passer une évaluation. Ce ne sont là que quelques exemples...

À l'inverse, que demandez-vous impérativement aux élèves de respecter dans le travail et les apprentissages ? Quelles sont leurs responsabilités ? Celle de s'engager à rendre au moins un travail long par mois ou par trimestre ? Celle de faire un bilan de son travail à la fin de chaque séquence ?

Ce contrat est fondamental. Il n'a pas forcément besoin d'être matérialisé sous une forme écrite, mais poser d'emblée les droits et les devoirs des élèves dans leur rapport au travail, les rendre responsables de leurs apprentissages crée des espaces de liberté bienvenus.

On a souvent tendance, quand les élèves « rompent » le contrat, à ajouter des devoirs et à supprimer des droits. Autrement dit, à déclarer à un élève qui ne se saisit pas de l'autonomie qu'on lui laisse : « Je te la retire et je te surveille de plus près. » On peut s'interroger sur le caractère potentiellement contre-productif d'une telle méthode, qui postule que l'autonomie n'est pas en premier lieu celle que l'on se donne à soi-même, et que l'on est capable d'assumer, mais celle que l'on nous octroie et que l'on définit pour nous. Le cas des élèves en difficulté, qui décrochent, qui ont des absences perlées au moment des devoirs, qui ne travaillent pas en classe, ne requiert pas nécessairement des mesures drastiques. Souvent, ces élèves ne savent pas quoi faire de cette liberté qu'on leur donne, ils n'en ont ni l'habitude, ni les codes, et ne savent pas forcément vers quel objectif la diriger. Peut-être un accompagnement plus présent et régulier de la part d'un enseignant, plutôt que le cycle souvent négatif des heures de colle et autres punitions, pourra-t-il mieux l'aider à trouver comment avancer.

En résumé, l'autonomie n'est pas une donnée innée, ni même acquise. C'est un processus toujours fragile qui prend des formes différentes selon les élèves et qui ne tient pas seulement aux cadres que vous posez dans votre classe. À vous donc de définir quelle forme d'autonomie des élèves vous voulez construire dans le cadre de votre enseignement, en acceptant que celle-ci soit régulièrement à repenser et à redéfinir. Et pour cela, l'explicitation mutuelle du travail en classe et en dehors est essentielle.

EXPLICITER LE TRAVAIL EN CLASSE

Pour qu'un élève ait la possibilité de se saisir des apprentissages, de s'y investir, il faut qu'il comprenne ce que l'enseignant, comme l'institution scolaire, attend de lui, quel est le sens des tâches qu'il effectue dans la classe comme en dehors, quelles sont les finalités de ces apprentissages pour sa vie actuelle et pour la construction de son parcours. Tout cela est parfois trop implicite, surtout au lycée où l'on part du principe que les élèves ont appris leur « métier » d'élèves au cours de la scolarité obligatoire. La sélection qui s'opère en fin de troisième a tendance à renforcer cette dimension en lycée général, avec le sentiment que tous les élèves sont acculturés à la forme scolaire traditionnelle, qu'ils en comprennent tous les tenants et les aboutissants. C'est pourtant loin d'être le cas. Tout simplement parce que la diversité des élèves, leur parcours familial, leur milieu social, leur personnalité font qu'ils « n'entendent » pas de la même façon une règle, une consigne, une activité. En tant qu'enseignant, on se doit d'être le plus clair possible, pour « lever le voile » sur les apprentissages et rendre explicites les implicites scolaires.

Au sein de la classe, cela peut prendre plusieurs formes. D'abord, il est important de bien clarifier les règles de fonctionnement. Dire « j'attends de votre part du respect » peut ne pas recouvrir le même sens selon les élèves. Est-ce que cela signifie rester debout tant que le professeur n'a pas dit de s'asseoir ? Est-ce que cela suppose de se dire bonjour mutuellement ? Les « vanes » entre élèves doivent-elles être tenues pour de l'irrespect ? Si vous ne pouvez pas bien sûr, lors de la première séance de l'année, dresser la liste exhaustive de tout ce que vous mettez sous le mot « respect », n'hésitez pas, chaque fois que vous serez amené à poser un principe pour le groupe classe, à réexpliquer le sens que vous donnez à cette notion.

De la même façon, « travailler dans le calme » peut impliquer un niveau sonore plus ou moins élevé, avec le droit ou non de discuter avec ses camarades, la possibilité de se lever ou pas, etc.

Mais au-delà de cette clarification du cadre que nous avons déjà évoquée, il est indispensable d'explicitement les activités d'apprentissage. Cela passe en premier lieu par une réflexion sur la façon dont vous les formulez, en particulier à travers l'utilisation des verbes. Quand vous demandez aux élèves d'« observer » une image, une expérience, une situation, que recouvre pour vous ce terme ? Quelles opérations mentales y associez-vous ?

C'est toute la difficulté de l'explicitation des consignes, qui n'est pas une réexplication avec d'autres mots, ni un « rabâchage ». Ce n'est pas non plus donner aux élèves la solution. Or, on peut vite, en cherchant à illustrer les différentes étapes, en arriver à faire le travail à leur place. Il s'agit donc d'un exercice d'équilibriste qui consiste à essayer de faire comprendre aux élèves, selon le niveau de chacun, l'enjeu profond de l'activité. Pourquoi demande-t-on de procéder de telle façon ? Dans tel ordre ? Il est parfois difficile de répondre soi-même à ces questions, en tant qu'enseignant, surtout lorsque l'on débute, ne serait-ce que parce qu'on a tendance à reproduire ce que l'on a connu en tant qu'élève sans l'avoir forcément analysé.

Mais l'explicitation du travail en classe n'est pas seulement descendante, de l'enseignant vers les élèves. Elle peut être ascendante, de l'élève vers l'enseignant, voire horizontale, entre élèves.

Ainsi, vous pouvez demander à vos élèves de vous expliquer comment ils ont compris une consigne, une tâche, une activité. Cela peut faire l'objet d'une discussion informelle, quand vous circulez dans la classe, ou s'insérer dans un processus plus formalisé. Vous verrez tout de suite s'il y a un décalage entre vos attentes et les objectifs que les élèves se fixent. Vous pouvez aussi, sur un travail un peu plus long, leur faire tenir une sorte de journal de bord de leur travail. Que ce soit pour la résolution d'un problème en sciences, l'élaboration d'une composition en sciences économiques et sociales, la production d'un texte en langue étrangère, la maîtrise d'une technique en EPS, il est intéressant d'amener les élèves à réfléchir à la façon dont ils procèdent pour apprendre. Cela peut prendre la forme d'un tableau à trois colonnes et comprenant autant de lignes que d'étapes :

- **ce que j'ai compris de la consigne** : cette première colonne formalise la compréhension par les élèves des attentes de l'enseignant ;
- **ce que j'ai fait** : cette deuxième colonne permet à l'élève d'identifier la façon dont il travaille concrètement. A-t-il lu ? Pris des notes ? Rédigé des phrases ? C'est ici également qu'il décrira la manière dont il compte s'y prendre pour répondre aux objectifs fixés ;
- **ce qui m'a posé problème** : il s'agit, dans cette troisième colonne, d'exposer les différents types de difficulté qui ont pu se présenter à l'élève dans la réalisation de la tâche. La maîtrise du lexique, des outils conceptuels et méthodologiques, l'organisation du travail sont autant de domaines dans lesquels il peut ne pas se sentir suffisamment armé.

Ce tableau peut également faire l'objet d'un échange entre élèves. Cela permet de mieux identifier leurs atouts et leurs fragilités et de demander aux plus avancés sur un certain type de tâche d'aider ceux qui le sont moins.

Expliciter le travail en classe demande donc une disponibilité d'esprit forte. Elle implique que les élèves vous identifient comme une ressource autant que comme un expert, que vous ayez posé un cadre sécurisant dans lequel ils savent qu'ils peuvent vous solliciter pour une question « bête », qui se révèle souvent très pertinente. Mais ce travail peut aussi être approfondi et renforcé dans les séances d'accompagnement personnalisé, en plus petit groupe. À condition qu'il ne s'effectue pas dans le vide. Travailler sur des consignes ou des tâches dans le seul but de les expliciter ou de faire de la méthodologie serait contre-productif. Car si cela ne se relie à rien de concret dans leur vie scolaire, il sera beaucoup plus difficile pour eux de le réinvestir par la suite.

EXPLICITER LE TRAVAIL EN DEHORS DE LA CLASSE

En lycée, une part toujours croissante des apprentissages a lieu hors de la classe. Le « travail à la maison », dont il est fortement question lors de la réunion de rentrée, recouvre des réalités très différentes selon les enseignants et les disciplines. Il est fondamental de définir clairement et précisément aux élèves comme aux parents ce que vous entendez par « travail à la maison », si vous ne voulez pas aller au-devant de grandes désillusions, provoquer de grosses déceptions chez les élèves, qui peuvent passer des heures à travailler sans en voir les effets. Cette explicitation du travail en dehors de la classe porte sur trois objets : le travail quotidien, diffus, qui contribue à ancrer les apprentissages ; les attendus, les consignes et les conditions de réalisation d'un devoir à faire à la maison ; et enfin l'environnement favorable aux apprentissages.

LE TRAVAIL QUOTIDIEN

Il y a souvent un malentendu sur le travail quotidien des élèves hors de la classe. Les enseignants, alors qu'ils ne cessent de répéter qu'il faut « apprendre régulièrement le cours », ne comprennent pas que les élèves n'ouvrent leur cahier qu'à l'approche de l'évaluation. Les lycéens, quant à eux, ont le sentiment que s'ils

apprenaient régulièrement tous leurs cours, ils passeraient plusieurs heures chaque soir à réviser ce qu'ils ont vu dans la journée. À vous donc de faire ressortir clairement dans vos propos les tâches régulières qui vous semblent à même de mieux ancrer les apprentissages. En étant conscient que les élèves feront le tri ou développeront leurs propres outils. Quels peuvent être ces conseils ? En voici une liste non exhaustive, puisée dans les retours d'expérience d'enseignants de lycée dans différentes disciplines :

- profiter du trajet de retour entre le lycée et la maison pour essayer de se souvenir du plus de choses possibles apprises dans la journée et identifier les principaux oublis ;
- reprendre au calme chaque soir ses notes de la journée pour y mettre de l'ordre (ranger et trier ses feuilles, remettre certains passages au propre, souligner des notions importantes, compléter ses notes à l'aide du manuel, etc.) ;
- noter dans un carnet les nouveaux mots appris (en langues vivantes) ou la définition de nouvelles notions ;
- refaire un ou deux exercices qui ont posé problème en prenant le temps de comprendre pourquoi on a eu du mal ou fait des erreurs.

Toutes ces tâches ne sont pas forcément cumulatives. Elles dépendent des stratégies d'apprentissage des élèves, de leur emploi du temps, de leur statut d'interne ou d'externe, de leurs meilleures aptitudes (apprentissage oral, écrit, kinesthésique, etc.). Il s'agit de proposer différentes stratégies et d'inviter les élèves à s'en saisir activement, sans recherche de la perfection ou de la maîtrise de l'ensemble des enseignements. Tous les élèves font des choix à un moment, les lycéens d'autant plus à mesure qu'ils se spécialisent. Ils ont donc généralement tendance à privilégier les matières qui « rapportent » ou qui ont plus de sens dans leur parcours personnel. C'est humain. Vous pouvez par contre les aider à équilibrer leur gestion du temps, à ne pas complètement délaisser certaines disciplines qu'ils tiennent pour « mineures » en leur montrant comment ils peuvent les travailler de façon différente. Regarder une série anglaise sous-titrée en anglais, lire une bande dessinée historique, regarder un documentaire scientifique, c'est aussi continuer d'apprendre.


LES DEVOIRS À LA MAISON

Le deuxième pan du travail hors classe qui doit être explicité, c'est celui des devoirs à la maison, qui ne sont pas conçus de la même manière dans toutes les disciplines : en simplifiant, ils semblent plus réguliers, plus intensifs mais aussi plus codifiés en sciences expérimentales qu'en sciences humaines et sociales.

Donner des devoirs à la maison part souvent d'une « bonne intention » : permettre à l'élève de prendre plus de temps pour approfondir une méthodologie, une compétence, une notion. Mais les élèves voient plus souvent le résultat que le processus, surtout lorsque le devoir en question est évalué par une note. C'est pourquoi il est essentiel de leur annoncer ce que vous attendez d'eux. Si vos attentes sont trop larges, qu'elles concernent à la fois la maîtrise de concepts, d'une méthode et d'outils spécifiques, vous risquez de noyer vos élèves. Mieux vaut peut-être décomposer le devoir en différentes tâches. Par exemple, pour une composition, travaillez l'analyse du sujet et l'élaboration d'une problématique en classe et demandez aux élèves de rédiger une introduction, en étant capables d'en identifier les différentes phases (accroche, définition des termes du sujet, délimitation du périmètre d'analyse, problématique et annonce du plan). De même, en sciences expérimentales (SVT, physique-chimie), demandez aux élèves de réaliser le protocole d'une expérience après avoir défini en classe les conditions de sa réalisation. En résumé, délimiter précisément un ou deux objectifs d'apprentissage pour le devoir à la maison rend le travail des élèves souvent plus efficace.

L'ENVIRONNEMENT

Mais tout cela risque d'être inutile, ou en tout cas peu efficace, si les conditions dans lesquelles les lycéens travaillent ne font pas elles aussi l'objet d'une réflexion. Cet aspect est en général plus abordé au collège qu'au lycée. Pourtant, l'environnement de l'élève, son rapport aux sollicitations extérieures, sa capacité à anticiper et à planifier les tâches sont des données capitales.

 Marie, professeure de lettres, donne trois semaines à l'avance un commentaire de texte à ses élèves de première. Une semaine avant l'échéance, ils lui demandent un délai supplémentaire, au motif que leur charge de travail est trop importante. Marie s'étonne et les interroge sur la façon dont ils organisent leur travail. Elle découvre alors que très peu d'entre eux envisagent réellement les échéances pour s'organiser durant leur semaine. Elle discute aussi avec eux des conditions dans lesquelles ils travaillent. Beaucoup ont leur smartphone à portée de main, et sont sans cesse interrompus. Elle décide donc de consacrer une heure d'accompagnement personnalisé en classe entière à la question de l'organisation du travail à la maison, et suggère aux élèves plusieurs pistes : identifier dans l'emploi du temps les créneaux horaires longs où ils sont

le plus susceptibles de se concentrer ; désactiver les notifications et même apprendre à couper son portable ; retrouver un bon rythme de sommeil. Puis, à travers une activité ludique, elle leur propose de relever un défi sur une semaine : éteindre son téléphone portable la nuit et une heure par jour afin de travailler sans sollicitations extérieures.

Prendre le temps, dans son cours ou dans des moments dédiés, comme l'accompagnement personnalisé, de discuter avec les élèves de la façon dont ils travaillent à la maison ou au CDI fait partie des tâches de l'enseignant. Vous n'avez pas le pouvoir de contrôler si ces conseils sont suivis ou pas, mais plus vous leur proposerez des pistes, plus ils pourront sortir de leur stratégie habituelle d'apprentissage pour en essayer de nouvelles.

Apprendre à travailler ensemble

Faire travailler les élèves en groupe de façon autonome a longtemps été une préoccupation secondaire du lycée. Celui-ci préparant au baccalauréat, dont les épreuves étaient individuelles, il n'y avait pas là d'utilité directe, si ce n'est peut-être pour mutualiser des fiches de lecture ou réaliser un exposé. Mais globalement, le travail du lycéen était avant tout un travail individuel et personnel.

Les mutations que connaît la société comme le monde du travail depuis une trentaine d'années, provoquées en grande partie par la révolution numérique, ont fait grandement évoluer les paradigmes de productivité et de formation. La dimension collaborative du travail est aujourd'hui valorisée dans les organisations parce qu'elle apparaît comme un facteur d'innovation et de créativité, véritable plus-value de l'homme face à la machine. On ne cesse de se réclamer de l'intelligence collective pour répondre à des questions complexes, sans toujours savoir comment la définir et la mettre en œuvre. L'école n'échappe pas à ce mouvement de fond et on a vu ces dernières années prospérer les pédagogies alternatives ou coopératives¹⁵, qui mêlent travail autonome de l'élève, travail en groupe et pédagogie de projet. Si cette tendance se développe fortement dans l'école primaire et au collège, elle reste au stade expérimental ou relativement diffuse dans les lycées. L'enseignant de lycée doit-il apprendre aux élèves à travailler ensemble ? Et si oui, pourquoi et comment ?

COLLABORATION OU COOPÉRATION ?

Peut-être faut-il commencer par préciser ce qu'on entend par « travailler ensemble », car cela peut recouper des réalités très différentes et donc des objectifs d'apprentissage variés. Laisser les élèves se réunir à plusieurs pour une activité pensée au départ comme un travail individuel n'est pas la même chose que de penser dès le départ une activité comme un travail en groupe, avec une répartition des tâches, une organisation temporelle, une production collective et une évaluation adaptée. Il faut bien distinguer deux grandes modalités : le travail collaboratif (ou travail en groupe) et le travail coopératif (ou travail de groupe).

Le plus souvent, travailler ensemble en lycée prend une forme collaborative. Les élèves sont réunis pour résoudre une tâche complexe (un problème de mathématiques, une étude de documents, une expérience à mener). Ils ont chacun la même tâche à réaliser, la même production à fournir, qui peut être individuelle ou collective, et avancent par le dialogue et par la confrontation de leur compréhension des consignes, des

¹⁵ Caron Guillaume, Fillion Laurent, Scy Céline, Vasseur Yasmine, *Oser les pédagogies coopératives au collège et au lycée*, Paris, ESF, 2018.

données du problème, de leurs stratégies de résolution du problème. Ils font ensemble ce qu'ils auraient pu tout aussi bien faire seuls mais qui leur aurait certainement demandé plus de temps, plus d'énergie et aurait été moins riche du fait de l'absence de regards croisés.

Dans ce cadre, que la production finale soit individuelle ou collective, il est impossible d'identifier le travail de chacun. C'est la principale limite du travail collaboratif, qui est d'ailleurs souvent pointée par les enseignants. Dans un travail de groupe, certains élèves peuvent facilement jouer le « passager clandestin ». Cet aspect était régulièrement mis en avant dans les synthèses des TPE, des membres du groupe déplorant la faible implication de l'un de leur camarade. Mais la production était collective et devait être défendue collectivement, même si l'oral permettait d'établir une hiérarchie et d'émettre un jugement différencié.

Travailler ensemble peut aussi prendre une forme coopérative. Coopérer, c'est, littéralement, « opérer ensemble », c'est-à-dire agir, faire ensemble. Il ne s'agit plus ici d'un travail en groupe pour confronter les regards, mais d'un travail de groupe, qu'un élève seul n'aurait pas pu réaliser. Ici, le travail est divisé en plusieurs tâches, qui mobilisent chacune un ou plusieurs élèves. Pour progresser et parvenir à un résultat, les élèves doivent donc alterner les phases individuelles et collectives et échanger régulièrement pour associer leurs différentes contributions. La production finale est collective, mais il est plus facile pour l'enseignant d'identifier et de juger, au cours du processus, l'implication et l'apport de chaque élève. La difficulté est, par contre, d'identifier les différentes phases de travail, de proposer des activités individuelles ou collectives liées à ces différentes tâches, etc.

Bien entendu, la frontière entre ces deux formes de travail n'est pas toujours aussi nette et il existe une palette d'activités possibles communes. En particulier toutes les activités qui nécessitent de l'aide, de l'entraide ou un tutorat, c'est-à-dire des tâches individuelles qui peuvent être enrichies par l'échange de savoirs au sein du groupe, en sollicitant un ou plusieurs camarades en cas de besoin. On distingue ensuite la relation d'aide (unilatérale, ponctuelle, qui intervient sur une tâche) de celle d'entraide (multilatérale, entre élèves ayant un même besoin, pour avancer ensemble) ou de tutorat (relation d'aide institutionnalisée dans un processus d'apprentissage).

DÉFINIR DES RÈGLES ET DES TÂCHES

Quelles que soient l'appellation et la forme choisies, il y a pour l'enseignant qui veut développer ce type d'activités coopératives dans sa classe deux préalables majeurs.

Le premier, c'est de définir des règles pour travailler ensemble, posées comme un préambule général, comme un cadre de solidarité fondamental. Voici quelques-unes de ces règles :

- l'aide entre élèves est nécessaire, personne ne souhaite rester seul avec ses difficultés ;
- il n'y a aucune honte à demander de l'aide quand on a d'abord essayé de trouver la solution par soi-même ;
- travailler ensemble ne veut pas dire travailler les uns à côté des autres mais les uns avec les autres : prenez le temps de réellement confronter vos démarches et vos résultats ;
- travailler ensemble nécessite d'écouter activement les autres et de savoir se taire pour laisser les autres s'exprimer ;
- travailler ensemble veut dire s'organiser pour gérer le temps, le fonctionnement du groupe, la répartition de la parole : définissez des responsabilités (secrétaire, animateur, maître du temps...) et exercez-les à tour de rôle.

Second préalable : proposer des tâches réellement coopératives pour que le travail à plusieurs fasse sens pour les élèves, des tâches intéressantes et gratifiantes, qui constituent un défi en quelque sorte. Autrement dit, des tâches complexes, qui ne pourraient pas être résolues plus rapidement par un seul que par le groupe et dont le résultat ne peut voir le jour que si chacun a fait sa part. Ce sont aussi des tâches qui posent un problème auquel peuvent être apportées plusieurs réponses ou pour lequel il y a plusieurs démarches de résolution, qui exigent donc une diversité de compétences. Et chacun doit pouvoir apporter sa contribution, en ayant le temps d'élaborer ses idées.

LES DISPOSITIFS CLASSE INVERSÉE ET CLASSE MUTUELLE

À partir de ce cadre global se sont développés des dispositifs de cours qui visent à favoriser la coopération entre élèves au quotidien. Deux sont particulièrement prisés en lycée, parce qu'ils laissent une grande place à la mise en activité des élèves dans la classe, à leur autonomie et à l'apprentissage entre pairs : la classe inversée et la classe mutuelle.

LA CLASSE INVERSÉE

La classe inversée est désormais bien connue et se diffuse dans l'ensemble du parcours scolaire, de l'école élémentaire au lycée, où elle est née. Elle peut se résumer par la formule suivante : passer du face-à-face au côte à côte. La littérature sur le sujet étant très riche¹⁶, on se contentera ici d'en esquisser les traits principaux. Le principe de ce dispositif pédagogique est simple : inverser les contenus du travail en classe et hors de la classe. Alors qu'habituellement le temps de travail en classe est dédié au cours magistral – ou en tout cas aux apprentissages notionnels – à travers la parole de l'enseignant et le temps hors de la classe à la mise en pratique des apprentissages dans des exercices, la classe inversée renverse cette organisation. Elle déplace la phase d'explication et de transmission des notions dans le travail à la maison, pendant que le temps en classe est consacré à des activités mettant en œuvre les apprentissages, à travers des tâches individuelles ou de groupe. Ce dispositif a été grandement favorisé par l'apparition du numérique, qui permet de se filmer expliquant un élément du cours ou de mettre en scène une notion à travers une « capsule » vidéo. Les élèves peuvent donc avoir le professeur « à domicile ». Et si vous n'avez ni l'envie, ni le talent d'un réalisateur professionnel, pas d'inquiétude : la classe inversée ne se résume pas à la vidéo. On peut transmettre les notions via un corpus écrit, un diaporama numérique ou une bande dessinée par exemple.



Marie-Hélène, enseignante d'anglais, raconte comment ce dispositif a profondément modifié sa façon d'enseigner avec ses lycéens d'un établissement alors en zone d'éducation prioritaire. Ils étaient régulièrement démotivés parce qu'ils se sentaient peu compétents pour s'exprimer en anglais, à l'écrit comme à l'oral. Ils n'arrivaient pas à dépasser leurs fragilités pour produire des textes dont ils ne voyaient pas forcément le sens. Marie-Hélène avait le sentiment de ne pas pouvoir les aider autant qu'elle le souhaitait. Elle a alors décidé d'inscrire sa classe à un concours, avec un prix à la clé. Mais, pour produire les textes demandés, il a fallu travailler pendant le temps de classe et donc renvoyer au temps hors de la classe la consultation des ressources permettant aux élèves de progresser dans les apprentissages, sur les notions de syntaxe, de grammaire mais aussi sur des éléments de civilisation. En associant une pédagogie active et une inversion de la classe, Marie-Hélène a réussi à redonner du sens aux apprentissages de ses élèves.

De nombreux enseignants de lycée ayant opté pour la classe inversée en voient les bénéfices, en particulier dans la capacité à différencier ainsi que dans le développement des compétences de coopération. Mais pour que cela soit efficace, il est bon de respecter quelques principes :

- **se donner du temps** : la classe inversée est un apprentissage, pour l'enseignant comme pour les élèves. On ne la pratique pas pour une séquence, surtout si vous êtes le seul enseignant de la classe à le faire, car cela demande aux élèves un temps d'adaptation ;
- **ne pas se concentrer sur l'élaboration des capsules mais sur les tâches proposées aux élèves** : quand on débute en classe inversée, on peut passer beaucoup de temps à construire les ressources à consulter hors de la classe. En oubliant que l'essentiel se joue au sein de la classe, à travers les activités pour travailler les apprentissages, identifier les erreurs ou les incompréhensions et remédier si nécessaire ;
- **accepter que ce ne soit pas la solution miracle pour tous les élèves** : la classe inversée convient généralement aux élèves « moyens » qui peuvent avoir tendance à rester passifs dans un cours frontal. Elle les oblige à devenir davantage acteurs de leurs apprentissages. Mais elle est parfois très critiquée par de très bons élèves, attachés à la forme du cours magistral ou dialogué. Et, par ailleurs, elle ne peut pas, à elle seule, résoudre la situation d'élèves en grande difficulté. Ce n'est qu'un outil parmi d'autres pour développer une pédagogie active et coopérative. Si vous débutez en lycée, ce n'est peut-être pas lors de la première année que vous serez le plus à l'aise pour déployer cette pratique dans vos classes. Mais vous pouvez vous y familiariser, en particulier lors de la Semaine de la classe inversée qui se déroule chaque année vers la fin janvier, ainsi que lors du congrès annuel de juin, deux événements organisés et animés par l'association *Inverso la classe !* qui propose aussi sur son site¹⁷ un ensemble de ressources pour débiter.

LA CLASSE MUTUELLE

Depuis le milieu des années 2010, un autre dispositif coopératif au long cours se développe : la classe mutuelle. Ce concept a été élaboré par Vincent Faillet, enseignant de SVT dans un lycée parisien. Il permet de moduler les temps et les formes d'enseignement dans une même séance, en adaptant l'espace et le rôle de l'enseignant.

¹⁶ Une sélection de ressources est disponible sur le site de Réseau Canopé (www.reseau-canope.fr/notice/classe-inversee.html).

¹⁷ Voir le site www.laclasselinversee.com

Le principe est le suivant : après une première phase d'enseignement frontal (de 15 à 20 minutes), les élèves sont répartis en îlots pour travailler par groupes, avant une phase de bilan. La nouveauté de ce dispositif est le mentorat au sein de la classe. Dans la phase de travail en groupes, les élèves les plus avancés sont mis en situation d'enseigner au groupe une notion, une méthode, ce qui permet à l'enseignant de se concentrer sur un travail de remédiation individuelle ou collective auprès de ceux qui sont le plus en difficulté. Ces moniteurs ne sont pas figés, ils n'ont ce statut que dans le cadre d'une séance, parce qu'ils se sentent compétents pour expliquer telle ou telle notion aux autres. Ils peuvent le faire d'autant plus facilement que les murs de la salle de classe sont transformés en tableaux blancs, pour démultiplier les espaces collaboratifs de travail. Ce concept, hérité de la philosophie d'enseignement mutuel de la fin du XVIII^e siècle, développe une pédagogie active et coopérative qui répond à la fois à la demande d'autonomie des élèves, aux besoins de valorisation de leurs compétences et à la nécessité de définir des temps et des espaces de différenciation.

Comme nous l'avons déjà évoqué, ces dispositifs pédagogiques coopératifs requièrent un temps long et ne sont pas forcément adaptés à une mise en œuvre immédiate quand on débute en lycée et que l'on a déjà de nombreux paramètres à intégrer. Mais cela peut vous donner des pistes pour les années suivantes et vous permettre d'explorer, sur des temps plus courts, des tâches coopératives, à l'occasion d'un projet ponctuel par exemple.

Développer des projets

Travailler en mode projet peut être très motivant pour les lycéens comme pour les enseignants. Un projet, c'est un but à atteindre et la fierté d'y être arrivé. Dans un moment de leur vie où ils sont en demande d'espace, de rêves, de pistes à explorer, cela permet aux lycéens de sortir de la routine des apprentissages pour donner plus de sens à leur vie au lycée, pour s'y investir ou s'y réinvestir différemment.

LA PÉDAGOGIE DE PROJET AU LYCÉE

La pédagogie de projet fait partie, comme les méthodes précédemment citées, des pédagogies ou méthodes actives. Elle part d'une idée simple : l'élève apprend mieux en faisant. On cite souvent cette statistique selon laquelle un élève retient 10 % de ce qu'il lit, 20 % de ce qu'il entend, mais 80 % de ce qu'il a produit lui-même. La pédagogie de projet repose sur un principe : apprendre en réalisant une production concrète. Cela peut prendre la forme d'un voyage, d'un journal, d'une exposition, d'une pièce de théâtre. Il s'agit à la fois d'avoir une idée qui répond à un besoin et de développer une stratégie pour y répondre. Mais parler de projet, c'est aussi parler de l'ensemble des étapes jusqu'à la production finale, de la stratégie globale mais aussi de la capacité à anticiper, à planifier, à organiser.

Sans lui être exclusivement réservée, cette pédagogie est particulièrement adaptée à des lycéens. Leur âge, leur maturité, leurs envies facilitent leur responsabilisation. Ils sont capables de planifier un budget, de faire établir des devis, d'effectuer des réservations, de contacter des intervenants, etc. Bref, ils peuvent vous décharger d'une partie de la logistique du projet, qui est souvent la principale limite à la mise en œuvre d'une telle pédagogie, relativement chronophage. Réaliser un projet au long cours avec sa classe est souvent très gratifiant, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Travailler ensemble, dans la même direction, autour d'un objectif commun renforce fortement les liens entre le professeur et ses élèves mais aussi entre élèves. La fierté de faire avancer un projet, de le présenter à ses parents, à d'autres élèves ou d'autres adultes, de le défendre devant un jury, renforce l'estime de soi et contribue à un engagement global dans les apprentissages de la discipline, qui retrouvent du sens.

ETWINNING, UNE PLATEFORME COLLABORATIVE

La plateforme eTwinning¹⁸ encourage la collaboration entre les établissements scolaires européens. Le portail propose des exemples de bonnes pratiques et des « kits » d'aide à la conception de projets. Basée sur la collaboration entre enseignants, la plateforme permet de s'engager dans un projet (et pas uniquement de langues), en se sentant soutenu et accompagné par des enseignants plus expérimentés dans la pédagogie de projet. Elle offre la possibilité de monter un projet entre établissements français, voire entre classes d'un même établissement.

La création, de A à Z, d'un webdocumentaire ou d'un journal en ligne pour rendre compte de la dernière campagne présidentielle sont deux exemples que je tire de mon expérience personnelle (deux années successives dans une classe de première). Dans les deux cas, le projet visait une production finale via un certain nombre d'étapes intermédiaires (visites de musées ou d'institutions liés au thème, rencontres d'intervenants, participation à des événements) qui permettaient aux élèves d'acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires à l'avancée du projet. Il ne faut toutefois pas nier les difficultés et les dérives potentielles d'une telle pédagogie. Les difficultés, tout d'abord, tiennent à son caractère chronophage. Penser l'architecture globale du projet, planifier les sorties, trouver des financements ou des ressources sont des tâches auxquelles l'enseignant n'est pas forcément accoutumé et pour lesquelles il n'existe pas de temps dédié. Elles s'ajoutent donc aux tâches habituelles. Mais les difficultés sont aussi d'ordre pédagogique. Comment maintenir l'engagement des élèves dans un projet qui dure de six mois à un an ? Comment faire en sorte que tous y trouvent matière à apprendre ? Ce sont des questions qu'il est bon de se poser au préalable pour ne pas s'épuiser dans un projet trop ambitieux ou mal évalué en fonction des élèves qui y participent. À cela s'ajoute la nécessité d'être vigilant face à des dérives potentielles. Il ne s'agit pas ici de vous rebuter mais de bien circonscrire le cadre et l'intérêt de la pédagogie de projet pour que cela soit le plus pertinent, pour vous comme pour les élèves.

Les dérives possibles sont de trois ordres :

- **la dérive du « tape-à-l'œil »** : un beau projet, bien mené, est un outil de communication formidable pour un établissement scolaire, dans la mesure où il témoigne de la dynamique de l'établissement, de la philosophie qui y a cours. Mais ça ne doit surtout pas être le point de départ pour s'engager dans cette voie, sinon le risque est grand que celui-ci perde de son sens, et qu'il crée des tensions au sein de la communauté éducative ;
- **la dérive « psychorigide »** : parce que vous voulez que le projet réussisse, vous pouvez, selon votre tempérament, avoir envie de planifier chacune de ses étapes en encadrant complètement le travail des élèves et en ne laissant aucune place à leur liberté d'imaginer des façons de faire différentes des vôtres. Ce faisant, vous risquez de les empêcher de découvrir fortuitement autre chose que ce qu'on allait chercher en poursuivant un objectif. Dans une pédagogie de projet, il faut accepter que les élèves tâtonnent... ;
- **la dérive du « on verra bien »** : à l'inverse, certains enseignants plein d'allant se lancent dans un projet sans avoir réellement de stratégie ou de vision globale de l'objectif qu'ils veulent atteindre et donc des apprentissages qui doivent être mis en œuvre. Un projet ne peut pas être un « fourre-tout » sous prétexte de liberté et de spontanéité des élèves. Car, dans ce cas, si les élèves et l'enseignant ont certes passé un bon moment, les apprentissages disciplinaires comme méthodologiques restent flous.

Travailler par projet au lycée est donc tout à fait possible et riche d'enseignements pour les élèves comme pour les professeurs, à condition que le projet choisi soit le résultat d'une recherche et d'une réflexion pédagogique d'ensemble.

SORTIR DU LYCÉE

Dans la pédagogie de projet sont souvent planifiés des sorties et des voyages scolaires. Mais ceux-ci peuvent également avoir lieu indépendamment d'un projet global et s'intégrer plus simplement dans une séquence d'apprentissage. Quel que soit le cadre dans lequel ils prennent place, ils sont une bonne façon de décentrer les apprentissages et de donner de l'espace aux élèves pour apprendre différemment.


¹⁸ www.etwinning.net

Les sorties scolaires peuvent prendre des formes très variées : assister à un spectacle, voir une exposition, visiter un musée, écouter une conférence, participer à une compétition sportive, faire une sortie de terrain, etc. À chaque fois, il faut être vigilant sur plusieurs points.

- **Quels sont les objectifs de cette sortie ?** Prend-elle place dans une séquence particulière ou a-t-elle une dimension plus transversale ? Formulé de façon plus simple, pourquoi avez-vous envie d'organiser une sortie, que pensez-vous que cela va apporter aux élèves et que voudriez-vous qu'ils en retiennent ?
- **Comment j'organise cette sortie ?** La réponse à cette question est moins simple qu'il n'y paraît. Organiser une sortie, c'est réfléchir aux croisements potentiels avec d'autres disciplines, s'interroger sur le bon moment de l'année pour le faire, réfléchir à la façon dont elle s'insère dans votre programmation et votre progression.
- **Comment j'anime cette sortie ?** Êtes-vous là en tant que participant, observateur, animateur ? Les règles de fonctionnement de la classe sont-elles différentes à l'extérieur ? Il vous appartient de définir votre posture et le cadre de cette sortie, qui peut être l'occasion de repositionner les rôles. Dans le cas d'un tournoi sportif ou d'une sortie de terrain, vous pouvez participer à égalité avec les élèves ou bien jouer le rôle d'arbitre ou d'animateur, avec des effets différents sur la dynamique de classe.
- **Comment je prépare cette sortie ?** Sortir avec les élèves suppose une préparation et une restitution, afin toujours de mettre de la continuité dans les apprentissages. Une sortie s'élabore en amont, que ce soit à travers une présentation de la pièce à laquelle les élèves vont assister, une étude d'œuvres présentées au musée, un entraînement dans le sport du tournoi auquel on va assister, etc. Et une sortie se restitue, que ce soit de façon individuelle ou collective, dans le cadre de la classe ou plus largement sur le blog de la classe ou de l'établissement. Les éléments collectés peuvent être réinvestis dans le reste de la séquence ou dans la séquence suivante. Il ne faut pas oublier tous les aspects logistiques et matériels : faire remplir les autorisations, prévoir les trajets et les moyens de transport, prévenir les collègues de l'absence des élèves sur leur heure de cours, etc. Tout cela s'anticipe un minimum.

Sortir de l'établissement est presque toujours un bon moment. Cela casse la routine et relève donc de l'extraordinaire, ce qui met généralement les élèves de bonne humeur ! Cela vous permet aussi, à vous enseignant, de découvrir vos élèves dans un autre contexte, dans d'autres postures, en dehors du cadre scolaire. C'est encore plus vrai lors d'un voyage scolaire de plusieurs jours.

Au lycée comme au collège, les voyages scolaires sont le plus souvent des voyages linguistiques. Cela ne veut pas dire qu'ils doivent rester l'apanage des seuls enseignants de langue. Un voyage scolaire ne contribue pas uniquement à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il peut participer aux apprentissages dans toutes les disciplines.

 Annick, professeure d'histoire-géographie, enseigne l'option histoire des arts en classe de première. Son programme traite à la fois d'architecture, de peinture, de design, de musique. Parlant couramment allemand, elle décide d'organiser un voyage d'étude de cinq jours à Berlin, ville de musées, de lieux de mémoire mais aussi d'innovation architecturale. Elle utilise les heures d'accompagnement personnalisé pour concevoir avec ses élèves un livret de voyage, qui recense les différents monuments ou endroits visités. Elle leur demande également de préparer par groupes une présentation de l'un des monuments visités ainsi que les itinéraires de chaque journée. Le voyage est donc l'occasion de renforcer les connaissances des élèves mais aussi leurs compétences dans la discipline (observer, décrire, analyser) tout comme des compétences transversales (histoire, langue, etc.).

Si vous débutez en lycée, vous aurez peut-être l'occasion d'accompagner un voyage scolaire dès votre première année, mais ayez conscience que cela se prépare longtemps à l'avance. D'abord, parce que le budget prévisionnel doit être voté en amont en CA. Ensuite, parce qu'il faut du temps pour rédiger le projet pédagogique, établir le programme, trouver les hébergements et réserver les transports. C'est la raison pour laquelle ces projets se mènent souvent à plusieurs collègues. Afin de mutualiser ce temps de préparation, mais aussi parce que la découverte d'une ville, d'un territoire peut permettre d'explorer différentes thématiques et donc apporter des éclairages différents selon les disciplines.

N'oubliez pas non plus qu'un voyage scolaire est fatigant physiquement, car vous n'avez que peu de temps de repos personnel. S'y atteler dès la première année peut être un beau défi mais aussi une charge supplémentaire qu'il vous faut être certain d'être prêt à assumer.

L'essentiel à retenir

Faire travailler les élèves utilement et efficacement

- Leur apprendre à être autonome
- Poser d'emblée des droits et des devoirs
- Clarifier les règles de fonctionnement
- Expliciter le travail en classe et en dehors de la classe

Travailler ensemble

- Selon une forme collaborative
- Selon une forme coopérative
- Selon une pédagogie de projet

Des dispositifs pour favoriser la coopération des élèves

- La classe inversée
- La classe mutuelle

Les sorties et les voyages scolaires

- Décentrent les apprentissages
- Permettent d'apprendre différemment

Remédier aux difficultés

Remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves est l'une des tâches les plus récurrentes mais aussi les plus délicates de l'enseignant. Intrinsèquement liées à la transmission de connaissances, à la personnalité des élèves, à leur parcours scolaire et familial, à leur rapport à l'autorité, au savoir et à l'institution, les difficultés d'apprentissage sont multiples. Mais plus les élèves grandissent et plus ils avancent dans le système scolaire, moins elles sont prises en charge en tant que telles. Plus on progresse, moins l'erreur est perçue comme un élément normal de la formation et plus elle est considérée comme une « faute ». Vous ne vous en apercevrez peut-être pas si vous êtes un jeune enseignant de lycée, mais si vous avez été en collège, si vous avez des enfants en maternelle ou en élémentaire, vous verrez combien le statut de l'erreur est différent selon les niveaux d'enseignant. N'entend-on pas au lycée : « En seconde, on ne devrait plus voir ce genre d'erreur » ? Les difficultés d'apprentissage ne se résument bien évidemment pas au statut de l'erreur et recouvrent des aspects bien plus larges. Mais n'hésitez pas à interroger votre propre langage. Parlez-vous d'erreur ou de faute ? De difficultés ou de problèmes ? D'améliorations possibles ou de lacunes ? Dans ce domaine, les mots disent quelque chose de notre représentation des apprentissages, de la façon dont ils devraient se dérouler et de ce que nous considérons comme des « sorties de route ».

Pour remédier aux difficultés d'apprentissage, il est donc bon de commencer par se demander ce que l'on entend par « difficultés », comment on les identifie et comment on les nomme pour les élèves. Pour pouvoir ensuite proposer des solutions, individuelles ou collectives.

De l'importance de l'observation et du suivi régulier et collectif

Pour identifier les difficultés d'apprentissage de ses élèves, il faut passer du temps à les écouter et à les observer, de façon très régulière. Quand on débute, cela ne va pas de soi, parce qu'on a tendance à être concentré sur l'ensemble des données à intégrer et à transmettre, en termes de connaissances comme de compétences. Et c'est bien normal ! Vous n'allez pas devenir du jour au lendemain le champion de la remédiation, il faut du temps, du recul, de l'expérience pour identifier des schémas récurrents chez les élèves, faire le tri dans vos attentes, apprendre à les regarder, à les écouter avant de développer une stratégie. Tout cela prendra plusieurs années et continuera de toute façon d'être un processus cumulatif, mais les quelques pistes évoquées ici peuvent être explorées dès la première année d'enseignement.

REFORMULER, EXPLICITER, INTERROGER : VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION DU COURS

Pour identifier les points de blocage chez les élèves, il est nécessaire de leur ménager des espaces où ils puissent dire ce qu'ils ont compris d'une notion, d'un processus, d'une œuvre, d'un événement, etc., où ils puissent formaliser leur pensée et apprendre à la verbaliser à haute voix, à l'écrire ou à la dessiner.

LA DEMANDE DE REFORMULATION

Un bon début peut être de créer des rituels pour vérifier la compréhension du cours et des activités proposées, autour de trois pôles : la reformulation, l'explicitation, l'interrogation.

Demander à un élève de reformuler ce qui vient d'être dit par vous est une action quotidienne, que vous effectuez sûrement sans vous en rendre compte. Le plus souvent, cela se traduit par cette simple question : « Peux-tu répéter ce que je viens de dire ? » Dans les manques et les imprécisions de la réponse, on peut identifier les incompréhensions, les erreurs. Il faut cependant veiller à éviter certains « écueils ». Tout d'abord demander à un « bon » élève de reformuler un point du cours parce que l'on suppose qu'il a globalement compris et que cela permet de faire avancer la séance plus rapidement. Le problème, c'est que l'on se sert ici de l'élève comme d'une béquille et non comme d'un thermomètre. Il est beaucoup plus intéressant de s'adresser à un élève aux résultats moyens, toujours un peu silencieux. Les résultats sont en effet souvent beaucoup plus contrastés et vous permettent de mieux bâtir la suite de la séance ou de la séquence pour l'ensemble du groupe.

Ensuite, il est primordial de réfléchir à ce que l'on demande exactement à l'élève de reformuler et de quelle manière. « Peux-tu répéter ce que je viens de dire ? » n'appelle pas la même la réponse que « Qu'as-tu compris de cette notion ? » ou « Peux-tu réexpliquer à la classe le processus que je viens de décrire ? ». Dans le premier cas, la question est très descendante et demande à l'élève de valider la parole professorale, alors que, dans le second, la responsabilité de la parole revient à l'élève.


Enfin, il faut veiller au moment où l'on effectue cette demande de reformulation et à sa régularité. Si vous prenez du recul par rapport à votre pratique enseignante, vous constaterez peut-être, comme beaucoup, débutant comme plus expérimenté, que vous cédez parfois à la facilité de faire porter votre demande de reformulation sur un élément simple, mais que vous vous gardez bien de le faire sur des notions complexes. Vous remarquerez peut-être aussi que la régularité de ces demandes de reformulation est fonction de l'avancée du cours. Pour le dire plus simplement, plus vous êtes pressé, en retard sur votre programmation, moins vous laissez de place à la reformulation. Alors que c'est justement là qu'elle est nécessaire.

L'EXPLICITATION RÉGULIÈRE

Deuxième moyen, l'explicitation permet souvent d'identifier les points de blocage chez un élève ou un groupe d'élèves. Est-ce le sens même de leur présence en classe et des règles de fonctionnement qui n'est pas clair, et donc pas justifié à leurs yeux ? Ou les enjeux de la discipline scolaire étudiée, son intérêt, son utilité, pour le présent comme pour l'avenir ? Ou encore la raison des consignes données ? Ou un peu de tout cela à la fois ? Quoi qu'il en soit, plus vous explicitiez ce que vous faites en classe, pourquoi vous le faites, comment vous le faites et pour quelles raisons vous le faites ainsi, moins vous risquez de perdre d'élèves en route. Rappelez-vous que vous êtes face à des adolescents, qui, s'ils ne sont pas tous en constante interrogation sur le sens de la vie, n'en sont pas moins à un moment de leur existence où la remise en cause des cadres, de la parole des adultes, de la voie que l'on voudrait les voir suivre est forte. Redonner de la légitimité aux apprentissages passe par l'explicitation de leur sens et permet souvent d'amorcer un progrès chez des élèves qui rencontrent des difficultés.

UNE INTERROGATION AUX FORMES MULTIPLES

L'interrogation écrite ou orale, individuelle ou collective, en début ou en fin de séance, est un troisième moyen d'identifier les difficultés des élèves.

 Nadège, professeure de physique-chimie, a instauré avec toutes ses classes, dès le début de l'année, le principe d'une interrogation orale à chaque début de cours (hors travaux pratiques). Les règles sont simples : un élève est invité à rappeler oralement ce qui a été vu lors de la séance précédente, à partir de questions précises. Il lui est demandé de définir telle notion, de refaire telle équation bilan ou de dessiner une molécule. L'élève peut prendre appui sur les documents mis en ligne dans le cahier de textes électronique et vidéoprojeté. Les questions permettent de débiter la séance du jour et, si l'élève ne sait pas répondre, la classe peut bien entendu participer. Ces interrogations ne sont pas notées, seulement évaluées à l'aide d'une grille simplifiée qui permet à Nadège de vérifier l'acquisition des connaissances sans mettre trop de pression sur les élèves. Cette interrogation est une bonne façon de remobiliser les acquis tout en identifiant d'éventuelles erreurs ou incompréhensions.

Mais on peut imaginer d'autres formats, d'autant plus grâce aux outils numériques. Il existe en effet aujourd'hui de multiples applications ou sites web¹⁹ qui permettent de créer des quiz, des questions flash, des questions à choix multiples (QCM) en ligne, accompagnés d'audio ou de vidéo, et qui revêtent une dimension plus ludique. Catherine, enseignante d'anglais, utilise ainsi une application qui lui permet, à partir de listes de vocabulaire réalisées par les élèves, d'inventer un jeu entre plusieurs équipes sur l'acquisition de nouveaux mots du lexique. À la fin de chaque séance, la liste de vocabulaire est enrichie, puis elle est évaluée en fin de séquence suivante par un quiz via le smartphone des élèves. Les résultats sont vidéoprojetés et permettent de voir en temps réel quel pourcentage de la classe a réussi ou échoué, et ce sur quoi il faut revenir.

Interroger régulièrement ses élèves n'a pas vocation à devenir une menace, à l'image de l'« interrogation surprise », qui s'apparente généralement à une punition collective. Il s'agit d'ajuster votre enseignement et non de distribuer des mauvaises notes... Quel que soit le moyen choisi, il faut être conscient qu'identifier les difficultés demande du temps et nécessite de laisser un espace de parole aux élèves.


OBSERVER SES ÉLÈVES AU TRAVAIL

Prendre le temps de regarder avant d'agir est une autre manière d'identifier les difficultés d'apprentissage des élèves. Observer ses élèves au travail est très riche d'enseignement. Un enseignant de maternelle propose nombre d'activités de manipulation aux enfants : pour comprendre comment ils apprennent, ce qu'ils retiennent et ce qui leur pose des difficultés, il doit donc bien les observer dans ces activités. Plus l'élève grandit, moins la manipulation est présente dans ses apprentissages, pour laisser la place à la restitution orale puis, de plus en plus, écrite, lue et évaluée *a posteriori* par l'enseignant. C'est ainsi, et vous n'êtes pas entièrement maître de cette formalisation des apprentissages. En tant que professeur de lycée, préparant les élèves au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, cette façon de travailler fait partie de votre quotidien, mais il est utile de savoir s'arrêter pour regarder vos élèves travailler.

Un enseignant qui ne parle pas, qui n'explique pas, qui ne donne pas de consignes a trop souvent peur de perdre sa position singulière dans le groupe classe. Observer fait pourtant partie des compétences primordiales que vous gagnerez à développer (voir p. 89). Si ce n'est pas votre réflexe premier, vous pouvez si vous le souhaitez, tenter cette petite expérience : après avoir donné une tâche à réaliser à vos élèves, asseyez-vous à votre bureau sans rien dire et sans rien faire, ni remplir la liste des absents ou le cahier de textes en ligne, ni reporter des notes dans le logiciel ou classer des documents. Arrêtez-vous et observez. Quel élève a du mal à se mettre au travail ? Quel élève semble perdu sur la consigne ? Quel élève est déjà bien avancé ? Quel élève ne peut s'empêcher de bouger sur sa chaise ?

Quelques notes peuvent vous permettre, si vous reproduisez régulièrement cette expérience, de visualiser des progrès, d'écrire des appréciations qui pourront d'ailleurs servir éventuellement à d'autres collègues.

Ce moment d'observation est déstabilisant, pour l'enseignant comme pour les élèves. Pour l'enseignant, il peut s'apparenter à du temps « vide », inutile. Quant aux lycéens, ils n'ont plus l'habitude qu'on les regarde ainsi. Leur premier réflexe est d'ailleurs souvent de vous demander ce que vous faites, ce que vous regardez. Pour eux, un enseignant qui les observe est un enseignant qui les surveille, qui contrôle leur travail plutôt qu'un enseignant qui apprend à connaître ses élèves. Cette observation globale s'affinera progressivement.

 Marie, professeure de lettres, pratique de nombreuses activités de groupe. Elle donne aux élèves une tâche complexe à réaliser sur plusieurs séances et alterne les moments frontaux pour transmettre les consignes ou expliquer un point et les temps d'observation. Elle s'organise pour passer, au cours des trois séances de travaux de groupe, au minimum 15 minutes avec chaque groupe. Elle s'assoit à la table d'un groupe et explique aux élèves qu'elle n'est là ni pour contrôler ce qu'ils sont en train de faire, ni pour leur donner les « bonnes réponses », mais simplement pour regarder comment ils travaillent et leur poser des questions sur leurs choix. Les élèves sont souvent très déstabilisés les trois premiers mois : ils changent d'attitude en présence de l'enseignante, certains n'osent plus parler quand d'autres essaient au contraire de se mettre en avant. Mais peu à peu, au fil de l'année, ils s'habituent et finissent par apprécier cette situation. Les échanges et une forme de réflexivité se développent, ils se font à l'idée de demander conseil à l'enseignante et apprennent à s'écouter mutuellement.

¹⁹ Par exemple sur le site de Réseau Canopé La Quizinière : <https://test.quiziniere.com>

Cette forme d'observation, qui relève d'une sorte de maïeutique, est encore peu pratiquée par les enseignants de lycée. On pourrait penser que faire travailler les élèves en groupes autonomes suppose de ne pas interférer du tout dans leurs apprentissages. Ou qu'il ne faut intervenir que dans le but de remettre un groupe dans le « droit chemin ». Mais au contraire, travailler en groupe sous le regard d'un adulte bienveillant est bien plus bénéfique pour les apprentissages. Il est également possible d'observer les élèves de façon individuelle. Les lycéens sont à un âge où ils ne sont pas forcément toujours très à l'aise dans le contact avec l'adulte, et, en tant que professeur de lycée, on peut avoir tendance à éviter toute forme de proximité avec eux. Pourtant, prendre une chaise pour s'asseoir à côté d'un élève qui a des difficultés à résoudre son problème de mathématiques ou à rédiger son analyse de texte, s'accroupir face à sa table pour pouvoir le regarder à hauteur d'yeux, sont des gestes qui comptent. Ce n'est pas toujours à l'élève de venir au bureau, de faire appel à l'enseignant, car cela suppose qu'il ait perçu ses propres difficultés, mais aussi qu'il ne vive pas le fait de demander de l'aide comme une stigmatisation. Manifester une telle demande, selon le climat de classe ou de l'établissement, peut vite être perçu comme une faiblesse. Prendre le temps de s'asseoir à côté d'un élève, lui dire que l'on vient juste le regarder faire, lui demander d'expliquer la façon dont il travaille, c'est aussi remettre de l'humanité dans les apprentissages et c'est souvent allier l'observation à la remédiation. Vous avez alors toute latitude pour agir très rapidement, plus facilement et de façon complètement individualisée. Enfin, et ce n'est pas le plus simple car cela ne fait pas du tout partie de la culture enseignante en France, prenez le temps d'observer le corps des élèves. La façon dont ils se tiennent à leur table, leur agitation ou leur apathie, leurs mouvements dans la classe, sur leur chaise, dit aussi beaucoup de leur posture d'élève. Le corps fait partie des apprentissages. Certains ont besoin de bouger pour apprendre, il faut pouvoir les identifier et leur laisser une certaine liberté. L'immobilité exigée 8 heures par jour peut être la cause de difficultés d'apprentissage. De nombreuses études montrent que l'activité physique, la station debout favorisent la concentration, en permettant une meilleure oxygénation du cerveau. Cette donnée essentielle, peu présente dans nos salles de classe, devrait pourtant être prise en compte.

LA CONFIANCE, VALEUR CLÉ

La parole de l'élève est centrale pour identifier les difficultés et y remédier. La confiance est ici une valeur clé. Cette confiance doit être réciproque : de l'élève envers l'enseignant, pour oser lui parler, de l'enseignant envers l'élève, pour lui expliquer ses demandes et sa méthode.

Instaurer cette confiance demande du temps. Les élèves doivent sentir que vous êtes disponibles pour se livrer progressivement. Et il est nécessaire que vous les voyiez régulièrement pour être à leur écoute. Vous ne pourrez pas forcément le faire avec tous les élèves avec la même intensité, ni la même régularité. Le travail en équipe est là aussi essentiel, afin que les élèves identifient différentes personnes-ressources avec lesquelles ils pourront avoir un suivi plus régulier, plus approfondi.



Dans certains établissements, au sein de certaines équipes, ce suivi prend une forme ritualisée. Élodie enseigne dans un lycée qui a formalisé ce système pour l'ensemble des classes de seconde. Trois semaines environ après la rentrée, tous les élèves d'une classe sont invités à choisir trois de leurs enseignants qui pourraient devenir leur référent sur l'année. Les élèves sont ensuite répartis de façon à ce qu'aucun enseignant n'en ait plus de cinq à accompagner. Le suivi s'organise dans un premier temps de façon hebdomadaire, puis est individualisé en fonction des élèves, de leur parcours, de leurs difficultés. Ce système généralisé a un avantage : il offre à tous les élèves la possibilité d'avoir un retour sur leur travail, quel que soit leur « niveau » en classe, ce qui est bénéfique pour se sentir reconnu et progresser. Il comporte cependant une double limite : celle du temps d'abord, car suivre cinq élèves de façon hebdomadaire est très chronophage. Celle de l'équilibre au sein de l'équipe pédagogique ensuite, car il ne faut pas que le choix des élèves soit vécu par les enseignants comme une forme de classement.

Sans aller jusqu'à cette forme d'organisation, vous pouvez choisir, en accord avec l'équipe pédagogique, le professeur principal ou le CPE, de suivre plus régulièrement certains élèves, soit parce qu'ils rencontrent des obstacles spécifiques dans votre discipline, soit parce qu'ils sont venus se confier à vous sur des difficultés d'apprentissage plus globales.

Dans ce cas, des outils existent pour vous aider. Ils peuvent prendre la forme par exemple d'une fiche de suivi qui peut être numérisée sur l'ENT. Elle permet à l'enseignant référent de suivre différents items (apprentissage, attitude, etc.) en demandant à chaque enseignant de la remplir si nécessaire. Il est bon que cette fiche

comporte également un espace pour l'élève, afin qu'il puisse lui aussi analyser sa semaine. C'est à partir de cette fiche que s'organise l'entretien hebdomadaire entre l'élève et l'enseignant référent, destiné à faire le point, à mesurer les avancées, à discuter des difficultés, à se fixer des objectifs pour la semaine à venir et les suivantes. La principale limite d'un tel outil est son aspect très normatif, qui peut renforcer chez l'élève le sentiment qu'on le surveille constamment, qu'il n'a aucune marge de liberté. Il faut veiller en équipe à ce que cette fiche soit bien un outil d'information et non de jugement. Cela passe souvent par le choix des mots utilisés. L'autre limite est son caractère potentiellement chronophage, pour l'enseignant comme pour l'élève, qui risque d'être un facteur d'abandon rapide.

Si l'on préfère libérer la parole lors d'entretiens, un guide d'entretien individuel peut être un bon support pour cerner les difficultés, explorer différentes pistes et ne pas rester concentré sur une seule dimension des apprentissages ou sur une seule discipline. Vous en trouverez des modèles sur le site d'Éduscol²⁰. N'oublions pas que l'entretien a plusieurs objectifs : faire le point et discuter sur le travail de chaque élève, mieux cerner sa personnalité et sa façon de travailler ainsi que ses attentes pour l'avenir. Il doit permettre à l'élève de s'exprimer sur son travail, sur le climat de la classe, sur sa vie scolaire mais aussi sur sa vie personnelle si nécessaire. Ces entretiens doivent aussi offrir aux élèves la possibilité de se fixer des objectifs.

Si vous suivez ainsi un ou plusieurs élèves, il vous faudra de toute façon un outil pour recueillir leur parole, notamment pour vous y référer lors des séances suivantes : un cahier sur lequel vous prenez des notes, une fiche à remplir, un court bilan écrit par l'élève. Il est en effet important que vous comme l'élève puissiez mesurer le chemin parcouru, la façon dont les difficultés se sont résolues ou aggravées...

Enfin, sans forcément passer par un dispositif individuel et régulier, vous pouvez consacrer un temps périodique dans la classe à un bilan écrit.

Remédier dans la classe

Une fois les difficultés identifiées, formulées, expliquées, comment y remédier ? Ce n'est pas simple, cela nécessite du temps et le résultat n'est jamais acquis, parce qu'il ne dépend pas que de vous ou de l'élève mais d'un ensemble de paramètres sur lesquels vous n'avez que partiellement la main. Il ne s'agit surtout pas ici de vous décourager mais de vous conseiller d'agir avec humilité et ténacité pour faire progresser vos élèves. Vos efforts et votre action ne sont ni vains, ni tout-puissants, ils sont une pierre de plus à l'édifice des apprentissages. Et c'est déjà beaucoup.

APPRÉHENDER LES CONTENUS, LES OUTILS ET LES MÉTHODES DE LA DISCIPLINE

Les difficultés des élèves peuvent avoir plusieurs sources. La première est la fragilité des prérequis nécessaires pour aborder une notion ou un point du programme dans votre discipline. Formulé plus simplement, vos élèves ont des lacunes. Ils ont besoin d'une aide sur un point précis qu'il vous revient d'identifier pour apporter le complément d'explication et d'information nécessaire.

Pour cela, plusieurs possibilités s'offrent à vous. Tout d'abord, procéder à une évaluation préalable des acquis indispensables pour comprendre la prochaine séquence. S'il faut absolument que les élèves maîtrisent les identités remarquables, les figures de style, la chronologie de la Première Guerre mondiale ou la conjugaison

²⁰ « Les entretiens individualisés en classe de seconde », mai 2012, sur le site Éduscol. [En ligne] <https://eduscol.education.fr/rubriques/Contenus-et-pratiques-denseignement/Lycée/Accompagnement-personnalisé>.

des verbes au passé en allemand, mieux vaut s'assurer avant le début de la séquence que ces savoirs sont bien intégrés. Sans passer nécessairement par une interrogation, il s'agit de procéder à une évaluation pour proposer une remédiation à ceux qui seraient trop fragiles sur certains points. Ce « diagnostic » peut prendre la forme d'une chronologie à remettre dans l'ordre, de figures de style à identifier dans un texte, etc. Avec ensuite des exercices, accompagnés par des ressources dédiées pour les élèves qui présenteraient des lacunes, à faire en classe ou à la maison, selon le temps dont vous disposez et le niveau de soutien nécessaire. Mais il est parfois malaisé d'identifier au préalable les prérequis absolument indispensables ou de concevoir la bonne évaluation diagnostique. Il arrive souvent que l'on ne découvre qu'au cours de la séance les lacunes d'un élève, et, puisque l'activité est déjà engagée, il n'est pas toujours pertinent de s'arrêter pour y remédier. À vous alors d'évaluer l'ampleur de cette lacune, pour lui proposer de travailler ce point avec lui en classe ou de lui donner des exercices individualisés à faire à la maison pour qu'il puisse travailler plus longuement et de façon plus approfondie. De plus, les lacunes sont parfois mieux identifiées à la fin de la séance ou de la séquence. Soit parce que vous n'avez pas eu le temps auparavant, soit parce que c'est l'évaluation finale qui vous donne la meilleure vue d'ensemble sur les acquis des élèves. Dans ce cas, et nous y reviendrons, la remédiation peut passer par un dispositif d'heures de soutien.

Les difficultés naissent aussi, voire surtout, des méthodes utilisées dans la discipline ou dans le groupe disciplinaire (sciences expérimentales, humanités, sciences sociales, etc.). Vous constaterez rapidement que très souvent les élèves savent, mais sans comprendre quand et comment utiliser cette connaissance. Ils ne parviennent pas à faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire, à hiérarchiser leurs savoirs, à anticiper les attentes lors des évaluations. Ils apprennent, comprennent le sens des notions ou des techniques, mais ne voient pas forcément comment tout cela s'insère dans un schéma plus global de formation de la personne. Là encore, des outils existent pour remédier à ces difficultés, pour aider les élèves à « construire » leurs connaissances et donc à mieux les utiliser et les restituer. Vous pouvez élaborer avec eux des fiches sur les principales méthodologies de la discipline. Au lycée, si les élèves prennent l'habitude de faire des fiches, celles-ci se présentent globalement comme un modèle réduit du cours. Élaborer avec les élèves des fiches méthodes, c'est les faire sortir du bachotage, de la pure répétition pour aller vers la construction des savoirs. Ces fiches sont réalisables dans toutes les disciplines. Par exemple, en sciences économiques et sociales, elles mettent en évidence la façon dont on analyse un graphique ou un tableau statistique, ou les étapes d'une bonne composition ; en sciences expérimentales, elles traitent des protocoles à suivre pour réaliser une expérience en chimie, une étude de cellule ou une résolution d'équation en mathématiques ; en langues, elles s'appliquent à la façon d'exprimer le conditionnel, le futur ou encore le discours indirect, etc. D'autres outils réflexifs peuvent être créés.



Estelle, professeure d'histoire-géographie, s'interroge après une évaluation « ratée » par l'ensemble de la classe. Elle avait pourtant le sentiment que celle-ci correspondait aux objectifs fixés au début de la séance. En discutant avec les élèves au moment de rendre le devoir, elle s'aperçoit que ces objectifs, notionnels comme méthodologiques, n'ont absolument pas été clairement identifiés. Pour la séquence suivante, elle propose donc un nouvel outil : une fiche de révision collective et collaborative²¹. Cette fiche doit être remplie par les élèves, qui ont la consigne d'y lister la problématique du chapitre, les notions essentielles abordées, le plan du cours, les personnages, lieux et dates clés, ce qu'ils ont appris à faire pendant cette séquence (capacités travaillées) ainsi que les sujets potentiels d'évaluation. À partir de cette fiche, et après avoir relu leur chapitre, ils doivent rédiger une réponse à la problématique posée, qui intègre les notions clés. Depuis, Estelle fait de cette fiche un outil essentiel de travail dans toutes ses classes. Si au début de l'année, elle la remplit avec les élèves, elle leur demande après deux ou trois séquences de le faire seuls et de la joindre à l'évaluation. Il s'agit là d'un excellent baromètre des apprentissages et cela conduit d'ailleurs certains élèves à lui poser davantage de questions avant l'évaluation, et donc à mieux réussir.

Les outils et les techniques de remédiation sont donc nombreux dans une classe et n'ont de limite que la créativité des enseignants. Ils sont d'autant plus efficaces qu'ils s'appuient sur la parole et les pratiques habituelles des élèves, en partant de leurs représentations et de leurs envies.

²¹ Pour un exemple de fiche, voir Claude Jean-Jacques, Marion Laurence, *Être enseignant au collège en histoire-géographie*, Dijon, Réseau Canopé, 2017.

TRAVAILLER SUR LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES


Les difficultés des élèves peuvent être d'ordre plus global et concerner la posture scolaire en général. Selon leur éducation, leur milieu social, leur maturité, leur rapport à l'école, les lycéens sont plus ou moins avancés dans la connaissance d'eux-mêmes et de leur fonctionnement cognitif. Ainsi, ils n'ont pas toujours identifié la façon dont ils apprennent, ce qui favorise leur apprentissage ou à l'inverse y fait obstacle. Ils ne sont pas non plus tous conscients des facteurs environnementaux susceptibles de les déconcentrer (sommeil, bruit, alimentation, stress, etc.) et ne sont pas forcément sensibles à leur hygiène de vie.

Vous avez la possibilité d'agir avec les élèves sur tous ces aspects plus transversaux, autour de deux axes. D'abord en les aidant à observer leur propre fonctionnement cognitif, c'est-à-dire à être capables de comprendre comment s'articulent dans les apprentissages les différentes fonctions cognitives du cerveau telles que la perception, l'attention, la mémoire, la motricité, le langage et le raisonnement (nommés parfois « fonctions exécutives »). S'agissant des manières d'apprendre, on a distingué à une époque les auditifs des visuels et des kinesthésiques. Est ensuite venu le temps des intelligences multiples, huit types (intelligence linguistique, logico-mathématique, intrapersonnelle, interpersonnelle, visuospatiale, kinesthésique, musicale et naturaliste) plus ou moins développés selon les individus. Aujourd'hui, les neurosciences cognitives progressent et montrent combien le cerveau est plastique et les rétroactions entre apprentissage et fonctionnement cérébral nombreuses. Il n'est pas question pour vous qui débutez de devenir un expert de ces questions, d'autant que c'est un domaine en plein développement et que les connaissances évoluent vite. Mais vous pouvez chercher avec les élèves à décrire la façon dont ils apprennent. Préfèrent-ils écouter la radio ou regarder une vidéo sur YouTube ? Réécrivent-ils leur cours, en faisant des exercices ? Expliquent-ils le cours à un camarade ? Ces questionnements les aideront à définir des stratégies d'apprentissage.

De la même façon, proposer différents outils de restitution des apprentissages peut les aider à mieux comprendre leur fonctionnement cognitif. Certains élèves ont une pensée en arborescence et sont bien plus à l'aise face à une carte mentale qu'à un tableau, d'autres préfèrent un dessin, une restitution orale ou encore un texte écrit. Plus vous mettez d'outils à leur disposition, plus vous les aidez à appréhender leur propre fonctionnement. La diversité des outils et des activités proposés par l'enseignant doit convaincre les élèves que leur manière d'apprendre peut trouver sa place dans le cadre scolaire, que l'important est qu'ils en soient responsables et acteurs.

Ces notions complémentaires de responsabilité, de liberté et de diversité ne relèvent pas seulement de la sphère scolaire. Elles ont intimement partie liée avec la vie personnelle des élèves, au quotidien. Un élève qui ne mange pas à sa faim, qui partage sa chambre avec d'autres membres de sa famille, qui vit dans un logement insalubre ou mal isolé, qui doit aider ses parents en travaillant n'a de toute façon pas les mêmes possibilités d'apprentissage qu'un élève qui a un réfrigérateur bien rempli, sa chambre personnelle, et un entourage disponible pour l'aider dans son travail ou le soutenir plus globalement dans sa scolarité.

Bien sûr, vous n'avez pas les moyens de faire disparaître ces inégalités dans votre classe, mais vous pouvez tout de même faire un travail de sensibilisation et d'éducation. Seul ou en partenariat avec d'autres collègues, avec un CPE, avec l'infirmière scolaire, vous pouvez par exemple informer les élèves sur leur sommeil, sur leur rapport aux écrans, sur la façon dont ils se nourrissent, sur leur sédentarité, sur les sources de stress auxquelles ils sont exposés. Pourquoi ne pas imaginer un défi collectif et solidaire sur le nombre de pas effectués dans la journée ou dans la semaine ?

 Hélène, professeure de mathématiques, constate que sa classe de première est toujours très amorphe le lundi matin entre 10 h à 12 h. À la fin d'un cours, elle interroge les élèves sur leur rythme de vie. Elle comprend que beaucoup d'entre eux se couchent après minuit en semaine et encore plus tard le week-end, passent régulièrement de 2 à 3 heures par jour devant des écrans pour regarder des playlists de vidéos, échanger des messages, jouer à des jeux. Consciente que les sermonner ne servirait à rien, elle leur demande de noter pendant une semaine le temps consacré au sommeil, aux écrans et au travail. Elle met en forme ces données et les vidéoprojette. Cette matérialisation frappe les esprits de nombreux élèves, qui décident de modifier un peu leur mode de vie – par exemple ne plus dormir avec le portable allumé, demander à leurs parents de leur rappeler leurs objectifs de temps d'écran, se coucher au moins trois soirs par semaine avant 23 h. L'enseignante elle-même joue le jeu et se fixe également des objectifs. Tous se donnent trois semaines pour ancrer ces nouvelles habitudes dans leur quotidien. Au terme de ce délai, le bilan n'est pas parfait, mais le déclic a été réel chez certains et a permis une émulation collective et une discussion périodique sur ces sujets, pour consolider certaines bonnes habitudes.

La remédiation passe donc par des aspects plus transversaux, qui concernent aussi bien l'école que la famille et, si vous ne pouvez pas tout maîtriser, vous participez néanmoins à la coéducation des lycéens et avez à ce titre un rôle à jouer, qui dépasse vos seules fonctions disciplinaires.

FAVORISER LA REMÉDIATION ENTRE PAIRS : TUTORAT ET MENTORAT

Pour favoriser la remédiation, vous n'êtes pas le seul à pouvoir agir. La remédiation entre pairs offre également de bons résultats, car elle permet une forme de proximité qu'il n'est pas aisé de mettre en œuvre dans la relation enseignant-élève.

Si la remédiation entre pairs peut se réaliser ponctuellement sur le temps de classe, elle peut aussi être institutionnalisée, autour de deux formes : le tutorat et le mentorat.

Le tutorat est un dispositif entre élèves d'une même classe ou d'un même niveau de classe. Un ou plusieurs élèves sont nommés tuteurs et chargés d'en encadrer un ou plusieurs autres dans leur travail personnel, que ce soit pour réexpliquer une notion, aider à faire des exercices ou mettre en place des méthodologies personnelles. Le tutorat peut être institué sur une certaine période ou tout au long de l'année.

Les bénéfices sont doubles : pour le tuteuré, travailler avec un autre élève, qu'il soit ou non dans sa classe, aide à la compréhension grâce à un langage plus proche du sien. La plupart des difficultés auxquelles il est confronté ont été rencontrées et dépassées par le tuteur, qui peut lui faire profiter de son expérience et des stratégies qu'il a mises en œuvre pour avancer. Mais ce dispositif bénéficie également au tuteur, qui tire lui-même profit de ses efforts de clarification, et y trouve une certaine satisfaction en termes d'estime de soi. De plus, des formes croisées de tutorat sont envisageables. Alix est très avancée en anglais mais a des difficultés en mathématiques. Youssef se trouve dans la situation inverse. Le tutorat leur permet un échange de savoirs et de compétences bénéfique et valorisant pour les deux.

Mais pour qu'un tel dispositif soit efficace, il doit être soutenu par les adultes de l'institution. Le rôle de l'enseignant ne peut, dans ce cas, se limiter à faire les appariements. Il doit aussi superviser l'ensemble, former les tuteurs afin qu'ils remplissent leur rôle au mieux, en délimitant la durée et le champ du tutorat et en définissant les missions de chacun. On peut imaginer une régulation une fois par mois, afin de faire le point, de modifier le dispositif si nécessaire, l'interrompre s'il est devenu inutile, changer un binôme... Il est aussi important de valoriser les participants, qu'ils soient tuteurés ou tuteurs, à travers des appréciations ou même un certificat de fin d'année, qu'ils pourront faire valoir au moment de leur orientation, de leur recherche de stage, etc.

Le mentorat, s'il n'est pas foncièrement différent du tutorat, repose quant à lui sur une relation entre un élève plus expérimenté et un élève plus jeune, par exemple entre des terminales et des secondes ou des premières et des troisièmes qui vont bientôt entrer au lycée. Il existe dans le mentorat une dimension supplémentaire, autour de l'expérience et du développement personnel de l'élève. Un mentor est une sorte de parrain, qui est là non seulement pour accompagner l'élève dans ses apprentissages, mais aussi pour discuter avec lui de son orientation, pour lui proposer des activités en lien avec le lycée, pour élargir son horizon. Ce type de dispositif, que nous évoquerons plus précisément (voir p. 141), est de plus en plus proposé entre grandes écoles et lycées, particulièrement quand ceux-ci font partie d'un réseau d'éducation prioritaire. Mais là encore, une supervision adulte et un cadre clair sont nécessaires pour que le dispositif fonctionne dans la durée.

La remédiation par les pairs est peu coûteuse en temps et en énergie pour l'enseignant et se révèle souvent très riche d'enseignements pour les lycéens. L'arrêté du 16 juillet 2018 définissant la nouvelle organisation et les volumes horaires du lycée rappelle d'ailleurs l'obligation de proposer un tutorat dans tous les établissements pour conseiller et guider les élèves dans leur parcours de formation et d'orientation. C'est donc désormais une donnée réglementaire officielle²².

²² Voir www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037202776&categorieLien=id

Remédier hors de la classe

Le temps y étant contraint, il n'est pas toujours facile de remédier aux difficultés au sein de la classe. Il peut alors être nécessaire de le faire en dehors. Vous n'êtes pas seul pour cela, il existe de nombreux interlocuteurs, dans l'établissement comme à l'extérieur, pour venir en aide aux élèves.

IDENTIFIER LES BONS INTERLOCUTEURS DANS L'ÉTABLISSEMENT

La démocratisation du lycée a conduit à l'émergence de dispositifs destinés à accompagner un public toujours plus diversifié. De l'accompagnement personnalisé aux stages de remise à niveau en passant par les heures de soutien, les possibilités sont multiples pour les enseignants d'orienter les élèves vers des espaces adaptés pour répondre à leurs difficultés.

Le premier d'entre eux est l'accompagnement personnalisé. Introduit au lycée depuis 2010 comme un dispositif de soutien, d'approfondissement et d'orientation, il a été conservé par la réforme du lycée entrée en vigueur en 2018, de la seconde à la terminale, selon un volume horaire à définir en fonction des besoins. Les tests de positionnement en français et en mathématiques à l'entrée en seconde doivent permettre de construire un dispositif d'accompagnement personnalisé et adapté aux besoins des élèves. Il est désormais distinct de l'accompagnement à l'orientation, qui bénéficie, lui, d'un volume horaire défini de 54 heures par an.

Après dix années de fonctionnement, l'accompagnement personnalisé des élèves s'est progressivement fait une place originale au lycée. S'il était au départ parfois dévoyé par certains enseignants comme une heure de cours supplémentaire ou une possibilité de dédoublement des classes, il a désormais évolué vers une forme plus mixte, plus diversifiée, non parfois sans quelques contorsions d'emplois du temps.



Dans le lycée de Béatrice par exemple, les deux heures d'accompagnement personnalisé sont organisées en barrettes pour deux classes de seconde, au même moment, le vendredi de 10 h à 12 h. Les quatre collègues positionnés sur ce créneau décident de proposer un programme par trimestre, en fonction des besoins identifiés des élèves, avec au maximum 20 élèves par classe. Ces derniers doivent tous suivre un module d'orientation dans l'année, puis on leur propose ensuite des ateliers plus créatifs, comme de la webradio ou des ateliers d'écriture, pour travailler des compétences transversales et enrichir leur parcours personnel. Il existe aussi des ateliers plus classiques, de méthodologie ou d'organisation du travail personnel, mais la majorité des enseignants considèrent que l'acquisition de compétences et la remédiation fonctionnent bien mieux quand les élèves sont placés en situation réelle d'apprentissage, de production. Les outils sont légion²³ aujourd'hui pour vous aider à concevoir des séances d'accompagnement personnalisé vers des ressources variées.

Outre l'accompagnement personnalisé, pensé comme un dispositif transversal travaillant sur les compétences des élèves, les établissements scolaires peuvent aussi mettre en place des dispositifs de soutien disciplinaire, sur des matières considérées comme fondamentales, comme la maîtrise de la langue ou les mathématiques. Organisées le plus souvent sur la base du volontariat d'enseignants, de façon mutualisée, ces heures de soutien s'effectuent en début ou en fin de journée sur la pause méridienne, ou viennent s'ajouter aux emplois du temps des élèves. Elles permettent de travailler en petits groupes, parfois avec un autre enseignant que le sien. Pour que ces heures soient utiles, il est préférable de les proposer à certains élèves, choisis parce qu'ils ont de réelles difficultés, plutôt que de laisser ouverte la participation, au risque de n'y retrouver que de « bons » élèves stressés.

²³ Voir le dossier d'Éduscol sur cette question, qui vous oriente notamment vers des ressources variées pour concevoir des séances et des parcours : <http://eduscol.education.fr/pid25836/accompagnement-personnalise.html>

Si vous souhaitez organiser ce type de module, commencez par consulter les élèves pour savoir s'ils sont intéressés et motivés. Essayez d'être le plus concret possible afin qu'ils soient bien conscients de la charge supplémentaire. Discutez-en ensuite en équipe disciplinaire, pour voir si d'autres collègues seraient intéressés. Le format peut être variable. Il peut s'agir d'une heure ressource, où chaque élève vient avec ses demandes propres, ou d'une heure davantage guidée, où vous choisissez de revenir plus en détail sur une notion particulière. Il vous faut ensuite l'accord du chef d'établissement, afin d'être sûr que des moyens supplémentaires peuvent être dégagés pour vous rémunérer.

Ces heures de soutien, tout comme les stages de remise à niveau présentés ci-dessous, ont souvent la faveur des parents d'élèves, qui voient bien de quoi il s'agit et en quoi elles peuvent être directement utiles pour l'examen. Cela ne veut pas dire pour autant que ces dispositifs sont plus efficaces que l'accompagnement personnalisé. Tout dépend de la façon dont ils sont mis en œuvre.

Le troisième outil à votre disposition, ce sont les stages de remise à niveau. Institutionnalisés en 2018, en même temps que les nouvelles règles rendant le redoublement exceptionnel, ces stages doivent être proposés aux élèves volontaires, le plus souvent durant les vacances scolaires d'hiver ou de printemps. Basés également sur le volontariat des enseignants, ils n'ont pour le moment pas encore pris une forme précise et généralisée. Ils sont plus ou moins développés et les enseignements proposés varient selon les établissements. Si de tels stages peuvent être remotivants pour les élèves, leur limite réside dans leur caractère ponctuel. S'ils ne sont pas intégrés à une dynamique plus large de consolidation des apprentissages, qui passe par un travail d'équipe important, ils risquent de n'être qu'un coup d'épée dans l'eau. Mais avec un peu d'imagination et de moyens, ces stages peuvent aussi devenir de véritables moments de vie scolaire, où le rapport au lycée et aux enseignants change.

S'APPUYER SUR LES ASSOCIATIONS PARTENAIRES DE L'ÉCOLE

En dehors de l'établissement, il existe aussi une multitude d'acteurs prêts à aider les élèves dans leurs apprentissages. En premier lieu, l'élève peut être aidé par un membre de la famille ou de l'entourage. Sinon, des associations existent pour prendre le relais. Des étudiants, des jeunes en service civique, des retraités ou des éducateurs y accueillent les élèves, le soir et certains après-midi. Certaines d'entre elles, comme l'Entraide scolaire amicale ou l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) proposent même un accompagnement plus personnalisé et individualisé, sous la forme de mentorat.

En lycée, il existe de même des partenariats et des dispositifs entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. La plupart du temps proposés par des grandes écoles mais aussi de plus en plus par les universités, ces partenariats sont l'occasion pour les élèves des grandes écoles de redonner un peu de ce qu'ils ont reçu, de mieux faire fonctionner l'« ascenseur social », de favoriser la mixité sociale et une ouverture culturelle réciproque. En bref, le but est de mettre en œuvre concrètement l'égalité des chances. Toutes les initiatives de ce type sont rassemblées sous un label, les Cordées de la réussite, dont l'objectif est de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur quel que soit le milieu socioculturel, en fournissant les clés pour s'engager avec succès dans les filières d'excellence. Vous trouverez sur leur site internet²⁴ leurs coordonnées dans différentes académies.

²⁴ www.cordeesdelareussite.fr

L'essentiel à retenir

Observer les élèves au travail est riche d'enseignements

Vérifier la compréhension du cours

- Par la reformulation
- Par l'explicitation
- Par l'interrogation

La confiance réciproque, une valeur clé

Confronter les élèves aux réalités des métiers

- Salons de l'étudiant
- Visites d'entreprises
- Portes ouvertes
- Forums

Pour une remédiation en classe

- Effectuer une évaluation préalable
- Se servir des outils existants (méthodologies, fiches)
- Travailler sur les compétences transversales

L'émergence des dispositifs d'accompagnement

- L'accompagnement personnalisé
- Le soutien disciplinaire
- Les stages de remise à niveau

Comment évaluer ?


La question de l'évaluation est centrale en lycée, parce qu'elle est fondamentale pour l'orientation dans le supérieur. Mais ce dont il s'agit en lycée, c'est principalement de noter les travaux écrits des élèves, réalisés la plupart du temps en classe et aussi parfois hors de la classe. L'évaluation reste donc encore peu diversifiée par rapport aux cycles précédents. Pour un débutant, elle peut être une source d'inquiétude, car elle est lourde d'enjeux pour les lycéens et leurs familles comme pour l'établissement. Il faut parvenir à démêler les fantasmes, les attentes et la pression pour trouver progressivement le bon équilibre.

Que veut dire évaluer ?

Avant tout, lorsque l'on évalue les apprentissages des élèves, on cherche à avoir une vue d'ensemble des savoirs et des compétences acquis lors de la séquence. Mais cette vision ne peut jamais être complète. Il est donc essentiel de se fixer des objectifs progressifs pour faire des temps d'évaluation des moments formateurs pour l'élève comme pour l'enseignant.

ÉVALUER N'EST PAS FORCÉMENT NOTER, MÊME EN LYCÉE...

Avant le lycée, les élèves ont connu des formes d'évaluation non notées, reposant sur les compétences. L'évaluation par compétences est aujourd'hui devenue majoritaire dans le primaire et tend à se diffuser rapidement au collège, avec le socle commun. Les nouveaux lycéens n'ont donc pas tous construit leur scolarité autour de la « sacro-sainte » note sur 20. Bien sûr, elle n'a pas disparu, ne serait-ce que pour le brevet, et d'ailleurs ce n'est pas parce qu'elle est moins au cœur du quotidien des élèves qu'ils n'ont plus aucune conscience des « hiérarchies scolaires » mises en évidence par les devoirs. Mais ils sont plus avertis.

 Julien, professeur de SES, annonce à sa classe de seconde, trois semaines après la rentrée, que le travail qu'il leur donne à faire sera évalué. Un élève lui demande alors de préciser « évalué » ou « noté ». Julien s'étonne, car c'est la première fois qu'on lui pose cette question. En échangeant avec l'élève, il découvre que celui-ci vient d'un collège où l'évaluation sans note, par compétences, était la norme. Désormais il prendra bien soin de préciser les deux modalités.

Cette distinction ne va pas de soi pour un professeur de lycée, pour qui, de façon un peu caricaturale, évaluer c'est noter. Il faut des notes, pour faire les moyennes, qui sont inscrites dans les bulletins, qui servent ensuite à postuler dans les différentes filières de l'enseignement supérieur. Il faut des notes également pour que les élèves se préparent aux épreuves du baccalauréat. La note est une donnée de base de la vie lycéenne, plus ou moins sacralisée ou source de stress (les élèves les comparent, font des moyennes, deviennent des champions des coefficients) selon le public.

Cette équivalence entre notation et évaluation est problématique. Elle fait apparaître cette dernière comme une sanction des apprentissages, une forme de couperet marquant la réussite ou l'échec. Il n'existe encore une fois que très peu de réflexions autour du statut de l'erreur. Les élèves réussissent ou ratent un contrôle selon qu'ils atteignent ou non la note qu'ils s'étaient fixée comme objectif. Quant aux parents, ils s'attachent eux aussi avant tout aux notes obtenues par leur enfant. Il se peut que la réforme du lycée et du baccalauréat réduise cette polarisation, notamment par le rôle accru du contrôle continu, qui devrait permettre de noter différemment, et de valoriser d'autres formes d'évaluation puisque les bulletins de première et de terminale


compteront pour 10 % de la note finale. Mais tant que les compétences ne deviendront pas l'axe central du lycée, tant que la sélection pour l'enseignement supérieur s'effectuera essentiellement à travers les notes, il y aura peu de possibilités de faire vraiment évoluer les choses. Vous n'avez donc pas véritablement de levier pour modifier cette donnée, mais vous pouvez tout de même choisir de ne pas associer systématiquement évaluation et notation.

Car l'évaluation ne se limite pas aux « devoirs » ou aux « contrôles » comme les appellent les élèves. En fait, à bien y regarder, vous les évaluez constamment, de façon polymorphe : en observant leur approche d'un problème lorsque vous les faites venir au tableau, en notant leur capacité à argumenter dans un débat oral, en mesurant leur maîtrise de l'écrit lorsque vous leur demandez de produire une courte synthèse en classe, etc. Nul besoin pour cela de les noter. Et si vous choisissez de le faire, vous devez savoir que le temps consacré à produire des évaluations chiffrées ne l'est pas à autre chose. Il vous appartient de décider ce sur quoi vous voulez mettre l'accent et comment vous concevez votre rôle d'enseignant, si votre position centrale est celle d'un évaluateur, d'un observateur, d'un animateur, d'un soutien, etc. Gardez cependant à l'esprit que vous ne pouvez pas constamment évaluer l'ensemble des élèves sur l'ensemble des apprentissages d'une séance ou d'une séquence. Il y a toujours des manques et des incertitudes.

NE PAS VOULOIR TOUT ÉVALUER SIMULTANÉMENT

L'un des travers qui guette le tout jeune enseignant, c'est de vouloir tout faire en même temps. En particulier, porté par l'enthousiasme, l'énergie et le temps que vous mettez à préparer vos séquences, vous pouvez avoir tendance à vouloir tout évaluer simultanément, généralement dans un même devoir sur table. Mais la vérité se fait jour assez rapidement : ce n'est pas possible... Il n'est pas envisageable de juger de l'acquisition de plusieurs notions, de compétences spécifiques et plus générales comme la maîtrise de la langue et le soin apporté au devoir par exemple. Bien entendu, en théorie, vous pouvez concevoir un devoir dans lequel les élèves ont besoin de mobiliser l'ensemble de ces savoirs et de ces compétences. Mais vous verrez dans la pratique que le temps imparti ne permet qu'une utilisation très partielle et superficielle des acquis.

Il vous faut donc choisir, lorsque vous concevez votre devoir, ce sur quoi vous voulez mettre l'accent. Le travail de remédiation en cours de séquence, précédemment évoqué, peut être utile ici. Sur quels points la majorité de la classe a-t-elle buté ? Voulez-vous vérifier où en sont les élèves en fin de séquence ? Souhaitez-vous plutôt évaluer une notion ou une compétence qui n'ont pas paru poser de problème majeur, pour vous assurer qu'elles sont bien acquises ? Encore faut-il veiller à ne pas se tromper soi-même lorsque l'on conçoit une évaluation.

 Elsa, professeure d'histoire-géographie, raconte comment, même après plusieurs années d'enseignement, elle se fait encore parfois prendre au piège. En quête d'un document qui lui permette de convoquer une notion et plusieurs compétences vues en cours, elle s'aperçoit qu'elle a déjà étudié les plus pertinents. Après de vaines recherches, Elsa finit par se rabattre sur un document dont elle se persuade qu'il convient, en fermant les yeux sur son caractère périphérique par rapport aux apprentissages qu'elle souhaite évaluer. Et elle se retrouve avec une évaluation mal calibrée, qui donne lieu à beaucoup de questions de la part des élèves et à des résultats peu satisfaisants. Elsa a fini par tirer de cette expérience récurrente une leçon : lors de la séquence, elle se prive désormais de quelques documents « simples », qu'elle garde en réserve pour l'évaluation. On peut aussi, comme le font certains de ses collègues, redonner en évaluation un document abordé en classe mais étudié sommairement.

S'il est difficile de résister à la tentation de tout évaluer simultanément et systématiquement, un bon équilibre pour concevoir une évaluation peut être de l'organiser autour de deux notions fondamentales et de trois compétences. Il y aura toujours des éléments périphériques qui passeront dans la ligne de mire, concentrez-vous sur vos objectifs pour préparer le devoir.

ÉTABLIR UNE PROGRESSION DES ÉVALUATIONS

Les objectifs d'évaluation sont intimement liés aux objectifs d'apprentissage. Si vous avez pris le temps de définir une progression en début d'année, elle commande forcément votre progression des évaluations. En d'autres termes, vous ne pouvez pas commencer l'année en demandant la même qualité de raisonnement, de rédaction et de rigueur qu'à la fin. Ni le même volume de production. Cet élément va d'ailleurs prendre de l'importance avec l'introduction du contrôle continu dans le nouveau baccalauréat. On ne peut pas évaluer les élèves en milieu de première avec les mêmes attendus qu'en fin de terminale. Il est donc important d'échanger au sein de l'équipe disciplinaire en conseil d'enseignement et de l'équipe enseignante en conseil pédagogique par exemple afin d'harmoniser les attentes à différents moments de la scolarité des lycéens. Cette progressivité peut être facilement expliquée aux élèves, à l'aide d'un calendrier des devoirs sur table et à la maison. Si une telle planification est difficile à établir sur l'ensemble de l'année, vous pouvez commencer par prévoir des devoirs sur le trimestre, en précisant les obligatoires et les facultatifs, les coefficients si nécessaire, le type (composition, analyse de document, devoir type baccalauréat, épreuve expérimentale, etc.) et surtout en indiquant à quelles séquences ils correspondent.

Une telle programmation simplifie grandement les relations entre enseignants et élèves sur l'épineuse question des évaluations et des notes. La pression parentale et scolaire, le rythme soutenu des évaluations au lycée génèrent un stress conséquent. Il arrive que plusieurs devoirs soient programmés au même moment, puisque les séquences s'étalent toutes plus ou moins sur trois semaines dans toutes les disciplines, et qu'il faut avoir au moins trois notes pour faire une moyenne pour le conseil de classe... Les lycéens ont alors un sentiment d'injustice et se sentent pris au piège, la plupart des enseignants imposant la date des devoirs. Établir un calendrier et le distribuer en amont aux élèves, c'est au moins jouer la transparence et éviter de les prendre au dépourvu, l'idéal étant que les collègues parviennent à s'organiser entre eux pour échelonner les devoirs dans le temps.

EXPLICITER LES CRITÈRES ET ATTENDUS DE L'ÉVALUATION : GRILLES D'ÉVALUATION ET ÉCHELLE DE COMPÉTENCES

L'explicitation des critères d'évaluation *a priori* est également un moyen de favoriser la transparence, le sentiment de justice et finalement l'égalité face à cet épouvantail que peut représenter l'évaluation pour bon nombre de lycéens. Il est important que ces derniers sachent sur quelles notions et compétences ils seront évalués, à quel moment et selon quels critères ou standards. Cela permet d'éviter d'éventuelles contestations sans fin sur les notes. Mais c'est aussi une vraie sécurité pour l'enseignant débutant, un cadre à travers lequel il est beaucoup plus simple de considérer le travail des élèves et de se concentrer sur les réussites autant que sur les lacunes.

Depuis quelques années, on voit se multiplier en lycée les grilles d'évaluation. La mise en place du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) y a certainement beaucoup contribué. Il a permis de fournir un référentiel commun, stable et solide pour les épreuves de baccalauréat entre autres, et cette culture s'est ensuite diffusée à d'autres disciplines, en particulier en sciences humaines et sociales, où l'on a longtemps accusé la notation d'être arbitraire ou très dépendante de l'évaluateur. Pour y remédier, les inspecteurs d'académie régionaux (IPR) ont conçu des outils assez simples pour évaluer les compétences attendues dans la composition ou la dissertation mais aussi dans l'analyse de documents. Ces grilles existent également en sciences expérimentales, en particulier pour les comptes rendus de travaux pratiques ou les devoirs de SVT dans lesquels l'écrit argumenté compte beaucoup.

Ces grilles d'évaluation se présentent le plus souvent sous la forme de tableaux, listant différentes compétences ou composantes de la production finale, décomposées ensuite en sous-items. À chacun est associé un niveau, avec plus ou moins de finesse dans le découpage. Par exemple, face à la question : « L'élève a-t-il su formuler une problématique pertinente au regard du sujet ? », il est possible de cocher « acquis partiellement », « acquis », « non acquis » ou « non évalué ». Certains enseignants détaillent encore plus précisément, avec cinq niveaux, de « très bien » à « insuffisant ».

Vous trouverez sur le web, sur les sites académiques, sur des sites de professeurs, dans les ouvrages de didactique de votre discipline de multiples exemples. Vous avez la possibilité de les reprendre tels quels ou de les adapter à votre style d'enseignement, à vos envies, à vos élèves.

Nous l'avons dit, la grille d'évaluation a le mérite d'apporter de la transparence. Elle peut également devenir un outil d'aide à la décision si vous en explicitez les items aux élèves et que vous leur demandez d'utiliser cette grille pour s'autoévaluer avant de rendre leur devoir, ou leur permettre de mesurer les progrès accomplis. Par contre si vous n'y voyez qu'une forme de barème déguisé, vous permettant de calculer une note selon le nombre de cases cochées dans les différentes colonnes, vous risquez de manquer l'objectif.

Les échelles de compétences pourraient être une alternative pour remédier à la dimension trop statique, parfois très normative et surtout très « fourre-tout » des grilles d'évaluation, qui englobent beaucoup de capacités. Mais leur usage reste pour le moment cantonné à l'école élémentaire et au collège, alors qu'elles auraient pourtant toute leur place au lycée. L'échelle descriptive de compétences est un document qui permet à l'élève comme à l'enseignant de mesurer leur acquisition. Elle comporte différents items comprenant chacun quatre niveaux (« débutant », « apprenti », « confirmé », « expert »), que l'on peut définir ainsi, quelles que soient la tâche ou la compétence évaluées :

- débutant : l'élève ne sait pas mobiliser ses acquis de manière adéquate à la situation ;
- apprenti : l'élève mobilise des acquis mais peu le sont d'une manière adéquate ;
- confirmé : l'élève mobilise ses acquis de manière adéquate, même s'il y a des imperfections dans la réalisation de la tâche ;
- expert : l'élève mobilise de manière adéquate ses acquis et la réalisation de la tâche est parfaite.

Le CECRL évoqué plus haut fonctionne d'ailleurs ainsi, avec des paliers (de A1 à C2) correspondant à un niveau d'acquisition de compétences.

Dans une échelle de compétence, les niveaux sont inclusifs, ce qui signifie que si un niveau est atteint, tous les niveaux inférieurs le sont aussi. Une échelle descriptive est formulée en termes d'objectifs atteints (sous forme de phrase affirmative : « J'ai réalisé telle ou telle action », « La phrase comporte... ») plutôt que d'objectifs non réalisés (« Il manque... », « Je n'ai pas fait cela... »), de manière à insister sur la réussite plutôt que sur l'échec.

Les échelles descriptives permettent de définir un socle et de montrer à l'élève un horizon à atteindre. Réaliser ses propres échelles descriptives est un très bon exercice pour l'enseignant qui débute, comme pour une équipe disciplinaire qui décide de travailler à plusieurs. Cela oblige à se poser la question un peu triviale, mais finalement toujours présente de façon inconsciente : qu'est-ce que je demande à un devoir pour mettre la note de 20 ? Autrement dit, quel est pour moi le niveau « expert » ? La plupart du temps, lorsque l'on conçoit ses propres échelles descriptives, on commence par ce niveau en définissant ensuite ce qui manque aux niveaux inférieurs. Cette procédure est assez révélatrice de la façon dont est pensée l'évaluation dans le système scolaire français : à partir du référentiel de la rareté. Très peu sont des élèves « experts » dans nos classes et pourtant nous continuons à construire nos évaluations à partir d'eux. Créer des échelles descriptives de compétences oblige justement à renverser cette perspective, en partant du niveau « débutant » pour déterminer ensuite ce que l'élève doit acquérir pour atteindre le niveau supérieur. Ces échelles sont souvent très bien accueillies par les élèves, qui y voient un cadre souple, qui leur laisse la liberté d'évoluer et de ne pas être au même niveau selon les items. Rares sont ceux qui se positionnent d'emblée comme « experts » d'ailleurs.

L'évaluation, plus que la notation, est ainsi un outil de progression des élèves : plus vous êtes transparent et clair sur les attendus de l'évaluation et les outils mobilisés, plus vous leur donnez de chances de mieux structurer leurs connaissances et leurs compétences.

Comment veut-on évaluer ?

La forme et le moment de l'évaluation sont primordiaux. Selon ce que vous définissez comme format et comme temps au sein de la séance ou de la séquence, vous n'évaluez pas les mêmes compétences, ou en tout cas pas avec les mêmes objectifs. Dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres en pédagogie, c'est la diversité qui permet de couvrir le spectre le plus large possible.

Se demander comment on veut évaluer est aussi essentiel pour sortir de la « constante macabre ». Ce terme, popularisé par André Antib, chercheur en didactique, recouvre l'idée que les professeurs se sentent plus ou moins consciemment obligés de mettre une proportion constante de mauvaises notes indépendamment de la réussite effective des élèves, liant cela à leur crédibilité professionnelle. Cette constante rejoint la courbe de Gauss, fameuse courbe en cloche qui illustre une répartition des notes conduisant à ce que la moyenne d'un devoir tourne toujours autour de 10. Pour sortir de cette constante macabre, il faut varier les formats d'évaluation et établir un contrat de confiance avec les élèves, en posant un cadre clair.

QUELLE FORME POUR ÉVALUER ?

Les formats d'évaluation sont multiples : écrit ou oral, seul ou en groupe, sous forme de texte, d'exposé, de dossier, de création audiovisuelle, de manipulation, etc. Nous ne pouvons ici envisager et décrire tous les types de production finale, ils se renouvellent constamment, en fonction de la créativité et du style des enseignants. Mais nous pouvons tout de même nous arrêter sur les trois modalités les plus courantes en lycée, parce qu'elles sont ou ont été des épreuves de baccalauréat : l'évaluation écrite individuelle, l'évaluation orale individuelle et l'évaluation de groupe.

L'ÉVALUATION ÉCRITE INDIVIDUELLE

L'évaluation écrite individuelle reste la plus utilisée au lycée. Elle peut être effectuée en classe (devoir sur table) ou en dehors (devoir à la maison). Dans tous les cas, vous avez ici un certain nombre de règles ou de cadres à poser, pour instaurer une confiance dans l'évaluation.

Cela peut s'articuler autour des questions suivantes.

- **Combien de temps est nécessaire à cette évaluation ?** Réalisée en classe, la durée est définie par la plage horaire prévue pour passer l'évaluation (1 ou 2 heures), certains élèves finissant avant la fin quand d'autres auraient besoin de temps supplémentaire. Le choix de moduler ou non le temps d'évaluation selon les élèves, et de l'argumenter ou non, peut susciter un sentiment de reconnaissance mais aussi de justice. Si vous êtes partisan de l'égalité, vous donnerez plutôt le même temps à tout le monde ; si vous optez pour l'équité, vous pouvez très bien octroyer du temps supplémentaire aux élèves qui en ont besoin ou jouer sur le nombre d'exercices. Attention aux élèves qui ont droit à un tiers-temps supplémentaire pour des raisons médicales ou de difficultés d'apprentissage importantes (les élèves dys par exemple), à qui vous ne pouvez pas refuser cet aménagement. S'il s'agit d'un devoir à faire à la maison, il est intéressant de donner une durée indicative aux élèves et de leur demander d'inscrire en haut de leur devoir le temps qu'ils y ont réellement consacré afin de pouvoir évaluer correctement le résultat en tenant compte de cet élément, et surtout de pouvoir les conseiller sur les stratégies éventuelles à mettre en place.
- **À quel matériel ou à quelles ressources les élèves ont-ils droit ?** Cette question est double. Il y a tout d'abord la question du « matériel » autorisé : calculatrice en mathématiques, dictionnaire en langues vivantes, table des éléments chimiques ou formulaires en sciences expérimentales, planisphère en géographie, chronologie en histoire, liste des figures de style en français, etc. Il s'agit bien ici d'outils du quotidien dans les différentes disciplines. Choisir de les autoriser ou non dépend de ce que vous souhaitez évaluer. Si c'est la maîtrise de connaissances portées par ces outils, alors bien entendu ils doivent être bannis. Si c'est la maîtrise de compétences et de méthodes de la discipline, dans lesquelles ces outils sont utilisés, leur présence est tout à fait envisageable. La question ne se pose de toute façon pas pour un devoir à la maison, où vous n'avez aucun moyen de contrôle. D'où l'intérêt de bien le calibrer au préalable, afin que l'utilisation des outils et des ressources mis à disposition y joue un rôle essentiel.

La question des ressources est en effet épineuse. Les devoirs à la maison peuvent vite se transformer en copie d'éléments trouvés sur internet si on ne prend pas garde à la façon dont on les conçoit. Pour éviter cet écueil, il n'y a pas vraiment de solution miracle. Mais plus l'évaluation sera personnalisée par rapport à votre classe, plus vous l'aurez dissociée de la sanction par une note, plus vous en aurez fait un moment d'apprentissage individuel et collectif, moins les élèves auront la possibilité et l'envie d'aller chercher une réponse toute faite sur le web. Bien entendu, il y en aura toujours qui continueront à poser leurs questions de devoir à un moteur de recherche, comme s'il s'agissait d'une intelligence artificielle. D'où l'importance d'éduquer aux outils numériques.

Lors d'un devoir sur table, l'utilisation de ressources peut également être envisagée. Avoir le droit à ses notes de cours, au manuel, à un ensemble de documents est une latitude rarement offerte par les enseignants de lycée. Pourtant, dans la vie professionnelle, les adultes ont presque toujours la possibilité de recourir à différentes ressources pour réaliser un travail. Pourquoi ne serait-ce pas le cas pour les élèves ? Là encore, tout dépend de ce que vous souhaitez évaluer. Mais si vous en faites l'expérience, vous verrez qu'elle est bien plus déstabilisante pour les lycéens que pour leur enseignant. Pouvoir plonger dans ses notes de cours soulage autant que cela peut noyer. Il s'agit là d'un très bon exercice de construction et de hiérarchisation des savoirs ainsi que d'une opportunité pour le professeur d'observer ses élèves au travail : il y a ceux qui sortent toutes leurs notes mais ne les consultent pas, ceux qui sont perdus dans leurs feuilles sans savoir réellement ce qu'ils cherchent, ceux qui vont y piocher un chiffre, une date, une formule, etc.

– **Peut-on poser des questions à l'enseignant durant l'évaluation ?** La règle posée par la majorité des enseignants est celle du silence à partir du moment où le sujet a été distribué. Il s'agit ici de reproduire les règles et le format des épreuves d'examen. Pour autant, si l'évaluation n'est pas considérée comme une sanction, doit-on placer systématiquement les élèves dans une situation d'examen dès les premières semaines de la seconde ? À vous de définir vos propres limites en la matière. Souhaitez-vous rester complètement silencieux ? Répondre uniquement à des questions pratiques ou organisationnelles du type « peut-on traiter l'exercice 2 avant le 1 ? » ? Ou bien êtes-vous disposé à aller plus loin, en explicitant les consignes si des questions relatives à celles-ci sont posées, voire en définissant un mot difficile dans un texte ? Le niveau d'agitation dans la classe à la lecture du sujet, le nombre de questions posées ou les regards lancés en direction des camarades sont un bon indicateur autant du niveau de confiance en eux des élèves que de l'adéquation de l'évaluation aux objectifs établis pendant la séquence.

Si le devoir est réalisé à la maison, le rôle de l'enseignant est également à définir. Acceptez-vous de répondre aux questions des élèves par mail ? Si oui, sur quels aspects du devoir : la forme, les consignes, les notions et les méthodes évaluées ? Acceptez-vous de lire des brouillons avant que l'élève ne finalise sa production ? Là encore, c'est à vous de décider où vous voulez placer le curseur.

– **La production finale doit-elle respecter une forme particulière ?** Que le devoir soit réalisé en classe ou à la maison, vous attendez peut-être des élèves qu'ils respectent un format particulier comme laisser une demi-page ou une marge supplémentaire pour vous permettre de porter votre appréciation, sauter des lignes, faire apparaître le plan, joindre ses brouillons, rendre un devoir manuscrit ou dactylographié, etc. Autant de règles formelles qu'il vous faut définir pour l'évaluation écrite. Si elles ne sont pas forcément essentielles pour vous, elles fournissent souvent un cadre rassurant pour les élèves.

De la même façon, vous pouvez préciser dès le départ l'importance que vous accordez à l'orthographe, au soin dans la graphie, à la propreté du devoir, à la clarté de sa présentation. Ces éléments sont-ils évalués en tant que tels, selon un coefficient précis, ou participent-ils à l'impression d'ensemble du devoir ?

L'ÉVALUATION ORALE INDIVIDUELLE

La deuxième forme d'évaluation la plus courante est l'évaluation orale individuelle. Particulièrement développée en langues vivantes ainsi qu'en lettres avec l'oral du baccalauréat de français, elle s'est progressivement diffusée dans de nombreuses disciplines, en sciences humaines et sociales et en philosophie particulièrement mais pas seulement. Elle va devenir encore plus importante avec l'introduction d'une épreuve de grand oral dans le nouveau baccalauréat.

Si, comme pour l'évaluation écrite, un certain nombre de questions restent valables (temps imparti, mise à disposition des ressources, forme à respecter, grille d'évaluation, etc.), d'autres éléments entrent en ligne de compte. En premier lieu, la question de la préparation. Cet oral est-il préparé ou spontané ? S'il est préparé, dans quelles conditions ? À la maison ou dans la classe, dans un temps imparti ? Tous ces éléments jouent sur ce que vous pouvez attendre de l'élève. En le préparant à la maison, l'élève a davantage le temps de développer son propos, de s'entraîner (devant son miroir ou face à un membre de son entourage). Mais vous y perdez en spontanéité et en réactivité. À l'inverse, préparé en classe, l'oral est un bon moyen d'évaluer la capacité de l'élève à interagir avec l'enseignant, à s'adapter aux questions qu'on lui pose. Autre élément important, le regard posé sur soi. Celui de l'enseignant mais aussi celui d'un public potentiel. Cette donnée change parfois radicalement la posture des élèves et ce qu'ils sont capables de produire. Vous pouvez opter pour un oral effectué devant l'ensemble de la classe ou commencer plutôt par des oraux individuels. Cela dépend aussi du rôle que vous souhaitez donner aux autres élèves durant la prestation de leur camarade. Simples spectateurs, candidats angoissés à l'idée que ce soit bientôt leur tour ou encore observateurs désignés avec des consignes précises. Une solution intermédiaire peut être de filmer les élèves et de travailler ensuite en classe entière sur des extraits significatifs qui feront progresser l'ensemble du groupe. Ou bien, grâce au numérique, de faire passer à l'oral tous les élèves simultanément, à travers un enregistrement sur tablette, smartphone ou poste informatique.

Cette observation rétrospective peut être très intéressante pour aborder la question de la posture des élèves pendant l'oral. Se passer plusieurs fois la main dans les cheveux, bouger sans cesse sur sa chaise, toucher ses boucles d'oreille, être complètement recroquevillé sont autant de signes de communication non verbale que vous pouvez décoder avec les lycéens et auxquels vous pouvez les sensibiliser. Le corps est un impensé dans la classe, celui du professeur comme celui des élèves : l'évaluation orale lui redonne une réalité, à plus forte raison si vous leur demandez de se mettre debout. Attention cependant, l'adolescence est un âge où le rapport au corps est compliqué, il convient de ne pas aller trop loin dans l'analyse individuelle mais de se limiter aux éléments qui compliquent vraiment la compréhension du discours (main devant la bouche, voix trop faible, défaut d'articulation, etc.).

L'ÉVALUATION DU GROUPE

Vient enfin l'évaluation de groupe. Comme pour les formes précédentes, les questions de base restent valides mais d'autres, plus spécifiques, surgissent.

La première concerne la forme de la production finale : individuelle ou collective ? écrite ou orale ?

Dans une production écrite individuelle, vous avez la possibilité d'évaluer chaque membre du groupe séparément, à condition bien sûr que l'activité ait été conçue de telle façon que le groupe ne puisse pas produire plusieurs fois la même chose, en s'alignant sur le travail du meilleur élève. Cette méthode donne de bons résultats lorsque le travail de groupe est plutôt dans un premier temps pluridisciplinaire et est destiné à nourrir ensuite une analyse personnelle.

Dans une production écrite collective, vous faites porter l'évaluation sur l'ensemble du groupe, avec le risque que la participation et la contribution des différents membres soient très inégales. Vous pouvez néanmoins vous donner des garde-fous, en jugeant non pas seulement la production finale mais le processus, à travers une grille d'observation et d'évaluation du travail collectif.

Dans une production orale, vous avez la possibilité d'associer une dimension individuelle et collective. Chaque membre du groupe peut prendre la parole pour présenter une partie du travail collectif. Le risque existe toujours qu'un élève qui a beaucoup travaillé soit moins à l'aise à l'oral et, à l'inverse, qu'un élève plus dilettante soit alors plus brillant. Mais là encore, ce risque est limité si vous n'évaluez pas uniquement le résultat final mais l'ensemble du processus.

En dehors de ces trois formats les plus courants, il existe bien d'autres possibilités d'évaluer ses élèves, en donnant une note ou non : jeu de rôle, mise en scène, création audiovisuelle, construction d'un protocole expérimental, manipulation, etc.

QUE FAIRE FACE À UN ÉLÈVE QUI BLOQUE COMPLÈTEMENT EN DEVOIR ?

Il peut arriver que vous vous retrouviez lors d'un devoir sur table face à un ou des élèves qui ne se mettent pas du tout à la tâche demandée, ou essayent de s'y mettre mais sont pris d'une forme de panique et ne réussissent pas à produire quelque chose.

Dans le cas d'un élève refusant de faire le devoir (voire s'endormant purement et simplement sur sa table), vous n'avez que peu de marges de manœuvre. Vous pouvez essayer d'instaurer un dialogue, lui demander de se mettre au travail ou l'interroger sur la raison de son refus, mais vous ne pouvez pas le contraindre à rendre une évaluation complète. Par contre, son attitude dit beaucoup sur son rapport à l'école : conflit, décrochage ou absence de sens jouent. Discutez-en avec lui en dehors de l'évaluation, en prenant le temps d'écouter ce qu'il a à dire sur le sujet. Pensez aussi à avertir le professeur principal afin de voir si cette attitude est commune à tous les cours et d'essayer de réfléchir ensemble à des pistes de remédiation ou de trouver des interlocuteurs plus adaptés.

Dans le cas d'un élève, qui s'est pourtant préparé pour l'évaluation, mais qui perd complètement ses moyens, là encore votre marge de manœuvre sur le moment est limitée. Vous pouvez vous asseoir à côté de lui et essayer de lui redonner confiance. Vous pouvez aussi lui proposer de faire autre chose pendant une dizaine de minutes (lire, se lever, boire un verre d'eau, etc.), ou d'adapter le format du devoir. Il est toujours bénéfique de montrer à l'élève qu'on a perçu et entendu sa détresse plutôt que de le laisser seul dans son coin. Là encore, vous pouvez en discuter avec lui plus tard, en tâchant de comprendre si la difficulté résidait dans sa préparation personnelle – peut-être inadaptée – ou si elle relevait d'un stress plus global face aux évaluations. Dans tous les cas de figure, proposer une remédiation est nécessaire. Pour faire face au stress, des lycées proposent désormais de la sophrologie ou du yoga.

Il arrive enfin que des élèves pratiquent les absences perlées lors des évaluations, dans une forme d'évitement. Cette fuite est très délicate pour l'enseignant, qui ne dispose pas de beaucoup de moyens pour agir seul. Il peut par contre tout de suite en avertir l'ensemble des acteurs de la communauté éducative afin d'établir une stratégie. Sanctionner par des heures de colle au cours desquelles l'élève ferait son devoir n'a que peu d'effet à long terme dans ce genre de situation.

QUAND ÉVALUER ?

La question du moment où l'on évalue n'est pas à négliger : elle influe en partie sur vos attentes. Pour simplifier, on peut distinguer trois types d'évaluation qui correspondent à trois moments : l'évaluation diagnostique en début de séquence, l'évaluation formative en cours de séquence et l'évaluation sommative en fin de séquence. Dans les faits, celles-ci ne sont pas aussi clairement distinctes les unes des autres, mais des idéaux types permettent de caractériser ces différents moments.

En début de séquence, il peut être intéressant de procéder à une évaluation diagnostique pour mesurer les acquis ou les représentations des élèves et établir ainsi un état des lieux plus complet. Cela peut prendre la forme d'un quiz, d'un texte à rédiger, d'un document à analyser, de connaissances à trier ou à ordonner, etc. C'est assez simple à mettre en œuvre et ne nécessite aucune préparation de la part de l'élève, qui doit simplement fournir des réponses. Il n'est pas vraiment utile de mettre une note, l'intérêt est d'en faire un outil statistique, un outil bilan pour adapter le plus finement possible la séquence aux élèves. De nombreuses applications permettent cela aujourd'hui, notamment celles consistant à scanner des affichettes contenant un QR-code avec une tablette ou un smartphone pour avoir une vision d'ensemble de la classe.

Lorsque l'évaluation formative prend place pendant la séquence, elle apporte de l'information sur les acquis en construction et permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. Nous avons déjà évoqué les différentes formes que peut prendre cette évaluation et qui ne passe pas forcément par un travail noté de l'élève : observer les élèves, s'asseoir à côté d'eux pour les guider dans une activité, lire leurs productions finales, etc. Vous encouragez ainsi l'élève à prendre le risque de faire une erreur pour pouvoir ensuite l'analyser, la traiter et donc la saisir comme un moyen de progression. Bien entendu, il est toujours possible d'effectuer des évaluations notées, mais elles ne doivent pas trop compter dans la moyenne du trimestre, au risque de tétaniser les élèves. Vous pouvez par exemple noter toutes les évaluations de ce type, mais ne garder que les trois meilleures.

Enfin, l'évaluation sommative, ou devoir sur table, qui prend place en fin de séquence, sert à dresser un bilan des compétences et des connaissances de l'élève. Elle est annoncée à l'avance, préparée et explicitée. Plus vous aurez multiplié les évaluations au cours des apprentissages, plus cette évaluation sommative perdra son caractère de couperet.

Qui évalue ?

En fonction des moments d'évaluation et des objectifs posés, l'évaluateur peut être différent. Les apprentissages ne sont pas vus ni compris de la même façon par les adultes et par les élèves, et varier les regards est un bon moyen de réinstaurer de la confiance et de l'enthousiasme dans le processus d'apprentissage.

L'ÉVALUATION PAR L'ENSEIGNANT

La configuration la plus courante reste l'évaluation par l'enseignant. Dans sa forme la plus traditionnelle, la correction de copies constitue un pan non négligeable de l'activité du professeur de lycée.

Débutant en lycée, vous serez certainement un peu stressé au moment de corriger votre premier paquet de copies. La question de la note juste taraude tout enseignant, et c'est plutôt un signe de professionnalisme : vous voulez évaluer vos élèves le mieux possible. Vous vous rendrez rapidement compte que plusieurs éléments entrent en jeu. Attaquez-vous tout de suite votre paquet de copies ou attendez-vous le dernier moment ? Voilà déjà un bon indicateur de votre propre rapport à l'évaluation. Il en va de même de votre rythme de correction : certains corrigent leur paquet en deux jours, selon une méthode très systématique ; d'autres prennent plus de temps, s'interrogent sur les copies, laissent leur esprit vagabonder. Cela ne fait pas de vous un bon ou un mauvais enseignant, mais cela vous aide à mieux comprendre comment vous appréhendez vos différentes fonctions.

Néanmoins, quel que soit votre rapport, parfois même physique, aux copies, voici quelques conseils :

- **prenez le temps de survoler l'ensemble du paquet** : vous verrez tout de suite s'il y a eu une difficulté générale sur un exercice ou un problème de gestion du temps qui aurait empêché la majorité des élèves de finir. Vous pouvez ainsi ajuster le barème ou la grille d'évaluation. Cela vous évitera de commencer à corriger quelques copies, puis d'être obligé de revenir en arrière ;
- **réfléchissez à votre méthode de correction** : vous pouvez soit prendre le devoir dans son intégralité, soit, s'il est composé de plusieurs exercices distincts, procéder exercice par exercice. La première méthode permet une vue d'ensemble des acquis et du travail de l'élève, la seconde facilite la comparaison des différents niveaux de réussite d'une même tâche. Intéressez-vous également à l'ordre des copies, qui est généralement celui dans lequel elles ont été rendues : généralement les « meilleures », ou en tout cas celles des élèves qui ont « planché » le plus longtemps, vont donc se trouver sur le dessus de la pile. Or, on corrige toujours plus attentivement et plus longuement les premières copies que les dernières. N'hésitez donc pas à bouleverser l'ordre des copies : c'est le gage d'une notation plus neutre ;
- **développez un système graphique d'annotations**, en utilisant un code composé de différents symboles renvoyant chacun à un type d'erreur récurrent : cela facilite la lecture et la compréhension des élèves. Il vous suffit de l'expliquer lors du rendu du premier devoir. Bien entendu, cela se construit par l'expérience, mais vous pouvez vous inspirer de vos collègues, dont certains, se font même fabriquer des tampons ;
- **soyez positifs** : souvenez-vous combien vous avez pu vous-même être vexé par un commentaire dans la marge, parfois sans mauvaise intention de la part de votre enseignant de l'époque. Évitez autant que possible les jugements de valeur du type « nul », « inintéressant », etc. Préférez les conseils, les recommandations, une pointe d'humour éventuellement. Gardez à l'esprit que certaines remarques, qui peuvent vous sembler anodines, sont susceptibles de blesser réellement les élèves ;
- **ne négligez pas l'appréciation globale du devoir**, qui est lue en premier par l'élève. Elle mérite un soin tout particulier, même lorsque vous avez écrit de nombreux commentaires dans la marge. Elle doit permettre à l'élève d'identifier ses réussites et ses marges de progrès. Évitez donc les jugements définitifs ;
- **détachez-vous de la fameuse courbe de Gauss**, qui matérialise la répartition des notes, avec environ les deux tiers des élèves obtenant entre 8 et 12. Elle a eu tendance à devenir un modèle caricatural et à susciter chez les enseignants qui arrivaient à des moyennes autour de 12 ou 13 le sentiment d'avoir été trop « laxistes » ou de ne pas avoir donné un devoir assez difficile. Il n'en est rien. Si vous avez fixé des objectifs et que la majorité de la classe les a atteints, soyez en fiers ! Et félicitez-en les élèves. Si la classe réussit collectivement et que les élèves réussissent individuellement, on est dans une dynamique positive qui hausse le niveau d'attente de tout le groupe.

La correction des copies reste le plus souvent manuelle. Elle peut toutefois être numérique quand les examens sont dématérialisés ou quand les élèves vous rendent une copie numérique. Cela vous permet, grâce à des applications ou à des logiciels, d'enregistrer des commentaires audio sur la copie, et donc de proposer une correction plus personnalisée et plus approfondie. Vous pouvez également le faire sur des copies papier que vous numérisez *via* les photocopieuses du lycée. Cela peut vous sembler complexe à première vue mais les enseignants qui pratiquent ce type de correction, comme François Jourde²⁵, chargé de mission pour l'apprentissage numérique, y voient beaucoup d'avantages sans perte de temps.

Une fois les copies corrigées, vient le temps de la restitution aux élèves. Quelques enseignants persistent à rendre les copies classées, par ordre croissant ou décroissant, en faisant des commentaires à haute voix, cette façon de procéder tendant heureusement à disparaître. Le travail appartient à celui qui l'a fait, la restitution n'en fait pas un bien collectif. Et ceux qui ont vécu ce genre de situation savent combien il peut être stigmatisant, voire humiliant, d'être la cible de remarques négatives devant l'ensemble de la classe. Vous pouvez faire un bilan global des devoirs, donner si vous y tenez la fourchette des notes (mais les élèves chercheront alors à savoir qui a eu la plus basse et la plus haute) et féliciter collectivement les élèves de leurs réussites. Vous pouvez aussi avoir un mot plus personnalisé, plus discret, pour chaque élève en lui rendant sa copie. Si l'une d'entre elles est particulièrement problématique, proposez à l'élève de venir en discuter avec vous à la fin du cours.

Ce moment de la restitution est toujours délicat, car la note a des effets émotionnels chez les élèves, et ils ne sont parfois pas dans la bonne disposition d'esprit pour écouter tout de suite la correction ou analyser de façon rationnelle leur travail. D'où éventuellement un sentiment de frustration chez l'enseignant, qui a passé du temps à évaluer le travail d'élèves qui ne regardent même pas leur copie et se contentent de prendre connaissance de leur note. Si vous le pouvez, laissez un peu de temps aux élèves en leur demandant de lire individuellement l'ensemble des remarques et de vous poser des questions s'ils le souhaitent. Ce rituel peut déjà modifier le rapport des élèves à leur copie.

Se pose ensuite la question de la correction. Dans le cas d'une évaluation sommative, la correction *in extenso* du devoir semble peu appropriée. Soit une compétence ou un exercice ont posé problème à l'ensemble de la classe, et il peut être utile d'y revenir ensemble, soit vous avez identifié des lacunes qui ne concernent que certains groupes, et vous pouvez proposer des remédiations en classe lors des séquences suivantes ou en dehors de la classe (travail à la maison, soutien) si la difficulté porte sur un point qui ne sera pas revu tout de suite. Il faut alors définir un suivi personnalisé, qui peut s'intégrer dans les dispositifs évoqués auparavant. Si les élèves souhaitent absolument un corrigé, pourquoi ne pas photocopier une bonne copie et la diffuser à la classe. Le risque du corrigé type produit par l'enseignant est qu'il soit perçu comme un modèle inaccessible. Ce n'est pas vous qui êtes évalué, ce sont eux...

L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET L'AUTOÉVALUATION

Les enseignants peuvent craindre que ce type d'évaluation repose sur des éléments affectifs plutôt que sur des critères objectifs. À cela, on peut apporter deux réponses. D'une part, il n'existe pas de neutralité en matière d'évaluation : l'enseignant qui corrige s'efforce d'être le plus honnête et le plus juste possible, mais son état d'esprit du moment, sa posture professionnelle, ses affects entrent plus ou moins en ligne de compte. Et ce qui vaut pour l'adulte vaut aussi pour le lycéen. D'autre part, l'expérience montre que les pairs sont souvent plus « durs » que les enseignants. Il reste que, pour être réellement efficace, l'évaluation par les pairs doit être cadrée par une grille et supervisée par l'enseignant, qui joue le rôle de médiateur, afin que les résultats puissent être compris par les élèves.

Il est également possible de demander aux élèves d'autoévaluer leur travail, dans un moment d'évaluation formative au cours d'une séquence ou lors d'une évaluation sommative, en complément de l'évaluation de l'enseignant. Cela peut prendre plusieurs formes : remplir une grille d'évaluation, rédiger une appréciation, tenir un portfolio ou un cahier de ses réussites. Apprendre à s'autoévaluer, c'est apprendre à poser un regard critique sur soi à partir de critères objectifs, et à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. C'est

²⁵ <https://profjourde.wordpress.com>

un processus qui prend forme dans la durée et qui ne produira d'effets que s'il devient un rituel, sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour valoriser la progression des apprentissages. Cette autoévaluation et cette valorisation du travail personnel se mettent peu à peu en place au lycée, en particulier via le parcours Avenir ou le parcours citoyen, qui visent à construire le développement personnel et social du lycéen.

L'examen final : le baccalauréat

Le baccalauréat, évaluation finale, domine le parcours scolaire des élèves. Quoique profondément réformé dans ses modalités à partir de la rentrée 2021, il demeurera un élément central de la scolarité lycéenne, avec 60 % de la note finale constituée par les épreuves anticipées de première (français écrit et oral) et les quatre épreuves de terminale de juin (philosophie, grand oral et deux enseignements de spécialité). Mais l'introduction du contrôle continu va modifier en partie la donne et la façon de préparer les élèves aux épreuves.

PRÉPARER LES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES

Préparer les élèves au baccalauréat fait partie de la mission quotidienne de l'enseignant de lycée. Chacun souhaite que ses élèves réussissent l'examen le mieux possible, et il est avéré que certains dorment aussi mal que leurs élèves la veille de l'épreuve !

Pour bien préparer vos élèves, il faut d'abord que vous soyez vous-même familiarisé avec les épreuves de votre discipline, s'il y en a : volume horaire, matériel autorisé, coefficient, etc. Il n'est pas toujours évident de se représenter concrètement ce qui est attendu lorsque l'on débute. Vous avez néanmoins la possibilité de consulter des annales en ligne via le site Prep'Exam du ministère de l'Éducation nationale, qui constitue une ressource très riche pour préparer vos évaluations. Et même si le baccalauréat change en 2021, le format des épreuves ne connaîtra pas une révolution totale. Vous aurez en outre, au cours de l'année de mise en œuvre de la réforme en terminale, la possibilité de consulter des exemples de nouveaux sujets d'examen produits par les inspections générales. Ce qui va changer cependant, c'est le temps dont vous disposez si vous dispensez un enseignement de spécialité. Les épreuves se dérouleront au retour des vacances du printemps, soit de quatre à cinq semaines plus tôt qu'actuellement.

Reste la question centrale : comment préparer vos élèves ? D'abord en pratiquant le plus souvent possible l'évaluation formative telle que nous l'avons vue précédemment. Les épreuves ne tombent pas du ciel, elles doivent permettre d'évaluer les notions, les capacités et les savoir-faire recensés dans les programmes. Le baccalauréat se prépare tout au long de la scolarité lycéenne, par la consolidation progressive des apprentissages. C'est pourquoi le bachotage ne devrait pas être nécessaire.

Néanmoins, ces épreuves sont formalisées et ritualisées. Ce sont des exercices qui s'inscrivent dans un cadre (composition, analyse de documents, résolution de problèmes, écriture d'invention) et auxquels les élèves doivent être progressivement formés. Ils doivent pouvoir s'y entraîner de façon régulière, en classe ou en dehors. D'où l'intérêt de penser les apprentissages et les évaluations en équipe disciplinaire, afin d'assurer une progressivité sur les trois années. Si certains enseignants démarrent l'apprentissage des exercices de type baccalauréat en seconde dès le mois d'octobre quand d'autres ne le commencent qu'au printemps, les élèves ne seront pas tous au même niveau d'information en début de première.

Le grand oral demeure la grande inconnue de la nouvelle formule du baccalauréat. On sait pour le moment ceci : il s'agira d'une épreuve orale de 20 minutes portant sur un projet adossé à un ou deux enseignements de spécialité choisis par le candidat. Elle sera donc vraisemblablement préparée par les enseignants de spécialité durant leur cours. L'introduction de cette épreuve orale majeure va de toute évidence renouveler l'évaluation orale dans toutes les disciplines, et beaucoup de choses seront à inventer.

Enfin, il est important de préparer les élèves aux conditions de l'examen. C'est le rôle des baccalauréats blancs habituellement. Là encore, la réduction notable du nombre d'épreuves passées en fin de terminale et l'introduction d'un contrôle continu basé en partie sur des épreuves communes vont forcément entraîner des changements. Il faudra se préparer à la fois à ces épreuves communes et aux épreuves terminales.

LA PLACE DU CONTRÔLE CONTINU

Dans le nouveau baccalauréat, le contrôle continu compte désormais pour 40 % de la note finale (30 % pour les épreuves communes et 10 % pour les bulletins de première et de terminale). Il joue donc un rôle majeur. Son organisation reste encore à définir plus clairement mais il est axé autour de trois sessions d'épreuves communes à l'établissement. Ces épreuves concernent les disciplines non évaluées lors des épreuves finales et la discipline de spécialité non poursuivie en terminale. Pour garantir l'égalité entre tous, les copies sont anonymes et corrigées par d'autres professeurs que ceux des élèves. Les sujets sont issus d'une banque nationale numérique.

Le fait de passer des épreuves communes dès la première, vraisemblablement autour des vacances d'hiver et de printemps, change quelque peu la posture enseignante. Elle rapproche l'échéance du baccalauréat de l'entrée au lycée tout en la rendant moins stressante puisque renouvelée plusieurs fois. Elle va donc conduire le professeur de seconde à préparer ses élèves plus précocement, ou à tout le moins différemment.

LE CONCOURS GÉNÉRAL

Outre le baccalauréat, les lycéens ont la possibilité de participer au concours général des lycées et des métiers. Ce concours, qui existe depuis 1744, distingue les meilleurs élèves des lycées d'enseignement général, technologique et professionnel. Les candidats composent sur des sujets conformes aux programmes officiels, mais dans le cadre d'épreuves plus exigeantes et plus longues que celles du baccalauréat. Il comporte trente disciplines dont dix-huit spécialités professionnelles. Pour le concours général des lycées, au sein de chaque discipline et série, le nombre de concurrents par établissement est limité à 8 % de l'effectif total des élèves des classes de première ou terminale correspondantes. Il donne lieu à des récompenses (prix, accessits, mentions), dont les plus prestigieuses sont remises lors d'une cérémonie à la Sorbonne.

L'essentiel à retenir

Comment évaluer ?

- Se fixer des objectifs progressifs
- Distinguer la notation et l'évaluation
- Établir une progression des évaluations
- Expliciter les critères et les attendus

Varié les formats d'évaluation

- Écrite individuelle
- Orale individuelle
- De groupe
- Par une note ou non

Les trois types d'évaluation

- L'évaluation diagnostique en début de séquence
- L'évaluation formative en cours de séquence
- L'évaluation sommative en fin de séquence

Pour bien évaluer des copies

- Survoler l'ensemble du paquet
- Réfléchir à sa méthode de correction
- Avoir un système graphique d'annotations
- Être positif
- Ne pas négliger l'appréciation globale

Le baccalauréat domine le parcours scolaire des élèves

Préparer ses élèves au baccalauréat

- Bien connaître les épreuves de sa discipline
- Préparer les élèves aux conditions d'examen

Bibliographie

Sitographie

OUVRAGES

- Beaud Stéphane, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002, 329 p.
- Caron Guillaume, Fillion Laurent et al., *Oser les pédagogies coopératives au collège et au lycée*, Paris, ESF, 2018, 223 p.
- Cordier Anne, *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F Éditions, 2015, 303 p.
- Dominé Ghislain, *Les TICE en classe, mode d'emploi*, Paris/Créteil, ESF/Cahiers pédagogiques, 2017, 144 p.
- Eveleigh Hélène, Pradel Philippe (coor.), « Le bac, hier et aujourd'hui », *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique 50, octobre 2018.
- Faillet Vincent, *La Métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Paris, Descartes et Cie, 2017, 144 p.
- Fasquel Marie-Hélène, *L'Élève au cœur de sa réussite : mon aventure d'enseignante*, Paris, François Bourin, 2017, 192 p.
- Van Rechem Julie, *Prof jusqu'au bout des ongles*, Paris, Stock, 2015, 240 p.

SITES INSTITUTIONNELS

- Ministère de l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr
- Éduscol, portail d'informations et de ressources du ministère de l'Éducation nationale : eduscol.education.fr

SITES DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ET DE FORMATION

- Éduthèque, portail public de ressources pédagogiques à destination des enseignants : www.edutheque.fr
- Réseau Canopé, le réseau de création et d'accompagnement pédagogique : www.reseau-canope.fr
- Néopassaction, plateforme de ressources et de formation pédagogique de l'Institut français de l'éducation : neo.ens-lyon.fr/neo
- Magistère, plateforme de formation de l'Éducation nationale : magistere.education.fr
- Sites experts des Écoles nationales supérieures (ENS) : eduscol.education.fr/cid45856/sites-experts-ens.html

ASSOCIATIONS DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

- Revue *Les Cahiers pédagogiques*, éditée par le Cercle d'action et de recherche pédagogiques (CRAP) : www.cahiers-pedagogiques.com
- Association Inverso la classe ! : www.laclassinversee.com

RÉSEAUX D'ENSEIGNANTS

- eTwinning, communauté pour les établissements scolaires d'Europe : www.etwinning.net
- Viaéduc, le réseau professionnel des enseignants : www.viaeduc.fr

DANS LA MÊME SÉRIE



Bien débiter en maternelle

Rachel Harent

4^e trimestre 2019

Livre : Réf. W0018487 – 22,90 €

PDF : Réf. W0018489 – 8,99 €

À paraître



Bien débiter en élémentaire

Ben Aïda

4^e trimestre 2019

Livre : Réf. W0018505 – 22,90 €

PDF : Réf. W0018507 – 8,99 €

À paraître



Bien débiter en collège

Corinne Chaminade

Céline Teillet

Octobre 2019

Livre : Réf. W0018665 – 22,90 €

PDF : Réf. W0018664 – 8,99 €

À paraître



Bien débiter en lycée professionnel

Sabine Coste

Gilbert Crépin

Septembre 2019

Livre : Réf. W0017727 – 22,90 €

PDF : Réf. W0017896 – 8,99 €



En partenariat avec le CRAP-Cahiers pédagogiques

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



Le règlement intérieur en collège et lycée

Olivier Castel
Aline Sanchez

2017

Livre : Réf. W0002239 – 16,90 €

PDF : Réf. W0002240 – 6,99 €

EPub : Réf. W0002769 – 6,99 €

En ligne : reseau-canope.fr/notice/le-reglement-interieur-en-college-et-lycee.html



52 méthodes. Pratiques pour enseigner

Wolfgang Mattes, Rémy Danquin

2015

Livre : Réf. 670B4242 – 39 €

En ligne : reseau-canope.fr/notice/52-methodes.html



Esprit critique. Outils et méthodes pour le second degré

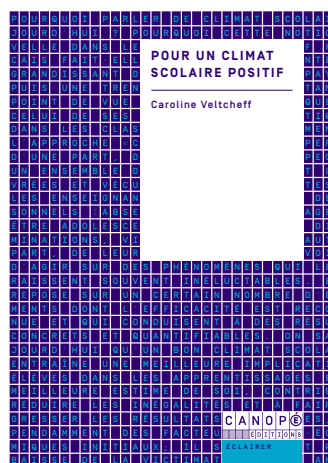
Abdennour Bidar,
Rodrigue Coutouly,
Gérald Attali, Denis Caroti

2019

Livre : Réf. W0015887 – 28,90 €

PDF : Réf. W0016292 – 14,99 €

En ligne : reseau-canope.fr/notice/esprit-critique.html



Pour un climat scolaire positif

Caroline Veltcheff

2019

Livre : Réf. W0015507 – 11,90 €

PDF : Réf. W0015678 – 8 €

EPub : Réf. W0015746 – 8 €

En ligne : reseau-canope.fr/notice/pour-un-climat-scolaire-positif-21353.html



Classes inversées

Julie Lecoq, Marcel Lebrun,
Catherine Becchetti-Bizot

2015

Livre : Réf. 860B8514 – 16,90 €

PDF : Réf. 860NU006 – 6,90 €

EPub : Réf. 860NU007 – 6,90 €

En ligne : reseau-canope.fr/notice/classes-inversees.html#content



Diversité, n° 194

Portrait de jeunes
Janvier-avril 2019

Livre : Réf. W0014871 – 15 €

En ligne : reseau-canope.fr/notice/diversite-n-194-janvier-avril-2019.html

AGIR
POUR VOUS
ACCOMPAGNER
AU QUOTIDIEN

À quoi dois-je penser pour la rentrée ? Comment accueillir mes élèves dans la classe ? Qui sont les personnes ressources à solliciter au quotidien ? Comment élaborer ma propre pédagogie et sur quels outils et données m'appuyer ?

En alliant informations théoriques et conseils pratiques, la série « Bien débiter en » vous accompagne dans votre prise de poste. Les clés, repères, retours d'expériences et outils proposés vous aideront à entrer dans le métier et à comprendre les enjeux de votre nouveau lieu d'affectation.

L'ouvrage *Bien débiter en lycée* répond à vos questionnements pour :

- développer vos postures et gestes professionnels ;
- créer des conditions favorables aux apprentissages ;
- optimiser vos pratiques et vos conduites de classe.

Cette série s'adresse aux nouveaux enseignants, aux étudiants en sciences de l'éducation, et à tous les enseignants qui souhaitent actualiser leurs pratiques.

Anne Pédron enseigne l'histoire-géographie au lycée Nelson-Mandela à Nantes, principalement en filière binationale franco-allemande (AbiBac). Elle a développé avec ses classes des projets numériques autour de la mémoire des génocides et de l'éducation aux médias. Formatrice pour les usages pédagogiques du numérique, elle a aussi assuré des formations pour le CLEMI. Elle enseigne également dans le supérieur (IEP, université, écoles militaires).

Cet ouvrage existe en version imprimée.

