



HAL
open science

Les enjeux du document écrit de l'épreuve E6 en lycée professionnel

Florence Pathier

► **To cite this version:**

Florence Pathier. Les enjeux du document écrit de l'épreuve E6 en lycée professionnel. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01196962

HAL Id: dumas-01196962

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01196962>

Submitted on 10 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les enjeux du document écrit de l'épreuve E6 en lycée professionnel

**PATHIER
Florence**

Sous la direction de Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLSIC
Département Sciences du Langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Didactique du français, langage et littérature

Année universitaire 2014-2015



Les enjeux du document écrit de l'épreuve E6 en lycée professionnel

**PATHIER
Florence**

Sous la direction de Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM
UFR LLSIC
Département Sciences du Langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Didactique du français, langage et littérature

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Françoise Boch pour sa confiance et son soutien durant tout mon parcours en master 2.

J'adresse ensuite une pensée toute particulière aux élèves de terminale de la promotion 2013-2014 du Bac Pro Gestion des Milieux Naturels et de la Faune de la Maison Familiale de Vif sans qui ce travail n'aurait jamais pu avoir lieu.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PATHIER.....

PRENOM : Florence.....

DATE : 4 septembre 2015.....

SIGNATURE :



Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Table des matières | 7 |
| Introduction | 10 |
| PARTIE 1 - THEORIE..... | 14 |
| CHAPITRE 1 – GENESE DE L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL | 14 |
| I. Au commencement de l’enseignement professionnel | 15 |
| II. Les impacts du Taylorisme | 15 |
| III. Les impacts de la croissance..... | 16 |
| IV. L’ère de la robotique | 17 |
| V. 1985, année de création du bac professionnel | 17 |
| VI. Cette idée obsédante de vouloir que les jeunes s’orientent très tôt..... | 18 |
| VII. PISA ou le grand baromètre de tous les gouvernements..... | 18 |
| CHAPITRE 2 – LE LYCEE PROFESSIONNEL | 20 |
| I - Qui sont les élèves de l’enseignement professionnel ? | 20 |
| A. Des élèves qui ont réellement souhaité se former en lycée professionnel | 21 |
| B. Des élèves que l’institution éducative n’a pas su soutenir à certains moments | 22 |
| C. Des élèves pour qui le système est illisible, obscur | 23 |
| II - Qui sont les enseignants du lycée professionnel ? | 24 |
| III - Le bac professionnel : un diplôme régi par le code de l’éducation | 26 |
| A. Définition | 26 |
| B. L’architecture de la formation | 27 |
| C. Obtention du diplôme..... | 28 |
| D. Qui participe à l’élaboration des référentiels des diplômes bac pro ?..... | 28 |
| E. De quoi sont constitués les référentiels bac pro ? | 28 |
| F. L’épreuve E6 ou description d’une expérience en milieu professionnel..... | 35 |
| G. Epreuve E6 ou vers un dossier VAE ? | 37 |
| CHAPITRE 3 – LIRE, ECRIRE, PARLER | 40 |
| I. L’activité langagière : utile en quoi ? | 40 |
| II. Sur quoi repose l’activité rédactionnelle ? | 42 |
| A. Qu’est ce que le langage écrit ?..... | 42 |
| B. Qu’est ce qu’écrire ?..... | 42 |
| III. Qu’est ce qu’un texte ? | 44 |
| IV. Qu’est ce que la cohérence textuelle ? | 44 |
| A. La cohérence textuelle..... | 44 |
| B. L’énonciation | 45 |
| C. La cohésion textuelle..... | 45 |
| D. La transposition didactique : l’évaluation des écrits..... | 46 |
| V. Qu’est ce qu’un genre ? | 46 |
| VI. Qu’est ce qu’un écrit professionnel ? | 47 |
| VII. L’orthographe | 50 |
| PARTIE 2 - METHODOLOGIE..... | 51 |
| CHAPITRE 1 – PRESENTATION DE LA DEMARCHE | 51 |
| I. Contexte | 51 |
| A. Les élèves | 51 |
| B. L’équipe enseignante..... | 52 |
| C. Répartition des enseignements | 52 |
| II. Constat et problématique | 52 |
| A. Des élèves démotivés par une épreuve dénuée de sens..... | 52 |
| B. Un écrit à produire pour l’épreuve E6 sans modèle..... | 52 |
| C. Aucun enseignant désigné par le référentiel pour animer cet écrit | 53 |
| D. Un écrit à fort potentiel | 53 |
| III. Méthodologie | 54 |

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE 2 – MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE..... | 55 |
| I. Rapprochement des critères d'évaluation aux normes d'écriture professionnelle..... | 55 |
| II. Rapprochement d'outils théoriques aux critères d'évaluation | 56 |
| CHAPITRE 3 – TABLEAUX DES RESULTATS ET ANALYSES PAR NORME | 58 |
| I. La norme commune | 58 |
| A. Résultats des observations orthographiques..... | 58 |
| B. Analyse des observations orthographiques..... | 60 |
| C. Conclusion intermédiaire concernant les résultats orthographiques | 64 |
| D. Résultats des observations syntaxiques | 65 |
| E. Résultats des observations syntaxiques | 65 |
| F. Résultats des observations syntaxiques..... | 68 |
| II. La norme expressive et poétique du langage | 69 |
| A. Résultats des observations organisationnelles et syntaxiques des dossiers..... | 69 |
| B. Analyse des résultats d'observations | 69 |
| C. Conclusion intermédiaire..... | 73 |
| III. La norme communautaire..... | 73 |
| A. Résultats des observations syntaxiques | 73 |
| B. Analyse des résultats d'observations | 73 |
| C. Conclusion intermédiaire..... | 75 |
| IV. La norme réglementaire | 75 |
| A. Résultats des observations syntaxiques | 75 |
| B. Analyse des résultats d'observations | 76 |
| C. Conclusion intermédiaire..... | 76 |
| V. La norme de l'usage scientifique..... | 77 |
| A. Résultats des observations syntaxiques | 77 |
| B. Analyse des résultats d'observations | 77 |
| C. Conclusion intermédiaire..... | 77 |
| VI. La norme de l'usage critique..... | 78 |
| A. Résultats des observations syntaxiques | 78 |
| B. Analyse des résultats d'observations | 78 |
| C. Conclusion intermédiaire..... | 79 |
| PARTIE 3 - BILAN | 80 |
| CHAPITRE 1 – RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE..... | 80 |
| CHAPITRE 2 – RAPPEL DE LA DEMARCHE..... | 80 |
| CHAPITRE 3 – RESULTATS DES ANALYSES DE DONNEES | 81 |
| CHAPITRE 4 – BILAN ET PROPOSITIONS..... | 81 |
| Conclusion..... | 84 |
| Bibliographie..... | 86 |
| Table des illustrations (dans le texte) | 90 |

Le message d'Aliza

Il était une fois une jeune Inuit, prénommée Aliza, qui était furieuse de ne pas voir venir le jour où elle irait chasser et pêcher avec son père et son grand-père.

Un jour, elle décida de prendre son canoë et se mit à plonger sa pagaie dans l'eau bleu-noir pour aller se réfugier sur une île minuscule, perdue au milieu de centaines d'autres. C'était un excellent poste d'observation de la banquise.

Soudain, Aliza aperçut des dizaines et des dizaines de phoques. Elle se mit à penser qu'elle allait pouvoir en harponner un mais qu'il risquait de la faire chavirer. Il lui fallait l'aide de son frère Miali. Il fallait le prévenir.

Elle prit un os de poisson, et, avec son couteau, comme le lui avait appris son grand-père, elle grava un message. Son ami le corbeau, qui était alors avec elle, porta le message à son frère.

Mais ce message fut mal interprété par son frère qui la pensait en danger. Il alerta tous les chasseurs qui, à grand fracas, arrivèrent auprès d'elle. Le résultat ne se fit pas attendre : tous les phoques s'enfuirent.

Aliza fut bien évidemment vexée : elle n'avait pas réussi à se faire comprendre. Comment faire pour transmettre un message à quelqu'un qui est loin, et être sûr qu'il comprenne ce qu'on veut lui faire savoir ?

Cette question, beaucoup d'hommes se la posèrent dans l'histoire. Ils inventèrent des systèmes d'écritures de plus en plus perfectionnés, pour être compris, mieux que ne le fut Aliza.

Nouchka Cauwet,

Ecrire le monde, la naissance des alphabets, © Belem éditions, 2005

Introduction

« *Que veux-tu dire ?* », « *Manque de structure* », « *Attention à la présentation* », « *Sois vigilant sur l'orthographe, relis-toi* », « *Confus, vocabulaire trop vague* ». Voilà cinq ans que je me suis reconvertie au métier d'enseignante. Voilà cinq ans que je donne les mêmes consignes, que je note les mêmes remarques sur les copies et que je me bats pour le même objectif : faire que les élèves progressent à l'écrit. Chaque enseignant a ses exigences, ses buts avec les élèves. Moi, c'est qu'ils développent leurs compétences à l'écrit. L'autobiographie qui va suivre a pour but de poser le cadre de ma réflexion et de faciliter la compréhension de la genèse de mes interrogations et du travail qui va suivre.

La littérature française nous offre de nombreux témoignages d'écrivains se confessant sur leurs difficultés scolaires et sur ce duel existant entre les adultes et les adolescents (Pennac, 2007). J'ai aussi fait partie de ces élèves pour qui les « années collège » n'ont apporté qu'amertume, dissonance et altération d'estime de moi-même. Avec le recul, il me semble que celles-ci se sont développées à travers différents éléments : l'attitude des professeurs de sciences s'évertuant à se montrer nostalgiques des aptitudes de mon frère qui semblaient tant me faire défaut, mon incompréhension à intégrer l'utilité de tous les enseignements abordés, le manque de projet professionnel et mon incapacité à me projeter dans la vie. Malgré mes bons résultats en français et en anglais, tous ces désagréments allaient me conduire à redoubler la classe de 4^{ème}, puis la classe de seconde pour être finalement réorientée en filière technologique. Ce qui aurait pu être vécu comme un nouveau départ, fut vécu comme une voie de relégation et le talisman de ce parcours m'échappa de 0,5 point. Lassée de cette situation, je décrochais définitivement du système scolaire et me décidais à entrer dans le monde du travail sans qualification.

Il y a vingt-cinq ans, les milieux professionnels n'offraient pas plus d'opportunités qu'aujourd'hui aux jeunes sans diplômes. Je vaquais de petit boulot en petit boulot et la réalité de la vie me montrait que j'étais tout à fait capable de me réaliser. Pendant un an, je rencontrais des adultes qui se montraient bienveillants et m'encourageaient à reprendre mes études. Leurs arguments m'aidèrent à mettre ma fierté personnelle de côté et je retournais sur les bancs de l'école. Ma réussite scolaire fut alors sans faille mais mon expérience professionnelle d'un an m'éloignait encore un peu plus de ces enseignants qui me formaient pour un monde qu'ils ne connaissaient pas eux-mêmes.

Diplômée d'un bac+2 Force de vente, j'ai alors exercé, pendant cinq ans, les métiers de commercial et de secrétaire dans les secteurs de l'industrie et du bâtiment. A 30 ans, je démarrais une période de dix années dans le secteur du service en me voyant confier la responsabilité d'une agence de travail temporaire. Mon quotidien était conjugué de management, d'optimisation de gestion d'un centre de profit, de développement commercial, de gestion de carrières.

Pour tous ces postes, j'ai dû effectuer de nombreuses lectures (juridiques, administratives, récits de vie, etc.) et produire des écrits divers et variés (télécopies, mails, courriers de demande de permis de construire, proposition commerciale, encarts publicitaires, demande de prêt auprès des banques, rapport de sinistres auprès des assurances, comptes-rendus de chantier, de réunion, etc.). L'écriture avait un rôle central dans mes tâches.

Puis le choc ! Une professeure d'anglais fait son entrée sur mon lieu de travail... sans rendez-vous. « *Bonjour, je suis la professeure d'anglais de J...., je viens faire le point sur son stage de 3ème.* » Surprise par la méthode, je la recevais cependant par respect pour l'élève. J'exposais alors les qualités de cette jeune personne ainsi que les points à améliorer si elle voulait s'orienter dans le secteur du service : « *Là où il faudra que J.... progresse, c'est sur sa capacité à lire et à rédiger. Il a fallu que je reprenne tous les documents que je lui ai soumis car ils étaient incompréhensibles et truffés de fautes d'orthographe.* » Et la professeure de me répondre : « *Oh ! Vous savez, il ne faut pas s'attacher à ceci maintenant, de toutes façons les jeunes ne savent plus écrire.* » L'incompréhension était totale pour moi ! Comment une enseignante pouvait aussi peu considérer ma remarque ? Comment une enseignante pouvait aussi peu considérer les élèves ? A quoi bon perdre son temps à échanger avec une personne qui faisait fi des réalités de terrain, du futur des jeunes et de sa propre mission ?

A une période où les logiques économiques s'immisçaient dans les ressources humaines, je trouvais que les rapports à l'humain s'en trouvaient toujours un peu plus bafoués. Je décidais donc, après un bilan de compétences, de me former pour me reconverter à un nouveau métier, celui d'enseignante, avec le modeste espoir de contribuer à réduire le fossé qu'il me semblait y avoir entre le monde de l'éducation, du travail et de la société.

Aujourd'hui, c'est en toute authenticité que j'aborde mes échanges avec les jeunes, en assumant mon parcours personnel, en voulant leur démontrer que les enseignements abordés en classe peuvent avoir du sens et que l'espace classe peut être un lieu d'épanouissement.

Pendant mes cinq premières années d'enseignement, j'ai eu la chance d'exercer auprès de différents publics : quatre ans auprès de jeunes en alternance (collégiens de classe de 4^{ème} et de 3^{ème} et lycéens en filière bac professionnel) puis un an en collège dit collège « d'élites ». Elites supposées ou non, je fais partout le même constat : les élèves ne maîtrisent pas le français et les remarques des professionnels me volent à leur tour aux oreilles lorsque j'effectue des visites de stage : « *Vous leur apprenez quoi à l'école ? Ils ne savent même pas écrire !* ».

J'avoue que de l'autre côté du miroir, je n'ai pas posé les pieds dans le pays merveilleux d'Alice. Métier totalement atypique de tous ceux que j'avais exercé jusque là, c'est un métier que j'ai commencé comme ça, « jeté » en classe ! Même les entreprises, qui ne sont pas toujours reconnues pour être particulièrement humaines, prennent le soin d'accueillir leur personnel avec un moment de formation. Foncièrement motivée, âgée de 40 ans, je ne me suis pas laissée déstabiliser : j'avais tellement envie de partager mon expérience, tellement la conviction de pouvoir apporter quelque chose à ces jeunes en devenir mais c'était sans compter les nombreux paramètres qui interfèrent dans le travail de l'enseignant.

Réellement préoccupée par les difficultés des élèves, je me suis interrogée sur la capacité actuelle de l'appareil scolaire à faire produire des écrits correspondant, au moins minimalement, aux normes en vigueur. De plus, pendant quatre ans, j'ai très souvent constaté que les maîtres de stage trouvaient inintéressants les écrits des élèves : dossiers mal structurés, orthographe qui choque, futilité des contenus par rapport aux questions que doit se poser un professionnel au quotidien. La problématique de ce mémoire interroge sur la valeur professionnalisante du document support, rédigé par les élèves en filière bac professionnel, de l'épreuve E6 intitulée « Expérience en milieu professionnel ».

Afin d'éviter de tomber dans les écueils d'une analyse simpliste ou trop emprunte de mon expérience professionnelle en entreprise, j'ai souhaité aborder ma problématique par une recherche sur l'historique et les composantes de l'enseignement professionnel. La partie théorique qui suit présente le cadre de ma réflexion en rappelant les différentes

notions qui constituent l'acte « d'écrire » et entourent celle de l'« écriture professionnelle ». Après avoir exposé le contexte de ma recherche et ma méthodologie, l'analyse des rapports de stages permettra de vérifier l'hypothèse de cette recherche. Je terminerai en évoquant l'intérêt que porte ce type d'écrit en filière professionnelle.

Partie 1 - Théorie

Chapitre 1 – Genèse de l’enseignement professionnel

L’enseignement professionnel est souvent la cible de nombreux clichés qui ne manquent pas de m’interpeller. Le but de cette partie historique est de bien comprendre le cadre dans lequel se déroule cette recherche afin de limiter les propositions utopiques qui ne tiendraient pas compte de l’organisation réelle de cette filière scolaire.

Il est indiscutable de dire que dans la hiérarchie scolaire française, l’enseignement professionnel est bien souvent relégué au bas de l’échelle. La sociologie de l’éducation a participé à ce phénomène car les cultures de classes ont longtemps été perçues comme un facteur déterminant dans l’orientation scolaire des jeunes et tout particulièrement dans l’orientation de type professionnel. Bourdieu (1964) et Passeron (1970) ont fortement contribué au développement de cette approche en expliquant que l’orientation scolaire est un processus dans lequel interviennent les habitus de classes et que l’orientation des jeunes issus des « classes inférieures » dans les filières « du bas de l’échelle » s’explique par l’absence d’affinités avec la culture légitime. Bourdieu (1989) montre encore que les professeurs prennent leurs décisions en référence aux habitus de classes. Mais les sociétés occidentales ont été marquées par différentes transformations qui, depuis la fin des années 1970, ont profondément bouleversé les classes sociales et leurs systèmes symboliques et ont contribué à les rendre plus incertaines.

I. Au commencement de l'enseignement professionnel

Il faut tout d'abord préciser que l'enseignement professionnel ou technique n'a pas dans sa genèse de grands noms comme en possède l'école républicaine. Il est le fruit d'initiatives diverses à l'échelon local s'appuyant sur des ressources financières variées, fonctionnant de manière totalement indépendante et sans aucun contrôle de l'administration jusqu'en 1890. Les différents travaux de recherches menés sur l'histoire de l'enseignement technique et professionnel semblent démontrer que l'intérêt porté par la recherche à cet enseignement est assez récent puisque Pierre Gaspard, Directeur du Service Histoire de l'éducation à l'INRP, « *estimait ce chantier encore déserté* » en 1989 (Tanguy, 2000, p.98). Ce sont différentes études sociologiques qui renseignent et mettent en lumière tout l'enjeu que la formation professionnelle a constitué dans les débats politiques et institutionnels complexes.

Même s'il existe des formes variées d'enseignement post-obligatoire, c'est en 1886 que l'article premier de la loi du 28 mai amorce les prémices de l'enseignement professionnel en insérant au contenu de l'enseignement primaire les « *travaux manuels et usage des outils des principaux métiers* » et « *les travaux à l'aiguille* » pour les filles. Jean-Pierre Briand (1989, p.43) nous rapporte que les anciennes synthèses d'Astier et Cuminal (1909) démontrent que « *de nombreuses écoles primaires de garçons dans les grandes villes possèdent des ateliers et que, pour les filles, les « travaux à l'aiguille » non seulement se maintiennent également dans les grandes villes avec des succès divers, mais sont parfois développés dans le sens d'un véritable enseignement professionnel, par exemple dans certaines écoles primaires de départements où la dentelle à la main est une industrie locale importante.* ». Les écoles primaires supérieures ou cours complémentaires soutenues par la Ligue de l'enseignement (Briand, 1989) proposent des enseignements pour compléter l'instruction générale d'adolescents ou d'adultes ayant été peu ou mal scolarisés ou des cours techniques relativement spécialisés.

II. Les impacts du Taylorisme

C'est la mécanisation du travail qui va profondément modifier les besoins de qualifications. La parcellisation du travail et la mise en place de machines dans les ateliers vont être à l'origine de groupes de travailleurs peu qualifiés. Les activités discursives et le

travail se présentent alors comme totalement contradictoires à tel point que les conditions de travail ne favorisent pas les échanges : on exige de l'ouvrier qu'il se concentre et se taise au milieu du bruit des ateliers pour obtenir de lui toujours plus de productivité en effectuant des gestes simples, rapides et répétitifs. *Les Temps modernes* de Charlie Chaplin mettra en scène, en 1936, cette période où l'ouvrier tente de se soumettre à l'ordre machinique sans grand succès.

Parallèlement à cette conception « muette » du travail manuel de Taylor, un travail intellectuel et rédactionnel est pensé et mis en place pour rédiger les modes opératoires particulièrement détaillés qui prescrivent le travail. Durant cette période, le système éducatif français, régi par la loi du 28 mars 1882, se calque sur ce modèle taylorien et forme soit les élites administratives et intellectuelles de la société soit la main d'œuvre industrielle scolarisée jusqu'à 13 ans : les « têtes pensantes » de la société accèdent aux savoirs, les « exécutants » de la société n'y sont pas invités.

Cette configuration historique de l'enseignement présentée par Briand (1989) et Tanguy (2000) permet de comprendre comment est née, dans l'inconscient collectif de l'élite, la volonté manifeste de graduer le système de formation.

III. Les impacts de la croissance

Prost (2001) souligne que les nouveaux modes de production font apparaître de nouvelles qualifications mais les patrons ne trouvent pas le personnel qualifié qu'ils cherchent particulièrement dans le domaine de la mécanique pour faire la maintenance des machines. A cette problématique s'ajoutent différentes périodes de croissance et de plein emploi qui vont obliger les gouvernements à réformer le système éducatif français faisant preuve de retard par rapport aux autres pays développés.

Le plan Langevin-Wallon du 15 mars 1944, grande réforme globale de l'enseignement, confère désormais au système éducatif un objectif clair, « *la possibilité effective, pour les enfants français, de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires* », ainsi qu'un plan d'action portant sur l'orientation des élèves de 15 à 18 ans organisée en trois sections dont les enseignements obligatoires seront évalués et

certifiés par un examen final en vue de l'obtention soit du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), soit du brevet d'éducation professionnelle (BEP), soit du baccalauréat pour les élèves suivant un cursus plus théorique ou du baccalauréat technique.

Ce plan sera complété par la loi Berthoin du 6 janvier 1959 modifiant la loi du 9 août 1936 et visant à rendre la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolu au lieu de 14 ans.

IV. L'ère de la robotique

L'arrivée massive de la robotique et de l'informatique dans les années 70 va de nouveau modifier l'organisation des entreprises et les compétences requises pour occuper un poste de travail : savoir lire et écrire pour tout type d'emploi, même considéré comme non qualifié, est une exigence qui se généralise ainsi que le besoin et l'utilité de communiquer. Les difficultés de recrutement se multiplient et dévoilent que le système éducatif n'a pas permis l'acquisition de l'écriture et de la lecture à plus de deux millions de salariés. Ces adultes illettrés se retrouvent alors exclus du monde du travail car tout salarié doit, dès lors, savoir lire et comprendre le français. Face à ce constat alarmant, les décideurs politiques se voient sommés par le monde professionnel de réformer l'appareil scolaire.

V. 1985, année de création du bac professionnel

Depuis le milieu des années 1980, l'Education Nationale alloue un budget spécifique à la formation professionnelle (Dares, 2014) qui ne cesse d'augmenter pour mener une politique volontariste ayant pour but de démocratiser et massifier l'accès à l'enseignement secondaire. En 1983, la loi de décentralisation transfère la formation professionnelle aux régions ce qui laisse penser que les formations seront réfléchies et organisées selon les besoins des bassins d'emploi régionaux. Il est alors possible de croire que cette scission organisationnelle a pu apparaître, aux yeux de certains, comme l'avatar de l'école républicaine. Malgré tout, le bac professionnel est créé en 1985.

VI. Cette idée obsédante de vouloir que les jeunes s'orientent très tôt

La résolution de l'adéquation formation/emploi n'est cependant pas trouvée : les nombreuses difficultés des élèves à suivre un cursus dans le secondaire ne permettent pas de trouver les compétences que les employeurs recherchent pour pourvoir les emplois. L'orientation devient alors le thème récurrent sur lequel se penche chaque ministre. L'arrêté du 14 février 2005 oblige tous les collèges à proposer aux élèves de classe de 3^{ème} un stage en entreprise (s'ils ont plus de 14 ans) ainsi que des enseignements liés à la découverte des métiers dans le but « *d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation.* ». Différentes activités de communication (interview de professionnelles, reportages sur un secteur d'activité, etc.) et rédactionnelles (fiches métiers, description de postes de travail, rapport de stage, etc.) sont alors préconisées.

Malgré tous ces efforts, les rapports du Haut Conseil de l'Éducation concluent par la phrase suivante : « *les élèves qui réussissent mal se retrouvent relégués dans des voies de formation déconsidérées ; pire encore, ils font partie des 120 000 jeunes qui sortent chaque année sans diplôme du secondaire* » (2008, p.35). Ceci n'est pas sans rappeler la période du taylorisme (cf. chap.1, point 2) où un parcours scolaire n'était proposé qu'aux « têtes pensantes » de la société. Cette recherche m'amènera, en conclusion, à évaluer l'état des savoirs des « exécutants » de notre société pour trouver des axes d'amélioration dans la cohérence du contenu de leur formation.

VII. PISA ou le grand baromètre de tous les gouvernements

Dans sa lettre du 20 mai 2014 adressée aux membres de la communauté éducative, Benoît Hamon, alors ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, rappelle que « *le nombre de bacheliers a, depuis quarante ans, été multiplié par trois, et les jeunes sortent plus diplômés en France que dans l'ensemble de l'Union européenne* » (p.1). Lorsqu'on observe les statistiques relatives au baccalauréat, les chiffres corroborent cette affirmation puisque la proportion de bacheliers dans une génération est passée de 20,1% en 1970 à 65,7% en 2010.¹

Cependant, une ombre plane sur notre système éducatif : les derniers résultats de l'étude PISA, de décembre 2013, montrent que la France est le pays de l'OCDE où

¹ Source statistiques éducation nationale : DEPP-RERS-2011-resultats-diplomes-insertion_190125 Chiffres ministère de l'éducation nationale, p.241

l'origine sociale pèse le plus sur la réussite éducative. Ceci n'est pas sans interpeller l'Etat qui voit à travers ce résultat « *une mise à mal* » de « *la promesse Républicaine qu'incarne l'Ecole* ». Le ministre précise alors qu'il aura « *pour objectifs d'adapter l'offre de formation et de poursuivre la modernisation de l'enseignement professionnel, atout majeur pour le redressement productif du pays et l'accès des jeunes à l'emploi* » (p.2). L'enseignement professionnel, seul, est clairement cité et invité à se renouveler, se rénover, se réactualiser.

Nous pouvons alors nous demander si cette intervention politique, que le ministre présente comme une réponse aux évolutions sociales, traduit bien une volonté de valoriser l'enseignement professionnel en vue de réduire sa disparité avec l'enseignement général, modèle de référence en France ?

Quelques mois plus tard, le 18 novembre 2014, la nouvelle ministre de l'éducation nationale, Madame Najat Vallaud-Belkacem, réunissait pour la première fois les cadres de l'éducation nationale lors d'un séminaire et affirmait dans son discours que « *l'apprentissage correspond au souhait de nombreux élèves et à leur volonté, très jeunes, de se diriger vers certains métiers pour lesquels ils ressentent une véritable vocation.* » et que « *dans un contexte économique défavorable à l'emploi des jeunes pas ou peu qualifiés, l'apprentissage pour les premiers niveaux de qualification (CAP, Bac pro) facilite l'insertion professionnelle des jeunes.* ».

Mais peut-on sérieusement envisager que l'orientation soit un des premiers objectifs à travailler auprès des plus jeunes alors que l'objectif de leur « *faire bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée* » (plan Langevin-Wallon, 1944) n'a pas été atteint ?

Je reviendrai sur cette question dans mon analyse afin de réfléchir aux opportunités que de telles orientations politiques peuvent offrir aux jeunes.

Chapitre 2 – Le lycée professionnel

Comme nous l'avons dit précédemment (cf. chap. 1, point 5), les lycées professionnels ont cette particularité d'être gérés, en partie, par les collectivités territoriales ainsi que par les branches professionnelles. Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresserai au « Bac Professionnel Gestion des Milieux Naturels et de la Faune » (Bac Pro GMNF), diplôme sous tutelle du Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. Les composantes de ce diplôme se veulent spécifiques au référentiel qui lui est attaché et doivent être considérées comme telles.

Afin de mieux appréhender les écrits des élèves, il est tout d'abord indispensable de considérer le profil de ces jeunes orientés dans l'enseignement professionnel.

I - Qui sont les élèves de l'enseignement professionnel ?

Comme je l'ai précisé précédemment, les travaux scientifiques ont longtemps abordé la sociologie de l'éducation sous l'angle de la culture de classe. Mais dans les années soixante dix, Willis (1978) propose une analyse qui dépasse les théories de reproduction, quelque peu simplistes : il met en lumière les mécanismes plus complexes avec lesquels les jeunes de classes ouvrières vont se construire une identité issue de cette culture ouvrière pour être reconnus, non pas par les agents de l'institution scolaire, mais par leurs pairs.

L'approche de Willis peut être complétée par celle de Claes (1995) qui s'intéresse aux multiples aspects du développement social des adolescents et plus particulièrement aux relations entre parents et adolescents ainsi qu'aux relations avec les pairs. Pour cet auteur, le point de départ de l'adolescence se présente à la puberté mais le point de clôture est variable d'un individu à un autre, à l'inverse des sociétés primitives qui ritualisent le passage de l'adolescent à l'état adulte. Claes (1995) nous sensibilise sur le fait que l'âge adulte est plus flou, plus ouvert mais singulièrement plus complexe, puisqu'il est dicté par des règles de formations et de spécialisation professionnelle. De plus, la période de développement d'un jeune se situant entre 14 et 21 ans, cette période de construction identitaire va être marquée par l'influence du groupe des pairs qui va faire son œuvre en déplaçant l'autorité à son profit. C'est la « *perte du pouvoir des parents sur les adolescents.... et nullement le résultat d'une confrontation ou d'une rupture* ».

La notion de classe sociale ne sera pas abordée dans ce travail car c'est la notion de didactique en lycée professionnel qui nous intéresse ici. La considération que j'aurai de l'élève sera celle d'un sujet singulier, doté d'une unité psychique et d'un rapport au monde qui lui est totalement propre. De plus, après avoir exercé pendant 4 ans en lycée professionnel, l'impact de la classe sociale ne me paraît ni vérifiable ni pertinent car il n'est pas rare d'être face à des jeunes dont les parents ont un statut cadre en milieu industriel, médical, etc.

Les recherches menées par Charlot (2001) et André (2012) rapportent de nombreux témoignages de jeunes en lycée professionnel et présentent les différents profils d'élèves « *devenus* » élèves de lycée professionnel. Leurs recherches corroborent particulièrement mes observations de terrain pour présenter le profil de ces élèves. C'est sur la base de leurs travaux que la présentation de ces jeunes s'appuie.

A. Des élèves qui ont réellement souhaité se former en lycée professionnel

S'ils représentent un faible pourcentage, même dans une spécialité très spécifique comme celle de ma recherche, on observe des élèves qui ne sont pas en lycée professionnel par défaut. Comme le précise Charlot (2001) ces élèves sont de deux ordres :

- ceux qui ont choisi la filière qu'ils étudient soit pour s'inscrire dans une lignée familiale : « *Mon père travaille a une boulangerie-pâtisserie et je voulais faire comme lui* » soit parce qu'ils en ont simplement toujours rêvé : « *C'est moi qui choisis et je voulais pas aller en seconde et ça c'était clair, je voulais apprendre un métier, c'était ça qui m'intéressait (...).* »² (p.144-145). Pour ce profil d'élèves « *le « choix » d'exercer le métier du père ne doit jamais être considéré comme évident : à notre époque on n'hérite pas du métier de son père, on décide de faire le même métier, décision qui s'inscrit dans une histoire, personnelle, familiale et sociale* » (p.145).
- ceux qui s'orientent en lycée professionnel car ils veulent apprendre un métier : « *Je veux faire des choses concrètes à l'école et avoir de l'expérience pour pouvoir trouver un emploi* » (p.147).

Tous ces jeunes ont pour point commun de construire un projet de vie qui repose sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et le soutien d'un ou des parents. Ils font le choix de s'orienter en lycée professionnel car ils ont un rapport au monde qui leur est propre : ils

² Propos recueillis à travers plus de 200 entretiens « semi-directifs approfondis », réalisés en 1994 et 1997 par Charlot, lui-même, ou des étudiants

construisent une interprétation de leur choix basé sur le savoir et le savoir-faire : « *C'est ça d'apprendre un métier, c'est savoir faire, moi quand je suis arrivé en BEP je ne savais pas ce que c'était, je ne savais pas utiliser une machine. La pratique ça entre mieux dans nos têtes si tu fais que de la pratique, tu pourras pas savoir gérer une théorie.* » (Charlot, 2001, p.147). La difficulté réside souvent sur ce point : comprendre le rapport entre la théorie et la pratique.

Mais Charlot (2001, p.148) pose la question : « *Ces élèves qui disent avoir voulu entrer au lycée professionnel l'ont-ils vraiment voulu ?* ». Ses recherches tendent à démontrer que les dossiers de ces élèves montrent certaines difficultés scolaires antérieures. Pour lui, il serait alors intéressant d'analyser leur fiche de vœux afin de vérifier si le lycée professionnel était bien leur premier vœu.

B. Des élèves que l'institution éducative n'a pas su soutenir à certains moments

Ce sont des jeunes dont l'histoire singulière et la personnalité sont à prendre en compte. Comme le souligne Charlot (2001, p.157), lui-même, « *ce n'est pas comme ça que ça vient* » d'être en lycée professionnel, « *il y a eu un petit truc qui a déclenché quelque chose* ». Il y a une situation de divorce, de chômage, de déménagement, de maladie, de fréquentations, de mauvaises relations avec un professeur, de déstabilisation lors du passage de l'école primaire au collège, d'amour ou de chagrin d'amour au début de l'adolescence, etc. Les raisons sont très variables, singulières et quelques fois difficilement définissables de la part des jeunes interviewés par André (2012) et Charlot (2001).

Il est cependant intéressant de relever que ces jeunes peuvent avoir connu une période brillante ou tout du moins satisfaisante durant une partie de leur scolarité et qu'ils connaissent donc les codes de l'institution scolaire, en ont compris le fonctionnement et ont été en capacité de répondre à ce qui est attendu. Les témoignages des jeunes interviewés par Charlot (2001, p.161) « *montrent bien comment l'adolescence, les copains, les différences institutionnelles entre le primaire et le collège conjuguent leurs effets* ». A l'adolescence, les copains sont bien plus intéressants que l'école où ils écoutent des cours qui ne les intéressent pas et qui leur prend tout leur temps.

S'ajoutent à ces jeunes, ceux qui ont été réorientés en lycée professionnel, soit parce qu'ils poursuivent leurs études après l'obtention d'un CAP (il s'agit là d'une promotion scolaire et d'une réussite pour ces jeunes), soit parce que leurs résultats en filière technologique ou générale n'ont pas été jugé satisfaisants par le corps enseignant

pour poursuivre jusqu'à la fin du cursus. Ces derniers vont alors devoir se confronter à un système éducatif qu'ils n'avaient pas choisi et pour lequel ils avaient, bien souvent, une image négative. Leur capacité à se conformer aux attentes de l'institution scolaire étant développée, ces élèves se voient souvent réussir (Charlot, 2001, p.148). Mais leur réaction face à leur réussite est variable : soit ils retrouvent une estime d'eux-mêmes et s'épanouissent à travers leurs succès, soit ils estiment que tout est trop facile et que la seule explication à leurs succès est qu'ils sont dans une formation pour nuls.

André (2012) et Charlot (2001) montrent que les formations professionnelles ont une tendance forte à poser problème à ces élèves qui, vivant leur réorientation dans la rancœur, s'ennuieront en cours et dévaloriseront le métier pour lequel ils sont censés se former.

C. Des élèves pour qui le système est illisible, obscur

Ce sont des jeunes qui n'ont pas compris comment l'école fonctionne et ce qu'elle attend d'eux. Ces élèves sont alors plongés dans un lieu où ils ne savent comment trouver leur place. André (2012, p.27) précise que dans certaines familles « *l'école est considérée comme peu pertinente en termes d'initiation et de formation à un métier.* » Le « décodage » de ce qui est attendu à l'école ne peut donc pas être accompagné par la famille, seuls les enseignants auraient alors la capacité à les initier.

Mais une partie de ces jeunes n'ont pas pour autant le sentiment de se fourvoyer puisque le cadre familial valorise les parcours scolaires vers les lycées professionnels et les considère comme « *hautement signifiants* » pour reprendre les termes d'André (2012, p.26). Leur parcours est néanmoins chaotique voire douloureux puisque les difficultés relationnelles et institutionnelles de ces jeunes sont vécues comme une « *expérience de la domination* », et quelques fois comme une « *atteinte à leur dignité, de l'humiliation* » (Charlot, 2001, p.150). Ces jeunes arrivent alors en lycée professionnel s'étant construit contre l'institution scolaire et en ayant développé « *une résistance comme affirmation de soi* » (André, 2012, p.26).

A ces difficultés s'ajoutent alors souvent des soucis cognitifs et épistémiques. Ces jeunes qui n'ont pas compris comment apprendre une leçon, comment écouter un cours, etc. se retrouvent en réelles difficultés dans leurs apprentissages. Charlot (2001, p.99) montre dans sa recherche qu'« *apprendre* » est un terme qui ne relève pas de l'intellect pour ces élèves mais qu'il est « *entendu comme un transfert de contenu intellectuel et*

langagier de la conscience de l'enseignant à celle de l'élève ». Lorsque ces jeunes expliquent ce que veut dire « *apprendre* », leur définition s'articule autour de verbes d'actions relatifs à la tâche : c'est écouter le professeur, recopier son cours, lire pendant des heures sa leçon, puis répéter en classe ce qu'a dit le professeur (p.287). La dimension intellectuelle « *personnelle* » et « *intérieure* » n'est pas évoquée et la notion d'intégration de connaissances en vue de les transformer en savoirs totalement absente. L'institution ne se contente pas en effet que l'élève répète, elle lui demande de comprendre. Or, ceci suppose que l'élève soit en mesure d'expliquer les notions abordées par le professeur. L'activité « *apprendre* » restant à un statut « *extérieur* » de l'élève, il ne lui est alors pas possible d'accéder à l'étape « *comprendre* » qui lui permettrait de réussir.

Ces difficultés cognitives et épistémiques ont donc un fort impact sur le développement des connaissances et sur la stabilisation des acquis. Il serait donc réducteur de définir le profil de ces élèves comme des élèves qui ne veulent rien faire.

Ce tour d'horizon relatif aux élèves des lycées professionnels étant fait, qu'en est-il du côté des enseignants ?

II - Qui sont les enseignants du lycée professionnel ?

Dans son enquête sur les professeurs de l'enseignement du secondaire, Chapoulie (1987, p.1) rappelle que « *jusqu'au milieu des années soixante, étaient de plein droit professeurs de l'enseignement secondaire, les agrégés et les certifiés ou licenciés* ».

Avec le développement de l'enseignement professionnel, Esquieu (2007, p.97) réalise une enquête en 2005 qui clarifie le profil de ces enseignants. Pour comprendre l'ampleur de cette filière, elle révèle que « *les professeurs des lycées professionnels exercent principalement dans les lycées professionnels* », (donnée que je peux confirmer par mes propres observations de terrain), « *et qu'ils représentent un enseignant du second degré sur six* » (répartition qui a peut être évoluée depuis dix ans).

Concernant leurs diplômes, trois professeurs de lycée professionnel sur dix se disent titulaire d'un bac + 2, autant se disent titulaire d'un bac + 3, deux sur dix possèdent un bac + 4 et un sur dix un bac + 5 et plus. Globalement, le niveau de diplôme des professeurs de lycée professionnel semble moins élevé que celui de leurs confrères agrégés ou certifiés (recrutés à l'époque au niveau bac + 3 pour les certifiés et au niveau bac + 4 pour les agrégés).

Cette différence de niveau de diplôme s'explique toujours actuellement, en partie, par les différences de conditions d'accès au certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) car la licence (ou un titre équivalent) est exigée ou, et toute la différence porte sur ce point par rapport au CAPES ou à l'agrégation, une expérience professionnelle de cinq ans en qualité de cadre dans une entreprise. De plus, dans les filières où la licence n'existe pas, un Bac + 2 et cinq années d'expérience professionnelle suffisent. Ceci dessine un profil d'enseignants différent des agrégés ou certifiés puisque plus d'un enseignant de lycée professionnel sur deux affirmait en 2005 avoir été salarié du secteur privé. Esquieu (2007, p.98) précise cependant que le nombre de titulaires de bac + 2 diminue régulièrement au bénéfice de diplômes plus élevés car, à la demande du monde professionnel, le niveau de qualification des ouvriers ne cesse de s'élever : ceci a pour conséquence de voir arriver de jeunes diplômés de l'enseignement technique et supérieur pour remplacer les anciens enseignants d'atelier presque tous issus du monde de l'entreprise.

Concernant leur formation, six enseignants de lycée professionnel sur dix n'ont pas bénéficié de formation initiale avant leur titularisation alors qu'elle ne concerne que 50% des enseignants en moyenne. De plus, les modules confiés aux enseignants de lycée professionnel ne correspondent pas forcément à leur formation initiale en ce sens qu'ils sont polyvalents : un enseignant de lettres est obligatoirement enseignant en histoire et géographie, tout comme un enseignant en mathématiques est enseignant en sciences physiques. Il est à noter que cette polyvalence n'est pas demandée aux agrégés ou aux certifiés recrutés.

Il est aussi intéressant de retenir un chapitre de cette étude (Esquieu, 2007, p.99) consacré à la différence des origines sociales des enseignants de lycée professionnel : si les pères sont pour 29 % cadres supérieurs pour les agrégés, ils ne sont que 14 % à l'être pour les enseignants de lycée professionnel. Un enseignant sur quatre a un père ouvrier alors qu'ils ne sont qu'un sur sept à l'être du côté des agrégés. L'étude tend à démontrer que ces chiffres restent constants depuis que des enquêtes sont menées sur ce point (1991). Pour ce qui est des mères, elles sont pour 13% ouvrières et 10% enseignantes chez les enseignants de lycée professionnel contre 7% ouvrières et 26% enseignantes chez les agrégés. Par contre, les mères des enseignants sont trois fois plus nombreuses à être artisans, commerçantes, chefs d'entreprise (23%) comparativement à celles des agrégés (7%).

Concernant les motivations qui animent ces enseignants chaque jour, elles sont identiques à celles de leurs confrères : enseigner la discipline qu'ils aiment, le plaisir de transmettre des savoirs et être au contact des élèves (Esquieu, 2007, p.100).

Lorsque ces enseignants sont interrogés sur le regard qu'ils portent sur leur propre parcours scolaire (Esquieu, 2007, p.99), deux enseignants de lycée professionnel sur trois estiment avoir été de très bons ou de bons élèves. Mais quel regard portent ces enseignants de lycée professionnel sur les élèves ?

Le tout premier élément qu'ils évoquent dans cette enquête concerne le « *comportement des élèves* » : neuf enseignants sur dix trouvent qu'ils sont passifs, démotivés ou indisciplinés. Les causes de leur indiscipline sont évoquées par les enseignants sur la base des éléments suivants : « *le manque de goût des élèves pour découvrir et apprendre, les problèmes sociaux et familiaux, le manque d'intérêt pour la discipline, la difficulté à rester concentré* » (Esquieu, 2007, p.102). Est ensuite évoqué la « *difficulté de les faire progresser* » pour plus de six enseignants sur dix. Vient alors le sentiment pour huit enseignants sur dix de pâtir de l'orientation différenciée menée en collège selon les résultats scolaires des élèves et qui orientent les plus faibles en filière professionnelle contribuant ainsi à la dévaloriser.

Ce regard relativement négatif de ces enseignants n'est pas sans m'interpeller et fera l'objet d'un point dans mon analyse (cf. bilan).

III - Le bac professionnel : un diplôme régi par le code de l'éducation

A. Définition

Le baccalauréat professionnel est un diplôme national délivré dans les conditions fixées par les articles D. 337-52 à D. 337-94 du Code de l'éducation. C'est un diplôme de niveau IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation. L'obtention d'un baccalauréat professionnel octroie le grade universitaire de bachelier et « *atteste que ses titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée* » dans une spécialité professionnelle (article D.337-51).

Aujourd'hui, plus de quatre-vingt-dix spécialités sont proposés aux élèves qui souhaitent préparer un Bac Pro. Ces quatre-vingt-dix diplômes s'inscrivent parmi dix-neuf champs professionnels. Préparé en lycée professionnel en 3 ans après la troisième, et dans

certains cas en 2 ans après un CAP, un bac professionnel permet de poursuivre des études et, théoriquement, d'entrer rapidement dans la vie active.

Il peut être préparé soit par la voie scolaire, soit par la voie de l'apprentissage, soit par la voie de la formation professionnelle continue pour les adultes déjà dans la vie professionnelle. L'éducation nationale présente l'objectif de l'enseignement professionnel ainsi : « *Les programmes du lycée professionnel définissent les connaissances essentielles et les méthodes que les élèves doivent acquérir pour préparer leur entrée dans la vie active ou poursuivre des études supérieures* ». ³

Concernant les connaissances essentielles, elles s'articulent autour de deux axes : des enseignements généraux, communs à toutes les spécialités, et des enseignements techniques et professionnels, propres à chaque spécialité. La spécificité repose sur le fait que « *les programmes des enseignements généraux sont concrets, en relation avec l'entreprise et ses métiers. Ils visent à faire acquérir aux élèves une culture générale* » ³ et que « *les enseignements techniques et professionnels sont définis par des référentiels d'activité professionnelle* » ³. La finalité annoncée est qu'« *à la fin de leur cursus, les élèves passent un diplôme professionnel* ». ³

B. L'architecture de la formation

Tous les bac pro présentent une même architecture générale composée de trois groupes d'enseignements répartis de manière équitable :

- des enseignements généraux : français, mathématique, histoire-géographie, éducation civique, arts appliqués et cultures artistiques, langue vivante étrangère, éducation physique et sportive, prévention-santé-environnement et, selon les spécialités, un enseignement d'économie-gestion ou d'économie-droit et un enseignement de sciences physiques et chimiques ou une deuxième langue vivante,
- des enseignements basés sur la maîtrise des techniques professionnelles propres à chaque spécialité,
- une période de formation en milieu professionnel répartie sur les trois années de formation.

³ Site de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid52726/les-programmes-du-lycee-professionnel.html>

Il faut préciser que cette architecture dissimule l'obligation pour tous les élèves de passer le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) qui s'obtient à travers différentes épreuves durant les années de 2^{de} et de 1^{ère}.

C. Obtention du diplôme

Pour passer l'examen, les élèves, qu'ils aient préparé ce diplôme par voie scolaire, d'apprentissage ou de formation professionnelle, doivent présenter toutes les épreuves correspondant aux différentes unités au cours d'une même session. Ces épreuves sont organisées sous forme ponctuelle et/ou par contrôle en cours de formation (CCF)⁴.

Pour réussir son examen, l'article D. 337-78 précise qu'il est nécessaire d'obtenir une moyenne générale égale ou supérieure à 10/20. Le décret 2009-145 du 10 février 2009 a instauré une épreuve orale de « rattrapage » pour les élèves ayant obtenu :

- une note moyenne générale égale ou supérieure à 8 et inférieure à 10,
- et une note égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'épreuve d'évaluation de la pratique professionnelle.

D. Qui participe à l'élaboration des référentiels des diplômes bac pro ?

Lorsque la création d'un diplôme est envisagée, différents intervenants collaborent depuis le dossier d'opportunité jusqu'à la rédaction du référentiel. L'élaboration des référentiels de chaque diplôme est alors réalisée par l'intervention de nombreux représentants institutionnels tels que des représentants d'entreprises, d'organismes de formation de branche, de syndicats de salariés, des membres de directions opérationnelles d'entreprises, etc. L'étude menée par le Céreq (2011) remarque cependant que « *les titulaires de l'emploi sont largement absents de ce processus* ».

E. De quoi sont constitués les référentiels bac pro ?

La réforme de la voie professionnelle a permis de généraliser l'accès vers le baccalauréat professionnel en 3 ans dès la rentrée 2009. Le Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche rappelle dans le guide d'écriture des Référentiels de diplômes professionnels du 23 décembre 2009 « *qu'un référentiel de diplôme constitue avant tout un outil de communication à destination d'acteurs multiples (éducateurs, jeunes et leurs familles mais aussi le monde professionnel) et qu'à ce titre, il y a lieu de se mettre d'accord sur ce qu'il doit être et sur ses composantes* » (p.3). Ceci a donc abouti à la

⁴ Article D.337-68

rédaction de référentiels simplifiés d'une cinquantaine de pages permettant à toute personne qui souhaite s'informer de pouvoir comprendre le contenu d'une formation.

Cette réforme, qui se veut réactive et coïncider aux besoins réels du monde professionnel, nécessite régulièrement la rédaction foisonnante de textes officiels afin d'actualiser et clarifier certaines dispositions du Code de l'éducation. Ces référentiels sont donc accompagnés de documents complémentaires actualisables pouvant proposer une spécificité locale, des documents pour la mise en œuvre des formations et des évaluations, des spécificités pour différents publics, etc. Ces documents sont mis en ligne sous forme de circulaires ou de notes de services pour une consultation libre.

Chaque référentiel présente trois parties :

e.1. Un référentiel professionnel : véritable analyse des emplois et du travail, cette partie s'inspire très largement d'une démarche appelée « prospective des métiers » utilisée en entreprise par les services de gestion de ressources humaines (GRH). Les trois sous-parties du référentiel professionnel, nous permettent de repérer les cinq caractéristiques de cette démarche définie dans l'approche adaptée de Hatem et Prél (1995), proposée dans l'ouvrage de Boyer et Scouarnec (2009, p.23).

Le schéma simplifié que je leur emprunte dans le tableau n°1 ci-dessous, me permet de mettre en regard les logiques d'intervention entre formation et emploi et de montrer qu'elles deviennent un enjeu important et évident. Les besoins des entreprises sont multiples, la problématique de l'emploi va croissante et il semblerait que l'institution éducative se montre ouverte à toutes propositions qui pourraient rendre plus efficace et opérationnel l'appareil scolaire.

| Prospective adaptées de Hatem et Prél (1995) | | Référentiel professionnel |
|--|---|---|
| Type de caractéristiques | Contenu | Contenu |
| Approche Globale | <p>Approche pluridisciplinaire, transversale, systémique permettant d'éclairer la complexité du réel.</p> <p>Dimension du long terme</p> <p>Expérimentation des rapprochements et des confrontations pour imaginer les changements en germe.</p> | <p>1^{ère} partie :</p> <p>1. Eléments du contexte socio-économique du secteur professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Environnement politique, social, réglementaire du ou des secteurs professionnels ✓ Types d'organisations concernés, leurs caractéristiques et les grandes tendances d'évolutions ✓ Facteurs d'évolution et de variabilité actuelle auxquelles sont soumises les entreprises ou les organisations |
| Approche Longue | <p>Volonté de voir large et loin :</p> <p>parce que seule la vision longue permet de faire émerger les ruptures, les seuils, les inversions de tendance, de périodiser des cheminements.</p> <p>parce que l'avenir introduit des degrés de libertés croissants avec l'horizon temporel : à court terme, on peut réagir, à long terme, on peut agir.</p> | |
| Approche rationnelle | <p>Doit s'appuyer sur le bon sens et la rigueur, en utilisant des outils éprouvés et en privilégiant la lisibilité et la transparence.</p> | <p>1^{ère} partie :</p> <p>1. Présentation des emplois visés par le diplôme sous différents angles :</p> <p>les répertoires en usage (ROME, APECITA...), lien avec des statuts d'emploi des fonctions publiques ou des catégories d'emploi dans les entreprises, place l'organisation hiérarchique de l'entreprise, les conditions d'exercice (environnement de travail, rythmes et contraintes spécifiques, exigences physique, mobilité...), degré d'autonomie et de responsabilité, évolutions possibles dans et hors de l'emploi.</p> |

Tableau N° 1 : Rapprochement des logiques d'intervention entre formation et emploi

| Prospective adaptées de Hatem et Prél (1995) | | Référentiel professionnel |
|--|--|---|
| Type de caractéristiques | Contenu | Contenu |
| Approche d'appropriation | Seule une démarche participative, impliquant en profondeur les décideurs et leurs conseillers permet de donner la valeur opérationnelle recherchée | <p>2^{ème} partie : La fiche descriptive d'activités</p> <p>résume l'emploi en donnant une vision synthétique du métier ou des emplois et montre comment le titulaire de l'emploi, dans son système de contraintes et d'objectifs, articule les différentes activités dans un processus de travail qui vise une finalité globale.</p> <p>Elle liste l'ensemble des activités exercées par des titulaires en poste et propose une liste quasiment exhaustive qui ne décrit donc pas les activités spécifiques exercées par les salariés en poste puisqu'elle présente un cumul de toutes les configurations d'emploi des salariés.</p> <p>3^{ème} partie : La liste de quelques situations professionnelles significatives,</p> <p>décrites de manière détaillée dans un recueil de fiches de compétences, établissent l'ensemble des compétences précises à mobiliser en situation réelle</p> |
| Vision pour l'action | <p>La prospective renvoie à deux préoccupations distinctes :</p> <p>un souci d'anticipation (on explore le futur afin de déceler les lignes directrices des grandes évolutions en cours, les principales incertitudes, les ruptures potentielles)</p> <p>une volonté d'action : on ne cherche pas à prédire l'avenir mais à le construire, en agissant sur ce qui est maîtrisable.</p> | <p>Cet ensemble constitue une référence pour la détermination des capacités du référentiel et la construction des évaluations.</p> |

Tableau N° 1 : Rapprochement des logiques d'intervention entre formation et emploi

Mais à vouloir rapprocher deux univers qui ne sont pas « philosophiquement » construit sur les mêmes idéaux (l'un accueille tout public, l'autre sélectionne et choisit celui qu'il pense idéal pour sa structure), sur le même modèle économique (l'un n'a pas

d'obligation de résultat financier proprement dit, l'autre dépend de la bonne volonté des banques pour soutenir les besoins d'investissements), sur les mêmes missions (l'un doit développer des savoirs et des capacités, l'autre doit développer des compétences et innover) ne risque-t-on pas de se tromper d'objectif avec les jeunes ? Je reviendrai sur cette question centrale dans ma recherche (cf. bilan et conclusion).

e.2. Un référentiel de certification : cette partie du référentiel est constitutive du référentiel du diplôme car elle :

- * présente l'ensemble des capacités attestées par la délivrance du diplôme,
- * décrit les modalités d'évaluation pour l'obtention du diplôme,
- * établit une relation contractuelle entre le certificateur, le bénéficiaire de la formation et le monde professionnel.

Le référentiel de certification permet donc la définition des épreuves et leurs évaluations ainsi que la construction du référentiel de formation pour les formations organisées en modules. Ce référentiel est structuré en deux sous-parties présentant pour l'une la liste des capacités attestées par la délivrance du diplôme, et pour l'autre les modalités d'évaluation permettant sa délivrance. Précisons que ce référentiel de certification est propre à chaque diplôme.

e.2.1. Les capacités attestées sont classées en deux catégories :

- les « *capacités générales* » (p.17) : identiques à tous les baccalauréats professionnels, elles contribuent à la caractérisation du niveau du diplôme, précisent les degrés de responsabilité et d'autonomie et font référence à des aspects éducatifs et prospectifs,
- les « *capacités professionnelles* » (p.18) : identifiées à partir de l'analyse du référentiel professionnel, elles peuvent être communes à un champ professionnel et concerner plusieurs spécialités ou options de diplôme ou, à l'inverse, être spécifiques.

Ces capacités sont présentées à travers une liste structurée de 15 capacités globales maximum (*exemple : C1 – Communiquer dans un contexte social et professionnel en mobilisant des références culturelles*) déclinées en capacités intermédiaires (*exemple : C1.1 – Identifier les principaux enjeux de la communication médiatisée et interpersonnelle, C1.2 – Exploiter une recherche d'informations en réponse à un besoin professionnel, social ou culturel, etc.*). La construction et l'intitulé de chaque capacité doit

tenir compte de la construction et de la cohérence des épreuves qui permettront de les attester.

Tout comme le référentiel professionnel, le référentiel de certification fait appel à un vocable issu des services de ressources humaines de l'entreprise. Cette orientation semble encouragée par le guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels de l'enseignement agricole puisqu'il indique que le référentiel de certification doit permettre de répondre aux questions « *Qu'est ce que la personne à qui on délivre le diplôme est capable de réaliser ?* » (p.14). Cette question fait écho à la définition de Piéron rappelée par Lemoine (2005, p.155) dans son ouvrage : « *capacité : ensemble de performances constatées définies par un référentiel ou norme. Elle représente la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche.* ». Comme pour la partie précédente, nous verrons dans l'analyse de cette recherche (cf. chap. 6, point 3) si ce rapprochement a toute sa pertinence.

e.2.1. Modalités d'évaluation

Cette partie du référentiel précise la finalité et les modalités des épreuves dans le cas des diplômes modulaires ainsi que les évaluations certificatives dans le cas des diplômes en unités capitalisables.

Les modalités de certification sont basées sur deux principes identiques :

- les situations d'évaluation doivent couvrir le champ de l'ensemble des capacités intermédiaires, et,
- la certification atteste d'une capacité dans sa globalité.

Les modalités et les tableaux des épreuves constituent le règlement de l'examen. Ils renseignent sur la liste, le descriptif et les caractéristiques des épreuves à présenter pour l'obtention du diplôme. La présentation de chaque épreuve indique les capacités visées par l'épreuve, la nature de l'épreuve (CCF, EPT), la durée, le coefficient et les conditions de réalisation de l'épreuve.

e.2. Un référentiel de formation : véritable outil de communication, il permet de :

- traduire en objectifs de formation des capacités à attester (présentées dans le référentiel de certification),
- constituer un document contractuel à destination des équipes de direction et d'enseignants pour l'organisation et la mise en œuvre de la formation dans les établissements,

- fournir des informations à l'ensemble des partenaires du système éducatif sur les attendus de la formation retenus pour atteindre ces objectifs.

Le référentiel de formation aborde brièvement les trois éléments suivants :

- la présentation et l'architecture de la formation permettant de connaître l'ensemble des différentes composantes de la formation (intitulés des modules d'enseignement général et professionnel, les périodes de stages individuels en entreprises, les stages collectifs ainsi que les enseignements à l'initiative de l'établissement selon un projet pédagogique construit par l'équipe de l'établissement),

- les modalités pédagogiques particulières d'une formation à caractère professionnel : les chantiers écoles, les travaux pratiques, ou les activités pluridisciplinaires sont exposées ainsi que la répartition des temps de formation en et hors période scolaire et la dimension de la santé et de la sécurité au travail évoqués sous différents objectifs (éducatif, préventif et formatif),

- la description synthétique des modules de formation, mono ou pluridisciplinaire en indiquant : l'objectif général du module, la déclinaison de cet objectif général en plusieurs objectifs et les attendus de la formation, la répartition des horaires et des disciplines par module ainsi que la répartition des activités pluridisciplinaires par module (horaires et disciplines concernées).

e.3. Les unités de formation : cette dernière partie présente de manière plus détaillée chaque module à travers :

- l'objectif général du module qui définit ce qui est attendu par l'intermédiaire du module, la performance à accomplir et cible la ou les capacités que les candidats doivent acquérir,

- les objectifs du module qui déclinent l'objectif général du module pour le structurer,

- la présentation du module et les conditions d'atteinte des objectifs qui annoncent le sens du module tout en précisant les finalités et les buts poursuivis ainsi que les éléments relatifs aux modalités de formation. Cette partie peu détaillée laisse une grande autonomie pédagogique pour les équipes,

- les précisions relatives aux objectifs et attendus de la formation qui caractérisent les objectifs de formation et les contenus disciplinaires sous-jacents. Ils se présentent sous la forme d'une liste d'informations hiérarchisées.

Les objectifs de formation formulés avec une liste de verbes prescrits par le guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels de l'enseignement agricole ont pour dessein de traduire « *un socle stable dans le temps, peu susceptible d'évolution ou d'adaptation rapide. Cette modalité d'écriture doit permettre de faciliter l'actualisation des contenus dans les documents d'accompagnements* ». La volonté de « *prendre en compte de nouvelles orientations des politiques publiques, des attentes de la société ou de nouvelles approches didactiques* » (p.20) est aussi affichée. Autre point à remarquer : le volume horaire par objectif est volontairement non indiqué dans le but de renforcer l'autonomie pédagogique, la part d'initiative des établissements, l'individualisation et la personnalisation des parcours. Cet élément fera l'objet d'une analyse dans le bilan de ce mémoire.

F. L'épreuve E6 ou description d'une expérience en milieu professionnel

L'architecture du référentiel de certification classe l'épreuve E6, qui constitue l'objet de ce mémoire, dans les « *capacités professionnelles* » à atteindre. Que les candidats soient en CCF ou hors CCF, notons qu'elle est identique pour tous.

Les deux capacités et capacités intermédiaires évaluées chez le candidat sont les suivantes :

- la capacité C6 intitulée « *Analyser les conditions de mise en œuvre d'une action de génie écologique* »,

C6.1. – Repérer les enjeux de l'intervention,

C6.2. – Identifier les éléments du contexte socio-économique et environnemental de l'intervention,

C6.3. – Formuler des éléments de diagnostic sur la conduite de l'intervention.

- la capacité C7 intitulée « *Communiquer en situation professionnelle* ».

C7.1. – S'informer sur les évolutions techniques réglementaires,

C7.2. – Communiquer en interne et avec les partenaires et usagers.

Cette épreuve ponctuelle terminale se présente sous forme d'un oral de 30 minutes affectée d'un coefficient 3 et s'appuie sur l'écrit obligatoire d'un document de quinze pages minimum à vingt pages maximum, annexes comprises. Ce dossier doit être rédigé par le candidat mais ne constitue qu'un simple support.

L'objectif de cette épreuve est précisé par la note de service du 11 octobre 2010 : « *Le candidat restitue par écrit l'expérience vécue dans une organisation durant une*

période de stage d'au moins huit semaines. Les activités exercées durant cette période doivent porter sur la mise en œuvre d'une action de gestion des milieux naturels et de la faune » (p. 3).

Afin d'uniformiser les critères d'évaluation, la note de service précise les éléments qui doivent être développés par le candidat lors de sa prestation pour permettre l'évaluation des deux capacités. Il doit :

- justifier son choix de la dite action,
- préciser les objectifs de celle-ci,
- préciser les objectifs du commanditaire,
- présenter l'échelle d'intervention,
- exposer les caractéristiques de ou des sites concernés,
- repérer les enjeux et les aspects déterminants,
- identifier la cohérence de l'intervention choisie avec l'échelle locale d'action,
- montrer sa connaissance du fonctionnement de la structure l'ayant reçu,
- préciser les opérations techniques,
- formuler des éléments de diagnostic sur la conduite de l'intervention,
- faire une analyse critique constructive sur son expérience professionnelle vécue.

Les modules de référence conseillés et indiqués pour la préparation de cette épreuve sont deux modules professionnels :

- le module MP1 « *quant à la méthode* » (module qui a pour objectif général de faire « *acquérir une méthodologie d'analyse par l'étude d'une action de génie écologique dans son contexte* »),
- ainsi que « l'ensemble des modules professionnels quant aux approches disciplinaires et pluridisciplinaires » (plus particulièrement les thèmes « *analyse systémique de l'entreprise dans son territoire* » et « *chantiers de génie écologique et leurs suivis technico-économiques* »).

Aucune mention spéciale pour un ou des modules d'enseignement généraux qu'il s'agisse du module MG1, langue française ou MG4, culture scientifique.

Le déroulement de l'épreuve s'organise autour d'un exposé de 10 minutes, réalisé par le candidat qui a pour objectif de présenter le contenu du support écrit, puis d'un entretien avec les examinateurs pendant 20 minutes maximum.

Le jury, constitué d'un enseignant de sciences économiques et sociales et de gestion, d'un enseignant de sciences et techniques de l'aménagement de l'espace / gestion des espaces naturels et d'un professionnel du secteur, doit alors évaluer toutes les capacités intermédiaires des capacités C6 et C7 en privilégiant l'oral (le rapport n'étant qu'un support d'information déposé environ deux mois avant l'épreuve pour permettre au jury d'envisager les capacités possibles à valider).

Cette épreuve, relativement complexe par son contenu, n'est pas sans rappeler un outil tout droit issu de la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie promulguée le 25 novembre 2009 : la VAE (validation des acquis de l'expérience). L'étude comparative qui va suivre propose de vérifier l'insertion de la logique du monde économique professionnel jusque dans la manière de penser les épreuves de candidats encore en formation.

G. Epreuve E6 ou vers un dossier VAE ?

Parallèlement aux rénovations menées dans l'enseignement scolaire, les adultes en poste ont pu voir émerger des textes leur permettant d'acquérir des droits pour se former « tout au long de la vie ». Parmi les différents outils proposés par ces textes, la VAE.

L'analyse que font Ansart, Sanséau et Lefort du dossier VAE (2010, p.20) n'est pas sans faire penser à l'épreuve E6 du bac professionnel de cette recherche : « *Le dossier VAE se présente avant tout comme un mémoire de synthèse analytique articulé autour de ce qui est demandé par l'institution qui délivre le diplôme, et soutenu par un ensemble de preuves. Selon les institutions, la nature du document demandé est plus ou moins spécifique et normative. Un plan type peut être indiqué avec un nombre de pages minimum/maximum ainsi que le type de preuves attendues. Des recommandations sur le fond peuvent être également suggérées, auquel cas il faudra en tenir compte car le jury peut s'y référer dans son évaluation* ».

D'après leurs explications, le dossier de l'épreuve E6 semble très similaire à celui d'un dossier VAE par la démarche « *d'instrospection* » (Ansart et al., 2010. p. 46), c'est-à-dire du processus d'analyse de soi-même que le candidat doit mettre en œuvre pour construire son dossier.

Selon Ansart et al. (2010) la démarche d'introspection permet un fond analytique solide dans un dossier VAE. L'exposé qu'ils en font rappelle différents éléments attendus dans le dossier de l'épreuve E6 :

| Les différents éléments constituant une démarche d'introspection en VAE | Contenu attendu pour l'épreuve E6 |
|---|--|
| ✓ Support : récits d'expériences | ⇒ ✓ Support : choix d'un stage |
| ✓ Identifications des forces et des faiblesses | ⇒ ✓ Repérer les enjeux et les aspects déterminants |
| ✓ Eclairage des situations | ⇒ ✓ Préciser les objectifs de cette intervention, ceux du commanditaire, l'échelle d'intervention, les caractéristiques de ou des sites concernés |
| ✓ Liens | ⇒ ✓ Identifier la cohérence de l'intervention choisie avec l'échelle locale d'action |
| ✓ Mise en avant des perspectives pour le futur en termes de comportement, d'action et d'évolution | ⇒ ✓ Formuler des éléments de diagnostic sur la conduite de l'intervention, faire preuve d'une analyse critique constructive sur l'expérience vécue |
| ✓ Auto-évaluation | ⇒ ✓ Justifier son choix |
| ✓ Jugement | |

Tableau N° 2 : Rapprochement entre les éléments constitutifs d'un dossier VAE et les éléments constitutifs du dossier de l'épreuve E6

Cette mise à plat de l'ensemble des acquis à travers un récit d'expérience relève d'un exercice « *complexe et inhabituel* » comme le soulignent les auteurs (2010, p 36). Il nécessite un accompagnement spécifique des individus « *aidant à l'émergence de la connaissance/compétence et à son analyse* » (p.36). Cet accompagnement spécifique repose bien souvent sur différentes techniques d'entretien individuel, telles que des

entretiens d'explicitations, semi-directifs, non directif, etc., en fonction du besoin de l'individu.

Mais en 2008, Eric Besson, secrétaire d'Etat chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, rédige un rapport sur ce dispositif dans lequel il alerte sur la nécessité de mettre en place un « *renforcement de l'accompagnement des candidats les moins diplômés* » (p.70). Cet axe d'amélioration prioritaire n'est pas sans discorder avec les ambitions fortes que portent les ministres de l'éducation nationale sur les publics pas ou peu qualifiés pour qui toute cette démarche reste complexe.

Si la solution se trouve par un « *renforcement de l'accompagnement* », encore faut-il connaître les mécanismes mis en œuvre ou nécessaires à mettre en œuvre chez le scripteur pour mener à bien une activité d'écriture. C'est ce que le chapitre suivant propose d'étudier.

Chapitre 3 – LIRE, ECRIRE, PARLER

L'analyse des productions écrites dans le cadre de l'épreuve E6 suppose de définir les concepts les plus pertinents pour étudier les divers savoir-faire, savoir-dire et besoins langagiers manifestés dans des écrits de non-experts.

Les approches théoriques qui suivent, permettent de guider ma réflexion autour de différentes notions telles que l'activité langagière, le fonctionnement cognitif dans une activité de production d'écrit, le texte, la cohérence textuelle, le genre, l'écrit professionnel et l'orthographe.

I. L'activité langagière : utile en quoi ?

Dès son plus jeune âge, l'être humain se mobilise lorsqu'il veut écrire, parler ou lire. L'expérience fâcheuse d'Aliza (cf. p.9) montre qu'il est nécessaire de choisir une forme de discours appropriée afin d'émettre un message en vue d'être compris ou de s'adapter à la forme d'un discours afin d'en percevoir le sens.

Pour développer cette capacité, l'école est un terrain privilégié car l'élève ne change pas de discipline en changeant uniquement de classeur : il lui faut adopter les usages de la discipline ainsi que ceux de son enseignant. Comme l'écrit Maryse Rebière (2015, p. 12) « *si les professeurs précisent bien en début d'année leurs attentes formelles (place et dimension de la marge par exemple), il ne leur vient pas à l'idée de décliner les façons de parler et d'écrire dans leur discipline* ». Elle explique que les élèves jouent alors les Sherlock Holmes et parviennent à décoder ou non les bonnes pratiques langagières soit par mimétisme de leur professeur soit par des indices trouvés dans les supports de cours fournis, les manuels, les annotations sur leur copie, etc. La difficulté augmente lorsque l'élève est face à un enseignant qui intervient pour différentes disciplines ou qui, par souci de vouloir faire comprendre la notion expliquée, vulgarise trop les concepts. En effet, afin de permettre une plus grande compréhension des élèves, l'enseignant peut être tenté d'utiliser un vocabulaire peu spécifique à la discipline, freinant ainsi la manière de penser dans la discipline (l'exemple du mot « apostrophe » utilisé en cours de français ne peut être envisagé en cours de mathématique pour évoquer le signe « prime »).

Charlot (2001, p. 106) complète cette réflexion sur le langage en remarquant que « *dès le CP, les élèves en difficulté disent qu'ils écoutent la maîtresse, alors que les élèves*

en réussite disent qu'ils écoutent la leçon ». Si l'élève perçoit très tôt que ces variations de langage sont vecteur d'accès au savoir il pourra alors se construire un rapport au monde distinct du monde quotidien. C'est ainsi qu'en français, l'élève valorisé sera celui qui sait utiliser les différents procédés stylistiques dans ses écrits, tels que les métaphores ou les personnifications, tout en développant une idée originale ou singulière sur plusieurs lignes. En grammaire, en conjugaison ou en sciences, l'élève valorisé sera celui qui fait appel à des lois ou qui sait repérer les irrégularités : il ne sera pas question d'originalité ou de singularité. Pour réussir dans ces disciplines, l'élève s'extrait du quotidien et réfléchit dans un contexte donné.

A ce sujet, la théorie Vygotskienne précise que « *les concepts quotidiens relèvent d'une expérience non organisée chez l'enfant tandis que les concepts scientifiques s'appuient sur le tissu conceptuel de l'enfant et sont liés au langage et au discours de l'adulte* » (Netchine, 2007, p.44). Le développement des capacités mentales non maîtrisées par l'enfant s'élaborent alors par un apprentissage d'outils spécifiques (sciences, littérature,..) que l'école apporte grâce au processus de transmission culturelle qu'est l'enseignement.

Peut alors se développer un rapport au savoir que Charlot (2001, p.3) définit comme « *un ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, « contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir.* ». L'activité discursive relève donc d'opérations à la fois langagières et intellectuelles soumises à des habiletés diverses selon les contextes. L'enseignant doit alors sensibiliser, initier et entraîner les élèves au langage spécifique de sa discipline tout en exigeant d'eux l'utilisation de ce langage pour vérifier les savoirs de ces derniers.

Même si l'activité langagière est intimement liée aux enseignements et aux savoirs développés en cours de français, son développement ne peut dépendre que de ce seul enseignement car chaque discipline opte pour un genre, une forme linguistique, un lexique, etc. qui lui est propre.

L'analyse des écrits présentée ultérieurement oblige à comprendre sur quoi repose le processus d'une activité scripturale.

II. Sur quoi repose l'activité rédactionnelle ?

Les élèves souvent prolixes sur leur copie, dès lors qu'ils ont des choses à dire, ne comprennent pas toujours l'annotation « mal formulé » écrite par leurs professeurs. L'incompréhension de cette remarque résulte du fait que souvent ils ne font pas la distinction entre le langage oral et le langage écrit : « savoir parler » ne signifie pas « savoir écrire ».

A. Qu'est ce que le langage écrit ?

Vygotsky explique que la différenciation entre langage oral et langage écrit repose sur les raisons d'utilisation du langage car si le langage parlé est un besoin immédiat chez l'être humain, le langage écrit ne l'est pas. Le langage parlé s'inscrit dans une activité interactive alors que le langage écrit s'inscrit dans une activité individuelle. Les travaux de Schneuwly complètent cette thèse en parlant de « *révolution cognitive* » et de « *réorganisation des structures psychiques* » et précisent que le langage écrit combine les représentations du monde qu'a l'individu et sa volonté de vouloir communiquer tout en permettant la « *gestion et le contrôle extérieur de la production langagière* » (2002, p.3).

B. Qu'est ce qu'écrire ?

Bakhtine (cité par Barré-De Miniac, 2011) avait introduit l'idée qu'écrire consistait à transformer le « genre premier », celui de la transcription d'une matière oralisée, en nouveaux genres pour communiquer dans une situation totalement nouvelle créée par l'entrée de l'écriture dans le langage.

Le modèle fondateur d'Hayes et Flower (1980, cité par Piolat, 2004, p.60), faisant encore foi chez les chercheurs actuels en science cognitive, schématise l'acte d'écrire à travers trois outils cognitifs :

- le processus de planification permettant la conceptualisation d'un message pré-verbal constitué d'idées que le rédacteur a en mémoire et qu'il réorganise si besoin pour élaborer un ou des plans d'action pour communiquer,
- le processus de traduction ou de mise en texte permettant la transformation des fabrications pré-verbales en un message verbal constitué d'encodage graphémique, orthographique, lexical et syntaxique,
- le processus de révision permettant l'évaluation d'un texte produit, ou en cours d'élaboration, par le rédacteur lui-même qui le compare à la représentation qu'il se fait du

texte qu'il veut produire par la prise en compte des standards de la situation de communication.

D'un point de vue pragmatique, ce processus est réactualisé par le rédacteur autant de fois qu'il lui semble nécessaire. Levy et Ransdell (1995) qualifient la réactualisation de ce processus de « *signature rédactionnelle* » car elle diffère beaucoup d'un individu à un autre.

Schneuwly (1995, p.73) pour qui « *écrire, c'est agir langagièrement* », apporte une dimension supplémentaire en précisant qu'il s'agit d'une activité qui engage un processus psychologique complexe inconstant mettant en relation des éléments de nature différente comme :

- des opérations grapho-motrices et visuelles,
- un processus de planification répondant à un contexte de communication sans destinataire précis,
- un processus d'autocontrôle portant sur le texte et non plus sur la réaction des autres,
- l'utilisation de formes langagières pour agir dans des situations communicationnelles nouvelles.

Il schématise cette activité par une relation « *tripolaire* » (p.78) entre le sujet, l'objet sur lequel le sujet agit et l'outil sémiotique (genre) mis à sa disposition.

L'acte d'écrire est donc un « tissage » recouvrant quatre dimensions (sociale - il permet de communiquer en différé, épistémique - il permet d'aider le sujet à se construire, métacognitif - il permet au sujet de construire des connaissances, pragmatique - le sujet écrit pour agir) qu'il est indispensable de prendre en compte dans le cadre de notre recherche. La conclusion permettra d'exposer, après l'analyse des écrits produits par les élèves, si ces dimensions sont suffisamment prises en compte dans le référentiel du diplôme.

III. Qu'est ce qu'un texte ?

Pour réussir un écrit, le scripteur doit pouvoir projeter son écrit dans un contexte autre que le sien et en avoir défini un objectif précis. Schneuwly (1995) présente l'ensemble des caractéristiques qui compose un texte :

- il est autonome par rapport à la situation immédiate de production (la référentialisation),
- il ne porte pas les traces des conditions d'exécution, c'est la transformation du motif en pensée,
- il contient un réseau d'indication suffisant pour être lu et compris comme l'auteur le souhaite grâce au lexique utilisé,
- tous les énoncés se comprennent par rapport aux autres, c'est ce qu'on appelle la trame du texte,
- il se structure par sa forme langagière et non pas par une action du lecteur extérieure au texte, c'est la textualisation.

Toute cette imbrication abstraite d'éléments est comparée par Coirier, Gaonac'h&Passerault (1996) à une voie langagière permettant de distribuer culture et information. Un texte correspond donc à une volonté de communiquer grâce à un contenu explicite dans une situation langagière spécifique.

IV. Qu'est ce que la cohérence textuelle ?

L'analyse linguistique des écrits présente un intérêt tout particulier pour cette recherche car elle questionne les performances des élèves dans une activité scripturale. Masseron (2011, p.129) rappelle dans sa synthèse sur « *l'analyse linguistique des écrits scolaires* » que le but est d'évaluer les « *divers savoir-faire (savoir dire) et besoins langagiers – rédactionnels, linguistiques* » chez les étudiant pour alimenter la didactique de l'écrit. Ainsi, quatre paradigmes lui paraissent particulièrement pertinents pour analyser des écrits :

A. La cohérence textuelle

La vérification de la cohérence textuelle peut se réaliser si le scripteur parvient à prendre suffisamment de distance avec son écrit dans l'étape « révision » du processus

réactionnel. S'il considère que son écrit a des manques alors il réactualisera le processus et cherchera à l'améliorer. Cette notion aborde le texte dans sa globalité.

Selon Masseron (2011), la cohérence textuelle chez Charolles permet au lecteur d'accéder au sens réel du discours sans aucune interprétation possible. Les verbes de communications, les connecteurs, la ponctuation et la précision des référentiels sont autant d'éléments qui contribuent à l'organisation chronologique de faits rapportés et à la bonne interprétation du texte. Toute la difficulté repose sur la gestion rédactionnelle d'un « *écrit monogéré* » (p. 135) permettant de transcrire une pensée en texte où figure l'absence de contradiction.

B. L'énonciation

Comme nous le rapporte Masseron (2011, p. 136), l'énonciation pour Halté est le « *savoir expliquer* ». Plutôt inscrit dans l'étape « *traduction* » du processus rédactionnel, l'énonciation va traduire « *l'ancrage* » du discours c'est-à-dire le point de vue développé grâce à un réseau lexical précis. Un point de vue stable et présent permet au scripteur de ne pas brouiller la mémoire de son texte et de faire comprendre son intention au lecteur.

C. La cohésion textuelle

La cohésion textuelle est l'étape préliminaire qui permet d'aboutir à une cohérence textuelle. Masseron (2011, p.138) indique que Shnewly s'est particulièrement intéressé aux « *organisateurs textuels* » ce qui lui a permis de différencier deux modes de production de texte : « *la linéarisation - ou continuation pas à pas du texte - et la planification* » mettant ensuite en évidence les trois opérations de mise en texte que sont le « *balisage, le liage et l'empaquetage* ».

Les éléments permettant l'analyse de la cohésion textuelle se situent au niveau de la phrase du texte. Il s'agit d'observer si la progression thématique se réalise bien grâce à l'appui de chaque phrase sur une reprise de type synonymique, pronominale, hyperonymique par exemple. La ponctuation, les connecteurs soulignant les articulations du texte, le système des temps verbaux maîtrisé, l'utilisation d'une ou plusieurs chaînes substitutives constituent des repères incontournables dans l'inventaire des analyses linguistiques des productions écrites selon cet auteur.

D. La transposition didactique : l'évaluation des écrits

La dimension sociale des textes produits a permis d'aborder les apprentissages de l'écriture d'une toute autre manière dans les années 1985-1990. Masseron (2011, p.141) rappelle que « *l'outil élaboré par le groupe EVA (1991 :57), intitulé « Questions pour évaluer les écrits » et conçu dans un but de formation des maîtres à la prise en compte des critères de réussite d'un écrit (1991 : 53-63), est exemplaire des orientations « textualistes » prises alors par la didactique* ». Ce tableau, à double entrée, permet une analyse croisant « unités » de découpage d'un texte (« *le texte dans son ensemble* », les « *relations entre phrases* », et « *phrases* ») avec « points de vue » de l'analyse (« *pragmatique* », « *sémantique* », « *morphosyntaxique* »). C'est de cet outil que je me servirai pour l'analyse des écrits.

V. Qu'est ce qu'un genre ?

Beaucoup de travaux s'inspirent des travaux de Bakhtine (1984, p.265) qui définissent le genre comme un produit culturel relativement stabilisé : « *Un genre est un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique, propre à une sphère donnée de l'activité ou de la communication humaine* ». Il s'agit donc de textes pouvant s'analyser selon une modalité.

Delcambre (2007) précise que la notion de genre est particulièrement intéressante en didactique car elle permet de caractériser un objet d'enseignement, objets qui, dans le cadre de cette recherche, sont les écrits produits pour l'épreuve E6. Dolz&Schneuwly (1997, p.31) considèrent d'ailleurs que « *le genre est un produit culturel de l'école* » en ce sens qu'il est un « *outil* » servant de modèle pour faciliter les apprentissages. L'intérêt de cette notion porte sur le fait qu'elle permet de vérifier si l'écrit produit en formation présente suffisamment de points communs avec « *l'outil* » de référence (l'écrit professionnel) afin qu'il puisse être nommé comme « *l'outil* » de référence. Barré-De Miniac (2011, p.24) rappelle les composantes qui, selon Rastier, peuvent définir un genre dès lors qu'elles se trouvent en interaction :

- la thématique : contenu et connaissances,
- la dialogique : manifestation de l'énonciateur et de sa relation avec son lecteur,

- la dialectique : démonstrations et arguments,
- la tactique : position des unités sémantiques (ordre des arguments par exemple).

Cependant Dolz et al. (1997, p.31) désignent cet outil comme insuffisant à l'apprentissage car ils considèrent qu'il est « *le résultat du fonctionnement même de la communication scolaire* » qui réfère tout écrit à un genre. Or, pour ces auteurs, écrire naît d'un besoin et/ou d'une situation réelle. Considérer qu'il puisse y avoir « *continuité absolue entre l'extérieur de l'école et son intérieur* » et que les « *pratiques langagières puissent entrer telles quelles dans l'école* » leur semble être une incongruité évidente (p.32).

L'objet de cette recherche portant sur un écrit d'expérience en milieu professionnel (activité extérieure à l'école) il est indispensable d'étudier comment les spécialistes, ayant pour champ de recherche les écrits professionnels, caractérisent ces écrits et quels types d'observations ils en font.

VI. Qu'est ce qu'un écrit professionnel ?

Le réseau Langage et Travail a largement contribué à mettre en évidence le développement des situations de communication au travail où l'écriture est de plus en plus importante. Ces recherches sur les tâches rédactionnelles dans l'exercice de sa fonction ont permis de mettre en évidence les effets en retour sur les personnes qui écrivent. Cette activité rédactionnelle considérée comme un outil de travail est désignée comme écriture professionnelle.

Chantraine (1992, p.139) ajoute même, qu'au cœur d'un métier, cette écriture « *joue un rôle essentiel dans la communication publique et professionnelle* » car elle permet, au sein même de la profession, de structurer ses échanges en vue de la réalisation concrète des tâches, en dehors de la profession, d'être identifiée parmi tous les autres discours (politique, médiatique, etc.). Comme le précise cet auteur, la prolifération de ces traces écrites rend difficile le travail d'analyse de ces écrits car ils sont extrêmement divers tant au regard de leur production que de leur mode de réception : comparer une ordonnance avec les mêmes critères que ceux utilisés pour l'analyse d'une synthèse, d'un rapport, etc. serait une aberration.

Chantraine (1992, p.139) propose donc un repérage des « *normes discursives et communicationnelles qui font la spécificité, et la complexité d'une écriture*

professionnelle ». L'énumération de ces normes permet de circonscrire les éléments qui seront analysés dans les écrits de cette recherche car les professionnels font référence à ces normes à la lecture d'écrits d'élèves.

- Norme commune, conviviale et informelle, de l'usage des mots : elle revendique l'idée d'être lisible, accessible pour tout le monde et renvoie au vocabulaire utilisé, à la syntaxe et l'orthographe.

- Norme communautaire de l'usage des mots et propositions : c'est l'inverse de la norme précédente car elle évoque le « jargon » ou le vocabulaire très spécifique et/ou spécialisé lié au contexte professionnel ; elle peut aussi donner une indication sur l'expérience, les savoirs, les savoir-faire et les compétences du rédacteur en fonction du niveau de maîtrise qu'il a de cette norme.

- Norme réglementaire des mots : il s'agit des codes, nomenclatures, journal officiel... renvoyant à la réglementation ou aux institutions spécifiques auprès desquelles tout professionnel doit se référer pour exercer son métier.

- Norme de l'usage scientifique des mots, concepts et propositions : elle renvoie à la pratique conceptuelle et polémique du discours dans les communautés scientifiques.

- Norme expressive et poétique du langage : il s'agit de l'estampille plus ou moins spontanée de l'auteur, consciente ou non, se traduisant par des tournures stylistiques, un ton plus ou moins institutionnel et une mise en forme du message qui renvoie à des normes graphiques et typographiques.

- Norme de l'usage critique et introspectif du langage : elle renvoie à la pensée consciente et à la véracité des éléments sur lesquels elle repose.

Ces différentes normes montrent à quel point ce type d'écrit est très différent de ceux du genre « scolaire ». Distinctes d'une profession à une autre, chacune des normes rend les énoncés fluctuant, tant au niveau du thème, de la composition, du style, etc.

La notion de genre ne sera donc pas étudiée dans cette expérimentation et l'analyse d'écrits professionnels réalisée par Ricard-Fersing et Crinon (2004) rapportée par Barré-De Miniac (2011, p.24) nous conforte dans ce choix : après avoir utilisé la notion de genre en fonction de la manière dont les scripteurs abordaient leur sujet (entrée théorique et expérimental, narratif et réflexif,..) Ricard-Fersing et al. (2004, p.25) ont constaté que pour ce type d'écrit l'analyse par le genre n'était pas pertinente dans le sens où « *chaque genre*

d'écrits parcours aussi à sa manière les mêmes chemins obligés qui construisent une posture professionnelle ». Cette posture professionnelle défini par cinq gestes (identifier ses sources, écrire à la première personne, rendre compte du rôle de l'autre dans son action, poser des problèmes professionnels, se référer à des normes) suffit à elle-même pour parler de genre.

Ce qui leur semble plus fructueux pour l'analyse de ces écrits est l'un des gestes de la posture professionnelle, à savoir la référence aux normes. Cet élément nous semble particulièrement intéressant car il interroge la manière dont l'auteur intègre les savoirs théoriques dans son écrit. Ricard-Fersing et al. (2004) distinguent alors trois types de textes :

- ceux qui imbriquent valeurs et normes d'action : les auteurs cherchent à rattacher l'enseignement à la vie réelle,
- ceux qui instrumentalisent les valeurs en normes : les auteurs présentent leur activité du point de vue de l'efficacité sans considérer réellement les valeurs,
- ceux qui ne font que décrire leur pratique sans vraiment l'analyser : les auteurs ont souvent peu de pratique professionnelle et sont généralement des étudiants.

Selon Barré-De Miniac (2011), cette classification semble être la plus intéressante pour le personnel enseignant en charge d'accompagner les élèves dans de tels écrits. Pour elle, « *ces descriptions fines* » (p.25) donnent des indications intéressantes sur le positionnement du candidat, en tant que scripteur et en tant que professionnel, et permettent au formateur d'obtenir des pistes pour aider l'élève à revenir sur son texte.

La note de service du 11 octobre 2010 stipulant que le candidat « *doit faire preuve d'une analyse critique constructive sur l'expérience professionnelle vécue* » (p.3), cette notion sera mise en lien avec la norme de l'usage scientifique dans le chapitre 5 de cette recherche.

VII. L'orthographe

Pour analyser les erreurs orthographiques, la théorie la plus couramment partagée est celle développée par Nina Catach (1978). La modélisation qu'elle propose repose sur un principe pluri systémique (phonographique et sémiographique) grâce à son unité de base, le graphème, pouvant transcrire le son ou le sens.

Cette théorie permet de repérer les connaissances qu'ont les élèves du mécanisme de l'orthographe. Du point de vue didactique, l'intérêt de cette théorie consiste à analyser les éventuels besoins qu'ont les élèves sur le plan morphologique (unité significative) et la phonologique (unité distinctive orale).

Une grille simplifiée de la typologie des erreurs présentées dans cette théorie sert d'outil d'analyse pour cette recherche.

Ces modèles théoriques pluridisciplinaires servent à l'élaboration de la méthodologie de cette recherche qui interroge la dimension professionnalisante de l'écrit demandé dans le cadre de l'épreuve E6 du bac professionnel. La partie qui suit présente la démarche, la mise en œuvre et les résultats de cette recherche pour aboutir à l'analyse des données recueillies.

Partie 2 - Méthodologie

Chapitre 1 – Présentation de la démarche

L'origine de cette recherche trouve ses racines dans ce que j'ai pu observer pendant quatre années chez les élèves, les collègues et le directeur de l'établissement dans lequel j'ai exercé.⁵

I. Contexte

La Maison Familiale Rurale de Vif propose la formation initiale du Bac professionnel « Gestion des Milieux Naturels et de la Faune » en alternance depuis 2009. L'organisation des enseignements est globalement basée sur un rythme d'une semaine à l'école/une semaine en stage. S'ajoute à ce rythme, une période de stage de 3 à 4 semaines consécutives pour permettre aux élèves de pouvoir participer entièrement à un chantier susceptible de leur servir de support pour l'épreuve E6.

A. Les élèves

Il s'agit de la classe de terminale de la 3^{ème} promotion de l'établissement, composée de 20 garçons âgés de 23 à 18 ans :

- 25 % sont nés en 1996, soit 5 élèves,
- 40 % sont nés en 1995, soit 8 élèves,

⁵ Par défaut, la numérotation des notes de bas de page est en continu. On peut toutefois recommencer la numérotation à 1 au début de chaque partie, par exemple. Il suffit de préciser si le saut de page est un « saut de section page suivante » ou « saut de section page continue ».

- 25 % sont nés en 1994, soit 5 élèves,
- 5 % sont nés en 1993, soit 1 élève,
- 5 % sont nés en 1991, soit 1 élève.

15 élèves ont donc déjà redoublé au moins une fois pendant leur scolarité.

B. L'équipe enseignante

Au total, 8 formateurs se répartissent les enseignements à réaliser auprès de cette classe :

- 2 formateurs interviennent sur les modules d'enseignement professionnel durant les deux années de première et terminale pour un total de 770 heures,
- 5 formateurs interviennent sur les modules d'enseignement généraux durant les deux années de première et terminale pour un total de 798 heures.

C. Répartition des enseignements

Les heures d'enseignement sont organisées autour de 798 heures de modules généraux et 770 heures de modules professionnels sur les deux années de première et terminale.

II. Constat et problématique

A. Des élèves démobilisés par une épreuve dénuée de sens

Tous les ans, plus la date de remise du manuscrit obligatoire de 15 à 20 pages à produire pour l'épreuve d'oral E6 approche, plus les élèves se démobilisent et font preuve d'agitation, d'anxiété, de frustration. Leur attention en classe se dégrade, l'irritation et les tensions au sein du groupe se développent. En cause : la production d'un écrit pour lequel ils ne comprennent ni les consignes ni le sens puisque « *c'est même pas noté Madame !* ». Ce seul écrit, long, clôturant leur parcours et portant sur une expérience de stage à vocation professionnalisante, est pourtant incontournable sous peine de ne pouvoir se présenter à l'épreuve orale.

B. Un écrit à produire pour l'épreuve E6 sans modèle

Restituer par écrit « une expérience vécue dans une organisation » peut paraître simple mais, lorsque les élèves ne bénéficient d'aucun modèle, cet exercice devient réellement très complexe.

Habitée à voir les élèves en difficulté pour produire un texte, j'ai constaté que le plan équivoque proposé dans le référentiel conduit les élèves à produire un document qui ne semble pas correspondre aux exigences des textes et à ce que peut attendre le professionnel qui sera dans le jury.

Sans modèle, sans texte précis, l'équipe pédagogique peut-elle combler toutes ces carences ?

C. Aucun enseignant désigné par le référentiel pour animer cet écrit

Dans le cadre d'une formation par alternance, chaque formateur doit apporter le contenu de ses enseignements tout au long des dix-huit semaines de présence des élèves. Ce délai, très court par rapport au délai d'une formation suivie par voie scolaire, contribue à ce que chacun s'occupe seulement du ou des modules dont il a la charge. Or, aucun module de la formation n'est doté d'heures spécifiques à l'accompagnement de l'écriture du document support pour l'épreuve E6.

Les élèves rédigent donc ce travail comme ils le peuvent en faisant appel ou pas au bon vouloir d'un enseignant qui voudra les aider.

D. Un écrit à fort potentiel

Cet écrit semble pourtant particulièrement intéressant et pertinent dans le cadre d'une formation professionnelle car il pourrait permettre de développer chez l'élève des capacités d'analyse réflexive très profitables pour valoriser son parcours et l'estime qu'il a de lui-même.

Les conditions de production de ces écrits m'ont donc amené à formuler l'hypothèse de recherche suivante : les capacités C6 « *Analyser des conditions de mise en œuvre d'une action de génie écologique* » et C7 « *Communiquer en situation professionnelle* » de l'épreuve E6 ne seraient pas suffisamment développées dans les documents écrits des élèves et ne permettraient pas de vérifier l'aspect professionnalisant de leur parcours bac professionnel.

III. Méthodologie

Afin de vérifier mon hypothèse j'ai collecté les écrits définitifs des élèves pour les analyser.

Puisque le guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels de l'enseignement agricole indique que les capacités sélectionnées doivent apporter la réponse à la question « *Qu'est ce que la personne à qui on délivre le diplôme est capable de réaliser ?* » (p. 14), j'ai tout d'abord cherché à rapprocher chaque critère de la grille d'évaluation de l'épreuve E6 aux normes des écrits professionnels (cf. chap. 2, point 5 et chap. 3, point 6) pour vérifier si le professionnalisme des scripteurs peut être évalué à travers le contenu de leur document.

Chaque critère pouvant être rapproché à une norme, j'ai ensuite rapproché ces critères aux différents éléments d'analyse de deux théories pour vérifier les valeurs pragmatiques, sémantiques, morpho-syntaxiques, orthographiques et communicationnelles des capacités C6 et C7.

Du point de vue orthographique, la théorie utilisée est celle de Nina Catach.

Du point de vue pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique, et communicationnel, la grille d'analyse du groupe EVA, adaptée pour les besoins de cette recherche, sert d'outil pour vérifier si à travers l'énonciation, la cohérence et la cohésion textuelle les écrits produits permettent de vérifier les capacités à valider.

Le résultat des différents éléments d'analyse permettra de vérifier le niveau des informations contenues dans les écrits pour présager du professionnalisme des élèves et de la possibilité d'évaluer ou non les capacités C6 et C7 à travers le bilan de ces observations.

Chapitre 2 – MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

Les critères d'évaluation servant au jury lors du passage de l'épreuve E6 peuvent tous se rapprocher d'une des six normes de l'écriture professionnelle (cf. chap. 3, point 6). Dans un premier temps, je peux donc présager que les écrits à produire peuvent évaluer l'aspect professionnalisant du parcours bac professionnel.

I. Rapprochement des critères d'évaluation aux normes d'écriture professionnelle

| Normes de l'écriture professionnelle | Critères à évaluer lors de l'épreuve E6 |
|---|---|
| Norme commune | Clarté du message (orthographe, syntaxe, logique du plan retenu) |
| Norme expressive et poétique du langage | Qualité de l'échange et cohérence de l'argumentation (qualité de la présentation) |
| Norme communautaire | Maîtrise du langage professionnel (mobilisation de références pertinentes) Description des opérations techniques conduites |
| Norme réglementaire | Identification des caractéristiques du territoire concerné Présentation du fonctionnement de l'organisation support Pertinence et actualités des informations présentées Identification des objectifs de l'intervention |
| Norme de l'usage scientifique | Identification des potentialités, contraintes et risques de l'intervention |
| Norme de l'usage critique | Justification de l'intervention choisie par le candidat comme support du document écrit Evaluation des différentes opérations conduites en fonction des conditions de l'intervention Evaluation de la pertinence de l'intervention Maîtrise des informations formulées |

Tableau N°3 : Correspondances « Normes de l'écriture professionnelle – Critères d'évaluation »

II. Rapprochement d'outils théoriques aux critères d'évaluation

La certification des capacités C6 et C7 repose sur l'évaluation de treize critères. Ceux-ci permettent d'évaluer le support écrit. Afin de procéder à une évaluation fiable, il me semble nécessaire d'utiliser des outils didactiques servant à l'expertise de la valeur d'un écrit. Le tableau ci-dessous propose un rapprochement entre les critères d'évaluation et les différentes composantes des outils utilisés (grilles d'analyses de Nina Catach et du groupe EVA).

| Critères à évaluer lors de l'épreuve E6 | Éléments d'expertise des écrits |
|---|---|
| <p align="center">Norme Commune</p> <hr/> Clarté du message (orthographe, syntaxe, logique du plan retenu) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quelles sont les erreurs orthographiques ? ✓ La syntaxe de la phrase est-elle acceptable ? ✓ Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...) ✓ L'élève a-t-il choisi un type de plan adapté ? |
| <p align="center">Norme expressive et poétique du langage</p> <hr/> Qualité de l'échange et cohérence de l'argumentation (qualité de la présentation) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le support est-il bien organisé ? ✓ L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (illustrations, schéma...) ✓ La typographie est-elle adaptée ? (style, taille de caractère) ✓ La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (d'abord, ensuite,...) ✓ La segmentation des unités de discours est-elle assurée (titres, sous-titres, paragraphes) ✓ La cohérence syntaxique est-elle assurée ? |
| <p align="center">Norme communautaire</p> <hr/> Maîtrise du langage professionnel (mobilisation de références pertinentes) <hr/> Description des opérations techniques conduites | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le choix du type de texte est-il approprié (narratif, explicatif, descriptif, réflexif) ? ✓ La cohérence temporelle est-elle assurée ? ✓ Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? |

Tableau N° 4 : Tableau des correspondances « Critères d'évaluation – Éléments d'expertise des écrits »

| Critères à évaluer lors de l'épreuve E6 | Eléments d'expertise des écrits |
|---|---|
| <p align="center">Norme réglementaire</p> <p>Identification des caractéristiques du territoire concerné</p> <p>Présentation du fonctionnement de l'organisation support</p> <p>Pertinence et actualités des informations présentées</p> <p>Identification des objectifs de l'intervention</p> | <p>✓ La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté...)</p> |
| <p align="center">Norme de l'usage scientifique</p> <p>Identification des potentialités, contraintes et risques de l'intervention</p> | <p>✓ Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> |
| <p align="center">Norme de l'usage critique</p> <p>Justification de l'intervention choisie par le candidat comme support du document écrit</p> <p>Evaluation des différentes opérations conduites en fonction des conditions de l'intervention</p> <p>Evaluation de la pertinence de l'intervention</p> <p>Maîtrise des informations formulées</p> | <p>✓ L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?)</p> <p>✓ Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables ?</p> <p>✓ L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>✓ L'écrit produit-il l'effet recherché ?</p> |

Tableau N° 4 : Tableau des correspondances « Critères d'évaluation – Eléments d'expertise des écrits »

Chapitre 3 – Tableaux des résultats et analyses par norme

I. La norme commune

A. Résultats des observations orthographiques

| Catégories d'erreurs | Exemples | Nombre de dossiers concernés sur les 20 | |
|--|--|---|-------------------------------|
| Erreurs à dominante morpho-grammique | | | |
| Morphogrammes grammaticaux (confusion de nature, de genre, de nombre, de forme verbale, etc) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ le milieu ✓ mais aussi pour m'avoir donner ✓ j'ai travailler ✓ les inules était ✓ creuser trois tranchés ✓ ce chantier a été biens mené ✓ la prestations de services ✓ les gestionnaires unique | 20 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 5 dossiers | 15 dossiers |
| Morphogrammes lexicaux : marque du radical | <ul style="list-style-type: none"> ✓ accrocher ✓ sur le versand Nord ✓ pour nourir les oiseaux ✓ des canaux... ✓ j'ai mi | 4 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 3 dossiers | 1 dossier |
| Erreurs à dominante idéogrammique : majuscule, ponctuation | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le climat, est continental ✓ s'est déroulé en Septembre ✓ Ainsi, Ce stage ✓ Le Service Départemental de l'Isère, a comme clients : Le départements, les Collectivités locales, des Organismes publiques... | 20 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 3 dossiers | 17 dossiers |
| Erreurs à dominante logogrammique : logogrammes lexicaux | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La traverser en barque ✓ qui fait parti ✓ des observations de nichés ✓ des randonner de difficulté... | 13 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 9 dossiers | 4 dossiers |

Tableau N° 5 : Tableau de résultats des observations orthographiques

| Catégories d'erreurs | Exemples | Nombre de dossiers concernés sur les 20 | |
|---|---|---|-------------------------------|
| Logogrammes grammaticaux | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Il à été demandé ✓ à n'importe quelle moment ✓ ils ont dut ✓ ...s'est déroulé en septembre hors la période la plus adaptée s'étend de Juin à Aout... ✓ Le chemin d'accès ce fera | 17 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 11 dossiers | 6 dossiers |
| Erreurs extragraphiques | | | |
| Reconnaissance et coupure des mots | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ce chantier ma appris ✓ Arrivée sur le site, nous retrouvons ✓ des partenariats ontété ✓ génère la vigilance cher l'oiseau ✓ envie de m'intéresser d'avantage ✓ la mairie de Autrans | 8 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 7 dossiers | 1 dossier |
| Omission ou adjonction de phonèmes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vorepppe ✓ Finnement ✓ Zone délimitée par un perrier ✓ sillice ✓ acessible ✓ irréalisable | 10 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 8 dossiers | 2 dossiers |
| Confusion de consonnes ou voyelles | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ruiseau ✓ intrasec ✓ diesl ✓ térritoriales ✓ versand | 8 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 6 dossiers | 2 dossiers |
| Erreurs graphiques proprement dites | | | |
| Erreur phonographique altérant la valeur phonique | <ul style="list-style-type: none"> ✓ efforts ✓ pour se faconner leurs nids ✓ mozaïque ✓ hélicoptère ✓ foret ✓ tache ✓ cable ✓ entraînent | 8 dossiers | |
| | | de 1 à 5 erreurs par dossier | plus de 5 erreurs par dossier |
| | | 5 dossiers | 3 dossiers |

Tableau N° 5 : Tableau de résultats des observations orthographiques

| Catégories d'erreurs | Exemples | Nombre de dossiers concernés sur les 20 |
|--|----------|---|
| Nombre de dossiers présentant des erreurs toutes confondues | | 20 dossiers |
| Nombre de dossiers présentant une gêne à la lecture occasionnée par plus de 4 erreurs par page | | 14 dossiers |

Tableau N° 5 : Tableau de résultats des observations orthographiques

B. Analyse des observations orthographiques

L'orthographe est la compétence qui génère sans doute le plus de discrimination dans le milieu scolaire, professionnel, voire privé lorsqu'elle n'est pas maîtrisée. Seule « discipline » où l'évaluation se base sur le nombre d'erreurs, l'orthographe peut s'installer comme un obstacle à la construction du sujet lorsqu'il cherche à élaborer son savoir. Elle peut aussi gêner la communication lorsqu'elle exhibe ce que le sujet ne comprend pas du fonctionnement réel du langage. Le tableau de résultats précédent permet de découvrir comment les normes linguistiques sont appréhendées par les élèves.

- ERREURS A DOMINANTE MORPHO-GRAMMIQUE :

Les difficultés orthographiques des élèves se concentrent principalement sur ce pôle et permettent de pointer que le principe selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales n'est pas acquis pour 80% des élèves.

- Les formes verbales :

L'orthographe du verbe français étant un concentré de complexité, les élèves accumulent l'essentiel de leurs erreurs sur ce point. Si les élèves peuvent traiter la partie radicale avec les mêmes connaissances grapho-phonologiques que pour n'importe quelle autre unité lexicale de la langue, il en va différemment des désinences car elles dépendent des catégories verbales qui se combinent en elles pour former à droite du radical un segment spécifique. L'identification de ces catégories verbales sous-jacentes pour trouver la « transcription » graphique qui convient reste fragile pour 15 élèves. En effet, concernant le participe passé, la forme « é » est régulièrement substituée par la forme « er », pour le présent la forme « ent » est régulièrement substituée par la forme « e » et pour l'imparfait la forme « aient » est régulièrement substituée par la forme « ait ».

En terminale, la capacité des élèves à se repérer dans l'homophonie et l'hétérographie des marques personnelles est encore fragile. L'exemple suivant illustre

bien cette difficulté : « *Un groupe électrogène de chantier ainsi qu'un compresseur ont aussi dut êtres hélicoptés.* »

- Le nombre :

La présence du morphogramme « s » contrainte par la combinaison d'un nom et d'un déterminant pluriel ne semble pas acquise chez la plupart des élèves. Deux notions sont souvent confondues par les élèves : celle du « pluriel » et celle de la « pluralité ». Si le pluriel se « calcule » dans leur perception du monde extralinguistique alors la marque du « s » leur paraît bien souvent évidente, si ce pluriel ne se « calcule » pas cette marque du « s » est alors moins évidente à leurs yeux. « *La prestations de services* » illustre cette sensibilité de la pluralité car la notion sémantique de « prestations » ne peut se rapprocher du fonctionnement morphosyntaxique du singulier pour l'élève : sachant qu'une entreprise ne propose jamais un seul type de prestation, l'élève met alors la marque « s ». À l'inverse, le groupe nominal « *les gestionnaires unique* » illustre que la notion sémantique de « unique » ne se rapproche pas au fonctionnement morphosyntaxique du pluriel pour l'élève car « unique » ne peut relever de la pluralité.

Les graphies non normées, comme « le milieux », peuvent relever de procédures de type *phono/logographique*. Les élèves pensent peut-être que ces mots s'écrivent toujours de cette façon ou que la règle du « x » n'est pas une marque évidente de pluralité.

- Le genre :

De nombreuses confusions apparaissent sur la notion de genre. Les confusions entre adverbe/adjectif/nom/participe passé sont très régulières. La notion d'accord comme quelque chose qui se passe entre deux éléments est visiblement floue (ex : *sur la façade étant prédestiné* »).

- Les morphogrammes lexicaux :

Le nombre de dossiers concernés par ce type d'erreurs n'est pas significatif : seuls 4 dossiers sont touchés par ce phénomène dont trois pour lesquels il est possible de présager que les erreurs soient liées à une défaillance de relecture efficace. Un seul dossier présente des erreurs récurrentes.

- Les idéogrammes :

- la ponctuation : tous les écrits comportent des anomalies d'utilisation du répertoire des signes. Les signes linguistiques échappent véritablement aux scripteurs sauf pour trois

dossiers où nous pouvons supposer qu'il s'agit d'une négligence de relecture. Comme le souligne Nina Catach (1980, p.16) « *pour bien comprendre la ponctuation, il faut avoir conscience de trois conceptions : celle que l'on a des écritures, celle qu'on a de la langue, celle qu'on a du rapport tissé entre l'écriture et la langue.* ». Or, ces différentes conceptions ne semblent pas élaborées chez les élèves.

Les fonctions opaques du point et de la virgule conduisent les élèves à utiliser ces signes de manière aléatoire et singulière, ce qui provoque une gêne et un besoin de « décryptage » chez le lecteur :

- la fonction séparatrice et organisatrice de ces signes (l'organisation syntaxique) n'étant pas reconnue, différentes parties du discours se mélangent,

- la correspondance avec l'oral, le « *suprasegmental* » comme le qualifie Nina Catach (1980, p.17), ne traduit pas toutes les manifestations que l'oralité entraîne dans la communication (les pauses, le rythme, la mélodique, l'intonation),

« Les abords des barrages sont renforcés par des banquettes grillagées qui limitent les risques d'affouillement des berges et les éboulements ,

Le but de ces barrages , n'est évidemment pas de créer une retenue , qui serait un risque supplémentaire , mais de créer une cassure , qui permet de briser le débit d'eau. »

Exemple N° 1 : Ecrit d'élève

- le supplément sémantique, fonction qui peut être redondante ou non par rapport à l'information alphabétique, n'est pas intégré et engendre des phrases difficiles à comprendre.

« Nous avons fait traverser tout le matériel nécessaire à la plantation ainsi que les conteneurs en barque car traverser la rivière à pied aurait été une perte de temps et que la traverser en barque était approprié à ce genre de travail. »

Exemple N° 2 : Ecrit d'élève

- la majuscule : de toute évidence, les scripteurs maîtrisent mal le fait que la majuscule puisse opposer noms propres et noms communs. Elle ne semble pas non plus évoquer un marqueur de début de phrase et peut se présenter après un point-virgule ou deux points, voire même de manière aléatoire en milieu ou fin de mot.

- Erreurs à dominante logogrammique

- logogrammes lexicaux : la distinction graphique des homophones lexicaux relève de la compréhension de la langue. Les textes des élèves présentent des confusions lexicales portant sur le lexique professionnel comme « *randonnée* », « *nichée* », « *traversée* » ou d'autres termes comme « *hors/or* », « *fait parti* », « *j'ai mi* », « *je fis mais premiers arrachages* ». Ces erreurs sont souvent pointées par le professionnel présent dans le jury, même lorsque l'élève se prépare à un métier technique et manuel. Si le candidat ne se montre pas efficace à l'oral, cette trace écrite peut contribuer à engendrer le doute chez l'examineur quant aux capacités réelles du candidat.

- logogrammes grammaticaux : en discours, les signes, lettres diacritiques ou distinction graphique, sont beaucoup plus difficiles à comprendre car ils sont internes à la langue. L'élève doit procéder à une analyse grammaticale et se demander à quelle classe correspond la forme phonique perçue. Les résultats démontrent que les élèves connaissent mal les notions suivantes : « a/à », « quel/quelle », « se/ce », « ou/où », « dû/dut » et qu'ils ne sont pas encore en capacité de mettre en œuvre des opérations cognitives et linguistiques complexes.

- ERREURS EXTRAGRAPHIQUES :

Ce pôle questionne l'efficacité de la relecture des élèves et/ou de leur niveau de connaissance des mots du lexique.

- Reconnaissance et coupure de mots : l'ignorance de la graphie d'un mot produit souvent de fausses segmentations. Dans le cas de l'orthographe du mot « *ontété* pour *ont été* » ou « *ma* pour *m'a* » l'espace ou l'apostrophe ont été élidés. Cet élément recoupe la forte problématique qu'ont les élèves sur le pôle morphogrammique. Comment savoir où s'arrête un mot quand on ne sait pas le reconnaître ?
- Omission ou adjonction de phonèmes : cet élément montre une conception nébuleuse des valeurs phonographiques. La loi de la position du « *r* » intervocalique pour transcrire le mot « *iréalisable/irréalisable* » et la position du « *c* » pour transcrire le mot « *acessible/accessible* » ne semble pas acquis pour dix élèves. Cette erreur qui relève de l'orthographe montre que la connaissance des valeurs des lettres n'est pas stabilisée.

- Confusion de consonne ou voyelles : l'apprentissage des mots se fait d'abord à travers les discours entendus plus ou moins bien articulés et peuvent amener certains élèves à produire des erreurs à l'écrit à cause de séquences phoniques mal saisies et donc mal analysées comme « *perrier* » pour « *pierrier* » ou « *intrasec* » pour « *intrinsèque* ».

- ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES :

Selon Nina Catach (1980), la zone centrale du plurisystème se compose de graphèmes correspondant aux phonèmes chargés de transcrire le son. Ces phonèmes, nommés phonogrammes, permettent aux élèves de mettre en œuvre des procédures centrées uniquement sur les unités phonographiques lorsque leur processus de conceptualisation n'est pas abouti.

Huit élèves de terminale présentent encore des confusions importantes sur la valeur phonographiques dans les mots « *façonner/façonner* », « *efforts/efforts* ».

C. Conclusion intermédiaire concernant les résultats orthographiques

Ces écrits mettent en évidence que les élèves n'ont pas encore terminé d'appréhender les lois de composition du système graphique. Les plus grands écarts à la norme commune reposent sur la conjugaison des verbes, les accords de nombre, la gestion des homophones et l'utilisation de la ponctuation et de la majuscule.

D. Résultats des observations syntaxiques

| Unités d'analyse | | Nombre/20 de dossiers répondant à l'unité |
|---|--|---|
| La syntaxe de la phrase est-elle acceptable ? | | 3 dossiers |
| Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...) | | 3 dossiers |
| Le plan est-il adapté ? | Choix de l'intervention clairement formulé | 2 dossiers |
| | Objectif | 18 dossiers |
| | Présentation de la structure support | 19 dossiers |
| | Echelle et enjeux de l'intervention | 16 dossiers |
| | Caractéristiques du site | 3 dossiers |
| | Description des opérations techniques | 16 dossiers |
| | Diagnostic, évaluation | 3 dossiers |

Tableau N° 6 : Résultats des observations syntaxiques

E. Résultats des observations syntaxiques

La langue donne des indications sur la particularité d'un locuteur : on sait que la manière dont s'exprime une personne donne un indice très fort pour la classer du point de vue de sa formation, de l'espace dans lequel elle vit, etc. Les écrits des élèves portent de nombreuses variations par rapport à la norme qui ne sont pas sans poser certaines difficultés au scripteur (contresens, perte de contenu, etc.) ou au lecteur (nécessité d'interpréter le message, incompréhension, etc.). Les points suivants permettent d'analyser le niveau de connaissance qu'ont les élèves des normes syntaxiques.

- LA SYNTAXE DE LA PHRASE EST-ELLE ACCEPTABLE ?

La grammaire est souvent assimilée à la syntaxe et la syntaxe est souvent assimilée à l'ordre des mots. Cette manière de présenter ces deux notions n'est pas complète, mais il a le mérite de montrer à quel point certaines normes sont importantes :

- Distribution et corrélation des syntagmes : même pour les messages les plus simples, dix-sept dossiers sur vingt présentent un type particulier de construction des énoncés composés où la syntaxe ne respecte pas la norme. Dans l'exemple 3 ci-

dessous, le syntagme prépositionnel « *durant les trois mois* » intégré à la proposition subordonnée ne relie pas le régime « *entoure* » ciblé par le scripteur. Même si cette ambiguïté de rattachement n'empêche pas la compréhension de la phrase, elle déclenche cependant une gêne à la lecture. Cette variation s'oppose au standard qui voudrait que ce syntagme soit rattaché au régime « *m'avoir apporter* ».

« Ensuite je voudrait remercier la MFR de Vif pour m'avoir apporter toute les connaissances que j'ai acquise sur la faune, la flore et les milieux naturels qui nous entoure durant les trois année de Bac pro GMNF »

Exemple N° 3 : Ecrit d'élève

- Absence d'éléments prédicatifs : lorsque les phrases sont complexes, par la présence d'une conjonction de coordination ou d'une subordonnée, la phrase noyau est souvent composée avec des mots d'un même plan ce qui ne permet pas de fournir une cohérence syntaxique suffisante pour le lecteur. L'exemple 4 illustre ce phénomène et montre que l'élément prédicatif « *effectuer* » est mis en lien avec tous les actants syntaxiques de la phrase. Il est possible de présager que le choix de verbes peu consistants, d'un point de vue sémantique, motive ce type de construction.

« Dans un premier temps, la présentation de la société et ses moyens, le milieu naturel et le site où j'ai effectuer mes interventions avec missions et objectifs. »

Exemple N° 4 : Ecrit d'élève

- Combinatoire intra-phrastique hybride : un des problèmes récurrents observé dans les écrits porte sur l'aspect combinatoire d'un verbe support. L'exemple 5 présente la difficulté de l'élève à repérer les contraintes de combinaisons d'un verbe pour traduire ses propos. Ici, le choix de l'adverbe « *en* » avec le verbe support « *consister* » ne transpose pas le sens recherché. La combinaison suivante « *verbe + préposition + verbe* » permettrait de transcrire correctement la pensée de l'élève : « *la réalisation consiste à aménager le terrain afin...* ».

« La réalisation consiste en l'aménagement du terrain afin de rendre accessible la piste de VTT de descente. »

Exemple N° 5 : Ecrit d'élève

- Les pronoms personnels compléments : l'analyse des proximités distributionnelles entre les mots et les syntagmes met régulièrement en évidence l'apparition de morphèmes référentiels inappropriés. L'exemple 6 montre que le recours aux règles permettant la garantie de l'efficacité de la communication dans une phrase complexe n'est pas intégré. En effet, la reprise du pronom personnel « *lui* » dans la subordonnée ne donne aucune cohérence à la phrase et ne contribue pas à la clarté du message. La difficulté à manipuler des phrases complexes s'expose dans dix-sept dossiers sur vingt.

« *Ces dérangements lui demandent des efforts énormes pour se déplacer en cette saison, ce qui lui entraîne une perte d'énergie difficile à récupérer à cause du froid et de la neige.* »

Exemple N° 6 : Ecrit d'élève

- LES PHRASES SONT-ELLES SEMANTIQUEMENT ACCEPTABLES ?

Tout comme la syntaxe, la sémantique pose un problème évident dans les écrits des élèves. La non congruence entre les mots utilisés et les confusions synonymiques sont autant d'éléments qui contribuent à masquer le message censé apparaître. Voici quelques exemples extraits des écrits :

- la non congruence des termes : la juxtaposition de mots, qui du point de vue sémantique n'ont aucun lien, peut, si elle est pertinente, renforcer les propos et apporter un certain effet stylistique dans l'écrit. Les rapprochements expérimentés par les élèves, comme « *les horaires physiques* », « *des ornières anarchiques* », « *des outils adaptés aux transports* », « *des randonnées de difficulté accessible* », « *pour limiter l'accès vagabonds* », « *le nord est du centre* » ne sont pas de ce genre et conduisent le lecteur à s'interroger sur les compétences lexicales du scripteur.
- les redondances synonymiques : les expressions relevées dans les écrits des élèves confirment cette tendance à la confusion sémantique lexicale, ce qui induit une sémantique compositionnelle relativement pauvre et peu pertinente (« *une marche pédestre* », « *des emplois pérennes, permanents* »).

- LE PLAN EST-IL ADAPTE ?

Les éléments à présenter lors de cette épreuve font l'objet d'un paragraphe dans la note de service du 11 octobre 2010. Le résultat des observations montre que l'interprétation de ce texte est variable et que :

- Certains attendus officiels comme le choix de l'intervention, les caractéristiques du site, des éléments de diagnostic ne figurent seulement que dans deux à trois dossiers,
- Les éléments tels que la présentation de l'entreprise, les objectifs du chantier, l'échelle des enjeux de l'intervention et la description des opérations techniques bénéficient d'un paragraphe dans la majorité des dossiers. Nous verrons cependant si ce contenu suffit pour attirer l'intérêt d'un professionnel.

F. Résultats des observations syntaxiques

Les outils d'analyse ont permis de cibler les points d'incompréhension qu'ont les élèves du fonctionnement de leur langue maternelle. Dans un cadre professionnel, la nécessité de connaître des règles générales qui régissent le langage est incontournable pour savoir adapter son texte à un public visé et en assurer la compréhension.

Les résultats des observations mettent en évidence que les élèves n'ont pas encore terminé d'appréhender les lois de composition du système graphique. Les plus grands écarts à la norme concernent la conjugaison, les accords de nombre et la ponctuation ce qui, dans le cadre d'un dossier rédigé avec tous types de ressources possibles, interroge.

La phase de relecture et d'autocorrection semble difficile à mener pour ces élèves de terminale. Leur capacité à pouvoir se décentrer de leur production pour réfléchir à l'organisation de leur production n'est pas satisfaisante, dans le sens où les différentes étapes attendues du contenu ne sont pas respectées.

Clerc (2011, p.67) rappelle que selon Vygotski (1934/1985) « *l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire. La recherche du mot juste, le choix d'une succession particulière dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire ainsi que la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à l'élaboration de significations et à la réélaboration des expériences de formation.* » Nous savons que le fait de produire des écrits éloignés des conventions actuellement de rigueur est préjudiciable dans le monde du travail. Lors de l'oral de

l'épreuve E6, si les écarts aux valeurs de la norme commune se montrent nombreux, le professionnel du jury risquera de ne pas voir en quoi le processus de formation a été professionnalisant pour l'élève.

II. La norme expressive et poétique du langage

A. Résultats des observations organisationnelles et syntaxiques des dossiers

| Unités d'analyse | | Nombre/20 de dossiers répondant à l'unité |
|--|--|--|
| Le support est-il bien organisé ? | Page de garde combinant nom du candidat, intitulé du diplôme, année de promotion, titre du dossier | 8 dossiers |
| | Sommaire | 17 dossiers |
| | dont sommaires avec titres des rubriques et pages | 11 dossiers |
| | Introduction | 15 dossiers |
| | Conclusion | 18 dossiers |
| | conclusion rédigée avec un minimum de 11 lignes | 12 dossiers /18 |
| | Annexes | 10 dossiers |
| | Respect du nombre de pages autorisées | 12 dossiers |
| L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? | | 5 dossiers |
| La typographie est-elle adaptée ? (style, taille de caractère, ect.) | | 13 dossiers |
| La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? | | 3 dossiers |
| La segmentation des unités de discours est-elle assurée (titres, sous-titres, paragraphes...) | | 3 dossiers |
| La cohérence syntaxique est-elle assurée ? | | 3 dossiers |

Tableau N° 7 : Résultats des observations organisationnelles et syntaxiques des dossiers

B. Analyse des résultats d'observations

- LE SUPPORT EST-IL BIEN ORGANISE ?

Cet élément permet d'évaluer la première impression que peut avoir le jury dès qu'il est en possession du dossier d'un candidat. Les informations clairement formulées

dans le référentiel pour la présentation du document portent uniquement sur le nombre de pages attendues. Les vingt dossiers étudiés sont alors très disparates les uns des autres. Leur présentation ne répond à aucun standard et certains éléments incontournables manquent. L'énumération qui suit détaille plus précisément les anomalies repérées en dehors du plan déjà évoqué.

- La page de garde : il est tout d'abord observable qu'elles ne sont pas normalisées. Elles se présentent toutes de manière singulière et ne donnent pas toutes le même niveau d'information : douze d'entre elles n'indiquent soit pas le titre du dossier, soit pas l'intitulé du diplôme préparé, soit pas l'année de promotion : seuls huit dossiers sur vingt présentent toutes les informations attendues pour cet élément de dossier.
- Les remerciements : cette pièce non normée n'apparaît pas dans tous les dossiers. Seize élèves sur vingt formulent des remerciements qu'ils insèrent avant ou après le sommaire, ou, tout à la fin du dossier.
- Le sommaire : trois dossiers ne présentent pas de sommaire et six dossiers sur dix-sept présentent un sommaire inopérant car l'indication de la page de chaque rubrique ne figure pas.
- L'introduction subit le même sort que le sommaire, en étant mise à l'écart dans cinq dossiers sur vingt. Elle se trouve, pour treize dossiers, reléguée à la simple fonction d'une vague présentation du thème abordé ainsi que d'une annonce très simpliste du plan du dossier.
- La conclusion, inexistante dans deux dossiers, occupe, dans les dix-huit dossiers restants, un rôle très flou : phase de remerciements dans trois dossiers, bref résumé en quatre à quinze lignes dans treize dossiers, elle se présente dans cinq dossiers sur un minimum de seize lignes et fait preuve de réflexivité et d'analyse critique pour deux de ces cinq dossiers.
- Annexes : dix dossiers sur vingt présentent des annexes après la conclusion. Un seul élève a un usage singulier des annexes en composant son dossier de vingt-deux pages d'annexes et de sept pages de renseignements relatifs à son expérience professionnelle. Les annexes sont, comme l'usage l'autorise, de nature variée (plan de construction, plaquette commerciale, copie d'arrêté préfectoral, devis).

- Le nombre de pages : douze dossiers respectent le nombre de pages demandé (annexes comprises), trois dossiers sont constitués de douze à treize pages et cinq dossiers comptent de vingt-et-une à trente-et-une pages.

- ORGANISATION DE LA PAGE :

Treize dossiers présentent une mise en page relativement normalisée. Pour les autres, les singularités portent sur :

- les titres et sous-titres qui ne sont pas facilement repérables pour huit dossiers,
- les illustrations qui ne présentent pas d'intérêt complémentaire au texte pour quinze dossiers : qu'il s'agisse de schémas ou d'images, elles sont souvent surdimensionnées, peu légendées, de qualité médiocre et donnent un effet illusoire de « remplissage » de la page,
- la numérotation des pages : sept dossiers n'ont pas de numérotation des pages.

- TYPOGRAPHIE :

Sept dossiers sont rédigés avec des caractères de taille fantaisiste, soit trop grosse, soit difficile à lire.

- LA FONCTION DE GUIDAGE DU LECTEUR :

Cette fonction de « pilotage » permet au lecteur de pouvoir repérer les unités syntaxiques organisant le contenu sémantique de la phrase et du texte. Les organisateurs textuels facilitent donc la lecture et la compréhension du texte. Parmi les vingt dossiers, seul trois dossiers proposent des textes structurés par des organisateurs textuels qui apparaissent lors de la description des tâches réalisées et semblent faciliter la rédaction chronologique de cet exposé. Pour les dix-sept autres dossiers, les organisateurs textuels apparaissent pour expliciter les mêmes éléments mais leur nombre se réduit à quelques mots ou expressions tels que « tout d'abord », « ensuite », « après », « pendant que ». Utilisés pour présenter les deux premières tâches, les organisateurs textuels disparaissent ensuite. Seul le changement de titre indique le changement de thème.

- LA SEGMENTATION DES UNITES DE DISCOURS :

Les titres et les sous-titres sont aussi des éléments qui aident à guider le lecteur. Tous les écrits comportent des titres mais, pour au moins deux titres par dossiers, leur formulation n'est pas directement en cohérence avec le contenu du paragraphe qui le suit.

- COHERENCE SYNTAXIQUE ENTRE LES PHRASES :

Un discours n'est pas une suite d'énoncés mis les uns après les autres. Il est nécessaire d'utiliser ses connaissances grammaticales pour que tel ou tel segment soit relié de telle ou telle manière à tel ou tel autre. Dix-sept dossiers illustrent cette difficulté majeure qu'ont les élèves à rédiger « pas à pas » pour obtenir un texte cohérent et permettre au lecteur de comprendre le fil conducteur de leur pensée.

- L'identité référentielle : l'identité référentielle pose problème dans les phrases complexes ou dans l'imbrication de deux phrases. L'exemple 7 montre que la seconde phrase oblige à considérer qu'il y a confusion nominale. L'anaphore « *celui-ci* » semble référer au nom « *hélicoptage* », or le scripteur veut bien évidemment faire référence au nom « *matériel* ».

« Pour que cette intervention soit possible, nous avons du faire un hélicoptage du matériel à cause des conditions d'accès. Celui-ci doit répondre aux objectifs attendus, donc être puissant et robuste du fait des conditions de travail difficiles pour pouvoir effectuer un broyage permanent. »

Exemple N° 7 : Ecrit d'élève

- Les marques de cohésion : l'insuffisance des marques de cohésion est, pour cinq dossiers, extrêmement complexe à inventorier. Les différents thèmes abordés au sein d'une seule phrase semblent être la cause la plus évidente de l'ambiguïté référentielle. La gestion autonome de ces écrits montre que la dernière étape du processus rédactionnel, le « processus de révision », n'est soit pas efficace, soit pas mise en place. L'exemple 8 illustre que la position dans laquelle sont laissées les unités sémantiques risque de compromettre l'objectif de produire un contenu explicite pour être compris.

« Ce rapport présente les travaux réalisés sur le site de logement touristique écologique évasion au naturel, un outils pédagogique durable destiné à un public de tout âge et concilier le monde urbain de plus en plus détaché de la nature et les êtres vivants de la forêt de chartreuse au détour de diverses installationsréalisées par mes soins, le maitre de stage F.D. et l'aide d'un professionnel de l'animation nature de la LPOS. L. (ligue protectrice des oiseaux.) »

Exemple N° 8 : Ecrit d'élève

C. Conclusion intermédiaire

L'analyse de ces éléments montre que les élèves ne maîtrisent pas ou sous-estiment la norme expressive pourtant primordiale dans la communication. Il est possible d'envisager que les élèves ne prêtent pas attention à cette norme puisqu'ils savent que « l'évaluation de l'épreuve privilégie l'oral ». Ce dont ils ne se doutent pas, c'est que les professionnels participant aux jurys sont habitués à lire des documents structurés, clairs, esthétiques, fonctionnels et compréhensibles. Leur rapport à l'écrit est donc très éloigné de ces dossiers scolaires qui, pour un premier contact, ne présentent pas l'élève sous son meilleur angle.

Les nombreux écarts observés montrent aussi que les élèves n'arrivent pas à se plier à cette norme permettant de structurer leur pensée. Un travail de valorisation de la norme expressive et poétique du langage serait à mener pour développer les compétences d'écriture des élèves et les aider à se préparer efficacement pour l'oral.

III. La norme communautaire

A. Résultats des observations syntaxiques

| Unités d'analyse | Nombre/20 de dossiers répondant à l'unité |
|--|--|
| Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif, réflexif) | 2 dossiers |
| La cohérence temporelle est-elle assurée ? | 20 dossiers |
| Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? | 2 dossiers |

Tableau N° 8 : Résultats des observations syntaxiques

B. Analyse des résultats d'observations

Le fait que les élèves suivent une formation professionnelle développe inévitablement l'idée que ce parcours les forme aux échanges répondant à la norme communautaire censée faciliter la communication avec leurs pairs. Véritable langue fonctionnant par un système de signes conventionnels vocaux (ex : gourmands pour bourgeons, forêt équienne pour une forêt composée d'arbres ayant le même âge, etc.), la spécificité du langage professionnel repose sur le fait qu'elle permet d'identifier

l'appartenance plus ou moins forte d'un individu au domaine professionnel. Les points suivants détaillent ce qu'il en est réellement des élèves.

- LE CHOIX DU TYPE DE TEXTE :

Dix-huit dossiers présentent des écrits très narratifs qui abordent l'expérience professionnelle de manière superficielle et peu explicite. Ainsi, il est possible de lire :

« J'ai réalisé des chantiers en débardage pour ouvrir des prairies, en me servant de ma tronçonneuse j'ai fais tomber des arbres, ensuite il fallait enlever toute les plus petites branches qui dépassent du tronc, pour être bon pour la collecte, que Eve fait avec le tracteur, c'est du débardage à tracteur, plus simple qu'avec le cheval, pour dégager les sentiers des troncs d'arbres, et faire en sorte que les moutons puissent y accéder. Suite à ça, on doit descendre le bois en bas de la côte, a la bergerie, et c'est là que j'ai utilisée une machine fendeuse à bois, très efficace. Il fallait empiler le bois, pour le ranger dans une grange en attendant de vendre à des particuliers. »

Exemple N° 9 : Ecrit d'élève

L'aspect concret des tâches réalisées n'apparaît pas et rares sont les indications communiquées sur l'aspect quantitatif des éléments du chantier, le temps passé pour une tâche, le choix d'une technique de travail utilisée,... Les questions « *Comment s'y prendre ? Pour quelle raison ? Qu'entend-on par là ?* » ne trouvent pas de réponse à travers le contenu des écrits. Le jury n'a alors pas d'autres moyens que de questionner l'élève lors de l'oral pour évaluer ses capacités à travers des questions telles que « *Qu'est ce que vous faites lorsque... ?* », « *Comment faites vous pour... ?* » « *Qu'est ce qui motive chez vous l'utilisation de cette méthode de travail ?* », « *Quelles sont les connaissances auxquelles vous vous référez ?* »... C'est pourtant par ces questions que la preuve de la détention d'une capacité peut émerger. Ne pas amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes à ces questions au préalable de l'épreuve ne prédispose pas les pairs à porter un regard bienveillant sur ces candidats souvent mal à l'aise dans une situation orale.

- LA COHERENCE TEMPORELLE :

Les élèves connaissent l'utilisation des temps, ce qui permet au lecteur de comprendre la chronologie des faits qu'ils restituent. Tous les écrits portent les traces du présent de narration, de l'imparfait, du passé-composé et du passé simple pour exposer ce qui a été réalisé et du futur pour exposer les faits à venir. Cette donnée ne pose pas de problème particulier dans les écrits.

- LE VOCABULAIRE :

Le fond du dossier, porté par le vocabulaire, est un des constituants de la valeur ajoutée de cet exercice écrit. Les capacités lexicales permettent à l'élève d'élaborer son support en adaptant son discours à la situation de l'échange et laissent percevoir au lecteur les acquis du langage professionnel. Dix-huit dossiers de cette recherche ne confirment pas cette capacité chez les élèves qui disposent seulement d'une variété catégorielle peu développée et qui s'organise avec peu d'items comme l'illustre l'exemple 10.

« Pour cette opération une mise en œuvre simple est nécessaire. Il suffit d'être équipé d'une voiture de fonction, du matériel adéquate, d'une bonne organisation et que chaque technicien possède ses outils de travail comme ci-dessous »

Exemple N° 10 : Ecrit d'élève

Le lecteur ne sera pas informé du type de véhicule, de ce que désigne les mots « matériel adéquate » ni ce que requiert une « une bonne organisation ».

C. Conclusion intermédiaire

Les écarts significatifs par rapport à la norme communautaire reposent sur le type de texte et le vocabulaire utilisés. Le recours intensif à la description est très discriminant pour l'élève car le professionnel ne peut évaluer des capacités acquises qu'à travers une dimension introspective et réflexive d'une activité professionnelle menée. Il semble alors peu probable que ce type d'écrits puissent trouver un écho favorable auprès des professionnels.

IV. La norme réglementaire

A. Résultats des observations syntaxiques

| Unité d'analyse | Nombre/20 de dossiers répondant à l'unité |
|--|--|
| La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (Progression de l'information, absence d'ambiguïté...) | 3 dossiers |

Tableau N° 9 : Résultats des observations syntaxiques

B. Analyse des résultats d'observations

Dans cet exercice qui exige d'écrire son expérience pour autrui sur un espace de quinze à vingt pages, il est nécessaire d'organiser le support avec un « thème chapeau » pour relater ensuite, de manière synthétique, toutes les composantes qui ont donné lieu à une expérience. Cette mise en mots de l'expérience permet au scripteur de formaliser auprès du lecteur non seulement son rapport à l'écriture mais aussi son rapport au monde du travail. La cohérence thématique est donc intéressante à observer car elle permet de pouvoir considérer comment l'élève se positionne au sein d'une profession. La progression thématique donne ensuite des informations complémentaires sur la manière dont l'élève a vécu son expérience et quelles étapes lui paraissent plus ou moins importantes dans la situation de travail contextualisée qu'il relate.

Le plan du dossier va donc avoir toute son importance pour cette norme. L'analyse de la norme commune a montré que les plans utilisés par les élèves présentent des manques dans dix-sept dossiers. Ces manques induisent inévitablement un écart par rapport à la norme réglementaire puisque les informations relatives aux caractéristiques du site ne sont pas abordées. L'élève ne donne pas la preuve de sa sensibilité ou de ses connaissances quant au cadre législatif qui encadre son activité. De plus, la présentation de l'entreprise reste très superficielle. Elle est définie par sa date de création, son adresse, son personnel et les services qu'elle propose. Lorsque sa forme juridique est évoquée, l'information s'arrête à sa simple désignation : que signifie pour l'élève le terme de société anonyme, d'association, de syndicat mixte intercommunal ? Son support ne le dit pas. Comment l'entreprise est-elle organisée pour proposer ses services ? Le support ne le dit pas non plus.

C. Conclusion intermédiaire

L'intérêt de la norme réglementaire porte sur le fait qu'elle permet de faire prendre conscience au scripteur que des tensions existent entre les règles professionnelles à respecter et la réalité du terrain. Or, le dossier de l'élève ne faisant pas écho à cette réalité le jury professionnel ne peut pas vérifier si l'élève comprend bien que le monde professionnel est régi par des règles. Dans le cadre d'une formation professionnelle, l'écart à cette règle est très regrettable.

V. La norme de l'usage scientifique

A. Résultats des observations syntaxiques

| Unité d'analyse | Nombre/20 de dossiers répondant à l'unité |
|--|---|
| Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions, ou de confusions portant sur les mots) | 3 dossiers |

Tableau N° 10 : Résultats des observations syntaxiques

B. Analyse des résultats d'observations

Le rôle du langage dans la construction des savoirs a été largement démontré par la communauté scientifique. Les travaux de Vygotski (1934/1985), rappelés par Clerc (2011, p.67) montrent que l'écriture se révèle un outil médiateur dans la construction des savoirs permettant la négociation entre les différentes sources de savoirs qu'une formation propose (stages pratiques, cours théoriques, revues spécialisées, etc. Il s'agit donc, pour la norme de l'usage scientifique, d'observer l'état d'appropriation des savoirs académiques et de l'impact de ces savoirs sur la construction de l'identité professionnelle des élèves.

Les observations montrent que seuls trois élèves essaient de développer quelques paragraphes en introduisant un lexique issu du domaine scientifique. Les caractéristiques du site et l'échelle des enjeux sont des sections où ces élèves tentent d'imbriquer valeur et norme. Quelques mots tels que « *combe monoclinale* », « *déchets métaboliques* », « *oiseaux paludicoles* » se rattachent à la situation concrète exposée mais la maîtrise de ce vocabulaire semble cependant fragile lorsque l'élève écrit « *les oiseaux paludicoles qui vivent dans les marais* ». Ils ont toutefois le mérite de rechercher les mots justes et de fournir un effort de représentation par la pensée.

C. Conclusion intermédiaire

La non articulation des savoirs théoriques et de l'expérience en stage ne permet pas de vérifier la mise en œuvre du processus de formation dans le parcours de l'élève. Seule la valorisation de la pratique est très présente dans les écrits. Il est donc difficile de prédire de sa capacité à pouvoir « *identifier des potentialités, des contraintes ou des risques dans une situation professionnelle* » (Le Boterf, 2008, p.79).

VI. La norme de l'usage critique

A. Résultats des observations syntaxiques

| Unités d'analyse | Nombre/20 de dossiers répondant à l'unité |
|--|---|
| L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?) | 10 dossiers |
| Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? | 3 dossiers |
| L'information est-elle pertinente et cohérente ? | 3 dossiers |
| L'écrit produit-il l'effet recherché ? | 3 dossiers |

Tableau N° 11 : Résultats des observations syntaxiques

B. Analyse des résultats d'observations

L'étude de cette dernière norme permet d'examiner les conditions dans lesquelles l'élève réalise sa communication. A-t-il compris la finalité de son dossier ? A-t-il repéré les modes d'énonciation en jeu et les éléments de références ? C'est ce que les points suivants vont déterminer.

- PRISE EN COMPTE DE LA SITUATION :

Dix dossiers cumulent des écarts sur toutes les normes. Dans ces conditions, il est difficile de dire que ces dix élèves tiennent compte de la situation car, malgré tout, l'évolution des dossiers et leur élaboration sont discutés tout au long de l'année.

- LES MARQUES DE L'ÉNONCIATION :

Dans dix-sept dossiers, les marques de l'énonciation ne permettent pas de déterminer la part de ce qui est réalisé par l'élève. L'ensemble des tâches évoquées sont abordées de manière collective avec les pronoms personnels « on » ou « nous » et ne permettent pas de distinguer l'implication, l'autonomie, et l'identité professionnelle que l'élève a pu développer au sein de l'entreprise.

- PERTINENCE DE L'INFORMATION :

L'insuffisance du plan du dossier, du vocabulaire utilisé, et du recours au langage scientifique contribuent au fait que dix-sept dossiers soient considérés comme peu pertinents.

- L'EFFET DU DOSSIER :

Le genre discursif a toute son importance pour exprimer le relief de l'essence même d'une expérience. L'aspect trop narratif des textes, combiné à un déficit d'informations, et à un manque de pertinence des informations, ne permet pas d'atteindre l'objectif affiché « d'être capable de mobiliser un réseau de savoirs pluridisciplinaires ».

C. Conclusion intermédiaire

L'attention que les élèves portent à la dualité entre les mondes professionnel et académique n'est pas développée et ne leur permet pas de produire des textes pouvant correspondre à la norme de l'usage critique. L'évaluation de ce qui est acquis pour eux est donc difficile à clarifier.

Partie 3 - Bilan

Chapitre 1 – Rappel de la problématique

Le support intitulé « Expérience en milieu professionnel » rédigé dans le cadre de l'épreuve E6 a-t-il une valeur professionnalisante ?

Chapitre 2 – Rappel de la démarche

Dans un premier temps, l'étude du contenu des instructions de l'épreuve E6 mène à croire que le document à produire aboutit à un dossier VAE à travers lequel le candidat fera reconnaître ses acquis dans le monde professionnel. Le rapprochement des différents éléments constituant une démarche VAE avec le contenu attendu par les instructions pouvant être effectué, l'écrit de cette épreuve est ensuite comparé aux valeurs qui définissent un écrit professionnel. Le rapprochement des normes des écrits professionnels étant possible à faire avec le dossier à construire pour l'épreuve E6, il est alors entendu que l'écrit s'apparente à un écrit professionnel et qu'il peut avoir une valeur professionnalisante dans une formation de bac professionnel.

Chapitre 3 – Résultats des analyses de données

Les six valeurs qui constituent un écrit professionnel ne sont pas honorées :

- la norme commune : déficiente du point de vue orthographique et syntaxique, les observations montrent que les savoirs élémentaires du fonctionnement des lois de l'écriture ne sont pas acquis pour 75% des élèves,
- la norme expressive et poétique du langage : déficiente du point de vue de la présentation du dossier et de son organisation, la qualité la cohérence syntaxique ne convainc pas plus et les observations montrent que 75% des élèves ne maîtrisent pas les savoirs élémentaires de la communication écrite,
- la norme communautaire : le ton trop narratif des écrits prend le pas sur le ton explicatif attendu et ne permet pas de prédire des capacités acquises pour 90% élèves,
- la norme réglementaire : l'absence d'identification des règles régissant l'exercice du métier ou du fonctionnement de l'entreprise ne permet pas de vérifier, dans 85% des cas, que l'élève comprend le caractère systémique de l'environnement dans lequel son activité se déroule,
- la norme de l'usage scientifique : dans 85% des cas, l'expérience professionnelle ne s'ancre pas dans les savoirs académiques ce qui ne permet pas de vérifier de la capacité du candidat à pouvoir diagnostiquer et analyser,
- la norme de l'usage critique : dans 85% des cas, l'absence de positionnement dans le discours du candidat sous la forme de « je », et l'absence de savoirs théoriques convoqués pour déclencher une prise de recul sur l'expérience vécue ne permettent pas de produire des écrits dans lesquels l'élève fera preuve « d'analyse critique constructive ».

Chapitre 4 – Bilan et propositions

Le document écrit obligatoire de l'épreuve E6 défini par le référentiel de certification du bac pro « Gestion des Milieux Naturels et de la Faune » correspond aux normes d'un écrit professionnel. La caractéristique de cet écrit n'est pas remise en cause car elle semble tout à fait pertinente dans le cadre d'une formation professionnelle.

Cependant, l'analyse précise des dossiers des élèves met en lumière de nombreuses défaillances qui, au final, ne permettent ni de caractériser leur écriture « d'écriture professionnelle », ni de valider les capacités C6 et C7 du référentiel de certification.

Même si cette épreuve privilégie l'oral pour l'évaluation des capacités, les résultats ne peuvent que nous interroger sur l'efficacité de l'appareil scolaire à former les élèves orientés dans le bas de l'échelle de la hiérarchie scolaire. La volonté affichée de l'éducation nationale de se rapprocher des entreprises doit impérativement aboutir à une amélioration du système éducatif français.

Guy Le Boterf (2008, p.28) écrit : « *Savoir agir et réagir dans une situation de travail particulière, cela suppose pour une personne d'être capable de mobiliser des combinatoires appropriées de ressources propres à la personne (connaissances, savoir-faire, raisonnements, aptitudes...) et de son environnement (banques de données, personnes ressources, guides pour l'action...)* ». L'école ne doit pas se dédouaner de cette tâche qui lui incombe : mettre à disposition sur le marché du travail des individus ayant acquis des connaissances, une capacité de raisonnement et des aptitudes. Les équipes enseignantes se doivent de veiller au bon développement des acquis des élèves tout au long de leur scolarité, même dans les filières de relégation, et faire en sorte que ces élèves progressent. Un écrit, comme celui de l'épreuve E6, serait pourtant un bon moyen de valoriser leur parcours.

Les préconisations issues de cette recherche pour accompagner efficacement les élèves portent sur les points suivants :

- faire tout d'abord progresser les élèves sur les normes commune et expressive car la qualité de leur expression écrite et la présentation de leur dossier conditionnent d'emblée leur accès au monde du travail. Deux modules de formation peuvent servir d'appui à l'amélioration de ces normes : le module MG1 portant l'enseignement de la langue française et le module MG4 portant l'enseignement des outils informatiques. L'intérêt d'un travail approfondi sur ces deux normes est double puisqu'il impacte la qualité de la norme communautaire et la qualité de la norme de l'usage critique.

- faire progresser ensuite les élèves sur les normes « communautaire » et « réglementaire » est indispensable pour deux raisons : il en va bien évidemment d'une

reconnaissance accrue de l'élève par les professionnels et il en va d'une reconnaissance entre l'appareil scolaire et les entreprises et du renforcement de leurs liens.

Toujours en référence aux propos de Guy Le Boterf (2008, p.58), « *l'environnement professionnel relève de connaissances sur le contexte interne ou externe de l'activité professionnelle* ». Il nous confirme que ces connaissances s'acquièrent par l'expérience mais aussi par la formation continue. Or, sur ce point, le contenu des dossiers révèle peu le niveau de connaissances des élèves. Il serait souhaitable d'introduire dans le contenu de la formation, un module spécifique permettant d'étudier le fonctionnement d'une entreprise, l'organisation de son service comptable, sa politique commerciale, ses partenaires financiers et les règles de sécurité. A ce jour, l'enseignant de sciences économiques et sociales et de gestion, présent dans le jury, n'a pas de quoi valider les capacités des élèves à ce sujet.

Conclusion

La création d'un diplôme professionnel est souvent insufflée par le monde professionnel en mal de compétences adaptées dans les entreprises. La part importante des enseignements professionnels dans les filières professionnelles est donc compréhensible. Cependant, les élèves orientés dans ces voies scolaires sont souvent des élèves aux savoirs de base fragiles et l'accès aux enseignements professionnels nécessiterait un renforcement des savoirs linguistiques de bases. Or le français ne représente que 7,14% du total des heures des enseignements.

Les résultats de cette recherche montrent que l'épreuve E6, intégrée entièrement aux modules d'enseignements professionnels, ne constitue malheureusement pas une épreuve à caractère professionnalisant pour les élèves. En cause, un cadre flou sur le contenu de l'écrit, un accompagnement ni formalisé par les textes, ni organisé spontanément sur le terrain et un non sens pour les élèves lorsqu'il s'agit de s'investir dans un travail non noté.

Alors comment améliorer le caractère pourtant pertinent de cette épreuve ?

La création d'un module spécifique à l'écriture professionnelle est ici une piste privilégiée. Il s'agirait de proposer aux élèves des séquences combinant savoirs de bases théoriques de la linguistique, décryptage de ce qu'est un écrit professionnel et formation à la démarche d'introspection pour mieux restituer une expérience professionnelle. Ainsi, les élèves pourraient prouver leurs acquis dans une vision critique associée à l'analyse de leurs compétences. Véritable processus d'autoformation, ce module serait à réfléchir sur les trois années de formation car la « maturation » qu'impose une démarche d'introspection ne peut se raisonner sur l'évaluation du temps nécessaire à la construction d'un dossier de vingt pages.

Mais l'animation d'un tel module ne peut s'envisager par un enseignant non formé aux méthodes facilitant l'introspection. Une technique d'entretien reconnue, tel que l'entretien d'explicitation de Vermersch (2006), permettrait d'accompagner efficacement les élèves sur ce point grâce aux processus interrogatifs qu'il suscite. L'émergence de connaissances et/ou de compétences chez l'élève faciliterait la description de sa propre action et lui permettrait d'accéder aux implicites (éléments pertinents qui permettent de comprendre ce qui fait l'efficacité d'une action).

La centration sur les logiques d'enseignements professionnels par laquelle les rédacteurs des référentiels de bac professionnel espèrent garantir la formation des élèves détourne leur attention des difficultés réelles du profil de ces élèves. Dans cette période où l'appareil scolaire subit les soubresauts de réformes régulières, il serait nécessaire de partir des acquis des élèves pour réfléchir à l'organisation et au contenu des différentes formations.

Bibliographie

Monographies

- André, G. (2012). *L'orientation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ansart, S., Sanséau, P.-Y. & Lefort, P., (2010). *La VAE*. Paris : Dunod.
- Barré-De Miniac, C. (2011). La professionnalisation par l'écriture. Vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation. Dans A. Morisse, M. (dir.), LAFORTUNE, L. (dir.) & CROS, F. (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (pp. 18-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Boyer, L. & Scouarnec A. (2009). *La prospective des métiers*. Paris : EMS.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Catach, N. (1980). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cauwet, N. (2005). *Ecrire le monde, la naissance des alphabets*. Paris : Belem éditions.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Charenton-le-Pont : Editions de la maison des sciences de l'homme
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Clerc, A. (2011), Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. Dans A. Morisse, M. (dir.), LAFORTUNE, L. (dir.) & CROS, F. (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (pp. 62-82). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault J.-M. (1997). *Psycholinguistique textuelle, une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes décembre*. Paris : Armand Colin
- Delcambre, I. (2007). Genres du discours. Dans Reuter, Y. (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. *Dictionnaire des didactiques*. Paris : ESF Editeur

- Le Boterf, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.
- Netchine, S. (2007). *Psychologie de l'éducation. Tome 1*. Rosny-sous-bois : Bréal.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Folio
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (éd.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Willis, P. (1978). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Paris : Editions Agone.

Périodiques

- Rebière, M. (2015). Tous compétents en français. *Cahiers pédagogiques*, 522. Paris : Cahiers pédagogiques.

Références électroniques

- Besson, E. (2008). Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE. *Prospective Evaluation*. Repéré le 8 août 2015 à <http://travail-emploi.gouv.fr/>
- Briand, J.-P. (1989). L'apparition du « préapprentissage » dans les grandes villes au début du XXe siècle ». *Formation Emploi*, 27-28. pp. 42-61. Repéré le 18 août 2014 à <http://pmb.cereq.fr/>
- Chantraine, O. (1992). Les écritures professionnelles ou la difficile synthèse de normes communicationnelles hétérogènes. *Etudes de communication*, 13. Repéré le 15 juillet 2015 à <http://edc.revues.org/2781>
- Chantraine, O. (1992). Autour du mémoire professionnel : une action de formation de formateur dans un contexte d'innovation institutionnelle. *Etudes et recherches*, 12. p 33-49. Repéré le 15 juillet 2015 à <http://ife.ens-lyon.fr/>
- Claes, M. (1995) *L'expérience adolescente*. Repéré le 20 mars 2013 à <http://b105.chez.com/lectures/claes.htm>
- Esquieu, N. (2007). Les professeurs des lycées professionnels. *Education et formation*, 75. Repéré le 3 août 2015 à <http://www.education.gouv.fr/>

- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115/116. Repéré le 9 août 2015 à <http://www.pratiques-cresef.fr/>
- Hamon, B. (2014). *Lettre aux membres de la communauté éducative*. Repéré le 7 août 2014 à <http://www.education.gouv.fr/>
- Keskpaik, S. & Salles, F. (2013). *Note d'information [Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématiques : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003]*. Repéré le 7 août 2014 à <http://www.education.gouv.fr/>
- Masseron, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaire. *Pratiques* 149-150. Repéré le 19 août 2015 à <http://pratiques.revues.org/1725>
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*. Repéré le 10 août 2015 à <http://linx.revues.org/174>
- Prost, A. (2001). La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. Repéré le 25 août 2014 à <http://www.pedocs.de/>
- Schneuwly, B. Enseigner la parole publique : une approche socio-historique. (2002). *Colloque « Didactique de l'oral »*. Repéré le 28 juillet à <http://eduscol.education.fr/cid46398/enseigner-la-parole-publique%C2%A0-une-approche-socio-historique.html>
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Repéré le 9 août 2015 à <http://archive-ouverte.unige.ch>
- Schneuwly, B. & Dolz-Mestre, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. Repéré le 10 août 2015 à <http://archive-ouverte.unige.ch>
- Tanguy, L. (2000). Note de synthèse [Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective.]. *Revue française de pédagogie*, 131. pp. 97-127. Repéré le 18 août 2014 à <http://www.persee.fr/web/revues/home>
- Vallaud Belkacem, N. (2014). Discours. Repéré le 1^{er} août 2015 à <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/>
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24. pp. 50-61. Repéré le 6 août 2014.

Sources

- Dares (2014). *La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage*. Repéré le 7 août 2014 à <http://travail-emploi.gouv.fr/>
- Céreq (2012). Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels. Repéré le 4 août 2014 à [file:///C:/Users/Tus/Downloads/Net-doc-89%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tus/Downloads/Net-doc-89%20(1).pdf)
- Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels (2009). Repéré le 30 octobre 2010 à www.chlorofil.fr.
- Haut Conseil de l'Education (2008) L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'Ecole, Repéré le 10 septembre 2014 à <http://www.education.gouv.fr/archives/2012>
- Note de service DGER/SDPOFE/N2010-2148 (2010). Repéré le 30 octobre 2010 à www.chlorofil.fr.
- Réseau CANOPE. Le programme d'action du Conseil national de la Résistance. Repéré le 10 juillet 2014 à <https://www.reseau-canope.fr>
- Statistiques éducation nationale. Résultats, diplômes, insertion. Repéré le 10 juin 2014 à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/12/5/DEPP-RERS-2011-resultats-diplomes-insertion_190125.pdf

Table des illustrations (dans le texte)⁶

| | |
|---|----|
| Tableau N° 1 : Rapprochement des logiques d'intervention entre formation et emploi | 30 |
| Tableau N° 2 : Rapprochement entre les éléments constitutifs d'un dossier VAE et les éléments constitutifs du dossier de l'épreuve E6 | 38 |
| Tableau N° 3 : Correspondances « Normes de l'écriture professionnelle – Critères d'évaluation » | 55 |
| Tableau N° 4 : Tableau des correspondances « Critères d'évaluation – Eléments d'expertise des écrits » .. | 56 |
| Tableau N° 5 : Norme commune Tableau de résultats des observations orthographiques | 58 |
| Tableau N° 6 : Norme commune Résultats des observations syntaxiques | 65 |
| Tableau N° 7 : Norme expressive et poétique du langage Résultats des observations organisationnelles et syntaxiques des dossiers | 69 |
| Tableau N° 8 : Norme expressive et poétique du langage Résultats des observations syntaxiques | 73 |
| Tableau N° 9 : Norme réglementaire Résultats des observations syntaxiques | 75 |
| Tableau N° 10 : Norme de l'usage scientifique Résultats des observations syntaxiques | 77 |
| Tableau N° 11 : Norme de l'usage critique Résultats des observations syntaxiques de la norme critique .. | 78 |

MOTS-CLÉS : écrit professionnel — normes – orthographe – syntaxe – lexique

RÉSUMÉ

Le baccalauréat professionnel est un diplôme national de niveau IV dont le contenu des enseignements est réfléchi en étroite collaboration avec le monde professionnel. La certification de ce diplôme s'organise autour d'épreuves d'enseignements généraux et d'enseignements professionnels. Cette recherche s'intéresse au support écrit que les élèves doivent fournir pour se présenter à l'oral de l'épreuve E6. Dans un premier temps, un bref historique rappelle la naissance de l'enseignement professionnel. Les caractéristiques des différentes composantes de cette voie sont recensées : profils des élèves, profils des enseignants, structure des référentiels de formation et spécificité de l'épreuve E6. S'ensuit une présentation des différents concepts théoriques qui entourent l'activité d'écriture. Partant du constat que les documents produits pour l'épreuve E6 ne répondent pas aux directives floues du référentiel, ces écrits ont été comparés aux normes de l'écriture professionnelle. Malgré ce rapprochement pertinent, cette recherche montre que les élèves ont des difficultés majeures pour appréhender cette épreuve et qu'un manque d'accompagnement subsiste dans l'organisation des formations professionnelles. Ce mémoire propose, en conclusion, des pistes didactiques pour remédier à ce problème.

KEYWORDS : professional writing – norm – spelling – syntax - vocabulary

ABSTRACT

The professional baccalauréat is a level 4 national diploma whose the subject matters are in direct collaboration with the professional world. The validation of this diploma is based on testing general subjects and more professional subjects. The paper treats the written material that the students need to provide to present the oral test E6. To begin with I will give a brief summary of the beginning of professional studies. The characteristics of the different components of this path are the following : profiles of students, the profiles of the teachers, the structure of the texts, and the specificities of the E6 test. Afterwards, I will present the different theoretical concepts that compose the written activity. Keeping in mind that the documents written for the E6 test do not respect the vague instructions of the text of reference, the written work has been compared with the rules of the professional writing. Despite of the evident similarities, this research shows that the students have great difficulties preparing this text and the lack of clear guidelines continues in the organization of professional studies. In conclusion, this paper proposes technical guidelines to help solve this problem.