

IUFM Midi-Pyrénées

\*\*\*\*

UP Sciences Humaines et Sociales

\*\*\*\*

Filière : CAPES Documentation

# L'acquisition de compétences documentaires en lycée professionnel : exemple de la lecture

Mémoire professionnel

Sous la direction de Mme Nicole Boubée

Réalisé par

**Anne-Solen Gourdon** - Lycée  
professionnel Hélène Boucher  
(Toulouse)

**Souad Hadji-Malki** - Lycée  
professionnel Jolimont (Toulouse)

Année 2005-2006

### **Résumé:**

L'acquisition des compétences documentaires est au cœur de la réflexion pédagogique des professeurs documentalistes. Elle se matérialise par une multitude de référentiels et de portefeuilles documentaires. Nous avons mis l'accent sur les compétences de prise de notes et de diversification des modes de lecture.

### **Mots-clés :**

Compétences documentaires / Lecture / Prise de notes / Diversification des modes de lecture / Evaluation / Référentiel / Portefeuille.

# Table des matières

<b>AVANT PROPOS .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
<b>PREMIERE PARTIE : .....</b>	<b>10</b>
<b>L'ACQUISITION DE COMPETENCES DOCUMENTAIRES AU CŒUR DE LA REFLEXION PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS-DOCUMENTALISTES .....</b>	<b>10</b>
1. L'introduction de la notion de compétence dans l'enseignement .....	11
2. Les compétences documentaires .....	15
3. Le choix d'une compétence documentaire : la lecture .....	17
<b>DEUXIEME PARTIE : .....</b>	<b>23</b>
<b>DE LA DIFFICULTE DE METTRE EN PLACE UN REFERENTIEL DE COMPETENCES DOCUMENTAIRES. ....</b>	<b>23</b>
<b>1. Les compétences de lecture dans les référentiels documentaires .....</b>	<b>24</b>
1.1. Pratique documentaire et prise de notes, Marie Monthus.....	25
1.2. Référentiel FADBEN. ....	27
1.3. Les 6 étapes d'un projet de recherche : Université de Montréal. ....	28
1.4. Recherche documentaire et apprentissage, Frédérique Marcillet. ....	30
1.5. ERUDIST .....	31
1.6. Référentiel de compétences informationnelles et documentaires : Académie d'Orléans-Tours. ....	32
1.7. Progression des apprentissages documentaires de la Sixième à la Terminale : portefeuille de compétences à acquérir. ....	33
<b>2. Définir les référentiels.....</b>	<b>35</b>
1.1. Le portefeuille de compétences documentaires : Glissement du terme vers le domaine professionnel et éducatif. ....	35
1.1.1. Définition générale.....	36
1.1.2. Historique.....	36
1.1.3. Définitions dans le domaine de l'éducation. ....	38
1.1.3.1. <i>Le portfolio de l'apprenant.</i> .....	38
1.1.3.2. <i>Le portfolio de compétences documentaires.</i> .....	39
1.1.3.3. <i>Définition dans le domaine professionnel.</i> .....	39
1.2. Référentiel de compétences.....	40
1.2.1. Définition générale. ....	40
1.2.2. Définition en documentation. ....	41

<b>TROISIEME PARTIE :</b> .....	<b>43</b>
<b>NOTRE ACTION PEDAGOGIQUE</b> .....	<b>43</b>
<b>1. Les dispositifs et les séquences pédagogiques</b> .....	<b>44</b>
1.1 Lettres.....	44
1.1.1. Présentation du dispositif.....	44
1.1.2. Nos activités.....	46
1.2. Arts appliqués et cultures artistiques.....	52
1.2.1. Présentation du dispositif.....	52
1.2.2. Nos activités.....	56
1.3. Education Civique Juridique et Sociale (ECJS).....	58
1.3.1. Présentation du dispositif.....	58
1.3.2. Nos activités.....	61
<b>2. Quelques exemples d'activités.....</b>	<b>65</b>
2.1. En matière de prise de notes.....	65
2.1.1. Au Lycée professionnel de Jolimont : Prise de notes sur documents en vue d'une restitution orale.....	65
2.1.2. Au Lycée professionnel Hélène Boucher : la prise de notes à travers l'ECJS en Terminale BEP.....	68
2.2. En matière de diversification des modes de lecture.....	76
2.2.1. Au Lycée professionnel de Jolimont : Le traitement de l'information : quelques procédés de l'écriture journalistique.....	76
2.2.2. Au Lycée professionnel Hélène Boucher : commande et lecture de fictions en BEP.....	80
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>85</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>91</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>96</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>97</b>
<b>I. Présentation des établissements</b> .....	<b>99</b>
<b>II. Fiches outils</b> .....	<b>110</b>
<b>III. Fiches exercices</b> .....	<b>121</b>
<b>IV. Fiches du professeur</b> .....	<b>128</b>

# Avant propos

## **Le Travail en commun, pourquoi ?**

### **Ce qu'en pense Souad**

Travailler en binôme ou en groupe n'est jamais une tâche facile. La divergence des points de vue et des humeurs font du travail en commun un moment difficile à gérer parfois.

Mais travailler avec Anne-Solen est d'abord parti du fait que le sujet nous intéressait toutes les deux, ensuite parce qu'avoir une vision différente d'une question ne peut être que plus pertinent.

Enfin, travailler avec Anne-Solen n'est pas nouveau : nous avons déjà eu l'occasion à plusieurs reprises de confronter nos idées et de nous entendre la plupart du temps. En effet, si je dois critiquer cette « association » c'est bien ce surplus de bonne entente qui a accompagné ce travail du début jusqu'à la fin. Après tout, je m'en réjouis.

### **Ce qu'en pense Anne-Solen**

Ce travail en commun est le fruit d'une entente amicale, c'est indéniable. C'est aussi le fruit de la convergence de préoccupations que nous pourrions qualifier d'ordre intellectuel et professionnel. C'est enfin le fruit d'une vision commune du métier.

Outre l'enrichissement à court terme par la confrontation immédiate de nos expériences, l'élaboration d'outils, l'élargissement de nos perspectives par les remarques de l'autre, nous estimons que le travail en commun est la méthode de travail la plus fructueuse lorsque l'on cherche à faire avancer notre réflexion sur un aspect du métier. Travailler à deux sur un mémoire professionnel, c'est déjà prendre l'habitude de partager des expériences et des idées entre collègues.

### **Ce que nous en pensons**

Travailler « en collaboration », travailler « en équipe », travailler « en réseau »... Voilà des expressions que l'on retrouve fréquemment dans la littérature professionnelle. Or il existe différents degrés de participation des acteurs dans tout type de travail collaboratif. Nous avons pour notre part conçu ce mémoire comme un travail en synergie, en espérant pouvoir reproduire ce modèle dans nos collaborations futures au cours d'autres actions et réflexions pédagogiques.

# Introduction

## Introduction du contexte de travail

### Des terrains très proches...

Notre stage en situation se déroule pour toutes les deux dans des lycées professionnels toulousains. Nous avons donc l'occasion d'observer des terrains par beaucoup similaires. Les points communs les plus évidents sont donc le type d'établissement et la localisation. Ces points communs sont loin d'être anodins. Que les établissements soient situés à Toulouse offre certainement des points de comparaison d'intérêt sociologique, mais nous n'avons pas la volonté d'exploiter cet aspect dans notre mémoire. Le fait d'avoir toutes les deux des classes de CAP, de BEP, de Bac Pro, etc. est par contre un point nodal de notre démarche. Avoir des niveaux comparables, tout du moins en terme d'enseignement général, permet de mutualiser nos remarques, et de donner ainsi à notre réflexion une portée plus générale.

### Sans pour autant être identiques...

Si nos deux terrains se ressemblent par les points évoqués ci-dessus, ils ne sont pas pour autant identiques, loin s'en faut. Les divergences portent en particulier sur les filières accueillies, sur la taille de l'établissement, sur la répartition filles-garçons.

Le Lycée professionnel Hélène Boucher, récemment labellisé lycée des métiers, accueille principalement des filières autour d'un pôle que l'on pourrait qualifier de « soin du corps », avec à la fois une tendance « esthétique », avec des filières telles que les métiers de l'esthétique ou de la coiffure, et une tendance « soin médical », avec la branche sanitaire et social du CAP à la formation complémentaire des aide-soignantes ou la préparation au concours d'infirmières. Il y a enfin un pôle que l'on peut qualifier de « métiers de la vente et du secrétariat ». Ce sont, toutes filières confondues, des filières majoritairement féminines. Sur un total de 650 élèves environ, l'établissement accueille 600 filles.

## **Le thème de travail, le choix des axes de travail**

### **❖ Evolution du projet**

L'idée de départ était de travailler sur la notion de progression des apprentissages documentaires et sur la collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline via une réflexion sur les référentiels de compétences documentaires.

Nous avons recentré le projet en précisant le sujet et en le réduisant. Avant de pouvoir évaluer une progression des apprentissages, une progression dans l'acquisition de compétences, ne faut-il pas déjà se poser la question de l'acquisition d'une compétence ? Nous avons ainsi décentré le questionnement, passant de la question complexe de progression, à celle qui la sous-tend, celle de l'acquisition d'une compétence.

Nous avons donc choisi parmi les compétences documentaires une compétence particulière, que nous avons elle-même subdivisée en différents items pour en retenir finalement deux. La compétence choisie est la lecture, et en particulier la prise de notes et la diversification des modes de lecture.

### **❖ Pourquoi avoir choisi la lecture ?**

Nous pouvons distinguer dans ce choix trois raisons. La première est d'ordre pragmatique et, la seconde d'ordre stratégique, la troisième d'ordre personnel.

Tout d'abord, c'est par pragmatisme que nous avons opéré ce choix. Etant donné la difficulté à trouver des partenaires sur nos horaires de présence au CDI, il était de notre intérêt de cibler sur une compétence intervenant dans une large palette de situations, faisant intervenir des disciplines variées. Nous multiplions ainsi les opportunités de collaborations. L'impératif du calendrier nous a aussi dicté de choisir de préférence une compétence observable à différents stades du travail, et pas seulement en fin d'année. Il aurait été plus délicat par exemple de travailler sur les productions finales en sachant que nous le mémoire doit être achevé en mars.

Ensuite, ce sont des raisons d'ordre stratégique. La lecture a particulièrement attiré notre intérêt car c'est une compétence protéiforme, que l'on retrouve partout, le plus souvent de manière implicite. A la fois un prérequis et une compétence à développer, la lecture nous semble d'une importance capitale.

Enfin, nous nourrissons toutes deux un intérêt personnel pour la lecture.

### ❖ **Pourquoi avoir choisi la prise de notes et la diversification des modes de lecture ?**

Est-il possible et souhaitable d'isoler des compétences au sein même de la lecture ? Nous avons choisi de le faire. Et pour ne pas nous éparpiller dans des compétences qui peuvent être nombreuses. Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement à deux compétences : la prise de notes et la diversification des modes de lecture.

La lecture se retrouve dans les missions du professeur-documentaliste dans des volets différents, et ce depuis la circulaire de mission de 1986. D'un côté elle est présente sous le chapitre « formation à la recherche documentaire », et de l'autre elle est présente sous le chapitre « ouverture de l'établissement ». Cette répartition du champ d'intervention du professeur-documentaliste en matière de lecture correspond peu ou prou à une bipartition entre une lecture « documentaire » et une lecture « loisir ». Serait-ce à dire que le professeur-documentaliste aurait vocation à être impliqué directement dans la formation des élèves pour la « lecture documentaire » dans le cadre de la formation à la recherche documentaire, mais pour les autres types de lecture aurait plus pour rôle de mettre à disposition et éventuellement sensibiliser les lecteurs ?

Nous avons choisi de ne pas tenir compte de cette bipartition pour l'observation des compétences. Pourquoi vouloir en effet calquer les compétences à faire acquérir aux élèves sur les compétences attendues du professeur-documentaliste ? Il nous a par conséquent paru opportun d'adopter un autre point de vue. Nous avons distingué dans la lecture différents aspects.

Tout d'abord nous avons considéré que la « lecture documentaire » comprenait différentes composantes, dont faisait partie la prise de notes. C'est un processus complexe, et fondamental dans le processus d'appropriation de l'information.

Ensuite, nous n'avons pas exclu la « lecture loisir » du champ d'intervention du professeur-documentaliste formateur. Nous avons considéré qu'il existait de multiples modes de lecture, liés entre autres au support de l'information et au projet de lecture. Former à la diversité des modes de lecture, par-delà les distinctions génériques, est selon nous une nécessité dans la société dite de l'information. Etre capable d'adapter un mode de lecture à une situation donnée, pratiquer divers modes de lecture au quotidien sont des compétences précieuses pour parvenir à se frayer un chemin dans la complexité croissante de l'accès à l'information.



On peut se demander alors si l'on peut considérer la prise de notes et la diversification des modes de lecture comme des compétences documentaires à part entière, ou plutôt comme des activités mettant en œuvre d'autres compétences ? Autrement dit, comment situer la prise de notes et la diversification des modes de lecture au sein même de l'ensemble des compétences documentaires ? Toutefois, ces compétences documentaires peuvent-elles être systématiquement évaluées ? En définitive, Y a-t-il un cadre plus approprié qu'un autre pour observer la mise en œuvre et l'acquisition de ces compétences ?

Afin de répondre à ces questions, nous procéderons de la manière suivante. Nous replacerons pour commencer la question de l'acquisition de compétences documentaires au cœur de la réflexion pédagogique. Ceci nous amènera ensuite à aborder la difficulté à mettre en place un référentiel documentaire. Ceci étant posé, nous ferons état de notre action pédagogique en matière de formation à la prise de notes et à la diversification des modes de lecture.

## **Première partie :**

**L'acquisition de compétences documentaires  
au cœur de la réflexion pédagogique des  
professeurs-documentalistes**

Depuis quelques années, la notion de compétence et son corollaire l'évaluation sont au coeur du débat pédagogique. Cette question est d'autant plus présente chez les professeurs documentalistes, qui s'interrogent sur la définition de compétences documentaires. La littérature est riche et abondante, et en constante évolution. Parmi ces compétences, nous avons choisi de focaliser nos observations sur les compétences en matière de lecture, en particulier sur la prise de notes et la diversification des modes de lecture. Ces compétences documentaires contribuent à la construction d'une culture de l'information.

## **1. L'introduction de la notion de compétence dans l'enseignement**

D'abord réservées au domaine professionnel, les compétences ont été peu à peu intégrées au système éducatif. C'est sous l'impulsion de l'enseignement professionnel que cette évolution a pu se faire. En effet, les référentiels des diplômes et des activités professionnelles ont été des fers de lance de l'enseignement professionnel. Depuis, l'utilisation de référentiels, de portefeuilles et d'autres outils s'est généralisée. On les retrouve notamment en langues vivantes, validés par l'institution, (portefeuille européen des langues validé par le conseil de l'Europe)<sup>1</sup>, et encore en expérimentation en information-documentation.

Pour comprendre ce que l'on entend par la notion de compétence, nous donnerons quelques définitions, en nous appuyant essentiellement sur la psychologie et la pédagogie, notamment la pédagogie par objectifs.

De l'avis du didacticien Pierre Pastré, et d'Annie Weill-Fassin, spécialiste de la formation et du travail,

---

<sup>1</sup> Voir le site du conseil de l'Europe. Un panorama des portfolios de langue en Europe.  
[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/.../&L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/portfoliosf.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/.../&L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/portfoliosf.html). site consulté le 02/02/06.

« La notion de compétence émerge avec la « pédagogie par objectifs »<sup>2</sup> dont les référentiels ont décomposé les ensembles à apprendre en savoirs et savoirs faire à maîtriser pour atteindre l'objectif fixé, passant ainsi des « connaissances » aux « compétences »<sup>3</sup>

Nous retenons de cette citation les éléments suivants :

- 1- La pédagogie par objectifs (PPO)
- 2- La notion de compétences
- 3- L'existence de référentiels.

En effet, "la pédagogie de maîtrise cherche à redéfinir [...] les rôles respectifs du maître et de l'élève", et à affirmer que la plupart des élèves devraient être capables d'acquérir des savoirs du moment que les conditions d'enseignement leur soient optimales.

Le contenu de la pédagogie de maîtrise, telle que l'ont conçue les psychologues en éducation Tyler et Bloom dans les années cinquante, n'est pas constitué par les contenus des programmes mais par « les objectifs et la manière dont les élèves peuvent les maîtriser »<sup>4</sup> Cette perspective place au premier plan l'accompagnement de l'élève vers la réalisation des objectifs fixés.

Du point de vue de la psychologie, on « considère les compétences comme constituées de connaissances déclaratives et procédurales verbalisables, de savoir-faire plus ou moins implicites et de métaconnaissances permettant une réflexion sur les composantes précédentes. » (A. V-Fassina/ P. Pastré, *ibid.*). Précisons que pour André Tricot, spécialiste en psychologie de l'apprentissage, la distinction entre les apprentissages se fait en fonction du

---

<sup>2</sup> La PPO : généralement par la pédagogie de Maîtrise, la PPO est focalisée sur les objectifs, elle s'intéresse aux contenus des programmes et non à l'apprentissage lui-même.

<sup>3</sup> Annie Weill-Fassina, Pierre Pastré, « Les compétences professionnelles et leur développement », *Ergonomie*, sous la dir. de Pierre Falzon, PUF, 2004, p : 213

<sup>4</sup> Tyler L'idée prônée par Ralph Tyler (1935), initiateur de la pédagogie par objectifs, est de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Celle-ci doit adapter l'homme aux besoins et valeurs de la société et les traduire en objectifs. Il faut sortir des généralités grandiloquentes et infécondes en matière d'action éducative. Il faut une formulation claire des objectifs pour pouvoir les évaluer et donc pour contrôler l'enseignement. Les objectifs doivent être définis en termes de comportements attendus, en termes de réactions externes à la conscience. Les formulations renvoient à des activités vues du point de vue de l'élève et non du point de vue du projet de l'enseignant. La formation est d'autant plus efficace si l'on nomme le résultat attendu, si l'on dit ce que l'on attend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, dans des termes précis et sous forme de comportement observable.

En 1956, Benjamin Bloom dirigeait un groupe de psychologues en éducation. Du fruit de ces travaux émerge une classification des niveaux de pensée que Bloom et ses collègues considèrent comme importants dans le processus d'apprentissage. Bloom fait l'hypothèse que les habiletés peuvent être mesurées sur un continuum allant de simple à complexe. La taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom est composée de six niveaux, dont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

type de connaissances à acquérir : les connaissances pour comprendre (les savoirs) et l'acquisition de connaissances pour agir (les savoirs-faire).<sup>5</sup>

En effet, d'après Philippe Perrenoud<sup>6</sup>, "*Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action: ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation. (...)*"<sup>7</sup>.

Ce que l'on peut retenir de cette approche, c'est la nécessité d'articuler compétences et processus cognitifs lorsque l'on veut agir sur les apprentissages.

Plaçons nous à présent sur le terrain de la pédagogie. Guy Le Boterf, docteur d'État en lettres et sciences humaines, docteur en sociologie<sup>8</sup>, en définissant la compétence comme « *La mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donné* », propose six catégories de savoirs (Le Boterf, 1997) :

- ▶ Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter)
- ▶ Savoirs procéduraux (savoir comment procéder)
- ▶ Savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer)
- ▶ Savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire)
- ▶ Savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire)

---

<sup>5</sup> Tricot, A., (2000). Pratiques documentaires : la construction des savoirs et les démarches d'apprentissage des élèves. Quelles compétences développer ? *Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation* : « *Les politiques documentaires des établissements scolaires* ». (pp. 67-75). CRDP de Versailles.

<sup>6</sup> Docteur en sociologie et anthropologie, Professeur à Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, il est spécialisé dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Il a notamment publié des ouvrages sur la pédagogie différenciée, le métier d'élève, le curriculum, et l'évaluation.

<sup>7</sup> <http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPPERRENOUD.htm>

<sup>8</sup> Auteur de plusieurs ouvrages sur les compétences professionnelles, dont *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, qui a reçu la mention spéciale du grand prix 1994 du livre de management et de stratégie.

- **Savoir-faire cognitifs** (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre)

Par ailleurs, la pédagogie par objectifs établit une distinction entre toute une série de termes qui fonctionnent dans une dynamique pyramidale. A la base se situent les objectifs opérationnels (auxquels sont rattachées les compétences), puis les objectifs généraux (auxquels sont rattachées les capacités), les buts et enfin les finalités envisagés. On retrouve ces notions en filigrane dans les différents référentiels en information documentation, sans qu'il ne soit forcément fait de manière explicite référence à la pédagogie par objectifs. Les définitions des compétences, capacités, objectifs, buts et finalités sont fluctuantes. Nous reprendrons ici les définitions données par Georgette et Jean Pastiaux dans leur *Précis de pédagogie*<sup>9</sup>.

En partant du haut de la pyramide, les finalités sont « les affirmations de principe à travers lesquelles un groupe social identifie et exprime ses valeurs. » Les buts définissent ensuite « de manière générale les intentions poursuivies à travers un programme de formation ». Les objectifs opérationnels quant à eux sont les « énoncés issus de la démultiplication d'un objectif général, décrivant des compétences qui composent cette capacité.

Si l'on schématise, nous obtenons la représentation suivante<sup>10</sup> :

<b>Finalités</b> ↑	← →	<b>Valeurs</b> ↑
<b>Buts</b> ↑	← →	<b>Intentions, programmes</b> ↑
<b>Objectifs généraux</b> ↑	← →	<b>Capacités</b> ↑
<b>Objectifs opérationnels</b> ↑	← →	<b><u>Compétences</u></b> ↑

Ce tableau met en évidence les relations entre les différents éléments. Nous remarquons en particulier que les compétences se situent au niveau le plus élémentaire, et

<sup>9</sup> PASTIAUX, Georgette, PASTIAUX, Jean, *Précis de pédagogie*, Paris, Nathan, 1997, Coll. « Repères pratiques Nathan ; 46 », 159 p.

<sup>10</sup> Tableau réalisé d'après les notions mises en avant par Georgette et Jean Pastiaux, dans le *Précis de pédagogie*, *op. cit.*

qu'elles doivent être déclinées en objectifs opérationnels. Cette observation n'est pas anodine dans le sens où lorsque nous essayons de définir des compétences documentaires, c'est bien à ce niveau là que nous nous situons. Cependant, la frontière entre compétences et capacités, aussi bien que celle entre objectifs opérationnels et objectifs généraux, est fluctuante.

## **2. Les compétences documentaires**

La première idée qui vient à l'esprit dès qu'on parle de compétences est l'évaluation. Cette ambivalence est d'autant plus marquante quand il s'agit de compétences documentaires. La question qui revient constamment, c'est comment évaluer les compétences documentaires ? Et peut-on évaluer des compétences sans que ces dernières ne s'inscrivent dans un contenu durable, un cadre disciplinaire ou dans le cadre d'une progression ? Pascal Duplessis met en garde contre une certaine « *parcellisation des compétences info-documentaires dans les programmes disciplinaires* »<sup>11</sup>. Selon lui, le fait d'introduire des compétences documentaires dans différentes disciplines scolaires a pour conséquence la réduction de l'apprentissage des savoirs et savoirs-faire documentaires à des séquences isolées, éparpillées sans aucune cohérence. C'est pourquoi, P. Duplessis exclut toute possibilité de développer des savoirs-faire sans les rattacher à un contenu notionnel, parce que « *cette relation est implicite* ».

En somme, les compétences documentaires incluent le savoir-faire de base lié à la recherche et au traitement de l'information. Les compétences documentaires représentent un concept très large qui s'étend de la reconnaissance et la formulation du problème à la recherche fructueuse et l'évaluation critique de l'information, ainsi qu'à son utilisation efficace en situation d'apprentissage dans un contexte donné.

Ainsi, au vu de l'évolution incessante du domaine de l'information, la maîtrise de ces compétences est également perçue comme indéniable pour le développement d'une culture de l'information.

---

<sup>11</sup> L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education Nationale, *Documentaliste-Sciences de l'information* 2005, vol.42, n°3.

En effet, les concepts de maîtrise de l'information ou de formation à l'information ou encore plus récemment de *Information Literacy* (voir *infra*) fument dans le milieu info-documentaire, et ce, dans le monde entier. L' *American Library Association* développe le concept de « *information literate* » (formé à l'information). Ainsi, pour être considérée comme telle, « *une personne doit être à même de savoir quand elle a besoin de l'information et d'être capable de localiser, évaluer et employer efficacement l'information nécessaire.* »<sup>12</sup> Pour illustrer ces propos, nous traiterons dans la seconde partie de ce travail, de la notion de référentiel de compétences documentaires en nous appuyant sur divers exemples.

Claire Denecker fait remarquer que le vocabulaire en France n'est pas véritablement fixé. Alors qu'au Canada on utilise naturellement le terme « d'habileté informationnelle » pour l'équivalent anglais « *information skills* », en France les termes « habileté », « compétence » voire « savoir-faire » sont souvent employés indifféremment. Claire Denecker se propose de choisir l'expression de « compétence documentaire » et la définit de la manière suivante<sup>13</sup> :

*« Les compétences documentaires représentent [donc] la capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement, dans un contexte qui peut dépasser celui de la stricte documentation les connaissances et les savoir-faire qu'il a intégrés et combinés afin de traiter et d'exploiter l'information. La compétence documentaire ne se réduit donc pas aux capacités de rechercher, mais englobe aussi les aptitudes à déchiffrer, comprendre, assimiler et restituer l'information, sans oublier les qualités métacognitives sollicitées pour progresser dans l'apprentissage de ces compétences. »*

---

<sup>12</sup> Sandy Campell, Définir l'Information Literacy au 21<sup>e</sup> siècle, 70<sup>e</sup> conférence du conseil général de l'IFLA, 22-27 Août, 2004 [en ligne, consulté le 03/02/2006].

<sup>13</sup> DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Presses de l'ENSSIB, 2002, 208 p., p 116.



### **3. Le choix d'une compétence documentaire : la lecture**

Nous avons fait le choix de privilégier, parmi les compétences documentaires, celles liées à la lecture.<sup>14</sup> Il nous a semblé important de chercher à développer chez les élèves de lycée professionnel ces compétences de base, qui sont nécessaires (et non suffisantes) pour trouver une place dans la société dite « de l'information ». Plus précisément, savoir moduler son approche de l'écrit en fonction du type de texte et de la situation, être capable de s'ouvrir à des types d'écrit différents de ceux que l'on a l'habitude de fréquenter, être capable d'extraire des informations de documents en fonction de ses besoins d'information... Voilà des compétences indispensables aujourd'hui, dans la sphère privée comme publique.

Pour définir les compétences liées à la lecture, nous avons d'abord cherché à définir la lecture du point de vue des modes de lecture. Ainsi, nous nous apercevons bientôt qu'il n'existe pas une, mais des lectures. Nous nous sommes appuyées pour établir une typologie des modes de lecture (en insistant sur les comportements de recherche d'informations) sur les travaux de la pédagogue Brigitte Chevalier<sup>15</sup>, du linguiste François Richeaudeau<sup>16</sup> pour les écrits imprimés et sur les travaux des chercheurs en sciences de l'information et de la communication (SIC) Franck Ghitalla, Dominique Boullier, Pergia Gkouskou-Giannakou [*et al.*]<sup>17</sup> pour les supports numériques. Après avoir mentionné les points forts de leurs typologies, nous proposerons une synthèse, que nous avons adoptée comme typologie des modes de lecture pour nos observations.

Pour Brigitte Chevalier, il n'existe pas un type de lecture, mais des lectures, qui varient en fonction des textes, et de ce que le lecteur en attend. Elle précise que de nombreuses appellations ont vu le jour pour désigner les différents types de lecture : lecture-écrémage, lecture-survol, lecture-repérage, lecture en diagonale, lecture sélective,... Pour elle, les lectures effectuées dans le cadre scolaire se divisent essentiellement en deux

---

<sup>14</sup> En présentant la lecture comme une « compétence » documentaire, nous avons usé dans le titre de cette partie et à d'autres endroits d'un raccourci. Il serait sans doute plus exact de parler de « capacité », en étant soucieux de respecter la taxonomie susmentionnée, définie par la pédagogie par objectifs.

<sup>15</sup> CHEVALIER, Brigitte. « Stratégies de lecture ». In BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D., *La lecture, théories et pratiques*, Paris, Nathan, 1991, pp. 179-197.

<sup>16</sup> RICHAUDEAU, F., *Sur la lecture*, Paris, Albin Michel, 1992. RICHAUDEAU, F., « Théories de la lecture et perspectives : de l'oralité des signes à la perception mosaïque », *Revue de bibliologie*, n°40, 1994, pp. 26-32, p. 29.

<sup>17</sup> GHITALLA, Franck, BOULLIER, Dominique, GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia [*et al.*], *L'outre lecture : manipuler, s'appropriier, interpréter le web*, [Bibliothèque publique d'information](#), 2003, (études et recherches), 267 p.

catégories, des conduites de lecture induites par la consigne. D'un côté, la lecture intégrale, de l'autre la lecture-recherche. C'est essentiellement à cette dernière catégorie que nous nous intéressons dans le cadre de notre métier de professeur-documentaliste.

La lecture-recherche est induite par une consigne de recherche d'informations spécifiques dans un domaine donné. Elle y distingue deux modalités : la lecture-exploration et la lecture-sélection. La lecture-exploration est couramment appelée « lecture écrémage », elle consiste soit à se faire une idée du contenu d'un écrit sans le lire en entier, soit à se rendre compte de l'organisation d'ensemble de cet écrit pour pouvoir s'y orienter et y repérer le passage pertinent par rapport à une question préalable. Elle précise que ce type de lecture utilisé pour le choix de documents utiles à une recherche, pour y déterminer les passages relatifs à notre sujet ou question. La lecture-sélection est couramment appelée « lecture-repérage », c'est une activité de « saisie précise de l'information qui implique un traitement local ou partiel du texte ». Ce type de lecture qui peut suivre une « lecture-exploration » qui aura détecté le passage pertinent. Lors de la lecture-sélection : on lit tous les mots du passage sélectionné, mais en faisant attention aux seuls éléments pertinents par rapport à la question (le regard est sélectif, contrairement à une lecture intégrale).

Brigitte Chevalier reconnaît toutefois que la distinction entre lecture-exploration et lecture-sélection est théorique, et qu'en pratique, les deux types de lecture sont liés. Elle souligne que l'intérêt de cette distinction porte principalement sur l'évaluation. Un élève a très bien pu par exemple sélectionner une information mais sans savoir la mettre en relation avec la question. Ce n'est pas pour autant qu'il ne sait pas lire : il peut savoir s'orienter dans un écrit (lecture-exploration) mais n'a pas acquis le raisonnement par inférence (lecture-sélection). Elle conclut ainsi : « La prise en compte des deux modalités permet de mieux connaître le lecteur et l'enseignant peut ainsi lui apporter une aide appropriée ».

François Richeaudeau quant à lui situe son discours dans un cadre plus large que le cadre scolaire. Dans cette perspective, ce ne sont donc pas les consignes données par l'enseignant qui vont guider le comportement de lecture, mais plutôt les objectifs que se fixe le lecteur. Il distingue quatre types de comportements, qui peuvent se combiner.

La lecture d'écrémage est une pratique qui écarte toute considération littéraire et esthétique, le lecteur éliminant presque 50% des mots pour doubler sa vitesse de lecture sans diminuer l'information reçue. L'écrêtage se pratique lorsque dès les premiers mots d'une phrase, son manque d'intérêt fait passer le lecteur à la phrase suivante. La lecture de recherche est selon lui un processus qui exclut toute lecture continue des phrases : le lecteur cherche un mot isolé

ou un groupe de mots, une date, un chiffre statistique, etc. La lecture aléatoire enfin est une lecture sans but précis. Il compare ce comportement à celui de la lecture de la Une d'un journal. « *L'œil balaye la mosaïque de la page, s'arrête un instant sur chaque titre (ou début de titre) pour choisir un article et passer alors à un mode de lecture moins superficiel.* »<sup>18</sup>

Brigitte Chevalier soulignait que les deux types de lecture qu'elle avait mis en avant de manière théorique étaient en fait liés dans la pratique, pouvaient se combiner. François Richeaudeau quant à lui fonde un dernier mode de lecture « la lecture flexible », qui réunit tous les modes de lecture. F Richeaudeau précise que le lecteur peut « varier sa vitesse de lecture... et même ne pas lire l'intégralité de son texte ; bref procéder à des lectures partielles : lecture d'écémage, de recherche, de survol. Face à un nouveau texte, le lecteur définit sa stratégie, puis entame sa lecture avec flexibilité »<sup>19</sup>.

L'avènement des documents numériques a-t-il modifié la donne ? Franck Ghitalla, Dominique Boullier, Pergia Gkouskou-Giannakou [*et al.*] s'intéressent aux processus de lecture de documents numériques. Les champs conceptuels convoqués sont ici entre autre la sociologie des usages, les théories de l'apprentissage et la sémiotique. La perspective est différente de celle de Brigitte Chevalier, qui envisage les compétences de lecture plutôt du point de vue pédagogique principalement dans le champ scolaire (bien que ses catégories soient transférables à des situations non scolaires), et de François Richeaudeau car les écrits dont il traite sont des écrits imprimés. Les auteurs ici s'intéressent exclusivement aux documents numériques. Pourtant les compétences qu'ils mettent en avant pour la lecture de documents numériques semblent pouvoir être étendues à l'ensemble des documents écrits.

Dans le chapitre consacré à « l'activité de lecture », les auteurs consacrent une section à la perception dans le processus de lecture. C'est ainsi qu'ils mettent en évidence plusieurs modes de regard. (pp. 188-192). Les auteurs distinguent chez les internautes trois principaux modes de regard : Tout d'abord le mode « coup d'œil », où « le lecteur est frappé par les éléments visuels de la page, semblable à la formation d'un réflexe. ». Ensuite le mode « regard synoptique », où « le lecteur se laisse consciemment influencer par des éléments visuels de la page, dans le but de se former une impression pour pouvoir ensuite classer,

---

<sup>18</sup> RICHAUDEAU, F., *Sur la lecture*, Paris, Albin Michel, 1992. p. 84.

<sup>19</sup> RICHAUDEAU, F., « Théories de la lecture et perspectives : de l'oralité des signes à la perception mosaïque », *Revue de bibliologie*, n°40, 1994, pp. 26-32, p. 29.

caractériser le contenu de la page, souvent en faisant appel à son expérience. ». Enfin le mode « regard analytique » ou déconstructif.

S'intéresser à la perception lorsque l'on s'intéresse à l'acte de lire présente un grand intérêt : outre le fait que cela puisse constituer une entrée pour comprendre les processus à l'œuvre dans l'acte de lire, cela permet une bonne entrée en matière pour l'enseignant qui veut faire prendre conscience à l'élève de ces mécanismes, en ayant recours à la métacognition. Cette typologie est intéressante aussi dans la mesure où les auteurs mettent en relation ces modes du regard avec une typologie de linguiste, les trois facettes du signe (*Zeichen*), selon l'organon du langage dans le modèle communicationnel de Karl Bühler.<sup>20</sup> Ainsi :

1. « Le signal en tant que vecteur d'une relation d'éveil (*Apell*) entre support porteur de signe et lecteur, mobilise le regard ;
2. Le symptôme, c'est-à-dire le signe tenant l'expression (*Ausdruck*) de son auteur, est perçu par le regard synoptique ;
3. La fonction du signe en tant que symbole dans la description (*Darstellung*) d'un contenu, fait appel au regard analytique. »

En somme,

Pour Brigitte Chevalier, il faut distinguer deux catégories :

- La lecture-exploration (couramment appelée « lecture écrémage »). Type de lecture utilisé pour le choix de documents utiles à une recherche.
- La lecture-sélection (couramment appelée « lecture-repérage »). On lit tous les mots du passage sélectionné, mais en portant son attention sur les seuls éléments pertinents par rapport à la question.

Pour François Richeaudeau, il faut retenir quatre catégories. La typologie est plus détaillée, recense plus de comportements.

- La lecture d'écrémage : le lecteur élimine presque 50% des mots pour doubler sa vitesse de lecture sans diminuer l'information reçue.
- L'écrêtage : dès les premiers mots d'une phrase, son manque d'intérêt fait passer le lecteur à la phrase suivante.
- La lecture de recherche : le lecteur cherche un mot isolé ou un groupe de mots, une date, un chiffre statistique, etc. (cf fonction « rechercher » des nouveaux supports numériques)

---

<sup>20</sup> BÜHLER, K., *Sprachetheorie : die Darstellungsform der Sprache*, Stuttgart, Fischer, 1992 (reprint).

- la lecture aléatoire (cf Richeaudeau). Lecture sans but précis. Comportement comparable à celui de la lecture de la Une d'un journal.

- La lecture flexible : Réunit tous les modes de lecture.

Franck GHITALLA [*et al.*] recensent plusieurs catégories dans cette typologie.

- Le mode « coup d'œil », où « le lecteur est frappé par les éléments visuels de la page, semblable à la formation d'un réflexe. ».

- Le mode « regard synoptique », où « le lecteur se laisse consciemment influencer par des éléments visuels de la page, dans le but de se former une impression pour pouvoir ensuite classer, caractériser le contenu de la page, souvent en faisant appel à son expérience. ».

- Le mode « regard analytique » ou déconstructif.

De l'avis même des auteurs, ces catégories peuvent être étendues à l'ensemble des lectures, que le support soit numérique ou non. Remarquons à ce propos, qu'il ne s'agit pas pour autant de nier le fait que l'acte de lire sur support numérique entraîne des spécificités techniques et des démarches cognitives inédites. Le cœur même de leur étude s'attache à les mettre en lumière. De nombreuses études sont en cours sur les spécificités de la lecture hypermédia.

Claire Belisle, pour ne citer qu'elle, choisit de mettre l'accent sur la transformation radicale entraînée par les « systèmes hypermédias » dans l'acte de lire : « Les systèmes hypermédias (...) sont basés sur une technique qui entraîne une véritable transformation dans nos modes de lecture et d'écriture, et, à terme, dans notre rapport à la connaissance. »<sup>21</sup> Elle fait remarquer que même les termes changent. Elle note en effet que « navigation » s'est substitué à « lecture » pour désigner l'exploration de l'information électronique. Elle dégage ainsi quatre sens principaux pour « naviguer ». Ce peut être selon elle : 1) rechercher une information, c'est-à-dire viser une cible déjà identifiée ; 2) explorer (browsing), chercher pour voir ce qui est disponible, accessible ; 3) faire une collecte, soumettre la description en termes de mots-clés d'un objet recherché à un moteur de recherche qui va fournir des informations ou contenus pertinents ; ou encore 4) naviguer à vue, se déplacer par séquence dans un environnement en évaluant chaque étape en fonction de l'objectif et en réorientant le cheminement en conséquence.

---

<sup>21</sup> BELISLE, Claire, *Hypermédia et apprentissage*, Séminaire DAFCO « L'apprentissage médiatisé », Navigation et hypermédia, 1998, [en ligne], [page consultée le 20/02/06], disponibilité et accès : <http://www.ish-lyon.cnrs.fr/labo/LIRE/Nav&Hyper.htm>.

Cette approche a le mérite de mettre en avant les spécificités de la « lecture » sur support numérique ou « navigation ». Dans la mesure où dans nos séances pédagogiques, nous avons essentiellement focalisé notre attention sur la lecture de documents imprimés, nous nous contenterons de la citer, et préférons des catégorisations plus générales.

En somme, il y a des constantes. De ces typologies, on peut retenir en fait deux situations récurrentes, les autres étant définies par rapport à elles :

Désignation chez les différents auteurs	Comportement de lecteur correspondant
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Lecture-exploration » (Chevalier)</li> <li>- « Lecture d'écramage » + « écrêtage » (Richeaudeau)</li> <li>- Mode « coup d'œil » + « regard synoptique » (Ghitalla <i>et al.</i>)</li> </ul>	Le lecteur balaie la page des yeux de manière assez large, de manière à effectuer un premier tri.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Lecture-sélection » (Chevalier)</li> <li>- « Lecture de recherche » (Richeaudeau)</li> <li>- « Regard analytique » ou déconstructif. (Ghitalla <i>et al.</i>)</li> </ul>	Le lecteur repère une information du document qu'il met en relation avec son projet de recherche.

C'est donc la typologie de Brigitte Chevalier qui a retenu notre attention, parce qu'elle est la plus englobante.

Nous ferons allusion également à un mode supplémentaire, qui n'entre dans aucune des catégories : le regard « aléatoire » défini par F. Richeaudeau. Il nous paraît pertinent en effet de prendre en compte des composantes peu exploitées dans le domaine de la « recherche d'information » mais qui sont pourtant très fréquents (lecture de Une effectivement, mais aussi serendipité<sup>22</sup> lors des recherches sur Internet notamment).

<sup>22</sup> Le terme de « serendipity » apparaît avec Walpole dans un conte oriental. Ce terme apparaît en sciences et se conceptualise avec Merton qui le définit ainsi : « La découverte par chance ou sagacité de résultats que l'on ne cherchait pas ». Voir archivesic, [en ligne], [page consultée le 19/02/06], disponibilité et accès : [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/06/89/sic\\_00.../sic\\_000689.htm](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/06/89/sic_00.../sic_000689.htm).

## **Deuxième partie :**

**De la difficulté de mettre en place un référentiel  
de compétences documentaires.**

Nous présenterons dans la deuxième partie de ce travail, une lecture exploratoire (sélective) des référentiels et des portefeuilles de compétences documentaires et informationnelles. Il ne s'agit pas d'être exhaustif, ainsi, sept documents ont retenu notre attention parce qu'ils s'inscrivent dans notre projet initial.

En effet, au-delà de l'ensemble des compétences représentées, nous avons observé les compétences liées à la lecture. Nous avons ainsi retenu les notions de diversification des modes de lecture et de prise de notes.

Toutefois, l'effervescence des référentiels documentaires ces dernières années souligne le besoin de tous les professionnels en info documentation d'un texte de référence pour le travail sur le terrain (l'observation des élèves et leur suivi tout au long de la scolarité).

Par ailleurs, une certaine ambiguïté surgit quant au choix même du terme référentiel : des mots comme portefeuille, ruban pédagogique ou encore curriculum des savoirs et apprentissages en information documentation, etc., sont parfois cités.

## **1. Les compétences de lecture dans les référentiels documentaires**

Notre idée de départ était de vérifier notre intuition première, à partir du constat au travers d'exemples de « référentiels documentaires », d'une sous représentation des compétences liées à la lecture. Or si l'on considère les résultats du relevé que nous avons effectué, on se rend compte que ces compétences y sont bien présentes, mais souvent de manière dispersée. Nous avons choisi de mettre en avant des référentiels qui nous semblaient incontournables. La liste n'est bien entendu pas exhaustive tant les référentiels se sont multipliés ces derniers temps. Des listes plus complètes sont présentées sur les sites professionnels docspourdocs et savoirsedi, ou dans l'article de Pascal Duplessis paru dans *Documentaliste-Sciences de l'information* de juin 2005.<sup>23</sup>

La trame de présentation est la même pour tous les documents présentés par ordre chronologique. La présentation générale du référentiel intervient dans un premier temps, elle permet entre autre de situer le référentiel dans son contexte de production source, date de publication, auteur, public visé), et donne des informations sur sa structure générale (les rubriques, ou objectifs). Puis un tableau permet de rentrer dans le détail des compétences qui nous intéressent (prise de notes et diversification de la lecture) en indiquant à chaque fois

---

<sup>23</sup> DUPLESSIS, Pascal, L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale, *Documentaliste-Sciences de l'information*. Volume 42 : n° 3 / juin 2005, pp.178-189.



dans quelle rubrique ou à quel objectif ces compétences sont rattachées dans le texte. Nous avons respecté les formulations et la hiérarchisation des auteurs. Par contre, nous avons pris la liberté de ne pas reprendre toutes les compétences énumérées par les auteurs, et parfois de faire rentrer ces compétences dans nos propres catégories en fonction de ce que voulons observer, à savoir la « prise de notes » et la « diversification des modes de lecture ». Des remarques de nature diverse concluent la présentation de chaque référentiel, avec notamment la mention des sources invoquées dans ces référentiels.

### 1.1. Pratique documentaire et prise de notes, Marie Monthus.

Ces items sont issus du livre de Marie Monthus, *Pratique documentaire et prise de notes*, édité par le CRDP Midi-Pyrénées dans la collection Savoir et faire en 1994. Marie Monthus, professeur-documentaliste, s'est particulièrement intéressée à l'observation des lacunes dans la maîtrise des documents par les élèves du secondaire.

Marie Monthus y décline les opérations mentales, ou capacités, convoquées pour toute prise de notes. Les capacités qu'elle met en avant sont les suivantes : savoir trier ; identifier (une thèse, des idées) ; classer et ordonner des éléments ; hiérarchiser des informations ; comprimer, concentrer les informations ; structurer les informations en organisant l'espace (pour obtenir une prise de notes dynamique plutôt que linéaire).

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>Savoir trier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas recopier.</li> <li>- Tenir compte de la consigne.</li> <li>- Percevoir le lien question/réponse.</li> <li>- Prendre en compte la nature du texte.</li> <li>- Différencier questionnaire et questionnement.</li> <li>- Différencier des projets de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre en compte la nature du texte.</li> <li>- Différencier des projets de lecture.</li> </ul>
<b>Identifier</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenir compte de la logique du concepteur.</li> <li>- Observer l'objet à lire (titre, 4<sup>e</sup> de couverture, couleurs, illustrations, collections, etc.).</li> <li>- Découvrir le rôle du hors texte (photographie, dessin, graphique, tableau).</li> <li>- Identifier les idées : La structuration du texte [y compris les connecteurs], la typographie, l'illustration</li> <li>- découvrir l'intérêt de la table des matières.</li> </ul>

<b>Classer et ordonner des éléments</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparer prise de notes linéaire et tabulaire.</li> <li>- Prélever les informations et les regrouper.</li> </ul>	
<b>Hiérarchiser des informations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer l'essentiel, l'important, l'accessoire (par les caractères typographiques, distinguer les exemples, les commentaires,...)</li> <li>- Hiérarchiser information principale et information secondaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer l'essentiel, l'important, l'accessoire (par les caractères typographiques, distinguer les exemples, les commentaires,...)</li> <li>- Hiérarchiser information principale et information secondaire.</li> </ul>
<b>Comprimer, concentrer les informations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir que certains mots sont plus porteurs d'informations que d'autres.</li> <li>- Être capable de trouver un concept pour englober des informations.</li> <li>- différencier, résumer et trouver un titre.</li> <li>- Découvrir combien il est difficile d'exploiter des notes que l'on a prises sans un minimum de règles.</li> <li>- Trouver ce qui peut disparaître sans que des informations soient perdues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir que certains mots sont plus porteurs d'informations que d'autres.</li> <li>- Être capable de trouver un concept pour englober des informations.</li> <li>- Découvrir les « condensations » déjà effectuées par l'auteur au début de chaque paragraphe.</li> <li>- Trouver ce qui peut disparaître sans que des informations soient perdues.</li> </ul>
<b>Structurer les informations en organisant l'espace.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La page (se prémunir contre une prise de notes linéaire compactée).</li> <li>- La mise en relief, l'accentuation (rendre visibles des hiérarchies : surligner, souligner, utiliser des couleurs, encadrer,...).</li> <li>- La mise en relation (laisser des espaces pour des informations complémentaires).</li> </ul>	

Même s'il ne s'agit pas d'un référentiel, nous avons choisi de présenter ici le travail de Marie Monthus dans la mesure où ce document est un texte fondateur souvent cité par les auteurs des référentiels et de travaux sur la prise de notes (FADBEN, Pascal Duplessis,...). Ce travail, quoi que relativement ancien (1994), reste encore d'actualité. Il demeure l'un des rares ouvrages complets sur la prise de notes, avec entre autres des propositions d'exercices pour chaque compétence mise en avant. On a pu reprocher à Marie Monthus d'être un peu trop « procédurale » dans sa manière d'aborder la prise de notes<sup>24</sup>. Notons pourtant que dans sa conclusion, Marie Monthus cite les travaux de Claudine Garcia-Debanc, pour qui « la prise de notes est [donc] une activité très complexe qui met en jeu la lecture et la compréhension et l'écriture. Elle ne saurait donc se réduire à un ensemble de techniques. ».<sup>25</sup>

<sup>24</sup> DUPLESSIS, Pascal, *La prise de notes au centre de l'activité documentaire (Approche conceptuelle) : de la réédition du même à l'inédit du savoir*. Cité en bibliographie.

<sup>25</sup> GARCIA-DEBANC, Claudine, « Didactique des textes », *Pratiques*, n° 48, déc. 1985, p. 22, citée par Marie Monthus, *Pratique documentaire et prise de notes*, op. cit., p. 158.

## 1.2. Référentiel FADBEN.

La FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Education Nationale) a publié en 1997 un référentiel de compétences en information documentation. Ce référentiel a servi de référence pour l'élaboration de la plupart des référentiels (Montréal, Orléans-Tours, Toulouse,...). Il est disponible sur le web, à l'adresse suivante : <http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm>.

Ce référentiel recense sept étapes dans la recherche documentaire : 1. Mise en projet. 2. Questionnement. 3. Repérage. 4. Récupération de données. 5. Lecture-écriture (prise d'information, et analyse critique de l'information). 6. Production, communication. 7. Evaluation. Le référentiel se présente sous forme de tableau, avec six colonnes : compétences spécifiques, savoir de référence, savoir-faire, moyens et méthodes, production, niveau et acteurs (non renseignée).

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>Repérage</b>	Connaître la structure des documents. <i>Savoir de référence</i> Organisation de l'information. (péritexte, hypertexte) <i>Savoir-faire</i> Utiliser les clés de lecture d'un document.	- Se repérer dans un système d'information. <i>Savoir-faire</i> Identifier des logiques d'organisation et de fonctionnement. <i>Moyens et méthodes</i> Manipulation de documents sur différents supports.  - Distinguer les documents par leur support, leur nature. <i>Savoir-faire</i> Dresser une typologie.  - Connaître la structure des documents. <i>Savoir de référence</i> Organisation de l'information. (péritexte, hypertexte) <i>Savoir-faire</i> Utiliser les clés de lecture d'un document.
<b>Lecture/écriture</b>		<i>Compétences spécifiques</i> S'approprier le contenu Reconnaître le contenu <i>Savoir-faire</i> Maîtriser divers modes de lecture, - intégrale, - sélective, - écrémage, * Lecture de l'image, * Lecture hypertextuelle, - Adapter son mode de lecture.

<b>Analyse critique de l'information</b>		Appréhender la subjectivité de l'information <i>Savoir-faire</i> Identifier le thème, la thèse, les idées, le point de vue Déterminer les critères de comparaison <i>Moyens et méthodes</i> Lectures comparées
<b>Prise de notes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre des notes à partir de documents de toutes natures</li> <li>- Codage de l'information</li> <li>- Prélever les mots-clés</li> <li>- Reformuler un discours</li> </ul>	

Le référentiel recense les compétences documentaires liées à la lecture, à la recherche d'information mais également à l'oral. Il ne concerne pas un niveau d'enseignement en particulier.

### 1.3. Les 6 étapes d'un projet de recherche : Université de Montréal.<sup>26</sup>

Ce référentiel est disponible sur le web, à l'adresse suivante : <http://pages.infinit.net/formanet/cs/chap2.html>. Il vise les élèves du secondaire. Il a été réalisé par un groupe de travail québécois, formé de spécialistes de la documentation ainsi que de « chargés de dossier » dans trois Directions régionales et à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation. Les tableaux de synthèse présentant « les 6 étapes d'un projet de recherche » ont été réalisés par Paulette Berhard et Hélène Guertin. La dernière mise à jour de ce document date de février 1998.

Les travaux de ce groupe ont porté sur le développement d' « une démarche de recherche et de traitement de l'information qui permette aux spécialistes de la pédagogie et aux spécialistes de la documentation et de l'information de travailler en partenariat » [L'objectif étant] « d'amener les élèves à maîtriser les habiletés requises pour l'utilisation de la démarche proposée. » [En outre], Ce travail correspond aux « objectifs des programmes d'études de l'enseignement secondaire, [...] En particulier, la pratique de la démarche de recherche et de traitement de l'information se situe dans l'approche de la pédagogie de projet et de l'enseignement stratégique, dans laquelle l'élève est actif et est considéré comme agent et maître d'oeuvre de son cheminement d'apprentissage. » (« Introduction », par Yves Léveillé).

<sup>26</sup> Tableaux de synthèse 1 et 2. In *La recherche d'information à l'école secondaire : l'enseignant et le bibliothécaire, partenaires de l'élève*.

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>Je sélectionne des documents.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je note la référence et les caractéristiques des documents retenus.</li> <li>- Je note les nouvelles questions qui m'interpellent afin de ne pas les oublier.</li> <li>- Je note également sur ma liste bibliographique ou dans une base de données les renseignements qui me permettront de me rappeler les caractéristiques du document..</li> </ul>	<p>Maîtriser divers modes de lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intégrale,</li> <li>- sélective,</li> <li>- écrémage,</li> </ul> <p>* <i>Lecture de l'image,</i></p> <p>* <i>Lecture hypertextuelle.</i></p> <p>- Adapter son mode de lecture.</p>
<b>J'extrais des informations.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je note l'information extraite sur des fiches de lecture ou à l'ordinateur, en gardant en tête mon idée directrice. L'ordre des idées n'a pas d'importance pour le moment : je note les idées que je trouve et aussi les idées qui me viennent à l'esprit et qui m'appartiennent.</li> <li>- Je note les nouveaux mots-clés.</li> </ul>	<p>-Dans un premier temps, je parcours rapidement le texte des documents imprimés ou numériques que j'ai retenus. Je m'assure de bien identifier tous les passages intéressants en utilisant une des deux techniques de lecture rapide suivantes :</p> <p>* Lecture survol : je recherche un mot ou une idée pour repérer des passages intéressants et utiles;</p> <p>* Lecture écrémage : je parcours les documents et les banques de données de façon systématique, en me concentrant sur les titres et les sous-titres, les illustrations, les graphiques, à la recherche de mots-clés.</p> <p>- Je lis, j'écoute, je visionne attentivement les passages que j'ai sélectionnés et je retiens uniquement les informations pertinentes pour mon travail. J'utilise des abréviations qui me font gagner du temps.</p> <p>- À la suite de cette lecture, je retiens des passages complémentaires s'il y a lieu.</p>

Ce référentiel est facile à lire. Les renvois systématiques sur d'autres pages rendent le tableau facilement exploitable. Outre les liens intéressants auxquels renvoie ce référentiel, Hélène Guertin propose huit modèles du « processus de recherche d'information » de différents pays. Du Royaume Uni (Irving : 1979/1990, Marland : 1981, Library Association : 1991/1998), des USA (Kuhlthian : 1983/1993, Eisenberg Berkowitz : 1986/1990), d'Australie (Australian School Library Association : 1997), de France (FADBEN : 1997), et enfin du Québec (La recherche d'information à l'école secondaire : 1997).

Les deux tableaux sont en fait deux manières de présenter la même information. Ils présentent pour les six étapes la description des « habiletés » à développer, les moyens pour y parvenir et les tâches de l'élève. Les six étapes sont les suivantes : cerner le sujet, chercher les sources d'information, sélectionner les documents, prélever l'information dans les documents, traiter l'information, communiquer l'information.

La prise de notes se retrouve à toutes les étapes dans les « habilités à développer » chez l'élève, mais sous des appellations différentes : il y a effectivement la « prise de notes », mais aussi « notation » et « notes prises ». Ces distinctions sont-elles pertinentes pour nous ? Y a-t-il tout simplement plus de nuances en québécois qu'en français, ou y a-t-il des concepts différents derrière ces différents termes ? En tous cas, il est remarquable que la prise de notes soit présente dans toutes les étapes et pas seulement lors de l'exploitation de l'information par exemple.

#### 1.4. Recherche documentaire et apprentissage, Frédérique Marcillet.

Ce document, datant de 2000, est disponible dans l'ouvrage de Frédérique Marcillet<sup>27</sup> et sur le web, à l'adresse suivante : <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Reflexion/marcillet/tableau1.htm>. Les compétences dont il est question visent les élèves du secondaire. Frédérique Marcillet établit à partir des travaux de Louis Not<sup>28</sup> une comparaison des éléments de la recherche documentaire avec ceux de l'acte d'apprendre. A ce titre elle propose deux tableaux. Le premier est intitulé *Recherche documentaire et apprentissage* et le second *Recherche documentaire et évaluation formatrice*.

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>Exploiter des documents:</b> - Trouver l'information - Enregistrer les données	Prendre des notes.	Mémoriser : - Des comportements, des contenus notionnels, apprendre par cœur - Utiliser, verbaliser des textes, surapprentissage, réactivation

L'accent dans ce référentiel est mis sur l'apprentissage : la mémorisation notamment par cœur ne sont pas présentes dans les autres référentiels.

<sup>27</sup> MARCILLET, Frédérique, *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, ESF, 2000, 125 p.

<sup>28</sup> Louis Not est Professeur honoraire à l'université Toulouse le Mirail. Spécialiste de l'enseignement répondant aux besoins spécifiques des adolescents. Il est l'auteur entre autres de *Enseigner et faire apprendre*, Privat, 1991.

## 1.5. ERUDIST.

Ce référentiel est disponible sur le web, à l'adresse suivante : [http://www\\_erudist\\_fr.htm](http://www_erudist_fr.htm). Il traite des compétences documentaires nécessaires aux étudiants de premier cycle universitaire. Il est destiné aux enseignants et bibliothécaires en charge des formations documentaires et de leurs évaluations. Il est le fruit du travail d'une équipe interuniversitaire (de Grenoble (universités, SICD, IEP, Ecole de management, campus ouvert), de Paris 5, de Lyon (Universités, URFIST, INSA, FORMIST) et de Poitou-Charentes (IUFM)). Il a été réalisé grâce à une subvention en 2003, mais la dernière mise à jour du site est plus récente (avril 2005). Il recense les compétences en quatre familles : capacités à s'organiser, à planifier, à s'informer, à rendre compte. Dans ce référentiel, quatre étapes de la recherche documentaire sont exposées : 1- Bien commencer une recherche, 2-Sélectionner les sources pertinentes, 3- Trouver l'information utile, 4- Traiter et exploiter l'information.

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>Traiter et exploiter l'information.</b>	<p>« prendre des notes ».</p> <p><i>Objectifs opérationnels :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter sa prise de notes en fonction de la production.</li> <li>- Ebaucher des schémas (idées-force).</li> <li>- Sonder ses connaissances.</li> <li>- Maîtriser les techniques de prise de notes.</li> <li>- Prendre des notes sur le document.</li> <li>- Prendre des notes sur un "livret de bord".</li> </ul> <p><i>Compétences élémentaires :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les méthodes de prise de notes.</li> <li>- Schématiser.</li> </ul> <p><i>Autres compétences élémentaires :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégrer les données extraites d'un document numérique dans un traitement de texte.</li> <li>- Prendre des notes en vue d'être lu.</li> <li>- Savoir noter les sources.</li> <li>- Utiliser ces méthodes en fonction de la production finale.</li> <li>- Utiliser le traitement de texte.</li> </ul>	<p>« lire ».</p> <p><i>Objectifs opérationnels :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter sa lecture au type de document.</li> <li>- Parcourir le texte.</li> <li>- Se donner du temps pour lire de façon plus approfondie.</li> </ul> <p><i>Compétence élémentaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les différents modes de lecture (intégrale-sélective...).</li> </ul> <p><i>Autres compétences élémentaires :</i></p> <p>Connaître les typologies des textes (informatifs, législatifs, administratifs, scientifiques...).</p> <p>Repérer les différentes formes de texte.</p> <p>Savoir lire un document multimédia (hyperliens, navigation).</p>

Les sources citées sont les suivantes : Fadben Mediadoc, Former les étudiants à la maîtrise de l'information (FORMIST), référentiel de l'ACRL Information (Literacy Competency Standards for Higher Education, Alain Coulon pour le « métier de l'étudiant »).

La première remarque concerne la forme de ce référentiel. Il a une très bonne ergonomie, la navigation est aisée, les relations sont bien pensées. En haut, des onglets

permettent de se situer parmi les compétences visées, il est possible de passer de l'une à l'autre. Dans le cadre principal, en couleur, en haut à gauche : la « compétence » (ou capacité). Dans le cadre inférieur, à droite, les objectifs opérationnels ; à gauche : les compétences élémentaires, suivies d'un rubrique « autres compétences élémentaires » avec des liens activables. Quant au fond, remarquons que Claire Denecker dont nous citons les travaux pour la définition des compétences documentaires, a participé à ce projet : elle est citée comme membre de l'équipe technique de conception et rédaction.

## 1.6. Référentiel de compétences informationnelles et documentaires : Académie d'Orléans-Tours.

Ce référentiel est disponible sur le web, à l'adresse suivante : [http://www.surfonstoc.com/pdf/Atelier\\_Portefeuille\\_compétences\\_18.pdf](http://www.surfonstoc.com/pdf/Atelier_Portefeuille_compétences_18.pdf). Il traite des compétences documentaires nécessaires aux élèves de collège. Il a été réalisé par une équipe d'enseignants documentalistes de l'académie d'Orléans-Tours avec la collaboration de Didier Koenig. Il date d'avril 2004. C'est un outil de pilotage et d'évaluation, il classe les compétences en huit étapes : 1- Savoir où chercher ? 2- Savoir où l'information est inscrite ? 3- Connaître les instruments de recherche, 4- Savoir préparer sa recherche, 5- Répondre à un besoin d'information, 6- Repérer l'information pertinente, 7- Traiter l'information, 8- savoir restituer l'information.

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>La sélection de l'information : Savoir repérer les informations pertinentes.</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire une lecture exploratoire d'un document en pratiquant une lecture survol et/ou une lecture écrémage à la recherche des mots clés que j'ai retenus.</li> <li>- Isoler les idées essentielles.</li> <li>- Ne sélectionner que de courtes citations pertinentes.</li> <li>- Lire un écran et utiliser les moyens de navigation pour aller et venir dans le document sans m'égarer, et ne retenir que les informations essentielles pour ma recherche.</li> </ul>
<b>Le traitement de l'information : savoir retenir, organiser, ordonner et hiérarchiser les informations sélectionnées.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pratiquer une méthode de prise de notes avec organisation de ma feuille de notes, utilisation d'abréviations et de repères typographiques pour hiérarchiser les informations.</li> <li>- Reformuler avec ses propres mots les idées essentielles.</li> <li>- Résumer pour retranscrire l'essentiel sans en dénaturer le sens.</li> <li>- Regrouper les informations essentielles et établir des relations.</li> </ul>	



Ce référentiel regroupe à la fois les compétences documentaires et informationnelles que tout élève de collège doit acquérir. Il met l'accent sur la maîtrise de l'information sur ses différents supports. Il insiste aussi sur le rôle indispensable des enseignants pour accompagner une meilleure compréhension et maîtrise des processus de l'information.

Les sources citées dans ce référentiel sont le référentiel Fadben et les travaux de Pascal DUPLESSIS (construction d'un référentiel, Académie de Nantes). Les documentalistes du Cher ont élaboré, à partir de ce référentiel un document intitulé : CAMI (certificat d'Aptitude vers la Maîtrise de l'information) qui reprend la même progression.

### **1.7. Progression des apprentissages documentaires de la Sixième à la Terminale : portefeuille de compétences à acquérir.**

Ce document est disponible sur le site de l'Académie de Toulouse, à la page suivante : [pedagogie.ac-toulouse.fr/espace-cdi/profession/projet\\_cdi/apprentissages%20documentaires.pdf](http://pedagogie.ac-toulouse.fr/espace-cdi/profession/projet_cdi/apprentissages%20documentaires.pdf). Il a été élaboré pour les élèves du secondaire, de la 6<sup>e</sup> à la Terminale. Ce portefeuille est le résultat du travail du Groupe Académique des Professeurs Documentalistes (GAPD) de l'Académie de Toulouse en 2004-2005. Il a été ensuite retravaillé par l'ensemble des enseignants documentalistes de l'Académie, en particulier lors des journées départementales qui se sont déroulées durant l'année scolaire 2003-2004. Ce document a été publié en 2005.

Ce travail intervient à la suite de la réflexion menée par l'Inspection Générale sur la politique documentaire qui a conduit à l'élaboration du rapport de Jean-Louis Durpaire, IGEN, intitulé : « Les politiques documentaires des établissements scolaires ». Les auteurs de ce document affichent la volonté de contribuer à cette réflexion en incluant dans le champ plus général des apprentissages disciplinaires le besoin de formation des élèves à la recherche documentaire tout au long de la scolarité exprimé dans le rapport Durpaire.

Les huit étapes de la recherche documentaire sont déclinées en compétences que l'élève doit acquérir : 1. Le questionnement de l'énoncé de la situation-problème. 2. Identifier la production finale. 3. Etablir une problématique. 4. Identifier les sources. 5. Analyser et évaluer la pertinence des documents. 6. Prélever l'information pertinente. 7. Mise en forme de l'information. 8. Produire un document et le communiquer.

Rubrique	Prise de notes	Diversification des modes de lecture
<b>Identifier les sources.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir comparer les types de documents, pouvoir associer tel document à tel type d'information et hiérarchiser l'information.</li> <li>- Réaliser une bibliographie, une webographie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les modes d'accès à un document</li> <li>- savoir comparer les types de documents, pouvoir associer tel document à tel type d'information et hiérarchiser l'information</li> </ul>
<b>Analyser et évaluer la pertinence des documents.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiérarchiser l'information.</li> <li>- Savoir reconnaître la structure du document et sa pertinence par rapport au mot-clé retenu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiérarchiser l'information</li> <li>- Savoir reconnaître la structure du document et sa pertinence par rapport au mot-clé retenu.</li> <li>- Valider la pertinence des sources et des documents.</li> </ul>
<b>Prélever l'information pertinente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondre à une question simple, noter les références des documents, diversifier les sources.</li> <li>- Répondre à des questions posées.</li> <li>- Prendre des notes.</li> <li>- Traduire les idées essentielles en mots-clés, établir une bibliographie.</li> <li>- Prélever et organiser l'information selon des points de vue différents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondre à des questions posées.</li> </ul>

Les sources citées sont *les politiques documentaires des établissements scolaires*, rapport de Jean-Louis Durpaire, IGEN, 2004. Pour ce qui est des référentiels, sont cités le CAMI, le référentiel FADBEN, et le dossier de savoirsedi « Référentiels documentaires ».

L'IA IPR EVS Pierre Rivano souligne en introduction au référentiel, « [qu'] il ne s'agit pas d'un programme de formation, ni même d'un référentiel de compétences, mais plutôt d'une proposition de démarche interdisciplinaire autour d'un portefeuille de compétences à acquérir. ». Démarche qui s'inscrit dans un projet qui un jour peut-être aboutira à l'élaboration d'un portefeuille « validé », ou du moins reconnu par l'institution et utilisé par les professeurs-documentalistes et les équipes enseignantes dans les établissements. En cette année scolaire 2005-2006, l'expérimentation porte sur l'évaluation de ces compétences.

## **2. Définir les référentiels.**

La lecture des divers référentiels, portfolios et autres documents d'évaluation de compétences documentaires, a révélé un certain flou dans la définition de ces termes appliqués à la documentation. Toutefois, il existe des regroupements, voire des amalgames entre des termes tels que : référentiel, curriculum, ruban pédagogique, portefeuille et portfolio,... Tel est le cas du document réalisé par une équipe de documentalistes de l'académie de Toulouse. Dans le titre, il est qualifié de « Portefeuille de compétences à acquérir » alors que dans l'introduction du document, le terme de portefeuille n'est pas repris mais, il est précisé que les auteurs ont « opté pour l'élaboration d'un « ruban pédagogique » ou curriculum des savoirs et des apprentissages en information documentation ».<sup>29</sup>

Dans ce foisonnement de termes où il est parfois difficile de se retrouver, nous avons entrepris d'en définir les principaux afin de clarifier notre projet. Ainsi, les termes de « Portfolio », de « portefeuille » et de « référentiel » de compétences documentaires ressortent le plus souvent, et pourtant ils ne sont pas totalement équivalents.

### **1.1. Le portefeuille de compétences documentaires : Glissement du terme vers le domaine professionnel et éducatif.**

Les termes de portefeuille/ portfolio de compétences sont désormais utilisés dans le domaine professionnel et maintenant dans le domaine de la formation (formation initiale et validation des acquis dans le cadre de la formation tout au long de la vie). On parle beaucoup aussi de portfolio numérique. Mais ces acceptions ne sont pas actuellement reconnues par la Commission générale de terminologie. On a pu assister à un glissement de sens du domaine artistique vers le domaine professionnel et éducatif.

---

<sup>29</sup>Groupe Académique des Professeurs-documentalistes (GAPD) de l'Académie de Toulouse. *Progression des apprentissages documentaires de la Sixième à la Terminale : portefeuille de compétences à acquérir*. 2004-2005. 82 p.

### 1.1.1. Définition générale.

**PORTEFEUILLE DE COMPETENCES:** Le portefeuille de compétences, appelé "portfolio" par ses créateurs nord-Américains, est un dossier personnel, documenté et systématique. Il est constitué par la personne pour reconnaître ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel. Il est le résultat d'une démarche personnelle et il demeure la propriété de son auteur qui reste maître de son utilisation et de sa maintenance.<sup>30</sup>

### 1.1.2. Historique.

A l'origine, le terme de portfolio ou portefeuille est d'abord associé au domaine de l'art. Le concept de portfolio est historiquement associé aux disciplines artistiques notamment la photographie, les arts plastiques et l'architecture. Le portfolio permet aux artistes de présenter un échantillonnage de leurs oeuvres, qui représentent le mieux leurs compétences et montrent leur évolution à différents moments de leur carrière.

Le concept s'est élargi au domaine de l'éducation et de la formation, en Amérique du Nord, de la maternelle à l'Université. Plus récemment il est apparu dans divers projets européens.

Le concept élargi au domaine de l'éducation apparaît dans cette acception à la fin des années 1980 au Québec. L'équipe québécoise de l'UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières) qui a réalisé un portfolio pour élèves et étudiants dans un dossier très riche consacré au portfolio retrace l'évolution de cette notion.<sup>31</sup>

*"Les travaux de la psychologie cognitive ont [...] provoqué un changement de paradigme en mettant en évidence l'importance de bâtir le nouveau savoir sur des connaissances antérieures, d'interagir avec les pairs, de faire des apprentissages significatifs, de bien se connaître en tant qu'apprenant et d'être engagé dans son propre cheminement pour favoriser l'apprentissage. D'un paradigme d'enseignement, on passe ainsi à un paradigme d'apprentissage. Cette nouvelle vision de*

---

<sup>30</sup> Cf. glossaire sur le site du GIP (Groupement d'intérêt public) espace compétences PACA : un centre de ressource régional au service des professionnels de l'emploi et de la formation. *Validation des acquis de l'expérience*. [en ligne], [page consultée le 18/02/06]. Disponibilité et accès : <http://www.espace-competences.org/validation/glossaire.shtml>.

<sup>31</sup> [http://www2.uqtr.ca/hee/site\\_1/index.php?no\\_fiche=96](http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=96). Site consulté le 18/02/06.

*l'enseignement demande de développer de nouveaux outils d'évaluation qui soient mieux adaptés aux nouvelles réalités éducatives. [...] en 1987, on assiste à une première tentative d'implantation du portfolio professionnel comme alternative à l'évaluation des enseignants et comme outil de développement d'un nouveau professionnalisme. ».*

Le portefeuille de compétences est donc présenté ici comme une nouvelle démarche pédagogique à la fin des années quatre-vingt, prenant en compte l'évolution du système éducatif et de la société.

C'est ainsi qu'au début des années 1990, les pédagogues américains et les pédagogues anglophones du Québec commencent eux aussi à utiliser le portfolio en éducation. Le monde francophone s'y est intéressé par la suite, essentiellement au Québec.

Au début des années 2000 au Québec, le portfolio prend vraiment une dimension institutionnelle. En 2000, la réforme de l'éducation (enseignement primaire, enseignement secondaire) au Québec présente le portfolio "comme l'un des outils de consignation pour rendre compte du progrès de l'élève dans sa réussite scolaire". En 2002, un document de référence "Portefolio sur support numérique" est publié par le comité de travail de la Direction des ressources didactiques au Ministère de l'éducation du Québec. Ce document montre pourquoi et comment le portfolio numérique peut être un outil d'enseignement et d'apprentissage.<sup>32</sup>

Ce n'est que dans le début des années 2000 qu'émerge cette notion en Europe. Des initiatives se développent progressivement, à travers divers projets de partenariat. En 2001 est lancé le portfolio européen des langues, dans le cadre de l'année européenne des langues. En 2003, c'est le lancement officiel du consortium Europortfolio. En 2004 a eu lieu le séminaire européen de présentation des résultats du projet Juvenes Mobiles. Europass est établi par une décision du Parlement européen et du Conseil de l'Europe.

---

<sup>32</sup> MEQ (Ministère de l'éducation du Québec), 2002, *Portefolio sur support numérique*, PDF, 55 p. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>. Site consulté le 18/02/06.

### 1.1.3. Définitions dans le domaine de l'éducation.

Depuis une quinzaine d'années, le terme de portefeuille a conquis une place de choix dans le domaine de l'éducation et de la formation. On parle aussi bien de portefeuille de l'apprenant que de portefeuille de l'enseignant, aussi bien pour la formation initiale que pour la formation tout au long de la vie, et cela concerne une pluralité de disciplines.

#### 1.1.3.1. *Le portfolio de l'apprenant.*

Le grand dictionnaire de la langue française de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF) définit le portefeuille de l'apprenant comme un "Dossier personnalisé rassemblant des travaux et des réalisations de l'élève et témoignant de sa progression.". Il donne pour synonyme : « dossier progressif ». Il précise en outre que certains auteurs proposent d'employer le terme *dossier progressif* plutôt que *portfolio*, car il serait plus approprié pour désigner cette notion. » Dans une note, il est donné des indications sur les différentes formes que peut prendre le portfolio : le dossier d'apprentissage, le dossier de présentation et le dossier d'évaluation.<sup>33</sup>

On peut retenir de cette définition l'insistance sur la notion de dossier personnel, mais surtout de « dossier progressif ». On apprend aussi qu'il peut tour à tour servir à apprendre, présenter et évaluer.

Pour saisir la spécificité du portefeuille de l'apprenant, nous pouvons compléter cette définition par celle de Philippe Amblard, auteur du guide juridique de l'Internet scolaire<sup>34</sup>. Il donne des indications sur la forme que peut prendre un portfolio, qui est selon lui spécifique à chaque élève, et qui « comprend la copie originale ou numérisée de ses devoirs ou examens (textes, images, séquences sonores ou vidéos) accompagnés des commentaires de l'enseignant, voire des parents. ».

Ce qui est notable ici, c'est qu'avec le portfolio est associée la notion de co-évaluation, avec sur un même document le regard de l'élève, de l'enseignant, et des parents. C'est une différence majeure avec le référentiel de compétences.

---

<sup>33</sup> Office Québécois de la Langue Française (OQLF). *Grand dictionnaire de la langue française*, 2004. Article « Portfolio » dans le domaine de l'éducation.

[http://www.granddictionnaire.com/btml/fr/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fr/r_motclef/index1024_1.asp). Site consulté le 18/02/06.

<sup>34</sup> AMBLARD, Philippe. Guide juridique de l'Internet scolaire : fiche 20. Educnet, 2004. <http://www.educnet.education.fr/juri/juriscol/fiche20.htm>, site consulté le 27/02/06.

### **1.1.3.2. Le portfolio de compétences documentaires.**

Le portfolio de compétences documentaires a émergé ces dernières années, et tend à s'élargir. En France, quasiment toutes les académies construisent le leur. L'Académie de Versailles a été pionnière dans le domaine, en mettant en place un portefeuille pour le collègue. Les auteurs de ce portfolio l'évoquent en ces termes : « le *Portfolio des compétences documentaires au collège* se veut un outil d'aide à la conduite de ces apprentissages qui favorise la pratique de la recherche documentaire autonome par les élèves, liste les compétences attendues en fin de collège et permet de garder la mémoire des recherches engagées par l'élève. »<sup>35</sup>

### **1.1.3.3. Définition dans le domaine professionnel.**

Dans le domaine professionnel en général, le Portfolio, ou portefeuille de compétences, est défini comme un « Dossier personnel, documenté et systématique. Il est constitué par la personne pour reconnaître ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel. Il est le résultat d'une démarche personnelle et il demeure la propriété de son auteur qui reste maître de son utilisation et de sa maintenance. »<sup>36</sup>

Désormais, on entend de plus en plus parler de portfolio de l'enseignant, toujours dans cette optique d'évaluer le travail accompli, à la fois auto-évaluation et valorisation professionnelle auprès de l'institution. Il peut être défini comme la "Collection de travaux produits par un enseignant, qu'il choisit de conserver et de structurer pour mettre en avant ses connaissances et ses compétences enseignement."(Doolittle, 1994)<sup>37</sup>

Du point de vue du contenu, selon les préconisations du groupe qui a travaillé sur le portfolio à l'Université du Québec (Trois-Rivières), il peut comporter une table des matières ; une introduction expliquant les raisons pour lesquelles l'enseignant a choisi d'élaborer un portfolio ; un portrait de l'enseignant : sa vision de l'enseignement et de l'éducation, son curriculum vitae, des lettres de recommandation, ses objectifs d'enseignement ; des preuves de l'atteinte de ses objectifs : plans de cours, travaux d'élèves, vidéos démontrant la vie en classe, dans l'école et à l'extérieur de l'école, journal de bord ; des preuves de son évolution

---

<sup>35</sup> Le portfolio des compétences documentaires, <http://www.ac-versailles.fr/CDI/portfolio/Presentation.htm>, site consulté le 20/01/06.

<sup>36</sup> Espace-compétences.org. <http://www.espace-competences.org/validation/glossaire.shtml>. Site consulté le 20/02/06.

<sup>37</sup> <http://www.educnet.education.fr/dossier/portfolio/notion1.htm>, site consulté le 07/02/06.

professionnelle : approfondissement de certains aspects pédagogiques, activités réalisées dans le cadre de différents cours de formation, réflexions personnelles sur son cheminement ou sur des éléments plus spécifiques de l'éducation ; des références : livres à conseiller aux élèves, livres pertinents pour le professionnel, sites web ; des lettres aux parents et des preuves de l'interaction avec les collègues, telles que des activités élaborées en comité ; des évaluations, évaluations de son enseignement par ses élèves, évaluations formatives par les collègues ou la direction, autoévaluations.<sup>38</sup>

En somme, la notion de portfolio est étroitement liée à celles d'apprentissage tout au long de la vie, de compétences (référentiel de compétences, bilan de compétences, validation des acquis...), et de progression.

## **1.2. Référentiel de compétences.**

### **1.2.1. Définition générale.**

Si l'on considère la définition stricte donnée par l'Agence Française de NORmalisation (AFNOR), un référentiel est « la liste d'une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier ou de formation). » (AFNOR NFX 50-750-1).<sup>39</sup>

Un référentiel est un document officiel, habituellement lié à un titre ou un diplôme, dont il remplace le programme. Par exemple en Lycée Professionnel, les disciplines générales ont des programmes d'enseignement, et les disciplines professionnelles ont des référentiels de compétences. Ces référentiels de compétences des matières d'enseignement professionnelles sont directement liés aux « référentiels des activités professionnelles », qui sont des documents descriptifs du contenu et du mode de réalisation des tâches, des conditions d'exercices, des buts, objectifs ou finalités visés.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> <http://www.educnet.education.fr/dossier/portfolio/usages4.htm>, site consulté le 27/02/06.

<sup>39</sup> <http://www.espace-competences.org/validation/glossaire.shtml>. Site consulté le 18/02/06.

<sup>40</sup> *Ibid.*



### 1.2.2. Définition en documentation.

Pascal Duplessis définit le concept de référentiel comme étant : « *Un outil à partir duquel il est possible de construire la formation des élèves. Le référentiel est constitué d'objectifs prescrivant des comportements attendus lors de l'activité considérée.* » A ce stade, il distingue entre référentiel et curriculum et met en garde contre la réduction du référentiel à un simple « *tableau à double entrée* ». <sup>41</sup>

Par ailleurs, le groupe de travail académique de professeurs-documentalistes de l'Académie de Nantes qui a élaboré des propositions de référentiel documentaire en 2002, fait remarquer « [qu'] un "référentiel" documentaire ne prend sa réelle dimension qu'intégré à un projet collectif et en étroite relation avec les référentiels des autres disciplines. Il constitue une typologie des différentes compétences documentaires que l'élève doit acquérir au cours de sa scolarité. Il apparaît comme un enjeu professionnel de première importance pour les documentalistes, face aux défis qu'impliquent les nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, c'est le sens de l'accompagnement par l'enseignant documentaliste lors des différentes étapes des apprentissages documentaires (recherche, sélection, traitement de l'information et restitution Les apprentissages documentaires"Référentiel" en documentation ». <sup>42</sup>

Dire que le référentiel de compétences documentaires a sa place à côté des autres référentiels de disciplines, c'est œuvrer pour que lui soit reconnu un statut du point de vue institutionnel.

Les documents que nous avons choisi de présenter comme « référentiels » de compétences documentaires n'en portent pas toujours le titre, ils sont de nature variée. On y trouve des référentiels académiques, mais aussi des portefeuilles voire des portfolios, des éléments de réflexion pédagogique, etc. Cependant, ils nous ont semblé partager un certain nombre de caractéristiques propres aux référentiels de compétences, ce qui nous a amenées à les inclure dans la catégorie des « référentiels ». Ils sont en effet issus de la réflexion de

---

<sup>41</sup> DUPLESSIS, Pascal, « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale » *Documentaliste-Sciences de l'information*. Volume 42 : n° 3 / juin 2005, pp.178-189.

<sup>42</sup> <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/apprenti.htm>, site consulté le 27/02/06.

formateurs, ou spécialistes de l'information-communication et de la documentation, ils mettent en jeu des compétences à acquérir en fonction d'objectifs de formation, et sont destinés aux enseignants chargés d'évaluer ces objectifs.

Les référentiels de compétences documentaires existants correspondent aux éléments précités et ne renvoient pas systématiquement à la définition même du référentiel qui implique, comme nous l'avons souligné précédemment, une dimension institutionnelle, autrement dit une reconnaissance par l'institution.

Cette absence de validation institutionnelle de référentiel explique l'effervescence de textes et reflète le malaise dans la profession dû au manque de définition du métier lui-même par l'absence d'un référentiel professionnel concernant les compétences des professeurs-documentalistes eux-mêmes. La circulaire de mission de 1986 qui fait office de document de référence en la matière ne fédère plus l'ensemble de la profession, elle est parfois critiquée pour le flou nimbant certaines missions, et l'absence de prise en compte de fonctions nouvelles intégrées à notre travail depuis vingt ans. La nouvelle circulaire en projet depuis des années ne voit toujours pas le jour, ce qui contribue à accentuer le malaise.

En établissant ce que nous avons appelé « référentiel » dans la partie suivante, nous avons simplement cherché à inscrire notre travail dans une démarche cohérente en l'absence de textes de cadrage. Nous nous sommes heurtées dans la préparation de nos séances à une multitude d'exemples éclatés, sans véritable cohérence d'ensemble. C'est donc plus un outil de travail, de suivi de nos actions pédagogiques menées respectivement dans nos établissements que nous avons mis au point, qu'une tentative pour établir un énième référentiel à ajouter à la liste de tous ceux qui existent déjà.

# **Troisième partie :**

## **Notre action pédagogique**

# **1. Les dispositifs et les séquences pédagogiques**

## **1.1 Lettres**

### **1.1.1. Présentation du dispositif<sup>43</sup>**

L'enseignement du français en BEP, a pour objectifs de permettre aux élèves :

- « De s'insérer, dans des situations de communication variées. »
- « D'enrichir leur culture pour leur permettre d'épanouir leur personnalité, de situer dans la société, d'y être des acteurs conscients et responsables. »

En effet, l'enseignement du français vise à développer des « capacités » qui sont mises en œuvre dans l'ensemble des disciplines. L'accent sera mis plus particulièrement en BEP sur le développement de compétences dans le domaine de la réception (écrit / oral / capacités spécifiques de l'écoute / lecture) et de la production (prise en compte du destinataire / production et diffusion des textes / respect des contraintes d'écriture (règles syntaxiques, morphosyntaxiques et orthographiques de tout texte écrit)).

Les contenus de l'enseignement de français s'articulent autour de deux composantes :

- 1- La connaissance de la langue (analyse et création de textes)
- 2- La connaissance des textes et des œuvres (lecture d'œuvres intégrales et groupement de textes). L'objectif étant d'offrir aux élèves la variété des productions écrites. » et de « favoriser [par ailleurs] des activités de motivation de lecture-loisir ».

Le rôle du professeur de français est primordial pour ce qui est du développement des compétences spécifiques de la lecture et de l'écriture. Ceci est d'autant plus vrai pour tous les niveaux aussi bien pour le lycée d'enseignement général et technologique que pour le lycée professionnel. Ainsi, en BEP, une place importante est accordée à la communication orale. « Il convient donc de développer de façon méthodique les compétences spécifiques de l'écoute et de l'expression orale. Or, au collège, les élèves ont

---

<sup>43</sup> Programme de français en lycée professionnel, classe de BEP, Arrêté du 10 juillet 1992-Annexe II, disponible sur <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/lettres/ressourc/lycpro/progdoc/progbep1.htm>, site consulté le 10/11/2005.

appris à prendre la parole dans un cadre scolaire. En classe de BEP, les élèves doivent se familiariser avec des situations sociales ou professionnelles variées et complexes ».

### **Les compétences en lecture :**

Pour permettre de développer « les lectures personnelles des élèves », l'enseignement de français en BEP doit aboutir à :

1- Faire lire des textes de façon méthodique. Ainsi, « développer les compétences de lecture des élèves suppose que l'on prenne en compte la spécificité de l'acte de lire. En effet, lire ne consiste pas à dévoiler progressivement, mot par mot, phrase par phrase, la signification d'un texte. C'est un processus dynamique, une activité de construction de sens qui met en œuvre des opérations d'anticipation, d'élaboration d'hypothèses, de prélèvements d'indices pour valider ou modifier ces hypothèses. »

Développer chez les élèves une lecture méthodique, c'est donc, les amener de « partir d'une première lecture intuitive [...] à une lecture plus approfondie guidée par les outils d'analyse ».

2- Articuler lecture et activités d'écriture : groupement de textes et lecture des œuvres intégrales : roman du 19<sup>e</sup> siècle, scènes de théâtre comique d'une pièce de Molière, par exemple, mais également lecture personnelle de l'élève en dehors de la classe : élaboration de fiches de lecture, exposés, comptes-rendus,...etc.

### **Les compétences en écriture :**

Le développement de compétences en écriture nécessite la mise en place des outils d'analyse des textes. Ainsi, le passage « du brouillon à la mise au propre du texte, de l'écriture à la réécriture », se fait dans le cadre d'une progression où chaque activité doit bénéficier du temps nécessaire pour sa réalisation :

- « Un temps de réflexion sur le texte à produire et sur les tâches à accomplir ».
- Des temps de relecture, d'auto-analyse et d'évaluation.
- Alternance du travail en commun et du travail individuel.

En somme, toute activité menée en classe doit donner lieu à un travail d'écriture comme : l'explication d'une notion, la réalisation d'une courte synthèse, la mise en forme d'une prise de notes, etc.

### 1.1.2. Nos activités.

#### La diversification des modes de lecture.

La diversification des modes de lecture a été l'occasion pour nous de multiplier les séances et diversifier leur contenus, aussi bien au lycée professionnel Jolimont qu'au lycée professionnel Hélène Boucher.

Au lycée professionnel Jolimont, la collaboration avec le professeur de Lettres-Espagnol Monsieur Lutranc a été instaurée dès le mois de novembre. Ainsi, des projets de lecture ont été réalisés avec une classe de Seconde Métiers de Secrétariat. Les élèves devaient effectuer des recherches sur des écrivains comme Alice Ferney ou Eric Emmanuel Schmitt, ou sur des réalisateurs de films comme Akis Kaurismakis ou Stanley Kubrick. Ainsi, l'accent étant mis en BEP sur le domaine de la réception (écrit / oral / capacités spécifiques de l'écoute / lecture), les élèves devaient pour chaque auteur, choisi par binôme, faire un exposé de 10 minutes.

En effet, mon intervention a consisté, et au-delà de la formation à la recherche documentaire sur le logiciel BCDI et sur Internet, à observer les élèves. Ces derniers étaient, quand il s'agissait d'un travail au CDI, répartis en demi groupe. Le suivi de cette classe a donné lieu à la mise en place de séances qui répondent aux besoins des élèves comme par exemple la simulation d'exposé avant l'évaluation à l'oral. A ce titre, la préparation de fiches prenait en considération les besoins des élèves certes, mais surtout leurs lacunes quand à la difficulté de prendre correctement des notes et de présenter un travail à l'oral devant toute la classe.<sup>44</sup>

Par ailleurs, d'autres cadres comme la presse<sup>45</sup> ou lycéens au cinéma<sup>46</sup> ont été l'occasion pour mener à bien un vrai travail de collaboration et inscrire l'ensemble des séances pédagogiques dans une progression en respectant les orientations du programme.

---

<sup>44</sup> Voir fiches en annexe.

<sup>45</sup> France. Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche. *BOEN* N° 33 du 15 septembre 2005, (CIRCULAIRE N°2005-126 DU 17-8-2005) Semaine nationale de la presse et des médias. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/33/MENL0501736C.htm>, site consulté le 10/01/2006

<sup>46</sup> France. Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche *BOEN* N° 5 du 3 février 2005 CIRCULAIRE N°2005-014, ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication, disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/5/MENE0500078C.htm>. Site consulté le 05/01/2006

Au lycée professionnel Hélène Boucher, la collaboration avec les enseignants de lettres a porté sur l'incitation à la lecture de récits en apprenant à élargir ses choix. Elle a porté également, comme au Lycée Jolimont, sur la lecture de la presse.

La collaboration avec l'enseignante de Lettres-Histoire Madame Marcailloux s'est également engagée assez rapidement en début d'année scolaire et s'est étendue jusqu'en mars, autour d'un « projet lecture », consistant dans ses grandes lignes à faire choisir aux élèves d'une classe de Seconde BEP Sanitaire et Social (2 SAN) des récits pour renouveler le fonds littérature du CDI. Pour ma part, j'ai également veillé à observer le comportement et les réflexions des élèves face à l'objet livre et à l'acte de lecture. Mon intention majeure était de leur faire prendre conscience de leurs goûts, de favoriser des « communautés de lecture » par l'échange, et de les inciter à élargir leurs horizons de lecture soit en commandant et en lisant un livre différent de ce qu'ils lisent habituellement, soit par la découverte de ce que les autres ont commandé. Le projet aboutissait à une séance de présentation des livres à l'oral par les élèves, avec notamment lecture à voix haute d'un extrait choisi, et à l'élaboration d'une fiche de présentation pour alimenter un classeur à disposition de tous les lecteurs potentiels, au CDI.

La collaboration avec l'enseignante de Lettres-Histoire Madame Lefèvre et une classe de Terminale Sanitaire et Social (T SAN) a porté sur trois séances en mars, pendant et après la semaine de la presse. Ont été abordés principalement la lecture des quotidiens, et notamment la lecture de la Une. La première séance a été également menée avec la classe de TEC de Madame Marcailloux.

Nous avons essayé de condenser sous forme de tableau les activités que nous avons menées dans les CDI de nos établissements respectifs, et ce dans des cadres différents : un premier tableau sera consacré aux séances liées à la lecture et un deuxième consacré à la prise de notes.

## La diversification des modes de lecture

### Au Lycée professionnel Jolimont

Classe	Effectif	Cadre	nombre de séances	Collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils mis en œuvre
2MS	Demi-classe	Lettres/ Espagnol	2 séances (1h) en janvier	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/ Espagnol	Recherche documentaire et prise de notes	- Être capable de trouver l'information demandée par le professeur -Savoir prendre des notes en fonction des critères pré-établis	Fiche sur comment prendre des notes
2 MS	Demi-classe	Lettres (projet lecture : exemple de la presse)	1 séance 7 février (1h)	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/ Espagnol	Observation de la 1 <sup>ère</sup> page d'un journal : accent mis sur l'écriture de la Une	Distinction des éléments graphiques et discursifs de l'écriture journalistique	journaux choisis arbitrairement ; Prise en compte de la pluralité des opinions
2 MS	Demi-classe	idem	2 séances 14 février	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/ Espagnol	idem	idem	idem
2MS	Classe entière	Lettres, Arts appliqués	2 séances 6mars/ 14 mars	Intervention du professeur des Arts appliqués avec la collaboration du professeur de Lettres/ Espagnol	-Lecture de l'image : analyse, rapport de l'écrit et de l'image - Illustration par l'exemple de la caricature	-être capable de commenter une image - Distinguer entre objectivité et subjectivité.	-L'image dans les magazines féminins - la caricature dans la presse : éléments de comparaison et d'analyse
2 EI	Classe entière	Lettres/ Espagnol ; Lettres/ Histoire	Séances à partir du mois de mars	Co-animation avec les professeurs concernés	- Incitation à la lecture de romans et de récits de vie	-Prendre connaissance des caractéristiques de cette littérature	Achat de livres sur la condition de la femme et son insertion professionnelle
2 MS	Demi-classe	Lettres/ Espagnol	2 séances mars/ avril	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/ Espagnol	Présentation des Exposés	-être capable de présenter son exposé devant toute la classe - être capable de tenir 10 minutes - être capable de verbaliser sans lire sa feuille	Fiches sur les modalités d'un exposé en 10 minutes



## Au Lycée professionnel Hélène Boucher

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs	Moyens pédagogiques/ outils
2 SAN	Demi-classe X 2	Lettres (projet lecture)	1 séance 7 nov (1h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire.	Choix d'un livre dans un corpus fermé; observation de la 1 <sup>ère</sup> et de la 4 <sup>e</sup> de couverture.	Travail sur les critères de choix Prise de conscience/ verbalisation de ses goûts en matière de lecture/ échanges.	Livres choisis arbitrairement ; Méthode inductive : critères personnels de choix, éléments de stratégie éditoriale.
2 SAN	Demi-classe X 2	Lettres (projet lecture)	2 séances 14 nov (2h) + déc (1h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire.	Commande de livres à partir de catalogues de libraires, d'éditeurs et de sites internet.	Critères de choix/ connaître l'offre éditoriale : repérage de collections.	Catalogues à disposition ; Questionnaire ; Mise au point sur la notion de collection.
2 SAN	Classe entière	Lettres (projet lecture)	1 séance mars (2h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire.	Présentation orale devant le groupe de l'ouvrage lu, suivie d'une discussion.	Partager ses lectures et argumenter : justifier ses choix de lecteur. Lire à voix haute.	Présentation individuelle, puis discussion collective. Bilan.
2 SAN	Demi-classe X 2	Lettres (projet lecture)	1 séance mars (1h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire.	Réalisation d'une fiche de présentation du livre lu.	Repérer les clés du livre. Résumer. S'impliquer dans la critique (argumenter).	Maquette et fiche de consignes détaillée diffusées par intranet. Suivi individuel.
T SAN	Classe entière.	Lettres, Anglais.	2 séances nov (2X1h)	Animées par l'enseignante d'anglais.	Recherche de contes pour lire à l'hôpital.	Savoir adapter son choix en fonction du public. Lire à voix haute.	Bibliographie commentée diffusée par l'intranet.
T SAN T EC	Demi-classe X 2	Lettres (Presse)	1 séance mars (1h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire.	Comparaison de quotidiens (éléments structurels)	Utiliser les clés du document dans une lecture de recherche, connaître les quotidiens et leur structure.	Eléments de cours écrits (présentation de la presse, lexique, maquette de une), questionnaire sous forme de tableau, bibliographie.
T SAN	Demi-classe	Lettres (Presse)	2 séances mars (2X1h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire.	Séance 1 : hiérarchiser des dépêches d'agence et étudier les unes correspondantes ; séance 2 : fabriquer sa une.	Hiérarchiser l'information. Comprendre la structure de la une et l'utiliser pour une lecture de recherche. Interpréter une photographie de presse.	Eléments de cours écrits (agences de presse, lexique de la une). Questionnaire.

## **La prise de notes.**

Pourquoi travailler sur la prise de notes et développer des activités autour de cette compétence? Cette initiative est partie d'un constat que nous avons relevé dès le début de l'année scolaire et ce dès notre première séance avec les élèves. Nous nous sommes rendu compte que lors d'une recherche documentaire par exemple, les élèves de seconde avaient non seulement du mal à effectuer une recherche correctement (respect des consignes), mais qu'ils avaient beaucoup de mal aussi à prendre des notes, c'est-à-dire relever les informations importantes, retenir les plus pertinentes d'entre elles, résumer, reformuler, ...etc.

En effet, l'évaluation diagnostique que nous avons proposé à une classe de seconde en concertation avec le professeur de Lettres/ Espagnol au Lycée professionnel de Jolimont, et à une classe de Terminale BEP au Lycée professionnel Hélène Boucher, a révélé que les élèves essayaient de tout prendre en note (tout ce que le professeur dit) ou alors, qu'ils prenaient une phrase par si par là, d'où le risque de passer devant l'essentiel et se contenter d'un minimum d'informations. Pour la prise de notes à partir de documents, les élèves estiment savoir prendre des notes, mais avouent des difficultés à retenir les informations importantes.

Toutefois, Il est important de souligner que la prise de notes est une compétence qui incombe à toutes les disciplines quelles soient littéraires ou scientifiques. C'est aussi une activité qu'il faut développer systématiquement en classe ou au CDI

## La prise de notes

### Au Lycée professionnel Jolimont

Classe	Effectif	Cadre	nombre de séances	Collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils mis en œuvre
2 MS	Demi-classe (18 élèves)	Lettres (projet lecture)	2 séances 15 novembre (1h) + décembre	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/Espagnol	Recherche personnelle préalable à la séance, constitution d'un dossier et proposé au professeur	Savoir trouver l'outil approprié au thème de la recherche. Savoir prendre des notes à partir d'un dictionnaire spécialisé et à partir d'Internet	Questionnaire, aide ponctuelle
2 MS	Demi-classe (18 élèves)	Lettres (lycéens au cinéma)	1 séance (1h) février	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/Espagnol	Recherche et constitution de documents	- Sélection des documents en fonction des critères imposés par le professeur	Aide ponctuelle et suivi
2 MS	Demi-classe (18 élèves)	Lettres (projet lecture + lycéens au cinéma)	2 séances janvier(1h)	Préparation et Co-animation avec l'enseignante de Lettres/Espagnol	Consignes pour fiche de lecture et prise de notes	Prélever des informations, sélectionner résumer mettre en forme,	Modèle de fiche, fiche méthodologique sur la prise de notes
2 MS	Classe entière	Lettres/ Espagnol lycéens au cinéma	2 séances 17janvier (1h) + 7 février (1h)	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/Espagnol	- Préparation à la l'oral - Présentation des exposés	Capacité à verbaliser : capacité à traduire sa prise de notes en phrases complètes	Simulation d'entretiens, distribution d'une fiche méthodologique sur la prise de notes
2 MS	Demi-classe	Lettres (projet lecture : exemple de la presse)	1 séance 14 février (1h)	Co-animation avec l'enseignant de Lettres/ Espagnol	Observation de la 1 <sup>ère</sup> page d'un journal : accent mis sur l'écriture de la Une	Distinction des éléments graphiques et discursifs de l'écriture journalistique	journaux choisis arbitrairement ; Prise en compte de la pluralité des opinions
2MS	Classe entière	Lettres, Arts appliqués	2 séances 6mars/ 14 mars	Intervention du professeur des Arts appliqués avec la collaboration du professeur de Lettres/ Espagnol	-Lecture de l'image : analyse, rapport de l'écrit et de l'image - Illustration par l'exemple de la caricature	-être capable de commenter une image - Distinguer entre objectivité et subjectivité.	-L'image dans les magazines féminins - la caricature dans la presse : éléments de comparaison et d'analyse

### Au Lycée professionnel Hélène Boucher

Classe	Effectif	Cadre	nombre de séances	Collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils mis en œuvre
2 SAN	Demi-classe X 2	Lettres (projet lecture)	1 séance 14 novembre (2h) + décembre (1h)	Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire	Commande de livres à partir de catalogues de libraires, d'éditeurs et de sites internet	Savoir prendre des références bibliographiques	Tableaux de prise de notes ; questionnaire
2 SAN	Classe entière	Lettres (projet lecture)	1 séance février (1h)	Préparation et Co-animation avec l'enseignante de Lettres/ Histoire	Consignes pour fiche de lecture	Prélever des informations, mettre en forme	Modèle de fiche, fiche méthodologique sur la prise de notes

En outre, il est de mise de signaler que certaines des séances mentionnées dans les tableaux n'ont pas encore été menées. Cependant, leur déroulement a été planifié depuis plusieurs mois et auront lieu dans le cadre de la semaine de la presse pour ce qui est de travail sur l'image dans la presse (exemple de la caricature) avec le professeur d'Arts appliqués. D'autres séances prévues mais dont les modalités d'organisation ne sont pas encore clairement définies ne figurent pas dans ces tableaux.

## **1.2. Arts appliqués et cultures artistiques**

### **1.2.1. Présentation du dispositif**

L'enseignement d'"arts appliqués et cultures artistiques" appartient à l'ensemble des enseignements généraux (français, histoire, langues, sciences) dont il partage les attitudes pédagogiques et les préoccupations culturelles. Il concerne tous les élèves et bénéficie d'un horaire propre. Les programmes d'arts appliqués parus au BOEN en 2002<sup>47</sup> précisent en outre que pour « l'ouverture sur les cultures artistiques », il est recommandé aux professeurs d'arts appliqués de travailler « en équipe avec des collègues de différentes disciplines et/ou avec un ou plusieurs partenaires extérieurs ». La collaboration avec le professeur-documentaliste est donc tout à fait envisageable.

Cette collaboration est d'autant plus envisageable que ses objectifs et ses méthodes recourent en certains points des objectifs et des méthodes propres à la documentation.

Cet enseignement se propose en effet de « donner aux élèves les moyens de développer une attitude informée, curieuse, critique et vigilante portant sur leur environnement quotidien » ; de « réfléchir au produit, à sa conception, à son adaptation aux besoins de la société » ; et « d'affiner leur sensibilité à l'urbanisme, à l'image, à la

---

<sup>47</sup> BO [Hors série n°5 du 29 août](#) 2002. Programme d'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques pour les certificats d'aptitude professionnelle. Annexe : Arts appliqués et cultures artistiques.

communication. » C'est notamment sur deux derniers points que la collaboration apparaît d'emblée possible.

Pour ce qui est de la mise en œuvre, la démarche d'enseignement met en interaction observation et analyse, recherche et concrétisation d'idées. Elle se déroule en quatre phases qui entretiennent entre elles des relations dialectiques. Tout au long de ces quatre phases, l'enseignant privilégie une pédagogie du questionnement fondée sur le vécu de l'élève :

1. Une phase d'exploration , où « à partir d'objets d'étude limités et au travers d'analyses de cas, de documents, d'observations de nature à éveiller sa curiosité, l'élève est mis en situation de questionner, d'identifier, de discriminer et de comparer des données, d'effectuer des relevés sélectifs »,

2. Une phase d'expérimentation, où « à partir de manipulations de techniques, d'outils (traditionnels et actuels), de supports, de méthodes diversifiées, l'élève est mis en situation de proposer des réponses, intuitives ou raisonnées, à un problème défini. En première année, une large place est faite au "tâtonnement expérimental" fondé sur la pluralité des situations et des moyens disponibles, la diversification des approches et des points de vue. Parallèlement, l'élève justifie ses démarches et les traces en résultant. »

3. Une phase de réalisation, où « l'élève est mis en situation d'organiser une planification simple, de proposer des hypothèses en réponse à un cahier des charges élémentaire, de concrétiser ses idées, de justifier ses choix. Le résultat de ses recherches est le témoignage d'un parcours. il est visualisé sous forme de croquis, de "rough", de maquettes d'étude utilisant des matériaux appropriés. Il est succinctement commenté, oralement et par écrit. »

4. Une phase de verbalisation, échange, analyse critique.

### **PROGRAMME : L'ensemble commun obligatoire.**

L'ensemble commun obligatoire est entièrement consacré à une première approche du design de produit, de communication et d'espace et d'environnement.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Les tableaux sont reproduits tels qu'ils apparaissent en annexe du BOEN Hors série n°5 du 29 août 2002. *op ; cit.*

## Le design de produit

Il traite de la relation entre l'homme et les objets, objets réalisés en série ou non : objets usuels, textiles, accessoires, mobiliers.

NOTIONS ESSENTIELLES ABORDÉES	PISTES D'ÉTUDE LIÉES AUX NOTIONS	EXEMPLES DE PRODUITS	EXEMPLES D'APPROCHES TRANSVERSALES
<p><b>Fonctions</b> d'usage et d'estime dans leurs dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ergonomique ;</li> <li>- technique ;</li> <li>- économique ;</li> <li>- sociologique ;</li> <li>- écologique ;</li> <li>- sémantique ;</li> <li>- poétique.</li> </ul> <p><b>Formes</b> - éléments et relations plastiques</p> <p><b>Matériaux</b> - identité ; - origine ; - qualités intrinsèques ; - disponibilité aux différentes possibilités de mise en œuvre.</p>	<p><b>Objet unique/objet de série</b> - l'objet unique relevant de l'artisanat d'art, prototype expérimental ; - l'objet de série relevant de la courte série des objets numérotés, éventuellement signés, ou de la grande série des objets industriels.</p> <p><b>Standardisation/distinction</b> - la standardisation : caractères communs et constants des objets produits en grande série ; - la distinction : caractères particuliers de l'objet unique ou personnalisé.</p>	<p><b>L'objet usuel</b> - les outils d'écriture ; - les outils d'atelier ; - les ustensiles de cuisine.</p> <p><b>L'objet mythique</b> - le couteau suisse ; - la 2 CV ; - le blue jean.</p> <p><b>L'objet jetable</b> - la vaisselle ; - le rasoir ; - l'appareil photo.</p>	<p><b>Un concept</b> - la transparence ; - le gonflable ; - l'hybride ; - le luxe.</p> <p><b>Une action</b> - s'asseoir ; - travailler ; - se restaurer.</p>

## Le design de communication

Il traite de la relation entre l'homme et le message et, d'une façon générale, de l'information dans les secteurs visuel et audiovisuel : graphisme, édition, publicité, images, multimédia.

NOTIONS ESSENTIELLES ABORDÉES	PISTES D'ÉTUDE LIÉES AUX NOTIONS	EXEMPLES D'ÉLÉMENTS RELEVANT DE LA COMMUNICATION	EXEMPLES D'APPROCHES TRANSVERSALES
<p><b>Fonctions</b> - informative ; - narrative ; - incitative ; - poétique.</p>	<p><b>La campagne publicitaire</b> - Visées : - commerciale ; - humanitaire ;</p>	<p><b>Les codes et répertoires culturels</b> - les codes socioculturels ; - l'image</p>	<p><b>Un concept</b> - l'événement ; - le détournement ; - la séduction.</p>

<p><b>Formes</b> Éléments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbaux ;</li> <li>- iconiques ;</li> <li>- typographiques ;</li> <li>- gestuels et leurs relations.</li> </ul> <p><b>Supports</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractéristiques ;</li> <li>- possibilités et limites d'utilisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. politique ;</li> <li>- Stratégies de mise en œuvre.</li> </ul> <p><b>Le mode d'emploi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les explications ;</li> <li>- les consignes de montage ;</li> <li>- la valorisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- citation ;</li> <li>- l'art et la publicité.</li> </ul> <p><b>La signalétique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les parcours fléchés ;</li> <li>- la signalétique urbaine ;</li> <li>- les pictogrammes.</li> </ul> <p><b>La séquence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les images fixes et les images animées.</li> </ul>	<p><b>Une action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- décoder ;</li> <li>- conditionner ;</li> <li>- persuader.</li> </ul>
--	---	---	--

## Le design d'espace et d'environnement

Il traite de la relation de l'homme avec son environnement et concerne plus particulièrement l'aménagement des espaces privé et public.

<b>NOTIONS ESSENTIELLES ABORDÉES</b>	<b>PISTES D'ÉTUDE LIÉES AUX NOTIONS</b>	<b>EXEMPLES D'ESPACES ET D'ENVIRONNEMENTS</b>	<b>EXEMPLES D'APPROCHES TRANSVERSALES</b>
<p><b>Fonctions</b> dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ergonomique ;</li> <li>- technique ;</li> <li>- esthétique ;</li> <li>- écologique ;</li> <li>- sémantique.</li> </ul> <p><b>Formes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la structure ;</li> <li>- les composantes tridimensionnelles et leurs relations.</li> </ul> <p><b>Principes constructifs</b> <b>Matériaux et matières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identité ;</li> <li>- origine ;</li> <li>- qualités intrinsèques ;</li> <li>- valeur symbolique.</li> </ul>	<p>Les lieux de vie, de travail, de loisir</p> <p>Le pérenne et l'éphémère</p>	<p><b>Le lieu de culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'école ;</li> <li>- le musée ;</li> <li>- le théâtre ;</li> <li>- la médiathèque.</li> </ul> <p><b>L'espace ludique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le terrain de jeu ;</li> <li>- le stade.</li> </ul> <p><b>L'habitat vernaculaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la yourte mongole ;</li> <li>- l'habitat troglodytique</li> <li>- les bateaux-maisons.</li> </ul>	<p><b>Un concept</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'habitat/l'habitable/l'habit ;</li> <li>- l'urbain ;</li> <li>- le dedans/le dehors.</li> </ul> <p><b>Une action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- danser ;</li> <li>- se rencontrer ;</li> <li>- franchir.</li> </ul>

### 1.2.2. Nos activités

Les Arts appliqués au Lycée professionnel Jolimont :

Les Arts appliqués en CAP sont l'occasion de mener des activités variées faisant appel à l'apprentissage de notions à travers la manipulation et la production. Au Lycée professionnel Jolimont, le CDI est très associé aux projets réalisés. En effet, en plus des acquisitions importantes dans le fonds des Arts,<sup>49</sup> le Lycée compte parmi son équipe deux auteurs de la revue *Verso*, disponible au CDI.

Par ailleurs, le professeur documentaliste, en collaboration avec le professeur d'Arts Appliqués a organisé cette année deux expositions. La première, intitulée : *L'habitat dedans/dehors* a eu lieu au mois d'octobre, la seconde intitulée *La Yourte* a été organisée au mois de janvier. Ces deux expositions s'inscrivaient dans le chapitre du « design d'espace et d'environnement » recommandé par le programme cité ci-dessus.

Les Arts appliqués au Lycée professionnel Hélène Boucher englobent également une partie conséquente du budget des acquisitions, notamment avec les livres d'art. Une des enseignantes d'Arts Appliqués utilise très régulièrement le fonds et vient faire effectuer des recherches documentaires à ses élèves au CDI, mais la collaboration ne porte généralement ni sur l'élaboration d'expositions, ni sur la préparation ou l'animation de cours. La partie du programme d'arts appliqués en CAP mentionnée ci-dessus permettrait pourtant d'envisager des collaborations originales : l'idée a été lancée de travailler sur le design de l'espace au CDI et de transformer le coin lecture en y installant des tentures, une ambiance orientale le temps d'un événement, qui pourrait être la venue de conteurs par exemple.

---

<sup>49</sup> Le budget consacré aux Arts appliqués est de 1400 euros.



## La diversification des modes de lecture

### Au Lycée professionnel Jolimont

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs	Moyens pédagogiques/ outils
2 ETL	Classe entière	Arts appliqués : le design de communication	2 séances mars/ avril	Professeur Arts appliqués	- Analyse de l'image : Les images fixes et les images animés - Réalisation d'un produit à base de jean	-Etre capable de décoder une image - Comprendre les codes socio-culturels - Etre capable d'analyser des concepts divers : distinguer entre l'événement et la séduction.	- visualisation de films : journal télévisé, défilé de modes. - Comparaison avec les images de magazines d'information et de mode.

### Au Lycée professionnel Hélène Boucher

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs	Moyens pédagogiques/ outils
2 CFM	Classe entière	Arts appliqués : Le design de produit.	1 séance mars (3h)	Co-animation avec l'enseignante d'arts appliqués.	Recréation imaginaire d'un « salon de coiffure » du XVIIIe siècle création d'outils de coiffure-torture à partir à partir des planches de l' <i>Encyclopédie</i> et d'autres illustrations. Réaliser une exposition au CDI sur les outils anciens de coiffure	Sensibilisation aux démarches de conception et de design. Approche culturelle : connaître l'histoire de la coiffure et de ses outils ; découvrir l' <i>Encyclopédie des sciences, des arts et des métiers</i> de Diderot et D'Alembert (planches de coiffure). Lecture d'images : lecture de gravures anciennes ; partir d'images pour créer.	Cours très imagé sur la démarche encyclopédique, les planches représentant les métiers et la coiffure ; sur les outils et les métiers de coiffure du XVIIIe à aujourd'hui. Quizz ludique. Matériel pour l'exposition. Déguisements (perruques, costumes d'époque) et matériel pour réaliser les outils et le salon. Elèves filmés « en action. »

## **1.3. Education Civique Juridique et Sociale (ECJS)**

### **1.3.1. Présentation du dispositif**

Pour situer l'ECJS au lycée professionnel, nous avons consulté les programmes d'ECJS pour les classes préparant au CAP et au BEP, publiés au Bulletin Officiel.<sup>50</sup> Les deux textes se recoupent en de nombreux points, mais présentent cependant quelques différences. Lorsque les textes divergent, nous avons indiqué entre crochets à la fin du paragraphe la filière concernée.

### **Notions et thèmes de l'ECJS en CAP et BEP**

La démarche propre à l'ECJS exige de partir d'une question précise portant sur l'un des cinq thèmes proposés pour mobiliser, à partir du travail de recherche et de l'expression des élèves, des notions qui constituent le programme et saisir les relations qu'elles entretiennent. Le débat entre les élèves ne peut être maîtrisé et argumenté que s'il est cadré par une question suffisamment précise et problématisée, à laquelle les échanges sont censés répondre. [BEP]

En CAP, l'objectif d'une éducation civique est d'aboutir à ce que les élèves s'approprient le mieux possible les 7 notions fondamentales suivantes, au cœur desquelles citoyenneté et droits de l'homme et du citoyen constituent le socle d'une éducation civique : Citoyenneté ; Droits de l'Homme et du citoyen ; Civisme ; État de droit ; Nationalité ; Représentation ; Participation. Cinq thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme du cycle CAP : exercice de la citoyenneté, civilité et droits de l'Homme et du citoyen ; exercice de la citoyenneté et intégration ; exercice de la citoyenneté, travail et justice sociale ; exercice de la citoyenneté, représentation et participation politiques ; exercice de la citoyenneté et grands défis du monde contemporain.

---

<sup>50</sup> France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. *BOEN* N° 02 HS du [30/08/2001](http://www.education.gouv.fr/bo/2001/08/30/HS020101653A.htm). Programmes de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/08/30/HS020101653A.htm>. Site consulté le 17/02/06.

France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. *BOEN* n°6 du 5 février 2004. Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/02/05/BOEN0400173C.htm>. Site consulté le 17/02/06.

En BEP, cinq thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme du cycle BEP : citoyenneté et civilité ; citoyenneté et intégration ; citoyenneté et travail ; citoyenneté et transformations des liens familiaux ; citoyenneté, représentation et participation politiques. Les neuf notions suivantes constituent le corps du programme : citoyenneté ; civilité ; intégration ; nationalité ; droit ; droits de l'Homme et du citoyen ; droits civils, politiques et sociaux ; représentation ; État de droit.

### **Organisation de l'ECJS en trois temps : la recherche, le débat, la synthèse.**

Le dossier documentaire sur lequel se fonde l'étude d'un thème d'ECJS est un témoin de la progression pédagogique. Il peut prendre des formes variables : présentation de textes fondateurs ou de textes de loi, sélection d'articles de presse, collecte de témoignages, recherche ou élaboration de documents photographiques, sonores ou vidéo. C'est ici que l'ECJS peut utiliser les Technologies de l'information et de la communication éducative (TICE), avec Internet, les combinaisons multimédia et plus généralement toutes les modalités interactives de la recherche documentaire actuelle. [BEP]

Le débat argumenté doit mettre en évidence toute la différence entre arguments et préjugés, le fondement rationnel des arguments devant faire ressortir la fragilité des préjugés. Il doit donc reposer sur des arguments construits, et ne jamais être improvisé mais soigneusement élaboré. » [BEP]

Dans le cadre d'une insertion sociale et professionnelle, l'expression orale prend en CAP une importance particulière. (...) Elle permet de familiariser les élèves avec la diversité des situations de communication en mettant en évidence l'apprentissage de la prise de parole, l'échange et l'action orale en direction d'autrui, l'écoute et la prise en compte de l'autre. Cette exigence d'expression orale raisonnée fait donc apparaître la nécessité de l'argumentation en distinguant l'argument du préjugé, ce qui suppose une attitude critique et réflexive. L'expression orale en classe constitue ainsi un outil d'apprentissage de l'argumentation conçue comme construction contradictoire d'arguments qui favorise le dialogue d'opinions raisonnées et la tolérance au sein d'une collectivité. [CAP]

Enfin, tout débat argumenté doit déboucher sur une synthèse ou une reprise en classe sous la conduite du professeur, pour que la classe évalue collectivement autant les acquis

principaux du débat mené que les manques ou défauts qui ont pu apparaître et qui nécessiteraient précisions ou compléments. [BEP].

### **Evaluation de l'ECJS en BEP et CAP**

L'évaluation doit tenir compte du fait que l'ECJS n'est pas censée apporter des savoirs fondamentalement nouveaux par rapport à ceux acquis dans les autres enseignements et qu'une pédagogie particulière y est mise en œuvre. La pédagogie fait appel à la mobilisation de l'élève dans des activités diverses de recherche et d'exposition qui peuvent toutes être prises en compte. Le professeur évalue les productions des élèves sous leurs différentes formes : constitution de dossiers, contenu des interventions dans les débats, textes écrits, etc. Il peut fonder son appréciation sur les critères suivants : Pour le CAP : Recherche, traitement et analyse de l'information ; aptitude à construire son point de vue et à l'exprimer dans l'échange ; mobilisation de ses connaissances et/ou de son expérience. Pour le BEP : Recherche et analyse de l'information ; qualité des productions (écrites, orales, audiovisuelles...) ; aptitude à argumenter dans un débat ; mobilisation des connaissances. Pour les deux cursus, l'évaluation de l'ECJS doit donc refléter les particularités de cet enseignement. Elle peut figurer sous la forme d'une appréciation ou d'une note sur les bulletins scolaires.

### **Collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline en ECJS**

La collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline est inscrite dans les programmes d'ECJS de CAP et BEP. Ces textes précisent dans les modalités de mise en œuvre de l'ECJS, que cet enseignement n'est pas attribué à une discipline particulière, « tant la dimension d'éducation civique est partie prenante de la mission de tout enseignant. ». Ainsi, le professeur-documentaliste pourrait donc être responsable de cet enseignement, au titre d'enseignant. Cependant, au lycée professionnel Hélène Boucher en tous cas, bien qu'il intervienne largement dans cet enseignement avec plusieurs classes, il n'a jamais pour autant la responsabilité de cet enseignement.

Les textes précisent en outre un aspect de la collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline : le professeur-documentaliste est envisagé comme une personne ressource, indispensable pour la recherche documentaire et en particulier pour l'utilisation des TICE. Le programme de BEP est à ce titre ambigu, puisqu'il précise que le professeur-

documentaliste ne saurait être un prestataire de service, mais son rôle ne serait pas de former les élèves en collaboration avec l'enseignant de discipline comme on aurait pu s'y attendre, mais « d'assister les professeurs », quand bien même fût-ce dans la recherche documentaire.

Enfin, il est écrit que l'évaluation « peut figurer sous la forme d'une appréciation ou d'une note sur les bulletins scolaires ». [BEP]. Il n'est pas interdit au professeur-documentaliste d'intervenir dans la mise au point de l'évaluation bien entendu, ni dans sa communication à l'élève, qu'elle figure sur le bulletin ou non, sous la rubrique ECJS ou comme une note rentrant dans la moyenne de français, VSP ou autre discipline comme c'est souvent le cas.

### **1.3.2. Nos activités**

#### ***L'ECJS au Lycée professionnel Hélène Boucher***

L'enseignement d'ECJS représente en moyenne pour les élèves de lycée professionnel un volume horaire allant d'un peu plus de 14 heures jusqu'à 17 heures par année scolaire. Plus précisément, pour les BEP du secteur de la production, en Seconde professionnelle, 16,5 heures sont consacrées à l'ECJS sur les 1023 heures d'enseignement au total. En Terminale professionnelle on compte 17heures sur 1071 heures au total. Soit pour les deux années de BEP, 33,5 heures pour l'ECJS sur 2094 heures d'enseignement générale et professionnel. Pour les CAP, en première année c'est 15 heures d'ECJS sur les 845 heures d'enseignement, contre 13,5 sur 891 la seconde année, soit pour les deux années de CAP 28,5 heures d'ECJS sur 1802 heures de cours obligatoires.<sup>51</sup>. Ces quelques chiffres permettent de situer la place de l'ECJS par rapport au volume global d'enseignement. On se rend alors bien compte qu'il ne représente qu'une part très modeste du plan de formation des élèves. Néanmoins, c'est sur cet enseignement que les professeurs-documentalistes interviennent le plus, directement en y participant, ou indirectement par les recherches documentaires liées à cet enseignement, que les élèves viennent le plus souvent effectuer au CDI.

---

<sup>51</sup> Pour les horaires de BEP : Les grilles horaires en BEP : [Arrêté du 17 juillet 2001](#), disponibles sur le site de l'académie de Nancy-Metz à l'adresse suivante : <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/ECJS/HTML/ressources.htm>. Site consulté le 02/02/06. Pour les horaires de CAP : BO n°21 du 23 mai 2002, pp. 1433-1435.

Actuellement au CDI, il y a environ cinq classes, soit une dizaine de demi groupes pris en charge par les professeurs-documentalistes et les professeurs de disciplines. Les classes sont des classes de CAP et de BEP des filières VAM (Vente Action Marchande), Esthétique Cosmétique (EC), Sanitaire et Social (SAN), Coiffure Féminin Masculin (CFM).

Le choix des thèmes a généralement lieu en classe avec les élèves Deux enseignantes cependant sont venues trouver l'enseignante-documentaliste à la rentrée de septembre pour fixer ensemble le choix des thématiques proposées. En définitive, les thématiques se recoupent parfois d'une classe à l'autre. Certaines classes ont choisi d'aborder le thème des discriminations, d'autre celui des discriminations sexuelles, d'autres celui de l'adoption homoparentale, d'autres encore travaillent autour de l'image de la femme ou bien encore des droits de l'homme.

### ***L'ECJS au Lycée professionnel Jolimont***

Les textes précisent comme nous l'avons souligné un aspect de la collaboration professeur-documentaliste/ professeur de discipline : le professeur-documentaliste est envisagé comme une personne ressource, indispensable pour la recherche documentaire et en particulier pour l'utilisation des TICE.

Cependant, au lycée professionnel de Jolimont, la collaboration entre les professeurs de disciplines concernées par l'enseignement de l'ECJS et les professeurs documentalistes se limite à des aides ponctuelles apportées aux élèves (formation au logiciel de recherche documentaire, aide pour trouver les documents au CDI, conseil de navigation sur Internet, ...etc.) Il faut ajouter à cela, la volonté de certains professeurs de faire travailler leurs élèves « en toute autonomie », sans l'intervention des enseignants dans le déroulement des tâches qu'ils ont à effectuer. Ainsi, l'intervention du professeur documentaliste, bien qu'elle soit envisageable, ne se fait que de manière ponctuelle.

## La diversification des modes de lecture

### Au Lycée professionnel Jolimont

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils
2 LAB	Classe entière	ECJS	1 séance de 2 h (5 décembre + 3 janvier)	En présence de ma conseillère pédagogique et professeur Lettres/Histoire	Recherche dans le fonds documentaire et sur Internet :	Questions sur l'exploitation des documents et sur la stratégie de recherches des élèves. Questions précises au professeur sur ses attentes des élèves	Aide ponctuelle, sensibilisation à la notion de droit d'auteur et à l'importance des citer systématiquement ses sources

### Au Lycée professionnel Hélène Boucher

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils
T VAM	Demi-classe	ECJS (discriminations sexuelles)	1 séance mars (1h)	Co-animation avec l'enseignante de VSP	Recherche documentaire avec le logiciel documentaire BCDI 3 et sur Internet.	Sélectionner l'information. Développer l'esprit critique. Savoir relever les sources.	Indications orales. Tableau de prise de notes.

## La prise de notes

### Au Lycée professionnel Jolimont

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils
2 LAB	Classe entière	ECJS (journée mondiale de la femme)	1 séance de 2 h le 8 mars	- Co-animation du professeur lettres-histoires - Présence d'une sociologue	- Recherche dans la presse : numéros récents et archives - Préparation d'un questionnaire	- Débat et rédaction d'un questionnaire en relation avec le thème des inégalités	Echanges et incitation des élèves à poser des questions à l'intervenante.

### Au Lycée professionnel Hélène Boucher

Classe	Effectif	Cadre	séances	Collaboration	Activités	Compétences/ objectifs visés	Moyens pédagogiques/outils
T VAM	Demi-classe	ECJS (discriminations sexuelles)	2 séances 16 janvier (1h) + 13 février (1h)	Co-animation avec l'enseignante de VSP	Exploitation de documents (dossier documentaire)	Dégager des problématiques, trouver des arguments, amorcer la recherche	Dossiers documentaires différents selon les groupes avec sommaire ; Questions sur les textes ; Fiche de prise de notes ; Carnet de bord. fiche méthodologique

							sur la prise de notes.
T VAM	Demi-classe	ECJS (discriminations sexuelles)	1 séance mars (1h)	Co-animation avec l'enseignante de VSP	Recherche documentaire avec le logiciel documentaire BCDI 3 et sur Internet.	Sélectionner l'information. Développer l'esprit critique. Savoir relever les sources.	Indications orales. Tableau de prise de notes.
2 CFM	Demi-classe	ECJS (droits de l'homme)	2 séances 17 janvier (1h) 24 janvier (1h)	Co-animation avec l'enseignante de VSP ; séance 2 animée par MP Chanfreau et l'enseignante de VSP	Exploitation de documents (dossier documentaire)	Clarifier des concepts, dégager des exemples ; noter les références des documents + des textes dont parlent les documents	Dossiers documentaires différents selon les groupes ; Tableaux de prise de notes. fiche méthodologique sur la prise de notes.



## **2. Quelques exemples d'activités**

### **2.1. En matière de prise de notes**

#### **2.1.1. Au Lycée professionnel de Jolimont : Prise de notes sur documents en vue d'une restitution orale.**

**Objectif général :** Savoir utiliser une prise de notes en vue d'une restitution orale.

**Objectifs spécifiques :**

- Etre capable de comprendre les consignes et de comprendre les directives du professeur
- Etre en mesure de développer un discours à partir de différents types d'outils de prise de notes : grille, tableau, schéma...
- Etre capable de résumer le contenu du document en respectant les idées de l'auteur.

***Présentation de la séquence :***

Le cadre :

La durée : La séquence comprend 4 séances d'une heure.

Le lieu : En classe avec le professeur de français et au CDI.

***Description de la séquence :***

Le thème : plusieurs thèmes sont proposés (cf fiche -1- distribué par le professeur de Lettres/ Espagnol)<sup>52</sup>

Acteurs : Classe de Seconde Métiers de secrétariat.

- ▶ En classe, le travail concerne une classe entière de 36 élèves.
- ▶ Au CDI, les séances se font en groupe de 15 ou 17 élèves.

Contenu : A partir des thèmes inscrits sur la liste, les élèves répartis en binôme doivent effectuer des recherches et prendre des notes en vue d'une restitution orale de 10 minutes.

### ***Le déroulement***

Séance -1- Au CDI :

En ayant pris en compte les consignes du professeur, les élèves démarrent les recherches sur les thèmes précités.

- ▶ Les élèves disposent d'un questionnaire fourni par le professeur
- ▶ Avant de démarrer les recherches au CDI, les élèves sont sensibilisés par le professeur documentaliste aux outils de recherche : logiciel documentaire BCDI 3 et Internet.
- ▶ Les élèves ont par ailleurs, pour consigne stricte de ne rien imprimer dans une première séance, l'accent est mis sur la prise de notes.

Séance -2- au CDI :

- Bilan de la première séance, rappel des consignes et de l'objectif final.
- Les élèves apprennent à réguler le rythme de leur lecture : Ils se sont vite rendus compte de la difficulté de lire sur un écran<sup>53</sup>. Ainsi, adopter une lecture survol, facilite la sélection de l'information, de même que le questionnaire distribué aux élèves les orientent et limitent leur éparpillement.

Séance -3- au CDI :

Le professeur documentaliste attire l'attention des élèves sur la notion de propriété intellectuelle. Les élèves doivent systématiquement citer leurs sources. A ce titre, le professeur documentaliste organisera en collaboration avec le professeur de Lettres / Espagnol une séance consacrée à la rédaction d'une bibliographie.

Séance -4- en classe

Restitution orale devant toute la classe et en présence du professeur documentaliste.

---

<sup>52</sup> Cette fiche représente des pistes de recherche pour les différents exposés.(cf document 1)

<sup>53</sup> La lecture sur écran soulève de nombreuses difficultés : d'abord d'ordre technique, la lecture nécessite des connaissances (manipulation, passage d'une page à une autre...), ensuite d'ordre cognitif : être capable de s'approprier l'ergonomie du document sur le web, de retenir le sens et d'en repérer l'unité, enfin d'ordre matériel la lecture sur écran étant plus contraignante : instabilité, changement et pérennité.

### ***Pistes de recherche pour l'exposé :***

*Dans le cadre de la lecture d'œuvres intégrales. Les élèves de 2 BEP devaient lire trois romans : Grâce et dénouement d'A. Ferney ; Inconnu à cet adresse de K. Taylor ; et Oscar et la dame rose d'E. Emmanuel Schmitt. Après lecture de ces œuvres, les élèves doivent faire un exposé de 10 minutes. L'évaluation sera sous forme de note.*

<b>Sujet</b>	<b>Sa vie</b>	<b>Ses oeuvres</b>	<b>Sources/influences</b>
Alice Ferney			
Kresmann Taylor			
Eric Emmanuel Scmitt			

*Dans le cadre du projet lycéens au cinéma, les élèves devront aussi, au choix, faire un exposé à partir de films visualisés dans ce cadre.*

<b>Sujet</b>	<b>Sa vie / /caractéristiques</b>	<b>Ses oeuvres / exemples</b>	<b>Sources/influences</b>
Akis Kaurismaki			
Stanley Kubrik			
Le cinéma d'Art et d'Essai			
Le cinéma fantastique			

### ***Evaluation :***

Les élèves se sont beaucoup investis dans leurs recherches. Les « 10 minutes d'exposé » ont révélé les obstacles qu'ils ont rencontrés dans la réalisation de ce projet.

► Quand ils sélectionnaient beaucoup de documents, parfois sans faire exprès- ou sans tenir compte des recommandations des professeurs, il était donc évident qu'ils allaient avoir du mal à prendre des notes devant un grand gisement d'information.

► Par ailleurs, quand ils sélectionnaient peu de documents en pensant que ce là suffisaient pour faire un exposé oral de 10 minutes, ils se sont vite rendus compte, lors des simulations d'oral que nous avons menés<sup>54</sup>, que ce n'était pas suffisant.

---

<sup>54</sup> J'ai mené avec Mr Lutranc, des simulations d'oral et d'entretien pour les préparer à l'oral.

Ainsi, quoi que jugée très difficile par la majorité des élèves, la restitution orale, avec tout le travail à côté : simulation, formation à la recherche par le professeur documentaliste, distribution d'outils..., a été appréciée par les élèves qui l'ont estimé nécessaire pour leur futur métier de secrétaires.

Si je dois évaluer ce travail, je retiendrai les éléments suivants : d'abord, pour ce qui est de la collaboration entre moi et le professeur de Lettres/ Espagnol qui était enrichissante et complémentaire ; ensuite pour ce qui est de la motivation des élèves : tout au long des différentes séances, ils ont montré une grande motivation. Ainsi, l'inscription de ce travail dans une progression, lui a conféré une dimension pédagogique (le professeur venait chaque semaine au CDI avec les élèves pour travailler avec moi). Par ailleurs, la complémentarité entre mes actions et celles du professeur, nous a permis d'évaluer ce travail d'un point de vue disciplinaire mais aussi documentaire.

### **2.1.2. Au Lycée professionnel Hélène Boucher : la prise de notes à travers l'ECJS en Terminale BEP**

#### **Evaluation diagnostique : questionnaire remis aux 38 élèves de la classe**

Les élèves de Terminale BEP Vente Action Marchande (TVAM) ont été particulièrement encadrés l'an dernier en recherche documentaire par les professeurs-documentalistes l'an dernier, que ce soit dans le cadre de l'ECJS ou de l'EP3 en Contrôle en Cours de Formation (CCF), qui consiste à présenter un dossier documentaire réalisé par l'élève à la suite d'une recherche documentaire. Un questionnaire a été soumis aux élèves en début d'année pour que les élèves auto-évaluent les compétences documentaires qu'ils pensent avoir acquises et qu'ils puissent également exprimer leurs difficultés.

Je me contenterai ici de présenter les résultats aux cinq dernières questions des dix sept questionnaires correspondant aux élèves du groupe B, qui sont par ailleurs les élèves que je prends en charge dans le cadre de l'ECJS.

J'ai utilisé ce questionnaire comme évaluation diagnostique, j'ai pu ainsi me faire une idée, avant même de commencer à travailler avec ce groupe d'élèves, sur les difficultés

exprimées. Les réponses données étaient intéressantes, par la diversité des réponses apportées. A première vue, les élèves de cette classe semblent avoir acquis un certain nombre de méthodes de travail, de stratégies de recherche. Mais la lecture attentive des réponses apportées permet de lire entre les lignes, et de constater qu'il y a encore des points sur lesquels il convient d'insister. Ces résultats ont confirmé le choix de travailler sur la prise de notes, qui semblait être le point le plus délicat. Bien que la plupart des élèves déclare savoir prendre des notes quand on leur pose la question de manière frontale (question 14), le tiers des élèves interrogés avoue des problèmes de compréhension lorsqu'ils lisent des document. Le cas d'élèves affirmant qu'ils savent prendre des notes mais avouant aussi qu'ils « n'arrivent pas à résumer » se retrouve plusieurs fois dans les réponses à cette même question. Interrogés sur leur manière même de prendre des notes, la plupart des réponses sont évasives : pour prendre des notes, ils « lisent » le texte. En confrontant les réponses aux autres questions et en extrapolant un peu, on se rend compte qu'ils ont tendance à surligner, ou qu'ils ont du mal à hiérarchiser les informations lues et à les reformuler, et qu'ils recopient le texte (surligné ou non) de manière intégrale. L'observation du comportement des élèves en situation de prise de notes confirme cette interprétation des réponses données par les élèves au questionnaire.

La difficulté à laquelle les élèves se retrouvent confrontés pour la prise de notes semble double : il y a d'abord un problème de compréhension même du message initial, lié à des difficultés de vocabulaire mais au-delà, probablement aussi de culture générale ; le problème se situe sans doute aussi dans l'appropriation de l'information, dans l'articulation entre lire et écrire : une fois que j'ai lu le texte, qu'est-ce que je prends en notes, et comment m'y prendre ? Au cours des séances d'ECJS que j'aurai à mener avec ce groupe d'élèves, je décide donc de mettre l'accent sur la définition des mots et des concepts relatifs à la problématique choisie pour améliorer la compréhension des textes et des questions traitées, ainsi que sur la prise de notes et la reformulation dans la perspective du dossier écrit, de l'exposé oral final et du débat.

### **Déroulement de la séquence d'ECJS**

Les séances d'ECJS ont été particulièrement difficiles à mener, de par l'organisation générale de cet enseignement au lycée Hélène Boucher qui est morcelé en plages de 55 minutes, et de par l'attitude problématique d'élèves particulièrement agités. Les réunions avec les parents d'élèves, les enseignants de la classe et le proviseur se sont succédées sans que l'ambiance de classe ne s'améliore pour autant. Si bien que pour l'heure d'ECJS du lundi après-midi en dernière heure, il a fallu bien souvent lutter très énergiquement pour essayer de

maintenir les élèves dans une ambiance de travail. De surcroît, plusieurs séances ont été reportées, et les absences d'élèves ont été monnaie courante. Si bien que de novembre à mars, il n'y eu que trois séances d'une heure, les séances restantes étant regroupées au mois de mars, et avril pour l'évaluation finale par l'enseignante de VSP. Cependant, les trois premières séances ont tout de même été l'occasion de dresser des constats concernant des difficultés de lecture et la prise de notes, et de tester différentes approches.

### **ECJS- CARNET DE BORD... de l'enseignante-documentaliste**

<b>Date</b>	<b>Tâches effectuées</b>	<b>Outils</b>	<b>Ressources</b>
<b>Séance 1</b> 09/11/05	- Analyse du sujet. - Définition de « discrimination » collective et avec différents dictionnaires.	Brainstorming Schéma heuristique Dictionnaires	Dictionnaires Larousse, Robert, etc.
<b>Séance 2</b> 16/01/06	- Lecture de documents. - Amorçe de débat « à chaud » sur le sexisme et l'homophobie.	Dossier distribué	
<b>Séance 3</b> 13/02/06	- Formation des groupes de travail. - Lecture de documents et prise de notes.	Idem + fiche de prise de notes + questions+ carnet de bord+ fiche sur les abréviations	

#### **Séance 1 : Définition des termes et analyse du sujet**

##### **Description de la séance**

Lors de cette première séance, il s'est agi d'analyser le sujet. Je ne détaillerai pas ici l'analyse du sujet par questionnement quintillien, mais la définition des termes. Au préalable, les élèves avaient choisi de traiter le thème des discriminations sexuelles.

J'ai constaté que les questionnements étaient parfois difficiles à mettre en place, d'une grande pauvreté, non pas toujours par manque de motivation de la part des élèves, mais par manque de connaissances sur le sujet. C'est criant lorsqu'il s'agit de recherches sur le système d'assurance maladie et que l'élève ne fait pas le lien avec la sécurité sociale et n'a aucune idée de ce dont il s'agit, mais dans une autre mesure, même pour des sujets plus généraux, le manque d'inspiration vient parfois d'un flou sur la définition des termes. J'ai donc voulu pour cette séance, tester une option différente de la démarche habituelle : définir ensemble avant de se lancer dans le questionnement. En préalable au questionnement, il s'agissait donc de définir de manière générale le terme de « discrimination » et de « discriminations sexuelles » plus particulièrement, de manière à ce

que tous les élèves partent sur la même base, se mettent d'accord sur ce dont il est question. C'était aussi une manière de canaliser l'attention avant de proposer d'ouvrir des pistes par l'interrogation quintilienne et la recherche de mots-clés. Ceci était d'autant plus important selon moi que les élèves rencontrent parfois de grandes difficultés de vocabulaire, et qu'ils n'ont pas le réflexe de chercher à définir les mots ou les concepts avant de se lancer dans la discussion, le débat, ou quelque tâche que ce soit. C'est ainsi que j'ai mis à disposition des élèves des dictionnaires de langue, un dictionnaire encyclopédique, ainsi que des dictionnaires spécialisés. Je leur ai demandé de chercher la définition dans le dictionnaire de « discrimination ». La définition était écrite au tableau sous la dictée de l'élève lisant à voix haute. Mon but était de leur montrer la relativité des définitions en confrontant les diverses définitions, et de les faire trancher selon les recoupements qu'ils pourraient faire, et reformuler en une définition qu'ils puissent s'approprier.

Ceci aura été l'occasion pour moi de découvrir que les élèves en Terminale BEP ne maîtrisent pas du tout les abréviations, que les définitions restaient complètement hermétiques, absconses pour certains élèves à cause d'une méconnaissance, voire d'une ignorance de la signification des abréviations, même les plus usuelles comme « n.f. » pour « nom féminin » ou des abréviations usuelles telles que « qqn » pour quelqu'un. Il est dans ces conditions difficile de mener sa lecture de l'article de dictionnaire et d'accéder au sens des mots. J'ai donc improvisé un bref rappel de la structure d'article de dictionnaire, et décrypté avec eux quelques abréviations qui faisaient obstacle à leur compréhension des définitions. Quoiqu'il en soit, cette séance aura eu le mérite d'attirer mon attention sur la nécessité d'initier les élèves aux abréviations usuelles, ne serait-ce que pour accéder à la compréhension des définitions de dictionnaire. Il va sans dire qu'une certaine maîtrise des abréviations leur sera nécessaire pour la prise de notes dans le cas d'éventuelles poursuites d'études mais également dans l'exercice de leur métier. J'ai donc à ce moment-là commencé à penser une fiche méthode que je leur distribuerai plus tard, à la séance 3.

## **Séance 2 : Lecture de documents. Amorçe de débat « à chaud » sur le sexisme et l'homophobie.**

### **Description de la séance**

Etant donné la difficulté pour les élèves de cette classe à se concentrer, et le long laps de temps qui s'était écoulé entre les deux séances d'ECJS (plus de deux mois), j'ai choisi,

avec l'accord de l'enseignante de Vie Sociale et Professionnelle (VSP), dans une première approche de la recherche documentaire, de faire travailler les élèves sur un dossier documentaire imprimé établi par mes soins. C'était encore une fois une manière d'inverser la tendance habituelle qui consiste souvent d'abord à travailler sur la recherche de documents, puis sur l'exploitation des documents, sur la lecture des documents. Commencer par travailler l'exploitation des documents sur un corpus limité et dont je maîtrisais le contenu, c'était une manière de leur donner des clés de manière collective pour la lecture de documents. Car j'ai remarqué qu'il est extrêmement difficile d'accompagner un groupe dans son ensemble dans l'exploitation des documents, sur la prise de notes, lorsque chaque élève a un document différent, que l'on découvre en même temps que lui. L'accompagnement est à ce moment là beaucoup plus individuel, et dans l'espace d'une heure, il est bien difficile d'accorder la même attention à tous les élèves. Je souhaitais donc essayer au moins une fois d'accompagner l'ensemble des élèves dans la lecture de quelques documents choisis et mettre en commun l'ensemble des lectures afin à la fois de leur donner quelques repères méthodologiques dans la manière de lire des articles de presse, et d'enrichir leur réflexion avant de se lancer eux-mêmes dans une recherche documentaire tous azimuts.

C'est ainsi que j'ai élaboré deux dossiers documentaires à partir des principaux mots-clés dégagés lors de l'interrogation du sujet à la séance précédente, à savoir l'homophobie et le sexisme. Dans chaque dossier j'ai introduit des documents donnant des éléments de réponse aux principales questions posées, et introduisant de nouveaux éléments. J'ai aussi varié les types de document : des témoignages, des textes de loi, des tableaux de statistiques, des illustrations, des articles de presse... Il s'agissait aussi de donner des pistes de recherche et des éléments de réflexion aux élèves. Chaque élève avait un dossier, avec pour consigne de lire deux documents du dossier (dont au moins un document textuel), et de répondre par écrit aux questions que je leur posais individuellement, avant une mise en commun orale collective. Chacun devait dégager les points importants du document, en répondant aux questions et en reliant le document au sujet. Les questions posées devaient permettre de faciliter l'exploitation du document. La mise en commun d'éclairer la question à la lumière des nouvelles informations obtenues par tous sur le sujet, afin d'avoir une vision globale du sujet avant de se lancer dans des questionnements plus spécifiques après répartition des groupes de travail.

Il a été extrêmement difficile de mettre les élèves au travail. Le choix des documents à lire a souvent été problématique. « Madame on doit lire tout ça ? ». Il a fallu insister sur



l'utilité du sommaire et du feuilletage pour faire son choix, et rappeler qu'ils n'avaient que deux documents à lire. Ceci étant dit, après un temps de flottement, les élèves ont fini par lire les documents et réfléchir aux questions posées. Malgré la consigne répétée plusieurs fois de répondre par écrit, certains élèves se sont contentés d'un « j'ai lu, j'ai tout dans la tête ». La mise en commun a tourné court, elle s'est rapidement transformée en débat « à chaud », où tous les élèves s'exprimaient en même temps dans un brouhaha qui à peine maîtrisé reprenait aussitôt. Les objectifs de diriger la prise de notes par des questions précises a tourné court.

### **Séance 3 : exploitation de documents.**

Un mois après la deuxième séance, j'ai réutilisé le dossier, en exigeant que les élèves renseignent les grilles de prise de note fournies ainsi qu'une fiche de bilan pour la séance et un carnet de bord à remplir au fur et à mesure des séances d'ECJS. L'attention a été plus grande, et la qualité de la réflexion s'en est ressentie.

J'avais en tête deux objectifs principaux pour cette troisième séance d'ECJS : prendre des notes (Extraire des informations d'un document en répondant à des questions ; Utiliser des MCL ; Savoir utiliser des abréviations ; Mettre en relation des informations contenues dans un document et un questionnement extérieur au document) ; et se décentrer (Trouver un « point intéressant » pour le débat dans le discours de l'autre (document) ; Comportement : laisser s'exprimer les autres avant d'exprimer son point de vue.). Je m'étais par ailleurs fixé deux objectifs secondaires : situer le discours (citation de la source), et contextualiser son travail (carnet de bord).

#### Description de la séance

Cette méthode plus « normative » a semble-t-il porté ses fruits. Les élèves ont été plus faciles à cadrer, ils adhéraient plus à l'exercice, peut-être parce qu'ils saisissaient mieux ainsi ce qu'on attendait d'eux, et qu'ils ont mieux perçu le lien entre le travail des séances précédentes, la représentation qu'ils se font de l'ECJS et le cadre que les enseignants leur imposent. Cependant, les élèves n'ont pas eu le temps de remplir la fiche bilan de la séance, qui est donc à reporter pour la fois suivante. L'analyse du document choisi n'a pas non plus été terminée par tous les élèves.

Tâches	Supports
<p>- Rappel des <b>objectifs généraux</b> de la séquence d'ECJS, et les échéances</p> <p>- <b>Objectifs de la séance</b>, consignes orales. Exploitation de documents, les mêmes que la dernière fois avec des questions précises. Des documents à remplir.</p>	<p><i>aucun</i></p>
<p>- Rappel des <b>groupes</b> qui ont été constitués autour de leurs questions initiales</p> <p>J'ai fait 2 dossiers, en séparant les discriminations envers les femmes (sexisme) de celles dont sont victimes les homosexuels (hommes ou femmes). J'ai fait ce choix pour des raisons pratiques : il y a des documents que je voulais que vous lisiez avant de vous lancer dans des recherches tous azimuts. Mais la problématique des discriminations sexuelles va au-delà de ce clivage.</p> <p>Vous aviez fait des groupes en novembre avec Mme Nazon avant la première séance d'ECJS avec moi, et on avait réinterrogé le sujet lors de cette première séance. Nous vous proposons donc les groupes suivants :</p>	<p><i>Tableau blanc.</i></p> <p><i>Faire écrire sur la feuille de prise de notes la question à laquelle ils doivent répondre.</i></p>
<p>- <b>Distribution des chemises ECJS nominatives</b>, comprenant les documents à utiliser pour cette séance.</p> <p>- <b>Consignes précises avec l'appui des documents</b>, lecture à <b>voix haute par les élèves de la fiche de consignes</b>, en faisant sortir systématiquement la fiche correspondante.</p> <p><b>1. Choisir un document, et le lire.</b></p> <p><b>2. Répondre aux questions.</b></p> <p><b>3. Prendre des notes sur la fiche d'analyse de document.</b>  Notez soigneusement les <u>sources</u>  Trouver les « points intéressants »  <b>Ce ne sont pas forcément les idées avec lesquelles vous êtes d'accord, mais des idées « intéressantes » pour alimenter le débat.</b> (parce que c'est représentatif de la majorité, ou au contraire parce que c'est original, parce que c'est un préjugé que vous avez envie de combattre, parce que vous n'êtes pas du tout d'accord, ou au contraire parce que vous pensez la même chose,...). Ce n'est pas facile, mais c'est le premier pas pour apprendre à débattre de manière « raisonnée ». Trouver les « points intéressants » dans la pensée des autres, c'est écouter d'autres points de vue que le sien, et arrêter de penser qu'on est seul à avoir compris et que les autres ont tort.</p> <p>insister : <u>le sérieux du travail, l'investissement seront évalués dans l'ECJS.</u> Considérez cet exercice comme un entraînement pour la prochaine fois. Vous aurez aussi à remplir ce tableau lors de votre recherche de documents la prochaine fois. Mais cette fois vous ne serez pas guidés par des questions, et il faudra aussi trouver la thèse, les idées principales, etc.</p> <p><b>4. Remplir le carnet de bord.</b></p> <p><b>5. Remplir la fiche de bilan de la séance.</b>  Remplir les colonnes « à mon avis »</p>	<p><i>t Tableau blanc</i></p> <p><i>+ Documents distribués :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le carnet de bord</li> <li>- les consignes écrites</li> <li>- la fiche d'analyse de document</li> <li>- la fiche méthodologique sur les abréviations</li> <li>- le questionnaire sur les textes du dossier documentaire</li> <li>- la fiche d'évaluation</li> </ul>

### Bilan des trois premières séances

La séance suivante fera le point sur l'exploitation des documents du dossier, et sera l'occasion de poser les attentes pour le dossier qu'auront à produire les élèves ainsi que de revenir sur les modalités d'évaluation. Les élèves commenceront leur propre recherche documentaire, avec des outils de prise de note.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Voir fiche en annexe.

L'ECJS est un dispositif qui permet de travailler sur l'exploitation des documents et sur la prise de notes en particulier. Mais en pratique, il est difficile de mettre en place de dispositifs de remédiation tout en exploitant les courtes séances pour faire avancer la réflexion des élèves et la progression de tous. J'ai choisi d'essayer de définir au maximum aussi bien les concepts, que de baliser les étapes du travail à effectuer par les élèves. J'espère que ces travaux préliminaires auront une incidence positive sur les recherches documentaires à venir, et surtout sur l'exploitation qui sera faite des documents sélectionnés.

---

## **2.2. En matière de diversification des modes de lecture**

### **2.2.1. Au Lycée professionnel de Jolimont : Le traitement de l'information : quelques procédés de l'écriture journalistique.**

J'ai choisi de décrire ici une séance sur la presse que j'ai mise en place pour des élèves de seconde Métiers de Secrétariat afin de préparer la semaine de la presse. Je suis partie du constat suivant : les élèves ont un rapport très « distant » avec la presse écrite. Ils lisent peu ou alors parfois ils s'arrêtent au « feuilletage » de l'actualité gratuite. Partant de ce constat, il m'a semblé intéressant d'attirer l'attention des élèves sur la nécessité de s'informer et de diversifier ses sources d'information.

#### **Objectifs :**

- ◆ Sensibiliser les élèves au traitement de l'information : Procédés d'écriture journalistique
- ◆ Comparer pour comprendre : Confronter différentes sources d'information écrite
- ◆ Amener les élèves à exercer un esprit critique : S'informer est essentiel !

#### **Contenu :**

Des journaux : quotidien régional (*la Dépêche*) et quotidiens nationaux (*Le Monde/Libération*) seront mis à la disposition des élèves. Ces derniers réunis en binôme (en fonction de la disposition de la salle) choisiront quatre titres différents. Chaque élève doit remplir la fiche qui lui est distribuée de manière autonome.

#### **Déroulement :**

Le travail sur la presse ne doit en aucune manière se limiter à la semaine de la presse. Sensibiliser les élèves à ce média omniprésent dans la société est une tâche qui doit s'inscrire dans la durée, d'autant plus qu'elle fait partie du programme de la seconde à la terminale professionnelles.

#### **Durée :**

La semaine de la presse ayant lieu du 13 au 18 mars, j'aurai l'occasion de mettre en place deux séances consacrées à ce thème. Le but étant de réserver ce rendez-vous annuel à d'autres activités comme la rencontre avec un journaliste, la mise en place d'ateliers, etc.

### **Prolongements :**

Mon travail avec cette classe (seconde Métiers de Secrétariat) s'inscrit par ailleurs - et au delà de l'aide apporté lors des recherches documentaires- dans le cadre d'un vrai travail de collaboration avec le professeur de Lettres/Espagnol. Ainsi, ont été menées des activités autour des projets comme « **lycéens au Cinéma** », des « **exposés** » depuis le début de l'année et plus récemment des « **ateliers théâtres** ». Ce travail a vu le jour dans le souci de mieux préparer cette classe à l'insertion professionnelle.

### **Contenu de la séance :**

Les **médias** (l'ensemble des moyens de diffusion de l'information : presse, radio, télévision mais aussi Internet, publicité..) ont leurs propres **règles de présentation de l'information** selon le rythme de diffusion (national, régional...) et le public visé (son âge, ses opinions politiques et sa catégorie socio-professionnelle).  
Le travail des journalistes consiste tout d'abord à faire une sélection parmi la considérable quantité d'informations quotidiennes (3000 dépêches /jour). Ils vont également **classer** et **hiérarchiser** les informations selon des règles précises.

#### **1- La typologie des titres**

La **titraill**e dans la presse correspond à la typologie suivante

- œ Le **titre informatif** : il annonce un événement et donne des précisions. Exemple : *Argentine, un pays en crise*
- œ Le **titre point de vue** : il contient un jugement ou joue sur l'émotion. Exemple : *La faillite de l'Argentine*
- œ Le **titre humoristique** : il contient un jeu de mots ou cherche à amuser. Exemple : *Les bobos de Loana...*

#### **2- La règle des « five W » :**

Le fait brut est annoncé ou raconté de manière objective. Il renseigne sur des faits précis. Il peut indiquer **quoi** (le fait proprement dit), **qui** est concerné par ce fait, **quand** et **où**, **pourquoi** et **comment** il s'est produit.

**Exercice-1 : Classez les titres suivants selon la typologie suivante : Titre informatif/ Titre point de vue/ titre humoristique**

- ♦ Jeunes, Seniors : la fin du CDI (*Libération* du 17/01/06)

- ◆ Un quart de tour (*L'Equipe* du 24/01/06)
- ◆ Airbus et Boeing on vendu plus de deux mille avions en 2005 (*Le Monde* du 18/01/06)
- ◆ Et un, Et deux, et trois... (*L'Equipe* du 17/01/06)
- ◆ Les oublis de la réforme fiscale (*Le Nouvel économiste* du 22/09/05)
- ◆ CAP, BEP. Crise des filières professionnelles en Midi-Pyrénées (*La Dépêche du Midi* du 26/01/06)

**Exercice-2 : Comparer pour comprendre ?**

	<i>La Dépêche</i>	<i>Libération</i>	<i>Le Monde</i>
Quelle est l'information principale du jour ?			
Retrouvez l'information commune aux différents journaux			
Répondez aux 5 questions : qui ? quand ? où ? pourquoi ? comment ?			

**Conclusion :**

1- Faut-il lire la presse ?

2- Pourquoi doit-on s'informer ?

3- Comment peut-on s'informer ?

4- Comment peut-on s'informer juste ?

### **2.2.2. Au Lycée professionnel Hélène Boucher : commande et lecture de fictions en BEP.**

Suite au succès d'un « projet lecture » mené l'an dernier avec l'enseignante-documentaliste stagiaire, l'enseignante de lettres-histoire Carine Maracailloux me propose de renouveler l'expérience avec une classe de Seconde BEP Carrières sanitaires et sociales.

**Objectifs :** Désacraliser le monde du livre/ de l'écrit ; Donner envie aux élèves de lire pour le plaisir ; Leur faire prendre conscience de leurs préférences, et les amener à diversifier leurs lectures ; Plus que la connaissance d'auteurs, d'éditeurs, de genres, etc., Amener les élèves à s'approprier une démarche pour être maîtres de leurs choix en matière de lecture ; Donner envie de communiquer, d'échanger des impressions de lecture.

**Déroulement :** Ce projet s'est déroulé de novembre à mars, sur seize heures, soit au total six séances pour un groupe d'élèves donné.

#### ***Présentation des séances***

**SEQUENCE I. 2 séances d'une heure.** « *Qu'est-ce que je recherche quand je choisis un livre ? Quels genres de récits peuvent répondre à mes attentes ? Et parmi les autres ? Comment les reconnaître ?* »

#### **1<sup>ère</sup> séance : 1 demi groupe en classe avec l'enseignante de lettres**

Typologie des genres : récits de vie, « polars », biographies, romans historiques, etc.

#### **2<sup>ème</sup> séance : 1 demi groupe au CDI avec l'enseignante-documentaliste :**

Une sélection de livres est disposée en désordre sur une table<sup>56</sup>. Les élèves disposent d'une minute pour choisir un livre qu'ils pensent qui pourrait leur plaire (pour faire émerger attentes initiales : Qu'est-ce que j'attends d'un livre ?). A été ainsi effectué un travail sur les critères de choix d'un livre en travaillant parallèlement sur les genres, la première et la quatrième de couverture.

---

<sup>56</sup> Voir liste des livres de la sélection en annexe.



Les critères donnés par les élèves reprennent des éléments de la première de couverture, en particulier l'impact de l'illustration, en particulier du choix des couleurs, des choix typographiques et de mise en page. Le format du livre joue aussi un rôle lorsque l'élève ne connaît pas le titre. La connaissance préalable d'un ouvrage et les interactions sociales jouent aussi un rôle : l'élève a tendance à aller vers ce qu'il a déjà lu ou vu au cinéma, ou vers ce qu'on lui a conseillé.<sup>57</sup>

Les regroupements par genres présumés ont eu des résultats contrastés selon les groupes. Dans le groupe A les élèves se sont regroupés par groupes de 2 à 5 élèves, alors que dans le groupe B, les élèves ont posé d'emblée qu'ils avaient tous choisi des livres de genres différents et qu'ils ne pouvaient donc pas se regrouper. Effectivement, les recoupements sont ici plus délicats. Chacun a donc décliné tour à tour le genre auquel il pensait que son livre pouvait appartenir, en donnant des raisons.

Des raisons non avouées du choix des livres ressortent de manière détournée dans cet exercice : plusieurs élèves ont choisi de prendre un livre qu'ils avaient déjà lu. D'autre part est mis en avant le fort pouvoir de l'illustration (une photo représentant une personne =vérité, témoignage de vie de cette personne ; association d'une image fantaisiste au genre « fantastique »).

Les élèves ont pu par ailleurs observer et comparer les éléments se retrouvant sur la quatrième de couverture : auteur (Nom, photo, biographie de l'auteur.), résumé, extrait du livre, citation d'un autre ouvrage, appréciation de lecteurs du livre, collection, titre, autres mentions : indication de l'âge, ou aucune information.

Deux types de résumés ont été mis en avant : informatif et incitatif (définitions données oralement). Un sondage à main levée dans la classe a été fait pour déterminer qui avait un résumé ? autre chose qu'un résumé ? quel type de résumé ? Quelques élèves lisent à voix haute le résumé. Est pointée la difficulté la plus souvent à classer les résumés dans un genre ou dans l'autre. Pourquoi ? La quatrième de couverture n'est pas seulement faite par l'éditeur pour informer le lecteur sur le contenu du livre, mais aussi pour inciter le lecteur à acheter le livre et le lire.

L'évaluation des acquis de cette séance sur la première et la quatrième de couverture se fera en fin de projet, par la réalisation par les élèves d'une fiche de présentation du livre

---

<sup>57</sup> Voir liste des critères en annexe.

commandé qu'ils auront lu, reprenant des éléments de première et de quatrième de couverture.<sup>58</sup>. Les genres privilégiés semblent être le récit de vie et le fantastique.

**SEQUENCE II. une séance de 2 heures et une séance d'une heure.** *Commander des livres à partir de catalogues et de revues critiques.*

Après une présentation des sites de librairies en ligne, des catalogues d'éditeurs papier, ainsi que des revues critiques spécialisées et généralistes, les élèves sont amenés à choisir deux ouvrages de fiction autour de 10 euros, en les classant par ordre de préférence.

**SEQUENCE III 2 séances de 2 heures (classe entière puis demi groupes).** « *Lire et donner envie de lire et discuter ses lectures* »

Séance 1 : Lecture à voix haute d'un extrait choisi

Séance 2 : Fiche de présentation du livre pour els lecteurs du CDI.

### **1. Partager ses lectures avec la classe : lecture à voix haute (2h en classe entière)**

Cette séance permet de faire le point sur l'état d'avancement des lectures, sur ce qui a plu ou non, de partager ses lectures et de donner aux autres l'envie de lire son livre (ou pas). Elle se déroule sur deux heures, en classe entière : elle commence par le lecture à voix haute d'extraits du livre choisi, en situant le passage et en donnant son avis sur le livre ; puis un temps de bilan suit les présentations : quels livres auriez vous envie de lire suite à la présentation ?; sont enfin données les consignes pour la fiche de présentation du livre (séance du 20 mars).

La consigne avait été donnée en classe avant les vacances de février par l'enseignante de lettres-histoire : il s'agissait de lire le livre que l'on avait choisi, et de choisir un extrait qui les avait particulièrement marqués ou qui était représentatif du livre selon eux. Ils auraient aussi à faire un résumé du livre par écrit pour le 20 mars. Il convient de préciser que de consacrer deux heures d'un cours de français à la lecture à voix haute est une pratique rare, ma collègue

---

<sup>58</sup> Voir annexes.

ne l'avait par exemple encore jamais fait. Cependant c'est avec un enthousiasme qui ne se dément pas depuis le début du projet que nous abordons ces deux heures en classe entière, de lecture d'extraits.

Nous avons craint que la séance tourne court tant les premières lectures ont été difficiles. Il n'y avait pas de volontaires, et lorsque des élèves étaient désignés, ils choisissaient des extraits de quelques lignes et ne les situaient pas, personne n'avait envie de rebondir sur les lectures, même en posant des questions... Les élèves étaient gênées, avaient du mal à maîtriser leur émotivité, et écourtaient la lecture, entre celles qui étaient prises de fou rire et celles qui lisaient le plus rapidement possible en choisissant des extraits minimalistes pour en finir au plus vite. Puis au bout de quatre ou cinq lectures, l'ambiance a changé. Il y a eu des volontaires pour la lecture, sinon on suivait l'ordre de la disposition des élèves dans la classe sans problème. Les élèves se sont montrés plus attentifs, et plus réactifs. De manière générale, tous les élèves ont été attentifs et ont respecté la lecture de l'autre. A la fin de la séance de lectures, un sondage a été réalisé pour savoir à partir des résumés, des lectures des extraits et des avis donnés, les livres qu'on aimerait lire.

En cours de séance, lorsque j'essaie de sonder les impressions des élèves à l'issue des quelques lectures d'extraits, je demande s'ils auraient envie de lire certains livres présentés à partir des extraits qui ont été lus, une élève me répond qu'il est difficile de juger sur un extrait lorsqu'on ne connaît pas l'histoire. Pour elle, un extrait ne suffit pas, elle préfère se fier au thème et au résumé. D'autres élèves au contraire ont été déçus par le livre car il ne correspondait pas à leurs attentes par rapport à ce que laissait espérer le résumé ou l'extrait en quatrième de couverture. Je profite de la remarque de cette élève pour insister sur l'importance de bien situer l'extrait, et de présenter le livre pour que l'on puisse apprécier la lecture. A partir de ce moment là, après chaque lecture et présentation, l'enseignante de lettres et moi-même avons posé quelques questions à l'élève, de manière plus systématique pour les points que l'élève n'avait pas abordés :

1. A quel moment de l'histoire se situe l'extrait que tu viens de nous lire ?
2. Pourquoi est-ce que tu as choisi de nous faire partager ce passage ?
3. Est-ce que le livre t'a plu ? Est-ce qu'il correspondait à l'idée que tu t'en faisais ?

## **Bilan**

Parmi les extraits choisis, beaucoup on choisi de lire l'incipit, des extraits situés vers le début lorsque l'action commence à se mettre en place (romans fantastiques en particulier), et quelques passages conclusifs. La longueur des extraits a été très variable. Quant au type de

texte, on trouve beaucoup de descriptions : par exemple dans *Sobibor*, la description précise de la jeune fille anorexique qui se fait vomir dans les toilettes ; pas de dialogues ; des monologues intérieurs. Deux ou trois élèves se sont montrés particulièrement « à l'aise », et ont investi le texte : présentation, choix de l'extrait, manière de lire... Dans l'ensemble, les élèves s'appliquent dans la lecture à voix haute, et les lectures sont fluides et expressives.

Ce n'est pas pour autant que la séance n'a pas révélé de difficultés chez des élèves, qui ont été surmontées en cours de séance. Absences, « oublis » de livre (Ces élèves ont tout de même situé le livre et donné leur avis). Des difficultés à choisir un extrait pour certains : « Madame, mais moi c'est pas un roman, c'est sept nouvelles, il faut que j'en lise une en entier sinon ça n'a pas de sens » ; Je ne sais pas quel passage choisir, ils sont tous bien ! (*La vie Blues*). Après quelques secondes d'hésitation, les élèves ont tranché par eux-mêmes le plus souvent.

Parmi les points positifs, notons que les élèves les plus timides, celles qui ont avoué à l'enseignante de lettres qu'elles avaient peur de lire devant tout le monde, se sont particulièrement investies. Il y a eu véritablement échange et non pas simplement juxtaposition de lectures. Il est arrivé à plusieurs reprises que lorsque les élèves ne parlaient pas assez fort, quelqu'un à l'autre bout de la classe leur demande de hausser la voix pour pouvoir être bien entendu. Lors de l'échange final, je notais les préférences, lorsque les élèves disaient leur préférence pour « le livre de Charlotte » le demandais le titre du livre, et lorsqu'on me donnait « voyage à Pitchipoï » ou un autre titre, il y avait toujours quelqu'un pour préciser quel élève avait choisi le livre en question. Il a eu dans cet échange une grande convivialité. Les premiers pas pour instaurer une « communauté de lecteurs » ?

### **Bilan sur le projet de faire partager des lectures**

Une élève d'un milieu social particulièrement défavorisé a confié à l'enseignante de lettres qu'elle avait été très contente de pouvoir « acheter » un livre qu'elle avait choisi, et découvrir d'autres livres. Une élève est venue me trouver au CDI la semaine suivant les vacances de février, avec à la main un des romans commandés, pour savoir comment on faisait si on voulait emprunter des livres, en dehors du projet. J'avais suggéré l'idée de mettre au CDI un cahier de suggestions à disposition des élèves lors d'une séance précédente, une élève m'a relancée sur ce projet. J'ai donc mis en place le cahier de suggestions dans l'espace « bibliothèque » du CDI.

# Conclusion



Lecture		
<b>Prise de notes</b>		<b>Diversification des modes de lecture</b>
	Hiérarchiser l'information : Décoder (lecture rapide) Repérer	
	Comprendre l'information : S'approprier le sens Verbaliser Traduire avec ses propres termes	
	Restituer l'information : Communiquer, partager Argumenter Evaluer	

Claire Denecker relève les réticences de certains enseignants à propos de l'introduction de la notion de compétence au sein de l'école. Elle met en avant les réflexions de deux théoriciens, Philippe Meirieu et Jean-Pierre Le Goff.

Pour Jean-Pierre Le Goff<sup>59</sup>, dont les arguments ont une forte portée idéologique, et dont Claire Denecker rapporte les propos :

*« La barbarie douce développe des outils d'évaluation des performances individuelles qui découpent et classent l'activité des individus dans un schéma comportementaliste et réducteur de l'être humain. »*

Les arguments sont forts, la formulation l'est aussi. Le recours à l'oxymore « barbarie douce » pour qualifier la tendance à développer des outils d'évaluation traduit l'insistance de l'auteur, et la force des craintes exprimées. Il aborde un point fondamental, et qui nous a également posé problème, c'était pour nous le risque de réduire des apprentissages complexes à une succession d'items juxtaposés. Lui élargit la question et pose le problème sur un plan éthique et philosophique, de l'individu.

<sup>59</sup> Philosophe de formation et sociologue au CNAM. Il préside "le club politique autrement" dont les travaux concernent les conditions d'un renouveau de la démocratie et de la citoyenneté dans les sociétés développées. Cité par Claire Denecker, p. 114.

Pour Philippe Meirieu<sup>60</sup>, La notion de compétence exerce une fascination dans le secteur de la formation. Ce concept, relativement simple, entretient l'illusion que « *la simple définition des savoirs produirait de façon miraculeuse les dispositifs permettant de les construire.* ». Claire Denecker ajoute que selon cette croyance, il suffirait donc de faire l'inventaire des compétences requises pour trouver simultanément les moyens de les acquérir.

« *Faire l'inventaire des compétences requises* », n'est-ce donc pas les référencer, autrement dit les inscrire dans un référentiel ? La tendance actuelle adoptée par les professionnels de la documentation qui consiste à établir des référentiels de compétences documentaires ne serait-elle pas en partie suspecte, soumise à caution ? On peut en effet se poser la question devant les efforts déployés pour inventorier, définir, classer les compétences, si la démarche ne s'arrête pas en cours de route, en oubliant qu'une fois l'outil inventé, l'acquisition desdites compétences n'est pas assurée pour autant ? Comme si l'inventeur d'un quelconque casse tête avait résolu son problème en s'arrêtant à l'invention sans pour autant avoir l'idée de le tester ou d'évaluer son efficacité.

On peut se demander aussi si la floraison de référentiels documentaires, à l'heure où nous soufflons les vingtièmes bougies de notre texte fondateur<sup>61</sup>, ne correspond pas plus à une revendication identitaire de la part d'une profession qui se cherche toujours qu'à un véritable souci de faire acquérir des apprentissages ? La fonction de professeur-documentaliste se situe à un tournant de l'histoire du métier... mais lequel ? Les incertitudes sont grandes en la matière, et les hypothèses nombreuses : du veilleur pédagogique au coordonnateur de projets en passant par responsable réseau ou professeur de documentation entendue comme discipline à enseigner, ... quel sera notre futur profil ?

En attendant une nouvelle redéfinition de nos rôles, on peut s'inquiéter encore de la manière d'exercer le volet pédagogique de notre action. En effet, au-delà de ce malaise identitaire, la revendication des professeurs-documentalistes est pulsée par un malaise intrinsèque à l'exercice même de nos activités dans les établissements scolaires. Il nous faut sans cesse faire connaître notre statut, justifier de nos compétences, argumenter pour notre

---

<sup>60</sup> MEIRIEU, Philippe, *Le Paradoxe pédagogique, in Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Démos, 2000. 190 p. Cité par Claire Denecker, p. 114.

<sup>61</sup> Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. *Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986*. Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie et aux chefs d'établissement.



travail avec les élèves. Autrement dit, comment convaincre un chef d'établissement de la nécessité d'inscrire notre action dans une progression, pourquoi pas un calendrier ou un emploi du temps, lorsqu'il ne nous considère pas comme un enseignant à part entière ? Il ne faut pas sous-estimer la force des arguments tels que l'attribution d'un emploi du temps d'une classe quelconque à un enseignant, tâche qui lui incombe à lui seul. Il ne faut pas sous-estimer non plus le second argument : vous êtes professeur ? Ah oui ? Et de quoi ?... Cette question n'est pourtant pas nouvelle. Comme le rappelle Jean-Louis Charbonnier<sup>62</sup>, cela fait maintenant presque trente ans que la question se pose, puisqu'en 1978 déjà est publié par la FADBEN un manifeste intitulé *Documentation : discipline nouvelle ?* Si la question se pose toujours et qu'on a toujours autant de mal à y répondre, c'est bien la preuve qu'il existe un malaise autour de la définition de nos attributions et de la perception de notre rôle dans l'ensemble du système éducatif. Le problème se pose avec d'autant d'acuité que la question divise les professionnels eux-mêmes. Pour preuve, lors des journées départementales de regroupement des professeurs-documentalistes, nous avons pu constater par nous-mêmes l'hétérogénéité des profils des professeurs-documentalistes qui n'est pas un problème en soi, si ce n'est le décalage entre des visions du métier qui parfois sont complètement contradictoires. A la question « faut-il aller vers une didactisation des apprentissages documentaires ? », les professeurs-documentalistes sont loin d'être unanimes quant à la réponse.

On peut se demander s'il n'est pas vain de s'attacher à la dénomination de « professeur –documentaliste » et vouloir à tout prix une reconnaissance institutionnelle. Au fond, est-il bien utile de brandir la pancarte de « référentiel » si c'est dans la perspective d'asseoir sa propre position dans l'institution, alors que le problème se pose plutôt dans la définition même du contenu des apprentissages et leur complémentarité avec les apprentissages des autres disciplines scolaires ? C'est à ce niveau là que les référentiels prennent leur sens.

Allons plus loin encore. Avoir des référentiels d'enseignement, c'est bien, mais ce qui serait encore mieux, ce serait d'en avoir un reconnu, commun à la profession comme ceux qui existent dans l'enseignement agricole depuis quelques années déjà<sup>63</sup>. Et ce qui serait encore mieux, ce serait de s'assurer que les apprentissages que l'on tend à faire acquérir, dans ce

---

<sup>62</sup> CHARBONNIER, Jean-Louis, Contenus d'apprentissage en information-documentation : éléments pour un débat. [document de travail du SNES, mai 2002].

<sup>63</sup> Voir annexe.

référentiel aient une assise scientifique, ce qui, selon les propos d'André Tricot n'est toujours pas le cas.

Malgré ces interrogations, nous saluons les initiatives en matière de construction de référentiels, qui nous ont permis de nous interroger sur la définition des apprentissages documentaires, même si faute de temps nous n'avons pas pu les tester, évaluer notre travail à partir de ces référentiels comme nous l'aurions souhaité. On peut sans doute se réjouir de la refonte du B2I, désormais qualifié de « référentiel » s'élargissant aux lycées et CFA.

# Bibliographie

## Pédagogie

ARENILLA, Louis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire, [et al.], *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas, 2000, 288 p.

BROCH, Marc-Henri. *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Lyon, Chronique sociale, 3<sup>e</sup> éd., 2004, 218 p.

DE VECCHI, Gérard, CARMONA-MAGNALDI, Nicole. *Faire construire des savoirs*, Hachette éducation, 1996, 263 p.

PASTIAUX, Georgette, PASTIAUX, Jean. *Précis de pédagogie*, Paris, Nathan, 1997, 159 p.

TRICOT, André. *Pratiques documentaires : la construction des savoirs et les démarches d'apprentissage des élèves. Quelles compétences développer ? Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation : « Les politiques documentaires des établissements scolaires »*, 2000, CRDP de Versailles, pp. 67-75.

## L'évaluation, les compétences

GIP (Groupement d'intérêt public) espace compétences PACA : un centre de ressource régional au service des professionnels de l'emploi et de la formation. Validation des acquis de l'expérience, [en ligne], [site consulté le 18/02/06]. Disponibilité et accès : <http://www.espace-competences.org/validation/glossaire.shtml>.

PERETTI, André, BROCH, Marc-Henry, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*. Chronique sociale, 2004, 218 p., pp. 189-193.

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, 2004, Pratiques et enjeux pédagogiques, 125 p.

RIONDET, Odile, Formation à la recherche d'informations : les contenus et les méthodes en question, *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 1999, vol. 44, n°4, pp. 40-46.

TARDIF, Jacques, DESILETS, Mario, PARADIS, Fernand, [et al.]. Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie Collégiale*, 6, no 2, déc. 1992, p. 14-19. [en ligne], [site consulté le 18/01/06]. Disponibilité et accès : [http://www.cdc.qc.ca/ped\\_coll/tardif\\_6\\_2.html](http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/tardif_6_2.html).

## Culture de l'information, réflexions sur les référentiels info-doc

CACALY, Serge. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*, Nathan, 1997, 634 p.

DUPLESSIS, Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste-Sciences de l'information*. juin 2005, Volume 42, n° 3, pp.178-189.

JUANALS, Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*, Paris : Hermès science publications, Lavoisier, 2003, 243 p.

Groupe Académique des Professeurs-documentalistes (GAPD) de l'Académie de Toulouse. *Progression des apprentissages documentaires de la Sixième à la Terminale : portefeuille de compétences à acquérir*, Toulouse, 2004-2005. 82 p.

L'Université du Québec à Trois Rivières [en ligne], université de Trois Rivières [page consulté le 18/02/06]. Disponibilité et accès : [http://www2.uqtr.ca/hee/site\\_1/index.php?no\\_fiche=96](http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=96).

MARCILLET, Frédérique. Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information, ESF, 2000, 125 p.

Ministère de l'éducation du Québec, *Portefolio sur support numérique* [en ligne] MEQ, 2002, [site consulté le 18/02/06. 55 p. Disponibilité et accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de la technologie – SDTICE. *Dossiers Educnet. Porfolio numérique* [en ligne]. Paris [mise à jour le 26/01/2006]. Disponibilité et accès <http://tice.education.fr/educnet3/Public/cdi/res/dossiers>.

## Travailler les compétences de lecture

### L'activité de lecture :

AVITABILE, Bruno, VAGINAY, Denis. *Le lecteur accompagné : répondre aux difficultés de lecture*. Chronique sociale, 2004.

BELISLE, Claire, *Hypermédia et apprentissage*, Séminaire DAFCO, *L'apprentissage médiatisé, Navigation et hypermédia*, 2004 [en ligne] [Site consulté le 20/02/06], disponibilité et accès : <http://www.ish-lyon.cnrs.fr/labo/LIRE/Nav&Hyper.htm>.

GHITALLA , Franck, BOULLIER, Dominique, GKOUSKOU-GIANNAKOU, *Pergia [et al.]*, *L'outre lecture : manipuler, s'approprier, interpréter le web*, Bibliothèque publique d'information, 2003, 267 p.

*La lecture, un processus complexe*. Tableau revu par François Daveau, d'après un document ronéoté, diffusé par l'ADRAC (Peuple et Culture) en 1978. Extraits de *Inter CDI* n° 170, p.9.

## **Lecture-écriture : la prise de notes :**

DUPLESSIS, Pascal, *La prise de notes au centre de l'activité documentaire (Approche conceptuelle) : de la réédition du même à l'inédit du savoir* [en ligne]. Docs pour docs, Novembre 2005, [Site consulté le 29/11/05], disponibilité et accès : [http://docsdocs.free.fr/article.php3?id\\_article=289](http://docsdocs.free.fr/article.php3?id_article=289)

MONTHUS, Marie. *Pratique documentaire et prise de notes*. Toulouse, CRDP de Midi-Pyrénées, 1994.

SCHULER, Eric, *Le guide de la prise de notes*, Studyrama, 2000, 196 p.

## **Prendre des notes à partir d'un discours oral :**

Académie de Lyon, *exercice à partir d'un journal télévisé. Propositions d'abréviations, aide méthodologique*. [en ligne], [site consulté le 20/10/2005], disponibilité et accès : [http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/exos\\_docs/methodes/pr-note.html](http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/exos_docs/methodes/pr-note.html)

Académie de Lyon, *prendre des notes de cours*, [en ligne], [site consulté le 20/10/2005], disponibilité et accès : [http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/exos\\_docs/methodes/pr-note2.html](http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/exos_docs/methodes/pr-note2.html)

Académie de Lyon, *méthodes de prise de notes*, [en ligne], [site consulté le 10/01/2006], disponibilité et accès <http://www.englishcompanion.com/Tools/notemaking.html>

Canada, *typologie des différents types de notes : Cluster Notes, Episodic Notes, Hierarchical Notes*, [site consulté le 10/01/2006], disponibilité et accès <http://www.sheridanc.on.ca/career/tips/classrm.htm>

## **Les différents types de lecture**

CHEVALIER, Brigitte. *Stratégies de lecture*, dans *La lecture, théories et pratiques*, Paris, Nathan, 1991, pp. 179-197.

## **Lecture et compétences documentaires**

ROUET, Jean-François, TRICOT, André. *Recherche d'informations in les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive*, 1995, *Sciences et Techniques Éducatives*, pp. 307-331.

ROUET, Jean-François, TRICOT, André. *Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs*. In A. Tricot & J.-F. Rouet, *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*, Paris : Hermès, 1998, pp. 57-74

TRICOT, André. *Je zappe, j'apprends ?* France, [en ligne], [page consultée le 13/11/2005], 2000. Disponibilité et accès : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000077>

TRICOT, André. *Pratiques documentaires : la construction des savoirs et les démarches d'apprentissage des élèves. Quelles compétences développer ? Les politiques documentaires des établissements scolaires.* [en ligne] [page consultée le 13/11/2005] Versailles : CRDP académie de Versailles. 2000, disponibilité et accès : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000080>

## **Lecture rapide**

RICHAUDEAU, François, *Sur la lecture*, Paris, Albin Michel, 1992, 207 p.

RICHAUDEAU, François, *Méthodes de lecture rapide*, Paris, Retz, 2001, 320 p.

## **Pratiques de lecture**

CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean, *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Fayard/ Bpi-Centre Pompidou, 2000, 762 p.

## **Lecture de la presse chez les jeunes.**

AZZIMONTI, Francesco, Regards sur des jeunes et leur rapport à l'écrit. *Lire au Lycée professionnel*, printemps 2005, n°47, pp. 19-25.

CHARTIER, Anne-Marie, La lecture des jeunes en difficulté. *Lire au Lycée professionnel*, printemps 2005, n°47, pp. 26-31.

CLEMI, *Sondage de l'institut CSA pour le Clemi, le syndicat de la presse des jeunes et la presse quotidienne régional. Réalisé du 15 au 25 janvier 1999, auprès d'un échantillon national représentatif de 838 jeunes scolarisés âgés de 12 à 18 ans.* [en ligne], [page consultée le 13/02/2006], 2000. Disponibilité et accès : [http://www.clemi.fr/spe/infos/sondageCSA\\_janv99.html#presse](http://www.clemi.fr/spe/infos/sondageCSA_janv99.html#presse).

IPSOS, *Les 15-25 ans, quels lecteurs sont-ils ? Sondage IPSOS- 2005.* [en ligne], [page consultée le 13/02/2006], 2000. Disponibilité et accès : <http://www.ipsos.fr/Canallpsos/articles/images/1217/diaporama.htm>.

## Programmes, référentiels et textes officiels concernant les enseignements convoqués dans le mémoire

France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'Enseignement scolaire, *Actes du séminaire national Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel*. [en ligne], [page consultée le 20/11/2005], 2001. Disponibilité et accès : <http://eduscol.education.fr/D0033/enspro6.htm>.

France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les grilles horaires en BEP : [Arrêté du 17 juillet 2001](#). Les grilles horaires en CAP : [BO N°21 du 23 mai 2002](#). [en ligne], [page consultée le 15/01/2006], 2001. Disponibilité et accès : <http://eduscol.education.fr/D0033/enspro6.htm>.

France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Programme de français en lycée professionnel, classe de BEP, *Arrêté du 10 juillet 1992-Annexe II*, [en ligne], [page consultée le 10/11/2005], Disponibilité et accès <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/lettres/ressourc/lycpro/progdoc/progbep1.htm>.

France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Programme d'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques pour les certificats d'aptitude professionnelle. Annexe : Arts appliqués et cultures artistiques. *BOEN* Hors série n°5 du 29 août 2002. [en ligne], [page consultée le 10/11/2005], Disponibilité et accès : <http://www.education.gouv.fr/botexte/hs05020829/MENE0201497A.htm>.

France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Programmes de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels. *BOEN* N° 02 Hors série du 30/08/2001. [en ligne], [page consultée le 17/02/2006], Disponibilité et accès : <http://www.education.gouv.fr/botexte/hs010802/MENE0101653A.htm>.

France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées. *BOEN* n°6 du 5 février 2004. [en ligne], [page consultée le 17/02/2006], Disponibilité et accès : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/6/MENE0400173C.htm>.

# Liste des abréviations

## **Sigles utilisés**

### ***Classes, filières***

2 SAN : Seconde BEP Carrières Sanitaire et Social  
BLP : Biologie du Laboratoire et Paramédicale  
CCF : Contrôle en Cours de Formation  
CFA : Centre de formation des apprentis  
DECG : Dessinateur d'Exultation en Communication Graphique  
EL : Électronique  
EP3 : Epreuve Professionnelle n°3 (recherche documentaire)  
ET : Électrotechnique  
ETL : Employé technique du laboratoire  
FCIL : Formation Complémentaire  
ISI : Initiation science de l'Ingénieur  
ISP : Informatique et Système de Production  
MAEMC : Maintenance des Appareils et Equipements Ménagers et de Collectivités  
MAVA : BTS Maintenance et Après-Vente Automobile  
MCF : Mention Complémentaires Finitions  
MCIG : Métiers de la Communication et des Industries Graphiques  
MGI : La Mission Générale d'Insertion  
MPMI : Métiers de la Productique Mécanique  
MS : Métiers du Secrétariat  
PCL : Physique Chimie du Laboratoire  
PG : Production Graphique  
PI : Production Imprimée  
SI : Sérigraphie Industrielle  
T CFM : Terminale Coiffure Féminin Masculin  
T EC : Terminale CAP Esthétique Cosmétique  
T VAM : Terminale BEP Vente Action Marchande  
TC : BTS Technico commercial  
VSP : Vie Sociale et Professionnelle

### ***Termes de pédagogie***

PDM : Pédagogie de Maîtrise  
PPO : Pédagogie Par Objectifs

### ***Organismes, institutions et leurs acteurs***

GAPD : Groupe Académique des Professeurs Documentalistes (GAPD)  
IA IPR EVS : Inspecteur Académique Inspecteur Pédagogique Régional Education et Vie Scolaire  
IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale



# **Annexes**

# Liste des annexes

## **I. Présentation des établissements**

1. Lycée professionnel Jolimont
2. Lycée professionnel Hélène Boucher
3. Synthèse des activités menées dans nos établissements respectifs.

## **II. Les fiches outils**

Les abréviations

Les connecteurs logiques

Comment réaliser une fiche de lecture

La prise de notes en trois étapes

10 minutes pour exposer

Fiche de présentation du livre

Fiche d'analyse du document

Prise de notes pour la recherche de documents sur Internet

## **III. Les fiches exercices**

Projet lecture. Choisir des livres à l'aide d'outils.

ECJS. Consignes données aux élèves.

ECJS. Inventaire des questions posées sur les documents.

ECJS. Fiche bilan de la séance.

## **IV. Les fiches du professeur**

Liste des livres choisis pour la première séance.

Critères de choix des élèves.

Lecture d'extraits : commentaires des élèves et hit-parade des titres.

## *I. Présentation des établissements*

## 1. Le Lycée Professionnel de Jolimont

### La Cité scolaire de Jolimont

La Cité scolaire de Jolimont regroupe à la fois le lycée d'enseignement général et technologique, le lycée professionnel ainsi qu'un centre de formation des Apprentis et une mission générale d'insertion.

#### Les composantes de la cité scolaire

##### *Le lycée d'enseignement général et technologique :*

Les 970 élèves, réparties en 3 catégories : internes, demi-pensionnaires et externes préparent les diplômes suivants :

##### Les secondes

Les élèves doivent faire un choix de détermination en fonction du BAC visé :

BAC visé	Enseignements de détermination
S si (scientifique)	ISI+ISP (+LV2 facultative) ou ISI+LV2
S SVT (scientifique)	ISI+LV2 ou ISI+ISP (+LV2 facultative) ou BLP+PCL (+LV2 facultative)
STI (sciences et techniques industrielles)	ISI+ISP (+LV2 facultative), ou ISI + LV2
STL	BLP + PCL (+LV2 facultative) ou ISI + LV2

##### Les différents Baccalauréats

Baccalauréats généraux	Baccalauréats industriels
BAC S (option SI)	BAC STI Génie Mécanique et Productique
BAC S (option SVT)	BAC STI Génie Mécanique Systèmes Motorisés
	BAC STI Génie Electrotechnique
	BAC STL Génie Biologique

## Les Brevets de Techniciens Supérieurs

On y prépare :

- ▶ Le BTS Technico commercial Génie Mécanique
- ▶ Le BTS Maintenance et Après-Vente Automobile
- ▶ Le BTS Analyses biologiques.

A la Cité scolaire de Jolimont, on prépare aussi avec la collaboration de l'Université de Paul Sabatier, l'UFR de Pharmacie et l'Université Victor Ségolène de Bordeaux, la Licence Professionnelle : « Sécurité du travail dans le domaine de la santé ». Ce diplôme concerne tous les titulaires d'un BAC+2 en biotechnologie, biochimie, sciences et technologies, génie biologique...

## *Le Lycée d'enseignement professionnel*

Les diplômes au LEP se regroupent autour de deux filières : tertiaires et industrielles.

<b>Les BEP tertiaires</b>	<b>Les BEP industriels</b>
Métiers de secrétariat (MS)	Métiers de la Productique Mécanique Informatisée (MPMI)
Vente Action Marchande (VAM)	Electrotechnique (ET)
	Electronique (EL)
	Métiers de la Communication et des Industries graphiques (MCIG)

<b>Les CAP industriels</b>	Employé technique de laboratoire (ETL)
	Dessinateur d'exécution en communication (DECG)
	Sérigraphie (SERI)

<b>Les BAC Professionnels</b>	<b>Les BAC Pro. industriels</b>
Secrétariat (BPSE)	Maintenance des appareils et équipements Ménagers et de collectivités (BP MAEMC)
Commerce (BP COM)	Communication graphique (BPCG)

### ***Le centre de formation des apprentis (CFA)***

On y prépare les diplômes suivants :

<b>CFA</b>	CAP Dessinateur d'Exécution en Communication Graphique (DECG)
	CAP Sérigraphie Industrielle
	BEP Métiers de la Communication et des Industries Graphiques (MCIG)
	BAC PRO Production Imprimée (PI)
	BAC PRO Production Graphique (PG)
	Mention Complémentaires Finitions

### ***La Mission Générale d'Insertion***

LA MGI accueille les élèves de plus de 16 ans, déscolarisés depuis moins d'un an pour préparer à la qualification.

Le nombre des élèves et des étudiants inscrits à la cité scolaire est en augmentation cette année. A la rentrée 2005, on compte un effectif de 260 professeurs pour 1851 élèves et étudiants. : 995 sont inscrits en lycée d'enseignement général et technologique et 856 en lycée professionnel.

Toutefois, le nombre de filles inscrites en Lycée professionnel est de 265 et de 215 au lycée d'enseignement général et technologique.

### **Le Centre de documentation est d'information de la Cité scolaire de Jolimont.**

Le CDI de la cité scolaire de Jolimont est très agréable. Il bénéficie depuis la rentrée 2005, le CDI a un nouveau sol qui réduit le bruit, Durant l'année 2006, il connaîtra une 2<sup>ème</sup> phase d'aménagement grâce au nouveau mobilier qui sera mis en place.

Le CDI est commun à toutes les composantes, sa capacité d'accueil est de 60 places ( espace loisir + espace de travail individuel ou en groupe). Ce CDI possède également une salle attenante consacrée à la fiction et équipée pour recevoir un groupe de 18 élèves. Les

enseignants ont la possibilité d'utiliser –sur réservation- la salle informatique attenante au CDI.

Par ailleurs, l'espace CDI est géré par une équipe de quatre personnes :

- Deux professeurs documentalistes à temps plein
- Un professeur documentaliste stagiaire effectuant 10h/semaine
- Trois Contrat d'Accompagnement à l'Emploi (CAE) exerçant vingt heures chacun.

Ainsi, nous pouvons dire que le CDI de la Cité scolaire de Jolimont est un CDI à dominante culturelle : la priorité étant accordée à la lecture, notamment de la Presse (presse quotidienne et sportive) et à la bande dessinée (les Mangas), de même que la fiction supplante les documentaires voire les ouvrages à nature professionnelle et technique.

## **2. Le Lycée professionnel Hélène Boucher**

### **Le LP Hélène Boucher**

Le lycée Hélène Boucher compte 610 élèves, soit presque un tiers de moins que le Lycée Jolimont. D'autre part, il est remarquable que le nombre de filles excède largement celui des garçons, avec 566 filles pour 44 garçons pour tout le lycée, soit plus de 92% des effectifs.<sup>64</sup> La plupart des élèves sont demi-pensionnaires (444 élèves, soit presque 73%), les autres sont externes (152 élèves, soit environ 25% des effectifs), et une minorité d'élèves sont internes (14 filles, soit 2,2% des effectifs). Comme il n'y a pas d'internat au lycée Hélène Boucher, ces élèves sont accueillies dans les internats des lycées Raymond Naves et Déodat de Séverac.

La labellisation « Lycée des métiers » depuis juin 2004 a entraîné, comme l'a indiqué le proviseur au mois de septembre à la réunion de prérentrée, une modification des structures de l'établissement, du type et du nombre d'élèves. Il semblerait que l'orientation aille vers un pôle « soin du corps, esthétique ». Ainsi, la filière BEP « Vente Action Marchande » a été progressivement transférée dans d'autres établissements. Il ne reste plus cette année que les

---

<sup>64</sup> Source : récapitulatif division/établissement Hélène Boucher année scolaire 2005/2006, le 12/12/05.

Terminales. Par ailleurs cette année a vu s'ouvrir au lycée une préparation au concours d'entrée des écoles d'infirmières, et la préparation au Bac Professionnel esthétique.

Les élèves de l'établissement préparent les diplômes suivants :

#### Les CAP

Section	1 <sup>ère</sup> année	Terminale
CAP Esthétique Cosmétique.	2EC	TEC
CAP Coiffure.	2CFM	TCFM

#### Les BEP

Section	1 <sup>ère</sup> année	Terminale
Métiers du Secrétariat.	2MS	TMS
Vente Action Marchande.	-	TVAM
Métiers de la Comptabilité.	2MC	T MC
Carrières Sanitaires et Sociales.	2SAN1 2SAN2	TSAN1 TSAN2

#### Les BAC

Section	1 <sup>ère</sup> année	Terminale
BAC Pro Bureautique.	1BACS	TBACS
BAC Pro Esthétique.	1BACE	-
Bac Techno Sciences Médico Sociales.	1SMS	2SMS

#### Les diplômes post-bac

Section	1 <sup>ère</sup> année	Terminale
BTS Esthétique Cosmétique.	1BTS	2BTS

#### La section apprentissage

Section	1 <sup>ère</sup> année	Terminale
Brevet Professionnel Coiffure : Option coloriste permanentiste, Option styliste visagiste.	1BACS	TBACS



## Les préparations de concours

Section	1 <sup>ère</sup> année
DPAS : Formation préparant au diplôme d'Aide Soignante.	DPAS
FCIL : Préparation concours entrée IFSI	FCIL

## **Le Centre de documentation est d'information du LP Hélène Boucher**

### *Le Centre de documentation est d'information du LP Hélène Boucher*

Le CDI du Lycée Professionnel Hélène Boucher est géré cette année par une équipe de quatre personnes :

- Un professeur -documentaliste à temps plein.
- Un professeur documentaliste stagiaire effectuant 10h/semaine.
- Une enseignante de Vie Sociale et Professionnelle (VSP) TZR à temps partiel (un cours fixe dans l'établissement et replacements occasionnels dans d'autres établissements selon les besoins des établissements).
- Une enseignante de français en reconversion à temps plein.

C'est, tout comme le CDI de la cité scolaire de Jolimont, un espace spacieux et agréable. Il revêt plus ou moins la forme d'un coude, avec ses deux espaces d'une centaine de mètres carrés chacun, reliés à la perpendiculaire par une zone surélevée où est implanté le bureau des documentalistes, de telle manière que du bureau, on a une vue panoramique légèrement plongeante sur l'ensemble des espaces. L'un des espaces, qui contient les ordinateurs, les ouvrages usuels et documentaires, ainsi que la plupart des tables de travail, est plutôt dédié à la recherche documentaire et au travail individuel et de groupe. Un bureau de prêt vient d'être installé dans l'espace de travail afin de pouvoir assurer les prêts en temps réel et non plus en différé comme c'est le cas jusqu'à présent. L'autre partie du CDI, où sont rangés les fictions, une partie des archives et le fonds orientation, est garnie de fauteuils et de canapés et de quelques tables de travail, et se veut plutôt dédiée à la lecture loisir. Cette partie du CDI se veut aussi espace d'échange et de débat, notamment lorsque le CDI accueille des intervenants extérieurs dans le cadre de projets particuliers. Les archives antérieures à l'année en cours accessibles en accès libre sont rassemblées dans une pièce proche du bureau des documentalistes.

En effectuant les requêtes adéquates sur le logiciel documentaire du CDI<sup>65</sup>, on peut déterminer la localisation des ouvrages et tenter de dessiner un profil du CDI de l'établissement. Tout d'abord, c'est un CDI qui centralise les documents : les documents recensés dans la base documentaire de l'établissement sont concentrés en quasi-totalité au CDI, soit plus de 9500 documents. Pour le reste, les quelques documents sont répartis dans 14 lieux différents de l'établissement. Il s'agit surtout des abonnements à des périodiques spécialisés et quelques ouvrages spécialisés dans les ateliers, ou bien des séries de dictionnaires dans les laboratoires de langues. D'autre part, la répartition des documents par type de support au CDI montre une majorité de périodiques (53%) et de livres (41%), les vidéos, CD audio et DVD sont peu nombreux comparativement au reste. Pour le type d'ouvrages, la part des fictions et des documentaires et des usuels est équilibrée. Le fonds est actualisé, il a été largement désherbé l'année dernière et se renouvelle au fur et à mesure des besoins exprimés ou non, et sous l'impulsion de projets pédagogiques.

Les élèves qui viennent au CDI de leur propre initiative viennent en majorité pour effectuer des recherches documentaires pour des travaux scolaires ou consulter Internet à des fins personnelles, parfois pour « se détendre » en lisant dans les fauteuils confortables. Mais les élèves viennent aussi très souvent dans le cadre de cours, accompagnés d'un enseignant qui sollicite ou non selon les cas l'aide ou la collaboration du professeur-documentaliste, pour effectuer des recherches documentaires. C'est notamment le cas pour les PPCP en début d'année, pour l'ECJS à plus longue échéance, et ponctuellement pour des projets disciplinaires comme la préparation d'un exposé ou la préparation des épreuves de CCF basées sur de la recherche et de l'exploitation de documents comme l'EP3 en TVAM ou l'épreuve d'histoire en Terminale CAP.

En définitive, c'est un CDI qui fait la part belle à la presse et aux documents imprimés dans ses acquisitions, avec des pratiques centrées autour de la recherche documentaire qui exploitent les abonnements. On peut dire aussi que c'est un CDI à dominante culturelle, quoi que les ouvrages spécialisés ne soient pas négligés. La volonté est affichée de faire du CDI à la fois un lieu de culture ouvert à tous les acteurs de l'établissement, et un lieu de travail, où la recherche documentaire prend une place très importante.

---

<sup>65</sup> Statistiques d'après l'état du fonds documentaire au 18 octobre 2005.

### 3. Synthèse des activités menées dans nos établissements respectifs

#### Prise de notes

Compétences/ objectifs visés	Activités	Cadre	classe	établissement
Savoir prendre des références bibliographiques	Commande de livres à partir de catalogues de libraires, d'éditeurs et de sites internet	Lettres (projet lecture)	2 SAN	LP Hélène Boucher
Prélever des informations, mettre en forme	Consignes pour fiche de lecture	Lettres (projet lecture)	2 SAN	LP Hélène Boucher
Savoir trouver l'outil approprié au thème de la recherche. Savoir prendre des notes à partir d'un dictionnaire spécialisé et à partir d'Internet	Recherche personnelle préalable à la séance, constitution d'un dossier et proposé au professeur	Lettres (projet lecture)	2 MS	LP Jolimont
Sélection des documents en fonction des critères imposés par le professeur	Recherche et constitution de documents	Lettres (lycéens au cinéma)	2 MS	LP Jolimont
Prélever des informations, sélectionner résumer mettre en forme,	Consignes pour fiche de lecture et prise de notes	Lettres (projet lecture + lycéens au cinéma)	2 MS	LP Jolimont
Capacité à verbaliser : capacité à traduire sa prise de notes en phrases complètes	Préparation à la l'oral Présentation des exposés	Lettres/ Espagnol lycéens au cinéma	2 MS	LP Jolimont
Distinction des éléments graphiques et discursifs de l'écriture journalistique	Observation de la 1 <sup>ère</sup> page d'un journal : accent mis sur l'écriture de la Une	Lettres (projet lecture : exemple de la presse)	2 MS	LP Jolimont
Etre capable de commenter une image Distinguer entre objectivité et subjectivité.	Lecture de l'image : analyse, rapport de l'écrit et de l'image Illustration par l'exemple de la caricature	Lettres, Arts appliqués	2MS	LP Jolimont

Dégager des problématiques, trouver des arguments, amorcer la recherche	Exploitation de documents (dossier documentaire)	ECJS (discriminations sexuelles)	T VAM	LP Hélène Boucher
Clarifier des concepts, dégager des exemples ; noter les références des documents + des textes dont parlent les documents	Exploitation de documents (dossier documentaire)	ECJS (droits de l'homme)	2 CFM	LP Hélène Boucher
Débat et rédaction d'un questionnaire en relation avec le thème des inégalités	Recherche dans la presse : numéros récents et archives Préparation d'un questionnaire	ECJS (journée mondiale de la femme)	2 LAB	LP Jolimont

### **Diversification des modes de lecture**

Compétences/ Objectifs visés	Activités	Cadre	Classe	Etablissement
Travail sur les critères de choix Prise de conscience/ verbalisation de ses goûts en matière de lecture/ échanges.	Choix d'un livre dans un corpus fermé; observation de la 1 <sup>ère</sup> et de la 4 <sup>e</sup> de couverture.	Lettres (projet lecture)	2 SAN	LP Hélène Boucher
Critères de choix/ connaître l'offre éditoriale : repérage de collections.	Commande de livres à partir de catalogues de libraires, d'éditeurs et de sites internet.	Lettres (projet lecture)	2 SAN	LP Hélène Boucher
Partager ses lectures et argumenter : justifier ses choix de lecteur. Lire à voix haute.	Présentation orale devant le groupe de l'ouvrage lu, suivie d'une discussion.	Lettres (projet lecture)	2 SAN	LP Hélène Boucher
Repérer les clés du livre. Résumer. S'impliquer dans la critique (argumenter).	Réalisation d'une fiche de présentation du livre lu.	Lettres (projet lecture)	2 SAN	LP Hélène Boucher
Savoir adapter son choix en fonction du public. Lire à voix haute.	Recherche de contes pour lire à l'hôpital.	Lettres, Anglais.	T SAN	LP Hélène Boucher
Utiliser les clés du document dans une lecture de recherche, connaître les quotidiens et leur structure.	Comparaison de quotidiens (éléments structurels)	Lettres (Presse)	T SAN T EC	LP Hélène Boucher
Hiérarchiser l'information. Comprendre la structure de la une et l'utiliser pour une lecture de recherche. Interpréter une photographie de presse.	Séance 1 : hiérarchiser des dépêches d'agence et étudier les unes correspondantes ; séance 2 : fabriquer sa une.	Lettres (Presse)	T SAN	LP Hélène Boucher

Être capable de trouver l'information demandée par le professeur Savoir prendre des notes en fonction des critères pré-établis	Recherche documentaire et prise de notes	Lettres/ Espagnol	2MS	LP Jolimont
Distinction des éléments graphiques et discursifs de l'écriture journalistique	Observation de la 1 <sup>ère</sup> page d'un journal : accent mis sur l'écriture de la Une	Lettres (projet lecture : exemple de la presse)	2 MS	LP Jolimont
idem	idem	idem	2 MS	LP Jolimont
Etre capable de commenter une image Distinguer entre objectivité et subjectivité.	-Lecture de l'image : analyse, rapport de l'écrit et de l'image - Illustration par l'exemple de la caricature	Lettres, Arts appliqués	2MS	LP Jolimont
Prendre connaissance des caractéristiques de cette littérature	- Incitation à la lecture de romans et de récits de vie	Lettres/ Espagnol ; Lettres/ Histoire	2 EI	LP Jolimont
être capable de présenter son exposé devant toute la classe être capable de tenir 10 minutes être capable de verbaliser sans lire sa feuille	Présentation des Exposés	Lettres/ Espagnol	2 MS	LP Jolimont
Sensibilisation aux démarches de conception et de design. Approche culturelle, IST : connaître l'histoire de la coiffure et de ses outils ; découvrir <i>l'Encyclopédie des sciences, des arts et des métiers</i> de Diderot et D'Alembert (planches de coiffure). Lecture d'images : lecture de gravures anciennes ; partir d'images pour créer.	Recréation imaginaire d'un « salon de coiffure » du XVIII <sup>e</sup> siècle création d'outils de coiffure-torture à partir à partir des planches de <i>l'Encyclopédie</i> et d'autres illustrations. Réaliser une exposition au CDI sur les outils anciens de coiffure	Arts appliqués : Le design de produit.	2 CFM	LP Hélène Boucher
Etre capable de décoder une image Comprendre les codes socio-culturels Etre capable d'analyser des concepts divers : distinguer entre l'événement et la séduction.	Analyse de l'image : Les images fixes et les images animés. Réalisation d'un produit à base de jean.	Arts appliqués : le design de communication	2 ETL	LP Jolimont
Questions sur l'exploitation des documents et sur la stratégie de recherches des élèves. Questions précises au professeur sur ses attentes des élèves	Recherche dans le fonds documentaire et sur Internet.	ECJS	2 LAB	LP Jolimont

## *II. Fiches outils*

# LES ABREVIATIONS

## OU

### Comment faire pour... prendre des notes sans se fouler le poignet ?

---

Une solution : utiliser les **abréviations**. Vous n'avez peut-être pas l'habitude d'en utiliser pour prendre des notes, ou vous bloquez lorsque vous en rencontrez... Pourtant, elles sont très utiles, et pas seulement pour envoyer des SMS. A condition de respecter quelques règles, les abréviations peuvent vous aider à vous sentir à l'aise avec la prise de notes. Cette fiche vous donne des conseils pour prendre des notes aussi bien en cours ou lors d'exposés oraux, que lorsque vous travaillez sur des documents écrits.

Lorsqu'il n'est pas possible de noter tout ce qui est important, parce que la personne parle vite, ou parce qu'il y a beaucoup d'idées à noter, vous pouvez combiner les **deux stratégies** suivantes :

#### 1. Je ne note que les idées importantes



**Je trie** en même temps que je prends des notes. Je m'entraîne à hiérarchiser l'information.



Je prends le risque de laisser passer des idées importantes au début, mais il faut savoir que plus on s'entraîne, plus c'est facile et efficace.

#### 2. J'utilise des abréviations



**J'écris le maximum de mots en gagnant de la place et du temps** lors de la prise de notes.



Je peux perdre du temps lors de la relecture si j'abuse des abréviations ; si elles sont trop personnelles, les autres auront du mal à me relire.

Attention ! Les abréviations ne sont pas du français ! Lorsque vous produisez un document pour être lu, il est impératif de rédiger (écrire des phrases structurées, avec des mots et non des abréviations).

Il existe autant d'abréviations qu'il y a de mots. Il existe aussi des abréviations spécifiques à votre domaine professionnel. Parmi les abréviations les plus courantes, on trouve des symboles mathématiques, graphiques, des lettres grecques, des initiales de mots étrangers, des mots courants en raccourci (on supprime des lettres, souvent les voyelles),... Voici les abréviations les plus utilisées.

#### Symboles mathématiques ou dérivés

Symbole à utiliser	Signification (« en français »)	Exemple
+	Addition (et)	vanille + framboise
-	Soustraction (sans, moins)	Tte l'Asie – la Chine
/	Division (sur ou par)	23 millions/ 4 ans
X	Multiplication	Ces incidents se X
∃	Il existe, on peut trouver	∃ plusieurs variantes
<	Inférieur à (en dessous de)	< seuil de pauvreté
>	Supérieur à (plus grand que)	> niveau du bac
≈	environ	≈ 20% des effectifs
⊂	Contenu, inclus dans	obligation ⊂ la loi
∈	Appartient à	Cette journée ∈ à l'histoire
∑	Somme [lettre grecque Sigma]	Une ∑ de travail insurmontable
∅	Rien, vide [ensemble vide en maths]	On n'attend ∅ résultat
→	Entraîne, a pour conséquence, tend vers	Examens → stress
↑	Croît, augmente, hausse	Revenu moyen en ↑
↓	Décroît, diminue, baisse	Natalité ↓
∞	Infini, très grand	Le mécontentement → ∞
≠	Différent de	Faune ≠ dans les alpages
I, II, III,...	Primaire, Secondaire, Tertiaire	Ecole I, Enseignement II, Secteur III

### Lettres grecques

Symbole à utiliser	Signification (« en français »)	Exemple
λ	Quelconque [lettre grecque lambda]	Une solution λ
φ	Philosophie, philosophe,... [du grec phi]	Une pensée φ originale
ψ	Psychologie, psychologue,... [du grec psi]	Il s'est décidé à consulter un ψ

### Mots raccourcis

Symbole à utiliser	Signification (« en français »)	Exemple
av	Avant	IVE s av JC
ac	Avec	Voiture ac chauffeur
bq	Banque	Bq de données
bcp	Beaucoup	Bcp trop de travail
cad	C'est-à-dire	Cad qu'ils st nbreux
cf.	Confer (en latin : se référer à, voir)	Cf. ch. 2, p.4, l. 32.
i.e.	Id est (en latin : c'est-à-dire)	Un canidé, i.e. un chien
dvpt	Développement	Le dvpt durable
eqpt	Equipement	Il est allé plonger ss eqpt
min	Minimum (ou minutes)	Un manteau à 300 € min J'en ai pr 1 min
max	Maximum	J'en ai pr 1 min max
mvt	Mouvement	Le mvt des planètes
n.b.	Nota bene (du latin « note »). A la fin des lettres pour rajouter une idée oubliée dans le corps du texte. Note supplémentaire. Langage plutôt soutenu.	NB : je n'oublie pas de vous poster les contrats
pr	Pour	Je suis pr les 35 h
partt	Partout	On voit ça partt
p.s.	Post-Scriptum (du latin « écrit après »). Cf NB. S'utilise dans la correspondance (le courrier à des amis par ex)	PS : au fait, tu viens dimanche ?
pt	Point	J'ai un pt de côté
pdt	Pendant/ Président	Et pendant ce tps je fais quoi ? Le Pdt de la Rép.
qq	Quelque(s), quel(les,...) que	qq soit ton choix je suis avec toi
qqX	Quelquefois	qqX je me ferais bien une sieste
ss	Sans/ sous	Les ss culotte ss le soleil des tropiques
tjs	Toujours	Tjs pas trouvé ?
tps	Temps	Je n'ai pas le tps
tt	Tout	Tt de suite
ts	Tous	Ts ensemble
W	Travail (Work en anglais)	Le W des enfants
°	Remplace une terminaison en -ion	Coopérat°
.	Le point sert à raccourcir le mot	Rép. : République, Républicain,... ; agr. : agricole, agraire, etc.

### Autres symboles

Symbole à utiliser	Signification (« en français »)	Exemple
§	Paragraphe	Cf. § 2, l. 3
♀	Femme, féminin(e), ...	Le pouvoir de séduction des ♀
♂	Homme, masculin(e),...	Le pouvoir de séduction des ♂

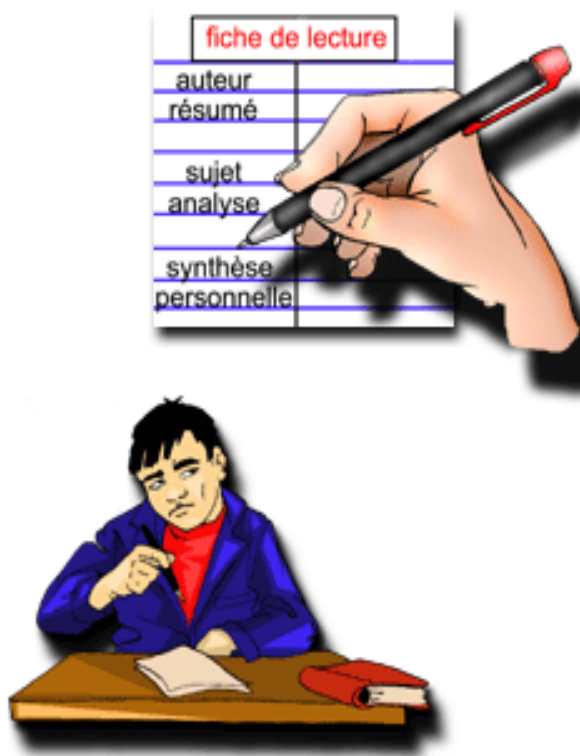


## Les Connecteurs Logiques ou comment construire un texte argumentatif

Le **discours argumentatif** peut prendre plusieurs formes. Il est considéré comme tel lorsqu'il ne raconte pas une histoire, lorsqu'il ne décrit ni un lieu ni une personne. Sa fonction est avant tout d'exprimer un point de vue ou une opinion.

Valeur et rôle des connecteurs logiques	Principaux connecteurs	Exemples
Indiquent <b>la cause</b> / servent à <b>expliquer</b> .	<i>Car, parce que, en effet, à cause de, puisque, étant donné que, grâce à, comme, du fait que...</i>	Il est part <b>car</b> il était pressé
Indiquent <b>la conséquence</b> / servent à conclure le <b>raisonnement</b> , à <b>introduire la thèse</b> .	<i>Par conséquent, en effet, c'est pourquoi, ainsi, de telle sorte que, donc...</i>	Il décrivait cette période de telle sorte que tout le monde se souvienne des faits.
Indiquent <b>l'addition</b> / servent à <b>énumérer</b> .	<i>Aussi, de plus, outre, et puis, premièrement, deuxièmement, d'autre part, puis, de plus...</i>	Je n'ai pas le temps d'aller voir ce film, <b>et puis</b> d'ailleurs, il ne me tente pas.
Indiquent <b>l'opposition</b> / servent à <b>réfuter</b> , à <b>s'opposer</b> .	<i>Mais, or, au contraire, pourtant, toutefois, au contraire, alors que, malgré, en revanche, tandis que...</i>	Elle avait pourtant l'air bien gentille
Indiquent <b>la concession</b> / servent à <b>montrer qu'on accepte au moins une partie de la thèse adverse</b> .	<i>Certes, néanmoins, malgré, voire, quoique, bien que, même si, il est vrai que...</i>	Certes, je suis venue, mais je ne suis toujours pas d'accord avec vous.

## Comment réaliser une fiche de lecture.



La fiche de lecture a pour but de structurer le compte-rendu d'une lecture et de le personnaliser. Elle comprend en général cinq parties.

### 1) Quelques renseignements sur l'auteur du livre et sur son époque

→ Date de naissance et de mort de l'auteur.

→ Ecole littéraire ; place de l'auteur dans la société de son temps.

→ Livres principaux, année de publication du livre, accueil du public et des critiques, etc.

### 2) Un résumé du livre (en 15 lignes environ)

→ Ne vous perdez pas dans les détails et suivez les grandes articulations du livre pour construire votre résumé.

→ N'interprétez pas et ne jugez pas votre lecture.

### 3) Une exposition du sujet du livre, qui doit répondre à la question " quel est son véritable thème ? ".

Exemple : *La conversation amoureuse* d'Alice Ferney : le roman raconte l'histoire d'une femme mariée, comblée, enceinte de son deuxième enfant. L'histoire met l'accent sur la liberté sexuelle des hommes et des femmes. L'héroïne plonge alors dans une relation adultère passionnée.

### 4) Une analyse de la matière du livre

Vous devez repérer les constituants principaux d'un livre : son genre, ses thèmes principaux, son univers, son cadre spatio-temporel, ses personnages, son mode d'énonciation (le narrateur s'exprime-t-il à la première personne ? A la troisième ? Commente-il ce qu'il décrit ou ne nous montre-t-il que des faits ? Quelles incidences sur l'interprétation du livre ? ...etc.).

Exemple : *Oscar et La Dame rose* d'Eric-Emmanuel-schmitt

Oscar a dix ans. Sa santé se détériore. Avec courage et humour, il assume la mauvaise pente que prend sa maladie, mais il ne parvient plus à avoir un échange vrai avec les adultes. Seule Mamie Rose, la plus âgée des dames

roses qui viennent visiter les enfants malades, reste elle-même avec Oscar : franche, cocasse, surprenante, impertinente. Un amour fort et pudique se tisse entre eux.

C'est l'expérience de tout ce parcours humain qu'Oscar va nous faire partager, dans les lettres qu'il adresse à Dieu et que Mamie Rose nous restitue lorsqu' Oscar n'est plus, récréant pour nous, devant nous tous les personnages de son monde d'enfant, avec humour et poésie.

### **5) Une synthèse personnelle**

C'est la partie qui couronne la fiche de lecture. C'est le moment où l'on émet un jugement original sur le texte lu.



*Souad Hadji-Malki, Lp Jolimont –  
Toulouse, 2005/ 2006*

## La prise de notes en trois étapes

- 1- Pourquoi prendre des notes ?
- 2- Que prendre en notes ?
- 3- Comment prendre en notes ?

### 1- La prise de notes est une tâche personnelle qu'il faut mener avec beaucoup de rigueur, car prendre des notes, c'est :

- ▶ Se concentrer : choisir un outil de recherche, cibler sa requête et adopter une méthodologie de recherche.
- ▶ Comprendre : assimiler les idées et retenir leurs contenus.
- ▶ Choisir : faire le tri des informations recueillies, sélectionner les plus pertinentes et garder les plus importantes pour le projet final.

### 2- Ce qu'il faut retenir :

- ▶ L'idée principale
- ▶ Les différentes sources d'un document
- ▶ Les mots clés.

### 3- Comment procéder ?

- ▶ Ne pas tout noter, c'est impossible et dangereux.
- ▶ Je ne note que ce que j'ai compris.
- ▶ Je ne note que les idées que le professeur met en valeur : note au tableau ou répète.
- ▶ Je ne rédige pas : j'utilise le style télégraphique.
- ▶ Je reprends toujours mes notes à la maison pour vérifier ma compréhension et ma capacité à mémoriser une leçon.

# 10 minutes pour exposer

## **1- Préparer la prestation orale :**

- ▶ Constituer un aide mémoire à partir de vos notes résumées.
- ▶ Utiliser des feuilles simples numérotées.
- ▶ Souligner les titres des différentes parties.

## **1- Ce qu'il faut éviter**

- ▶ *Les phrases longues.*
- ▶ L'agencement de paragraphes illisibles.
- ▶ L'introduction de notions complexes.
- ▶ Le non respect du temps prédéfini pour l'exposé.

## **2- Un exposé doit être clair, court et cohérent :**

- ▶ Donner toujours un titre au document.
- ▶ Faire un sommaire.
- ▶ Présenter son sujet.
- ▶ L'introduction doit expliquer le pourquoi et annoncer le comment.

## **3- L'exposé, c'est aussi de l'oral :**

- ▶ Il faut toujours garder son calme.
- ▶ Répéter autant que possible son exposé devant d'autres personnes.
- ▶ Se détacher le maximum de son document « écrit ».
- ▶ Adopter une voix claire et audible.
- ▶ Regarder son public et ne pas fixer une personne en particulier.
- ▶ Ecrire le plan au tableau ou le présenter au moyen d'un document imprimé ou visuel.

***La réussite de l'exposé dépend à la fois de la clarté de sa prise de notes et de sa capacité à verbaliser devant les autres en respectant le temps.***

## Fiche de présentation du livre choisi



### CARTE D'IDENTITÉ

Titre : (*en italique*).....

.....

Auteur : (Prénom Nom).....

Editeur : .....

Collection : .....

Année d'édition : .....

Nombre de pages : .....

Cote : .....

bla bla bla je résume le livre, comme sur une quatrième de couverture...

bla bla bla...

bla bla bla...

bla bla bla...

bla bla bla...

bla bla bla...

bla bla bla...

« et bla bla bla... ici c'est l'endroit où mettre entre guillemets la citation que j'ai choisi de mettre en avant, parce que c'est un moment fort de l'histoire, qu'elle donne envie de lire, ou pour toute autre raison... »

Note : [de une à quatre étoiles]

Par : [Prénom Nom, classe, 2005-2006.]



## Prise de notes pour la recherche de documents sur internet.

NOM, Prénom :

Adresse Web de la page consultée.	Nom du site.	Titre du document.	Qui est l'auteur du document ?	Idée générale présentée dans le document.



### *III. Fiches exercices*

## Projet lecture Hélène Boucher. Choisir des livres à l'aide d'outils : catalogues, critiques, sites spécialisés

NOM : .....

GROUPE : .....

### Avant de commencer... un petit sondage.

- Quel type de livre lis-tu le plus souvent ? (romans d'aventure, de science fiction, BD, récits de vie, etc.)
- Quel livre as-tu choisi lors de la dernière séance ? Te souviens-tu ce qui t'avait fait choisir ce livre ?

### Le but de cette séance :

Choisir deux livres à partir d'outils tels que les catalogues d'éditeurs, de libraires, les revues professionnelles de bibliothécaires, documentalistes, de sites spécialisés dans des genres particuliers. C'est l'occasion d'apprendre à choisir des livres en fonction de l'offre et de ses propres envies. Chaque élève choisit un livre. Il doit s'agir d'un **récit**. Le budget par livre est de **10 euros** environ. Tu classeras les livres choisis par ordre de préférence. Le choix N° sera commandé en priorité. **Choisissez des livres qui vous plaisent vraiment...** n'oubliez pas que cette fois, on choisit, on lit et on donne son avis !

CHOISIR DES LIVRES A L'AIDE D'OUTILS : CATALOGUES, CRITIQUES, SITES SPECIALISES
--

*Quel genre de livre as-tu envie de rechercher et de lire ensuite? (Coche la case correspondante)*

- Autobiographie, souvenirs
- Récit historique, biographie
- Récit de société, récit de vie
- Aventure
- Nouvelle
- Récit de voyage, « histoire d'ailleurs »
- Conte
- Récit policier, « polar »
- Fantastique, anticipation, science fiction
- Autre genre (préciser)
- Je ne sais vraiment pas quoi chercher.

**Consignes :**

**1. Choisis deux livres parmi les revues, les catalogues et les sites proposés.**

**Tu veilleras à consulter au moins :**

- deux catalogues d'éditeurs
- une revue avec des sélections et des critiques
- un site spécialisé dans la critique littéraire

**2. Pour les livres que tu as décidé de sélectionner, remplis le tableau suivant :**

	CHOIX n° 1	CHOIX n° 2
Auteur/ Titre du livre		
Référence du site ou de la revue qui a aidé à faire le choix (nom du site ; titre, date, n° de la revue)		
Y a-t-il d'autres livres de ce genre présentés dans la revue ou le site ? Combien de pages environ ?		
A quelle page du catalogue/ de la revue as-tu trouvé ton livre ?		
La page de couverture est-elle reproduite ?		
Connâit-on le nom de l'éditeur ?		
Connâit-on l'année d'édition ?		
Le prix du livre est-il indiqué ?		
Y a-t-il un résumé ?		
Y a-t-il un ou des extraits ?		
Y a-t-il une critique littéraire ? Est-elle signée ou non ? Par qui ?		
Y a-t-il un avis des lecteurs ?		
Y a-t-il des mots-clés associés au thème du livre ?		
Y a-t-il des mots-clés associés au thème du livre ?		
Y a-t-il des informations sur l'auteur ? (vie, livres publiés,...)		
Trouve-t-on d'autres noms que celui de l'auteur ? Qui sont-ils ?		
Y a-t-il des informations de type publicitaire (mention «nouveau», récompense à un prix littéraire,...)		
Y a-t-il d'autres informations ?		

	CHOIX n° 1	CHOIX n° 2
Raison 1		
Raison 2		
Raison 3		

**3. Donne trois raisons qui t'ont poussé à faire ces choix**

**4. Sur les sites des librairies en ligne : complète les références du livre et vérifie que les livres sont disponibles chez l'éditeur.**

Les livres sont-ils disponibles ? Comment le sais-tu ? Quelles recherche as-tu faite ? Qu'est-ce qui permet de dire que le livre est disponible ou non ?

Les références du livre :

Attention ! Le prix du livre qu'il faut noter est celui sans la réduction !

	CHOIX N° 1	CHOIX N°2
<i>Titre</i>		
<i>Auteur</i>		
<i>Editeur</i>		
<i>Collection</i>		
<i>Année d'édition</i>		
<i>Nombre de pages</i>		
<i>Prix</i>		

**5. Avant de commander des livres, mieux vaut s'assurer qu'on ne les a pas déjà !**

Vérifie sur le logiciel documentaire BCDI que les deux livres de ton choix sont vraiment des nouveautés.

	CHOIX N° 1	CHOIX N°2
<i>Requête</i>		
<i>Résultat</i>		

## ECJS au LP Hélène Boucher. Séance 3 : Consigne écrite donnée aux élèves

### CONSIGNES

#### 1. Choisir un document, et le lire.

Choisissez un document en rapport avec les questions que vous vous êtes posées la première fois. (Soyez stratégiques : prenez des documents différents dans un même groupe, vous aurez plus de documents pour le dossier final. Choisissez un autre document que celui que vous avez lu la dernière fois).

#### 2. Répondre aux questions.

Le questionnaire sur le document : Répondez sur une feuille aux questions posées sur le document que vous avez retenu. Pas la peine de faire des phrases, utilisez des abréviations si vous voulez, et des mots-clés. Répondre aux questions va vous permettre de trouver la thèse, des exemples, des mots clés. (à mettre ensuite dans le tableau d'analyse de document). Remarque : la fiche méthodologique sur les abréviations est utile pour prendre des notes dans d'autres situations.

#### 3. Prendre des notes sur la fiche d'analyse de document.

- Colonne 1 : le N° du document dans le dossier

- Colonnes 2 et 3 : indications pour situer le document, références du document (description du document). Surtout remplissez les soigneusement : la citation des sources sera évaluée pour le dossier et l'exposé.

- Colonne 4 : indications sur le contenu du document. Donner l'idée générale du document. (analyse générale).

- Colonne 5 : vous réfléchissez à ce que ce document vous apporte pour votre questionnement. (analyse critique). Remarque : les « points intéressants ne sont pas forcément les idées avec lesquelles vous êtes d'accord, mais des idées « intéressantes » pour alimenter le débat.

- Colonne 6 : vous gardez une trace de la lecture du document pour pouvoir l'utiliser plus tard dans l'argumentation. Vous dégagerez des mots-clés pour l'argumentation et les recherches à venir. (synthèse).

#### 4. Remplir le carnet de bord.

Vous devrez désormais le remplir à la fin de chaque séance. En quelques mots-clés, indiquez ce que vous avez fait aujourd'hui pour ne pas perdre le fil d'une fois sur l'autre. La tenue de votre carnet de bord sera un élément d'évaluation.

#### 5. Remplir la fiche de bilan de la séance.

Elle récapitule ce qui est important pour cette séance. Elle comporte à chaque fois deux colonnes, une pour vous, une pour vos enseignantes. Pour que l'autoévaluation vous serve à quelque chose, remplissez votre partie aussi honnêtement que possible.

# ECJS au LP Hélène Boucher. Inventaire des questions sur les documents du dossier

## Questions sur els documents sur le sexisme

### **DOC 1. YAGUELLO, Marina. Le sexe des mots. Article « femme ».**

- S'agit-il d'un article de dictionnaire ?
- L'image des femmes dans les définitions de dictionnaires est-elle objective ? Donner des exemples.

### **DOC 2. « Arabie saoudite : imagine que tu es une femme et que tu n'as le droit de rien faire ».**

- Qui est l'auteur de l'article ? (fonction, pour qui travaille-t-il ?)
- Que cherche-t-il à dénoncer ? Donner l'idée de chaque paragraphe en 3 mots maximum.

### **DOC 3 Tableau. Salaires annuels moyens nets de prélèvements en 1998 et 1999,...**

- les inégalités de salaire vont-elles en diminuant ou en augmentant ?
- qui gagne le plus : les hommes ou les femmes ? dans quelle catégorie socio-professionnelle les différences sont-elles le plus marquées ?

### **DOC 4. Miss Cling-Free, Judy Dater.**

- décrivez ce que vous voyez sur l'image. (1<sup>er</sup> plan/arrière plan).
- Qu'est-ce que cela vous évoque ? (impressions)
- quel rapport avec le sexisme ? s'agit-il d'une parodie ?

### **DOC 5. La longue marche vers la citoyenneté.**

- qu'est-ce que l'autorité patriarcale ?
- A la Révolution, l'égalité des droits s'est-elle appliquée aux femmes ?
- Qui est Olympe de Gouges ?
- Le Code Civil date de quel siècle ? A t-il été un progrès pour la condition de la femme ?

### **DOC 6. La loi se discute : la parité en France.**

- Qu'est-ce que la parité ?
- Dans quel texte de loi la parité est-elle inscrite ?
- Qu'est-ce que la discrimination positive ?
- De quand date le débat dont il est question ? Où s'est-il déroulé ? quels ont été les arguments ?

### **DOC 7. AMARA, Fadela. Ni putes ni soumises.**

- Quelle est la nature de ce texte (article de presse, récit, texte de loi ? ..)
- qui parle ?
- quels constats sont-ils dressés par rapport au rapport homme-femme ? à quelle époque ?

## Questions sur les documents sur l'homophobie

### **DOC 1. Une brève histoire de l'homophobie.**

- Quelle attitude des régimes marxistes envers les homosexuels au cours du XXe siècle ?
- Qu'est-ce que le triangle rose ?

### **DOC 2. Atlas Lois et homosexualité dans le monde en 2004**

- date de la carte. Source ?
- Dans combien de pays l'homosexualité est-elle passible de peine de mort ? Lesquels ?
- Peut-on définir des zones à l'échelle mondiale où l'homosexualité est illégale ?

### **DOC 3. BADINTER, Robert, Manifeste pour l'égalité des droits (collectif). Intervention à l'assemblée nationale, 20 décembre 1981.**

- quel est le but du discours de Robert Badinter ?
- quel est son argument principal ?

### **DOC 4. Manifeste pour l'égalité des droits, paru dans le Monde du 16 mars 2004.**

- A quelle occasion ce manifeste a-t-il été écrit ? Par qui ?
- Quelle définition de l'homophobie et de la discrimination nous donne le manifeste ?
- Que demandent les signataires du manifeste ? Quelle revendication ?

### **DOC 5. Le combat de leur vie : 171 parlementaires réclament que les enfants de célibataires soient confiés à la DDASS.**

- De quel organisme ce document est-il signé ? (le connaissez-vous ? qui sont-ils ?)
- Selon cet article, qui souhaite confier les enfants d'homosexuels à la DDASS ?
- Quelle est la position de l'auteur de l'article par rapport à ce projet ?

### **DOC 6. Le Pacs n'enfante pas l'adoption homo : Le combat des homophobes s'est déplacé sur le terrain de la filiation.**

- quelle est la thèse de l'auteur ?
- les lois ont-elles fait évoluer l'homophobie ?
- que veut dire le sous-titre de l'article : « le combat des homophobes s'est déplacé sur le terrain de la filiation » ?

### **DOC 7. Etude de législation comparée. L'homoparentalité.**

- Qui a publié ce rapport ?
- Aux Pays Bas, un couple homosexuel peut-il adopter un enfant ?
- Dans un couple homosexuel, y a-t-il, aux Pays-Bas, partage de l'autorité parentale ?

### **DOC 8. Article « Homophobie » (extraits). Wikipedia.**

- L'homophobie est-elle un terme de psychiatrie ?
- L'homophobie est-elle définie par la loi dans tous les pays ?
- Depuis quand l'homosexualité est-elle légale en France ?

## ECJS au LP Hélène Boucher. Fiche bilan de la séance

Réponses au questionnaire sur le document	OUI		NON		REMARQUES	
	A mon avis	Avis des profs	A mon avis	Avis des profs	Mes remarques	Remarques des professeurs
J'ai répondu à toutes les questions						
J'ai recopié des phrases entières du document						
J'ai utilisé des mots-clés						
J'ai pu utiliser les réponses du questionnaire pour remplir le tableau						

Prise de notes à partir du tableau	OUI		NON		REMARQUES	
	A mon avis	Avis des profs	A mon avis	Avis des profs	Mes remarques	Remarques des professeurs
J'ai rempli toutes les rubriques pertinentes par rapport à mon document						
J'ai choisi un document en rapport avec la question de départ						
J'ai pris correctement les références du document						
J'ai réussi à mettre en relation les questions que je m'étais posées au départ et les idées développées dans le document						
J'ai cherché des « points intéressants »						
J'ai donné des mots-clés pour l'argumentation						

Comportement	OUI		NON		REMARQUES	
	A mon avis	Avis des profs	A mon avis	Avis des profs	Mes remarques	Remarques des professeurs
Je me suis mis au travail						
J'ai respecté les consignes						
J'ai fait attention à prendre un document différent par rapport aux élèves de mon groupe						
J'ai laissé s'exprimer les autres avant d'exprimer mon avis						

Suivi	OUI		NON		REMARQUES	
	A mon avis	Avis des profs	A mon avis	Avis des profs	Mes remarques	Remarques des professeurs
J'ai pensé à remplir le carnet de bord						

## *IV. Fiches du professeur*



## Projet lecture Hélène Boucher : Liste des livres présentés à la première séance

J'ai choisi les livres en essayant de varier les formats, les éditions, les thématiques, les genres, ... J'ai essayé d'introduire de la variété dans l'aspect des livres de manière à laisser s'exprimer le plus de choix, tout en essayant de prendre plusieurs livres de la même « catégorie » pour déterminer si des tendances pouvaient déjà se dessiner chez les élèves. La sélection comporte deux à trois fois plus de livres qu'il n'y a d'élèves.

Parmi les genres : des contes, des récits policiers, des biographies, des récits de vie, des romans historiques, des récits de voyage, des récits de société, des récits humoristiques, des récits fantastiques, des récits de science fiction, des thrillers, ...

Parmi l'aspect : des livres « viellots » à la présentation désuète, jaunes et racornis ; des livres très colorés ; des livres à la couverture plus sobre. Pour les formats, des gros livres, des livres moyens, des livres très fins. Des livres et des collections clairement estampillés « littérature jeunesse » et d'autres plus « littérature générale ». Parmi les livres présumés connus des élèves : des titres best-sellers, des titres qui ont donné lieu à une œuvre cinématographique ; ou au contraire des titres supposés un peu obscurs.

- Balducci, Richard. *La vie fabuleuse de Nostradamus*. Filipacchi. 1993. 285 p.
- Barral, Marcel, Camproux, Charles. *Contes et légendes du Languedoc*. Nathan. 1954. Contes et légendes de tous les pays. 253 p.
- Brown, Dan. *Da Vinci code*. JC Lattès. 2004. 571 p.
- Cerventes, Miguel de. *Don Quichotte*. Lire c'est partir. 2003. 125 p.
- Clark, Mary Higgins. *Nous n'irons plus au bois*. Albin Michel. 1993. 343 p.
- Daeninckx, Didier. *Meurtres pour mémoire*. Folio Policier. 2000. 215 p.
- Delerm, Philippe. *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. Gallimard. 1997. L'Arpenteur. 93 p.
- Diderot, Denis. *Le rêve de d'Alembert et autres récits philosophiques*. Le Livre de poche. 1984. 445 p.
- Fielding, Helen. *Le journal de Bridget Jones*. J'ai lu. 2002. Comédie. 342 p.
- Follet, Ken. *Les piliers de la terre*. Le Livre de poche. 1992. 1180 p.
- Forester, C.S. "Coulez le Bismarck!" J'ai lu. 1960. Leur aventure.
- Guéraud, Guillaume. *Coup de sabre*. éd. du Rouergue. 1999
- Herbert, Franck. *Dune*. Robert Laffont. 1969. 348 p.
- Hesse, Hermann. *Narcisse et Goldmund*. Livre de poche. 2002. 251 p.
- Huxley, Aldous. *Le meilleur des mondes*. 1974. Le livre de poche. 433 p.
- Jacq Christian. *Champollion l'Égyptien*. Le Rocher, Pocket. 1994. 368 p.
- Japrisot, Sébastien. *Un long dimanche de fiançailles*. Denoël. 1991. 366 p.
- Jardin, Alexandre. *Le Zubial*. Folio, Gallimard. 1999. 233 p.
- Jardin, Alexandre. *Le Zubial*. Gallimard, NRF. 1997. 206 p.
- Jonquet, Thierry. *Moloch*. Gallimard, NRF. 1998. Série Noire. 382 p.
- King, Stephen. *La ligne verte*, troisième épisode. Les mains de Caffèy. Libro. 1996. 89 p.
- *Le goût de Lisbonne*. Mercure de France. 2002. 131 p.
- Lehmann, Christian. *No pasaran, le jeu*. L'école des loisirs. 1996. Medium. 233 p.
- Lowry, Lois. *L'élue*. Gallimard Jeunesse. 2001. 210 p.
- Maupassant, Guy de. *Contes de la bécasse*. Folio, Gallimard. 1979. 214 p.
- Montaigne, Michel de. *Essais, tome 1*. Le livre de poche. 1992. 603 p.
- Mourlevat, Jean-Claude. *Hannah*. Pocket Junior. 2004. 2004. 157 p.
- Orwell, George. *La ferme des animaux*. Gallimard, 1991. Folio. 150 p.
- Petit, Xavier-Laurent. *L'oasis*. L'école des Loisirs. 1997. Medium. 1997. 205 p.
- Rowling J.K. *Harry Potter à l'école des sorciers*. Folio Junior. 1998. 305 p.
- Schlink, Bernhard. *Le liseur*. Folio. 1999. 242 p.
- Sempé, Gosciny. *Le petit Nicolas*. Folio. 1976. 156 p.
- Sepulveda, Luis. *Le vieux qui lisait des romans d'amour*. 1995. 120 p.
- Van de Putte, Christine. *Les filles c'est vraiment des pauvres types*. France Loisirs, Flammarion, 2001. Piment. 221 p.
- Wallace, Daniel. *Big Fish*. Autrement Littératures. 2004. 152 p.
- Wilde, Oscar. *Le portrait de Dorian Gray*. Le Livre de poche. 1990. 180 p.
- Yourcenar, Marguerite. *Mémoires d'Hadrien*. Folio, Gallimard. 1990. 364 p.

## Projet lecture Hélène Boucher : Critères de choix pour la première séance

Critère de choix d'après les paroles d'élèves	Reformulation/ catégorisation	Groupe A	Groupe B	Total
Couverture	<b>Couverture</b>	6	5	<b>11</b>
Couverture (sans plus de précisions)		4	3	7
Couverture simple, cache quelque chose	Simplicité de la couverture attire l'attention	1		4
Couverture blanche qui sortait du lot			1	
Couverture noire et écriture jaune		1		
couverture originale	Originalité de la couverture		1	
Ecriture sur la couverture	<b>Choix typographiques</b>	1		<b>2</b>
Couverture noire et écriture jaune		1		
Disposition	<b>Mise en page</b>		1	<b>1</b>
Couleurs (sans précisions)	<b>Choix des couleurs</b>	2	2	<b>8</b>
couleur qui domine, qui accroche le regard et qui donne envie de lire		1		
illustration sepia		1		
Couverture blanche qui sortait du lot			1	
Couverture noire et écriture jaune				
belles couleurs			1	
Illustration, dessin	<b>Illustrations</b>	3	5	<b>5</b>
	<b>Titre</b>	4		<b>4</b>
Petit format, livre fin	<b>Format</b>		4	<b>4</b>
Ma mère me l'a conseillé Beaucoup entendu parler	Bouche à oreille	1	1	2
Lu des livres de l'auteur au collègue	Auteur connu	1		1
Connaît le film	Film connu	1	1	2
Premier venu/ il fallait choisir Manque de temps Le plus proche	<b>Hasard</b>	1	1 1	<b>3</b>

## Liste des livres choisis par les élèves.

nom de l'élève	auteur	titre	éditeur	collection	prix	choix n°
A. Sephora	Wendelin Van Draanen	Pacte de sang		Macadam	8.50 €	1
A. Marie-Lucie	Nancy Farmer	Elle s'appelait catastrophe	Ecole des loisirs		7.50 €	1
A. Binti	Jean Didier Zad	Sweet homme	Syros Jeunesse			1
A.I Binti	Claire Mazard	L'absente	Syros Jeunesse	les uns les autres	7.50 €	2
B. Mélanie	Brashares Ann	quatre filles et un jean	Gallimard		12.55 €	1
B. Mélanie	Charles Jean-François	La boxe du grand accomplissement	Ecole des loisirs	Medium	11.00 €	2
B. Mélanie	Marie Vernot	En plus c'était pas prévu	L'école des loisirs	Medium	9.00 €	3
B. Jennifer	Jeanne Benameur	Si même les arbres meurent	Thierry Magnier		7.00 €	1
B.Jennifer	Vincent de Swarte	Une photo de toi	Thierry Magnier		7.00 €	2
B.Tiphaine	Youcef M.D	Je rêve d'une autre vie	J'ai lu	J'ai lu Récit	4.50 €	1
C. Eloïse	Stéphane Daniel	Avant qu'il soit trop tard	Rageot	Heures noires	7.30 €	2
C. Marina	Han Nolan	La vie Blues	Gallimard Jeunesse		11.50 €	1
C. Marina	Latifa	Visage volé. Avoir vingt ans à Kaboul	J'ai lu	Le livre de poche	5.00 €	2
D. Aurore	Julien Picquart	Le droit d'aimer. Combattre l'homophobie	Syros	J'accuse	7.50 €	1
D. Aurore	Reine-Marguerite Bayle	Souviens-toi Akeza !. Les enfants rwandais dans la guerre	Syros	J'accuse	7.50 €	2
D. Amélie	Paule Du Bouchet	A la vie à la mort	Gallimard Jeunesse		7.50 €	1
D. Amélie	Michael Morpugo	Soldat Peaceful	Gallimard Jeunesse	Scripto	13.50 €	2
D. Marina	Wendelin Van Draanen	Un cœur à l'envers	Milan Poche	Les romans de Julies	6.00 €	2
F. Imen	Jean Molla	Djamila	Grasset jeunesse		9.00 €	1
F. Imen	Heidi Hassenmiller	Bonne nuit sucre d'orge	Le Seuil		9.00 €	2
F. Sophie	Othilie Bailly	J'ai treize ans et je vais me tuer	J'ai lu	J'ai lu Récit	3.50 €	1
G.Mathilde	Webb Catherine	La guerre des rêves	Gallimard Jeunesse		13.00 €	1
K. Vanessa	Gaye Hicyilmaz	La cascade gelée	Ecole des Loisirs	Medium	11.60 €	1
K. Vanessa	Sigrid Baffert	Avec des si, on mettrait Chicago dans une canette de coca	Syros	les uns les autres	7.50 €	2
L..Patricia	Anne-Laure Boudoux	La vie comme elle vient	L'école des loisirs	Medium	10.50 €	1
L. Patricia	Rachel Hausfaterdouï b	Le garçon qui aimait les bébés	Thierry Magnier	Roman	7.00 €	2
L. Anne	Zoran Pongrasie	Goumi-Goumi	éditions du Rouergue	Doado	10.00 €	1
L. Anne	Tim Winton	L'amour est la septième vague	L'école des loisirs	Médium	9.50 €	3

M. Madlyn	Eliza Villard	Charmed. Le pouvoir des trois. Tome 1.	Pocket Jeunesse		4.40 €	2
M. Madlyn	Moka	L'enfant des ombres	L'école des loisirs	Médium	8.00 €	1
M. Madlyn	Alexander Brandon	Charmed. Le baiser des ténèbres. Tome 2.	Pocket Jeunesse		4.40 €	2
M. Madlyn	Golsborough F	Charmed. Le sortilège écarlate. Tome 3.	Pocket Jeunesse		4.40 €	3
M. Houria	Kebir M. Ammi	Feuille de verre	Gallimard Jeunesse	Scripto	8.00 €	1
P. Elodie	Herbie Brennan	La guerre des fées. Tome 1	Pocket Jeunesse		13.50 €	1
R. Charlotte	Marie-Aude Murail	L'assassin est au collège	L'école des loisirs	Médium	5.80 €	1
R. Charlotte	Jean-Claude Moscovici	Voyage à Pitchipoi	L'école des loisirs	Médium	6.50 €	2
R. Jennifer	Catherine Kressmann Taylor	Inconnu à cette adresse	LGF	Le livre de poche	4.50 €	1
S. Simon	Leila Sebbar	Sept filles	Thierry Magnier	Nouvelles	13.00 €	1
S. Pablo	Marc Cantin	Vers des jours meilleurs	Thierry Magnier	Roman	7.00 €	1
T. Suzanna	Berlie Doherty	Cher inconnu	Gallimard Jeunesse	Scripto	9.50 €	1
T. Mélanie	Geneviève Brisac	Petite	L'école des loisirs	Médium	9.00 €	1
T. Mélanie	Jean Molla	Sobibor	Gallimard Jeunesse	Scripto	9.00 €	2
V. Barbara	Johnson Pete	Comment éduquer ses parents	Gallimard Jeunesse	Folio Junior	4.90 €	1
V. Charlène	Melvin Burgess	Junk	Gallimard Jeunesse	Scripto		1
V. Mathieu	Ludovic Languet	On/off Tony Parker TP9	Albin Michel		24.00 €	3
A. Sephora	Danielle Laufer	Je n'oublierai jamais ces moments là	Syros Jeunesse	les uns les autres	8.50 €	2
A. Marie-Lucie	Jocelyne Sauvard	Quinze ans, la mort au bout du couloir				2
C. Eloïse	Régine Detambel	La fille mosaïque	Gallimard Jeunesse	Frontières	5.50 €	1
D. Aurore	Jeanne Benameur	Une heure, une vie	Thierry Magnier	roman adolescent	7.00 €	1
D. Marina	Cagot Meg	Le journal d'une princesse T1	Hachette		8.00 €	1
G. Mathilde	Vieira Alice	Fleur de miel			9.20 €	2
L. Anne	Martine Pouchain	Printemps volés	Pocket Jeunesse		5.00 €	2
M. Houria	Jean-Paul Nozière	Maboul à zéro	Gallimard Jeunesse	Scripto	8.00 €	2
P. Elodie	Jean-Marc Ligny	Les ailes noires de la nuit	Rageot	Cascade pluriel	6.70 €	2
S. Simon	Leila Sebbar	La Seine était rouge	Thierry Magnier	Romans	10.00 €	
S. Pablo	Rachel Hausfater	Fugue en mineur	Thierry Magnier	Roman	7.00 €	2
V. Barbara	Gudule	J'ai quatorze ans et je suis détestable	Flammarion	Tribal	6.00 €	2
V. Mathieu	Diana G. Gallagher	Charmed Tome 18 : Etranges nuées	Pocket Jeunesse	Cinéma et TV 1349	4.40 €	2
V. Mathieu	Daniel Colbert	Les mondes magiques d'Harry Potter	Pocket Jeunesse	Cinéma et TV 1349	5.00 €	1

## Projet lecture Hélène Boucher : Lecture d'extraits : commentaires d'élèves et hit parade des titres.

Livres présentés	Choix de l'extrait, commentaires de l'élève.	Classement des livres présentés par les élèves
<i>J'ai 13 ans et je vais mourir.</i>	La dernière lettre avant le suicide.	N°4 <i>ex-aequo</i> (4 élèves)
<i>Junk.</i>	L'expérience de la drogue. Description imagée. Court extrait. L'élève a précisé qu'elle ne voulait pas en lire plus parce qu'après c'était des dialogues et qu'elle ne voulait pas raconter l'histoire.	N°9 <i>ex-aequo</i> (2 élèves)
<i>Sobibor.</i>	Thème de l'anorexie. Début. Description de sa maladie.	N°3 (6 élèves)
<i>Latifa.</i>	Jeune fille violée s'enfuit de Paris. Recherchée par ses agresseurs. Le début.	N°9 <i>ex-aequo</i> (2 élèves)
<i>Djamila.</i>		N°7 <i>ex-aequo</i> (3 élèves)
<i>Voyage à Pitchipoï.</i>	Camp d'extermination de Auschwitz. La fin.	N°1 (12 élèves)
<i>Un cœur à l'envers.</i>	Des voisins qui ne se parlent pas. La fin.	
<i>Quatre filles et un jean.</i>		
<i>Gummi Gummi.</i>	La fin. Retour difficile à la vie « normale » d'une jeune fille qui sort d'une chimiothérapie.	N°7 <i>ex-aequo</i> (3 élèves)
<i>Avant qu'il ne soit trop tard.</i>	Racket.	
<i>La vie Blues.</i>		N°4 <i>ex-aequo</i> (4 élèves)
<i>La guerre des fées.</i>	Fantastique.	N°14 <i>ex-aequo</i> (1 élève)
<i>La guerre des rêves.</i>	Fantastique. 2 empires s'affrontent : les rêves et les cauchemars, dirigés par deux chefs. N'a pas plu : trop compliqué, ne correspond pas aux attentes de la 4 <sup>e</sup> de couv.	N°14 <i>ex-aequo</i> (1 élève)
<i>L'enfant des ombres.</i>	N'a pas plu : pas compliqué, au contraire pas de surprise. Tout est dit dans le résumé de la 4 <sup>e</sup> de couv.	
<i>La vie comme elle vient.</i>	Prise en charge de sa famille par une jeune fille à la mort de ses parents. Mais elle tombe enceinte et fait tout pour le cacher au juge.	N°2 (8 élèves)
<i>La cascade gelée.</i>		
<i>Comment éduquer ses parents.</i>	N'a pas plu : forme du journal intime n'était pas indiquée dans la quatrième de couverture.	
<i>Inconnu à cette adresse.</i>	Correspondance entre un juif allemand et un non juif pendant la mise en place de l'état nazi vers autour de 1933. Lettre de la période où ils commencent à ne plus pouvoir s'écrire à cause des autorités allemandes.	N°4 <i>ex-aequo</i> (4 élèves)
<i>Frères de sang.</i>	Déçue par le secret, qui en fait n'est « pas top ». On s'attendait à quelque chose de plus important vu le début très fort. Mais peut-être plus tard ? (lecture en cours).	
<i>Si même les arbres meurent.</i>	Deux enfants se sont inventés un monde pour s'évader du réel (leur père malade va bientôt mourir).	N°9 <i>ex-aequo</i> (2 élèves)
<i>A la vie à la mort.</i>	Echanges de lettres pendant les deux guerres mondiales, sept nouvelles. Difficile de s'y retrouver parce qu'on passe tout le temps d'une guerre à l'autre, on dirait que c'est « mal organisé ». Mais le livre a plu quand même.	N°14 <i>ex-aequo</i> (1 élève)
<i>Souviens-toi Akeza.</i>	Témoignages sur la guerre au Rwanda entre les tutsis et les hutus. Début du deuxième témoignage.	
<i>Je rêve d'une autre vie.</i>	Déçue, s'attendait à des choses plus fortes d'après l'extrait de la quatrième de couverture et le passage du début. Incipit.	N°9 <i>ex-aequo</i> (2 élèves)

