

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORÊT

Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Secrétariat Général

JANVIER 2013

Champs Culturels

(25) PARCOURS CULTURELS
DES JEUNES ET COMPÉTENCES
QUELS PARCOURS? QUELLES COMPÉTENCES?

PARCOURS CULTURELS
DES JEUNES
ET COMPÉTENCES :
QUELS PARCOURS ?
QUELLES COMPÉTENCES ?

SOMMAIRE

p.03 **Editorial**

COMPÉTENCES : REGARDS CROISÉS

p.05 **Questions de compétences et autres réflexions sur l'école**

Alain BOLLON

p.09 **La compétence professionnelle dans les dispositifs de formation agricole : une histoire qui se raconte par la situation de travail**

Éric GILLY

COMPÉTENCES ET PARCOURS CULTURELS ?

p.15 **Le quatrième métier de l'enfance : le métier de consommateur culturel**

Sylvie OCTOBRE

p.20 **Le support vidéo en lycée professionnel**

Gérard MARQUIE et Cécile DELESALLE

p.25 **Expérimentation multimédia : mettre en œuvre des compétences construites hors cadre formel**

Benjamin VOLFF

p.27 **Valériane est une artiste... ou l'est-elle devenue par et malgré l'école ?**

Philippe SAHUC

p.30 **Le sens du vivre sous chapiteau**

Corinne COVEZ

p.33 **Contribution pour une didactique artistique autour de la question de l'appartenir**

Didier CHRISTOPHE

p.39 **« Ton âme est un paysage choisi »**

Arnaud PEUCH

p.41 **Parcours culturels des jeunes : quelles situations pour quelles compétences ?**

Texte collectif, stage de formation continue

p.46 **Propositions pour une démarche d'accompagnement**

Texte collectif co-écrit avec le réseau éducation au développement durable, stage de formation continue

EXPÉRIENCES EN LYCÉES AGRICOLES : TÉMOIGNAGES

p.49 **Le livret expérimental de compétences : une occasion de mettre en valeur l'expérience de formation des jeunes**

Marie-France RUBIELLO

p.51 **Un projet d'éducation non formelle avec les foyers ruraux de Moselle**

Jérôme LEGER

p.56 **« Savoir vivre ensemble, c'est une compétence Monsieur ? »**

Michel DARDENNE

p.60 **Valoriser les parcours sans créer d'inégalités**

Corinne KOCEVAR

p.63 **Une proposition d'outil informatique pour valoriser les expériences socioculturelles des jeunes**

Patrick LAGNEAU

p.67 **Cheminer vers l'autonomie et la culture d'établissement**

Lou COUPELON-DUMONS, Marielle LACHETEAU, Arnaud PEUCH



ÉDITORIAL

Suite à la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, un appel à projet a été lancé par le Haut Commissariat à la jeunesse dans le cadre du fonds d'expérimentation pour la jeunesse, en direction des établissements volontaires du premier et second degré.

Cet appel à projet proposait d'expérimenter, pour les établissements engagés, une démarche éducative visant à valoriser les compétences des jeunes qu'elles soient acquises dans le cadre de l'éducation formelle, au-delà des acquis disciplinaires, ou hors de ce cadre lors d'activités et/ou d'engagements dans le milieu associatif, privé ou dans le milieu professionnel.

Le cahier des charges de l'expérimentation précisait que les parcours de tous les jeunes devaient être valorisés, y compris ceux de jeunes qui ne développent pas, ou très peu, d'activités hors du cadre de l'école.

Par ailleurs, cette expérimentation avait également pour objet de travailler les liens qu'entretiennent les établissements scolaires avec les différents acteurs de leur territoire, notamment les associations de jeunesse et d'éducation populaire impliquées dans le soutien à l'engagement et aux initiatives des jeunes.

Commencée le 1er septembre 2010, l'expérimentation s'est achevée le 30 juin 2012 dans les 166 établissements expérimentateurs dont 26 relevant du ministère chargé de l'agriculture.

Ce 25^{ème} numéro de Champs Culturels ne vise pas le compte-rendu exhaustif des expérimentations conduites. Il propose d'apporter quelques éléments de réflexion indiquant combien cette question des compétences des jeunes réinterroge, pour partie, le système éducatif et son organisation.

Dans un deuxième temps, il fait part de témoignages croisés de différents acteurs, enseignants, animateurs, responsables d'établissement, chargés d'études etc. engagés dans des projets à visée socioculturelle, dans le cadre ou hors du cadre des établissements expérimentateurs.

Au-delà de la complexité de la notion de compétence appliquée au champ socioculturel, ces témoignages évoquent l'articulation de cette démarche avec celle d'un parcours culturel, proposent des outils, et mentionnent plus généralement, la nécessaire vigilance de chaque acteur aux conditions de valorisation réelle des parcours des jeunes.

Directrice de la publication :

Mireille Riou-Canals

Directrice générale de l'enseignement
et de la recherche
Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire,
et de la Forêt

Ministère de l'Agriculture,
de l'Agroalimentaire et de la Forêt

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE (DGER)
Sous direction des Politiques de Formation
et d'Éducation

Bureau de la vie scolaire, étudiante et de l'insertion
Réseau Animation et Développement Culturel
1, ter avenue de Lowendal 75007 PARIS

École Nationale de Formation Agronomique (ENFA)
BP 87 - 31326 Castanet Cedex

Responsable de la rédaction

Claire Latil

Réseau Animation et Développement Culturel

Ministère de la Culture
et de la Communication

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL
Service de la coordination des politiques culturelles
et de l'innovation
Département de l'éducation et du développement
artistique et culturel
182, rue Saint-Honoré 75033 PARIS Cedex 01

Conception graphique et illustrations :
Fresco François Cadeau/Pauline Redoulès
Toulouse.

Impression :

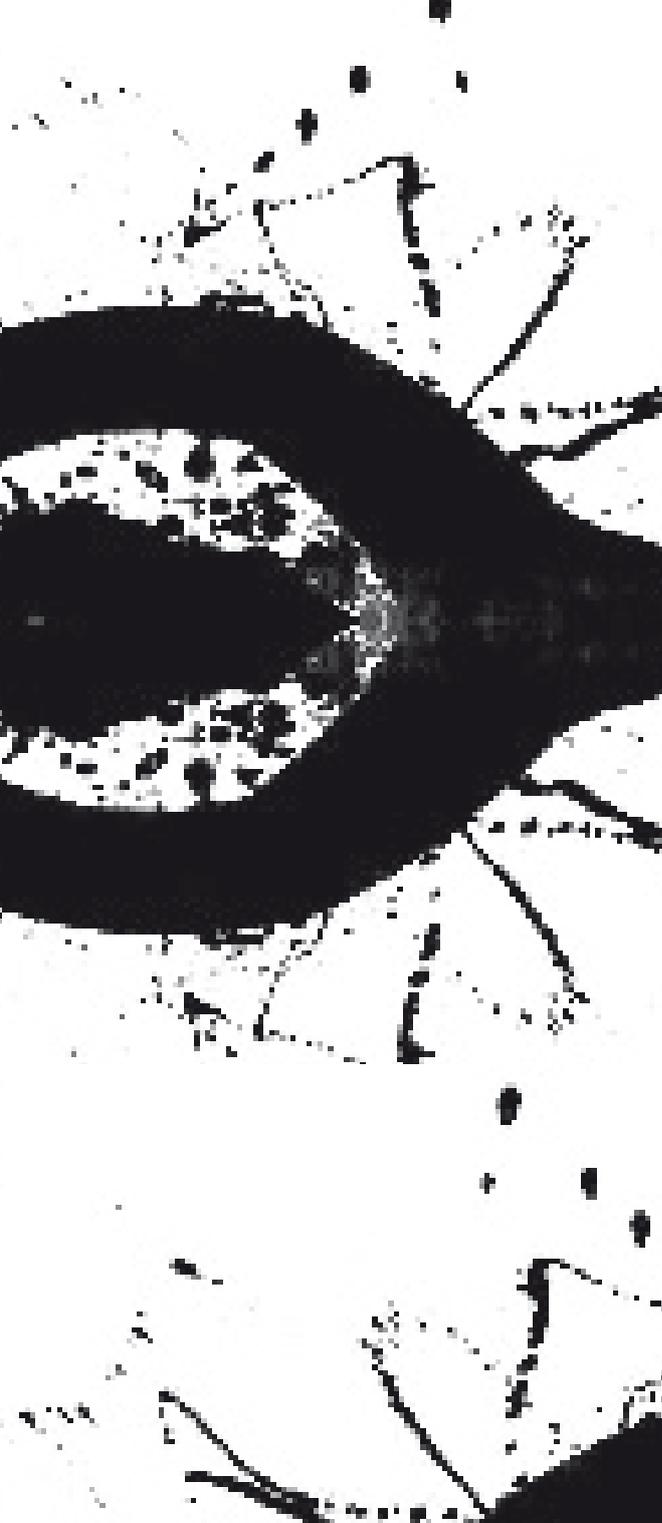
Midi Pyrénées Impression - Toulouse

Tirage : 4500 exemplaires

N°ISSN : 1253-0352

Pour le comité de rédaction,

Claire LATIL,
Animatrice du réseau national « Animation & développement culturel »
Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche
Bureau de la vie scolaire, étudiante et de l'insertion



COMPÉTENCES : REGARDS CROISÉS

p.05 Questions de compétences et autres
réflexions sur l'école
Alain BOLLON

p.09 La compétence professionnelle dans les
dispositifs de formation agricole : une
histoire qui se raconte par la situation
de travail
Éric GILLY



Questions de compétences et autres réflexions sur l'école

ALAIN BOLLON

EXPERT EN ÉVALUATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AUPRÈS DE L'UNESCO. ANCIEN ENSEIGNANT À L'UNIVERSITÉ P. MENDÈS-FRANCE, GRENOBLE, EN MASTER 2 SCIENCES DE L'ÉDUCATION SPÉCIALITÉ INGÉNIERIE DE LA FORMATION.

Dans cet entretien Alain Bollon propose quelques éléments de compréhension de la crise des systèmes éducatifs aujourd'hui, notamment du système éducatif français. Il aborde la question des compétences comme l'un des outils permettant de construire des apprentissages durables et valables dans et hors de l'école, sachant que l'école a pour mission de faciliter les apprentissages et pour objectif final l'émancipation des jeunes.

Champs Culturels : Comment définir une compétence quand on travaille en milieu scolaire ?

Alain Bollon : En premier lieu il faut indiquer que travailler sur les compétences à l'école c'est aborder un espace de réflexion nouveau, c'est questionner l'espace traditionnel de l'école.

La question de la définition d'une compétence est problématique, mais travaillant pour l'UNESCO sur l'évaluation des systèmes éducatifs nous avons été obligés d'aboutir à un compromis car il n'était pas envisageable d'avoir 195 définitions correspondant aux 195 États membres.

On peut donc dire qu'une compétence est la mobilisation d'une ou plusieurs capacités (sélectionner des informations, structurer sa pensée...) pour agir dans une situation qui présente un enjeu.

Être compétent, c'est mobiliser ses ressources (savoir, savoir-faire, savoir social) pour agir dans une situation qui fait sens pour soi. La connaissance reste la pierre angulaire de la compétence. Mais la connaissance seule n'amène rien. Elle doit s'exercer en situation pour devenir une composante de compétence.

C'est bien pour cela que toute compétence est « mortelle » : si je change la situation, alors je dois reconstruire ma

compétence.

Comment ? En mobilisant les grandes capacités (structuration cognitive) qui, elles, perdurent et permettent de reconstruire des compétences en fonction d'une nouvelle situation.

Le vrai enjeu éducatif devrait être centré sur le développement des capacités.

Le terme de compétence vient du latin *cum petere* qui signifie porter en soi les ressources qui permettent de se comprendre soi-même et d'agir dans le monde.

On pourrait dire que la compétence c'est la forme provisoire actuelle de la maîtrise de certains apprentissages.

La bataille autour du terme est sans fin ; le débat s'oriente notamment autour de l'origine managériale supposée du terme de compétence. C'est une vision largement réductrice et dépassée : pourquoi cette approche serait-elle réservée à une sphère économique ?

Cette acception existe dans le monde de l'entreprise, mais ce n'est pas cette approche qui nous occupe.

Nous utilisons la notion de compétence car dans notre travail d'expert en

systèmes éducatifs, nous rencontrons des organisations scolaires très différentes de par le monde : Syrie, Libye, Liban, Pérou etc.

Le système occidental de l'école, particulièrement le système français, ne permet pas de comprendre l'organisation d'une éducation informelle⁽¹⁾, par exemple chez les Touaregs.

Au regard de nos organisations scolaires, il n'y pas d'école chez les Touaregs, pourtant ils détiennent de nombreuses compétences : vivre dans un milieu difficile, trouver les ressources en eau, se nourrir, se déplacer etc.

De la même manière, pour le Ministère du travail cette fois, l'approche par compétences est très utile pour travailler avec les personnes en très grande difficulté. Faire émerger leurs compétences – car toutes en ont – c'est la première étape de la (re-) construction d'un projet personnel de développement.

Tout l'enjeu de l'accompagnement de ces personnes en grande difficulté est précisément de les aider à expliciter leurs compétences.

(1) L'éducation formelle se fait dans l'école, l'éducation non formelle, hors école dans des contextes organisés pour apprendre, et l'éducation informelle, partout ailleurs sans l'infrastructure de l'école.

Être compétent, c'est mobiliser ses ressources (savoir, savoir-faire, savoir social) pour agir dans une situation qui fait sens pour soi.

On pourrait dire que la compétence c'est la forme provisoire actuelle de la maîtrise de certains apprentissages.

De manière plus générale, toute personne qui traverse un dispositif d'éducation, de formation, d'accompagnement devrait en sortir avec trois outils :

- un portefeuille de compétences (ce que je sais faire)
- un portfolio de ses grandes capacités : ce sont les structurations cognitives, ce qu'il y a derrière une compétence (comment je sais faire ce que fais)
- un projet personnel de développement (qu'est ce que je veux faire de ce que je sais faire, comment je me projette).

Champs Culturels : Les enseignants qui travaillent sur la question des compétences à l'école s'interrogent sur l'évaluation. Comment évaluer une compétence ?

Alain Bollon : La question de l'évaluation est primordiale, elle est assez déstabilisante parfois car elle ré-interroge tout notre système éducatif.

Ce dernier est construit sur la conformité à la norme, sur le contrôle, sur la note. On dit bien « contrôle de connaissances ».

Les connaissances se contrôlent. Effectivement ce sont des objets contrôlables à condition qu'il n'y ait pas méprise entre l'élève et le maître sur le « contrôle ». Malheureusement très souvent on observe que l'enseignant ne fait pas un contrôle de connaissances mais un contrôle de compréhension. Pour y répondre avec succès il faudrait avoir vécu des situations de compréhension dans la classe et pas seulement une transmission de connaissances. C'est un des leviers qui peut expliquer certains échecs d'élèves, ceux qui n'ont pas la chance d'avoir appris le métier d'élève (voir les travaux de F. Dubet).

Une compétence ne se contrôle pas, elle s'évalue.

Évaluer, en pédagogie, c'est :

- comparer un état terminal à un état

attendu et à un état initial

- analyser les adéquations, les inadéquations pour fonder un jugement de valeur
- prendre une décision pédagogique

Ce qui compte réellement dans l'accompagnement d'un jeune (et d'un adulte aussi) ce n'est pas tant la maîtrise finale du processus mais bien la trajectoire : l'enseignant aide le jeune à lire sa trajectoire et pour cela, à partir de l'hypothèse de réussite (objectif), il faut expliciter l'état de départ (positionnement, diagnostic...) et regarder les traces successives.

C'est ainsi que se construit l'autonomie. La fonction du contrôle c'est la référence à une norme, la fonction de l'évaluation c'est la référence à une valeur. Donc évaluer les compétences : c'est faire sortir la valeur, la plus value apportée par l'acte éducatif.

Sans évaluation pédagogique en début de parcours et en fin de parcours, on fait du contrôle pas de l'évaluation.

L'évaluation s'exerce sur des objets dynamiques, en construction, complexes (projet d'établissement, compétences...), le contrôle sur des objets « mesurables » (ex : les connaissances).

Enfin, pour évaluer une compétence on doit définir des critères (des qualités construites à partir des valeurs) qui sont abstraits qui s'incarnent dans des informations qui s'appellent des indicateurs.

Attention quand même aux dérives, il faut garder du contrôle qui a sa justification, mais pas exagérément sinon le système impose : de l'extérieur, il semble fonctionner mais il est immobile à l'intérieur. De même qu'il faut être vigilant sur l'excès d'évaluation : trop évaluer

c'est casser le sens.

Champs Culturels : L'évaluation telle que vous la définissez s'entend comme un processus qui s'exerce tout un long d'un parcours d'apprentissage avec un jeune. Se pose alors la question de l'accompagnement et de l'accompagnant. Comment accompagner correctement un jeune dans une explicitation de ses compétences (en cours ou acquises) ?

Alain Bollon : La question de l'accompagnement est intéressante car elle interroge la posture de l'accompagnant et plus généralement la relation accompagnant-accompagné.

Il y a toute une littérature sur cette question. Plusieurs dispositifs existent, ils sont variables selon les systèmes éducatifs à l'œuvre.

Pour aller vite, nous pouvons dire que l'accompagnateur est celui « qui aide l'autre à faire », le tuteur est davantage « celui qui redresse », le moniteur ou le guide (assez fréquent dans le système Belge) est « celui qui montre », le parrainage implique davantage la conformité, le compagnonnage suggère la filiation, le coaching s'inscrit davantage dans un système néo-libéral et vise l'excellence.

De tous ces dispositifs, l'accompagnement requiert la posture la plus intéressante : la parité, l'égalité provisoire entre les deux parties prenantes. L'objectif est la réussite de l'accompagné, la finalité est son émancipation.

On peut penser ici à toutes les pédagogies par le projet, de Piaget⁽²⁾ à Freinet en passant par Maria Montessori qui écrit « Apprends-moi à faire tout seul », au fronton de son école.

Ce que l'on vise dans un processus d'accompagnement c'est aider le jeune ou l'adulte à comprendre pourquoi il réussit ou échoue, c'est-à-dire à lire une trajectoire et à gagner de l'autonomie.

(2) Réussir et comprendre, Jean Piaget, PUF, 1974

C'est tout l'enjeu d'une biographie cognitive : comment je sais ce que je sais ? C'est également l'enjeu des entretiens d'explicitations, voire de l'auto-accompagnement.⁽³⁾

Un autre point important de l'accompagnement réside dans l'implication de l'accompagnant. Ce dernier doit être engagé dans la réussite de celui ou celle qu'il accompagne.

Finalement, la question à se poser est : « Comment permet-on à un jeune ou à un adulte d'explicitier ce dont il est porteur ou ce qu'il est en train de construire pour pouvoir transformer ses acquis en compétences dans un contexte précis, quand il en aura besoin ailleurs ».

Champs Culturels : Ce travail implique tant chez les jeunes que chez les adultes de nouvelles manières d'envisager la relation à l'apprentissage. L'école doit-elle se transformer ?

Alain Bollon : Oui l'école doit se transformer, je dirai même se refonder, et non se réformer, car re-former c'est changer la forme. Or changer la forme c'est ce que nous faisons en empilant les dispositifs depuis des années. Ces dispositifs tuent l'école. Pour nous, spécialistes, le surcroît de dispositifs est même le signe d'un système éducatif en souffrance.

Notre système aujourd'hui est en tension, il est au cœur d'un paradoxe majeur : l'école est faite pour émanciper, elle passe son temps à conformer. P.

Bourdieu⁽⁴⁾ a montré les limites de la visée émancipatrice de l'école telle qu'elle fonctionne.

Notre civilisation gréco-latine fait de notre système éducatif une machine à reproduire (le savoir disciplinaire est le sésame absolu, il fonde la mission de l'école).

Notre école est fondée sur la re-production et le contrôle : je reproduis ce qui a été produit avant.

Nous sommes dans une culture cartésienne qui considère le savoir comme quelque chose de compliqué et donc appréhendable à condition d'être découpé par morceaux : cela s'appelle un programme (pro-gramme : ce qui est écrit d'avance), et l'élève va devoir maîtriser tous les morceaux de ce savoir jusqu'à la fin de son parcours.

La difficulté survient lorsque l'on ne maîtrise pas un des morceaux : il faut alors tout recommencer, cela peut aller jusqu'au redoublement.

Le redoublement est catastrophique ; nous le savons depuis de nombreuses années. Il ne sert qu'à une personne sur 19. Pour les 18 autres il est inefficace et nocif car il dégrade l'estime d'eux-mêmes des apprenants.

Tous les pays nordiques (par exemple) ont supprimé le redoublement et ont concentré les moyens (y compris économiques car le redoublement coûte cher) sur la formation aux pédagogies différenciées.

On ne se rappelle plus que l'école est faite pour que les enfants se passent de l'école.

Dans notre système cartésien, le fonctionnement même du système a dévoré le sens. On ne se rappelle plus que l'école est faite pour que les enfants se passent de l'école.

Il faut revenir à Socrate, Montaigne, Rousseau, et aujourd'hui à P. Meirieu, M. Serres, E. Morin l'analyste de la pensée complexe, pour retrouver un sens à l'école et par là même une organisation scolaire et pédagogique pertinente.

Champs Culturels : quelle crise vit l'école selon vous ?

Alain Bollon : L'école d'aujourd'hui doit gérer au moins trois apories, (c'est-à-dire deux réalités contradictoires et insolubles)

PREMIÈRE APORIE : RÉUSSITE-ÉCHEC

Faite pour réussir, l'école fait aussi échouer. On peut annoncer 80 % de réussite au baccalauréat mais ce chiffre est un taux de rendement et non un indicateur de réussite des élèves. Arrivés en université, 1/3 d'entre eux ne passeront pas en deuxième année.

DEUXIÈME APORIE : L'ESPACE ET TEMPS

L'école est un lieu d'apprentissages, mais elle n'est pas le seul espace.

On ne se construit pas qu'à l'école, on n'apprend pas qu'à l'école, le livret expérimental de compétences nous le confirme. Les jeunes arrivent à l'école avec des compétences et des capacités. Comment se fait-il que l'école ne prend pas cela en compte ?

(3) L'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch, ESF éditeur, septembre 2011

(4) La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron Editions de Minuit, 1970



120 000 jeunes quittent le système éducatif sans qualification tous les ans. Que deviennent ces jeunes ? Pour la plupart ils vont réintégrer des dispositifs de formation continue ou autres dans lesquels ils vont se reconstruire des compétences, en dehors de l'école.

Un jeune doit 40 % de la totalité de ses acquis à l'école quand il en sort.

La question du temps est un enjeu majeur au sein de l'école. Aujourd'hui, elle est en partie figée : les heures de cours sont découpées dans des emplois du temps et calées sur 60 minutes, les apprentissages doivent être validés en un temps record.

Question : combien de temps nécessaire réellement tel ou tel apprentissage ? Nous savons que l'heure de cours n'est pas une unité opérante : sur une heure, sept minutes seulement sont efficaces.

Comment organiser l'école pour sortir de ce schéma quasi taylorien qui découpe le temps et les tâches, pour intégrer un espace qui a du sens pour le jeune ?

TROISIÈME APORIE : LE COLLECTIF ET L'INDIVIDUEL

Accompagner un jeune ou un adulte dans un parcours de formation, c'est le faire naître à lui-même, c'est lui donner les moyens d'apprendre tout seul, c'est le rendre autonome. Et en même temps cet accompagnement doit être socialisé car il vise l'intégration dans un collectif.

L'école doit aujourd'hui trouver d'autres solutions pour remplir la mission fondamentale qui est la sienne, c'est-à-dire émanciper les jeunes qu'on lui confie. Notre modèle éducatif est en tension mais nous ne sommes pas les seuls. Dans beaucoup de pays l'école est en crise.

En France nous avons adopté le

modèle cartésien qui vise les contenus, sans se préoccuper suffisamment du sens de ces contenus hors de l'école.

Nous savons qu'une compétence n'existe pas sans les connaissances, pourquoi avons-nous séparé les deux ?

Si je sors de l'école avec des connaissances pures, j'aurai beaucoup de difficultés à m'intégrer aujourd'hui ; si je sors de

l'école avec des techniques maîtrisées, le jour où les techniques évoluent je suis exclu ; si je quitte l'école convaincu par de grandes idées, sans avoir éprouvé le réel, ça ne me suffira pas non plus.

J'ai donc besoin, a minima, d'articuler ces composantes-clés pour les actualiser provisoirement dans une situation significative, pour être compétent.

Le modèle éducatif est en tension : pendant que le modèle cartésien perdure, d'autres, plus complexes, comme les pilotages partagés des changements, émergent dans les démarches de projets, d'évaluations, de compétences, de différenciations, d'accompagnement...

Cette tension se répercute dans le corps enseignant qui vit une crise de son identité professionnelle très importante avec des difficultés et des souffrances graves.

Il faut avoir le courage de s'y prendre autrement.

Nous savons qu'une compétence n'existe pas sans les connaissances, pourquoi avons-nous séparé les deux ?

Comment organiser l'école pour sortir de ce schéma quasi taylorien qui découpe le temps et les tâches, pour intégrer un espace qui a du sens pour le jeune ?

POUR UN DÉVELOPPEMENT PLUS COMPLET DU SUJET :

Voir les trois conférences données par Alain Bollon en Lorraine en décembre 2011, février 2012 et avril 2012 à l'invitation de la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale dans le cadre de l'expérimentation portant sur le livret de compétences.

<http://www.lorraine.drjcs.gouv.fr/Cycle-de-conferences-debats.html>

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE :

- CHARLIER, E. (2012). Accompagner : un agir professionnel. De Boeck
- DE VECCHI, G. (2011). Évaluer sans dévaluer. Hachette Éducation
- HADJI, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? De Boeck
- PERRAUDEAU, M. (2006). Les stratégies d'apprentissage - Comment accompagner les élèves. Armand Colin
- PIAGET, J. (1974). Réussir et comprendre. PUF
- PIAGET, J. (1974). La prise de conscience. PUF
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2007). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF Éditeur
- ZAKHARTCHOUK, J.-M., HATEM, R. (2009). Travail par compétences et socle commun. CRDP de l'Académie d'Amiens
- VERMESCH P. (2011) L'entretien d'explicitation. ESF éditeur
- BOURDIEU, P., PASSERON JC (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Editions de Minuit.
- MEIRIEU, P (2010). Apprendre... oui, mais comment. ESF Éditeur
- SERRES, M (1991). Le Tiers-Instuit. Paris, Gallimard, collection Folio.
- MORIN, E (1990) Introduction à la pensée complexe, le Seuil.

La compétence professionnelle dans les dispositifs de formation agricole : Une « histoire » qui se raconte par la situation de travail

ÉRIC GILLY

INGÉNIEUR D'ÉTUDE, INSTITUT EDUTER, AGROSUP DIJON – ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL - ANIMATEUR DU GROUPE « UNITÉS CAPITALISABLES »

Quelles transformations engendre l'introduction de la notion de compétence en formation professionnelle continue, dans l'approche jusque-là prégnante, de la pédagogie par objectifs ? En quoi la compétence interroge la notion « d'emploi » pour intégrer celle de « travail », questionne la notion de « contrôle », pour intégrer celle « d'évaluation » ? Quels bouleversements surviennent dans la construction des diplômes, dans la construction des apprentissages et plus encore, dans la construction de l'identité professionnelle des personnels en formation ?

Le Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF) a engagé depuis quelques années une rénovation de ses diplômes. Elle a débuté par les diplômes de la formation professionnelle continue et plus particulièrement par les diplômes délivrés par le dispositif des Unités Capitalisables (UC). Cette rénovation a provoqué une mise en dialectique de deux approches paradoxales que sont la Pédagogie Par Objectifs (PPO) et la notion de compétence. Cette mise en dialectique engage progressivement les acteurs des dispositifs des formations diplômantes du MAAF vers un changement de paradigme, vers un regard nouveau, vers de nouveaux possibles.

Afin de mieux comprendre ce « bouleversement » à l'œuvre, et après avoir explicité rapidement le fonctionnement

actuel des dispositifs « UC », nous examinerons notre représentation de la notion de compétence pour préciser en quoi l'introduction de cette nouvelle notion dans la construction des diplômes, engendre une difficulté, voire un paradoxe pour peu que l'on veuille préserver le modèle de la Pédagogie Par Objectifs.

De nouveaux choix sont faits et mis en œuvre dans l'ingénierie des dispositifs qui visent l'articulation du « travail » et de « l'évaluation » au service d'une conception nouvelle de la certification et de la formation. Enfin, nous pourrions, en guise de conclusion, développer en quoi et pourquoi nos conceptions et les dispositifs que nous préconisons peuvent et/ou doivent, en plaçant l'apprenant comme auteur de sa propre aventure, intégrer les approches culturelles, non pas comme compétence, mais comme un

des éléments essentiels de la compétence professionnelle et de son expression.

Les objectifs, ces miettes capacitaires et mesurables

Dans les années quatre-vingts, s'est mise en place au MAAF une nouvelle approche de l'ingénierie de la certification. Cette dernière s'est principalement appuyée sur la pédagogie par objectifs (notamment sur les travaux de D. Hameline, 1979). La PPO rappelons-le, rejette la conscience et se focalise sur les

comportements observables et mesurables. Elle vise à planifier et rationaliser la formation. Elle développe le principe que le meilleur moyen d'apprendre est de découper l'objet complexe d'apprentissage en éléments plus fins. Ralph Tyler (1935), son initiateur, précise que la formation est d'autant

plus efficace que des objectifs sont fixés et que l'apprenant sait ce qu'il doit atteindre. Les objectifs ainsi définis, extérieurement au sujet, en fonction des besoins de la société, permettent un contrôle de la formation. Cette approche était présentée comme une voie innovante, comme une approche moins behavioriste en

se recentrant sur l'apprenant, en privilégiant l'objectif comme visée des apprentissages et l'évaluation certificative (le contrôle) des comportements attendus comme structuration des dispositifs de formation. Elle a ainsi permis de s'éloigner des programmes d'enseignement sanctionnés par un examen terminal.

La notion de référentiel (qui sert de référence) a fait son apparition, accompagnée de celle du contrôle en cours de formation. C'est ainsi que se sont mis en place sur ce principe, au début des années quatre-vingt-dix, les dispositifs en UC pour les diplômes de la formation continue et les dispositifs modulaires pour ceux de la formation initiale. Si ces derniers conservent une partie de l'examen sous forme traditionnelle (terminal), les dispositifs en UC permettent une certification du diplôme par capitalisation des unités tout au long de la formation.

La certification dont la mise en œuvre est confiée aux équipes de formation, s'appuie sur un référentiel d'évaluation (de certification ?) construit à partir des principes d'intégration et

d'opérationnalité portés par la PPO, à la suite d'une analyse des emplois (tâches confiées aux titulaires de l'emploi).

Si l'absence de programme de formation était une avancée de la PPO, cette dernière fut de courte durée puisque très rapidement, les formateurs ont

trouvé dans le référentiel d'évaluation une nouvelle forme de programme (déclinaison d'objectifs visant le contrôle, la certification).

Cette confusion par la capitalisation que le dispositif UC engendre, a permis le développement de ce que certains nomment encore « individualisation de la formation »

mais qui est en fait, un agencement individuel de modalités de certification et qui par conséquent tend à limiter les apprentissages à la réussite des épreuves certificatives.

Nous savons aujourd'hui que la capitalisation de capacités éparses ne peut constituer un tout. Edgard Morin (1990) dans son travail sur la complexité nous le décrit très bien lorsqu'il précise que « le tout est supérieur à la somme des parties », que l'on ne peut comprendre

les parties sans comprendre le tout et inversement. Il semble donc difficile que la seule maîtrise de connaissances

et mêmes de capacités acquises séparément permettent la réalisation de tâches complexes.

Pourtant, c'est bien sur ces dispositifs encore à l'œuvre aujourd'hui que s'appuie une nouvelle rénovation des diplômes et c'est dans ce contexte que le Ministère chargé de l'Agriculture a souhaité introduire la notion de compétence dans la construction de ses référentiels

de diplômes, engageant ainsi une nouvelle réflexion depuis le milieu des années 2000.

La compétence, ce tout, invisible et personnel

La notion de compétence est une notion polysémique. De nombreux auteurs ont largement produit sur le sujet (Perrenoud, Le Boterf,...) et même si la notion n'est pas très stabilisée aujourd'hui, nous pouvons retenir quelques caractéristiques propres à la compétence que nous posons comme postulat : nous considérons que la compétence ne peut être indépendante ni de l'action ni du sujet. La compétence ne s'exprime ainsi qu'individuellement et dans l'activité. Elle est donc directement liée à la situation et qui plus

est, à la situation réelle (notion d'enjeu). La compétence est située. Cette notion de situation nous renvoie au particularisme, à la singularité, à l'approche unique et plurielle de la situation.

Unique parce que la complexité, le nombre de paramètres en jeu la rendent unique, complexe et éphémère ; plurielle parce que le nombre de situations permettant l'expression d'une même capacité est infini.

Enfin, nous savons que réaliser une action, dans une situation donnée, avec compétence c'est mobiliser des connaissances, des capacités déjà acquises, mais c'est aussi en construire des nouvelles. Plus exactement c'est ré-agencer ses savoirs, en découvrir et en chercher de nouveaux pour développer ses capacités

La compétence ne s'exprime ainsi qu'individuellement et dans l'activité. Elle est donc directement liée à la situation et qui plus est, à la situation réelle (notion d'enjeu). La compétence est située.

et gagner en compétence vers une identité professionnelle, vers une identité sociale.

Pour nous la compétence c'est ce « quelque chose » de volatil qui apparaît et disparaît au gré des situations rencontrées et qui d'une part, laisse comme trace l'accroissement des connaissances et des capacités et d'autre part permet une acculturation infinie, une culture des situations, une culture du métier.

De nouveaux dispositifs sur la base des situations singulières et significatives, articulant travail et évaluation

Partant de ces postulats notre approche des dispositifs de certification ne peut s'orienter sur l'évaluation des compétences. L'idée que nous développons est que la seule évaluation possible est l'évaluation par la compétence. Autrement dit, évaluer des capacités, mais dans des situations où la compétence s'exprime. Si la compétence est située alors l'évaluation doit l'être aussi.

On comprend alors la difficulté que nous pouvons rencontrer dès lors que l'on veut élaborer des dispositifs de certification et de formation qui s'appuient sur les deux paradigmes qu'illustrent la PPO et la notion de compétence. Pourtant c'est bien de la mise en dialogue des antagonismes que naît la créativité, qu'émerge la solution nouvelle (Morin 1990). C'est autour de cette articulation que se construisent aujourd'hui les dispositifs diplômant en unités capitalisables du Ministère de l'Agriculture, de

l'Agroalimentaire et de la Forêt.

L'introduction de la notion de compétence, nous l'avons vu, modifie radicalement nos modèles, revisitant notre conception même de la formation professionnelle. Si jusqu'à présent la conception des dispositifs en UC s'appuyait sur l'analyse des emplois et sur un contrôle sommatif (certification), l'introduction de la notion de compétence oblige à intégrer dans cette articulation les notions de « travail » et « d'évaluation ». C'est donc vers une double articulation que s'oriente la construction des dispositifs aujourd'hui : Une articulation entre « emploi » et « travail » d'une part et entre « contrôle certificatif » et « évaluation progrès » d'autre part.

Générer cette articulation, c'est s'intéresser au « style » de chacun, à son travail pour vérifier son appartenance au « genre » (Clot, 1999-2000), au métier, à la profession. C'est s'appuyer donc sur l'écart entre la prescription de la tâche relative au métier et les particularités de la réalisation individuelle de cette tâche, l'activité du sujet. C'est générer non seulement des apprentissages, la construction de connaissances, mais c'est aussi les situer dans une culture, leur donner du sens.

Mettre l'apprenant au travail pour qu'il crée, pour qu'il produise du sens c'est aussi lui fournir la possibilité d'exprimer son « style », la possibilité d'avoir des besoins, c'est lui fournir dès l'entrée en formation l'ensemble des caractéristiques de la situation réelle de travail qui permettra l'évaluation puis la certification. C'est lui fournir le support de la construction de sa formation et de la construction de son identité (professionnelle entre autres).

Générer cette articulation, c'est s'intéresser au « style » de chacun, à son travail pour vérifier son appartenance au « genre » (Clot, 1999-2000), au métier, à la profession. C'est s'appuyer donc sur l'écart entre la prescription de la tâche relative au métier et les particularités de la réalisation individuelle de cette tâche, l'activité du sujet.

L'évaluation tient ici une fonction particulière. À la charnière entre formation et certification, elle est l'une et l'autre, elle permet la définition des critères du « genre » par la prescription mais elle permet aussi l'expression de l'imaginaire, du « style » personnel, de sa régulation, de sa confrontation au réel et ainsi de sa confrontation aux critères du « genre », articulant profession et professionnalité et permettant la certification.

L'articulation emploi/travail et contrôle certificatif/évaluation, dans la construction pragmatique des dispositifs, s'appuie sur la didactique professionnelle, et en particulier sur les travaux menés sur les situations de travail, l'activité et leur analyse (Pastré, Mayen, Savoyant).

Autrement dit pour élaborer un dispositif de formation, nous avons besoin d'analyser le travail. En premier lieu dans la conception des situations d'évaluation qui repose sur l'identification des situations de travail significatives de la compétence (qui donnera par extension les fondements du dispositif de formation), en deuxième lieu, dans l'évaluation individuelle des réalisations singulières des candidats (émanation des situations significatives).

L'analyse du travail est donc l'outil essentiel de la conception des nouveaux dispositifs permettant à la fois de fournir le matériau de prescription mais aussi de comprendre l'activité individuelle mise en œuvre.

Nous avons compris que le bouleversement est ici de taille, il n'est plus question dans l'évaluation d'attendre une réponse unique à la prescription, une réponse déjà proposée en formation, mais de susciter l'élaboration d'une réponse originale faisant intervenir l'imaginaire, le rêve, en l'articulant aux savoirs

pour démontrer ses capacités et en construire de nouvelles. Bref pour créer.

« Le passage de la prescription à la réalisation (appropriation de la tâche) est une forme de créativité. Il

faut toujours introduire de petites innovations aux règles présentes pour que le système fonctionne » (Alter, 2000).

Raconter sa réalisation, le récit comme moyen

Dans ce contexte, il est clair que l'explicitation par le sujet de sa réalisation, de son « œuvre » est indispensable à la compréhension de cette réalisation. L'explicitation devient le moyen essentiel de communiquer sur cette « œuvre » singulière, relatant ainsi ses choix, ses décisions, son évaluation réflexive, parce que la création est opportuniste dans la réalité, parce que l'enjeu réel de la situation mobilise la problématisation et l'imaginaire vers des solutions.

On entrevoit ainsi l'entrée dans la complexité que suscite une telle approche et la place que vont prendre, chez le sujet, tous les éléments permettant d'articuler connaissances professionnelles et caractéristiques de la situation. La mobilisation de l'imaginaire nous démontre, s'il le fallait, que les savoirs professionnels ne sont pas suffisants à l'expression de son propre style.

Notre approche s'inscrit dans une démarche socio-constructiviste. Elle place l'explicitation par le sujet, de son travail, de sa réalisation, comme la mise en forme de sa pensée, cette pensée qui donne

Nous avons compris que le bouleversement est ici de taille, il n'est plus question dans l'évaluation d'attendre une réponse unique à la prescription, une réponse déjà proposée en formation, mais de susciter l'élaboration d'une réponse originale faisant intervenir l'imaginaire, le rêve, en l'articulant aux savoirs pour démontrer ses capacités et en construire de nouvelles. Bref pour créer.

à voir le travail réalisé. C'est par le récit que les événements liés à cette réalisation seront mis en ordre. Pour J. Bruner (1986) le récit est «... par excellence l'outil de construction

de la culture ». Selon lui, il existe deux modes de pensée indispensables l'un à l'autre pour exprimer la réalité, celui qui relève de « l'argumentation », qui s'intéresse à la formalisation, à la vérification des procédures formelles et celui qui relève de « l'histoire » qui lui ne s'intéresse pas à la vérité, mais plus largement au vraisemblable. Ce qui est important pour juger de « l'argumentation » c'est de savoir dans quelle « histoire » cette dernière s'inscrit. Le récit doit pour cela articuler deux modes d'expression (que Bruner nomme paysages), celui de l'action permettant l'argumentation (décrivant les agents, les buts, la situation, les outils...) et celui de la conscience (décrivant les personnages, les pensées, les ressentis, les représentations...)

On comprend bien, en s'appuyant sur la thèse de J. Bruner que l'entrée des dispositifs par la compétence et les particularités des situations, introduit un questionnement nouveau qui est celui de la place de la culture dans de tels dispositifs. Il est clair que la formation professionnelle demande de démontrer ses connaissances, ses capacités techniques mais pour que ces dernières aient un sens, encore faut-il qu'elles s'inscrivent dans une pensée, dans une « histoire » où le vrai et le vraisemblable se produisent l'un l'autre.

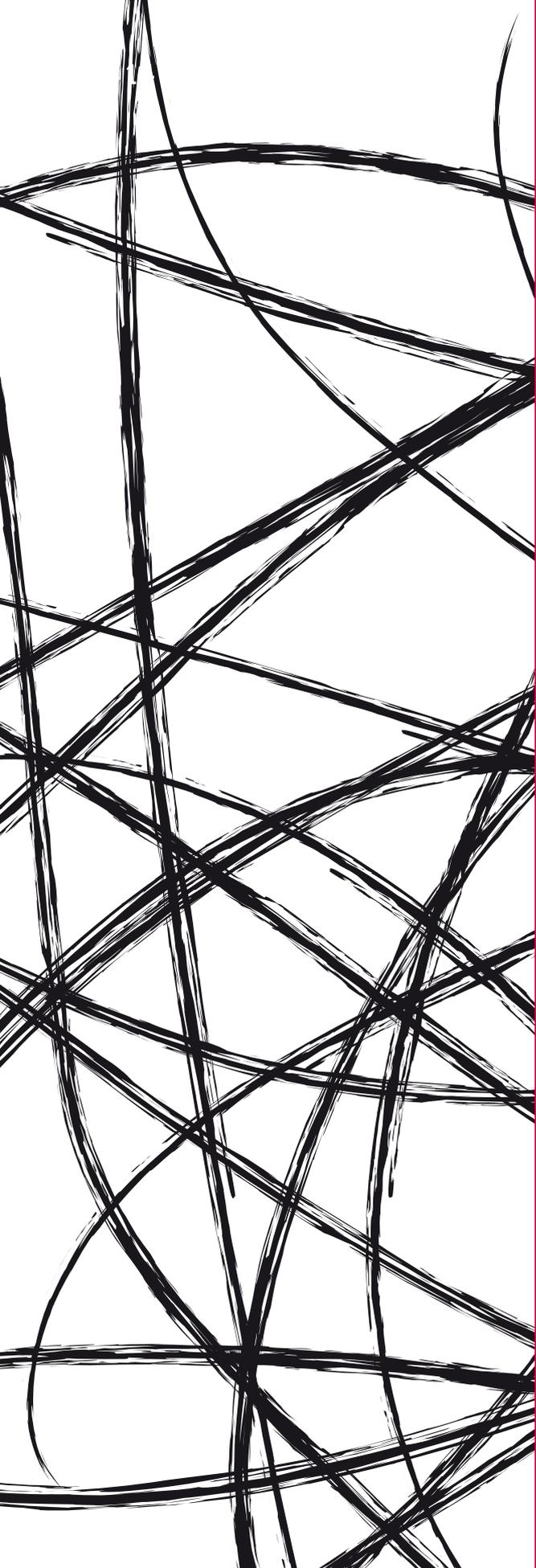
En ce sens nous pouvons nous poser la question de la place de la culture dans les dispositifs de formation professionnelle. La culture est-elle une compétence ou de manière plus complexe est-elle ce quelque chose d'essentiel à la construction et à l'expression de la

compétence ? Ce quelque chose d'essentiel à la construction mentale indispensable à l'élaboration de l'histoire dans la mise en vie des savoirs ?

BIBLIOGRAPHIE

- Alter N., 2000, « L'innovation ordinaire », PUF, Paris
- Bruner J., 1986, « Culture et mode de pensée – L'esprit Humain dans ses œuvres », Retz 2000, Paris
- Clot Y., 1999, « La fonction psychologique du travail », PUF, Paris
- Clot Y., Faïta D., 2000, « Genre et style en analyse du travail, Concept et Méthode », revue Travailler
- Hameline D., 1979, « Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue », ESF Éditeur, Paris
- Morin E., 1990, « Introduction à la pensée complexe », ESF Éditeur, Paris
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G., 2006, « La didactique professionnelle », La revue française de pédagogie », N° 154
- Rey B., 2012, « Le défi de l'évaluation des compétences », Dossier d'actualité et d'analyse, N° 76, Institut français de l'éducation
- Vial M., 2006, « La relation entre formation et évaluation : Perspectives de recherche », Mesure et évaluation en éducation, Vol 29, N°1





COMPÉTENCES ET PARCOURS CULTURELS

- p.15 Le quatrième métier de l'enfance :
le métier de consommateur culturel
Sylvie OCTOBRE
 - p.20 Le support vidéo en lycée professionnel
Gérard MARQUIE et Cécile DELESALLE
 - p.25 Expérimentation multimédia : mettre en
œuvre des compétences construites hors
cadre formel
Benjamin VOLFF
 - p.27 Valériane est une artiste... ou l'est-elle
devenue par et malgré l'école ?
Philippe SAHUC
 - p.30 Le sens du vivre sous chapiteau
Corinne COVEZ
 - p.33 Contribution pour une didactique
artistique autour de la question de
l'appartenir
Didier CHRISTOPHE
 - p.39 « Ton âme est un paysage choisi »
Arnaud PEUCH
 - p.41 Parcours culturels des jeunes
Texte collectif, stage de formation
continue
 - p.46 Propositions pour une démarche
d'accompagnement
Texte collectif co-écrit avec le réseau
éducation au développement durable,
stage de formation continue
- 

Le quatrième métier de l'enfance⁽¹⁾ : le métier de consommateur culturel

SYLVIE OCTOBRE

DÉPARTEMENT DES ÉTUDES, DE LA PROSPECTIVE ET DES STATISTIQUES, MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Dans ce texte, l'auteur propose une réflexion autour du métier de consommateur culturel, impliquant pour le jeune, des savoir-faire, des savoir-être et des faire-savoir (mise en scène de soi) construits de manière différenciée selon le genre, le niveau de maturité et la catégorie sociale. Le rapport à la culture numérique – « la chambre digitale » – semble toutefois aplanir ces différences et faire converger les compétences culturelles des deux sexes.

(1) On utilise ici ce terme au sens large, c.a.d. de mineur, en tant qu'englobant un processus de « grandissement » qui peut comporter plusieurs « âges » dont les délimitations sont sujettes à débat. Cette acception a été validée par l'Agence nationale de la Recherche dans le lancement de son appel à projet Enfance en 2009, et sous-tend la prise en compte de l'enfance comme catégorie sociale (cf les travaux du Groupe de sociologie de l'enfance de l'Association internationale des sociologues de langue française, w3.aislf.univ-tlse2.fr).

Les enfants occupent diverses scènes sociales, face à des systèmes d'injonctions et d'attentes variables. Premier à avoir été analysé, le métier d'enfant⁽²⁾ se définit dans la sphère familiale : il enjoint aux enfants de connaître les attentes parentales, l'économie morale des ménages et de s'inscrire dans une filiation. Le métier d'élève⁽³⁾ est défini dans la sphère scolaire : il leur enjoint de répondre aux attentes et aux critères de régulation d'une institution et de son programme de formation, faisant émerger de manière cruciale la question de la performance. De la même manière, le métier de copain, apparu plus récemment dans les travaux de recherche⁽⁴⁾, leur enjoint de maîtriser les codes de définition des âges et des groupes, pour être à la fois intégré et reconnu.

Les liens entre ces trois métiers se tissent largement dans le registre culturel, qui agit également sur eux : on peut alors parler de métier de consommateur culturel⁽⁵⁾ avec ses contraintes, ses compétences, ses modes de fonctionnement, ses temporalités⁽⁶⁾. Les articulations entre métier d'enfant et métier d'élève peuvent être traduites en « contrats » tacites ou explicites, qui impliquent le quatrième métier : de bons résultats scolaires sont ainsi « monnayés » dans la famille contre des autorisations plus larges de consommations ou de sorties, ou encore, l'octroi d'argent de poche (qui sert souvent aux achats de produits culturels et aux sorties culturelles).

De leur côté, les injonctions juvéniles sont – et c'est une de leurs caractéristiques – en prise très forte avec des codes culturels, dans lesquelles elles

s'incarnent de manière croissante à partir de l'entrée au collège, notamment dans la dimension expressive et interactive de la musique, de l'internet, mais aussi des comportements liés à la mode, au look, à l'affirmation d'une identité visible.

La « culturalisation » des trois premiers métiers est patente, et s'accélère depuis les premières observations de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot⁽⁷⁾.

(2) Jean Claude Chamboredon, Jean Prévot, Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, Revue française de sociologie, 1973, 14-3 ; François de Singly, Les adonaiisants, Paris, Armand Colin, 2006

(3) Régine Sirota, « Le métier d'élève », Revue française de pédagogie, n°104, 1993

(4) Dominique Pasquier, Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité, Paris, Autrement, 2005

(5) La notion de consommation est à prendre au sens large et englobe toutes les formes de participation culturelle (pratiques, sorties, etc.).

(6) Sylvie Octobre, Christine Detrez, Pierre Mercklé, Nathalie Berthomier, L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence, Paris, DEPS/MCC, 2010

(7) « Notre objet est précisément d'étudier la transformation de la définition sociale de la prime enfance et de montrer comment la limite entre âge appelant des soins principalement psychologiques et affectifs et des âges appelant des soins culturels a reculé avec la prime enfance ». (Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévot, op cit, p295).

Le calendrier du métier de consommateur culturel

Dans ce métier de consommateur culturel, des moments⁽⁸⁾ se distinguent qu'il est possible désormais de mieux cerner, entre consommations et attachements, jeux et enjeux des métiers d'enfant, d'élève et de jeune.

Le métier de consommateur culturel se fait alors le révélateur des dynamiques qui prennent leur origine dans les autres registres, et engendrent dans le même temps des effets propres, liés à la place prise par les autonomies culturelle et relationnelle, et les mutations d'accès aux produits culturels, de même qu'à la culturalisation de la définition des âges.

Les loisirs ne sont plus seulement des supports, mais peuvent devenir des ressources symboliques permettant à l'enfant d'affirmer son âge : leur acquisition et leur développement sont caractéristiques des moments de transition biographique, alors que les rites

de passage⁽⁹⁾ se sont raréfiés, privatisés et ont été remplacés par des rituels plus mobiles, rites de première fois⁽¹⁰⁾, à portée plus localisée et à forme moins institutionnalisée⁽¹¹⁾ - le premier ordinateur, le premier portable, le premier blog ou la première page Facebook, la première sortie au cinéma entre copains, etc. - ou stades chronologiques - entrées au collège ou au lycée, etc.

La multiplication et la diversification des registres de premières fois « étale[nt] et fragmente[nt] l'acquisition des attributs de la maturité, alors identifiée à une accumulation d'expériences ponctuelles »⁽¹²⁾. Des travaux qualitatifs ont montré combien ces calendriers de l'avancée en âge sont très présents dans

Les loisirs ne sont plus seulement des supports, mais peuvent devenir des ressources symboliques permettant à l'enfant d'affirmer son âge

les projections des enfants, qui savent ce qui est de « tel » ou « tel » âge et expriment la volonté de ne pas « brûler les étapes » et de franchir les stades un à un⁽¹³⁾.

Ainsi, on peut distinguer plusieurs moments (voir schéma) :

LE MOMENT LUDIQUE, LECTEUR ET SPORTIF.

La fin de l'enfance est le moment de la domination du sport et du pôle ludique, qui font passer au second rang les consommations culturelles certes fortement présentes (notamment les médias traditionnels), mais suscitant des

attachements moindres. Ce moment, qui est également celui des sorties encadrées, voit l'émergence d'une autonomie cantonnée aux consommables culturels, autonomie alors toute relative tant les consommations restent ancrées dans des interactions où la filiation familiale se joue à de multiples niveaux : consommations partagées, accompagnements, discussion, régulation d'accès, etc. Cette absence de réelle autonomie culturelle fait écho à l'imbrication forte des métiers d'enfant et d'élève et à la faiblesse du métier de copains : la logique de la filiation prédomine. Dans ce cadre, les objets culturels sont encore relativement peu investis.

L'OUVERTURE DU CHAMP DES POSSIBLES ET LA CHUTE DE LA LECTURE.

La mutation des conditions de scolarisation qui intervient avec l'entrée au collège s'accompagne d'une modification du métier d'élève, mais également du métier d'enfant et de copain. Si la pression scolaire augmente sans conteste, elle est contrebalancée par la reconnaissance d'une autonomie de goûts culturels plus grande qui ne se traduit pas encore par une indépendance matérielle (de déplacement, de dépense, etc.) mais s'appuie sur la matérialité de la culture de la chambre où les objets culturels prennent une place croissante. Ainsi, le métier d'enfant est-il traversé par des dynamiques contraires du métier de copain : d'une part, la taille du réseau social des collégiens augmente, de l'autre, le contrôle parental est reconfiguré, sous l'effet de la modification des agendas scolaires, mais également de la mutation des demandes de sorties (les anniversaires cèdent la place aux boums, le réseau de copains se recompose, en général sur un territoire géographique plus vaste que celui de l'école primaire). La première moitié du collège apparaît ainsi comme une période de redéfinition des équilibres qui présidaient au primaire entre les quatre registres – famille/école/groupe des pairs/loisirs – même si les choix restent encore faiblement individuels.

(8) Le terme de moment, qui indique une position dans un processus temporel, est préféré à celui d'âge, qui risquerait de réifier le processus dans lequel ces moments prennent place. Ce processus se rapproche de ce que psychologues, pédiatres, chercheurs et cliniciens appellent le « rythme de développement » (qui n'a rien à voir avec la croissance), « scénario au fil de l'âge des différentes émergences qui caractérisent l'enfant ». Certaines étapes peuvent être inversées, manquer, s'encastrent, d'autres peuvent être retardées ou au contraire précoces, les scénarios individuels étant marqués par la personnalité et par les influences de l'environnement et non par l'existence de canevas prédéterminés. Hubert Montagnier, « Les rythmes majeurs de l'enfant », in Informations sociales, « Temps sociaux : concordances et discordances, temps et cycle de vie », n° 153, mai-juin 2009.

(9) Martine Ségalen, Rites et rituels contemporains, Nathan, Paris, 1998.

(10) Michel Bozon, « Des rites de passage aux « premières fois », une expérimentation sans fin », Agora/débats jeunesse, n° 28, 2002

(11) « On peut citer pêle-mêle des moments d'importance inégale, comme la première cigarette, le premier baiser, le premier compte bancaire, la majorité civile (...) qui sont autant de moments qui « comptent et que l'on raconte ». Michel Bozon, op. cit., p 29

(12) Céline Metton Gayon, Les adolescents, leur téléphone et Internet, op. cit., p 22

(13) Sara Bragg, David Buckingham, « I think I'm too young to understand », in Isabelle Charpentier (sous la dir de), Comment sont reçues les œuvres, Paris, Creaphis, 2006.

Âge de lecture	Compétences culturelles	Pratiques culturelles	Environnements culturels	Pratiques culturelles	Compétences culturelles
0-5 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
6-10 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
11-15 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
16-20 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
21-25 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
26-30 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
31-35 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
36-40 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
41-45 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
46-50 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
51-55 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
56-60 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
61-65 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
66-70 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
71-75 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
76-80 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
81-85 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
86-90 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
91-95 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture
96-100 ans	Éveil à la lecture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture	Éveil à la culture

Source : DEPS ministère de la Culture et de la Communication 2010

LE TOURNANT CULTUREL.

La culturalisation des identités, qui articule extimité⁽¹⁴⁾ et intimité, pour autrui et pour soi, s’opère ensuite avec le passage en seconde moitié de collège et l’entrée dans la pré-adolescence, notamment avec la place de plus en plus importante des technologies numériques et le désencadrement progressif des sorties. La logique statutaire qui assigne à un rôle (enfant, élève) existe toujours, mais cède le pas à la logique identitaire, ce qui favorise le passage à une logique de l’affiliation plus que de la filiation. Les équilibres entre les quatre registres sont donc modifiés, au profit du groupe des pairs et au détriment de l’école, et font une place de choix au registre culturel qui doit à la fois exprimer ces mutations et en même temps agir comme le révélateur d’équilibres nouveaux.

L’EXPRESSIVITÉ DES GOÛTS ET DES SENTIMENTS.

Le passage à l’expressivité succède à la culturalisation des identités, dans un contexte d’accroissement de

l’indépendance culturelle, prolonge et structure l’autonomie des goûts amorcée dans les âges précédents. Les activités les plus aptes à être les supports de cette recherche d’expressivité sont privilégiées et constituent l’épicentre des univers de goûts : l’écoute musicale, individualisable à l’envi, tant en termes de moyens d’écoute que de choix de contenus, mais collectivement valorisée, de même que l’usage de l’ordinateur et de l’internet, qui permet la même porosité entre présence et distance, entre individuel et collectif.

À chaque âge, le métier de consommateur culturel comporte des injonctions – connaître certains pans de la production médiatiques, et savoir se mettre en scène en en parlant avec ses copains/copines – qui font à la fois barrière et niveau : il s’agit de faire son âge en se distinguant des âges plus jeunes mais également des âges plus vieux, ne pas « faire bébé » ni « jouer au grand », c’est-à-dire tenir sa place dans la société des pairs, mais également dans la famille et à l’école.

Un métier socialement situé

Si les variations liées à l’origine sociale sont réelles dans l’accès à ce métier de consommateur culturel, elles semblent, à cet âge moins prégnantes que les variations liées au genre (fille/garçon) avec lesquelles elle s’imbriquent.

LES FILLES EN AVANCE

Les filles bénéficient dans l’entrée dans le métier de consommateur culturel d’un double effet temporel : d’une part elles conservent plus longtemps que les garçons des loisirs de l’enfance ; de l’autre, elles s’inscrivent plus précocement dans les consommations, pratiques et usages qui composent la « culture de la chambre »⁽¹⁵⁾, ainsi que dans les sorties caractéristiques de l’adolescence. Alors que la part des garçons lecteurs

(14) Serge Tisseron, *Virtual mon amour*, Albin Michel, Paris, 2008

(15) Hervé Glévarec, *La culture de la chambre, Préadolescence et culture contemporaine dans l’espace familial*, Paris, DEPS/MCC, 2009

de livres chute de manière rapide dès l'entrée au collège, elles sont encore 12 % à en lire tous les jours au lycée (soit deux fois plus nombreuses que les garçons du même âge) et leur attachement à la pratique reste supérieur. De plus, les filles conservent plus longtemps les sorties liées à l'enfance : à chaque âge, au moins la moitié d'entre elles fréquentent les musées et les monuments et elles sont toujours plus nombreuses que les garçons à fréquenter les parcs d'attraction, de même que les zoos et parcs animaliers, ou encore les bibliothèques. Parallèlement, elles abordent les rivages culturels de l'adolescence plus tôt que les garçons et elles sont durablement plus attachées à ces consommations que les garçons qui s'y adonnent. Elles entrent par ailleurs également plus tôt dans la culture de sortie adolescente, notamment celle qui est en lien avec leurs intérêts musicaux (les concerts et les salles de spectacles).

Ce double mouvement – persistance de sorties ou consommations de l'enfance et entrée plus précoce dans les univers culturels de l'adolescence - fait que les univers des filles sont plus précocement et durablement variés que ceux des garçons, ces derniers les « rattrapant » dans certains domaines deux années plus tard. Ces différences de genre sont socialement situées et varient en fonction des pratiques ou activités considérées. Dans certains cas, les facteurs se compensent ; dans d'autres, les décalages perdurent. Ainsi, une origine sociale favorisée ne suffit pas à « combler » le retard des garçons en matière d'audience radiophonique : à 11 ans, les plus auditrices de radio sont les filles de cadres (39,5 % l'écoutent chaque jour), tandis que filles d'ouvriers et garçons de cadres ont des niveaux d'écoute quotidienne similaire (35 % et 34,5 %), équilibre qui ne varie pas avec l'avancée en âge. Le moment radiophonique pré-adolescent est ainsi de plus grande ampleur chez les filles que chez les garçons, et les oppositions d'origine sociale y sont moins marquées, même si les enfants d'ouvriers y restent plus durablement attachés.

DES SYSTÈMES D'OPPOSITION.

L'accès aux pratiques ne suffit pas à expliquer les positions à l'égard du genre et les distinctions se déplacent vers les univers de goûts, même dans des pratiques a priori largement partagées. Ainsi, en matière d'écoute de musique, les filles, à 11 ans, écoutent plutôt de la chanson française, qu'il s'agisse d'Indochine ou de Renaud (pour les filles de cadres) ou de Johnny Hallyday, Garou, Jennifer (pour les filles d'ouvriers), tandis qu'au même âge, les garçons d'origine populaire plébiscitent la dance et le R'n'B et que leurs homologues issus des catégories favorisées écoutent de surcroît du rock et du rap.

Six ans plus tard, à 17 ans, ces oppositions n'ont pas disparu mais se sont déplacées sous l'effet de l'importance prise, dans les deux sexes, par l'écoute de musique et la construction de compétences musicales, qui modifient les périmètres du féminin et du masculin et re-différencie les partitions socialement situées des unes et des autres : un goût populaire masculin se constitue autour du rap (auparavant caractéristique des goûts des fils de cadres) et du R'n'B, un goût populaire féminin autour de la dance (auparavant prisée des garçons de même milieu), tandis que les fils et filles de cadres se rejoignent autour du rock, auquel les premiers ajoutent le hard, le punk et le métal et les secondes le rock français (ce qui ré-interprète leur goût initial pour la chanson française). On observe donc un double mouvement : des filles vers les goûts des garçons et des catégories populaires vers les goûts des catégories supérieures, qui maintient des systèmes d'oppositions où chacun dit son genre, son âge et son origine sociale. Les oppositions de genre sont donc de deux sortes : certaines semblent invariables dans le temps et dans l'espace social, d'autres semblent mobiles et définir de manière socialement et temporellement situées des stéréotypes où puiser des références, des ressources, tant en terme d'appartenance que d'exclusion.

DES LIEUX DE CONVERGENCE : LA CHAMBRE DIGITALE.

Alors que l'ordinateur reste encore chez les adultes un objet clivé sur le plan du genre⁽¹⁶⁾, l'observation des comportements des enfants indique que les niveaux de pratique quotidienne sont similaires pour les garçons et les filles, de même que leurs niveaux d'attachement à la pratique dès 13 ans. Les comportements des filles et des garçons à l'égard de l'ordinateur et de l'Internet se ressemblent donc de plus en plus avec l'avancée en âge, notamment chez les enfants de catégories supérieures.

Chez les enfants de cadres, l'avantage initial des garçons ne dure pas puisque ces derniers sont rattrapés par leurs homologues filles en seconde moitié de collège et au lycée. Ce rattrapage n'a en revanche pas lieu dans les milieux populaires, où les garçons sont à tout âge plus investis dans l'usage de l'ordinateur que les filles, les enfants de cadres ayant par ailleurs toujours un niveau de pratique supérieur aux enfants d'ouvriers.

Il y a donc, avec l'avancée en âge, un mouvement de convergence globale des comportements des filles et des garçons à l'égard de l'accès à l'ordinateur et de l'Internet, avec néanmoins un effet retard des catégories populaires. L'Internet rassemble filles et garçons autour d'usages communs, qui redéfinissent les périmètres du féminin et du masculin, cette redéfinition semblant plus difficile dans les milieux populaires. Pour tous, filles et garçons, enfants d'ouvriers et de cadres, MSN est l'usage le plus fréquent : l'ordinateur propose ainsi aux garçons une entrée dans la culture de chambre jusque-là fortement connotée par le féminin.

La « chambre digitale »⁽¹⁷⁾ dote ainsi les garçons de compétences et appétences à l'égard de cette culture de chambre

(16) Olivier Donnat, Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008, Paris, MCC, DEPS/La Découverte, 2009

(17) David Buckingham, La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias, Paris, Armand Colin, 2010

féminine, qu'objective par ailleurs la pratique du téléphone : internet permet aux garçons un usage conversationnel parfois impossible dans les autres scènes - les adolescents peuvent ainsi discuter sur MSN avec des membres du sexe opposé avec lesquels ils ne parlent pas dans la cour de récréation du collège.

La participation des garçons aux forums et aux chats est un autre signe de cette mutation des stéréotypes : si les pratiques « traditionnelles » d'écriture (journaux intimes, poèmes,...) sont majoritairement féminines, l'usage des réseaux et des blogs les ouvre aux garçons. La convergence des univers culturels des filles et des garçons se fait donc par un double mouvement d'accès des filles à des outils « masculins », parce que technologiques, et d'inscription des garçons dans des usages des outils technologiques qui renouvellent des pratiques « féminines » (écriture, conversation, etc.).

De l'enfance à la grande adolescence, décalages, oppositions et convergences mais également temporalités différentes alimentent la construction de ce métier de consommateur culturel, qui se trouve placé à l'intersection des autres. D'abord avec celui de « fils ou fille de » à travers les transmissions culturelles ascendantes et descendantes, qui sont nombreuses, mais aussi les négociations d'autonomie liées aux sorties ou consommations culturelles avec l'avancée en âge.

Ensuite avec celui d'élève, puisque l'école propose un modèle culturel avec lequel les élèves doivent négocier et que l'école – sous l'angle des résultats scolaires – est souvent une monnaie d'échange pour obtenir de l'autonomie en matière de consommations culturelles.

Enfin, le métier de copains, puisque l'identité enfantine et adolescente s'y constitue dans l'entre-soi de manière importante, que ce soit pour l'acquisition de compétences culturelles (connaître les « bons » chanteurs, les « bons » jeux, les « bons » sites) mais également pour la validation des identités (être

cool, faire partie de la bande) qui valent comme mode de désignation autant que comme mode d'exclusion.

Dans chacun de ces métiers, des savoirs « minuscules »⁽¹⁸⁾, des savoir-faire (trouver les informations, les sites, les images, les musiques, etc.), des savoir-être (la bonne démarche, le bon look, etc.) et des faire-savoir (savoir mettre en scène ce soi auprès des différentes scènes, sociales auxquelles l'enfant est confronté) sont à l'œuvre, en permanence, associant compétences et négociations.

(18) Dominique Pasquier, « Les savoirs minuscules », Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe », Éducation et sociétés, 2002/2, n°10



Le support vidéo en lycée professionnel

CÉCILE DELESALLE

EST PSYCHOSOCIOLOGUE, VÉRÈS CONSULTANTS

GÉRARD MARQUIÉ

EST CHARGÉ D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE À L'INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Dans cet article les deux auteurs relatent et analysent le contenu d'une expérimentation relative à l'observation des pratiques d'Internet des jeunes dans la recherche d'information.

Ce travail publié dans le numéro 36 de la revue *Les Cahiers de l'Action*⁽¹⁾, met notamment en évidence l'existence chez les jeunes concernés de compétences en matière de recherche numérique d'information, avec parallèlement, une hésitation à mobiliser ces compétences, perçues de prime abord comme non légitimes car construites au cours d'apprentissages informels.

(1) C. Delesalle et G. Marquié (dir. de), *L'information des jeunes sur Internet : observer, accompagner. Expérimentation d'outils avec les professionnels de jeunesse*. INJEP, coll. *Les Cahiers de l'action* n°36, Paris 2012.

Cette expérimentation a pour objet, comme toutes celles présentées dans ce numéro, d'observer les pratiques d'Internet, avec une collaboration entre des professionnels, des jeunes et l'équipe de la recherche-formation-action Défi Internet⁽²⁾. Il s'agit de tester et de développer des outils et des méthodes susceptibles de fournir un suivi régulier et de faciliter l'adaptation des offres de services, des pédagogies et de l'accompagnement aux usages d'Internet, devenue aujourd'hui incontournable, que ce soit en éducation, en animation, en action culturelle ou en politique de jeunesse en général⁽³⁾.

L'origine du projet et du partenariat

C'est au Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ), lors d'une journée *Kulture(s) Web* que les chercheurs de Défi Internet rencontrent une classe de seconde de bac pro électrotechnique et son professeur de français. Cette première rencontre avec l'enseignant révèle que celui-ci souhaite approfondir l'éducation à l'information et l'utilisation d'Internet et du multimédia dans le cadre de son enseignement. Ces objectifs rejoignent ceux de la recherche-formation-action Défi Internet, qui vise à concevoir des outils d'observation et d'analyse facilement appropriables par les jeunes usagers et par les professionnels.

L'expérimentation ici porte sur la réalisation et l'analyse en groupe de mini-reportages filmés par les élèves accompagnés par l'enseignant et l'équipe de Défi Internet. L'approche vise donc une prise en main des outils par les acteurs

eux-mêmes. À partir de leurs parcours de recherche d'information filmés par eux et des analyses participatives des reportages, les jeunes formulent des suggestions et des pistes pour l'innovation en matière de recherche de l'information

L'établissement scolaire réserve un accueil très favorable à ce projet co-construit avec l'enseignant. Il est d'abord présenté au chef d'établissement, qui donne son accord, et une fiche de préparation de l'expérimentation est diffusée, présentant les objectifs, le dispositif en détail et les raisons du choix de tester le support vidéo : « Pour témoigner de façon vivante, éviter l'obstacle de l'écrit et avoir des éléments diffusables et partageables. »

Il s'agit ici d'une classe de seconde de bac pro électrotechnique composée uniquement de garçons, dont la moitié est entrée dans la filière par défaut. La vie de classe est marquée par un taux d'absentéisme important. Pour la majorité des élèves, l'environnement social est difficile. Ce contexte rend d'autant plus pertinente l'approche participative et le choix de l'outil vidéo, facilement maniable par les élèves. Sur une période

(2) Défi Internet est un groupe constitué de professionnels de l'INJEP, du Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ) et de Vèrès Consultants

(3) On pourra consulter le rapport d'expérimentation détaillé, *Utilisation du support vidéo pour l'analyse participative des pratiques d'information sur Internet*, 65 pages, disponible au centre de ressources de l'INJEP

de deux mois, deux chercheurs de Défi Internet se rendent dans le lycée professionnel pour expérimenter cette observation participative des pratiques d'information des jeunes qui utilise la vidéo avec les vingt-cinq élèves de cette classe et leur professeur.

Des compétences révélées, mais pas d'homogénéité

UNE MEILLEURE MAÎTRISE DE L'ACCÈS À L'INFORMATION SUR INTERNET QU'ON NE LE PENSE HABITUELLEMENT.

On constate tout d'abord une rapidité et une aisance dans la recherche, du moins sur les sujets qu'ils ont choisis (par exemple, les mangas, le sport, la musique, les forums de rencontres ou de hackers, les armes...). Plusieurs jeunes de cette classe savent se servir d'Internet pour développer leurs connaissances dans les domaines qui les intéressent ou les passionnent. D'une part, l'intérêt pour un sujet motive pour faire la démarche et la faire régulièrement ; la passion, le plaisir engendrent une curiosité plus grande : « J'aime bien m'informer sur les nouveautés parce que dans le sport, dans la

musique, ce n'est jamais la même chose, il y a toujours des nouveautés donc... J'aime bien être à la page, on va dire. »

D'autre part, ces thèmes sont moins anxiogènes que ceux du scolaire ou de l'orientation et la créativité de la recherche y est plus grande.

Ensuite, plusieurs savent utiliser des fonctions avancées du moteur de recherche (utilisation de guillemets pour cerner la recherche, entrée par les sous-rubriques dans les listes de sites...). Tous connaissent les principaux sites d'information et les sites des médias. Ils savent distinguer entre l'information commerciale et l'information institutionnelle : « Moi, je cherche le site exact, en regardant l'adresse verte. »

Ils sont en capacité de corriger le tir si la recherche mène sur un site erroné ou si l'information n'est pas trouvée. Ils ont conscience des limites de la fiabilité de l'information sur Internet et ils ont une bonne connaissance des risques inhérents à Internet. Toutes ces compétences sont d'autant plus à souligner que la plupart les ont acquises seuls ou par des amis. Leur enseignant est surpris :

« Là, vraiment on voit qu'il y a un cheminement. Je suis épaté par la façon dont ils rebondissent sur les icônes, sur les sites. Des sites dont je n'ai jamais entendu parler. Là, j'ai trouvé que vos pratiques libres étaient très intéressantes. »

Toutes ces compétences sont d'autant plus à souligner que la plupart les ont acquises seuls ou par des amis.



Le support vidéo en lycée professionnel

SÉQUENCE VIDÉO : DESCRIPTIF DES DIFFÉRENTS VOILETS

La classe est divisée en deux sous-groupes de douze à quatorze élèves et les sessions se déroulent dans une salle informatique où chaque élève dispose d'un poste, tous les postes étant reliés à celui de l'enseignant. Chaque groupe participe à deux sessions coanimées par l'enseignant et les chercheurs, à deux semaines d'intervalle.

ÉTAPE 1 : LES REPORTAGES SUR LES PARCOURS DE RECHERCHE D'INFORMATION SUR INTERNET

Un élève mène une recherche d'information sur Internet, un deuxième lui pose des questions sur sa recherche et recueille ses commentaires (avec le son enregistré au micro-cravate) et un troisième est à la caméra (sur pied). La seule consigne donnée au cameraman est de filmer les écrans de la recherche d'information, avec toute liberté de mouvements de caméra et de zoom.

ÉTAPE 2 : L'ANALYSE PARTICIPATIVE DES PRISES DE VUE DES ÉCRANS DES PARCOURS D'INFORMATION

Les séquences enregistrées lors de la session précédente sont projetées sur tous les postes informatiques en même temps. Après chaque projection d'une séquence, l'analyse en est faite en groupe, animée conjointement par l'enseignant et l'équipe de Défi Internet.

Trois questions sont écrites au tableau avant la projection des films :

1. « En revoyant ces films, qu'est-ce qui vous frappe le plus dans la recherche d'information ? Pourquoi ? »
2. « Parmi tous les sites que l'on voit dans les films, quels sont ceux où l'information est la mieux présentée ? La plus claire ? La plus facile à trouver ? »
3. « À partir de ces films, quelles sont les informations auxquelles on peut faire confiance ? »

L'enseignant et les chercheurs relancent le débat à partir de ce que disent les élèves et à partir de leurs propres observations sur les films. Plusieurs thématiques d'éducation à l'information sont approfondies au cours de ces débats : repérage des sources, critères de fiabilité de l'information, relation contexte/contenu...

ÉTAPE 3 : LES INTERVIEWS FLASH

Un moment est dédié à la réalisation par les élèves d'interviews flash filmées, d'une durée de cinq minutes environ, toujours avec la caméra à tour de rôle : un élève filme, un deuxième pose cinq questions au troisième sur ses pratiques de recherche d'information, ses apprentissages, son accès à Internet, et il est libre de le relancer à partir de ses réponses.

1. « La dernière fois que tu as cherché une information, tu as fait comment ? Sur un métier, sur le sport, sur la musique... »
2. « Quelle est la personne qui t'a appris le plus pour t'informer sur Internet ? Ami, parent, prof, animateur ou autre... »
3. « Est-ce que tu partages des informations avec tes amis sur Facebook ou MSN ou d'autres réseaux sociaux ? Quel genre d'info ? Un exemple. »
4. « Quand tu as cherché l'information, est-ce qu'il y avait des choses difficiles à trouver ? Par exemple... »
5. « As-tu tous les jours un accès à Internet à la maison ? »

DE GRANDES DIFFÉRENCES AU SEIN D'UN GROUPE A PRIORI HOMOGÈNE

Dans un groupe socialement et scolairement relativement homogène, composé entièrement de garçons, on constate d'importantes différences, ce qui tendrait à évoquer une diversité des usages, voire une fragmentation. Tout d'abord, l'accès à Internet n'est pas le même pour tous, certains en sont privés à la maison, parfois pour des longues périodes (coupure du téléphone, équipement en panne...). Ensuite, les représentations qu'ils ont d'Internet varient, or on sait que les pratiques et le rapport à l'information sont aussi fonction des représentations générales qu'ont ces jeunes de ce qu'est Internet. Leur motivation à se servir

d'Internet pour s'informer est inégale. Enfin, leur niveau diffère dans la maîtrise des recherches d'information, des fonctions du Web et la capacité à mener une recherche sur un thème imposé. Un élève analyse : « Il galère, il a du mal à chercher ce qu'il veut. Parce qu'il n'a pas l'habitude de rechercher sur Internet là-dessus donc il ne peut pas savoir forcément comment il faut faire. »

LES ZONES DE FLOU ET LES POINTS À AMÉLIORER

La notion d'information demeure un concept flou chez ces élèves. Pour beaucoup, les réseaux sociaux d'un côté, et Internet de l'autre, relèvent de représentations disjointes : « Les réseaux

sociaux, ce n'est pas Internet. » Il leur est difficile de différencier la nature des sites, ne serait-ce que par l'adresse, et la distinction entre les types de noms de domaines n'est pas opératoire chez eux. Ils n'ont pas pour habitude de comparer les contenus de deux sites sur un même sujet. La notion de « site officiel » reste pour eux très large. Ils ne savent pas toujours sur quel site ils se trouvent et ce n'est pas leur préoccupation première, même si le souci de la source peut apparaître chez certains (lors des sessions de prises de vue, ceux qui observent leurs camarades sont souvent plus critiques que ceux qui naviguent). Enfin, ils semblent plutôt démunis sur les méthodes de vérification de l'information, et la définition de ce qu'est un site légal est peu partagée.

DES ÉLÈVES PEU CONVAINCUS DE LA PERTINENCE DE LEURS PRATIQUES

La mise en œuvre de cette expérimentation révèle que les jeunes n'ont pas d'emblée le sentiment d'une légitimité de leurs pratiques d'information sur Internet. C'est visible dans la façon dont la proposition est reçue au démarrage, ils mettent beaucoup de temps à réaliser que leurs pratiques intéressent réellement leur enseignant et les chercheurs, et à accepter de montrer leurs modes de recherche d'information « de façon un peu reconnue ». Ils n'ont pas le sentiment de disposer de compétences aisément transposables et n'osent pas se servir de ce qu'ils savent faire.

Ils n'ont pas le sentiment de disposer de compétences aisément transposables et n'osent pas se servir de ce qu'ils savent faire.

de Google, succession de pages et de clics, traitement de l'information... Ces enregistrements vidéo fournissent également une mémoire des commentaires formulés oralement par les jeunes durant les navigations et des échanges. Enfin, la ressource audiovisuelle permet de disposer d'éléments partageables et diffusables (avec l'accord des participants).

Ce matériau a d'ailleurs été réutilisé dans d'autres expérimentations présentées dans ce numéro des Cahiers de l'action.

UN OUTIL ACCESSIBLE AUX ADOLESCENTS ET QUI LES MOTIVE

L'outil vidéo numérique léger⁽⁴⁾ se révèle abordable, très attractif pour un public d'adolescents et facilement maniable par les élèves participant à l'expérience. La manipulation de la caméra et la prise de vue sont très motivantes pour les jeunes de cet âge et de ce profil, qui sont à l'aise avec l'image et apprécient une situation où l'expression orale est privilégiée.

Le principe du trinôme d'élèves (un cameraman, un discutant et un témoin-acteur de sa recherche d'information) fonctionne bien. Le rôle du discutant est essentiel pour éviter que le « témoin » n'aille que sur des sites qu'il connaît bien et aussi pour que les processus deviennent conscients et soient commentés. Les enseignants présents soulignent la grande concentration dont les élèves font preuve, le calme et l'application sont de mise tout au long des sessions, quels que soient les profils d'élèves.

L'APPROCHE PARTICIPATIVE : UNE NÉCESSAIRE MISE EN CONFIANCE PRÉALABLE DES ÉLÈVES

Ce dispositif met en évidence le sens que peut prendre une position d'acteurs des élèves dans l'observation et a clairement une dimension valorisante pour les jeunes participants.

Ils prennent progressivement conscience de leurs compétences et de l'intérêt de rendre lisibles leurs pratiques. Mais, dans un premier temps, il leur est très difficile de s'extraire du cadre scolaire, surtout lorsque les consignes viennent des adultes. Ils donnent l'impression de jouer un rôle et s'efforcent de présenter « la meilleure façon de s'informer sur Internet ».

Il est donc nécessaire de mener un travail de mise en confiance afin qu'ils puissent pratiquer l'auto-observation sans se juger, ce qui ne vient pas naturellement aux élèves dans un cadre scolaire. Une fois l'élève rassuré et encouragé, rechercher sur Internet, commenter sa navigation ou interroger son camarade sur ses choix de sites se fait de manière plus naturelle et plus fluide. Ici, la présence d'un camarade à côté du jeune (le plus souvent amical et bon enfant) libère son expression. Ceci s'avère beaucoup plus favorable que l'intervention d'un adulte, toujours perçu comme évaluateur, et à qui on répond ce qu'on pense qu'il attend.

De la même façon, au moment des visionnages, lors de l'analyse rétrospective en groupe, les jugements des élèves sur leurs propres pratiques sont sévères. La question formulée pour lancer le débat est en principe neutre : « En revoyant ces films, qu'est-ce qui vous frappe le plus dans la recherche d'information ? » Les élèves pensent alors qu'il faut trouver des lacunes, des erreurs et ils cherchent d'abord ce qui ne va pas. Il faut réajuster et préciser :

« Ce qui vous frappe aussi en positif », phrase qui provoque des rires presque gênés. Les jeunes de ce profil ont tendance à minimiser leurs compétences présentes dans les captures vidéo des

Réutiliser cet outil avec des jeunes

UN OUTIL RICHE DE POTENTIALITÉS

Le mode du reportage vidéo permet aux jeunes de témoigner de leurs pratiques de façon vivante (oralement et avec le support de l'écran internet) et très interactive. L'enregistrement par une caméra garde une trace exacte des cheminements sur Internet lors de recherches d'information sur différents thèmes et dans des buts variés, donnant à voir les hésitations, les mouvements du curseur, bref les parcours de recherche d'information en temps réel.

Ceci permet d'analyser d'autres dimensions que celles habituellement décrites dans un discours rétrospectif ou un questionnaire : modes de décision, interactions entre pairs autour d'une recherche d'information, usages

(4) Nous avons utilisé un « pocket video » mais il est aussi possible d'utiliser la fonction vidéo d'un appareil photo numérique ou d'un téléphone portable.

écrans et ils attribuent leurs succès à la facilité de navigation offerte par les sites qu'ils fréquentent le plus (achats, musique, fédérations sportives, visionnage ou lecture en ligne...). Ici, l'accent est donc à mettre sur la dimension neutre des constats que l'on fait au cours de l'analyse du matériau, et sur l'intérêt que leur regard présente pour cette analyse et pour l'amélioration de l'information.

UNE EXPÉRIENCE TRANSPOSABLE À CERTAINES CONDITIONS

Tout d'abord, au démarrage, il est crucial d'en faire une présentation qui « dédramatise » et opère, le cas échéant, un décentrage par rapport au contexte scolaire. Ensuite, au niveau du plan de tournage, il est impératif de prendre des options simples et de donner aux jeunes des indications précises. Également, il faut leur laisser une marge de manœuvre : dans le choix des thèmes, des relances, de l'interactivité et de la prise de vue. À chaque étape (préparation, prise de vue, analyse participative), il faut formuler des consignes claires et acceptables par les jeunes et surtout facilitantes pour un public adolescent qui se juge.

Une éducation à l'information qui s'appuie sur les pratiques des jeunes

Ce support vidéo permet de construire des sessions d'éducation à l'information, d'une part, à partir des mises en situation lors des enregistrements et, d'autre part, grâce au matériau filmé qui peut être projeté à tout moment pour être analysé avec la classe. Les discussions entre les prises de vue fournissent également à l'enseignant l'occasion de parler d'éducation à l'information avec ses élèves.

SUR LE THÈME DE LA VÉRIFICATION DES INFORMATIONS

On constate que le regard des jeunes devient plus critique lorsqu'ils sont en situation d'observer la recherche d'information (la leur ou celle de leurs camarades) ou de l'analyser dans les enregistrements. À partir de la question posée au groupe : « À partir de ces films, quelles sont les informations auxquelles on peut faire confiance ? », l'enseignant développe une séquence sur cette question. Parmi les thèmes abordés : la légalité de certains sites, la nécessité de bien identifier un site et sa localisation géographique, les risques liés au paiement sur Internet, les sites traitant de la législation... les méthodes de recherche et le rôle des moteurs.

Cet apport par l'enseignant débouche sur une mise en pratique : il leur fait faire une recherche en groupe et leur montre l'importance de choisir le bon mot-clé pour aboutir sur des sites fiables. Il fait un développement sur le fait que Google n'est pas la seule façon de rechercher une information et sur les contraintes liées à ce moteur de recherche. « C'est intéressant que tu aies posé à ton camarade la question : "quand on va sur Google est-ce qu'on arrive forcément sur le sujet qu'on a choisi ?" Parce qu'il y a aussi des choses qui sont intéressantes à dire sur le rôle de Google dans la recherche d'information et comment ça conduit ou pas vers ce qu'on recherche vraiment. »

SUR LA NÉCESSITÉ DE RELÉGITIMER LES PRATIQUES ET DE MOBILISER LES COMPÉTENCES « DORMANTES »

On observe que ces jeunes ne pensent pas avoir de méthode pour rechercher sur Internet, ils minimisent leurs pratiques, n'ont pas conscience de faire des recherches systématiques et pensent

qu'ils apprennent comme par accident, de façon non intentionnelle : « On découvre surtout au hasard », dira l'un. N'ayant pas le sentiment de disposer de cette compétence, ils seront d'autant moins enclins à la mobiliser, ou à transposer ces pratiques sur des sujets moins familiers. Cette expérience semble donc indiquer qu'il serait souhaitable de travailler, à l'aide d'outils comme celui-ci, à une relégitimation de pratiques considérées comme informelles alors qu'elles peuvent être d'un très bon niveau.

N'ayant pas le sentiment de disposer de cette compétence, ils seront d'autant moins enclins à la mobiliser, ou à transposer ces pratiques sur des sujets moins familiers.

L'expérience semble indiquer aussi la pertinence d'intégrer davantage l'apprentissage en faisant, comme on peut le voir dans les situations filmées et également

dans l'aspiration forte exprimée par les élèves à participer à la réalisation du site de leur lycée.

Plus généralement, elle encourage à privilégier une éducation à l'information qui s'appuie davantage sur les pratiques des jeunes, à condition de les rendre lisibles et de les analyser, de prendre comme base le socle des compétences qu'ils maîtrisent déjà pour aller plus loin. Il serait intéressant également de faciliter la mutualisation des compétences détenues par les uns au profit des autres.

Enfin, ces analyses mettent en évidence, à nouveau, les cloisonnements préjudiciables, dans le domaine du numérique, existant entre les apprentissages non scolaires et scolaires, et la nécessité d'une meilleure interpénétration entre les sphères sociale, scolaire et culturelle sur la question des pratiques numériques des jeunes.

////////////////////////////////////

Article condensé publié avec l'autorisation des auteurs.

Expérimentation multimédia : mettre en œuvre des compétences construites hors cadre formel

BENJAMIN VOLFF

EST ENSEIGNANT EN FRANÇAIS/HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AU LYCÉE PROFESSIONNEL CLÉMENT ADER D'ATHIS-MONS.

Dans cet entretien Benjamin Volff évoque l'expérimentation conduite avec Gérard Marquié et Cécile Delesalle auprès de ses élèves de seconde professionnelle « Electrotechnique » en matière de recherche d'informations sur internet. Outre les résultats sur différents volets observés, cette expérimentation a favorisé chez les jeunes une prise de conscience de compétences jusqu'ici non valorisées.

Champs Culturels : Pouvez-vous nous décrire l'origine du projet ?

Benjamin Volff : J'avais emmené mes élèves de seconde professionnelle « Electrotechnique » à une conférence sur le multimédia à laquelle Gérard Marquié de l'INJEP⁽¹⁾, participait. C'est lui qui a pris contact avec moi en me voyant avec mes élèves. Il m'a proposé de faire un travail portant sur les pratiques de recherche d'informations sur le net de mes élèves.

Il faut leur prouver que l'école fait partie de ce monde, que ce qu'ils savent faire en dehors de l'école a de la valeur dans l'école.

attention continue. Bref, ils ont besoin de faire un lien entre leurs apprentissages et le monde d'aujourd'hui, celui dans lequel ils vivent. Il faut leur prouver que l'école fait partie de ce monde, que ce qu'ils savent faire en dehors de l'école a de la valeur dans l'école.

Le multimédia est un excellent outil pour aborder des contenus avec ces jeunes, l'expérimentation nous l'a clairement démontré.

sur sa navigation, et un qui filme cette navigation.

Les vidéos ont ensuite été projetées à tous et ont fait l'objet de débats, commentaires et d'apports en termes de contenus.

Champs Culturels : Précisément, qu'est-ce que vous avez appris sur les savoir-faire de vos jeunes par cette expérimentation ?

Benjamin Volff : Qu'ils sont très à l'aise avec le multimédia, avec le support numérique et totalement en échec avec le support papier.

Je trouve que cela pose des questions à l'institution scolaire et à nous, les enseignants.

J'ai moi-même une utilisation en cours de ce support. Je pense qu'aujourd'hui il est trop peu présent à l'école ou maladroitement introduit.

On voit par exemple des tableaux numériques interactifs extrêmement performants mais d'une utilisation tellement complexe qu'ils sont peu partagés. Dans mes cours, j'ai une utilisation simple du support informatique ; je donne très souvent les commandes de l'ordinateur à un élève qui projette les éléments du cours sur un écran, mais je pense que l'on pourrait gagner en interactivité

Champs Culturels : Qu'est-ce qui a motivé votre engagement dans cette expérimentation ?

Benjamin Volff : Il me semble indispensable que l'école s'ouvre sur l'extérieur. Elle fait preuve d'une grande opacité sur son fonctionnement vis-à-vis de l'extérieur, des familles.

Les jeunes qui constituent ma classe sont souvent orientés en seconde professionnelle « Electrotechnique » par défaut, ils ont entre 15 et 17 ans, ils sont remuant, ont du mal à soutenir une

Champs Culturels : Quel était l'objectif de cette expérimentation ?

Benjamin Volff : L'objectif était d'observer les pratiques de ces jeunes en matière de recherches d'informations sur le net, en questionnant plusieurs aspects :

- La qualité de cette recherche : en quoi cette recherche est méthodologique, rigoureuse, ou bien au contraire hasardeuse, confuse ?
- Les jeunes ont-ils des sites d'informations privilégiés ? Quels sont-ils ?
- Quelle est leur connaissance de la réglementation sur le net ? etc..

Pour cela le protocole de l'expérimentation prévoyait des binômes de trois élèves, un qui effectue une recherche (thème imposé, puis thème au choix), un qui questionne cet élève

(1) Institut national jeunesse et de l'éducation populaire

entre élèves avec ce type de support. Il faut bien se dire que le matériel que nous avons à disposition – ou pas d'ailleurs – oriente notre pédagogie.

Sur les compétences des jeunes, il faut indiquer qu'il y a un niveau de maîtrise quand même hétérogène (certains ne disposent pas d'un matériel chez eux), mais il est évident qu'ils ont tous une grande aisance avec la prise en main de l'outil et la navigation.

Ils sont aussi très avertis concernant les chausse-trappes, les « hameçons » sur le net ; nous sommes très loin de l'image de l'adolescent complètement naïf qui se ferait piéger à la moindre navigation. Ils connaissent par exemple les éventuels risques de l'achat en ligne, ils connaissent les problématiques du téléchargement.

Ils ont un savoir et un savoir-faire indéniable.

Il y a une forme de faculté naturelle à naviguer sur le net, ils sont nés avec, et ils manifestent de surcroît une certaine assurance à évoluer dans un monde virtuel.

Champs Culturels : Est-ce que ces compétences acquises dans un cadre non formel et qui ont émergé au cours de l'expérimentation ont modifié leur relation à l'école ?

Benjamin Volff : J'ai constaté que oui. En premier lieu, ils ont été valorisés par cette expérimentation. Au début ils ne croyaient pas qu'on allait s'intéresser à leurs pratiques de recherches sur internet, ça ne leur semblait pas constituer un sujet. Puis petit à petit avec le protocole proposé par Gérard Marquié et Cécile Delesalle, ils se sont pris au jeu, et ont très sérieusement joué leur rôle d'intervieweur, de filmeur, de « navigateur ».

J'ai fait un autre projet depuis avec un auteur. Ils ont écrit un roman en ligne.

Ils ont été capables de produire un texte ensemble, dans un langage

Au début ils ne croyaient pas qu'on allait s'intéresser à leurs pratiques de recherches sur internet, ça ne leur semblait pas constituer un sujet.

soutenu, avec une logique de l'intrigue etc.

L'outil informatique a eu un effet désinhibant sur ces jeunes

d'une manière assez spectaculaire.

Autant je constate qu'à l'écrit, sur format papier, ces jeunes sont dans la souffrance et dans la honte, autant par l'intermédiaire de l'outil informatique ils se libèrent et n'ont plus de blocage.

Pourtant ils font autant de fautes d'orthographe qu'avec un stylo et un papier, leur écran est couvert de rouge ! Mais le click droit auto-corrigeant leur confère une liberté d'écriture sans commune mesure avec le support papier et surtout leur permet de s'exprimer sans être humiliés par l'institution.

Champs Culturels : Vous évoquiez précédemment l'hétérogénéité dans la maîtrise de l'outil, précisément est-ce que ces compétences acquises dans un cadre non formel ne créent pas de l'inégalité avec des jeunes qui n'ont pu les construire ?

Benjamin Volff : Justement non, ou peut-être en apparence.

Il m'arrive d'avoir des jeunes qui viennent tout juste d'arriver en France et qui n'ont pas eu cette proximité avec l'outil informatique. Ils ont besoin d'un peu de temps pour être familiers – assez peu d'ailleurs - mais surtout leurs camarades, après le temps incontournable de la moquerie, vont chercher à les aider, vont leur donner les quelques consignes suffisantes pour les sortir des impasses. J'ai constaté qu'une solidarité se mettait en place très rapidement. C'est d'ailleurs une caractéristique de ces classes à orientation par défaut, avec des élèves en difficulté scolaire : ils sont très solidaires, si l'on a un conflit avec un élève, c'est toute la classe qui s'y met !

Champs Culturels : Cette expérimentation a-t-elle eu un effet sur votre pédagogie ?

Benjamin Volff : Sur l'outil en tant que tel, elle a confirmé mon sentiment qu'il faut travailler autrement.

Nous sommes sur un modèle très sclérosé de l'école et notre pédagogie en souffre. Il faut interroger un modèle scolaire qui n'a que très peu évolué depuis le XIXe siècle dans ses modalités pédagogiques : les cours sont cloisonnés, les emplois du temps sont des contraintes pédagogiques tant pour les élèves que pour les enseignants, nous alignons les heures de cours en fractionnant les matières. Pour les jeunes, cela a un effet désastreux sur le sens de leurs apprentissages, et pour les enseignants c'est sclérosant : nous n'avons pas le temps de faire autre chose que d'être en cours.

Pour ma part ce projet a fait naître la nécessité de ne plus passer une année scolaire sans faire un projet culturel avec ce support. Cette année je fais un projet autour de la photo et la venue d'intervenants extérieurs est déjà pour eux une valorisation de leur travail.

Ces jeunes sont vraiment en attente de projet, cela modifie leur rapport à l'école mais aussi à l'enseignant. Tout le monde y gagne.

Champs Culturels : Avez-vous donné une suite à cette expérimentation ?

Benjamin Volff : Avec Gérard Marquié et Cécile Delesalle nous allons démarrer une autre expérimentation.

Au vu des compétences développées par les jeunes lors du travail sur la recherche d'informations, et de l'influence constatée du support informatique sur leurs apprentissages, nous travaillons sur un projet d'appropriation des contenus en Histoire-Géographie et en Education civique à travers l'outil informatique.

Cette expérimentation commencera fin novembre et sera davantage orientée sur les contenus disciplinaires avec des questionnements sur l'acte pédagogique et sur le rôle des élèves comme acteurs de leurs apprentissages.

Valériane est une artiste... ou l'est-elle devenue par et malgré l'école ?

PHILIPPE SAHUC

EST MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION, ÉCOLE NATIONALE DE FORMATION AGRONOMIQUE, TOULOUSE.

Ce texte constitue le contenu d'une intervention réalisée par Philippe Sahuc au cours de la première session de stage intitulée « parcours culturel et livret expérimental de compétences » organisée par l'ENFA, en mars 2011 à Paris.

En introduction à quelques tracés de parcours, dont « Valériane est une artiste... », Philippe Sahuc avait stimulé notre réflexion autour de quelques notions, et de quelques questions, les voici :

Valoriser chez les jeunes des compétences construites dans un cadre non formel, revient à s'interroger sur :

- l'itinéraire ou le curriculum prescrit, c'est-à-dire la somme des activités prévues durant le temps scolaire, itinéraire prescrit pour tous, mais le « parcours » est-il pour autant le même pour tous ?
- le curriculum réel : l'ensemble structurant des expériences formatrices de l'élève dans le sens de ce que l'école a prévu ; ce qui est réalisé de ce qui avait été prévu.
- le curriculum caché : l'ensemble des expériences inobservables ou non observées, et a fortiori non valorisées. Elles peuvent prolonger l'orientation de formation de l'école ou partir dans une autre direction de construction de la personne. Valériane en fournit un bon exemple. A ce titre, parfois n'a-t-on pas intérêt à cacher certaines expériences du regard de l'école, lesquelles, pourquoi ?
- Le livret expérimental de compétences et son entrée culturelle : quel protocole pédagogique ? Pour rendre compte plus largement du

parcours, pourrait-on y introduire des images ? des sons ? du texte ?

- Les parcours culturels des jeunes : que dit-on des parcours incorporés, de ceux qui se verbalisent difficilement ?
- Dans le monde du travail, le passage de la notion de qualification à celle de compétence date des années quatre-vingt-dix lorsque le Mouvement des entreprises de France (MEDEF) inféode la notion de compétence à celle de performance. Avant cette période, il est davantage question de qualification et lorsque l'on parle de compétence c'est pour reconnaître les sans-diplômes, les non-qualifiés par l'école. Actuellement, certains craignent que la compétence reconnue dans un certain contexte professionnel inféode la personne à ce contexte.
- Aujourd'hui, une compétence partagée par tous ne serait-elle pas devenue une monnaie de singe pour que l'on cherche absolument à faire émerger une compétence singulière ?

Valériane est une artiste... ou l'est-elle devenue par et malgré l'école ?

Valériane est aujourd'hui une artiste. Désormais proche de la trentaine d'années. Elle fait partie d'un groupe de trente-six jeunes femmes et hommes que j'ai connus enfants alors que je travaillais comme facteur et jouais le rôle d'une sorte d'animateur culturel d'un ensemble de vallées de haute montagne dans les Pyrénées centrales.

Pouvais-je deviner que Valériane serait une artiste quand je l'ai connue alors qu'elle avait une dizaine d'années et que j'étais l'un des animateurs de « l'école de folklore » où elle venait régulièrement ? Il s'agissait pour moi d'initier les enfants aux pratiques narratives traditionnelles, leur faire entendre des récits ou fragments de récit en occitan (précisément en gascon) mais aussi stimuler leurs capacités imaginatives à partir de récits collectés auprès des habitants les plus anciens d'un ensemble de vallées pyrénéennes ayant depuis constitué un pays.

« [Valériane] se lance, part sur une histoire de retour de veillée par la forêt. Elle insiste sur les bruits dans la forêt,



Dessin exécuté bien des années après, à la lecture des lignes inscrites à chaud sur un journal de facteur-animateur au 6 décembre 1994...

les lucioles qui font peur... Tiens, tiens, Anne Ch. m'a parlé de lucioles hier... Je lui fais remarquer que son histoire se passe plutôt en automne qu'en hiver (bruits de feuilles mortes).

A un moment, elle se bloque et puis pour fuir le loup, l'homme court, s'enferme chez lui et se met au lit (fait le mort, comme Pelet de la légende locale ?)»
Philippe Saüc, journal d'acteur culturel en Couserans

À ce jeu-là, Valériane avait l'une des participations les plus gratifiantes, s'élançant sensoriellement sur des canevases de contes ou de légendes à peine suggérés. Elle était aussi ce

genre de jeune participant qui fait plaisir par son attention quasi-permanente, donnant à croire à l'animateur que son animation est de qualité... Elle était peut-être alors tout simple-

ment ce que l'ordre scolaire nomme une bonne élève.

Cela s'est confirmé lorsque j'ai retrouvé Valériane, quinze ans après. Elle se souvenait d'avoir été une élève intéressée par les apprentissages et les découvertes, au point qu'au collège, elle avait souvent un livre en

main et était par ailleurs moins pré-occupée que d'autres préadolescentes par la présentation de soi, en particulier

l'habillement. Les autres collégiens et collégiennes ne lui ont alors pas épargné les moqueries, voire les brimades. Elle se souvient avoir ainsi été déchaussée de force sur les graviers de la cour parce qu'elle portait des ballerines, qui n'étaient pas à la mode à l'époque (et le sont devenues ensuite, dit-elle). On comprend que le monde du collège de cette petite ville lui soit devenu insupportable. Or, dans ce genre de pays rural, toute la jeunesse passe normalement par cohorte entière du collège au lycée du bourg centre.

Valériane ne veut surtout pas ça. Elle cherche donc un plan d'évasion, qu'elle trouve sous la forme du choix d'option rare. Cela aurait pu être telle ou telle langue, ou encore le théâtre ou la musique et, dans son cas, c'est l'option arts plastiques qui la conduit au lycée du chef-lieu

de département. Là, des amitiés peuvent naître, sans que le contexte scolaire n'y fasse obstacle. La première qu'évoque Valériane est l'amitié avec une « prof d'art pla ». S'affirme alors un intérêt, un désir et peut-être encore autre chose qui la conduisent ensuite aux études des beaux-arts. « Vachement » n'aime-t-elle à dire souvent et peut-être depuis.

Elle arrive alors dans la métropole régionale et découvre qu'arrivent comme elle, de divers pays ruraux, des jeunes femmes et des jeunes hommes qui ont souvent connu comme elle des brimades au collège, chacun pour avoir été différent des autres ou simplement perçu comme différent des autres.

On peut même se demander, à l'écouter, si l'expérience commune de la mise à l'écart n'a pas davantage joué dans son orientation que ce que l'on appelle parfois vocation artistique. Ou alors, on peut se demander si l'expérience précoce du genre de souffrance que cela représente n'est pas une sorte de pré-requis à la création artistique, voire à une

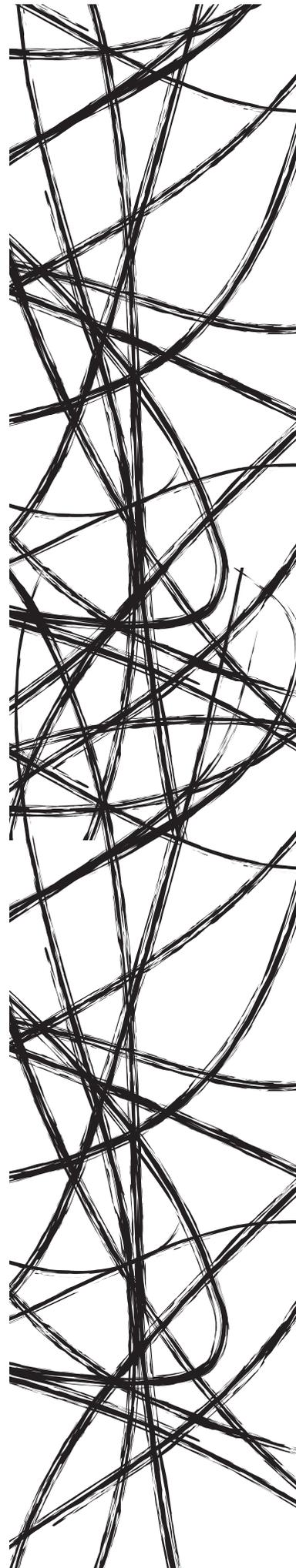
forme de création artistique.

En tout cas, Valériane est désormais artiste, fêue d'art conceptuel, assistante d'une artiste plus confirmée, à l'occasion. Vachement dans l'art. Vachement bien là.

Le dessin ci-dessus a imaginé Valériane faisant découvrir Grume, une « pièce » (l'artiste en question préfère ce terme à celui d'œuvre) de l'artiste dont elle est parfois l'assistante, pièce acquise par le Centre d'études et de réalisations informatiques de Toulouse, service du ministère chargé de l'agriculture, dans le cadre du « un pourcent culturel ».

BIBLIOGRAPHIE EXPRESS

Voir, entre autres, les travaux de Ph. Perrenoud, JY Rochex et des ethnographes anglais de l'école sur ces questions



Le sens du vivre sous chapiteau

CORINNE COVEZ

EST PROFESSEURE D'ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE AU LEGTA DE DOUAI, EPL DU NORD.

ELLE EST DOCTEUR EN ARTS : ESTHÉTIQUE, PRATIQUE ARTISTIQUE ET THÉORIE - THÈSE CODIRIGÉE EN ARTS ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, INTITULÉE « PRATIQUE ARTISTIQUE, UN RAPPORT À SOI, AUX AUTRES ET AU MONDE : L'ÉDUCATION PAR LE CIRQUE, L'ÉCOLE DU VIVRE ».

Dans ce texte, Corinne Covez développe le contenu d'une action culturelle et artistique franco-anglaise conduite durant trois années consécutives avec plusieurs jeunes en grande souffrance, dont quelques-uns scolarisés au lycée horticole de Lomme. Au-delà du repérage de telles ou telles compétences, artistiques par exemple, c'est bien la question de la pratique artistique – de cirque, avec son rapport au risque - comme catalyseur puis révélateur de capacités à vivre qui est évoquée ici, ou comment l'appétence est un préalable à toute compétence.

Durant la période 2004-2007, plus d'une soixantaine de jeunes français et anglais ont partagé l'expérience d'un atelier de cirque. Cette activité était proposée dans le cadre d'un projet Interreg IIIa lié à l'insertion. Elle avait pour but de faire découvrir cette pratique à des jeunes traversant de grandes difficultés. Le but affiché et revendiqué ensuite n'était nullement de leur faire acquérir des compétences artistiques ou culturelles. Il consistait en « la mise en pratique » de ces adolescents si déçus et si battus par la vie. Faire vivre cette expérience était donc la véritable finalité. C'est à ce voyage, à dimension initiatique tant pour les jeunes que pour leur professeure-animatrice qu'il s'agit ici d'oser vous convier. Plus qu'une thèse tracée sur un chemin de papier, une découverte et un rapprochement réciproque au-delà d'une vue restrictive de socialisation, une expérience vécue et à vivre qui ne pose pas les mots ou concepts avant l'action, mais théorise dans et par l'ancrage dans le terrain. Une approche ethnographique en recherche-action qui aboutit notamment à s'interroger sur ce que cultiver veut dire. Et si se cultiver ensemble, ce n'était pas d'abord et avant tout oser se poser sur un fil ?

Une histoire, un cadre et un contexte

Avant toute chose, il s'agit de bien faire comprendre que l'histoire spécifique de ce projet, son cadre et son contexte vont constituer le terreau, non envisagé à l'avance, d'un angle de vue renouvelé sur la question de la pratique artistique avec des jeunes.

Je suis professeure d'ESC⁽¹⁾ à l'époque depuis 6 ans au lycée horticole de Lomme et après un DEA⁽²⁾ sur le thème de la pratique circassienne (art de l'éphémère) et du développement durable, je souhaite enchaîner immédiatement sur une thèse me permettant de fouiller plus avant ce qui se passe dans et par la pratique de cirque. Ce travail avait justement abouti à l'idée que cette activité permettait l'apprentissage de capacités culturelles, créatives et émotionnelles, notamment grâce à la prise de risque inhérente au jeu du cirque. Or, il me semblait important d'aller plus loin en terme de réflexion et méthodologie afin de

recueillir des données plus nombreuses grâce à des entretiens en amont et en aval de la pratique, et davantage d'informations grâce au journal de terrain, réceptacle d'une vie quotidienne dans ce lycée, sans oublier des observations menées dans les ateliers de cirque.

Une année de pourparlers, pour mettre au point ce projet et le faire valider grâce au PAD⁽³⁾, avec l'engagement de débiter les actions lors de l'année scolaire 2005-2006 et de les terminer avant la fin juin 2007 (et clôturer les comptes pour le FEDER⁽⁴⁾ pour décembre 07).

Ce projet n'avait été accepté par le Conseil Régional de Haute-Normandie qu'à la condition qu'il fasse référence à l'insertion et non à l'éducation, ce qui était un point important de mon argumentation, puisqu'il s'agissait de comprendre dans cette recherche-action les bienfaits éventuels d'une pratique de cirque à travers trois structures participantes dans un même quartier, celui de la Mitterrie à Lomme.

Ainsi un centre social, le centre régional des Arts du Cirque et le lycée horticole se trouvaient conviés à faire pratiquer aux jeunes cet art, chacun suivant ses

(1) Éducation socioculturelle

(2) Diplôme d'Études Approfondies

(3) Projet d'Animation et de Développement Culturel

(4) Fonds européen de développement régional

possibilités. Très vite, il s'est avéré que le centre social, aux moyens restreints ne pouvait remplir de manière satisfaisante son cahier des charges dans ce domaine, aussi, l'occasion – belle - de pouvoir faire travailler ensemble des jeunes anglais et des jeunes français a rapidement été saisie.

Car le cadre de recherche était vaste. Intitulé « Partenariat inter-institutionnel pour l'amélioration de l'insertion des jeunes en difficulté », ce projet était constitué de différents réseaux indépendants (école de commerce, centre social du Boulonnais, La Mitterrie...) mais pilotés par les universités de Lille 3, en sciences de l'éducation et Canterbury Christ Church, dans le Kent en Angleterre. Il était d'ailleurs d'une complexité telle, qu'il a eu beaucoup de mal à être géré par l'établissement scolaire, qui à l'époque, n'était pas encore sous le giron du Conseil Régional, mais de la Communauté Urbaine de Lille, ce qui provoqua bien des tracasseries !

Le contexte n'était donc pas facilitant, mais ce fut l'une des vertus de ce projet de vouloir avancer, là où il eut été si facile de reculer ! Et comment faire autrement ? La réalité commandait. Et la simple et première réalité de ces jeunes en souffrance dépassait tous les dénis d'impuissance. Le projet fut donc tenu et plus de trente français ont pu bénéficier d'un accompagnement de groupe, d'un séjour dans le Kent et d'une activité de cirque. L'un des groupes de jeunes a d'ailleurs pu bénéficier - grâce à un micro-projet créé en sus du projet Mitterrie - d'une journée de pratique avec les anglais dans une école de cirque anglaise.

Bref, pour ces jeunes vivant, ou plutôt subissant, un quotidien d'humiliations, de harcèlement, de souffrances multiples et de dévalorisation invisible face au reste du monde « nanti », ce projet a été l'occasion d'une révélation : « Faire quelque chose de quoi on peut être fier et leur montrer ».

Compétence ou appétit de vivre ?

À ce point de cette courte présentation du projet, les dés se mettent en place, la vie se passe avant tout, et il est peu question de recherche universitaire, car c'est l'action la priorité.

Or, la priorité des priorités c'est d'essayer d'être avec ces jeunes, les découvrir et les faire avancer. Je n'ai donc pas de lexique de compétences sous la main, mais tant soit peu le cœur à la bataille, pour qu'enfin ils touchent le sol anglais ou prennent un bateau ou simplement osent sortir de chez eux. En gros, qu'ils osent se mettre en danger sur le fil et dans la vie, souffrir un peu mais pour la bonne et noble cause : celle de grandir.

Alors des compétences dans tout cela, j'en vois, j'en observe qui vont : d'oser parler à son voisin, à : atténuer le harcèlement, voire dire trois mots en anglais (alors qu'on y touche mot !) et se battre pour tenir sur un fil, un trapèze, avec son diabololo, face aux autres (au risque de mourir de honte) et pour finir avec les autres.

Alors des compétences dans tout cela, j'en vois, j'en observe qui vont : d'oser parler à son voisin, à : atténuer le harcèlement, voire dire trois mots en anglais (alors qu'on y touche mot !) et se battre pour tenir sur un fil, un trapèze, avec son diabololo, face aux autres (au risque de mourir de honte) et pour finir avec les autres.

l'avant simplement et fermement, mais sans enfermer le jeune à l'avance dans ce qu'il doit apprendre. Dans mon travail de thèse, les compétences disparaissent (pour un temps en tout cas) afin d'observer et faire vivre ce qui peut naître. Car

des jeunes en CAPA⁽⁵⁾ dans la métropole lilloise, il y en a. Mais avec autant de difficultés de vie, je ne le soupçonnais pas.

S'entretenir

Le premier entretien, avant la première activité, m'a laissée désemparée.

Au point de m'arrêter et prétexter avoir froid pour proposer un café à boire ensemble. Le jeune a mal. Il ne sait pas parler, faire des phrases. Il bafouille. Il a la trouille.

Il a la balafre du « jeune en difficulté » à travers la figure. Il n'y arrive pas lui, à s'entretenir. Et moi non plus. Alors, comme on apprend le métier de chercheur, tout doucement, je me reprends et j'essaie. Je le laisse parler. Il se reprend, la confiance arrive. Et petit à petit le chemin qu'il suivra sera celui de la prise de parole comme autant d'exploits. Lui et les autres. Car ce qui va se jouer petit à petit chez ces jeunes que je ne côtoie pas en classe, c'est que l'autre, l'adulte que je suis, va être digne de confiance, on va lui dire sa vie, sa vraie vie « celle que le lycée saura jamais, comme l'administration sait pas ma vraie adresse, ni mon numéro de téléphone ». Parce que c'est comme ça, la survie.

Alors, autoroute de compétences, ou chemin de co-éducation ?

Je croyais les connaître un peu. Il me révèle le monde de la honte, de la peur, de l'agression sans cesse, pour ne pas lâcher ce qui reste à sauvegarder. Ils m'appellent, m'interpellent sur mon rôle qui me tient à cœur d'éducatrice. Parfois même, je prends peur car les rencontres avec les jeunes anglais aux difficultés similaires arrivent... mais rien, ou en tout cas, la parole a pu, à chaque fois, désarmer, car la situation était trop belle !

Vous n'imaginez pas, quand la vie n'est que défaite... pour une fois faire la fête ! Alors l'esprit et le corps rebelle

(5) Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole

se détendent un peu, se surprennent et s'acceptent un peu mieux. Toute l'épreuve du cirque a consisté dans ce terrible et pourtant si simple et si émouvant combat. Faire face, traverser l'épreuve tête haute, « pour pas qu'on dise ». Et là, surprise sur le gâteau, la pratique de cirque, si décriée avant l'action, est apparue petit à petit et grand à grand, surprenante, risquée mais vivifiante.

Se mettre en route

Et c'est ainsi que d'atelier en atelier (trois au total), les jeunes se sont réveillés à eux-mêmes, aux autres et à moi-même. La théorisation ancrée dans le terrain afin de justement respecter au mieux le sens de leur propos et l'analyse du contexte, ont permis de mettre à jour, à travers diverses analyses comparées avant/après ou français/anglais et en croisant le regard et l'observation particulière des artistes, ce qui a finalement fini par représenter la force de cette pratique de cirque à l'intérieur de ce projet : A savoir que c'est en traversant trois grands types d'épreuve que sont la mise en danger du corps grâce à la pratique circassienne, l'apprentissage d'une socialisation au corps à corps (par protection, accompagnement...) et enfin la création et la réalisation d'un spectacle, que l'on apprend à se connaître, connaître les autres et se faire reconnaître.

Est-il besoin de spécifier une compétence à la reconnaissance de l'autre ? Ou est-il simplement question, dans cette histoire, de se reposer les bonnes interrogations ?

Pour ces jeunes, la vie du lycée - la vie tout court - n'est qu'un fardeau dont on ne peut s'échapper. Là, les uns et les autres ont appris à oser, risquer le vertige, risquer de tomber, risquer de « se taper la honte »... Et l'acceptation du risque devient alors un danger assumé dont la personne sort plus forte et plus rassemblée.

Bien sûr il est question d'apprendre à se dire bonjour, à se concentrer, à laisser

tomber la tête de turc de passage, à mieux parler avec sa mère ou son copain, ou à retrouver la motivation pour les études ou le travail physique... etc. Mais par-dessus tout l'expression qui revient à la bouche et brille dans leurs yeux, c'est « avoir été heureux ». Je n'ai pas la compétence à formuler le domaine d'application de cette expression. J'y vois un plus grand dénuement de soi, une meilleure prise sur la réalité, une espèce de ré-enchantement du monde et de ses propres possibilités. J'y entrevois une vérité à laquelle on aurait bien voulu échapper, mais qui a assez turlupiné pour essayer ! J'y sens aussi un retour vers la vie, le monde des autres et des adultes. Chacun à sa façon s'est lancé.

Clowns, Mal-fêteurs et Transformeurs

Il ressort que des types de stratégies se sont mises en œuvre.

À chacun suivant ses appétits : les plus courageux, peut-être, se sont lancés dans l'aventure de faire le clown. Faire rire de soi, alors que le feu brûle à l'intérieur de soi. À quelle personne ne viendrait-il pas l'idée d'éviter cela ? Mais trois d'entre eux l'ont fait et ont osé prendre le risque du ridicule de soi devant les autres. Lesquels n'ont pas bronché. Parce qu'il fallait oser. Les clowns ont porté le monde et ses hauteurs ridicules pour ne pas tomber sans jamais se départir de l'envie de rire.

Les mal-fêteurs ont fait la fête au fil de vie. Plus d'une fois, ils ont tenté trop loin, se sont brûlés les mains, sont tombés, mais sont remontés « semblant que c'était du chiqué ».

Le cœur en accro-branche, ils veulent être vus par-dessus tout et par leur exploit surtout.

Ils sont vite éreintés, à cloche-pied mais comme dit l'un d'eux « pour moi mon nid, c'est là-haut. »

Les « transformeurs » quant à eux, se sont focalisés sur leur objet, cerceaux, diabolo, bâton du diable et autre jeu de balle. Le risque c'est l'objet qui devient comme un prolongement du corps. Souvent, ils se font silence. Discrets, ils chercheraient à se dissimuler derrière l'objet fétiche qui sert de point de mire. Ils sont heureux des figures renouvelées qu'ils dessinent et parfois se servent de leur capacité pour créer dans la rue de nouvelles amitiés...

À chacun son histoire à créer, à chacun en fonction de ses forces et potentialités. Cette aventure humaine leur a appris à savourer, s'entraider, s'étonner, s'amuser, décoller de la réalité pour mieux s'y retrouver. Il n'a pas été question de culture dans leur propos. Il s'agissait de refuser, de s'opposer, de se sensibiliser, d'essayer... il s'agissait de la difficulté et du bonheur d'apprendre ensemble et de s'y reconnaître à l'intérieur comme à l'extérieur. Ils parlent davantage d'eux-mêmes, des artistes, du métier difficile du cirque, des jeunes de l'autre côté de la Mer du Nord si différents et si pareils à eux-mêmes ou de ce qu'ils ont pu réaliser, que de compétences artistiques ou culturelles.

Les premières, ils les ont développées, mais c'est du travail corporel rapproché qu'ils ont été le plus émus et remués.

Des secondes, il ne fut pas question. En revanche, ce fut l'occasion de s'exprimer sur ce que signifie éduquer. « tu vois, le prof il est là pour ça, pour essayer que les neurones comme une graine, ils poussent à l'intérieur ».

Éduquer alors, ce serait accorder assez de soin pour qu'une graine naisse ! Qui a parlé de cultiver, sans utiliser le mot ? Qui a ressenti le sens plus que la définition ? Ainsi apprendre le goût du vivre, serait le sens de l'éducation par le cirque. Un sens peut-être d'appétence autant que de compétences.

Contribution pour une didactique artistique autour de la question de l'appartenir

DIDIER CHRISTOPHE

PROFESSEUR D'ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE AU LEGTPA EDGARD PISANI DE TULLE-NAVES, PLASTICIEN ET DOCTEUR EN ARTS, CHERCHEUR ASSOCIÉ À L'UNIVERSITÉ MONTAIGNE BORDEAUX 3.

Quelles compétences sont construites au cours d'une action artistique qui entremêle apports théoriques et activités pratiques ? Sont-elles spécifiques ? Transversales ? En Corrèze, l'intérêt d'élèves de terminale Bac Professionnel pour leur territoire rencontre le thème de recherche de leur enseignant orienté vers « l'appartenir », expression désignant une identité culturelle centrée sur un terroir. A travers une approche socio-culturelle décalée – grâce aux apports des sciences de l'art marqués par l'Inde contemporaine –, la réflexion est « globalisée » et la pratique artistique nourrie. Quelles compétences devraient développer, à ce jeu-là, les lycéens ?

Fruit d'un double positionnement, comme enseignant d'éducation socio-culturelle en lycée agricole et comme plasticien et chercheur transdisciplinaire, nous nous lançons, avec des élèves de Bac Pro, dans un projet transversal de création artistique ayant pour but de comprendre et documenter ce qui nous fait appartenir à un territoire. Trois classes sont concernées, encadrées par ma collègue Delphine Soldermann ou moi-même, par cette action intitulée « Art et territoire : documenter ce qui nous fait exister ».

Cette recherche se situe dans un cadre pédagogique codifié dans la formation générale des futurs bacheliers agricoles, « Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel ».

Appartenir à un territoire rural défavorisé (le Limousin) tout en ayant conscience d'appartenir à l'Europe, c'est ce qu'il est possible de mettre en relation avec ces élèves qui ont tous bénéficié d'une bourse de stage Leonardo da Vinci dans une entreprise européenne (en Belgique, Hongrie, Luxembourg). On pourrait donc étudier auprès de ruraux corréziens dans quelle mesure ils

adhèrent à cette double appartenance, choix ou non choix, mais ce serait orienter les démarches des élèves porteurs, et en contradiction avec la liberté intrinsèque à la pédagogie de projet : c'est à eux de canaliser leurs approches avec l'appui méthodologique de l'enseignant. Il reste que leur acception d'un appartenir collectif est bousculée par cette ouverture vers l'international : vivre au pays ou tenter l'exode rural.

« L'homme, en constant déplacement, en délocalisation forcée, ne trouve-t-il pas des racines, essentielles à son équilibre, à travers une géographie intérieure ? »

C'est l'hypothèse que font, à l'Université de Bordeaux 3, Gérard Peylet et Hélène Sorbé⁽¹⁾, et c'est un visage de cette géographie mentale que les élèves peuvent contribuer à tracer.

Envisageons maintenant de poser quelques fondations nécessaires à la conceptualisation de ce projet collectif, tout en sachant que la structure théorique doit rester sous-jacente lors de la

mise en œuvre didactique. Les élèves n'ont en effet qu'à construire une approche opérationnelle leur permettant de percevoir les enjeux culturels et sociaux du sujet abordé, et de les exprimer esthétiquement ; leur approche conceptuelle est restreinte. Il en résulte que l'enseignant encadrant cette démarche s'engage dans un questionnement large afin de nourrir (et orienter, si besoin) la problématique partagée.

Narrativité et territoire(s).

Quelle narrativité⁽²⁾ proposer en arts plastiques pour documenter la réalité et la diversité de l'appartenir dans un territoire ? C'est la question nodale à laquelle une réponse collective devra être apportée au fil du projet.

Mais par où débiter ? Faut-il s'orienter, initialement, vers une approche

(1) Ces deux directeurs de recherches en ont fait la question première qui sous-tend le projet de recherche L'appartenir

(2) En sémiotique, ensemble des traits caractéristiques de la narration (d'après le Trésor Interactif de la Langue Française).



Réalisations d'élèves de terminale Bac Pro Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole. Accompagnement pédagogique Delphine Soldermann, enseignante en éducation socioculturelle. Accompagnement artistique David Molteau.
Lycée agricole de Tulle-Naves, Limousin

sociologique ? Développer des outils d'enquête directs aux côtés d'expressions libres recueillies de manière semi-directive ? Les données collectables sont légions, mot-clés liés au champ enquêté, origine géographique (personnelle et parentale), ancienneté sur le territoire, catégorie socio-professionnelle, âge, niveau de formation, appartenances socio-idéologiques.

Par ailleurs, comment intégrer les personnes ressources disponibles dans ce terroir, dont l'association Peuple et Culture Corrèze, qui a invité le groupe de plasticiens Rado à travailler la question des réseaux techniques locaux ?

Nous pouvons compter sur Peuple et Culture, qui est relai départemental de l'artothèque régionale, et sur l'artiste intervenant attaché à cette structure, David Molteau, pour aborder les formes narratives et documentaires. Mais travaillerons-nous « à la manière de », ou faudra-t-il envisager une narrativité adaptable, dépendant de la part collective de la mémoire qui sera glanée ?

Quel médium, quels formats, quelle pluralité technique ?

Ces orientations pratiques qui sont le fondement de notre didactique ont été cadrées avec D. Molteau : photographie, reprise d'éléments des photos au dessin sur calque, recomposition intégrant des messages écrits sont parmi nos propositions de départ, que les élèves devront adapter à leurs envies, à leur mesure. Mais il n'y a pas que l'approche technique.

Dans une démarche pédagogique visant à travailler la question de l'appartenir par des élèves de bac professionnel dans un enseignement professionnel, un certain outillage conceptuel est souhaitable pour éveiller et enrichir l'approche de la problématique commune de la part des enseignants.

Mais où fixer les limites acceptables de cette complexité, et où prendre des références ?

Suite à l'exposition « Paris-Delhi-

Bombay » du printemps 2011 au Centre Pompidou, et à l'exposition « Horn please » du musée de Bâle en 2007, on peut être tenté de lier nos questionnements aux approches des penseurs indiens, familiers de l'étude du concept d'identité territoriale. Dès lors, la question des outils de représentation passe au second plan, et l'on gagne un éclairage extérieur, délocalisé au sens propre.

Délocaliser la construction théorique.

Quid du rapport de la diversité à l'appartenir et au terroir ? Le concept d'appartenir à un terroir relevant de l'adhésion individuelle à une représentation mentale plus ou moins partagée, nous ne travaillerons pas les concepts de Peuple ou de Nation, car c'est un territoire restreint que nous abordons en tant que lieu de reconnaissance socio-culturelle, hors de tout ancrage nationaliste et le plus loin possible de tout « esprit de clocher », en une quête complexe.

Concernant les divergences dans la construction d'une identité, on peut se référer à l'angle privilégié par l'Indien Homi K. Bhabah : « ce que j'espère formuler [...], ce sont les stratégies complexes de l'identification culturelle et de la capacité discursive qui fonctionnent au nom du peuple ou de la nation et font d'eux des sujets et objets immanents d'une part des récits sociaux et littéraires »⁽³⁾.

(3) H. K. Bhabah, « Dissemi-Nation : time, narrative and margins of a modern nation », in *Nation and Narration*, Bhabha ed., Londres, 1990. Bhabah, né à Bombay, enseigne à Harvard et travaille à l'articulation de plusieurs disciplines des sciences sociales et humaines. Cette traduction, comme les suivantes, est établie par mes soins. Une telle approche peut nous renvoyer à la monumentale publication dirigée par Pierre Nora, *Les Lieux de mémoire* ; cf. notamment Thierry Gasnier, « Le local », in *Les Lieux de Mémoire*, tome III.2, Paris, Gallimard, 1992

Ce questionnement réactive la combinaison souhaitable entre l'appartenir et l'émancipation de tout individu. Une question de démocratie sous-tend cette dialectique. Le monde indien en a tout à fait conscience, quand son récit national est impuissant à gommer les nombreux particularismes régionaux, sociaux et religieux, autant que son passé de colonisé.

L'appartenir permet-il d'échapper à l'impérialisme, à l'esprit de colonisation du micro-territoire de vie par la Nation ou par une philosophie collective de possession de ce territoire ?

En ce sens, est-il un concept post-colonial, corolaire d'un forum alter-mondialiste de Porto-Alegre (janvier 2003) perçu, notamment par les Indiens, comme promoteur de nouvelles histoires des terres et des peuples ?

Loin d'être un code parmi d'autres que la culture peut utiliser pour fonder sensément son aventure, la narration est un méta-code, un 'universel' humain sur la base duquel des messages transculturels sur la nature des réalités acquises peuvent être transmis », comme le dit le spécialiste américain de littérature comparée Hayden White⁽⁴⁾.

Chacun, dès lors, participe à une narration partagée, en partie collective, semi-consciente et épisodique, « nos vies [étant] jumelées de manière ciselées avec des narrations rêvées, imaginées, racontées ou entendues », pour reprendre la pensée de Peter Brooks⁽⁵⁾.

Comme on le voit, il n'est pas aisé pour des jeunes de Bac Professionnel de se projeter dans des outils de collecte d'information qui soient efficaces sur de telles terres d'expression.

Dans quelle mesure peut-on repérer

(4) In Hayden White, *Content of the form : Narrative, Discourse and Historical Representation*, Baltimore, 1987.

(5) Cité par B. Fibicher, « The Multiples Predicaments of the Narrative », in *Horn Please*, catalogue d'exposition au musée de Bâle, Hatje Cantz éd., Ostfildern, 2007

des invariants, des éléments communs a priori dans l'énonciation ou la narration de l'appartenir ? Au niveau individuel comme collectif, on ne peut qu'admettre, avec le sociologue anglo-saxon Stuart Hall, que « l'identité est une narration de soi ; c'est l'histoire que nous nous racontons à nous-mêmes sur nous-mêmes dans le but d'apprendre qui nous sommes »⁽⁶⁾. Plus qu'un héritage ou qu'un acquis, c'est un construit que nous abordons.

Cependant, l'ouverture culturelle grandissante mais encore très inégale dans nos sociétés, notamment rurales, fait qu'on peut s'attendre à un changement constant du « cadre de représentation » des narrations produites dans une démarche artistique, de par la multiplication et la généralisation d'un usage conscient des ressources narratives structurantes (au sens de narrativités modélisées aussi bien par les grands médias que par les mangas, par exemple).

Dans ces conditions, les productions risquent fort de traduire la diversité des témoignages collectables, et l'on peut se demander avec le commissaire d'exposition suisse Bernard Fibicher : « est-ce que le mode narratif peut enregistrer une quelconque mémoire culturelle collective acquise ? Est-ce que la compulsion à engendrer une analogie visuelle à la mémoire collective empiète sur un autre mode de représentation ? »⁽⁷⁾

Effectivement, et quels que soient les auteurs étrangers auxquels on se réfère, la rhétorique de l'appartenir ne peut qu'être hybride. C'est ce qu'a parfaitement synthétisé la doyenne de l'École d'art et d'esthétique de l'Université Nehru (New-Delhi), Parul Dave Mukherji, en exprimant ce qui fit le succès de l'école d'art de Baroda qui prône la figuration narrative depuis les années soixante-dix :

« Ce qui rendait le cadre narratif si attrayant est le télescopage du personnel avec le public, de l'autobiographique avec le social et de l'individuel avec le collectif. De plus, la présentation de multiples points de vue, qui supposaient un spectateur mobile, transportait dans un large choix de possibilités formelles [...]. En un sens, l'hybridité syntaxique affectait le contenu des histoires, où l'allégorique et l'historique pouvaient s'entremêler, les styles historiques anciens pouvaient converser avec ce qui, de la culture populaire et du local, n'était soumis à aucun grand universalisme »⁽⁸⁾.

Démarche artistique et diversité des enjeux citoyens.

Quelles compétences devraient développer, à ce jeu-là, nos lycéens ?

Une capacité à concevoir et mener une enquête : documentation, entretiens ; un savoir-faire propre au travail collectif : négociation, ajustement, prise de responsabilité ; une compréhension des implications sociales du fait artistique : démarches, enjeux.

Souvenons-nous des compétences proposées à l'élève par le référentiel de formation :

- exprimer un jugement respectueux d'autrui,
- réfléchir sur le monde d'aujourd'hui,
- se confronter avec la production artistique d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

« Ce module aide à la formation d'opinions raisonnées, et favorise l'ouverture au monde et à la culture ».

Poursuivons la délocalisation de notre regard, afin de percevoir comme l'appartenance à un espace de vie est diversement traduite par les artistes.

Figure de l'art contemporain indien exposée au Centre Pompidou l'été 2011, Anita Dube assimile l'image de l'Inde aux violences faites aux femmes, et les sublime cruellement en un emmaillotement très chic, très endimanché, de morceaux de squelettes.

Lors de leur résidence de création au lycée agricole de Naves en 1995, Cyprien Tokoudagba et Romuald Hazoumé, deux stars de l'art contemporain béninois, identifient différemment les pratiques et les usages du culte vaudou constitutif de l'identité du peuple fon, ce qui donne lieu à deux séries de peintures différentes, l'une littérale et didactique, l'autre plus conceptuelle.

Rado, collectif de photographes-plasticiens essentiellement franciliens, documente actuellement l'impact du réseau d'eau sur le vivre-ensemble à Tulle.

Ce tour d'horizon rapide atteste de la diversité des approches, lorsque des artistes tentent de faire image autour d'une appartenance. Leurs rhétoriques narratives

sont très diverses et supportent des réductions, des occultations ou masques de certaines parts de la réalité, pour en grossir d'autres, en intégrant parfois une intention parodique provocatrice (chez Anita Dube) ou distanciée (chez l'Indien Jitist Kallat). Pourtant, les références sont à chaque fois sérieuses et les points de vue, humanistes.

Peut-on peindre et témoigner du vivre-ensemble, photographier et documenter l'appartenir, tout en assumant un regard de créateur à la fois citoyen et autonome ?

Parul Dave Mukherji en appelle à

(6) Differenz », cité par B. Fibicher, *ibid.* Cf. S. Hall, *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*, Éd. Amsterdam, Paris, 2007

(7) B. Fibicher, *ibid.*

(8) Cette citation de Parul Dave Mukherji, comme les suivantes, est extraite de son article « Horn Please », *ibid.*

« notre hypothèse commune à propos de la liberté de créer, le droit d'interpréter son passé et la sphère publique. Au cœur de la controverse, est en fait la question de la narration, et le droit des artistes à raconter et à inventer des histoires ». En se souvenant des affrontements politico-religieux survenus à la faculté des beaux-arts de Baroda suite à la création d'un étudiant graphiste questionnant la place de l'hindouisme, elle déplore que le débat « soit resté polarisé entre ceux qui s'enrouent à crier en défendant l'autonomie de l'art et ceux qui exaltent le résultat de la responsabilité sociale de l'artiste ». Elle observe que « dans l'imbroglio général, ce qui a été oublié est qu'il y a une infinité de voies pour lire notre passé, notre histoire, qui peuvent ne pas résonner chez quelqu'un d'autre ». Par-delà l'adversité socio-politique (et malgré l'ambiguïté de certains travaux artistiques), elle conclut que la diversité des voies narratives « doit demeurer, pour inévitablement devenir une part de la sphère publique et un champ de vérification toujours plus large pour notre démocratie culturelle ».

On voit que bien plus que la question des outils, de la fiabilité des enquêtes et des collectes d'informations nécessaires à ceux qui documentent l'appartenir, c'est la place de l'artiste dans la société qui est débattue. Certains auteurs ont pu craindre que les artistes se situent comme intellectuels supérieurs déterminant unilatéralement des règles de classe et des modes de penser dominants.

Dans une vision néo-marxiste, Anita Dube table pour sa part sur la capacité des collectifs d'artistes à s'affranchir de cette tentation. Elle écrivait dès 1987, dans son manifeste « Questions and Dialogue » :

« En organisant des activités radicales en dehors de l'itinéraire culturel dominant, nous croyons que nous pouvons nous ériger quelque part entre la conscience de masse et les purs intellectuels, en menant les deux partis vers un engagement plus significatif et véritable dans la réalité. [...] Dans la crise

de notre époque, nous croyons qu'une philosophie des pratiques, autre que celle d'une recherche artistique isolée, est demandée aux artistes pour empêcher l'inévitable pétrification de la vie et de l'art sous la compétition capitaliste et l'exercice des ambitions individuelles. Nos engagements vers une pédagogie politique de l'art place sur nous une lourde responsabilité. [...] L'identique, la mondanité, la banalité nous donnent la nausée. La bataille, autant qu'elle est au dehors, est en nous. Dans un tel grand groupe d'artistes acquérant une histoire, une sensibilité et une vision précises, il est assez remarquable qu'ils fassent émerger des directions distinctes d'enquête individuelle. Le vieil égo monadique n'est pas mort »⁽⁹⁾.

Dans l'approche des modalités de l'appartenir par un collectif d'artistes professionnels, on retrouve donc toute l'ambivalence de nos questionnements précédents, où appropriation collective et déclinaisons menées individuellement ou en sous-groupe ont partie liée.

Aussi, en accompagnant dans une telle recherche un groupe composé d'apprenants pré-professionnels du milieu rural, peut-on espérer participer à leur formation de citoyens à la fois humanistes et démocrates.

À l'heure du Bilan.

Après la phase d'évaluation des travaux effectués de décembre à mars 2012,

Les parcours culturels des jeunes dans le projet ont-ils permis la construction de nouvelles compétences ?

par les élèves des trois classes concernées avec l'appui de l'artiste intervenant, David Molteau, tentons un premier regard sur les parcours et les compétences.

Les parcours culturels des jeunes dans le projet ont-ils permis la construction de nouvelles compétences ? Les options, tant techniques qu'artistiques, prises par les

jeunes ont contribué in fine à construire savoirs et capacités, dont certains dépassent peut-être le cadre du référentiel. Le fait de réorienter un projet de composition, de l'amender au plan des idées ou de l'artistique, a favorisé la construction de compétences pratiques, par l'usage de cet esprit critique dont nous savons qu'il soutient la démarche modulaire.

Écoutons un élève : « Mettre en valeur des photos en créant quelque chose, je pensais pas qu'on pouvait faire ça ». Un autre : « Au départ, cette feuille blanche et grande [format raisin, 50x65 cm], je

Du point de vue de l'enseignant, un projet pédagogique collectif comme celui-ci est-il l'occasion de construire des compétences collectives, un savoir-faire collectif, une sorte de boîte à outils acquise dans l'action collective et transférable individuellement ?

me disais : qu'est-ce que je peux mettre dessus ? Puis on se rend compte qu'on est libre de faire ce qu'on veut ». Ou encore : « ça nous a amélioré la capacité à comprendre le dessin. [...] J'avais parfaitement conscience de découvrir une technique, après d'apprendre et de voir qu'avec plusieurs images on peut en faire quelque chose d'intéressant et de bien. Si c'était à refaire, je ferais mieux avec ce que j'ai appris ».

Du point de vue de l'enseignant, un projet pédagogique collectif comme celui-ci est-il l'occasion de construire des compétences collectives, un savoir-faire collectif, une sorte de boîte à outils acquise dans l'action collective et transférable individuellement ? Oui, on

(9) Anita Dube, « Questions and Dialogue » (1987), repris in Horn Please (2007).

peut répondre positivement sur ces trois enjeux.

Qu'en retiennent les élèves ?

« Découvrir la technique du dessin sur calque, j'ai découvert ça, en faisant un mélange des différents milieux extérieurs pour en faire un tableau final, prendre des photos de l'extérieur, un peu de tout, décalquer pour faire un assemblage, que ça ait un sens quand même, avec le thème qu'on voulait. [...] J'ai pas beaucoup d'acquis, je suis qu'un amateur », atteste l'un.

« Faire travailler notre imagination à partir de notre environnement, et par rapport à notre imaginaire, réussir à construire quelque chose », dit un jeune qui a dessiné un univers de roman noir à partir des photos prises lors d'une balade dans la nature corrézienne.

Un autre : « J'ai dessiné une maison du rugby au milieu des champs, avec les logos de Toulouse et du CAB, parce que j'aime bien la nature, être dans un cadre naturel, même pour faire la fête après le match. Et c'est un nouveau mode de dessin. Techniquement, ça permet de changer de mode de dessiner, d'inventer des choses, de montrer ce qui nous passe par la tête, d'inventer ».

L'effet de groupe a évidemment joué, dans les réticences initiales comme dans l'investissement général lors des phases de création. Ce projet pédagogique sur

l'appartenir, s'il est pour une minorité des élèves l'occasion d'une révélation de compétences non formulées mais déjà existantes, est pour la majorité une expérience nouvelle, qui permet à travers des techniques jamais encore abordées, de questionner non seulement leur rapport à une existence territoriale mais aussi l'héritage des cours d'arts plastiques du collège (deux ou trois ans auparavant), et de « savoir comment travaillent les artistes », comme le dit un élève. Par cette offre faite à tous, chacun a pu échafauder ses propres réponses, en intégrant de nombreuses données partagées et en approfondissant le cas échéant des formules personnelles.

Car en passant par toutes les phases de définition, négociation, collecte, conception, restitution, et par-delà le dosage à trouver entre : données sociales, informatives et artistiques, ainsi que dans le respect de la parole entendue et transmise, ce qui est central, c'est de reconnaître la nécessité de cohabitation de ce qui est mis en commun avec ce qui est une appropriation individuelle : admettre sa propre liberté de créer et en même temps celle de l'autre, c'est la reconnaissance du divers au sens où en parlait Édouard Glissant.

Quand l'un explique qu'il a pu « représenter le territoire, les différents types de réseaux, les voies de communication », un autre préfère retenir qu'il a pu « découvrir des territoires » et qu'en travaillant à deux sur ses compositions, il a pu exprimer « ce qui [lui] correspondait le plus ».

En section « Services », l'une veut « évoquer la nature par les quatre

saisons ». Une autre témoigne de son milieu, « nous vivons principalement sur un territoire rural, et c'est cela que j'ai voulu faire ressortir au premier plan ; cette vache, au milieu du pré, nous fixe droit dans les yeux ». Une kanak insiste sur le partage et l'échange, ajoutant « ce dessin fait cohabiter deux cultures, la culture occidentales et la culture mélanésienne dont je suis issue ; c'est en quelque sorte mon parcours, celui que j'ai fait quand j'ai quitté les miens pour venir continuer les études en France, [...] je veux montrer que deux cultures bien distinctes peuvent cohabiter », elle parle de ses acquis concernant savoir-être et savoir-vivre, en reconnaissant que cela lui a été difficile « par le changement d'environnement, de paysage, de saison », et elle l'exprime dans un dessin sur calque.

L'éveil d'une conscience artistique participe à celui d'une conscience sociale situant l'individu face aux valeurs communes : depuis l'origine de l'enseignement agricole, c'est l'une des raisons d'être de l'éducation socioculturelle que de susciter des questionnements nouveaux.

Anita Dube nous y incite par une formule toute indienne :

« A sleepless wind is raising a sleepless song in sleepless heads in sleepless nights »⁽¹⁰⁾.

(10) Un vent sans sommeil fait se lever un chant sans sommeil dans des têtes sans sommeil en des nuits sans sommeil.

« Ton âme est un paysage choisi. » Paul Verlaine

ARNAUD PEUCH

ENSEIGNANT EN ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE, LYCÉE KYOTO, POITIERS.

Dans cet article, l'auteur nous propose une réflexion sur l'art comme moyen d'exercer sa capacité à se libérer des contraintes de la réalité pour la questionner et faire naître en soi d'autres points de vue sur le monde. Compétences à se décentrer ? Cette capacité artistique⁽¹⁾ dans son volet sensible – et non pratique – serait-elle un des moyens pour trouver, en situation, des solutions inédites quand les solutions ordinaires sont épuisées ?

(1) Nous utilisons ici capacité artistique au sens de : faire preuve de créativité, la compétence étant la capacité dans une situation donnée.

Dans notre réflexion sur le livret de compétences et plus particulièrement sur le parcours culturel de l'élève, nous avons été amenés à nous poser cette question : existe-t-il des capacités¹ spécifiquement culturelles et sont-elles transférables ?

A vrai dire le terme « culturelles » me gêne un peu ici car il recouvre un domaine beaucoup trop vaste et souvent mal défini et je préfère parler de capacités artistiques, non dans le sens d'une maîtrise ou d'une virtuosité, ni même d'une maturité dans la démarche mais d'une simple approche artistique du réel par l'individu.

Je crois qu'il faut écarter d'emblée deux écueils tant dans la définition des capacités artistiques que dans les pratiques qui les mettent en œuvre.

Je crois qu'il faut écarter d'emblée deux écueils tant dans la définition des capacités artistiques que dans les pratiques qui les mettent en œuvre.

D'une part il existe ce risque récurrent d'instrumentalisation des connaissances et de la pratique artistiques. Cela consiste à proposer une pratique ou une sensibilisation artistique

pour développer autre chose ; le théâtre pour la maîtrise de la langue quand ce n'est pas pour vaincre la timidité, les arts plastiques pour apprendre à être soigneux et organisés, la musique pour l'attention, sans parler du lien social, de la citoyenneté,

du vivre ensemble, etc. De fait ces capacités sont bel et bien développées par le biais d'un atelier artistique mais cela ne correspond qu'aux effets secondaires et le cœur, l'essence même de la démarche, est souvent laissé de côté.

L'autre écueil consiste à surestimer le caractère opératoire de la rencontre avec l'art. Comme s'il suffisait d'un contact



des jeunes avec l'œuvre pour que, par une sorte de magie, la capacité artistique éclore et se développe de manière instantanée. Cette approche repose sur des croyances qui sur-investissent l'art dans sa dimension sacrée, tout en oubliant de définir cette dimension et en occultant tout le travail de médiation qui amène pas à pas le "spectateur" au cœur de la dynamique artistique et de sa genèse.

De mon point de vue, ces deux écueils ont en commun une posture d'évitement de la nature et donc de la spécificité de l'art. Le premier par une sorte de pragmatisme paresseux, le second par un idéalisme imprécis et non moins paresseux.

Ce qui manque dans les deux cas, c'est donc une définition simple et claire de ce qui fonde l'approche artistique.

Nous pouvons nous appuyer sur un exemple grossier mais qui a le mérite d'être très accessible.

Je suis en train de cuisiner chez moi et je veux faire cuire un aliment à la poêle avec un peu d'huile. Lorsque je verse l'huile dans la poêle un schéma aléatoire se dessine sur la surface du récipient. A ce moment là, je peux très bien stopper l'action de cuisiner et décider que ce petit dessin a un intérêt d'ordre artistique. Je peux ensuite le conserver par le procédé qui me semble le plus adapté, une photographie par exemple. J'adopte alors une approche artistique car j'ai détourné l'objet (la tache d'huile) de sa fonction première (aider à la cuisson) pour en faire un objet esthétique. Je peux très bien par la suite reproduire l'expérience et développer d'autres techniques pour améliorer l'objet. C'est donc

bien le processus de "dé-fonctionnalisation" de l'objet qui nous fait entrer dans une approche artistique. Ce processus me semble bien une spécificité de l'art.

Maintenant nous pouvons nous occuper des questions : à quoi sert cette capacité et est-elle transférable ?

Je réfléchissais à cette question dans le métro parisien quand en levant les yeux je tombai sur un petit encart de la RATP à l'occasion du printemps des poètes : « Ton âme est un paysage choisi. » Paul Verlaine.

À lui seul, ce fragment de poésie nous met en contact avec ce que je tente d'expliquer ici. Il nous lance une invitation vers notre intériorité, il est à la fois l'itinéraire et le moyen de transport. Il nous propose une transformation radicale et pleine de vie, de notre rapport à nous mêmes et au monde ("le monde" n'étant que l'impression que "nous" en avons). Approche qui n'est pas fonctionnelle et n'en est pas moins vitale et essentielle.

L'art participe ici à la connaissance de soi (dans le sens psychologique et philosophique). Il ne s'adresse pas seulement à notre intellect mais utilise d'autres canaux et notamment ceux de la sensibilité ou de l'intelligence du cœur. Par la puissance évocatrice de la poésie il ouvre un accès original et fécond vers un domaine qui peut jouer un grand rôle dans notre existence et produire une multitude d'autres effets bénéfiques dans d'autres champs de capacités.

Mais nous atteignons là un écueil que je dénonçais plus haut, à savoir l'art pour développer autre chose. Alors que la compétence de se décentrer ou de

changer son point de vue dans le sens d'une approche non fonctionnelle du réel est à mon avis une compétence à développer pour elle-même. Cela va dans le sens d'un développement de la personne qui ne se réduit pas à la formation de techniciens.

Enfin, le caractère transférable de la capacité artistique et sa transformation en compétence peuvent se concevoir aisément dans toutes les situations professionnelles, où la relation est au cœur du métier, relation aux enfants, aux personnes âgées, relation à la maladie, au handicap, à la mort. Plus nous aurons développé cette capacité à l'adoption d'un point de vue original et inédit, plus nous serons capables de proposer un riche éventail de réponses face à une situation donnée impliquant la relation à l'autre.

Et cette capacité voisine de la fluidité idéationnelle peut encore être transférée à des situations où les solutions habituelles ne fonctionnent plus. Il devient alors nécessaire de trouver une alternative qui requiert davantage de créativité et cette capacité particulière à adopter une approche "non fonctionnelle" mais porteuse de solutions inédites.

Parcours culturels des jeunes : Quelles situations pour quelles compétences ?

CONTRIBUTION COLLECTIVE

PROPOSÉE À L'ISSUE DE DEUX SESSIONS DE STAGES ORGANISÉES PAR L'ENFA ET LE RÉSEAU ADC, DANS LE CADRE DU PROGRAMME NATIONAL DES FORMATIONS EN MARS 2011 (PARIS) ET EN AVRIL 2012 (LEGTPA DE MIRECOURT)

L'objectif de ces deux sessions de stages auxquelles une dizaine de professeurs d'éducation socioculturelle et une conseillère principale d'éducation ont participé était double : d'une part interroger la notion de parcours culturels des jeunes au sein de l'enseignement agricole – est-il formalisé ? si oui de quelle manière ? que recouvre-t-il ? – et d'autre part s'interroger sur la réalité de compétences socioculturelles potentiellement construites dans un parcours formel ou non formel et envisager les modalités de leur valorisation par le jeune.

Pour l'enseignement agricole, cette expérimentation a été l'occasion d'identifier cinq objets à propos desquels une réflexion sur les notions de parcours, de construction et d'identification de compétences des jeunes a été proposée aux établissements expérimentateurs : les parcours sportifs, les parcours culturels, les parcours liés à la mobilité, les parcours liés à l'éducation au développement durable, les parcours liés aux pratiques professionnelles.

La question du parcours culturel

L'école construit pour les jeunes un parcours scolaire balisé que tous les élèves d'une même filière suivent ; pour autant chaque élève effectue son propre cheminement, construit ses propres apprentissages dans ce parcours scolaire, et en l'espèce, en est-il de même pour son parcours culturel ?

- À quelles conditions (dans quels espaces ? par quelles actions ? avec

quels acteurs ?) un jeune construit-il un parcours culturel dans son établissement au cours de sa scolarité ?

- Ce parcours est-il formalisé ? Formalisable ? Si oui, à travers quel type d'outil ?
- Ce parcours, s'il existe, est-il construit avec les jeunes ? Si oui, dans quel cadre et selon quelles modalités ?
- Ce parcours est-il enrichi de pratiques culturelles construites hors l'école ?
- Comment sont-elles prises en compte ?
- Ce parcours, s'il est construit, est-il valorisé ? Valorisable ?

- Le champ des pratiques sociales : il est lié aux engagements sociaux. L'élève est engagé dans des interactions sociales, qu'il soit organisateur, participant ou animateur de projets culturels. Il participe à des formes variées d'organisations sociales.
- Le champ des pratiques d'expression : ces pratiques engagent la sensibilité, la créativité, et sont relatives à toutes les pratiques amateurs (arts & artisanats) et aux rapports aux œuvres.
- Le champ des pratiques culturelles : il est lié aux environnements culturels, médiatiques et aux environnements numériques.

1 - QUELLE EST LA NATURE D'UN PARCOURS CULTUREL POUR UN ÉLÈVE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ? DE QUOI EST-IL FAIT, QUELLES SONT LES PRATIQUES EN JEU DANS CE TYPE DE PARCOURS ?

Dans le cadre du dispositif d'éducation socioculturelle, nous avons identifié plusieurs champs de nature à constituer ce parcours :

2 - DANS UN ÉTABLISSEMENT, QUELS SONT LES ACTEURS, LES ACTIONS ET LES ESPACES QUI OFFRENT DES OPPORTUNITÉS DE CONSTRUCTION DE CE PARCOURS POUR LE JEUNE ?

ACTEURS	ACTIONS	ESPACES
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants, animateurs • Vie scolaire • Partenaires • Collectivités territoriales • Structures culturelles • Pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Projets pédagogiques (EIE, EATDD, PIC, stage Santé intégrant une dimension culturelle...) • Projets et actions ALESA • Autres projets pouvant intégrer une dimension culturelle (formation de délégués...) • Dispositifs nationaux • Offres des partenaires • Initiatives en propre (pairs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionnels (classes) • Formels (foyer, ateliers, clubs) • Informels (couloirs, escaliers, tous les lieux investis par les jeunes...) • Virtuels/numériques (espaces explorés par le biais des ordinateurs et téléphones portables)

Parallèlement à cette démarche d'identification des conditions d'un parcours culturel du côté de l'établissement, s'ajoute celui du diagnostic des pratiques des jeunes. Pour construire avec les jeunes un parcours culturel, il faut au préalable s'interroger sur l'existence de leurs pratiques, de leurs engagements voire de leurs compétences déjà construites. Comment ? La réalisation d'une enquête en début de rentrée pour identifier les pratiques mais aussi les besoins, les envies, peut être une piste intéressante à condition de garder à l'esprit plusieurs points de vigilance :

- l'enquête est à adapter au niveau de la classe, en particulier les primo-arrivants
- selon la forme que prend l'enquête, il peut y avoir un effet groupe
- partir de ce que les jeunes veulent bien exprimer sur leurs pratiques culturelles, artistiques, associatives.
- être attentif aux jeunes déclarant n'avoir aucune pratique de ce type

Ce dernier point peut être interprété de différentes manières :

- soit un élève n'est pas investi dans le champ des pratiques culturelles parce qu'il se heurte à des obstacles (résistance de la famille, difficulté géographique, difficulté financière...),
- soit l'élève n'a strictement aucune

motivation à investir une pratique culturelle

Dans le premier cas il est possible de construire une offre en interne – avec les jeunes eux-mêmes - en s'appuyant sur le réseau de partenaires extérieurs.

Dans le deuxième cas, on formule une proposition libre ; l'élève n'est en rien contraint à s'impliquer, mais il est informé qu'une offre existe, qu'il peut la découvrir de lui-même s'il le souhaite.

Quoiqu'il en soit, le travail d'enquête préalable (ou de diagnostic) amène à construire une offre en interne et/ou en externe, pour répondre aux attentes et aux besoins.

Mais comment éviter une politique de « guichet » ? Par ailleurs, ces modalités impliquent une charge de travail conséquente qui questionne le rôle de l'accompagnateur et plus encore celui de l'enseignant-animateur en éducation socioculturelle : le diagnostic, l'accompagnement, l'ingénierie (réseau de partenaires et conventionnements, construction de l'offre), laissent-ils encore suffisamment de place à la fonction d'animation ou en font-ils partie ?

3- QUEL LIEN PEUT-ON FAIRE ENTRE LE PARCOURS CULTUREL (LE LIVRET EXPÉRIMENTAL DE COMPÉTENCES ÉTANT POTENTIELLEMENT UN OUTIL TÉMOIGNANT DE CE PARCOURS) - ET LE PROJET D'ANIMATION ET DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL (PADC) ?

Le livret expérimental de compétences permettrait de témoigner d'un parcours culturel construit dans l'établissement, et à ce titre, il serait un élément d'évaluation du PADC : comment le projet d'animation et de développement culturel d'un établissement, au-delà des objectifs affichés, constitue véritablement une plus value éducative pour les jeunes ? Est-ce que le PADC a permis de construire un parcours évolutif pour les jeunes dont ceux-ci pourraient témoigner à travers leur livret expérimental ?

Ceci étant, il est nécessaire d'être vigilant au fait que le livret expérimental ne constitue pas une sorte « d'évaluation institutionnelle » des pratiques culturelles (et in fine de celles de l'établissement), pouvant à terme devenir un indicateur de promotion d'un établissement au détriment d'un autre.

Enfin, est-ce que le livret expérimental de compétences, par le travail de diagnostic puis de construction de parcours culturels pour les jeunes, peut aider à développer une politique partenariale plus dense, en particulier sur les territoires d'habitation des jeunes (différents des territoires de l'établissement) ? Et à quelles conditions pourrait-on co-construire la valorisation des parcours des jeunes avec ces partenaires ?

Comment l'intérêt porté par les jeunes à des objets culturels peut-il construire des compétences dans un parcours ?

1- CAPACITÉS, SITUATIONS, COMPÉTENCES DANS UN PARCOURS CULTUREL : QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

Lors de la dernière session de stage d'avril 2012 au Legtpa de Mirecourt, nous avons souhaité clarifier collectivement les notions de capacités, situations, compétences etc., et nous avons essayé de comprendre en quoi elles pouvaient constituer des outils pertinents d'analyse des parcours culturels de jeunes; outils qui ne valent que pour ce travail, sur les bases de

réflexion proposées par A. Bollon.

Après avoir défini des groupes de capacités, au regard des champs d'expression et de pratiques (indiqués plus haut), nous avons réfléchi aux situations concrètes dans lesquelles se trouvent les jeunes et aux compétences potentiellement construites dans ces situations. Notre approche s'est inspirée des propos développés par Alain Bollon (voir article dans ce même numéro) sur les notions de capacités, compétences et situations.

Il reste à expérimenter ces propositions avec les jeunes, en situation, pour évaluer si cet outil d'analyse des pratiques a une pertinence à leurs yeux et si son appropriation est possible.

QUELQUES POINTS DE DÉFINITION

- Compétence (capacité + situation) : c'est un savoir-agir en situation, mobilisant des ressources variées : savoirs, savoir-faire, postures. La compétence s'évalue.
- Capacité (compétence – situation) : ce sont des aptitudes que l'individu met en œuvre dans différentes situations. Une capacité est exprimée

par un verbe (ex : communiquer, s'informer, analyser, gérer, traiter, décider, préparer, mettre en œuvre, maintenir en état, diagnostiquer...). Une capacité n'est ni observable ni évaluable. C'est un potentiel ou un axe de formation, elle n'est pas propre à une situation, elle est transversale⁽¹⁾.

2- UNE PROPOSITION DE 7 « GROUPES DE CAPACITÉS », COMMUNS À L'ENSEMBLE DU CHAMP ÉDUCATIF, DÉCLINÉS CI-DESSOUS DANS LE PARCOURS SOCIOCULTUREL.

Rappel : ce tableau, produit au cours d'un atelier, n'a qu'une valeur indicative. Il mériterait d'être développé, éprouvé et validé. Néanmoins, il permet d'illustrer une démarche d'accompagnement des parcours dans le cadre du Livret expérimental, qui pourrait être étendue à d'autres champs.

(1) Dans les référentiels d'enseignement agricole, les capacités sont évaluées.

GRUPE DE CAPACITÉS	EXEMPLES DE SITUATIONS À INTÉGRER DANS LE PARCOURS CULTUREL	COMPÉTENCE(S) POSSIBLE(S)	CRITÈRES POSSIBLES	INDICATEURS POSSIBLES
IDENTIFIER, SÉLECTIONNER DES INFORMATIONS, LES METTRE EN RELATION, LES RESITUER EN CONTEXTE.	La personne organise un concert rock de musique dans le cadre d'une activité extrascolaire.	Concevoir une affiche du concert	Pertinence des informations et de leur hiérarchisation Lisibilité Affirmation d'une ligne esthétique	Présence des éléments indispensables à la compréhension du message. Informations hiérarchisées...
	La personne vient d'arriver au lycée, elle est interne et souhaiterait continuer la pratique de son instrument de musique.	Repérer les possibilités offertes dans le territoire autour du lycée ou dans le lycée.	Exhaustivité Pertinence des contacts Prise en compte des contraintes organisationnelles	Réalisation d'une liste des clubs musicaux, école de musique, animateurs... Nombre de contacts et informations sur la nature des activités
	La personne réalise une revue de presse affichée au foyer, dans le cadre du club médias.	Composer un panneau d'information du type « ce qu'il faut retenir de la semaine », à partir d'extraits de presse.	Pertinence des choix Clarté de la ligne éditoriale	Variété des sources Mise en relation des sources

GROUPE DE CAPACITÉS	EXEMPLES DE SITUATIONS À INTÉGRER DANS LE PARCOURS CULTUREL	COMPÉTENCE(S) POSSIBLE(S)	CRITÈRES POSSIBLES	INDICATEURS POSSIBLES
DÉVELOPPER UNE DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE, UN JUGEMENT CRITIQUE, CHANGER DE PERSPECTIVE, PRENDRE DU RECUL.	La personne participe comme instrumentiste à un groupe de musique amateur, elle se produit en public	Faire évoluer sa pratique instrumentale par une pratique collective	Posture de mise en question de la pratique, recherche de pistes d'amélioration Qualité des échanges avec les autres membres du groupe	Temps passé sur un morceau Nombre de modifications pour un morceau. Prise en compte des suggestions du groupe
	La personne est présidente de l'ALESA et l'association rencontre des difficultés autour de la participation des élèves (trop faible)	Mettre en place un diagnostic du fonctionnement de l'association	Pertinence de la démarche Efficacité de la démarche	Nombre de personnes présentes lors d'une première réunion Nombre de personnes présentes à la dernière réunion
FAIRE DES CHOIX POUR S'ENGAGER/ S'ORIENTER DANS L'ACTION.	La personne s'entraîne dans une équipe d'improvisation théâtrale en vue d'une rencontre avec d'autres jeunes	S'engager avec constance dans des actions collectives, respecter le « contrat ».	Assiduité	Présence à chaque répétition.
	La personne pratique la danse et souhaite mettre en place un Club danse dans l'enceinte du lycée	Mettre en place une activité collective	Mobiliser et donner l'envie à d'autres jeunes d'y participer. Prendre en compte leurs centres d'intérêt musicaux	Nombre de personnes participant régulièrement Club fonctionnant régulièrement et sans problèmes matériels (réservation d'une salle, liste des participants...)
ENTRER EN RELATION AVEC L'AUTRE, DANS UNE ATTITUDE DE RESPECT ET D'ÉCOUTE, DE COMPRÉHENSION, D'ÉCHANGE	La personne chante dans une fanfare intergénérationnelle et partage sa culture musicale avec les aînés.	Construire une relation d'écoute	Qualité de l'écoute, ouverture, respect	Appréciation par le jeune de la qualité de ses relations avec les anciens Prise en compte des univers musicaux, Travail effectif sur de nouveaux répertoires...
	Participation à un spectacle de théâtre au sein d'une troupe amateur en tant que régisseur.	Construire une attitude de collaboration	Qualité des interactions	Prise en compte des contraintes et indications des comédiens et du metteur en scène
	La personne participe à une action de tutorat d'un élève plus jeune pour l'accompagnement du soutien scolaire	Accompagner le tuteur pendant sa scolarité. Établir un planning de travail avec le tuteur	Régularité Efficacité Convivialité, Interactivité	Nombre de rendez-vous dans l'année Écriture dans le carnet de bord Appréciation de la relation par le tuteur (qui arrête ou poursuit).
	La personne participe au travail du bureau de l'Alesa qui se réunit pour mettre en place le planning des sorties du premier trimestre.	Communiquer dans le but de prendre des décisions	Échange Écoute Respect	Bonnes relations entre les membres. Décisions non remises en question au cours du trimestre

GROUPE DE CAPACITÉS	EXEMPLES DE SITUATIONS À INTÉGRER DANS LE PARCOURS CULTUREL	COMPÉTENCE(S) POSSIBLE(S)	CRITÈRES POSSIBLES	INDICATEURS POSSIBLES
FAIRE PREUVE DE CRÉATIVITÉ, D'INVENTIVITÉ,	La personne crée des textes à déclamer en public (slam) en s'inspirant de la toponymie d'une région	Exprimer une sensibilité personnelle à travers une création originale.	Créativité, fluidité idéationnelle Respect des codes du genre artistique	Jeux de mots, détournements de sens, jeux sur les sons, le débit, l'intonation, absence de stéréotypes...
	La personne participe à un projet mené par un groupe de jeunes : conception et présentation d'une chorégraphie pour le spectacle de Noël.	Participer à un travail de création chorégraphique. Mobiliser son imaginaire pour créer du mouvement et lui donner du sens.	Faisabilité (les possibilités et capacités de chacun prises en compte)	Pas de difficulté lors de la représentation. Réelles inventions chorégraphiques
METTRE EN ŒUVRE/PARTICIPER À DES PROJETS, AGIR SUR UN MODE COOPÉRATIF	La personne met en place une collecte de vieux vêtements pour une action caritative	Être capable de mobiliser des énergies au bénéfice d'une action caritative.	Appréciation de ses propres capacités à mobiliser Implication des collaborateurs Efficacité de l'action	Nombre de participants Nombre de vêtements collectés et acheminés à destination des bénéficiaires
	La personne participe à un projet de rénovation de l'espace socioculturel et fait appel aux bonnes volontés	S'inscrire dans un projet de groupe en s'impliquant dans les travaux collectifs	Anticipation Implication Engagement	Durée des travaux Nombre de participations aux tâches Persévère dans la durée
	La personne participe à l'organisation d'un spectacle artistique dans le cadre d'une animation communale (participation d'un groupe au sein de la programmation globale)	Savoir s'inscrire dans un projet artistique et négocier les conditions logistiques d'organisation.	Habilité dans la négociation Sens de l'organisation	Présence d'outils de gestion du projet (agenda, carnet de bord...) Ressources techniques mobilisées
MAÎTRISER DES OUTILS ET DES TECHNIQUES APPROPRIÉS (Y COMPRIS L'EXPRESSION ORALE)	La personne rencontre un anglophone qui ne parle pas français et demande son chemin	Savoir mobiliser sa connaissance de la langue anglaise pour répondre à la demande	Pertinence du vocabulaire Compréhension mutuelle	Nombre de réponses pertinentes aux questions du demandeur
	La personne participe à un concert comme instrumentiste.	Maîtriser un instrument de musique en vue d'une représentation publique	Engagement dans les apprentissages nécessaires Qualité de la prestation	Mesure de la progression accomplie Retours du public
	La personne réalise un reportage publié dans le journal (ou blog) du lycée, sur les goûts culturels des jeunes, à partir d'interviewes.	Organiser et exploiter un recueil de témoignages pour écrire un article	Méthode dans le recueil et le traitement (échantillonnage, questionnaire...) Pertinence de la synthèse Conformité de l'article à la commande	Explicitation des choix méthodologiques Nombre et qualité des personnes interrogées

Propositions pour une démarche d'accompagnement

Ces propositions sont issues d'un travail collectif établi lors de la deuxième session de stage en avril 2012 entre les participants et le réseau Éducation au Développement Durable (animateurs : C. Peltier, S. Aublin). Elles font partie de la synthèse finale de l'expérimentation conduite par l'enseignement agricole.

Même s'il est fort probable que les équipes des établissements en expérimentation ont toutes réfléchi à l'utilisation du livret expérimental de compétences, nous souhaitons malgré tout poser un certain nombre de préventions relatives au livret, à son utilisation et aux conditions de son accompagnement.

Préventions relatives au livret pour une utilisation éthique

FONCTIONS ET OBJECTIFS DU LIVRET

- Nous concevons le livret de compétences comme un outil au service de l'apprenant, de son orientation et de son insertion.
- Nous concevons ce livret comme un levier d'émancipation du jeune inscrit dans le temps de formation :
 - pour le repérage de ses compétences
 - pour sa capacité à se projeter, à se mettre en projet
 - pour la construction progressive de son autonomie
- Il nous semble par ailleurs que ce livret a vocation à aider les élèves

les plus en difficulté et nous le concevons ainsi comme un outil d'aide à la valorisation de la personne et comme une contribution à la construction d'un parcours de vie.

POSTURE ÉTHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

- Le fort risque d'intrusion dans la vie privée des jeunes, via le livret de compétences, impose des règles de respect de la vie privée et de confidentialité des échanges.
- On veillera tout particulièrement à l'accueil que ces jeunes, notamment les plus en difficulté avec l'institution, pourraient lui réserver. Il nous semble donc important d'instaurer un véritable climat d'écoute, de confiance, et non de jugement.
- Le travail d'accompagnement ne peut s'envisager sans des temps de partages d'expériences entre pairs voire le recours à un regard extérieur.
- le travail d'accompagnement repose sur des valeurs de coopération entre l'accompagnateur et l'accompagné voire dans le cas d'un accompagnement de groupe entre tous les acteurs impliqués
- le travail d'accompagnement suppose un détachement des préoccupations strictement scolaires ; il est suggéré aux enseignants de ne pas accompagner leurs élèves.

MODALITÉS ET CONDITIONS FAVORABLES AU FONCTIONNEMENT

- Inscrire cette démarche dans le projet éducatif de l'établissement (exemples : EIE, tutorat, MAP, accompagnement personnalisé, éco-délégués, vie associative, projets culturels...)
- Pour le jeune, liberté d'adhérer à la démarche une fois les finalités exposées
- Pour l'accompagnant, proposer au jeune des rendez-vous réguliers
- Envisager dans le dispositif un temps de co-évaluation de la démarche (entre l'accompagnant et le jeune)

Situations, capacités, compétences

Une situation est caractérisée par des éléments de contexte, elle doit comporter un enjeu, un espace et des acteurs, elle est objective.

Une capacité est une qualité abstraite transversale, elle peut être relationnelle (exemple : pratiquer une écoute compréhensive) ou technique (exemple : sélectionner des informations). Elle ne dépend pas du contexte.

Une compétence est au croisement

d'une situation et d'une capacité, elle est toujours contextualisée et liée à un domaine spécifique d'actions (exemple : mener un entretien dans le cadre du livret de compétences, en respectant des règles de confidentialité). Elle est acquise/non acquise et s'évalue par des critères (abstrait : pertinence, etc.) et des indicateurs (concrets : nombre de participants, etc.)

Des entretiens différents en fonction des publics, des niveaux et des domaines

La diversité des publics et de leur parcours scolaire nécessite des entretiens adaptés.

L'accompagnement dans le diagnostic comme dans l'identification des compétences est une étape clé. Cet accompagnement passe essentiellement par des entretiens, individuels, collectifs, entre pairs. Il pose la question de la formation des adultes (entretien d'explicitation ou autres) mais également du contenu (vers quoi s'oriente-t-on : expliciter des expériences, identifier des savoir-faire, faire émerger des compétences ?)

Pour des outils évolutifs

- Quels que soient les outils proposés au terme de l'expérimentation, ils ne sont pas finalisés, ils nécessitent d'être amendés par les retours des équipes en établissement. Ce sont les interactions (via des formations, des rencontres, une mise en réseau,...) entre le système national d'appui et les équipes en établissement qui permettront à ces outils d'évoluer et de mieux répondre aux besoins.

BIBLIOGRAPHIE

PAUL M., 2004, L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan.

Le réseau national EDD et le livret expérimental de compétences

Mobilisé sur ce projet, le réseau national EDD y a contribué de deux façons :

- la proposition, pour les accompagnateurs, d'un outil pour lire les actions en lien avec le développement durable menées par les jeunes, et de boussoles pour mettre en perspective le sens ;
- un regard critique sur les manières de considérer le livret de compétences lui-même – selon des logiques applicationniste / adaptative / problématique – pour la DGER, les établissements et les jeunes. Les objectifs, les finalités n'étant pas les mêmes selon ces logiques, l'accompagnement diffère.

Le réseau vise un accompagnement à visée émancipatrice permettant au jeune, à partir d'un travail sur ses représentations, d'en construire de nouvelles plus efficaces face aux situations, scolaires et hors scolaires, auxquelles il a à faire face.



EXPÉRIENCES EN LYCÉES AGRICOLLES : TÉMOIGNAGES

- p.49 Le livret expérimental de compétences :
une occasion de mettre en valeur
l'expérience de formation des jeunes
Marie-France RUBIELLO
- p.51 Un projet d'éducation non formelle avec
les foyers ruraux de Moselle
Jérôme LEGER
- p.56 « Savoir vivre ensemble, c'est une
compétence Monsieur? »
Michel DARDENNE
- p.60 Valoriser les parcours sans créer
d'inégalités
Corinne KOCEVAR
- p.63 Une proposition d'outil informatique
pour valoriser les expériences
socioculturelles des jeunes
Patrick LAGNEAU
- p.67 Cheminer vers l'autonomie et la culture
d'établissement
Lou COUPELON-DUMONS, Marielle
LACHETEAU, Arnaud PEUCH
- 

Le livret expérimental de compétences : une occasion de mettre en valeur l'expérience de formation des jeunes

MARIE-FRANCE RUBIELLO

EST ACTUELLEMENT DIRECTRICE-ADJOINTE DE L'EPL DES VOSGES, LEGTPA DE MIRECOURT.

A l'époque du lancement de l'expérimentation, Marie-France Rubiello est en charge de la gestion des moyens et de l'animation des missions à la Direction régionale de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt, service régional de la formation et du développement de Lorraine. Elle voit dans cet appel à projet lancé par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, l'occasion de mobiliser les équipes pédagogiques et les communautés éducatives des lycées agricoles publics de Lorraine, sur les questions d'expérience de formation des jeunes.

Champs Culturels : En quoi cet appel à projet visant l'expérimentation d'un livret de compétences vous a paru pertinent ?

Marie-France Rubiello : Il m'est apparu pertinent à plusieurs titres. En premier lieu, il peut être l'occasion de mettre en valeur les expériences de formation des jeunes.

Les élèves de nos établissements de formation lorrains sont souvent peu enclins, et peu habiles, à identifier ce qu'ils ont appris, ce qu'ils savent faire, à valoriser leurs compétences ; leur curriculum vitae, par exemple, est souvent pauvre et retrace rarement tous les chemins parcourus, tant à l'école que dans leurs familles ou dans leurs activités.

Je me dis alors que cette expérimentation est une occasion de réfléchir à ces questions, de formuler les éléments du parcours des jeunes, de mettre des mots sur ces parcours et d'apprendre à garder des traces.

En deuxième lieu, j'y vois la nécessité pour les futures équipes engagées de « se poser », de « faire un pas de côté »

dans le quotidien, pour réfléchir ensemble, pour se mettre d'accord sur des choix, pour hiérarchiser des priorités éducatives, pour discuter « métier ».

En troisième lieu j'y vois pour l'Éducation Socioculturelle l'occasion de renouer avec les partenaires de l'éducation populaire. D'ailleurs, je rencontre assez vite la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS). Nous mettons en place un comité de pilotage de l'expérimentation auquel sont conviés, le CRAJEP, (dont les foyers ruraux), et l'éducation nationale.

En quatrième lieu il y a un enjeu financier non négligeable, avec une aide proposée sans cofinancement et versée en début d'action.

Champs Culturels : Quels axes de travail reprenez-vous autour de cette expérimentation ?

Marie-France Rubiello : Stratégiquement, au plan de l'organisation régionale et des services déconcentrés, nous mettons en débat cette proposition d'expérimentation au sein du réseau

« insertion » (un ou deux animateurs par établissement). Les membres régionaux de ce réseau et les directeurs adjoints décident de s'engager dans ce travail d'expérimentation, estimant que travailler sur les compétences des jeunes et leur explicitation, c'est faciliter à moyen terme leur insertion scolaire, sociale et professionnelle.

Un comité de pilotage se met en place, constitué de ce réseau et d'acteurs associés : CRAJEP/DRJSCS/Foyers ruraux/Éducation Nationale.

Champs Culturels : Précisément quels bénéfices peut-on voir à ce livret expérimental pour les jeunes ?

Marie-France Rubiello : Ce livret fait apparaître de nombreuses pistes possibles de valorisation de parcours :

- la mise en lumière de compétences
- la construction de nouvelles compétences y compris en dehors du cadre formel et qui trouvent place dans ce livret
- la réalisation de CV mieux construits, plus riches, plus proches

- des parcours réels des jeunes
- une insertion sociale facilitée avec des jeunes qui savent mettre en avant des qualifications acquises hors cadre scolaire dans le domaine de l'animation rurale, du BAFA etc.

Champs Culturels : Comment l'expérimentation se met en place dans les lycées de l'enseignement agricole ?

Marie-France Rubiello : Cette expérimentation est l'occasion de donner de l'autonomie de réflexion dans les établissements mais nous (le Comité de pilotage) pensons qu'il faut travailler sur une base commune. Nous proposons donc un accompagnement des lycées expérimentateurs par un cabinet conseil que nous avons retenu parqu'il vient de faire un travail similaire pour le compte de la PJJ (protection juridique de la jeunesse).

Cet accompagnement s'organise dans le respect de la géométrie de chaque expérimentation propre aux lycées et nous mettons en place une formation commune préalable autour du référentiel professionnel de compétences (Référentiel Compétences Clés). L'appropriation intégrale de ce référentiel apparaît trop complexe pour les établissements, en revanche certaines équipes décident de l'adapter à leur projet.

Par ailleurs, au bout d'une année, il est décidé de choisir le LORFOLIO (portefolio numérique proposé par le Conseil Régional de Lorraine, plutôt que le web classeur), pour devenir le support de formalisation du livret expérimental.

Champs Culturels : Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans cette expérimentation selon vous, et sur quoi faut-il être vigilant ?

Marie-France Rubiello : Chaque expérimentation s'est traduite par un projet, des actions qui ont abouti de façon variable selon les établissements.

Ce qui est positif selon moi, c'est « le labour et les semis ».

Maintenant il faut travailler ce sujet dans le temps, entretenir les questionnements, mettre en relation cette question des compétences avec nos référentiels, je pense au bac professionnel notamment où la question des capacités est au cœur des enseignements, avec la notion de capacités exercées en situation donc de construction de compétences.

Mais au-delà de l'outil, la démarche du livret expérimental de compétences doit être perçue comme un moyen de visualiser son parcours, de trier, de hiérarchiser, et non comme « un truc de plus ». Les jeunes ne doivent pas avoir le sentiment d'une charge supplémentaire mais d'un travail qui les prépare pour demain.

Nous avons nombre de jeunes ici qui n'ont pas ce réflexe de valorisation de leur parcours et qui ne sont pas dans des contextes familiaux favorisant cette démarche.

Ce travail a permis pour les jeunes concernés de s'arrêter sur leur parcours, d'initier une démarche de réflexivité.

Pour les adultes engagés cela a conduit à faire des choix, tel axe à privilégier et pas tel autre etc. Il a fallu arrêter l'éparpillement dans les établissements et garder un peu d'obstination sur un sujet pour essayer de le mener à bien.

Cela a demandé beaucoup d'engagement pour les enseignants volontaires et cela a ébranlé quelques certitudes et quelques pratiques, mais de manière positive.

A ce titre il m'a semblé que des apports en sciences de l'éducation (initiés dans le cadre de la formation commune) étaient très importants pour penser

une évolution des pratiques et des conceptions.

Il faut ajouter qu'une expérimentation, par définition, ne donne pas de réponse, elle ne pose que des questions, c'est à nous (adultes référents, jeunes, experts) de construire les réponses, c'est assez inhabituel dans un fonctionnement administratif. D'ailleurs cela implique une appropriation des équipes de direction pour organiser le débat et la réflexion au sein de l'établissement.

(...) une expérimentation, par définition, ne donne pas de réponse, elle ne pose que des questions, c'est à nous (adultes référents, jeunes, experts) de construire les réponses (...)

Champs Culturels : Où en êtes-vous aujourd'hui dans votre établissement à Mirecourt ?

Marie-France Rubiello : Nous avons poursuivi le partenariat avec la DRJSCS et le Conseil Régional de Lorraine et choisi de proposer un prolongement de la formation commune sur les compétences, par un cycle de conférences sur notre système éducatif animées par Alain Bollon, à l'attention d'un public large, salariés du secteur social, enseignants de l'enseignement agricole etc.

Nous allons maintenant explorer le Lorfolio avec les élèves de bac professionnel « Forêt » avec un objectif de recherche-action visant à construire des modalités d'accompagnement adaptées et cohérentes. L'équipe éducative va bénéficier d'un appui pour travailler correctement cette question de l'accompagnement : quels apports on propose aux jeunes pour bien se situer sur cet outil ? Comment les amène-t-on à travailler leur cursus, à mettre en valeur des compétences.

Et puis, chose que nous faisons rarement, comment évalue-t-on l'accompagnement ? Qu'a-t-il amené au jeune, et ce dernier qu'en a-t-il retiré ? À quel signe mesure-t-on la plus-value de ce travail ? Ce sera le dernier volet de cette expérimentation commencée en 2010.

Un projet d'éducation non formelle avec les foyers ruraux de Moselle

JÉRÔME LÉGER

EST ANIMATEUR SOCIOCULTUREL AU SEIN DE LA FÉDÉRATION DÉPARTEMENTALE DES FOYERS RURAUX DE MOSELLE. IL EST RESPONSABLE DU SECTEUR « ENFANCE ET JEUNESSE » ET INTERVIENT SUR LES FORMATIONS PROFESSIONNELLES DE DIRECTEURS DE STRUCTURES, (DEJEPS) ET SUR LES FORMATIONS NON PROFESSIONNELLES (BAFA, BAFD).

Dans cet entretien Jérôme Léger présente le chantier éducatif conduit avec le lycée agricole de Pixérécourt en Juin 2011 à Chambrey dans le cadre de l'expérimentation sur le livret de compétences. Il précise en quoi ce travail sur les compétences acquises dans un cadre d'éducation non formelle, rejoint les préoccupations des foyers ruraux attachés à donner à la jeunesse par l'action et la confrontation des idées, les outils pour agir et créer des perspectives de progrès.

Je m'investis dans la réalisation d'un photo-langage individuellement et collectivement.

Um photo-langage, c'est quoi?

L'idée est de prendre en photo tout au long de ton séjour ce que tu vas vivre afin de mettre en image le vécu individuel et collectif.

MON RESENTI: j'ai aimé le séjour ou pas?

FOYERS RURAUX MOSELLE MOUVEMENT RURAL

Réalisation et impression : les Foyers Ruraux de Moselle 57420 GILLIN.

Carnet de bord

CHANTIER PARTICIPATIF

15 & 16 juin 2011

« Ce carnet de bord t'est proposé afin de t'aider à mieux te comprendre le temps d'un projet »

Chantier participatif, Chambrey, juin 2011

Champs Culturels : Pouvez-vous nous rappeler, en quelques mots, les missions de la Fédération Départementale des Foyers Ruraux de Moselle ?

Jérôme Léger : Il s'agit pour nous d'accompagner les associations qui adhèrent à la fédération départementale. La fédération des foyers ruraux de Moselle regroupe une centaine d'associations.

Quelles sont ces associations ? Il s'agit d'associations locales, de villages, composées pour leur majeure partie de bénévoles et qui ont pour objectif l'animation de leur localité à destination des habitants. Cela peut prendre la forme d'un repas festif, mais aussi d'activités régulières en théâtre, musique, ou sport, et d'accueil plus structuré en séjours vacances ou centre de loisirs.

Le rôle de la fédération c'est d'accompagner ces initiatives sur le plan des valeurs de l'éducation populaire : mettre l'accent sur le fait que ces activités, en permettant la rencontre, créent du lien social, de la solidarité, de la créativité. Favoriser l'engagement de tous dans ces activités, accompagner les pratiques artistiques amateurs par exemple.

Le rôle de la fédération c'est aussi d'accompagner les associations sur un plan technique : aider à mettre en place un accueil de loisirs, structurer une activité de pratique artistique entre des amateurs et des compagnies professionnelles, aider une structure à bâtir son projet pédagogique pour dépasser « l'activité pour l'activité », participer à la mise en place d'une activité sportive (qui ne s'inscrit pas dans une pratique en compétition) etc.

Par ailleurs nous développons aussi un volet formation, avec des formations professionnelles

Nous sommes dans une dynamique de transformation sociale, très concrètement cela signifie qu'il faut donner des outils aux gens pour qu'ils transforment leur quotidien vers plus de solidarité, d'égalité, de respect, mais aussi de créativité.



Champs Culturels : Quels liens avez-vous fait entre le livret expérimental de compétences et votre action en direction de la jeunesse ?

Jérôme Léger : Le lien est naturel pour nous, structures d'éducation populaire. Nous cherchons toujours à valoriser les expériences socioculturelles des jeunes, voire nous créons les conditions pour qu'elles aient lieu.

Par exemple, nous travaillons en partenariat avec le lycée agricole de Château Salins sur les formations BAFA organisées dans leurs locaux, puis les jeunes ont la possibilité d'exercer ces nouvelles compétences dans le cadre des séjours loisirs

Nous aidons les jeunes à acquérir des compétences puis, dans la mesure du possible, nous leur donnons la possibilité de les exercer.

organisés par les foyers ruraux.

Nous aidons les jeunes à acquérir des compétences puis, dans la mesure du possible, nous leur donnons la possibilité de les exercer.

Champs Culturels : Comment avez-vous abordé le partenariat avec le lycée agricole de Pixérécourt ?

Jérôme Léger : Je connais bien les lycées agricoles, nous avons travaillé avec plusieurs lycées agricoles de Lorraine, notamment dans le cadre des formations « services en milieu rural » et « gestion et protection de la nature », donc cela facilite les relations.

Cette expérimentation entraine



pleinement dans le cadre de nos actions d'éducation non formelle, nous l'avons intitulé « Projet d'éducation non formelle à Chambrey ».

Chambrey est une ancienne gare, transformée en lieu d'accueil de séjours loisirs, particulièrement orientés « environnement ». C'est une sorte de chantier éducatif permanent car il y a toujours à faire. En revanche, il ne s'agit pas de faire de « l'occupationnel », les 3 volets d'activités que nous avons identifiés avec les deux enseignants de Pixérécourt, lors de ce projet, avaient une réelle utilité sociale.

Champs Culturels : Quels sont-ils et comment avez-vous abordé la question de la construction des compétences dans le cadre de ce chantier éducatif ?

Jérôme Léger : En premier lieu cela a nécessité un travail important d'échanges et de discussion autour de l'objectif de ce projet, de ses modalités, du rôle de chacun, de la place des jeunes.

Il s'agissait d'une classe d'élèves de seconde professionnelle « nature, jardin, paysage, forêt » accompagnés d'un enseignant de math/physique, et d'une enseignante de travaux paysagers.

Au fil des échanges, je me suis rendu compte que ce qui était demandé dans le cadre de cette expérimentation, c'est ce que nous faisons depuis très longtemps dans le cadre des formations d'animation, comme le BAFA par exemple ; c'est-à-dire être capable de repérer et d'évaluer les compétences mises en œuvre et/ou construites par des jeunes dans le cadre d'activités collectives.

Nous avons élaboré deux outils : une grille d'observation pour aider les adultes à observer ce que les jeunes mettent en œuvre – ou pas – en terme d'initiatives, d'interaction avec les autres, de réalisation ; et un carnet de bord à destination des jeunes qui constitue leur outil personnel d'analyse du projet.

Il y avait trois types d'activités à réaliser : une remise en état d'une station météo, un jardin médiéval, un four trappeur.

Ces trois activités avaient une utilité sociale immédiate car nous avons besoin que l'ensemble soit remis en état pour accueillir des jeunes durant les séjours d'été.

C'est d'ailleurs ce qui a renforcé la motivation des élèves pour ce projet.



Nous avons également utilisé un autre outil qui est le photo langage et qui a permis aux jeunes de relater leur expérience lors d'une soirée collective en se saisissant d'images qu'eux-mêmes avaient réalisées.

Cet outil a plusieurs vertus, notamment celle de favoriser l'explicitation du point de vue des jeunes sur le projet : ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont apprécié et pourquoi etc..

La question des compétences vient après selon moi, il y a d'abord l'enthousiasme autour du projet, le ressenti, les premières impressions, et c'est seulement après, avec le carnet de bord notamment, qu'ils ont réfléchi en termes de « compétences », et puis c'est une trace de leur travail. Je sais qu'ils l'ont gardé encore aujourd'hui, pour beaucoup d'entre eux.

Champs Culturels : Qu'avez-vous tiré comme bilan de cette expérience d'éducation non formelle ?

Jérôme Léger : Que les jeunes ont de nombreuses compétences déjà construites !

Nous nous sommes rendu compte que lors du séjour certains ont mis en œuvre, en situation, des savoirs et des savoir-faire qu'ils avaient déjà acquis.

Finalement, ce projet d'éducation non formelle a permis à bon nombre de jeunes de révéler des compétences, de les faire émerger, de les repérer. Ils s'apercevaient qu'ils savaient faire plein de choses. Indéniablement, ils en ont tiré un grand bénéfice, ne serait-ce que sur le plan de l'estime de soi.

Champs Culturels : Selon vous, quel partenariat les associations d'éducation populaire et les lycées agricoles peuvent-ils (re-)construire ?

Jérôme Léger : Ce partenariat a existé par le passé, mais le retrait du ministère de l'agriculture des FONJEP a fragilisé les associations d'éducation populaire notamment celles qui développaient une activité en milieu rural.

Ceci étant, il est très important de tisser des liens avec ces associations, ces foyers ruraux car c'est une manière pour les jeunes de mieux connaître les territoires, pour certains d'y trouver une activité, pour d'autres d'ouvrir de nouvelles perspectives d'engagement.

Les jeunes des lycées agricoles sont pour certains engagés dans ces associations, mais pas tous, et le monde

rural a beaucoup évolué ces dernières années dans sa sociologie.

S'engager dans la vie associative pour ces jeunes est complémentaire d'un parcours scolaire, et notre travail d'éducateur est aussi de les aider à valoriser cet engagement.

Aujourd'hui les lieux d'apprentissages pour les jeunes sont très cloisonnés : il y a l'école et « tout le reste ». Il faut mieux travailler ensemble, les associations d'élèves des lycées agricoles pourraient être adhérentes aux foyers ruraux, ce fut le cas par le passé.

Aujourd'hui les lieux d'apprentissages pour les jeunes sont très cloisonnés : il y a l'école et « tout le reste ». Il faut mieux travailler ensemble, les associations d'élèves des lycées agricoles pourraient être adhérentes aux foyers ruraux, ce fut le cas par le passé.

De nouveaux dialogues doivent être construits avec les associations d'éducation populaire car nous sommes, nous aussi, en partenariat avec les conseils régionaux, les collectivités locales, l'éducation nationale. Les associations font ce lien en milieu rural, et les élèves des lycées agricoles font partie intégrante de cette jeunesse qui participe pour partie au renouveau du mouvement rural.

Projet associatif des Foyers Ruraux

NOTRE LECTURE DE LA SITUATION DES MOUVEMENTS D'ÉDUCATION POPULAIRE

Au cours de la première moitié du XX^e siècle, des rêves, des espoirs, des convictions et des luttes ont donné naissance à des formes de citoyenneté, à des manières de vivre ensemble qui semblent « s'épuiser », au moment où l'on en ressent pourtant toute la nécessité.

L'éducation populaire demeure un projet indispensable à la démocratie. C'est pourquoi nous avons rappelé de façon solennelle, au moment de notre premier congrès départemental (le 27 avril 2002), notre engagement dans l'action, pour une société démocratique, pour une culture partagée, pour les valeurs de la laïcité.

La raison d'exister de nos mouvements d'éducation populaire est, plus que jamais, d'ouvrir l'accès pour tous à une réflexion et à des comportements responsables, conscients, critiques, solidaires et citoyens, bref d'aider à la compréhension et à l'exercice concret des droits et des devoirs.

Nous agissons pour la défense des valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité. Nous continuons à nourrir les mêmes espérances parce

que nous constatons et refusons les mêmes injustices. À chaque instant, nous vérifions à quel point les attentes et les révoltes, même si elles revêtent d'autres formes - pouvant dériver vers des comportements individualistes ou extrémistes -, n'ont rien perdu de leur intensité et de leur gravité.

C'est pourquoi nous tenons plus que jamais à faire partager nos convictions, nos actions et à croiser nos regards et nos actes avec ceux qui, au-delà du seul mouvement associatif, défendent les mêmes aspirations et mènent des luttes semblables. Par la diffusion de ce projet associatif, nous souhaitons pérenniser un dialogue ouvert sur le monde, une recherche qui interroge le monde extérieur de manière plus confiante, avec épanouissement et espoir.

NOTRE ESPACE D'ACTION : LE RURAL

Héritiers des foyers Paysans nés en 1936, les Foyers Ruraux ont été conçus autour de la Confédération Générale de l'Agriculture dans la clandestinité. À la Libération, les Foyers Ruraux naissent, vitalisés par une équipe de militants issus de la Résistance. Parce que nés dans une période d'enthousiasme, de bouillonnement créateur, d'euphorie peut-être un peu naïve pour les vues d'avenir, les Foyers Ruraux portaient en eux une richesse incomparable de possibilités et de virtualités qui devront subir l'épreuve de la confrontation avec les rudes

réalités de la vie rurale.

Bien entendu, le contexte socio-économique a changé, l'idéologie dominante s'est propagée de façon tentaculaire – mondialisation des profits, uniformisation de la « Culture », individualisme à tout va, réduisant la notion de ruralité à son espace géographique, plutôt qu'à un ensemble d'expériences et de spécificités sociales, politiques, culturelles, riches d'une mémoire collective qui, comme ailleurs, est menacée de disparition.

Toutefois, cet espace géographique détermine des particularités qui amènent les Foyers Ruraux à envisager des actions distinctes quant à la forme, mais évidemment non différentes sur le fond (idéologique, social, culturel et pédagogique) de celles qu'ils mèneraient s'ils étaient situés en milieu urbain.

Les longues distances, la profusion de petites collectivités et les aspects organisationnels et économiques qui en découlent, les difficultés du milieu agricole, les emplois lointains, le morcellement géographique du parcours scolaire des enfants, l'isolement de la Jeunesse et, bien évidemment, la puissance et l'arrogance des offres accrocheuses et infantilisantes d'un certain environnement culturel motivent et rendent plus urgente encore l'action des Foyers Ruraux et la nécessité de son développement.

Source : <http://foyers-ruraux-moselle.org>

« Savoir vivre ensemble, c'est une compétence Monsieur ? »

MICHEL DARDENNE,

ENSEIGNANT DE MATHÉMATIQUES/SCIENCES PHYSIQUES/INFORMATIQUE, LEGTA DE NANCY-PIXÉRECOURT, LORRAINE

Dans cet entretien, Michel Dardenne relate l'expérience d'un chantier participatif conduit avec les élèves d'une classe de seconde professionnelle Gestion des milieux naturels et de la forêt (GMNF) dans le cadre de l'expérimentation sur le livret de compétences. Quelle relation a été construite avec le partenaire associatif ? Comment les élèves se sont engagés ? Quels outils ont été mis en place pour avoir une démarche réflexive sur l'expérience ?

Champs Culturels : Vous êtes enseignant de mathématiques au Legta de Nancy-Pixérecourt, qu'est-ce qui a motivé votre engagement dans cette expérimentation sur le livret de compétences ?

Michel Dardenne : C'est sans doute mon histoire dans l'établissement, notamment sur le site de Toul où j'ai enseigné en CLIPA (classe d'initiation pré-professionnelle en alternance), en DIMA (Dispositif d'initiation aux métiers par l'alternance) donc au contact d'un public scolaire qui a besoin d'apprendre autrement, qui a besoin de retrouver confiance en lui. Je me suis intéressé aux questions de remédiation, d'insertion de ces jeunes parfois en rupture avec le monde scolaire.

J'adaptais mes cours, pour ces élèves présents une semaine sur deux, en m'appuyant sur leur stage en entreprise pour faire des maths.

Et puis nous avons une interrogation sur ces élèves en première année de BEPA (à l'époque, aujourd'hui nous dirions en seconde professionnelle) qui lâchaient, qui décrochaient.

Et puis il y a eu une réflexion régionale sur cet appel à projet autour du livret expérimental de compétences, et la Lorraine, par l'intermédiaire de Marie-France Rubiello chargée des moyens au SRFD, a proposé à tous les établissements de

s'engager dans une réflexion sur le livret expérimental de compétences qui pour nous, est très lié à notre mission d'insertion des jeunes.

Dans mon établissement, j'ai donc accepté d'avoir une décharge d'1/2 heure par semaine pour m'occuper de cette question d'insertion.

Champs Culturels : Quelle relation avez-vous établie avec la fédération des foyers ruraux de la Moselle ?

Michel Dardenne : Effectivement la question du partenaire est importante.

Pour moi c'est une question de réseau, j'ai un vécu associatif, et par ailleurs je connaissais Jérôme Léger, animateur professionnel à la Fédération Départementale des Foyers ruraux de Moselle, car nous avons déjà travaillé ensemble avec des élèves en DIMA ainsi qu'avec des adultes en CAPA Services en milieu rural (SMR), c'est donc naturellement que j'ai fait appel à lui pour ce nouveau projet.

Nous partageons la même philosophie, les valeurs de l'éducation populaire, travailler à rendre autonomes ces jeunes, chercher à valoriser leur savoirs, savoir-faire car ils en ont, se donner la peine d'aller à leur rencontre différemment, donner sans attendre en retour.

Champs Culturels : Comment avez-vous transformé cette proposition d'expérimentation en projet collectif avec les jeunes ?

Michel Dardenne : Il faut d'abord rappeler que nous avons eu des réunions communes avec les quatre autres établissements de Lorraine, pilotés par le SRFD, en présence d'intervenants extérieurs venus nous éclairer sur la notion de compétences, complexe à appréhender pour nous qui travaillons dans le monde scolaire...

Suite à cela j'ai travaillé avec le partenaire associatif pour réfléchir à un projet adapté, et pour construire une grille d'analyse de ce que pourrait être les compétences des jeunes à faire émerger durant ce projet : ce que je sais faire seul, ce que je sais faire en étant aidé, ce que je sais faire en partie, etc.

Les foyers ruraux ont apporté leur savoir-faire, ils construisent des outils de valorisation pour les jeunes, nous avons donc élaboré un carnet de bord comme outil de suivi, de traces et de repérage de certaines compétences.

Car ce qui nous posait problème dans ce travail sur les compétences, c'était de tomber dans la facilité de la compilation d'expériences.

Car ce qui nous posait problème dans ce travail sur les compétences, c'était de tomber dans la facilité de la compilation d'expériences. Je ne voyais pas l'intérêt de compiler et de stratifier les expériences des jeunes qui en ont tous plus ou moins. Ce qui me préoccupait davantage c'est : des compétences pour quoi faire ?

En revanche j'avais la certitude qu'il fallait d'abord vivre quelque chose ensemble avec ces jeunes avant d'entrer dans cette question des compétences.

Champs Culturels : Quels étaient vos objectifs lors de ce projet ?

Michel Dardenne : L'objectif n'était donc pas de compiler des compétences « potentielles », mais plutôt de s'interroger sur ce que l'on met en place pour les faire émerger, et le cas échéant aider à en construire.

Je dirai, en exagérant à peine, que nous ne pouvions pas savoir à l'avance quel serait le résultat final, comment cela allait se passer exactement. Est-ce que les jeunes en retireraient quelque chose ?

Une chose était sûre et c'était ma conviction : tous ces jeunes ont des compétences, certaines bien maîtrisées, d'autres en cours, mais notre volonté, c'est de proposer un projet qui ait du sens pour nous, enseignants, élèves et partenaires, de le vivre, et ensuite d'utiliser nos outils réflexifs pour se donner le temps de la prise de recul, le temps de l'analyse avec les jeunes.

Champs Culturels : Quel a été ce projet ?

Michel Dardenne : C'est un projet de chantier collectif sur deux jours, au mois de juin 2011, réalisé à Chambrey sur le site d'une structure d'accueil de séjours

d'éducation à l'environnement et d'activités sportives de plein air gérée par la fédération des foyers ruraux de Moselle.

L'animateur, responsable du site et partenaire du projet a proposé trois niveaux d'interventions :

En revanche j'avais la certitude qu'il fallait d'abord vivre quelque chose ensemble avec ces jeunes avant d'entrer dans cette question des compétences.

- une préparation du terrain pour recevoir les séjours de jeunes de l'été (débroussaillage.) et un travail sur une parcelle destiné à accueillir des plantations d'essences rares dans le secteur.
- la remise en état d'un jardin médiéval avec repiquage de plantes aroma-

tiques qui servent à agrémenter la cuisine durant les séjours d'été

- la réfection d'une station météo

Champs Culturels : Avez-vous pu associer d'autres enseignants à ce projet ?

Michel Dardenne : Comme je vous l'ai dit je suis prof de maths et non enseignant « technique ».

De ce fait, et vu la nature des chantiers, j'avais à cœur de mobiliser les enseignants techniques de la filière.

Il a donc fallu convaincre que ce projet avait un sens pour nous, pour les élèves, que les compétences que nous souhaitions valoriser chez les jeunes, n'étaient pas seulement techniques (car, cela, ils le font déjà) mais aussi d'ordre plus « sociales », que l'on se situait volontairement dans un cadre moins formel que le contexte « cours » ou même travaux pratiques (TP), etc...

C'est un travail explicatif que je trouve nécessaire et qui a porté ses fruits puisqu'une enseignante technique, assez dubitative au départ, a accepté de se déplacer et de venir voir le site. Elle en a fait une analyse très positive et a constaté qu'il y avait beaucoup d'opportunités techniques, qu'il était possible, par exemple, d'ouvrir des milieux, bref que le travail serait adapté et intéressant pour les jeunes.

Mais nous aurions pu aller beaucoup plus loin car le site de la structure est situé dans un village qui a une grande charge historique. Annexé par les allemands en 1870 le village représentait la frontière franco-allemande, il a également abrité une ancienne gare impériale. Nous aurions pu conduire le projet sur d'autres pistes ou rajouter ces volets historiques et culturels.

Champs Culturels : La vie collective semble avoir été un moment fort sur seulement deux jours de chantiers, peut-on parler de nouvelles compétences pour les jeunes ?

Michel Dardenne : Cet aspect du sujet a été l'objet de désaccords en région lorsque nous avons débattu autour des « compétences ». Certains disaient que finalement les compétences devenaient un grand fourre-tout, intégrant des aspects comme « être capable de se lever le matin » ou « être capable de ranger sa chambre »...

Personnellement je défends le fait qu'un gamin qui est parfois le seul de sa famille à se lever le matin afin de se rendre en cours, développe une forme de compétence qu'il faut faire émerger, ne serait-ce qu'à ses yeux.

Cela a d'ailleurs été notre principal objectif avec Jérôme Léger, l'animateur professionnel : rendre visible, faire émerger des compétences que les jeunes détiennent mais qu'ils n'identifient pas comme telles.

Nous avons dû collectivement organiser notre groupe durant ces deux jours.

Par exemple, j'avais demandé à la restauration scolaire de nous fournir les matières premières, mais pas de plats préparés.

Nous avons dû confectionner la cuisine, faire quelques courses pour tout le groupe, se poser des questions de quantité, de budget.

Pour certains, faire la cuisine, monter

une tente était complètement nouveau.

Finalement, l'école c'est une figure imposée, quand on amène les élèves à des savoir-faire, comme déterminer une primitive en maths par exemple, cela ne laisse pas, à mon sens, beaucoup l'occasion de développer son potentiel personnel...

Là, nous avons vécu une aventure qui laisse s'exprimer le potentiel de chacun, où chacun a sa place parce qu'on la lui fait, où le collectif l'emporte sur l'individuel.

On parle beaucoup d'individualisation aujourd'hui, à l'école comme ailleurs, « individualisation des parcours, des formations. ».

Nous avons plutôt travaillé sur le collectif et démontré la force du groupe quand il est solidaire et organisé. Un élève a dit en séance de photo-langage, « l'union fait vraiment la force finalement ».

Je défends le fait que des compétences ont émergé à travers la vie collective, l'organisation quotidienne. D'ailleurs nous avons construit deux outils pour travailler sur la réflexivité : le photo-langage et le carnet de bord.

Champs Culturels : Pouvez-vous en dire davantage sur ces outils ?

Michel Dardenne : Le photo-langage s'est construit petit à petit par les photos que tout le groupe a faites.

Nous avons imprimé ces photos le jour du bilan, et demandé à chaque élève d'en choisir deux et de commenter ce choix.

Des éléments passionnant sont ressortis de cette aventure collective.

Par exemple, une élève a retenu une chose qui lui paraît la plus importante, elle sait désormais que sa copine sait jouer de la guitare. Elle la voit différemment, et surtout elle se rend compte qu'elle était passée à côté de cela dans

sa relation amicale.

Cet exercice réalisé à partir des photos du groupe faites par lui-même a été un outil réflexif très précieux.

Le carnet de bord a permis d'asseoir plus précisément les apports du projet pour les jeunes, en termes de compétences « simples » : ce que je sais faire, seul, aidé par d'autres, ce que je sais faire en partie, le pas qu'il me reste encore à faire, etc.

Ils ont compris là-aussi la force d'un collectif qui s'entraide car certaines compétences n'ont pu être acquises que grâce à l'aide d'autres camarades.

Champs Culturels : Et maintenant, la suite ?

Michel Dardenne : Effectivement il y aura une suite, plus formelle celle-là.

La région Lorraine s'est doté d'un outil appelé le Lorfolio qui est en ligne à la disposition de chacun.

Je l'ai testé et ce travail m'a conduit à une réflexivité que je ne prends pas le temps d'avoir sur mon parcours professionnel, or comme les jeunes, nous avons aussi, nous adultes, des compétences qui restent à construire, d'autres que nous maîtrisons etc. c'est bien d'avoir fait ce travail réflexif sur son parcours quand on le mène avec des jeunes.

Mon objectif dans le courant de l'année est d'amener les élèves à s'en emparer, à l'adapter à leur situation afin qu'ils puissent s'en servir de manière durable et y consigner leurs expériences.

C'est un travail assez lourd à entreprendre car cela demande de passer du temps avec chacun des élèves pour l'accompagner dans sa démarche personnelle de transcription de ses expériences.

Un autre souhait est de bâtir un blog qui consignerait les activités culturelles, sportives que chacun vit dans sa ville ou son village et qu'il veut faire partager à ses camarades, une sorte de plateforme d'échanges d'informations sportives, culturelles et de loisirs...

Mais tout cela demande du temps que je n'ai pas nécessairement, comme je n'avais pas toujours le temps de réaliser le projet à Chambrey d'ailleurs ! Mais si on attend d'avoir toujours les heures pour faire quelque chose...

J'ai dû parfois déplacer des cours, m'arranger avec les collègues pour rattraper mes cours.

Mais je m'investis car cela a du sens pour moi, quand vous voyez que certains jeunes aujourd'hui préfèrent qu'on leur mette tout de suite « O/20 » plutôt que de rendre le travail car ils sont persuadés qu'ils sont nuls...

J'ai un jeune qui m'a dit dernièrement « J'ai peur de ne pas avoir de travail ». À 15 ans ! Vous vous rendez compte, il a déjà peur à 15 ans... C'est dramatique. Il a peur car il ne sait pas ce qu'il est capable de faire. En explicitant ses capacités, il va commencer à reprendre confiance.

Champs Culturels : Donc valoriser des compétences construites dans le cadre d'une éducation non-formelle, devrait pouvoir être possible selon vous dans le cursus scolaire ?

Michel Dardenne : Oui ça a un sens, au moins du point de vue de la confiance en soi,

voire de la connaissance de soi. Il y a des jeunes aujourd'hui qui ne savent pas qu'ils savent faire ! Si on ne va pas les « chercher », ils ne font pas ce travail sur eux-mêmes.

J'ai été formé à l'entretien d'explicitation, il vise précisément à faire émerger chez l'autre ses savoir-faire, ses

capacités. Et pour cela nous n'avons pas besoin de connaître le milieu professionnel ou scolaire dans lequel il évolue. Il suffit d'être à l'écoute de ce qui est dit et de savoir reformuler.

J'ai un jeune qui m'a dit dernièrement « J'ai peur de ne pas avoir de travail ».

À 15 ans ! Vous vous rendez compte, il a déjà peur à 15 ans... C'est dramatique.

Il a peur car il ne sait pas ce qu'il est capable de faire. En explicitant ses

capacités, il va commencer à reprendre confiance.

Personnellement, c'est seulement aujourd'hui à 45 ans que je réalise qu'il y a des choses que je sais faire, qu'on ne pourra pas m'enlever. Mais je sais les faire depuis longtemps !

Je n'ai pas envie qu'ils attendent tout ce temps. Nous avons une mission d'insertion sociale et professionnelle, à nous de la remplir.

ETABLISSEMENT : LEGTPA DE NANCY PIXÉRECOURT
CONTENU DU LIVRET
Domaines concernés : <ul style="list-style-type: none"> • Vie civique et citoyenne • Environnement/Développement durable Champs : <ul style="list-style-type: none"> • Cadre scolaire au-delà des disciplines
MÉTHODE DE RECONNAISSANCE, D'ÉVALUATION ET DE VALIDATION DES COMPÉTENCES
<ul style="list-style-type: none"> • Transmission d'un « Carnet de bord » aux élèves, destiné à être rempli au cours d'un séjour de 2 jours ; • Par les enseignants et un intervenant, pendant les 2 jours : observation des compétences mises en œuvre, sur base d'un guide d'observation.
MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES
<ul style="list-style-type: none"> • A partir d'activités concrètes, sensibilisation à la notion de compétence ; • Présentation du Carnet de bord à l'ensemble du groupe ; • Suite au séjour : Restitution collective sur ce que les élèves ont indiqué dans le Carnet de bord, leur ressenti...
CONDITIONS DE L'APPROPRIATION DU LIVRET PAR LES JEUNES
<ul style="list-style-type: none"> • Accueil positif, Carnet rempli par la majorité des élèves, de par les principes adoptés : • Se baser sur une activité concrète ; • Adopter un support sous un format attractif ; • S'appuyer sur un partenariat extérieur.
CONDITIONS FAVORABLES À L'IMPLICATION DES PARENTS
Parents non impliqués à ce stade de l'expérimentation

Valoriser les parcours sans créer d'inégalités

CORINNE KOCEVAR

ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS/HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, LYCÉE AGRICOLE DE COURCELLES-CHAUSSEY, LORRAINE.

Dans cet entretien, Corinne Kocevar développe le contenu de l'expérimentation autour du livret de compétences qui s'est déroulée dans son établissement à partir d'un projet d'EIE (Enseignement à l'initiative de l'Établissement) de nature artistique. Elle évoque les bénéfices indéniables que les jeunes retirent de cette approche par compétences sans oublier toutefois de mettre à jour quelques limites au dispositif qui doit s'accompagner de garde-fous solides pour ne pas créer d'inégalités supplémentaires entre les parcours de jeunes.

Champs Culturels : Pourquoi vous êtes-vous lancée dans l'expérimentation relative au livret de compétences ?

Corinne Kocevar : Je suis correspondante régionale pour la mission « insertion » et c'est à ce titre que j'ai vu un intérêt à cette expérimentation. Dans le cadre de cette mission d'insertion, nous questionnons le parcours des jeunes, leur orientation et leur insertion. Expérimenter un dispositif qui propose de valoriser, dans le cadre scolaire, des compétences acquises par les jeunes hors cadre scolaire me semblait intéressant.

Intéressant mais non dénué de risques.

En effet, sous l'impulsion de Marie-France Rubiello à l'époque en poste au SRFD Lorraine, un groupe de travail s'est constitué autour de cette expérimentation. Nous avons pu creuser la notion de compétences avec l'appui d'intervenants extérieurs et réfléchir à ce qu'elle signifiait pour les jeunes que nous accueillons en lycée agricole.

Des réserves sont apparues lors de ces échanges, réserves qui à mon sens ne sont pas levées sur un tel dispositif

tant que les garde-fous ne sont pas mis en place. Mais nous n'en sommes qu'à la phase d'analyse des expérimentations.

Champs Culturels : De quelles réserves s'agit-il pour vous ?

Corinne Kocevar : Les réserves sont de plusieurs ordres, et dans un premier temps il y a le danger d'un dispositif qui aurait un caractère obligatoire. En effet, que faire si des jeunes ne veulent pas, ou n'ont rien à proposer en termes d'expériences ? Par exemple dans le cas de notre expérimentation, nous avons des élèves qui n'ont pas souhaité faire cette démarche réflexive.

Des réserves sont apparues lors de ces échanges, réserves qui à mon sens ne sont pas levées sur un tel dispositif tant que les garde-fous ne sont pas mis en place. Mais nous n'en sommes qu'à la phase d'analyse des expérimentations.

Deuxième réserve : même si ce livret venait à être facultatif et construit avec les élèves volontaires, il y a le risque de l'utilisation en conseil de classe par exemple.

Partant d'un bon sentiment, celui de valoriser le parcours de l'élève, nous pourrions déboucher sur

une pénalisation d'un jeune qui n'a pas souhaité remplir son livret, ou qui a un livret vide, au profit de celui qui pratique de multiples activités et qui peut le remplir aisément. Nous nous heurtons à

un problème d'égalité de traitement des jeunes.

Enfin il y a l'utilisation professionnelle de ce livret qui peut également poser problème si les jeunes ne sont pas correctement accompagnés.

Champs Culturels : Comment s'est faite la présentation de ce livret expérimental aux élèves ?

Corinne Kocevar : Nous n'avons pas souhaité faire une présentation a priori de ce livret, ni de la notion de compétences. Nous avons préféré entrer dans le dispositif par le projet.

Ce projet a pris la forme d'un EIE (enseignement à l'initiative de l'établissement) en seconde professionnelle Travaux paysagers et Agroéquipement, soit environ 55 élèves.

Des enseignants « techniques », mais aussi de français/histoire-géographie, éducation physique et sportive, éducation socioculturelle ont participé à l'accompagnement de cette action intitulée « Nature, sculpture, soudure » avec l'objectif de faire des réalisations plastiques et végétales qui seraient valorisées lors du printemps d'Urville, grande manifestation d'horticulteurs de Lorraine et d'autres régions. Les réalisations étaient variées et de grande qualité : mur végétal, cabane, traces de pneus, fourmis

géantes. Elles ont été présentées par les jeunes au public lors de cet événement.

C'est à l'issue de ce projet que nous avons présenté aux jeunes le travail d'identification des compétences que nous allions faire ensemble.

Champs Culturels : De quels outils disposez-vous pour ce travail, et plus généralement quel type d'outil est requis dans une approche par compétences ?

Corinne Kocevar : Nous avons construit un référentiel de compétences en adaptant le référentiel professionnel des compétences qui nous avait été présenté en session de formation régionale.

Au regard du projet « Nature, Sculpture, Soudure », nous avons simplifié ce référentiel et retenu les pôles de compétences qui nous semblaient être en jeu dans ce projet artistique au regard des situations que les élèves allaient rencontrer.

Trois pôles de compétences se dégageaient : Initiative, réalisation et interaction, chacun relié à des capacités à mettre en œuvre (faire des choix compatibles avec le respect de l'environnement, se situer dans l'environnement local.).

A l'issue de l'événement, nous avons conduit des entretiens en groupe avec le référentiel simplifié.

Mais la question de l'outil est très importante en effet, car ce travail peut s'avérer très contre-productif si l'on utilise des outils « au rabais » du type questionnaire « ce que je sais faire, ce que je ne sais pas faire, ce que j'ai déjà fait » sans accompagnement, sans projet.

Certains de nos élèves seront immanquablement dans le discours « encore un truc où je suis nul ».

Champs Culturels : Comment se sont passés ces entretiens, les élèves ont-ils été réceptifs à ce travail ?

Corinne Kocevar : Oui et non, car dès le début du projet certains jeunes se sont beaucoup investis et d'autres beaucoup moins.

Par exemple, ils ne sont pas tous venus au Printemps d'Urville qui se déroulait un week-end.

Mais ceux qui sont venus en ont retiré une grande satisfaction et ont pu repérer quelles compétences ils avaient développées lors de cet événement, notamment la capacité à expliciter leur travail.

En revanche, les entretiens conduits en groupe sont toujours ambivalents car ils rassurent les jeunes d'une certaine manière mais mettent en avant ceux qui ont le plus de facilités à l'oral au détriment des autres. Nous avons quand même constaté qu'à l'issue des entretiens qui avaient pour support une grille d'identification des compétences, certains élèves avaient vraiment adhéré à cette approche et souhaitent poursuivre aujourd'hui.

Champs Culturels : Précisément, où en êtes-vous de l'expérimentation ?

Corinne Kocevar : Nous la poursuivons sur l'année 2012.

Des entretiens individuels vont être conduits avec l'objectif d'accompagner les jeunes dans l'utilisation du Lorfolio, un livret numérique de compétences créé à l'initiative de la Région Lorraine. Nous avons eu une formation autour de cet outil pour le présenter aux jeunes et les aider à le renseigner. Il a l'avantage d'avoir plusieurs niveaux d'entrées selon l'utilisation que l'on veut en faire : consigner des expériences, les traduire en compétences, sortir un curriculum vitae papier adapté à la demande d'emploi que l'on veut faire etc.

(...) beaucoup de nos jeunes ont fait apparaître leurs compétences dans différents domaines (BAFA, pompiers, responsabilités dans l'ALESA.) et voudraient mettre en forme tout cela dans un parcours.

Une partie des élèves est très motivée par cette deuxième étape que je vais assurer après les vacances de Toussaint car beaucoup de nos jeunes ont fait apparaître leurs compétences dans différents domaines (BAFA, pompiers, responsabilités dans l'ALESA.) et voudraient mettre en forme tout cela dans un parcours.

D'autres nous ont fait part de leur souhait d'être mis en contact avec des associations, voire de s'engager bénévolement (associations environnementales, caritatives, animation.).

J'essaie de voir actuellement comment concrétiser ces envies qui sont nées de ce travail d'expérimentation et qui me semblent très bénéfiques pour ces jeunes.

Champs Culturels : Au regard des premiers entretiens conduits, quel bilan tirez-vous de cette expérimentation pour vous, enseignants, et pour les jeunes ?

Corinne Kocevar : Pour les enseignants le travail de réflexion autour des compétences a permis de nous interroger sur plusieurs éléments : la notion de compétence bien sûr, quelle définition en donner dans le cadre de l'école ? En quoi cette approche par compétences pouvait nous apporter une autre manière de travailler avec les jeunes ?

Pour nous enseignants, c'est une posture nouvelle qui n'est pas sans poser questions à certains collègues. Par exemple certains s'interrogent sur notre capacité à valider des compétences.

Pour ma part, je pense que l'enjeu ne se situe pas là, il est bien plus modeste mais très important cependant : du côté des enseignants, cette expérimentation nous a

amené à considérer les jeunes au-delà de leur parcours scolaire stricto sensu, et au-delà de notre discipline. D'où les

réticences de certains collègues, car cela nous oblige à nous décentrer.

Pour les jeunes, il me semble que l'apport se situe en premier lieu autour du travail d'explicitation de leur parcours, sans être « jugé ». Le travail d'explicitation du parcours en lui-même est d'une très grande richesse pour nos élèves. Cela me semble bien plus important que le débat sur « valider ou pas les compétences ».

Mais ce travail nécessite des moyens en terme de temps et d'accompagnement, car on ne peut pas aborder un travail d'explicitation sur ses compétences, a fortiori quand elles sont peu

nombreuses, ou peu lisibles, ou encore en construction, sans être accompagné.

Le deuxième apport est la valorisation du jeune à travers ce travail, l'émergence de ses capacités à ses propres yeux. Pour les élèves en difficultés scolaires, cela peut être très positif.

D'ailleurs c'est eux qu'il faut « aller chercher » car ils ne sont pas demandeurs d'un tel dispositif, en revanche s'il est bien réfléchi en amont, ce travail sur les compétences peut être un grand atout, spécifiquement pour ceux qui ont besoin de reconquérir une estime de soi et une confiance scolaire.

Il faut respecter le choix de certains qui n'auraient pas envie de se lancer dans ce travail, nous devons faire en sorte que chaque élève y voit un bénéfice, mais chacun doit être libre d'établir ce livret ou pas.

Enfin, aider les jeunes à valoriser leurs parcours sur des compétences construites dans le cadre de projets, dans le cadre de loisirs c'est une très bonne chose, utiliser cela dans le parcours scolaire c'est autre chose. Pour ma part, tant que des garde-fous ne sont pas posés à ce sujet, il me semble que cela constitue un frein à la généralisation.

ETABLISSEMENT : LEGTPA DE COURCELLES - CHAUSSY
CONTENU DU LIVRET
<p>Domaine concerné : Action et développement culturel</p> <p>Champ : Cadre d'éducation formelle hors les situations évaluées scolairement</p>
MÉTHODE DE RECONNAISSANCE, D'ÉVALUATION ET DE VALIDATION DES COMPÉTENCES
<p>En amont du projet EIE « Soudure, Nature, Sculpture » : Sur base des objectifs pédagogiques du projet et du Référentiel CCSP, identification des compétences susceptibles d'être mobilisées/développées dans le cadre du projet. Suite au Printemps d'Urville, au cours de laquelle les élèves ont présenté leurs œuvres au public :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens en sous-groupes sur les compétences développées à l'occasion du projet ; • Transmission aux élèves d'un document recensant, par objectif pédagogique, les compétences associées au projet, à remplir individuellement.
MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES
<ul style="list-style-type: none"> • En cours de projet, présentation aux élèves des objectifs du livret, avec mise en avant de la fonction de valorisation ; • Prévu pour la rentrée scolaire : échanges sur les compétences développées, sur base des documents remplis par les élèves et des notes prises par les enseignants au cours des entretiens collectifs.
CONDITIONS DE L'APPROPRIATION DU LIVRET PAR LES JEUNES
<ul style="list-style-type: none"> • Réactions plutôt positives à la transmission du livret ; • À observer à la rentrée : l'enrichissement effectif du livret et le nombre de livrets toujours en possession des élèves.
CONDITIONS FAVORABLES À L'IMPLICATION DES PARENTS
<ul style="list-style-type: none"> • Parents invités à se rendre au Printemps d'Urville pour prendre connaissance des œuvres réalisées ; • Pas d'implication directe sur le livret à ce stade de l'expérimentation.

Une proposition d'outil informatique pour valoriser les expériences socioculturelles des jeunes

PATRICK LAGNEAU

EST ENSEIGNANT EN ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE AU LEGTA DE BAR-LE-DUC, EPL AGRO DE LA MEUSE.

Dans cet entretien, Patrick Lagneau propose l'utilisation d'un outil informatique créé récemment au sein de son établissement avec d'autres collègues pour aider les jeunes à repérer et analyser leurs expériences socioculturelles. Cette démarche vise à faciliter la formalisation et la valorisation du parcours de ces jeunes.

Champs Culturels : Qu'est ce qui vous a amené à vous interroger sur les parcours culturels des jeunes et les compétences potentiellement construites dans le cadre de ce parcours ?

Patrick Lagneau : J'ai participé à un stage de formation à Paris en mars 2011 intitulé « Parcours culturel des jeunes et livret expérimental de compétences » et cette notion de parcours culturel m'a interpellé, mais plus encore, c'est l'idée du diagnostic qui m'a intéressé. Car il s'agit d'aider nos élèves à repérer leurs pratiques, leurs expériences, leurs compétences en matière socioculturelle.

Champs Culturels : Quel est l'intérêt d'un tel diagnostic pour les jeunes ?

Patrick Lagneau : C'est d'abord permettre au jeune d'avoir une trace tangible de son parcours qui peut ensuite servir de base – s'il le souhaite - pour entamer un dialogue avec un tuteur sur tel ou tel aspect.

Concrètement, il matérialise son propre parcours.

Le deuxième intérêt pour nous, enseignants d'ESC(1), et à condition que les jeunes soient d'accord pour échanger, c'est mieux connaître la situation de

pratique du jeune pour lui proposer des pistes soit dans le cadre de l'ALESA(2), soit dans le cadre de l'offre culturelle et socioculturelle de nos territoires.

Champs Culturels : Et pour ceux qui n'auraient rien comme expériences ?

Patrick Lagneau : L'outil que nous avons construit permet de valoriser toutes les expériences y compris celles que les élèves n'identifient pas comme des expériences. Prenons l'exemple du domaine intitulé « Cinéma ». Dans ce domaine il y a l'onglet « je suis spectateur », ce n'est pas une compétence en soi. Mais cela peut donner des indices au tuteur pour conseiller au jeune des pistes à exploiter, car au-delà de l'aspect ludique évident, sa démarche n'est pas anodine en termes de curiosité artistique.

Nous avons imaginé cet outil comme un moyen de valoriser les parcours des jeunes, quels qu'ils soient. On ne peut pas se permettre de construire des outils dans le champ des compétences non formelles qui soient au détriment des jeunes. Ce serait catastrophique. Et pour eux, et pour nous.

Champs Culturels : En quoi est-ce pertinent de valoriser les expériences socioculturelles des jeunes dans le cadre scolaire ?

Patrick Lagneau : Je me suis aperçu, au cours de ma carrière d'enseignant en éducation socioculturelle, que j'apprenais parfois par hasard, en fin d'année, la pratique artistique de tel ou tel élève à l'extérieur, l'engagement associatif de tel autre...

J'aurai pu travailler autrement avec ces jeunes si j'avais eu connaissance de ces éléments avant.

Par exemple encore dernièrement j'apprends d'un jeune qu'il est président de son club de moto-cross, et qu'à ce titre il est très engagé dans le fonctionnement de son club, il est impliqué dans l'organisation des compétitions, supervise le budget, anime les conseils, donc baigne dans la communication.

Or l'ALESA ne propose pas d'activités autour des sports mécaniques. Donc ce jeune n'avait, a priori, aucune raison d'évoquer cet engagement associatif, à la nuance près qu'en tant que telle, cette activité fait entièrement partie du diagnostic des pratiques de nos jeunes, car l'activité associative quel que soit son domaine (culturel, sportif, citoyen...) exige des compétences communes.

Le diagnostic des pratiques

(1) Éducation Socioculturelle

(2) Association de Lycéens, Etudiants, Stagiaires et Apprentis

ECRAN DE LA PAGE UTILISEE PAR L'ELEVE POUR ETABLIR SON DIAGNOSTIC

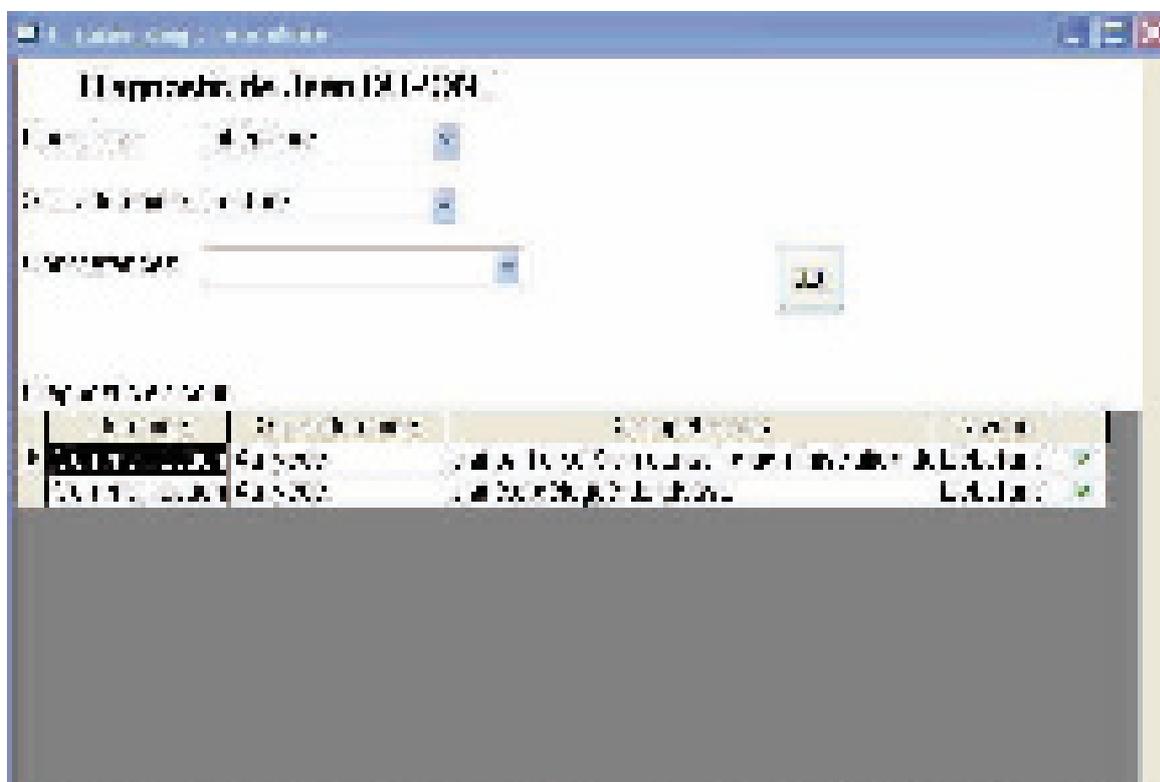


Tableau 1

socioculturelles des jeunes est déconnecté dans un premier temps de ce que le lycée propose, il s'intéresse d'abord à ce que le jeune fait. Ce qu'il est, à travers son vécu.

C'est seulement ensuite qu'il nous faut imaginer les liens avec les associations du territoire par exemple, ou dans le cadre de notre offre au lycée, pour proposer des pistes aux jeunes qui le souhaitent.

Selon moi, il ne doit pas y avoir d'interférences avec la scolarité et encore moins de caractère obligatoire. Nous aidons ces jeunes à formaliser un parcours, à enrichir un CV, mais c'est dans son seul intérêt (trouver un job plus facilement l'été ou plus tard) et seulement s'il le souhaite. Nous avons (et là je pense à toute la communauté éducative) un rôle d'information et d'accompagnement sur ce type de démarche.

Champs Culturels : Pouvez-vous nous présenter cet outil ?

Patrick Lagneau : Il se présente d'une manière très simple pour permettre un accès facilité à tous. Nous l'avons conçu en totale collaboration avec le responsable informatique du lycée qui a apporté son aide et son savoir-faire.

Le diagnostic des pratiques socioculturelles des jeunes est déconnecté dans un premier temps de ce que le lycée propose, il s'intéresse d'abord à ce que le jeune fait. Ce qu'il est, à travers son vécu.

Concrètement une vingtaine de domaines (Cf. tableau 1) composent le site, et je peux dire qu'avec mon collègue Lionel Faivre, également enseignant en éducation socioculturelle, nous avons essayé d'être exhaustifs pour couvrir le plus grand nombre d'activités socioculturelles pratiquées par les jeunes en ouvrant systématiquement la possibilité à différents niveaux de pratique.

Par exemple pour le Théâtre : Théâtre-lecture/ Théâtre-Ecriture/Théâtre-pratique/Théâtre-spectacle/Théâtre-

technique... etc.

Chaque « domaine » est décliné en « sous-domaines » puis en « compétences » : ce que je sais faire ou suis capable de faire dans cette activité (Cf. tableau 2). L'arborescence est volontairement très simple.

En termes de parcours culturel et de compétences il était très difficile d'être exhaustif, car les jeunes ont des activités très variées. Un élève pompier volontaire par exemple, doit pouvoir valoriser son activité en utilisant cet outil (en l'occurrence dans l'onglet « communication » qui décline des activités « en associations », en « milieu professionnel » etc.)

Afin d'écartier tout risque d'échec du jeune face à son diagnostic, nous offrons dans chaque menu déroulant, que ce soit pour les domaines, sous domaines ou compétences, la possibilité de cocher une case « AUTRE ». Cette réponse est un angle d'attaque évident pour le tuteur avec qui le jeune souhaite parler de son diagnostic.

Il faut dire à ce sujet que les activités réalisées « en cours » autour de ces

**EXEMPLES DE DOMAINES,
SOUS DOMAINES ET COMPÉTENCES**

DOMAINES	SOUS-DOMAINES	COMPÉTENCES	
CINEMA	ECRITURE	J'écris des scénarios	
		Je rédige des fiches sur le cinéma	
		Autre	
	REALISATION	J'ai déjà participé à un film professionnel en tant que figurant	
		J'ai déjà participé à un film professionnel en tant qu'acteur	
		J'ai déjà participé à un film professionnel sur le plan technique	
		Autre	
	EN SPECTATEUR	Je vais voir des films	
		Je sais analyser un film que j'ai vu au cinéma et en faire une critique argumentée	
		Autre	
	CINEMA-PASSION	Je me documente sur le cinéma avec des ouvrages spécialisés	
		Je sais animer un débat sur un film avec un public	
		Autre	
	COMMUNICATION	EN ASSOCIATION	J'ai animé un conseil d'administration
			J'ai animé une assemblée générale
J'ai été membre du CA			
J'ai été responsable de club			
Autre			
AU LYCEE		J'ai été délégué de classe	
		J'ai participé à un conseil d'administration du lycée	
		J'ai participé au conseil intérieur	
		Autre	
EN MILIEU PROFESSIONNEL		J'ai participé à une réunion au cours d'un stage	
	Autre		

AUTRES DOMAINES

ARTS PLASTIQUES	RADIO-ANIMATION	THEATRE-SPECTACLE
DANSE	RADIO-TECHNIQUE	THEATRE-TECHNIQUE
LITTERATURE-ECRITURE	SON-ACTIVITES DIVERSES	VIDEO-ECRITURE
LITTERATURE-LECTURE	SONS ET LUMIERES-SPECTACLES	VIDEO-PRATIQUE
MUSIQUE	SONS ET LUMIERES-TECHNIQUE	VISITES CULTURELLES
POESIE-ECRITURE	THEATRE-ECRITURE	AUTRES
POESIE-LECTURE	THEATRE-LECTURE	
PHOTOGRAPHIE	THEATRE-PRATIQUE	

Diagnostic Culturel

Jean DUPONT

BAC PRO 2 BIT

Objectif			
Domaines	Sous-domaines	Compétences	Niveau
<u>Communication</u>	Au lycée	J'ai été délégué de classe	Débutant
		J'ai participé à un conseil d'administration du lycée	Débutant
<u>Littérature</u>	Lecture	Je lis des BD	Confirmé
<u>Musique</u>	Pratique d'un instrume	Je joue dans un groupe	Débutant
<u>Théâtre</u>	Pratique	Je sais créer des décors	Débutant
<u>Vidéo</u>	Pratique	Je sais numériser des rushes (dérushage et numérisation)	Débutant
		Je sais utiliser une caméra vidéo (cadreur)	Confirmé

Tableau 3

domaines peuvent également être mentionnées : il ne s'agit pas de s'intéresser qu'aux activités extrascolaires mais à toutes les activités que les jeunes entreprennent dans ces champs d'expression. Le parcours d'un jeune est riche de toutes les expériences, celles vécues dans un cadre formel et celles relevant d'une éducation non formelle.

Champs Culturels : Où en êtes-vous de l'utilisation de cet outil ?

Patrick Lagneau : Il est finalisé après de nombreuses heures de travail chacun dans nos compétences !

Nous allons maintenant réfléchir à sa présentation et aux modalités de son utilisation car il faut un accès facilité aux ordinateurs et des adultes volontaires pour accompagner les jeunes dans sa prise en main, même si je pense qu'elle va être très rapide de leur part.

Pour le reste, l'équipe de direction est très favorable à mes initiatives et me soutient dans cette démarche.

Quoiqu'il en soit, cela va passer par une réunion de tous les élèves en

amphithéâtre pour présenter l'outil de manière active et surtout faire émerger l'intérêt qu'il peut représenter pour eux.

L'idée est de leur permettre de « regarder » leur parcours, voire de le lire, puisque nous avons prévu que le jeune puisse imprimer un document qui formalise tout ce qu'il a indiqué (Cf. tableau 3). Et selon ce que nous avons imaginé, il pourra toujours visualiser une chose ou une autre. L'objectif est qu'il ne se retrouve pas devant une feuille blanche. D'un autre côté, si un élève se lance dans cette démarche de diagnostic, puisqu'elle est volontaire, c'est qu'il a de la matière à valoriser. Et il le sait. D'où l'importance de faire passer le message de la valorisation de parcours lors de la phase « promotionnelle » à l'amphithéâtre.

C'est une opportunité qu'on leur offre, ils la saisissent ou pas, c'est à eux de décider mais s'ils la saisissent, c'est qu'ils sont aussi favorables à l'accompagnement d'un tuteur.

Champs Culturels : Comment imaginez-vous l'accompagnement des jeunes car l'outil est d'une utilisation volontairement très simplifiée ?

Patrick Lagneau : L'accompagnement est un gros enjeu car certains jeunes ne tiennent pas spécialement à dévoiler

L'accompagnement est un gros enjeu car certains jeunes ne tiennent pas spécialement à dévoiler leur parcours extrascolaire, d'autres au contraire prennent plaisir à en discuter.

leur parcours extrascolaire, d'autres au contraire prennent plaisir à en discuter. Bref il faut trouver la bonne distance dans cet accompagnement et ça peut-être « casse-gueule » parfois. Ce qui suppose de se former à l'accompagnement, à l'entretien d'explicitation si besoin etc.

Pour ma part, ce travail d'explicitation avec les jeunes concernant leurs activités socioculturelles, leurs expériences, leurs compétences, me paraît totalement partie-prenante de notre métier d'enseignant en éducation socioculturelle.

Cheminer vers l'autonomie et la culture d'établissement

LOU COUPELON-DUMONS

ENSEIGNANTE EN LETTRES-HISTOIRE, AU LYCÉE KYOTO DE POITIERS.

MARIELLE LACHETEAU,

ENSEIGNANTE EN MATHÉMATIQUES, AU LYCÉE KYOTO DE POITIERS.

ARNAUD PEUCH,

ENSEIGNANT EN ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE, AU LYCÉE KYOTO DE POITIERS.

Ce texte retrace l'expérimentation conduite au lycée Kyoto de Poitiers sur le livret de compétences. Outre la spécificité de l'établissement sous la double tutelle des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture, le choix des équipes s'est porté dans un premier temps sur une articulation de dispositifs existants (aide personnalisée, tutorat.) pour travailler l'ensemble des aspects de l'insertion des jeunes. Un premier bilan a montré les pertinences mais aussi les limites d'un dispositif global.

Au lycée Kyoto à Poitiers, l'expérimentation sur le livret de compétences bénéficie depuis le départ d'une double culture émanant de la double tutelle du lycée : Éducation Nationale et Enseignement Agricole.

Deux enseignantes pilotent le dispositif, Lou Coupelon-Dumons, enseignante en Lettres-Histoire, et Marielle Lacheteau, enseignante en Mathématiques.

Le comité de pilotage, composé d'une douzaine d'enseignants, a choisi d'intégrer dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé, deux dispositifs complémentaires : le tutorat et l'approche par compétences avec son outil numérique.

Le tutorat est envisagé comme cadre et support d'accompagnement du jeune dans la valorisation de ses compétences.

L'approche par compétences consiste pour l'équipe à proposer aux jeunes des ateliers (vidéo/philos, bande-dessinée/histoire, math/cuisine...) dans lesquels ils vont pouvoir découvrir, par petits groupes, une nouvelle approche des savoirs

et savoir-faire à travers une pratique transversale.

Ainsi, pour la quatrième année consécutive, tous les primo-arrivants de l'établissement bénéficient d'un module hebdomadaire d'une heure et demi à travers lequel ils expérimentent différentes activités dans le cadre d'ateliers pluridisciplinaires animés par deux adultes de l'établissement.

Ce sont les adultes (enseignants, infirmière, conseillers principaux d'éducation, informaticiens...) qui proposent ces ateliers ; les élèves s'y inscrivent librement pour une période donnée (2, 3 ou 4 semaines consécutives).

Jusqu'à l'année dernière, ces ateliers étaient l'occasion de travailler les compétences dans une approche non scolaire et transversale : par exemple un groupe d'élèves a travaillé sur le suivi de produits allant du producteur au restaurant dans un atelier intitulé "de la terre à l'assiette", d'autres élèves ont suivi un atelier "stop motion" dans lequel il était question de travailler sur la conceptualisation et le travail en groupe.

Au terme de la période, chaque groupe d'élèves devait faire un bilan collectif de l'atelier indiquant par exemple quels types d'apprentissages avaient été construits collectivement.

Puis chaque élève faisait un bilan individuel avec son tuteur (un des adultes du dispositif qui n'était pas forcément celui qui avait animé l'atelier, mais un adulte référent pour l'élève).

Enfin le tuteur pouvait proposer à l'élève un suivi plus personnalisé, en dehors des séances balisées, sous la forme d'un tutorat, à la demande de l'élève.

Si les ateliers constituaient un support permettant de réinvestir l'approche par compétences, des entretiens individualisés réalisés en début d'année scolaire permettaient d'aider chaque jeune à comprendre le sens de cette démarche et offraient la possibilité de travailler avec eux sur le champ de leurs activités extra ou péri-scolaires.

L'objectif consistait à s'appuyer sur ce type d'activités (extra ou péri-scolaires) pour permettre à chaque jeune de faire émerger ses propres expériences sachant que les adultes avaient été formés à l'entretien d'explicitation.

A partir de l'identification et de l'explicitation par le jeune des compétences activées dans différentes situations, il lui était proposé de présenter l'expérimentation aux partenaires référents (associatifs, péri-scolaires...) et ainsi faire attester l'acquisition des compétences : ce fut le cas par exemple pour des jeunes qui avaient une pratique sportive conséquente et prenait des initiatives au sein de leur club ou un jeune particulièrement actif au sein de l'Alesa ou de l'UNSS.

Ces supports variés (entretiens, ateliers...) devaient permettre à chaque jeune de comprendre, intégrer puis s'approprier l'approche par compétences pour devenir autonome dans l'identification puis la valorisation de ses compétences.

Au terme de la troisième année de fonctionnement, il est ressorti du bilan d'équipe que la plupart des collègues avaient du mal à concilier l'animation de leur atelier dans le cadre de l'Accompagnement Individuel Personnalisé (AIP) et l'approche par compétences.

Par ailleurs un collègue d'Éducation socioculturelle (ESC) indique à cette occasion que la plupart des démarches de projets en ESC intègrent déjà des outils de suivi et de bilan pour les élèves et que cette approche par compétences pouvait être travaillée directement dans le cadre du cours ou même sur le temps d'animation sans qu'il soit nécessaire de proposer un atelier hebdomadaire supplémentaire.

Pour l'année scolaire 2012/2013, l'équipe a donc décidé de distinguer les ateliers dans le cadre de l'AIP et l'approche par compétences qui fait, elle, l'objet d'un atelier spécifique intitulé « Valoriser les compétences ». Cet atelier est destiné à tous les élèves de seconde afin

qu'ils comprennent de quoi il retourne et qu'ils aient le même niveau d'information sur cette démarche. C'est seulement ensuite qu'ils choisissent de suivre ou non un atelier.

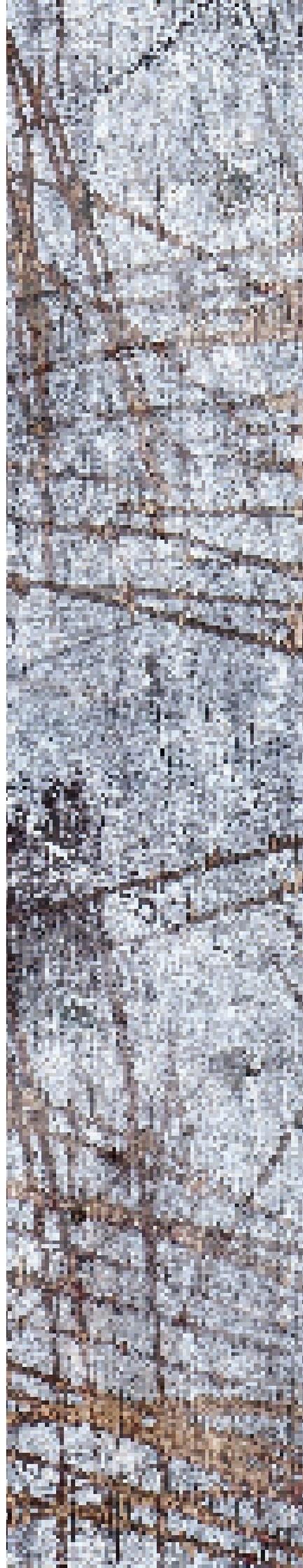
Les durées des séquences d'ateliers ont également été modifiées avec des périodes plus courtes et par conséquent davantage de diversité dans l'offre pour les élèves (Ainsi ont été proposés des ateliers « kayak », « jeux en anglais », etc.)

Les entretiens individuels réguliers ont été conservés. Un nouvel outil a été proposé aux élèves sous la forme d'un Espace Numérique de Travail.

Ce repositionnement a permis de remobiliser l'ensemble de l'équipe autour du projet tout en conservant l'approche par compétences mais de manière plus ciblée.

Le point de visée de ce travail est d'aider les élèves à devenir réellement autonomes au terme du cycle, dans le repérage et la valorisation de leurs compétences, avec la possibilité s'ils le souhaitent, d'en stocker les traces pour eux-mêmes sur l'espace numérique de travail.

L'autre point de visée est que cette démarche à la fois éducative, scolaire et professionnelle devienne à terme, une vraie culture d'établissement.



COORDINATION

Claire LATIL
Chargée de mission réseau
« animation et développement culturel »
Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
DGER - S/D des Politiques de Formation et d'Éducation
Bureau de la vie scolaire, étudiante et de l'insertion
EPL agro-environnemental du Tarn
Site d'Albi
Route de Toulouse
81000 ALBI
Tel : 05 63 49 43 75
claire.latil@educagri.fr

CONTACT DGER

Eve LE QUANG
S/D des Politiques de Formation et d'Éducation
Bureau de la vie scolaire, étudiante et de l'insertion
1 ter, avenue de Lowendal
75700 PARIS 07 SP
eve.lequang@educagri.fr

CONTACT ENFA

Joël N. TOREAU
ENFA – BP 22687
31326 CASTANET CEDEX
Tel : 05 61 75 32 75
joel.toreau@educagri.fr

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Isabelle DUFOUR-FERRY
Chargée de mission culture/territoires ruraux
Secrétariat général
Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation - département de l'éducation et du développement artistique et culturel
182, rue Saint-Honoré
75001 PARIS
Tel : 01 40 15 78 58
isabelle.dufour-ferry@culture.gouv.fr

ALSACE

Sabine DUCASTEL
Legtpa de Rouffach
8 aux remparts
68250 ROUFFACH
Tel : 03 89 78 73 00
sabine.ducastel@educagri.fr

AQUITAINE

Martine HAUTHIER
CRARC – DRAAF/SRFD
Legta de Bergerac
Domaine de la Brie
24240 MONBAZILLAC
Tel : 05.53.24.69.37
martine.hauthier@educagri.fr

AUVERGNE

DRAAF-SRFD
Catherine HERITIER
Site de Marmilhat - BP45
63370 LEMPDES
Tél : 04 73 42 27 70
catherine.heritier@educagri.fr

BOURGOGNE

Raphaël MORETTO
DRAAF/SRFD Bourgogne
22D Bld Churchill
BP 87865
21078 DIJON CEDEX
Tel : 03.80.39.30.56
raphael.moretto@educagri.fr

BRETAGNE

Bernard MOLINS
LEGTA St Jean Brévelay-Hennebont
Le Talhouët
BP14
56701 HENNEBONT
Tel : 02.97.36.23.40
bernard.molins@educagri.fr

CENTRE

Marie-Laure BOUTTIER
EPL Tours Fondettes
La Plaine
37230 FONDETTES
Tel : 02.47.42.01.06
marie-laure.bouttier@educagri.fr

CORSE

Cécile CLAUD
DRAAF-SRFD
Le Solférino
8 cours Napoléon
20176 AJACCIO
Tel : 04 95 51 86 77

CHAMPAGNE-ARDENNE

Marie-Luce CLERC
LEGTA d'Avize
51190 AVIZE
Tel : 03 26 57 50 42
marie-luce.clerc@educagri.fr

FRANCHE-COMTÉ

Dominique DEON
Legtpa de Besançon
2 rue des Chanets
25410 DANNEMARIE SUR CRETE
Tel : 03 81 58 61 41
dominique.deon@educagri.fr

ÎLE DE FRANCE

DRIAFA/SRFD
18 avenue Carnot
94234 CACHAN cédex

LANGUEDOC-ROUSSILLON

James CHAIGNEAUD
DRAAF/SRFD Montpellier
Place A. Chaptal
CS 70039
34060 MONTPELLIER cx 02
Tel : 04 67 10 18 15
james.chaigneau@educagri.fr

LIMOUSIN

DRAAF-SRFD
Agnès NARDOT
Immeuble Le Pastel
22 rue des Pénitents Blancs
BP 39 16
87039 LIMOGES cédex
Tel : 05 55 12 92 60

LORRAINE

Sophie CABANAC
Franck DUPONT
Legta de Courcelles-Chaussy
1, avenue d'Urville
57530 COURCELLES CHAUSSY
Tel : 03 87 64 00 17
sophie.cabanac@educagri.fr
franck.dupont@educagri.fr

MIDI-PYRÉNÉES

Géraldine JANER
EPL agro-environnemental du Tarn
Site d'Albi
Route de Toulouse
81000 ALBI
Tel : 05.63.49.43.70
geraldine.janer@educagri.fr

NORD PAS DE CALAIS

DRAAF-SRFD
Francis BOURBIER
Chargé de la formation et des missions
Cité Adm BP 505
59022 LILLE Cédex
Tel : 03 20 96 42 20
francis.bourbier@educagri.fr

BASSE-NORMANDIE

Stéphane BILLARD
LEGTA de Sées
Rue du 11 novembre 1918
61500 SEES
Tel : 02.33.8.74.00
stephane.billard@educagri.fr

HAUTE-NORMANDIE

Marion GIRAT-QUIBEL
Lycée du Bois
Rue du Général de Gaulle
76630 ENVERMEU
Tel : 02 32 06 30 40
marion.girat-quibel@educagri.fr

PAYS DE LA LOIRE

Emmanuel DEVINEAU
LEGTA La Roche sur Yon
85035 LA ROCHE SUR YON CEDEX
Tel : 02 51 09 82 82
emmanuel.devineau@educagri.fr

PICARDIE

Odile DERAËVE
LPA de la Baie de Somme
10 rue du Quinconce
80220 PERONNE cedex
Tel : 03.22.84.73.20
odile.deraeve@educagri.fr

POITOU-CHARENTES

Arnaud STINES
LEGTA de Venours
RURART D150
86480 ROUILLE
Tel : 05 49 43 62 59
arnaud.stines@educagri.fr

PROVENCE ALPES CÔTES D'AZUR

Agnès DECHY
DRAAF/SRFD
Les bureaux de Marveyre
10 Bld Ralli
13008 MARSEILLE
Tel : 04 91 23 08 77
agnès.dechy@educagri.fr

RHÔNE-ALPES

Denise MENU
DRAAF Cité administrative de la Part-Dieu
165 rue Garibaldi BP 3202
69401 LYON CEDEX 03
Tel : 04 78 63 34 43
denise.menu@educagri.fr



La revue Champs culturels est distribuée dans tous les établissements. Elle est donc consultable dans les CDI des établissements agricoles publics. Elle est par ailleurs diffusée dans les DRAC, les DRAAF, les DRJSCS, les missions culturelles des rectorats, les associations conventionnées par le Ministère de l'Agriculture. Elle n'est ni vendue, ni diffusée par abonnement.

<http://escales.enfa.fr>

le web consacré à l'éducation artistique et culturelle, où Champs Culturels est aussi disponible en ligne.



DIRECTRICE DE LA PUBLICATION :

Mireille RIOU-CANALS
Directrice générale de l'enseignement et de la
recherche
Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire,
et de la Forêt

**MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE,
DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORÊT**

Direction Générale de l'Enseignement et de la
Recherche (DGER)
Sous direction des Politiques de Formation et
d'Éducation
Bureau de la vie scolaire, étudiante et de
l'insertion
Réseau Animation et Développement Culturel
1, ter avenue de Lowendal 75007 PARIS
École Nationale de Formation Agronomique
(ENFA)
BP 87 - 31326 CASTANET CEDEX

Responsable de la rédaction :

Claire Latil, réseau Animation et Développe-
ment Culturel

**MINISTÈRE DE LA CULTURE
ET DE LA COMMUNICATION**

Secrétariat Général

Service de la coordination des politiques cultu-
relles et de l'innovation
Département de l'éducation et du développe-
ment artistique et culturel
182, rue Saint-Honoré - 75033 PARIS CEDEX 01

Conception graphique et illustrations :

Pauline Redoulès/Fresco François Cadeau
Toulouse

Impression

Midi Pyrénées Impression - Toulouse

