

## LA BIVALENCE POUR CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES ET DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES

*Exemples à l'appui, cette enseignante de lettres-histoire en Lycée professionnel analyse ce que la bivalence apporte à sa pratique professionnelle et aux apprentissages de ses élèves. Elle indique aussi à quelles conditions, selon elle, cette polyvalence est un enrichissement.*

Mon identité professionnelle se fonde sur le travail transdisciplinaire : je suis professeure de lycée professionnel bivalente en lettres-histoire-géographie, et formatrice dans les domaines disciplinaire et en transversal. Dans mes pratiques quotidiennes en classe comme en formation, j'essaie de penser à l'apprenant dans sa globalité, c'est-à-dire comme un « *acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde* »<sup>1</sup>. C'est-à-dire que l'entrée que je choisis n'est pas celle de la connaissance pure relative à un champ disciplinaire mais plutôt la façon dont les savoirs et savoir-faire vont nourrir une réflexion personnelle globale.

Cette approche est sans doute partagée par nombre de mes collègues monovalents. Cependant, la bivalence (voire la trivalence, histoire et géographie étant deux disciplines bien distinctes) a facilité ma prise de conscience du besoin de l'élève de faire des liens entre les différents apprentissages pour construire des compétences. Pour les élèves de baccalauréat professionnel par exemple, les connaissances, capacités et attitudes qui figurent au programme en histoire, en géographie ou en lettres sont au service de leur compréhension du monde.

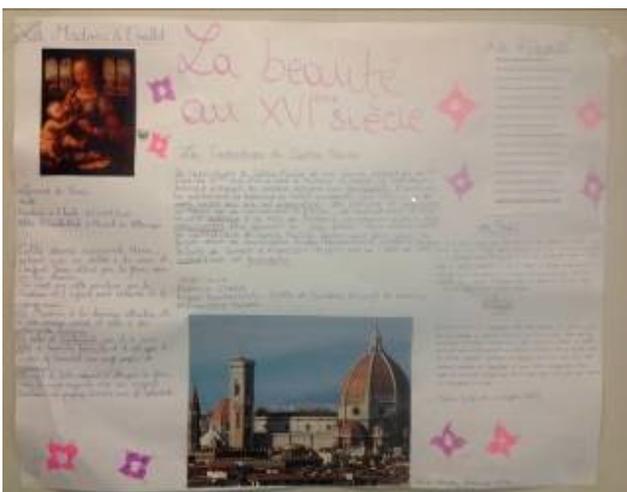
### Des programmes organisés selon une logique de construction de compétences

Les programmes de baccalauréat professionnel ([en annexe sous ce lien](#)) sont divisés en objets d'étude en français et en sujets d'étude en histoire géographie.

En français, trois objets d'étude doivent être étudiés à chaque niveau du lycée professionnel (trois en seconde, trois en première et trois en terminale). Chacun doit être étudié en fonction de trois interrogations et mettre en synergie des capacités, des connaissances et des attitudes. En histoire et en géographie, on retrouve cette logique d'articulation entre les connaissances (« mots-clés ») et capacités.

Pour construire mes programmations, je prévois donc mes séquences en sélectionnant les capacités, les connaissances et les attitudes dont les élèves auront besoin pour répondre à une interrogation ou deux interrogations croisées : cet « axe de lecture » d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes aboutit à un petit projet pour l'élève (construire un panneau, réaliser une page d'un carnet de voyage, etc...). En général, deux séquences par objet d'étude sont nécessaires pour couvrir l'ensemble du programme. Voici une présentation de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ! » adaptée du programme de français en seconde professionnelle :

### Tisser les didactiques pour tisser les apprentissages



Grâce aux recherches en neurosciences, nous savons désormais que pour apprendre et retenir, nous devons faire du lien et associer un nouveau savoir à des références déjà acquises. Aussi j'essaie d'être explicite dans mes cours en faisant du tissage (au sens de « *l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon* »<sup>2</sup>) entre mes séquences d'histoire, de géographie, et de français : je peux « éclairer » une œuvre littéraire par l'Histoire ou aider à comprendre les faits historiques par le prisme de la littérature.

Plus précisément, les apprentissages relevant du français qui me semblent utiles dans les autres disciplines sont les compétences rédactionnelles pour répondre à une question en histoire ou en géographie (démonstration, argumentation), les compétences de lecteur pour comprendre un texte ou une image pour les études de documents (macro et micro lecture) entre autres. À l'inverse, les apprentissages relevant de mes autres disciplines qui sont utiles pour le français selon moi, sont les compétences

<sup>1</sup> Gaté Jean-Pierre, « Apprenant », L'ABC de la VAE, Toulouse, ERES, «Éducation - Formation», 2009

<sup>2</sup> Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol 3 - n°3 | 2009

d'analyse critique d'un document (critique interne/critique externe) pour analyser le sens global d'un texte (macro lecture) et les connaissances historiques pour situer le contexte d'écriture d'une œuvre, d'un mouvement littéraire et pour comprendre le cadre du récit.

Une situation concrète pour éclairer mon propos : en classe de seconde professionnelle, je propose en parallèle une séquence de français qui s'intitule « La beauté au XVIème siècle » (dans le cadre de l'objet d'étude « *Des goûts et des couleurs, discutons-en !* ») et une séquence d'histoire (sujet d'étude « *Humanisme et Renaissance* »).

Ces deux séquences ont pour projet la co-construction par groupe d'un panneau sur lequel les élèves présentent un élément architectural et un élément pictural d'artistes de la Renaissance, ainsi qu'un poème de La Pléiade, en expliquant pourquoi ils les ont choisis. Ce projet mobilise chez l'élève des compétences transversales : historiques (contextualisation de la production de l'œuvre) et littéraires (connaissance d'un mouvement littéraire, choix d'un lexique adapté à l'expression du goût).

Sujet	Interrogations	Contenus et mise en œuvre		
		Capacités	Connaissances	Attitudes
Objet d'étude Des goûts et des couleurs, discutons-en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les goûts d'une génération sont-ils meilleurs que ceux des générations qui précèdent ?</li> <li>• Comment faire partager ses goûts dans une démarche de dialogue et de respect ?</li> <li>• En quoi la connaissance d'une œuvre et de sa réception aide-t-elle à former ses goûts et/ou à s'ouvrir aux goûts des autres ?</li> </ul>	Analyser et interpréter une production artistique  Exprimer à l'oral et à l'écrit une impression, un ressenti, une émotion  Construire une appréciation esthétique à travers un échange d'opinions et en prenant en compte ce qu'autrui exprime de ses goûts  Situer une production artistique dans son contexte, identifier les canons qu'elle sert ou qu'elle dépasse	<b>Champ littéraire :</b>  Périodes : Renaissance, Modernité (connaissance d'œuvres patrimoniales, poétiques et picturales en particulier)  Notions d'individualité et d'universalité, de canons et de modes, de réception  <b>Champ linguistique :</b>  Lexique : beau / laid, utile / inutile, plaisant / ennuyeux Lexique de la perception et de la sensibilité, de la plaisanterie et de l'humour, de l'adhésion et du refus  Déterminants Substituts lexicaux et grammaticaux  Connecteurs d'énumération Connecteurs qui introduisent l'analogie, la ressemblance  Modalisation : termes péjoratifs et mélioratifs	Être conscient de la subjectivité de ses goûts  Être curieux de différents langages artistiques

Autre exemple, encore en seconde professionnelle, dans le cadre de l'objet d'étude « *La construction de l'information*<sup>3</sup> » : une séance dans laquelle les élèves doivent mobiliser des connaissances historiques et des capacités de lecture d'image afin de comprendre des dessins de presse.

Permettre aux élèves de lire, de comprendre et d'exprimer un jugement personnel à propos de ce genre de document m'est apparu comme une compétence à traiter d'urgence suite aux attentats de janvier 2015 à Paris. Aussi j'ai construit cette séance pour laquelle ma bivalence m'a semblé être un atout précieux. En effet, elle mobilise nécessairement des connaissances historiques et des capacités de lecture et d'analyse pour comprendre le message (au second degré qui plus est).

Le petit projet de la séance est de co-construire une « Charte de lecture d'un dessin de presse ». Les élèves sont en trinômes. Chaque groupe a un dessin différent à analyser avec la même grille de lecture que j'ai proposée en classant au tableau leurs remarques faites sur un document de lancement.

Ci-dessous deux dessins proposés à l'analyse :

<sup>3</sup> Voir le descriptif de cet objet d'étude dans les programmes de LP (annexe 1).

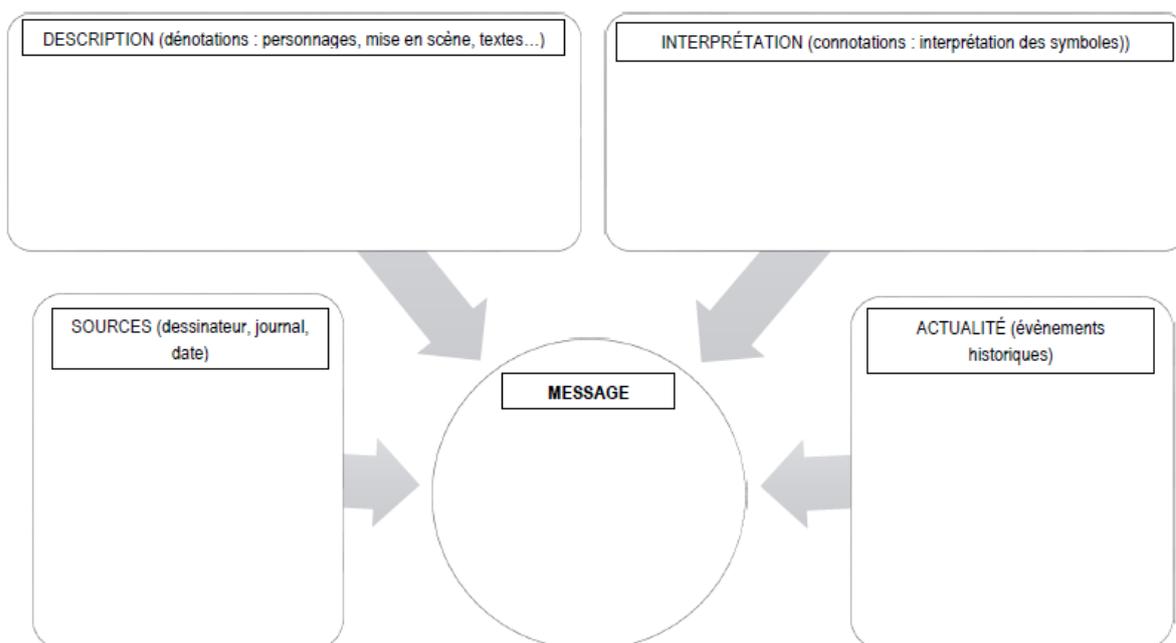


Dessin de Man, In Le midi libre (avril 2012)



Dessin de Philippe Geluck, In Le point, (janvier 2015)

La fiche « élève » pour chaque dessin :



Nous trouvons ce dessin plaisant/ennuyeux (entourez l'adjectif qui convient à votre groupe) car.....  
 .....  
 .....

Ils expérimentent alors, en étant seuls face à un dessin de presse, le fait que pour comprendre le message du dessinateur, on doit mobiliser des connaissances et des capacités puisées dans leurs cours d'histoire et de français : contextualiser, se référer à des événements historiques, faire une critique interne et externe du document pour l'histoire, et caractériser des personnages, comprendre la visée de l'auteur, utiliser le lexique du plaisant ou de l'ennuyeux, exprimer un point de vue et un jugement personnel en français. S'ajoute même ici l'éducation civique avec la notion de liberté d'expression et le respect des lois afférentes. Cette séance utilise ainsi à plein les compétences inter-didactiques de l'enseignant et s'appuie sur un tissage explicite des compétences acquises par les élèves dans ces différentes disciplines afin de réaliser un projet. Cette activité prend selon moi d'autant plus de sens pour les élèves qu'elle entre dans leur quotidien en rencontrant l'actualité.

### Extraits du compte-rendu de l'atelier « Écrire en histoire » de l'Université d'automne de l'AFEF

[...] On n'exprime pas ses affects. On adopte le genre du récit ; on veille à la cohérence logique et chronologique et on veut expliquer quelque chose. Dans une logique interdisciplinaire, le genre socio-discursif est un outil plus intéressant que le schéma Narratif, pour faire entrer les élèves dans un fonctionnement discursif.

Il s'agit de leur faire prendre conscience que « raconter » ne consiste pas seulement à restituer des connaissances : on raconte pour résoudre un problème et comprendre une situation historique.

[...] Cf. Paul Veyne, *L'histoire est un roman vrai* : on utilise le discours de fiction, mais on ne fait pas de fiction. Les faits sont vérifiés.

On est à la fois dans la littérature et dans le vrai : est-ce opposé ? La vérité littéraire est différente de la vérité historique : en histoire, la vérité, ce sont les faits réellement passés. Mais il faut se plonger dans le passé pour le raconter, comme dans le roman. L'histoire utilise les procédés littéraires de l'écriture de fiction pour raconter des faits réellement advenus. Il convient donc de se départir du dualisme positiviste qui oppose rigoureusement le récit historique du récit de fiction et, plus largement l'écriture littéraire de l'écriture scientifique.

[...] la question du statut du narrateur s'est posée : c'est le grand père ou la grand-mère qui raconte son expérience à ses petits-enfants : quel âge le grand-père avait-il au moment de la guerre ? C'est un problème historique qui devient un problème d'écriture : si le « je » est un jeune de 9 ans (âge de l'élève), il y a une erreur historique (seuls les jeunes de plus de 16 ans échappaient à la chambre à gaz lors de leur arrivée à Auschwitz). Il faut donc imaginer un narrateur âgé d'au moins 16 ans au moment des faits. Ce problème et cette contrainte d'écriture permettent aux élèves d'entrer dans un processus d'écrire de l'histoire qui suppose toujours un double mouvement *d'identification* aux personnages du passé (pour comprendre et se représenter leur expérience) et de *mise à distance* temporelle et de recul pour éviter un trop plein d'affects et pour mobiliser des faits historiquement avérés et pertinents. L'histoire est toujours simultanément identification et mise à distance par rapport au passé. Il faut que le scripteur fasse une plongée dans le passé en gardant la vérité historique.

De même, je travaille certaines capacités de façon transversale dans les séquences de français et celles d'histoire ou de géographie : ainsi, dans les programmes d'histoire-géographie, nous devons travailler la capacité « raconter ». Il me semble opportun de l'envisager en parallèle dans les deux valences car elle mobilise les mêmes compétences, bien que la question de l'énonciation et celle de la posture du scripteur se posent différemment quand les élèves racontent un événement historique ou rédigent une fiction<sup>4</sup>. En effet, si l'écriture historique ne relève pas de l'imagination et est scientifique, une narration quelle qu'elle soit n'est pas seulement une succession de choix chronologiques mais est aussi un enchaînement causal.

Prenons la nouvelle de Zola *Jacques Damour*. L'auteur fait une ellipse sur le combat du personnage principal lors de la « semaine sanglante » en mai 1871 à Paris. Je demande donc aux élèves de raconter à l'écrit une journée (du lever au coucher) du personnage Jacques Damour et de son fils Eugène sur les barricades. Nous dégageons après un premier jet d'écriture les invariants nécessaires à ce travail : respecter l'ordre chronologique des faits, utiliser des connecteurs logiques, des lieux précis... Nous réutilisons cette fiche lorsqu'ils doivent raconter la préparation du voyage de Christophe Colomb au programme en Histoire. La compétence est alors transférée sur un autre thème et est donc acquise.

### Du côté des élèves...

Une étude faite dans un lycée professionnel des Yvelines<sup>5</sup> montre qu'ils apprécient plutôt le fait d'avoir le même enseignant en lettres et en histoire géographie. Ils plébiscitent une méthodologie commune donc plus lisible pour eux, un meilleur relationnel avec un professeur qui connaît mieux les élèves, une gestion du temps adaptée aux apprentissages et des avantages matériels tels que le fait de n'avoir qu'un seul classeur à transporter.

Dans mes classes, je profite en effet de ce statut grâce auquel j'ai jusqu'à 9h de cours avec une même classe (en comptant l'Accompagnement personnalisé). Cela est un réel avantage tant au niveau pédagogique que matériel : je connais mieux les atouts et les faiblesses de mes élèves, et je peux gérer la progression et la programmation. En effet, les heures étant globalisées, j'utilise par exemple la totalité de mes heures hebdomadaires lorsque je travaille l'éducation civique (remplacée depuis cette rentrée 2015 par l'enseignement moral et civique) car il me semble plus efficace d'immerger les élèves dans une réflexion citoyenne menée dans un projet continu.

### La bivalence : une chance à condition que...

Cependant, pour nuancer mon propos, je me dois d'évoquer certains freins induits par la bivalence. En effet, dans l'étude précitée, il apparaît que pour certains élèves la bivalence du professeur de lettres-histoire géographie les

<sup>4</sup> Voir le compte-rendu de l'Université d'automne de l'AFEF, Première journée : « Ecrire dans les disciplines », Atelier « Ecrire en histoire » <http://www.afef.org/blog/post-universitu-automne-de-l-afef-22-2a-octobre-2yaa-comptes-rendus-et-interventions-p1402-c19.html> Voir extraits en encart.

<sup>5</sup> Françoise BOLLENGIER, in « Interlignes » n°42, 2012

gêne lorsqu'il n'est pas apprécié sur un plan relationnel. Ils déplorent aussi de n'être confrontés qu'à un seul point de vue et confondent parfois les séances : nous avons tous, professeurs bivalents, entendu les élèves se questionner « *on est en histoire ou en français ?* ».

Enfin, et c'est sur ce dernier point que je souhaite m'attarder, ils soupçonnent l'enseignant de ne pas être aussi compétent et de ne pas consacrer autant de temps à la préparation des cours dans deux disciplines différentes. Historienne de formation, je n'ai pas eu de formation universitaire en lettres. Je me suis pourtant retrouvée à enseigner cette discipline. Certes pour la préparation au CAPLP, je me suis replongée dans l'étude méthodologique des textes littéraires, dans la grammaire... Mais j'ai ressenti le besoin d'approfondir ma connaissance de la didactique du français : j'ai donc suivi des formations de courte durée inscrites au plan académique de formation ainsi qu'un master de « formation de formateurs » option lettres. J'ai également adhéré à l'AFEF. J'y ai acquis de nouvelles compétences et ai retrouvé le plaisir (et les contraintes) de l'apprenant, ce qui m'a aidée à mieux saisir ces enjeux pour mes élèves.

Je pense donc que la bivalence d'un enseignant est une chance pour les élèves dans la mesure où il dispense bien les cours dans la même classe, où il est formé à la didactique des deux disciplines et où les programmes facilitent la mise en œuvre de la transversalité. Enfin, il me semble indispensable d'explicitier aux élèves le tissage entre les disciplines, en élargissant même aux disciplines non enseignées par le professeur grâce à une réflexion en équipe en croisant les programmes et référentiels.

Pour conclure de façon personnelle : en histoire géographie, la discipline dans laquelle j'ai été initialement formée, j'ai mis du temps à pouvoir faire des choix dans les connaissances qui me semblent nécessaires pour que les élèves comprennent une situation historique sans la déformer par une simplification extrême. A contrario, j'ai ressenti le besoin de suivre une formation universitaire en didactique du français et j'apprécie le côté créatif et souple du choix des œuvres littéraires. Finalement, je trouverais lassant et beaucoup moins intéressant de n'enseigner qu'une seule discipline. Grâce à ma bivalence, j'ai été naturellement encline à envisager l'enseignement de façon transversale. Cela m'enrichit intellectuellement et rend mon enseignement, je le crois, plus efficient auprès des élèves.

Marion FEKETE  
PLP lettres histoire géographie