

**Document
d'accompagnement
du référentiel
de formation**



Inspection de l'Enseignement Agricole

Diplôme :

Baccalauréat professionnel – Tronc commun

Module : MG4

Actions et engagements individuels et collectifs dans des situations sociales

Préambule

Les documents d'accompagnement ont pour vocation d'aider les enseignants à mettre en œuvre l'enseignement décrit dans le référentiel de diplôme en leur proposant des exemples de situations d'apprentissage permettant de développer les capacités visées. Ils ne sont pas prescriptifs et ne constituent pas un plan de cours. Ils sont structurés en items recensant les savoirs mobilisés assortis de recommandations pédagogiques.

L'enseignant a toute liberté de construire son enseignement et sa stratégie pédagogique à partir de situations d'apprentissage différentes de celles présentées dans les documents d'accompagnement. Il a aussi la liberté de combiner au sein d'une même situation d'apprentissage la préparation à l'acquisition d'une ou de plusieurs capacités.

Quels que soient les scénarios pédagogiques élaborés, l'objectif est l'acquisition des capacités présentées dans le référentiel de diplôme, qui nécessite de ne jamais perdre de vue l'esprit et les principes de l'évaluation capacitaire.

Rappel des capacités visées

Capacité 4 correspondant au bloc de compétences B4 : Agir collectivement dans des situations sociales et professionnelles

C4.1- Développer un mode de vie actif et solidaire

C4.2- Mettre en œuvre un projet collectif

C4.3- Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif

Finalités de l'enseignement

« Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose... Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer ».

Antoine de Saint-Exupéry

L'enseignement doit permettre de conduire des projets visant à développer l'autonomie des apprenants dans la prise en main de leur santé, leur efficacité motrice et leur capacité à agir dans un cadre collectif, en leur permettant de coopérer en vue d'un objectif partagé.

Cet enseignement s'inscrit dans le cadre d'un parcours global de formation en lien avec les enjeux d'intégration citoyenne mais aussi avec les attentes des milieux professionnels. La pédagogie par le projet développée dans ce module s'appuie sur des apprentissages coopératifs de nature à renforcer les compétences psychosociales des apprenants. La mise en œuvre pédagogique s'inscrit dans une approche de co-construction avec le groupe classe.

Le projet collectif doit s'inscrire dans le territoire de l'établissement et impliquer des acteurs externes (mouvement associatif, assemblées, collectifs...).

Ce module vise en priorité, pour chacun des apprenants, le développement de compétences nécessaires à la fois à une meilleure insertion sociale, professionnelle, et au renforcement des capacités d'apprentissage tout au long de la vie par l'émancipation et l'accroissement du pouvoir d'agir individuel et collectif :

Compétences sociales : coopération, négociation, gestion des conflits, capacité d'affirmation et de résistance, capacité à donner et recevoir des feed-back (boucles de rétroaction), persévérance, adaptation relation à l'autre ...

Compétences émotionnelles : maîtrise des émotions, autoévaluation, autorégulation favorisant la confiance et l'estime de soi.

Compétences cognitives : prise de décision, résolution de problèmes, sentiment de compétence, créativité, pensée critique.

Précisions sur les activités supports potentielles

En fonction des contextes locaux, les EIE sont mobilisés dans un but de consolidation des compétences psychosociales. S'ils restent totalement à l'initiative de l'établissement, les EIE sont bien un support essentiel de la conduite du projet collectif et ils participent à la construction de la capacité visée. Les capacités C4.2 et C4.3 étant support de l'attestation de fin de première, il est préférable de conduire l'essentiel du projet

sur les deux premiers trimestres de l'année de 1ère. La mobilisation des horaires EIE répartis entre MG3 et MG4 peut se faire de la manière suivante :

	1ère Trim 1	1ère Trim 2	1ère Trim 3	Tale Trim 1	Tale Trim 2	Tale Trim 3
C 3.2	0.5h	0.5h	1h	2h	2h	2h
C 4.2 & C4.3	1.5h	1.5h	1h	-	-	-

La pluridisciplinarité liée à ce module est à construire pour permettre aux apprenants de s'approprier les principes d'un fonctionnement démocratique en observant leur mise en œuvre concrète. Elle peut en outre nourrir la thématique du projet collectif et renforcer les apprentissages psychosociaux visés par le bloc. Toutes les disciplines du diplôme peuvent contribuer à l'enseignement pluridisciplinaire.

Il est possible de conduire un projet de classe qui prolonge l'étude menée dans le cadre de la pluridisciplinarité et inversement. La structure (collectivité, association...) support de cette pluridisciplinarité peut être impliquée pour passer une commande à la classe. Il est possible aussi de choisir un projet qui permette de faire du lien avec le secteur professionnel (comme un chantier école). Dans ce cas, il faut bien distinguer l'évaluation des capacités professionnelles et l'évaluation des capacités C4.2 et C4.3 qui seront peut-être réalisées dans la même situation d'évaluation. Il est encore possible de développer un projet en lien avec des thématiques sociales, culturelles, sportives ou artistiques autour de grands enjeux (numérique, développement durable, inclusion ...).

Exemples indicatifs de projets collectifs supports de ce module :

- Classe chargée de développer la présence de l'établissement et des associations hébergées (AS & ALESA dans le public, ACS pour le privé) sur le Web et les réseaux sociaux pour valoriser des actions remarquables conduites au sein de l'établissement,
- Organisation d'un débat contradictoire en lien avec le développement du territoire,
- Action créatrice au bénéfice de l'établissement, ou d'un partenaire, impliquant par exemple une résidence d'artiste organisée par la classe,
- Création d'un tiers lieu dans l'établissement pour développer la créativité de toute la communauté scolaire, Création d'un bricolab' (fablab tourné sur la récupération et le reconditionnement) ...
- Action de science participative : Inventaire faunistique et floristique d'un territoire, cartographie et traitement des données naturalistes, projets astronomiques, construction d'outils d'observation, d'imagerie scientifique...
- Chantier école à dominante professionnelle,
- Participation de la classe ou de l'établissement à un événement local régional ou national,
- Projet sportif, culturel ou artistique associé au territoire,
- Création de jeux coopératifs en lien avec une thématique professionnelle ou sociétale.

Exemples d'objets d'étude pour la pluri du bloc 4 :

La finalité de la pluridisciplinarité consiste à étudier **les déterminants d'une action collective sur un territoire de proximité** (on observe les modalités de la prise de décision, de la place et de la forme du débat, de la nature de l'engagement citoyen, de la construction de « l'opinion », de la place de l'expertise, des modes de financement...).

Exemples : petits ou grands aménagements (transports, énergie, tourisme, assainissement, numérique, culture...), tels que projet d'implantation d'éoliennes, plan local d'urbanisme, plan énergie (habitat) ou plan

transport dans une communauté d'agglomération... issus d'un territoire administratif ou d'un territoire de projet en tentant de privilégier des démarches « locales ».

On peut donc faire un lien entre l'étude pluridisciplinaire et le projet collectif du bloc :

Exemples de projet collectif associant projet collectif et pluridisciplinarité :

- Organisation d'une soirée d'information ou d'un débat sur un projet local (planification, invitations, communication, panneaux d'exposition...)
- Étude d'un Projet alimentaire territorial (PAT). La mise en place du PAT étudié en pluri est articulée à un projet visant à développer les circuits-courts au sein de la restauration scolaire.

Références documentaires ou bibliographiques générales pour ce module

Pour accompagner spécifiquement les pédagogies adaptées au développement d'un mode de vie actif et solidaire :

Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques - Rapport Evaluer l'école pour la réussite de tous, Juanico R., Tamarelle-Verhaeghe M., 2018

Revue EPS et Aeeps

Site de l'AEEPS (Association des enseignants en Education physique et sportive) et de la Revue EPS

SEVE C. et TERRE N., (2016), Dossier EP&S n°84, L'EPS du dedans - Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur

TRAVERT M., MASCRET N., (2020), Dossier EP&S n°89, L'élève lycéen en EPS - Approfondir son expérience dans 23 APSA.

DARNIS F., (2010) Interaction et apprentissage, Ed EPS,

LAFONT L., ENSERGUEIX P.J, (2009) La question de la formation d'élèves tuteurs: considérations générales, application au cas des habiletés motrices, Carrefour de l'éducation

VIGOTSKY L.S., (1934/1997) Pensée et langage, Ed La dispute

Pour mettre en œuvre des pédagogies adaptées au projet collectif :

ALGAN Y. dir, (2020). Quels professeurs au XXI^e siècle ? Rapport de synthèse dans le cadre du Grenelle de l'éducation, disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/colloque-scientifique-quels-professeurs-au-xxie-siecle-307211>

CIEUTAT P. et CONNAC S. coord., (2021). *Coopération et évaluation pour ne décourager aucun élève*,

Chroniques sociales de Lyon

CONNAC S., (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*, ESF

CONNAC S., (2017). *La coopération entre élèves*, Canopé

CONNAC S. & FONTDECABAS coord., (2013). Mieux apprendre avec la coopération (dossier), Cahiers pédagogiques n°505 mai

COSTA, C., (2004). *Devenir auteur de soi-même*. Vigneux: Matrice, Champs social, (expérience de pédagogie institutionnelle en lycée professionnel) cf : <http://www.champsocial.com>

DARBELLAY et al., (2021). *L'école autrement ? : les pédagogies alternatives en débat*, Editions Alphil-Presses universitaires suisses

DEEP (2021). L'U. E. s'est fixée de nouveaux objectifs en éducation et formation pour 2030, note d'information n°21.25-mai

DELIGNIERES D., (2020). Approche curriculaire, disciplines scolaires et éducation à, disponible sur : <https://di.dierdelignieresblog.wordpress.com/2020/03/10/approche-curriculaire-disciplines-scolaires-et-educations-a/>

DUBOIS A., (2021) *Une pédagogie pour grandir : pédagogie institutionnelle et approche groupale*, L'Harmattan, 2021

GAUSSEL M., (2018). A l'école des compétences sociales, dossier de veille de l'Ifé n°121

HARENT R. & DEJEMEPPE X. coord., (2018). Accompagner en pratiques (dossier), Cahiers pédagogiques n°545

Inspection de l'enseignement agricole, (2016). Comment les travaux de la recherche peuvent éclairer une expérimentation de pédagogie active ? L'exemple de l'apprentissage coopératif, Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole 2015-2016 chapitre XV, Ministère de l'agriculture et de l'alimentation, disponible sur : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/rapport-IEA-2015-2016.pdf

JUBIN P., (2021). Le concept d'institution 9 : pédagogie institutionnelle, institutions et collectifs, séminaire de l'université de Cergy-Pontoise 31 mars 2021 disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=AeEUioxKc4>

JUBIN P., (1999). La responsabilité dans la classe, séminaire du CEEPI février 1999, disponible sur : <https://www.ceepi.org/responsabilite-ph-jubin-0358>

LAVAL C. & VERGNE F., (2021) *Education démocratique la révolution scolaire à venir*, La Découverte,

MANESSE D. & ZAKHARTCHOUK J-M. coord., (2018). Bienveillants et exigeants (dossier), Cahiers pédagogiques n° 542

MONTERET, A., (2020) *Les chemins du collectif*. Paris : Libertalia

MORIN E., (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO 2000 réédition chez Seuil

PEYRAT-MALATERRE M-F, (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*, De Boeck

REYNAUD L, *Faire collectif pour apprendre, Des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages*, ESF, 2022

REUTER Yves, (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Berger-Levrault, 2021 (coopération et projets pp. 60-62)

REVERDY C., Des projets pour mieux apprendre ?, Dossier veille et analyses n°82 Ifé, ENS de Lyon, 2013

SUMPUATH M. & FOURCADE F. dir , *Oser les pédagogies coopérative complexes de l'école à l'université*, Lyon Chronique sociale, 2013

REYNAUD L, Décider ensemble : ça s'apprend, mars 2021 mise à jour juin 2021, disponible sur : <https://reseaulea.hypotheses.org/13831>

ROBBES B., Construire son propre rapport à l'autorité enseignante en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi, SISYPHUS Journal of education vol 5, pp 31-49, 2017

Pandemic, Z-manga game, (2013). Jeu coopératif (privilégier le jeu à deux équipes de trois maximum. Jeu de plateau imposant une coopération active autour d'une problématique de pandémie inspirée du sars cov1).

ZAKHARTCHOUK J-M., (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF

Sites consacrés à la pédagogie institutionnelle :

<https://reseau-pi-international.org/>

<https://www.ceepi.org/>

Pour aborder la question des compétences psychosociales :

CAYER, M. TARDIF M., MARINEAU E., E. (2020). L'intelligence émotionnelle : la compétence managériale du futur. Revue RH, volume 22, numéro Hors-série., disponibles sur : <https://ordrecrha.org/fr-CA/ressources/revue-rh/volume-22-hors-serie/intelligence-emotionnelle/>

ERMINI S. et GALEA C. dir., (2019). Compétences de vie, regards croisés d'expert : actes de l'atelier de réflexion Sèvres 17-18 septembre 2019

France Stratégie, (2017). Compétences transférables et transféribles : quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises, France Stratégie réseau emplois compétences, avril 2017, disponible sur : https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2_compétences-ok.pdf

GAUSSEL M., (2018). À l'école des compétences sociales, dossier de veille de l'IFE n° 121, ENS de Lyon,

IFE, (2021). Est-ce que l'école prépare à la vie ? Eduveille IFE, ENS de Lyon, 25 mai 2021, disponible sur : <https://eduveille.hypotheses.org/15874>

LAMBOY B FORTIN J. et alii coord, (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, la santé en action n°431 disponible sur : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-mars-2015-n-431-developper-les-compétences-psychosociales-chez-les-enfants-et-les-jeunes>

Santé publique France, Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes, février 2022, <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-compétences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-déploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes>

SCALLON G., (2015). *Des savoirs aux compétences, exploration en évaluation des apprentissages*, Deboeck

VINCENT-LANCRIN S. et alii, (2020). Développer la créativité et l'esprit critique des élèves. Des actions pour l'école, la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE Paris disponible sur : <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>

Site consacré aux compétences psychosociales :

<http://www.cartablecps.org/page-1-0-0.html>

Le document d'accompagnement thématique consacré à l'apprentissage des compétences psychosociales peut utilement être consulté.

Sur les pratiques d'évaluation :

BACHELET R. (2011) L'évaluation par les pairs en projet, congrès de la société française de génie des procédés, 29 novembre 2011, Lille (concept de matrice plus-moins-égal), disponible sur :

https://www.researchgate.net/publication/254419057_L%27évaluation_par_les_pairs_en_projet

BACHELET R., (2015). Fiabilité et progrès de l'évaluation par les pairs 12 mai 2015 (Vidéo sur la plateforme Youtube, moins de trois minutes)

CONNAC S, (2021). Coopération et évaluation. Disponible sur :

<http://www.cafepedagogique.net/l'expresso/Pages/2021/06/18062021Article637595931082714994.aspx>

CONNAC S., (2019). L'évaluation pour les apprentissages. Disponible sur : https://www.cahiers-pedagogiques.com/wp-content/uploads/2019/01/organiser_la_cooperation_entre_eleves_-_fiche_9_l_evaluation.pdf

DROYER N. dir., (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*, Louvain De Boeck

MICHELA. & BAYE A., (2018). *Les tables de discussion : une pratique d'évaluation formative par les pairs* in JORROA.

& ROY M. & MICHAUD N. (2018), L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis, *Formation et profession* 26(2) 54-65. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>

PILLONEL M. & ROUILLER J. (2001) Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant.

Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/faire-appel-a-l-auto-évaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant/>

REYNAUD L., (2021). La boucle évaluative : pour évaluer sans décourager, 2019, mise à jour 2021, disponible sur :

<https://feydercoop.wordpress.com/2020/04/14/la-boucle-évaluative-pour-évaluer-sans-décourager/>

Précisions sur les attendus de formation attachés à la C4.1

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Disciplines
C4.1 Développer un mode de vie actif et solidaire	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement autour d'expériences motrices variées. - Mobilisation de ressources motrices et méthodologiques. - Mobilisation de ressources relationnelles et sociales. 	<p>Habiletés motrices (techniques sportives et corporelles) au service de l'efficacité dans les APSA/ Entretien de soi.</p> <p>Méthodes d'observation, d'appréciation, de gestion de l'activité physique.</p> <p>Attitudes et méthodes coopératives et collaboratives.</p> <p>Expression orale visant à évoquer les expériences vécues, à extraire et verbaliser les procédures favorisant la réussite.</p>	EPS

Conditions d'atteinte de la capacité

On attend de l'apprenant en fin de cursus lycée qu'il soit en capacité d'organiser sa pratique physique, en choisissant des activités singulières, une fréquence, une durée et une intensité, au bénéfice de la santé, du bien-être et de son plaisir d'agir.

L'apprenant doit également être en capacité de créer des liens engageant des responsabilités et des intérêts communs en vue d'interagir positivement, efficacement et en sécurité.

Précisions sur les attendus de la formation

Précisant les conditions d'atteinte de la capacité, l'enjeu majeur est de donner du sens à la pratique physique pour que toutes et tous l'intègrent dans leur vie quotidienne d'adulte, de manière autonome **et au long terme**. L'enjeu est également de faire vivre des démarches collaboratives permettant de développer et de réinvestir durablement les valeurs de solidarité.

L'éducation physique et sportive répond prioritairement aux visées éducatives sous-tendues au sein du bloc capacitaire 4 « Agir collectivement dans des situations sociales et professionnelles ».

Dans ce cadre singulier, elle vise à préparer les élèves à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études au travers d'expériences motrices variées. Ce texte s'inscrit en continuité avec le programme du cycle 4 de l'enseignement agricole, notamment en déclinant les savoirs mobilisés des 5 domaines du Socle commun de connaissances, compétences et culture tout en assurant une cohérence avec celui du lycée général et technologique.

Le référentiel de formation au sein de la C4.1 réaffirme le double principe de liberté pédagogique et de responsabilité des professeurs pour faire acquérir aux apprenants les compétences qu'il définit.

Les contenus proposés doivent offrir à chacun la possibilité d'affiner, d'alimenter et de conduire son projet de pratique physique, avec une vigilance particulière portée aux lycéens décrocheurs de celle-ci, aux élèves à besoins particuliers et aux sportifs de haut-niveau.

Ils s'appuieront sur des formes d'activité, des traitements didactiques et pédagogiques adaptés au contexte local d'enseignement afin de favoriser l'engagement des lycéens, le plaisir de faire, la construction d'habitudes de pratique physique.

Développer un mode de vie actif et solidaire au sein de ce module suppose de mettre en lien des compétences d'ordre

motrices, psychosociales et méthodologiques.

Ces dernières pourront être développées au sein de 5 champs d'apprentissages traversés par des logiques internes capables de spécifier la nature des expériences motrices vécues par les élèves.

Pour atteindre la C4.1, les élèves construisent des capacités qui sont concrètement identifiables autour d'Attendus de Fin de Lycée Professionnel (AFLP) dans 5 champs d'apprentissage

Les cinq champs d'apprentissage (CA)

Un champ d'apprentissage délimite un contexte de pratique dans lequel l'individu apprend de la relation principale qu'il crée avec le temps et l'espace (CA1), avec l'environnement (CA2), par le regard de l'autre (CA3), par l'opposition à autrui (CA4), et par lui-même à travers l'entretien et le développement de soi (CA5). La spécificité de cette relation est exprimée dans l'intitulé de chaque champ d'apprentissage. Les pratiques physiques réunies dans chaque CA partagent la même intention principale. Les CA sont complémentaires pour offrir une formation complète.

CA1: réaliser sa performance motrice maximale, mesurable à une échéance donnée.

CA2: adapter son déplacement à des environnements variés et/ou incertains.

CA3: réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée par autrui.

CA4: conduire un affrontement inter individuel ou collectif pour gagner

CA5: réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir.

Toutefois les 5 champs proposés aussi reconnus soient-ils, ne sauraient couvrir de façon exhaustive l'ensemble des domaines attachés à la motricité. Dès lors, pour peu que l'apprenant soit confronté à des logiques internes nouvelles et que ses ressources soient sollicitées de façon complémentaire (aux autres CA), l'équipe pédagogique peut faire le choix de programmer une activité hors CA.

Citons pour illustrer le disc Golf, le tir à l'arc, la pétanque qui renvoient à une logique ultime de précision motrice (motricité de type balistique) et qui se caractérise par un haut degré de concentration. Dans un cadre certificatif, la méthodologie qui s'applique aux 5 premiers champs doit nécessairement être étendue aux nouvelles activités proposées et être validée par l'inspection avant de pouvoir l'inscrire dans le « plan d'évaluation prévisionnel ».

3 AFLP ont été retenus pour ces documents d'accompagnement, chacun d'entre eux déclinés autour de 3 sous items. Par définition, l'ensemble des AFLP formulés dans chacun des champs choisis par l'équipe doit être enseigné dans le cursus afin de viser une éducation physique complète.

Au sein du projet pédagogique, l'équipe caractérise, sans en dévoyer le sens, ces AFLP dans les activités physiques, sportives artistiques et d'entretien (APSAE) retenues. Ces derniers tiennent compte de la spécificité des parcours et des profils des élèves qui s'y engagent. Le choix des AFLP retenus comme prioritaires pour chaque séquence d'enseignement relève de la liberté pédagogique des équipes et dépend des caractéristiques des élèves. La logique de cet engagement vise à **produire** des contenus plus qu'à reproduire des contenus observés dans un établissement différent.

Les 3 AFLP doivent être visés sur chaque séquence. Il convient de les organiser suivant une logique curriculaire sur les 3 années que constituent le parcours de l'apprenant.

Le tableau de synthèse suivant constitue la base de travail pour élaborer en équipe pédagogique les grilles d'évaluation pour chaque APSAE.

AFLP 1 Efficacité motrice dans les projets de performance individuel et collectif			
Degré 1 Insatisfaisant	Degré 2 A consolider	Degré 3 Satisfaisant	Degré 4 Très satisfaisant
AFLP 1.1 Développement des ressources énergétiques, perceptives et décisionnelles, émotionnelles			
Intensité faible, engagement désordonné	Intensité irrégulière	Intensité forte	Intensité optimale, engagement effectif
AFLP 1.2 Mobiliser des coordinations techniques en lien avec l'APSAE			
Recours à un faible bagage technique	Reproduction de techniques dont l'efficacité est limitée	Recours et mobilisation de techniques efficaces	Recours et mobilisation de techniques efficaces. Efficacité optimale
AFLP 1.3 Développer une culture stratégique et tactique en lien avec les APSA(E)			
Spontanéité prédomine.	Choix tactiques perceptibles et limités par le répertoire technique	Analyse pertinente et mise en place de stratégies efficaces. Installation d'une culture tactique	Choix tactiques et stratégiques adaptés

AFLP 2 Le savoir s'entraîner/s'entretenir			
Degré 1 Insatisfaisant	Degré 2 A consolider	Degré 3 Satisfaisant	Degré 4 Très satisfaisant
AFLP 2.1 Procédures d'échauffement et de récupération adaptées aux APSAE et à une situation professionnelle projetée			
Procédure superficielle	Procédure plaquée	Procédure en lien avec l'Apsae	Procédure complète, progressive et pertinente (/Apsae et ou Situation professionnelle)
AFLP 2.2 Concevoir, analyser, réguler son activité et son engagement physique, psychologique, au regard de l'APSAE et des états de forme			
Activité incontrôlée, désordonnée	Activité contrôlée lorsqu'elle est guidée par l'enseignant.	Préparation, entraînement et récupération adaptés.	Préparation, entraînement, récupération adaptés et efficaces. Autonomie totale dans la pratique

AFLP 2.3 Création d'habitudes de santé pour son bien-être et pour prévenir certains troubles (musculo squelettiques, addictions, obésité,)			
Peu concerné, peu sensible aux conseils de l'enseignant	Peu de connaissances anatomiques, connaît quelques règles et principes d'entretien physique	Quelques connaissances anatomiques, sensible à l'importance d'un entretien physique régulier. Reproduit des gestes.	Connaissances anatomiques précises, programme des activités physiques régulières en lien avec sa pratique professionnelle.

AFLP 3 S'investir dans différents rôles sociaux au sein d'un collectif

Degré 1 Insatisfaisant	Degré 2 A consolider	Degré 3 Satisfaisant	Degré 4 Très satisfaisant
-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

AFLP 3.1 Communication et expression orale en lien avec sa pratique et celle des autres élèves.

Prises de parole timides et limitées à des réponses aux questions posées.	Prises de parole plus régulières. Le vocabulaire est approximatif ou peu approprié au contexte du cours EPS.	Prises de parole régulières et assumées, adaptées au contexte du cours EPS (encouragements d'autres élèves et consignes relatives à l'organisation)	Prises de parole réfléchies et assumées, Le vocabulaire est précis, adapté au contexte de l'Apssae (techniques, tactiques et stratégiques)
---	---	---	---

AFLP 3.2 Attitudes et savoir-faire collaboratifs : stratégies d'organisation et résolution collective, règles de fonctionnement collectif

Participation subie	Participation timide	Participation active.	Participation bienveillante, et constructive
Investissement ponctuel dans un rôle	Investissement dans un rôle parmi ceux distribués	Investissement dans plusieurs rôles	Investissement dans tous les rôles avec efficacité

AFLP 3.3 Tutorat, aide à l'apprentissage

Concentration délicate sur les temps d'observation	Saisie des données observées sur la fiche respectant fidèlement les critères d'observation retenus.	Ébauche de mise en relation des constats relevés avec des propositions simples d'aide à la réussite.	Mise en relation des constats relevés avec des propositions simples d'aide à la réussite.
--	---	--	---

Evaluation :

La note de cadrage sur l'évaluation et le DA thématique relatif à l'enseignement de l'EPS en bac professionnel précisent les grilles « référentiels de champs » servant d'appui aux équipes pédagogiques pour construire les protocoles et fiches certificatives APSAE.

L'évaluation est un outil au service de la formation des apprenants.

Le professeur conçoit des situations d'évaluation qui renseignent les apprenants sur le degré d'acquisition des compétences au fil des séances. Il veille à les informer régulièrement sur l'évolution de leurs acquisitions. Pour chaque champ d'apprentissage, l'évaluation des AFLP est réalisée durant les pratiques physiques à l'issue d'un temps d'apprentissage suffisamment long. Aussi le nombre d'heures d'enseignement doit permettre au plus grand nombre d'atteindre les AFLP. *En ce sens, un semestre de pratique effective pourrait être admis notamment dans le cadre d'APSAE intégrant l'ensemble certificatif (CCF). En terme de minima, une séquence d'enseignement ne pourrait proposer un volume horaire inférieur à 20h de pratique effective pour une APSAE programmée en ECCF et 12h de pratique effective pour une APSAE non programmée en ECCF (LVSL).*

Les équipes pédagogiques doivent construire les situations qui permettent d'atteindre les AFLP du champ d'apprentissage dans les APSAE retenues. Elles doivent également caractériser les quatre degrés d'acquisition pour chacun des AFLP travaillés dans l'APSAE support. La validation finale du degré d'acquisition de chacun des sous-items attachés aux 3 AFLP s'envisage à l'échelle du cursus de formation.

Le contrôle en cours de formation (CCF) est constitué de deux épreuves de deux champs d'apprentissage différents. Dans la mesure du possible et afin de répondre au temps de pratique nécessaire à l'acquisition des compétences, une épreuve programmée sur l'année de première et la seconde en classe de terminale est souhaitable (voir note de cadrage évaluation). Toutefois en raison de contraintes locales, l'équipe pédagogique peut positionner les deux épreuves en année de terminale.

Education physique et sportive adaptée

Une attention particulière est portée à la gestion des inaptitudes ponctuelles ou totales d'élèves. Un protocole est élaboré par l'équipe. L'inaptitude partielle ou totale appelle inclusion. Elle suppose un programme d'activité physique adapté (AFLP1) et engage également l'élève au titre des AFLP 2 et 3. La note de service DGER/SDPFE/2016-826 du 25 novembre 2016 propose des modes d'inclusion des élèves inaptes ou à besoins éducatifs particuliers pour la pratique de l'EPS.

Par ailleurs, l'ensemble de la communauté éducative porte une attention particulière à la concordance entre l'aptitude professionnelle requise (stage et pratique professionnelle) et une pratique adaptée de l'EPS.

Sportifs de Haut Niveau (SHN)

Conformément à la circulaire interministérielle du 5 novembre 2020 relative aux Sportifs de Haut Niveau, des aménagements de scolarité peuvent être mis en place, selon des rythmes qu'il appartient d'apprécier. Ils prennent en compte les contraintes d'entraînement de ces sportifs(ives), un étalement sur plusieurs sessions du passage des épreuves peut être mis en place sur demande du candidat préalablement à son inscription à l'examen.

Pour les candidats scolarisés, cet étalement des épreuves doit être cohérent avec celui décidé pour les enseignements. Les candidats ayant une pratique sportive d'excellence ou d'accession au haut niveau qui ne peuvent être présents à la session normale du diplôme national pour des raisons d'ordre sportif attestées par le directeur technique national de la fédération concernée, sont autorisés, sur la base de fonctionnements concertés en COPIL SHN régionaux, à se présenter à la session de remplacement. Lorsque le règlement de l'examen l'autorise, des modalités d'évaluation et de certification adaptées sont recherchées, en lien avec le SRFD et le bureau des examens de la DGER.

La note de cadrage sur l'évaluation propose des éléments d'information complémentaire pour les SHN engagés dans un enseignement facultatif « Pratiques physiques et sportives ».

Précisions sur les attendus de formation attachés à la C4.2

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Disciplines
C4.2 Mettre en œuvre un projet collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte de la commande - Appropriation du projet et implication - Adaptation aux imprévus - Coopération au sein d'un collectif 	Connaissance de l'environnement social, culturel et professionnel Méthodologie du projet en mode coopératif Fonctionnement des groupes et modalités de prises de décision Connaissance de soi pour agir et se positionner dans un projet coopératif	ESC HG-EMC EIE

Conditions d'atteinte de la capacité

La capacité est atteinte si l'apprenant parvient, en déployant une stratégie de coopération, à participer activement à une démarche de projet collectif répondant à une commande.

Attendus de la formation

Dans le cadre de ce module, il est important de préciser que le projet proposé est un projet collectif, impliquant un partenariat, dont les contours (commande et cahier des charges) sont garantis par l'équipe pédagogique. Le projet est destiné à la classe dans son ensemble car les apprenants sont évalués sur leurs capacités à s'intégrer à un collectif de taille significative. Il est nécessaire de faire participer les apprenants à la réflexion globale et à la définition du projet susceptible de répondre au mieux à la commande, mais c'est bien l'équipe pédagogique qui construit le cadre de travail. Une fois le projet stabilisé sous la forme d'une commande claire, les apprenants ont toute latitude pour participer à sa mise en œuvre, à l'action ou aux actions qui vont y répondre. C'est par l'utilisation de pédagogies « instituanes » que ce projet doit être construit : pédagogie de projet, pédagogie coopérative, pédagogie institutionnelle.

* LA PEDAGOGIE DE PROJET

La pédagogie de projet n'est pas nouvelle. Introduite au début du XXe siècle elle est portée d'abord par John Dewey qui la définissait comme une production en petit groupe imposant une division des tâches avec une rotation des rôles, puis affinée peu après par William H. Kilpatrick. Depuis elle n'a cessé d'évoluer pour s'imposer comme l'une des méthodes actives les plus courantes. Ancrée dans un agir sur le monde, elle est particulièrement favorable à une approche différenciée par compétence des apprentissages. Elle nécessite une véritable posture d'accompagnement de la part de l'équipe encadrant le projet mais ne renie en rien les connaissances puisqu'elles sont nécessaires à la réalisation du projet. Cette approche pédagogique place les apprenants et leur interdépendance au cœur du processus afin de faire poindre des conflits sociocognitifs nécessaires à la recherche de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences. L'enseignant accompagne et sécurise cette confrontation aux autres et à la résolution de problème. Les deux dimensions sont étroitement liées : « frotter mes idées à celles des autres et chercher ensemble les conditions de réussite à une action ». Fortement impliquante, cette pédagogie rend réellement chaque apprenant acteur de ses apprentissages dans une interaction sociale forte favorisant une assimilation à long terme des nouveautés. Ces interactions doivent être régulées par exemple en introduisant une approche fondée sur le modèle coopératif et/ou empruntée à la pédagogie institutionnelle (voir infra).

Dans une pédagogie de projet, l'expression **d'équipe projet** peut être retenue, en veillant toutefois à ne pas lui attribuer une connotation compétitive. Dans cet esprit, « une équipe représente un petit groupe spécialement constitué, fonctionnant par répartition de rôles et ayant un projet partagé. Il y règne une interdépendance positive entre les membres, ce qui signifie que l'on ne peut tendre vers le but commun qu'en s'associant (R. Salvin in S. Connac, *La coopération entre élèves*, 2017). Le travail du groupe consiste bien ainsi en la réalisation d'une production (tout ou partie du projet).

D'inspiration socioconstructiviste (apprendre avec les autres en faisant) la pédagogie de projet (ou par projet) mêle apprentissages individuels et collectifs dans une dynamique sociale portés par 3 pôles contenant chacun en germe des risques de dérive (d'après Jean-Pierre Menu, *Au fil de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole 1971-2008*, Paris l'Harmattan, 2014) :

- Le pôle social lié à son utilité sociale peut dériver vers une forme de productivisme quand l'impératif de production prend le dessus sur les enjeux éducatifs. Si la finalité prend le pas sur la démarche, l'équipe éducative peut avoir la tentation de s'impliquer avec excès ou de favoriser la part de certains apprenants et de cantonner d'autres à des tâches subalternes. Cette « **dérive productiviste** » potentielle revient à privilégier la collaboration (chacun à la meilleure place selon ses compétences pour assurer l'atteinte de l'objectif commun) plutôt que la coopération.
- Le pôle affectif, portant la motivation et le désir d'agir et d'apprendre, *peut* potentiellement tirer vers une « **dérive spontanéiste** » (évolution hors cadre) ou « **fusionnelle** » (prédominance des enjeux socio-affectifs). Il faut garder à l'esprit les capacités évaluées, et faire des points d'étape avec les apprenants sur les capacités acquises ou en cours d'acquisition afin d'en assurer la validation en épreuve. Une implication des apprenants dans la construction de l'évaluation dès les débuts du projet peut constituer une garantie appréciable. L'accompagnement coopératif du projet doit permettre d'éviter cette dérive et le développement des compétences psychosociales *doit* permettre une prise de conscience du fonctionnement des groupes et des individus.
- Le pôle rationnel, soutien organisationnel de démarches rigoureuses peut conduire à une « **dérive techniciste** » privilégiant la planification à l'expérimentation tâtonnée. Le souci louable d'efficacité, de bonne gestion du temps, peut contraindre les équipes à basculer dans des modèles de fonctionnement trop dirigistes. La part des apprenants dans l'organisation doit rester centrale malgré leur inexpérience et leur maladresse. L'accompagnement du projet consiste à sécuriser les conditions d'expérimentation des apprenants et à les encourager dans leurs prises d'initiative concertées.

Les enseignants doivent veiller à l'équilibre entre les différents enjeux du projet sans basculer dans l'une ou l'autre des dérives décrites qui pourraient réduire l'ambition éducative des démarches entreprises.

* LA PEDAGOGIE COOPERATIVE

La pédagogie coopérative se distingue de la pédagogie de projet, mais peut parfaitement être mise en œuvre de façon simultanée et complémentaire car elles partagent des points d'ancrage « les composantes principales d'un apprentissage efficace sont la conscience de buts collectifs et d'une responsabilité individuelle [...] la réussite du groupe dépend des apprentissages individuels de chacun de ses membres » (Slavin, R. E., (2010). *L'apprentissage coopératif* p 181. In *Comment apprend-on ? la recherche au service de la pratique*, Paris OCDE)

Déjà ancienne dans le système éducatif elle s'est développée principalement dans les premiers cycles des apprentissages et a déjà été expérimentée par la plupart des élèves à un moment ou un autre de leur parcours.

La pédagogie coopérative vise clairement deux objectifs :

- favoriser les apprentissages des savoirs par la coopération entre apprenants (coopérer pour apprendre) ;
- développer l'aptitude à travailler selon un mode coopératif (coopérer pour apprendre à coopérer).

Concernant le premier objectif (coopérer pour apprendre), la coopération est mobilisée dans le but de favoriser d'une part l'engagement des apprenants dans les apprentissages et d'autre part les interactions entre élèves. Ces interactions sont elles-mêmes source d'échanges et de débats qui facilitent la prise en compte du point de vue de l'autre et la déstabilisation cognitive que suppose tout apprentissage.

Concernant le deuxième objectif (coopérer pour apprendre à coopérer), l'ambition de ce module est de développer :

- l'aptitude à s'engager dans un projet mené selon un mode démocratique et équitable ;
- la connaissance de soi et la capacité à s'autoréguler dans un groupe.

L'hétérogénéité des élèves doit être vue comme une opportunité sur laquelle prend appui la coopération pour générer de l'émulation et de l'entraide. Coopérer c'est donc : aider, s'entraider, travailler en groupe, pratiquer le tutorat (S. Connac 2017)

Dans la mise en œuvre de ce projet de classe, une méthodologie rigoureuse doit donc être proposée aux apprenants et construite avec eux. Les apprenants doivent saisir l'importance de la contractualisation, car le projet doit répondre à une commande bien circonscrite. Il est important de construire avec la classe des étapes bien identifiées et des actions précises ainsi que le mode de fonctionnement opérationnel et relationnel du groupe et de ses prises de décision. Ceci afin que les apprenants puissent s'emparer du travail collectif et s'engager avec responsabilité dans des tâches individuelles. La coopération nécessite des modalités partagées et un engagement de chaque individu dans un cadre sécurisé. Les potentiels s'expriment dans le respect des différences articulées vers un objectif commun. Ces apprentissages doivent être explicites et peuvent reposer sur les quatre formes de l'approche coopérative définies par Sylvain Connac : aider, s'entraider, travailler en groupe et adhérer à une logique tutorat (Sylvain Connac *coopération et évaluation pour ne décourager aucun élève*, Lyon, Chronique sociale, 2021).

Pour établir les conditions d'un collectif bienveillant et favoriser les apprentissages il est vivement conseillé de veiller à la rotation des rôles, former les élèves à une communication non violente et renforcer le collectif par une démarche instituante (conseils, commissions... cf. pédagogie institutionnelle). Dans ces conseils coopératifs, chacun peut proposer une idée, critiquer l'action de manière constructive et féliciter quelqu'un. L'équipe enseignante veille à créer les conditions nécessaires à l'acceptation de l'appui apporté par un pair grâce à la ressemblance (proximité de génération), grâce à la différence (ce pair apporte quelque chose de plus), grâce à un cadre sécurisé (garantie du respect, écoute sans jugement et collectif bienveillant).

La coopération doit être distinguée de la collaboration dans laquelle les membres du groupe se répartissent les tâches selon leurs compétences « déjà là ». La coopération n'est pas une juxtaposition d'actions individuelles, mais « une situation d'interactions combinées, intentionnelles et vectrices de bénéfices mutuels ». (Connac, 2020). La coopération impose donc que les responsabilités soient tournantes et non plus réparties définitivement en fonction des préférences de chacun selon ses supposées capacités.

* LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes qui sont mises en œuvre dans un contexte de classes actives. Elle consiste à faire participer les apprenants à la définition des règles de fonctionnement par le biais d'institutions créées spécialement (les conseils) qui vont permettre à un projet de voir le jour et à un groupe classe de fonctionner dans un cadre apaisé et efficient. Cet enseignement se donne donc pour ambition de favoriser le développement de compétences psychosociales et de promouvoir les valeurs de solidarité, d'écoute,

d'empathie, de respect de l'autre, d'autonomie, de prise en compte de l'intérêt général notamment. La pédagogie institutionnelle peut être mobilisée avec profit dans ce module, voire au-delà. En effet, la définition de rôles, de règles de fonctionnement, d'instances de médiation... peut structurer les interactions dans la classe et au sein des groupes, permettre à chacun de trouver sa place et faciliter l'organisation des activités et les évolutions personnelles. Ce refus de la violence, y compris sociale, conduit à placer le respect en valeur centrale et l'expression démocratique régulée comme mode opératoire principal. Elle contribue à la croissance psychique des individus.

La pédagogie institutionnelle doit permettre d'assurer concrètement l'expérience de l'autonomie et de la responsabilité. La classe devient pour ce projet un espace de délibération, de participation et de décision. Au-delà des exemples observés dans le cadre de la pluridisciplinarité, il est possible de construire avec les élèves des modalités de fonctionnement et des « institutions » originales adaptées à l'objectif (assemblée, bureau, commissions, comités de pilotage, responsabilités diverses ...).

L'enseignement moral et civique (EMC) trouve légitimement sa place dans ce module en offrant aux apprenants un espace de mise en œuvre des principes démocratiques qui structurent notre société. Dans ce cadre, l'enseignement moral et civique se conçoit moins comme une discipline qui imposerait des concepts académiques à apprendre et à restituer, que comme une expérience qui permettrait de mieux faire ressentir les impératifs de la vie collective dans une société démocratique. L'enseignant d'histoire-géographie-EMC a toute liberté pour organiser son enseignement en associant les attendus de formation des modules MG2, MG4 et les projets menés en pluridisciplinarité afin de donner du sens et d'exploiter au mieux le temps imparti.

Il est conseillé de faire émerger **par** le débat, par **des études de cas** (dans le passé ou le présent, dans l'histoire des sociétés, ou dans des exemples tirés de l'actualité internationale), à travers **l'étude menée en pluridisciplinarité** sur le terrain, ou **par la mise en place concrète d'activités** nécessitant du « collectif » (le projet collectif mené dans ce module avec l'ESC et les disciplines retenues pour les EIE), les grands principes démocratiques suivants :

Le principe électoral. Le principe électoral est central dans des démocraties représentatives où la souveraineté du peuple passe par le choix de déléguer les pouvoirs à des représentants qui en disposent temporairement. L'étude de différentes modalités de suffrage et de scrutin (universel ou censitaire, direct ou indirect, proportionnel ou majoritaire, plébiscite, référendum, scrutins de liste...) permet de comprendre les logiques et les mécanismes politiques en jeu. On discute également de ce que signifie le vote : la majorité n'est pas garante de la bonne décision, mais est indispensable à l'acceptation de la décision, à la légitimation du processus. Il est intéressant de montrer que des élections dans un État ne suffisent pas à en faire un État démocratique (États à parti unique).

Le principe libéral. Le principe libéral recouvre à la fois la protection des libertés individuelles et les mécanismes d'équilibre entre les institutions. Cet objectif est atteint grâce à des libertés protégées par les institutions, l'existence de contre-pouvoirs (médias libres, corps intermédiaires), un pouvoir judiciaire indépendant et un parlement qui contrôle réellement les actions de l'exécutif. Il convient ainsi d'illustrer et donner du sens à la notion d'exécutif-législatif-judiciaire. L'étude de cas observée en pluridisciplinarité peut être particulièrement utile pour montrer le fonctionnement d'une collectivité avec un bureau et une assemblée : pouvoir délibératif pour prendre les grandes orientations et pouvoir exécutif pour décider au quotidien et mettre en œuvre les orientations.

Le principe délibératif. Les apprenants doivent saisir les vertus du dialogue, du débat et de l'échange d'arguments, contre la tyrannie des intérêts privés et des vérités idéologiques. Il n'y a jamais ou très rarement de bonne décision ou de vérité dans l'absolu, c'est dans le débat avec les différents points de vue

et angles d'observation que l'on choisit en conscience le meilleur compromis. La liberté d'expression, le pluralisme des médias, la neutralité des administrations sont les outils de cette exigence.

Le principe participatif. Dans une démocratie qui se veut représentative, il est indispensable que tous les citoyens participent à la vie politique. Tous les citoyens, tous les groupes sociaux, toutes les classes d'âge doivent être en capacité de jouer leur rôle. Cela passe par le vote lors des différentes élections, mais aussi par la participation à des dispositifs de démocratie directe, au débat d'opinions qui exige donc de se tenir informé... Des réflexions nombreuses existent sur les possibilités nouvelles d'une démocratie « participative », c'est-à-dire les moyens de fonder une nouvelle forme de citoyenneté.

Le principe égalitaire. Si les chances ne sont pas les mêmes pour tous dans un groupe social, il est illusoire d'imaginer qu'une démocratie authentique puisse être installée. Chacun doit avoir les « capacités » de participer à la vie démocratique, ce qui suppose une égalité des droits (droit de vote notamment), mais aussi une égalité des chances (accès aux ressources, à la santé, à l'éducation).

La démocratie est à la fois un modèle de régime et un idéal. La démocratie parfaite n'existe pas dans l'absolu. Elle constitue bien un horizon à atteindre. C'est pourquoi il est fortement préconisé de croiser cet enseignement, d'une part avec les attendus de formation du bloc 2 en histoire-géographie (« Vivre en démocratie en France depuis 1945 ») et en lettres (étude de l'argumentation et de la littérature d'idées), d'autre part avec la pluridisciplinarité du bloc 4 (« étude des modalités... »). La démocratie n'est pas seulement considérée comme une fin, mais aussi et surtout comme un moyen. Il s'agit de créer les conditions d'une véritable expérience démocratique dans la classe : définition des instances délibératives, élaboration de règles, de modalités de prise de décision, de régulation... Cet enseignement vise donc à préparer l'apprenant à s'insérer dans la société mais surtout à y prendre une part active et à se sentir légitime à la faire évoluer.

Connaissance de l'environnement social, culturel et professionnel

Partager son projet : communication médiatique

L'approche du champ médiatique et de ses enjeux s'inscrit dans la conduite du projet et de sa valorisation et dans le prolongement de l'année de seconde professionnelle. C'est l'occasion au sein du groupe classe de partager des usages et des représentations collectives sur un sujet en transformation constante. Au-delà d'un état des lieux partagé, et augmenté d'apports par l'enseignant, le groupe classe doit aussi collectivement construire une vision de l'évolution du secteur médiatique afin de se positionner dans le cadre du projet mais aussi comme citoyen actif, conscient et responsable de sa participation à la circulation de l'information. Tour à tour consommateur et de plus en plus contributeur, chaque apprenant doit inscrire son action avec lucidité dans un système médiatique structurellement de plus en plus hybridé. L'effacement de certaines frontières modifie le statut de l'information comme celui de ses contributeurs qui augmentent sans cesse en nombre. Ici encore l'expérience vécue et l'analyse comparée des pratiques dans la classe constituent la matière à enrichir par des apports mesurés et appréhensibles par tous dans la suite du travail engagé en seconde. L'approche des médias doit s'ancrer dans la réalité de la classe, à travers le projet et l'expérience du groupe de pairs.

Les thématiques suivantes servent de support à la conduite d'échanges et de débats au sein de la classe. Les apports des pairs et de l'enseignant servent à éclairer les angles morts des pratiques de chacun ou à relier des éléments épars dans un souci d'être accessibles à chacun et utiles au projet.

- Champs médiatique et influence de masse : un jeu de pouvoir en recomposition permanente.
- Média sociaux / média d'information, une frontière de plus en plus floue et une concentration croissante
- Identités numériques et e-réputation

- Anticipation de l'avenir : des réseaux sociaux aux métavers

Identification des opportunités locales

Les opportunités sont à faire émerger du tissu local à partir des besoins exprimés par un ou des acteurs externes. Il convient d'amener les élèves à cerner l'opportunité qui fera l'objet du projet collectif.

Identification des partenaires

Les partenaires sont indispensables dans le projet collectif du fait qu'ils constituent une ouverture vers le monde extérieur (professionnel, social, culturel, artistique). Ils ancrent les jeunes dans la vie active et donnent du sens au projet. Les relations avec les partenaires stimulent les compétences transversales et psychosociales des apprenants et peuvent représenter des opportunités de formation ou d'insertion professionnelle pour les futurs bacheliers.

Méthodologie du projet en mode coopératif

Co-construction d'un cahier des charges

Le cahier des charges est un document écrit qui précise l'objet du projet collectif, les finalités, les modalités de pilotage, les critères d'évaluation, le contexte, les données à connaître, des recommandations techniques particulières, le calendrier, le budget ainsi que les productions ou prestations attendues.

Le cahier des charges est essentiel pour savoir ce qui est attendu par le commanditaire et organiser l'action. Il sert de référence pour évaluer ce qui est réalisé au regard de la demande initiale.

La co-construction du cahier des charges entre les apprenants, les enseignants et les partenaires fait partie d'un projet pédagogique coopératif. Les premières rencontres avec les partenaires doivent donc permettre l'élaboration, l'appropriation et l'ajustement de ce cahier des charges.

Organisation et planification du travail sur un mode coopératif

La notion de respect étendue à toutes ses dimensions est absolument centrale pour développer une approche coopérative du projet : respect de l'image de l'autre, de la parole de l'autre, de soi, de sa propre parole, du groupe et des individus qui le composent... Des liens peuvent être faits avec l'action dans un collectif de travail.

Dynamique de groupe : vecteur de changement, d'innovation et de cohésion

Le repérage des compétences détenues par le groupe est à poser au départ du projet. Puis, au fur et à mesure que se déploie le projet, l'équipe enseignante fait en sorte d'en faciliter la mutualisation et le développement.

Le principe d'intelligence collective doit se vivre dans l'expérience partagée et la prise volontaire, ou accompagnée, de responsabilités constituant la marque de l'engagement au service du groupe. L'apport de la pédagogie institutionnelle représente un étayage puissant pour soutenir ces « prises de risque » sécurisées.

Le groupe classe est une entité complexe en raison des individualités qui le composent. Son bon fonctionnement suppose des interactions et une solidarité explicite, instituée. C'est par les activités interdépendantes des membres du groupe que les apprentissages s'ancrent à long terme et que la dynamique collective s'enrichit de l'action de tous.

L'implication de chacun en mode coopératif crée une émulation collective, améliore l'efficacité du travail et la créativité des productions. La coopération permet de soutenir la dynamique collective.

Partager son projet : Communication humaine

Les apports doivent éclairer des situations vécues par les apprenants lors du projet conduit, ou antérieurement. Le partage entre pairs d'expériences vécues dans ce domaine constitue le socle à partir duquel l'enseignant greffe des apports correspondants aux besoins du projet. Il s'agit de faire émerger en premier lieu les besoins avant de proposer de nouveaux apports (écoute active, reformulation positive, communication non violente, ...).

On peut ici lister différents modes de communication expérimentés par les apprenants ou tirés de situations courantes possiblement issues du monde médiatique afin d'en identifier collectivement les limites et les remédiations. La dimension collective de cette analyse est essentielle car pourvoyeuse d'interaction et de confrontation des représentations.

Ces apports sont donc opérationnels, éventuellement plus génériques, mais sans basculer dans une approche théorique de l'objet « communication ». Les références à des approches spécifiques s'inscrivent donc dans le prolongement de l'expérience des apprenants et dans un souci d'appropriation contextualisé. Elles serviront à éclairer l'approche coopérative de l'action ainsi que la structuration des échanges au sein du groupe classe et avec les partenaires du projet : en face à face, à quelques-uns, en grand groupe.

Les items suivants sont à garder en mémoire tout au long de la mise en œuvre du projet collectif comme des repères dans le fonctionnement du groupe :

Repérage des savoirs, savoir-faire et savoir-être du groupe

Responsabilité vis-à-vis du groupe et intelligence collective

Repérage des modes de communication et remédiation aux blocages

Écoute active et communication au service de l'animation du groupe

Fonctionnement des groupes et modalités de prises de décision

Coopération et dynamique collective

Principes et expériences du fonctionnement démocratique

Résolution collective de problèmes

Précisions sur les attendus de formation attachés à la C4.3

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Disciplines
C4.3 Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Positionnement dans une action collective. - Retour objectif sur son action - Projection et transfert dans une situation sociale ou professionnelle future 	<p>Observation du groupe et de la conduite de l'action</p> <p>Identification des compétences psychosociales sollicitées ou acquises</p> <p>Auto-évaluation continue</p>	<p>ESC</p> <p>EIE</p>

Conditions d'atteinte de la capacité

La capacité est atteinte si l'apprenant parvient à prendre position de manière objective vis-à-vis de la conduite d'un projet (méthode, réponse à la commande, organisation du travail) et à tirer parti de cette expérience dans d'autres situations sociales et professionnelles.

Attendus de la formation

Cet enseignement vise à former des citoyens éclairés en permettant à travers l'expérience de l'engagement dans un projet collectif de dépasser les déterminations psychologiques, socio-économiques, culturelles.

La notion de CPS (compétences psychosociales) fait son apparition dans les années 1980 à l'OMS (Charte d'Ottawa, 1986) et provient d'abord de pays anglo-saxons (sous la dénomination de soft skills). Ces compétences sont d'abord définies dans le domaine de la santé comme un outil majeur de prévention, favorisant « la santé globale positive » (physique, psychique et sociale). Elles font l'objet de travaux de recherche dans les années 1990 (l'OMS arrête un premier document de référence sur les CPS en 1993). L'UNICEF s'en empare et développe des programmes éducatifs internationaux sur ce thème à partir des années 2000. Aujourd'hui, il existe une multitude d'approches et de définitions, et il ne s'agit pas d'en retenir une aux dépens des autres.

Cet enseignement par le biais du projet collectif vise à ce que les apprenants prennent conscience de l'importance de ces compétences individuelles (qu'il faut donc rendre plus explicites) et soient en mesure de les consolider. Ce sont des capacités transversales décisives attendues dans le domaine professionnel, mais aussi constitutives de la citoyenneté, et qui sont souvent engagées ou attendues dans la scolarité sans être systématiquement enseignées :

- Conscience de soi
- Gestion de soi
- Conscience d'autrui
- Gestion des relations

On peut globalement les classer de la manière suivante en trois grandes catégories (tableau réalisé à partir des documents de diverses sources). Cette typologie est purement indicative et illustrative car il existe d'autres répartitions avec d'autres entrées :

Compétences cognitives
Prise de décision et résolution de problèmes
Pensée critique Sentiment de compétence
Pensée créative
Auto-évaluation

Compétences émotionnelles
Identification de ses besoins et de ses émotions
Régulation des émotions
Gestion du stress
Estime de soi

Compétences sociales
Communication verbale et non verbale
Capacités relationnelles, de négociation et de résistance à la pression
Empathie et coopération
Plaidoyer, persuasion et influence

Le document d'accompagnement thématique consacré à l'apprentissage des compétences psychosociales peut utilement être consulté.

Les grilles d'évaluation utilisées par l'équipe doivent être portées à la connaissance des apprenants et explicitées avec eux pour qu'ils saisissent les capacités visées. Elles doivent faire l'objet d'un travail d'appropriation avec les apprenants. Ceux-ci doivent au fur et à mesure de la réalisation du projet apprendre à se positionner, s'auto-évaluer, en exploitant les indicateurs et les descripteurs de niveaux associés dans un processus itératif. La grille à échelle de compétence proposée à la fin de ce document d'accompagnement est indicative et permet d'explicitier ces attendus.

Observation du groupe et de la conduite de l'action

Construction d'un positionnement dynamique (évolutif)

Identification des compétences psycho-sociales mobilisées

Après identification des CPS ciblées, la construction de grille de lecture avec les apprenants constitue une étape essentielle dans l'apprentissage de leur maîtrise. Une entrée par les émotions est de nature à faciliter l'implication des apprenants dans la construction d'une première grille de lecture (QUERE L. *la fabrique des émotions*, PUF, 2021).

Il est possible de décliner les compétences psychosociales en direction du champ professionnel afin de les valoriser sous forme de compétences techniques propres à une famille de métiers et de compétences relationnelles communes.

Compétences techniques et compétences relationnelles

Construction de grille de lecture des soft skills pour les repérer et les articuler

Évaluation continue de son action au sein du collectif

Cet enseignement vise à amener l'apprenant à conduire une analyse réflexive de son action au sein du groupe, c'est-à-dire à identifier les savoirs en jeu, les compétences mobilisées, les stratégies de résolution de problème mises en œuvre... Cette analyse nécessite de l'apprenant une prise de distance par rapport à son action. Ainsi l'enseignement s'attache-t-il à entraîner l'élève à :

- prendre conscience de ses actions en cours de projet pour les valider ou les ajuster,

- expliciter et analyser ses expériences individuelles et collectives vécues, en cours et en fin de projet, dans une démarche de retour réflexif.

L'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation impliquent les élèves dans le processus d'apprentissage. L'évaluation entre pairs, ou « évaluation mutuelle », consiste à favoriser l'appropriation des critères de réussite par les apprenants en les positionnant comme évaluateurs.

L'auto-évaluation engage l'élève dans le processus d'évaluation. Elle vise à lui permettre de poser un regard critique sur sa production, au sens large (ce peut être un écrit, un oral, comme son engagement dans l'action). L'évaluation entre pairs, comme l'auto-évaluation, nécessitent de prendre appui sur des grilles critériées, de préférence avec des paliers de réussite, et dans l'idéal, co-construites avec les apprenants.

La notion de boucle évaluative vise à transformer l'évaluation en opportunité d'apprentissage positive dans un processus itératif de progrès. Il s'agit de permettre à l'apprenant de vérifier son niveau de maîtrise (évaluation formative non notée) avant que d'être évalué de façon sommative ou certificative.

La co-création et l'usage régulier de grilles d'évaluation à échelle de compétence (à l'image de celle fournie) constituent un réel étayage des apprentissages et peut être utilisée régulièrement comme outil de positionnement et d'identification des actions à conduire pour progresser en toute transparence.

L'implication du commanditaire ou d'un partenaire pour faire retour au groupe de son action est un levier intéressant et peut donner aussi lieu à une co-construction de grille à son attention.

Pour les enseignants participant à l'accompagnement du projet, il s'agit de faire de l'évaluation un support pédagogique en soi. L'évaluation ici ne sanctionne pas, elle accompagne les apprentissages le plus souvent possible en explicitant son fonctionnement et ses attentes dans un processus progressif. Lever l'implicite est décisif pour favoriser la réussite de tous. Impliquer les élèves sur la question de l'évaluation, c'est donner aux individus une responsabilité (les travaux de Rémi Bachelet établissent une équivalence de qualité entre apprenants et enseignants concernant l'évaluation critériée) dans une dynamique d'empowerment (encapacitation) constituée de trois notions essentielles :

- Savoir où on va (la vision),
- Identifier et développer les marges de manœuvre individuelles et collectives (autonomie et mise en action)
- Affirmation de sa légitimité dans l'action (conscientisation ou conscience critique).

Les références bibliographiques précisent les distinctions entre ces formes variées d'évaluation.

Évaluation entre pairs

Auto-évaluation

Boucles évaluatives (évaluer sans décourager)

« C'est quoi la boucle évaluative ? C'est rompre avec le principe de l'évaluation "one shot" où quand on rate c'est tant pis. Avec la boucle évaluative on peut refaire et on ne valide que ce qui est réussi ». Connac 2021

Exemple de Grille à échelle de compétence C4.2 C4.3

Capacités intermédiaires	Critères	Indicateurs de réussite et descripteurs de niveau				TOTAL
		Débutant	Avancé	Confirmé	Expert	
C4.2 Mettre en œuvre un projet collectif	Prise en compte de la commande	Absence de prise en compte du cadre de la commande et de son évolution	Intégration partielle des contraintes de la commande et de son évolution	Intégration générale des contraintes de la commande et de son évolution	Intégration fine des contraintes de la commande, de son évolution et de leurs conséquences	
	Appropriation du projet et implication	Posture d'exécutant membre du groupe en retrait de la dynamique collective	Posture de participant volontaire nécessitant un accompagnement	Posture de membre actif capable d'initiative dans le collectif	Posture de leader pro actif Force de proposition et capacité d'anticipation	
	Adaptation aux imprévus	Aucune adaptation sans effet	Adaptation partielle ou occasionnelle	Adaptation co-construite avec le groupe	Adaptation récurrente pertinente et co-construite avec le groupe	
	Coopération au sein d'un collectif	Position attentiste et très faible interaction avec le groupe	Prise ponctuelle de quelques initiatives favorables au groupe	Participation active et positive intégrant les divergences de points de vue	Rôle de médiation dans l'équilibre et le fonctionnement du groupe. Partage de son expertise vers d'autres groupes	

C4.3 Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif	Positionnement dans une action collective	Présentation du projet mais sans réelle objectivité vis à vis de sa participation	Description de sa participation articulée à quelques aspects du projet (sans intégration globale à celui-ci)	Analyse globale de sa participation et de son action	Analyse détaillée et étayée de sa participation articulée à une vision globale du projet collectif	
	Retour objectifs sur son action	Absence de proposition d'amélioration de son action dans un fonctionnement coopératif	Quelques propositions superficielles d'amélioration de son action dans un fonctionnement coopératif	Propositions variées d'amélioration de son action dans un fonctionnement coopératif	Propositions variées et étayées d'amélioration de son action dans un fonctionnement coopératif	
	Projection et transfert dans une situation sociale ou professionnelle future	Absence d'identification des compétences transférables dans une situation comparable	Identification de quelques compétences transférables (et à développer) dans d'autres situations sociales ou professionnelles	Identification des principales compétences transférables (et à développer) dans d'autres situations sociales ou professionnelles	Identification précise des compétences transférables (et à développer) dans d'autres situations sociales ou professionnelles	