

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



Inspection de l'Enseignement Agricole

Diplôme :
Baccalauréat professionnel (tronc commun)

Module : MG3
Développer son identité culturelle

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 3 correspondant au bloc de compétences B 3 : « Développer son identité culturelle »

C3.1- Exprimer ses aspirations dans une culture commune

C3.2- Positionner son projet professionnel

C3.3- Communiquer avec le monde

Finalités de l'enseignement

L'enseignement doit permettre à l'apprenant d'exprimer ses émotions et aspirations personnelles et professionnelles, d'affiner sa connaissance de soi et d'autrui en s'engageant dans des processus de création et d'expression, d'échange, d'ouverture sur le monde et de mobilités.

Il vise à la fois à renforcer son identité et le sentiment d'appartenance à une culture commune et à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle.

L'enseignement permet par ailleurs d'accompagner l'apprenant dans la construction de son projet professionnel sur l'ensemble du cycle terminal. Il l'amène à consolider son identité professionnelle et à se projeter vers une poursuite d'études.

Précisions sur les activités supports potentielles

Les enseignements thématiques traités en pluridisciplinarité sont des occasions de renforcer le travail sur la construction et l'expression des identités culturelles et professionnelles.

Les EIE sont mobilisés et concourent, en associant des disciplines du domaine professionnel aux disciplines impliquées dans le module, à l'acquisition de la capacité C3.2 « Positionner son projet professionnel ». S'ils restent totalement à l'initiative de l'établissement, les EIE sont bien le support principal de l'accompagnement de l'apprenant dans l'élaboration de son projet professionnel. Les enseignements s'appuyant sur des visites, le fonctionnement de l'atelier technologique et de l'exploitation de l'établissement ainsi que les périodes de formation en milieu professionnel participent également à l'acquisition de cette capacité.

Références documentaires ou bibliographiques pour ce module

C3.1- Exprimer ses aspirations dans une culture commune

APPIAH, K.A. (2021). *Repenser l'identité ces mensonges qui unissent*. Paris : Grasset.

BAUMAN, Z. (2006). *La vie liquide*. Arles : Chambon Le Rouergue.

BERGEZ, D. (2008). *Peindre, écrire, le dialogue des arts*, Éditions de la Martinière

CHAPPUIS R. (1999) *La Solidarité - L'éthique Des Relations Humaines*, Que sais-je?

CRAWFORD M., (2009), *Éloge du carburateur, essai sur le sens et la valeur du travail*, La découverte poche

CLAUDE M-S, DI ROSA G. (2006). *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*, SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Créteil

CUCHE, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte

DESCOLA P, (2010). *Diversité des natures, diversité des cultures*, Les petites conférences, Bayard

FLEURY Cynthia, (2015). *Les Irremplaçables*, Folio Essais

GEFENA., (2017) *Réparer le monde. La littérature française face au XXIe siècle*, Corti

GORI, R. (2015). *La fabrique des imposteurs*. Arles : Actes Sud.

LARRERE C. et LARRERE R., (2015) *Penser et agir avec la nature*, La Découverte ; (2020) *Le pire n'est pas certain*, Premier Parallèle

LARRERE, C. et LARRERE R. (2020). *Le pire n'est pas certain*. Paris : Premier Parallèle.

LOCHMANN A., (2021). *La vie solide. La charpente comme éthique du faire*, Petite bibliothèque Payot

PAPERMAN P., LAUGIER S., (2011) *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, EHESS, coll. Raisons pratiques

La collection Corpus des éditions Flammarion présente des anthologies commentées sur des notions comme l'identité, autrui, la nature, le travail, le citoyen, l'œuvre d'art...

C3.2- Positionner son projet professionnel

<https://www.letudiant.fr/test/metiers/orientation/pour-quels-metiers-etes-vous-fait.html>

<https://www.onisep.fr/Media/Regions/Hauts-de-France/Nord-Pas-de-Calais/Multimedia/Quiz-de-positionnement/Quiz-Quels-metiers-pour-moi>

<https://www.choisirmonmetier-paysdelaloire.fr/metier/accueil>

<https://test-orientation.studyrama.com/profil/lyceen>

<https://www.gouvernement.fr/programme-avenirs-un-projet-majeur-pour-faire-evoluer-l-accompagnement-a-l-orientation-des-jeunes-et>

C3.3- Communiquer avec le monde

BOURGUIGNON Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave éditions, 2014.

Conseil de l'Europe, CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, éditions Didier, 2000. http://www.coe.int/t/da4/linauistic/cadre_fr.asp

Conseil de l'Europe, CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues : volume complémentaire, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/>

CRISTOL Denis, *Oser les pédagogies numériques à l'école, enjeux et exemples pratiques*, Paris, éditions ESF, 2018.

Education Nationale, Fiche Voie professionnelle, Pédagogie de la mise en situation active en LV, eduscol.education.fr/ - Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Septembre 2019.

GOULLIER Francis, *Les clés du Cadre, Enjeux et actualités pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, éditions Didier, 2019.

MANES-BONNISSEAU Chantal, TAYLOR Alex, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale le 12 septembre 2018.

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

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Disciplines
C3.1 Exprimer ses aspirations dans une culture commune	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement dans une production personnelle - Qualité de l'expression artistique - Mobilisation du champ médiatique - Mobilisation de références littéraires, artistiques et culturelles - Prise en compte du destinataire dans ses intentions - Défense d'un point de vue - Maîtrise de la langue orale 	<ul style="list-style-type: none"> - Composantes de l'identité culturelle - Réalisation artistique - Valorisation et médiatisation de la création - Éloquence 	<p>Lettres</p> <p>ESC</p>

Conditions d'atteinte de la capacité

L'apprenant doit être capable de mobiliser des références littéraires, artistiques et culturelles pour s'engager dans une production personnelle.

Il doit s'interroger sur ses intentions, leurs effets sur le destinataire et défendre avec conviction son point de vue dans un discours devant un public.

La qualité de l'expression artistique et la maîtrise de la langue orale concourent à l'atteinte de cette capacité.

Attendus de la formation

Préambule pédagogique :

Le travail à conduire par les apprenants en éducation socioculturelle consiste :

- à s'engager dans un processus de création personnel
- à valoriser cette expérience de création dans une démarche de diffusion-médiatisation.

Concernant l'éducation artistique et culturelle on veille particulièrement à favoriser des méthodes actives plaçant les apprenants directement en activité, sans chercher à dissocier d'un côté des temps d'apports théoriques et de l'autre côté des temps de pratique. L'intérêt des apprenants est d'autant plus important qu'on laisse à leurs initiatives personnelles une large place dans le processus créatif. C'est dans l'action que doivent s'inscrire les apports de l'enseignant qui encourage les apprenants à explorer des pistes complémentaires. Il est préférable de conduire simultanément les deux grandes parties du référentiel (composante de l'identité culturelle et réalisation artistique) plutôt que successivement, les savoirs mobilisés ne constituant pas des objectifs de formation linéaires.

C'est par la confrontation des productions individuelles entre elles et avec l'univers de la création la plus contemporaine que les apprenants doivent développer à la fois leur appartenance à une culture partagée et leur propre individualité.

La forme curriculaire ou spiralaire des apprentissages est préférée impliquant des « retours-sur » (progressivité), et des approfondissements des notions à différents temps du projet de création. Le processus de création de chaque élève est unique. La valorisation par une médiatisation des productions permet d'interroger les pratiques médiatiques des apprenants et d'aborder les grands enjeux de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le prolongement du cycle 4 et de l'année de seconde professionnelle (voir les ressources dans le Document d'Accompagnement de seconde).

Sur cette approche spiralaire en éducation artistique :

<https://disciplines.ac-toulouse.fr/arts-plastiques/notions-et-programmes/notions/curriculaire-spiralaire>

Sur la question enseignement curriculaire VS enseignement académique voir l'article de Didier DELIGNIERES *Approche curriculaire, disciplines scolaires et éducations à ...* mars 2020 sur son blog :

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2020/03/10/approche-curriculaire-disciplines-scolaires-et-educations-a/>

Concernant l'évaluation on privilégie des grilles d'évaluation à échelle de compétence co-construite, au moins partiellement, avec les élèves ainsi que le concept de boucle évaluative particulièrement adaptée à ce type d'apprentissage (cf DA M4, C4.3 « Conduire une analyse réflexive de son action au sein d'un collectif »).

La posture de l'enseignant est bienveillante en évitant tous points de vue caricaturaux ou jugements de valeur.

Composantes de l'identité culturelle

On cherche à développer chez chaque apprenant la capacité à identifier ce par quoi se reconnaît une communauté humaine (dimension sociale, politique, régionale, nationale, ethnique, religieuse...) en termes de valeurs, de pensées et d'engagement, de langue et de lieu de vie, de pratiques, de traditions et de croyances, de vécu en commun et de mémoire historique. C'est à travers la prise de conscience de sa propre culture, enrichie de celle des autres, que se structure l'identité personnelle et partagée.

Il s'agit, individuellement et collectivement, de réfléchir sur les représentations de soi et des autres et de questionner les représentations collectives (préjugés et stéréotypes) qui essentialisent les individus ou les groupes d'individus sans finalement les connaître véritablement.

On prend donc soin de questionner au préalable les représentations des élèves sur ces notions d'identité et sur leur sentiment d'appartenance avant que d'établir, avec Edgar Morin et l'Unesco, qu'il y a en même temps une unité humaine et une diversité humaine : « l'idée d'unité de l'espèce humaine n'efface pas celle de sa diversité » et inversement. De même on parle de diversité culturelle et de pluralité d'individus et on insiste sur le fait que la culture n'existe qu'à travers les cultures. Sur la dimension fluctuante et composite de l'identité on peut mobiliser utilement les travaux de Bauman (2006), et Appiah (2021).

Des ressources sont disponibles sur esc@les entre autres.

Éléments constitutifs de l'appartenance à un groupe

Les apprenants doivent interroger ces notions d'identité individuelle et d'identité collective (ce qui fait communauté) et identifier leurs divers cercles d'appartenance. Ceux-ci s'expriment par des valeurs partagées, valeurs rejetées ; rôles et statut dans le groupe ; signes d'appartenance.

Facteurs endogènes et exogènes à la construction de l'identité

On fait émerger les représentations des apprenants autour de la question de la construction de l'identité sans *a priori* de réponse. On peut interroger entre autres la question du genre par exemple et des cercles d'appartenance, notamment familial pour mettre en perspective le caractère pluriel des origines. La place du choix, comme de la contrainte, dans la construction identitaire sont mis en évidence. La notion de contrôle social peut permettre d'aborder le rapport de chacun à la conformité (cf. Gori 2015).

Dimension évolutive de l'identité culturelle

Afin de réfléchir à la question de la construction de l'identité on s'intéresse, par exemple, à l'évolution de la figure du héros dans le mythe ou le roman d'apprentissage, au travail d'exploration de soi dans l'appropriation et l'autoreprésentation dans l'autportrait photographique : Cf. la *picture generation*

représentée par Cindy Sherman, Richard Prince, Sherrie Levine... On peut aussi interroger le travail d'Alain Baczynsky, Francesca Woodman ou Yann Morvan...

La création contemporaine propose une approche multiple de cette notion de construction permanente de l'identité tout au long de la vie même si la période adolescente et de jeune adulte est plus particulièrement propice aux cheminements complexes et aux revirements rapides. Les artistes contemporains sont nombreux à interroger la question de l'identité, de l'intime et du rapport au public : Sophie Calle, Pierre et Gilles, Orlan...

Enfin, on ne saurait trop insister sur le fait que chaque être humain est à la fois un et multiple et que, par conséquent, il ne peut y avoir d'identité culturelle figée et enfermante. Le principe d'un mouvement d'interrogation perpétuelle dans son rapport au monde et aux autres est un puissant repoussoir au dogmatisme le plus étroit établi sur des certitudes définitives.

Les œuvres cinématographiques sont nombreuses à traiter de la construction des identités juvéniles : Juno (2008), Donnie Darko (2002), Mignonne (2020) ...

Sur la quête identitaire, relationnelle et émotionnelle d'une enfant soldat devenue écrivaine publique voir la série animée *Violet Evergarden*, 2018, 13 épisodes de 20 minutes disponible sur Netflix classé 13+ : des scènes de violence sporadiques apparaissent à partir de l'épisode 7. Un long métrage complète la série pour la résoudre. L'ensemble se déroule dans un univers d'inspiration steam punk.

Dans le champ radiophonique on peut faire appel à Arte Radio ou aux fictions de France Culture.

Le domaine des cultures urbaines (street art, sports de rue, urban photo, danse, musique) permet également d'éclairer la recherche et les revendications identitaires de la jeunesse qu'elle soit rurale ou urbaine. Dans le champ musical, nombreux sont les artistes à témoigner de cette question avec des sensibilités différentes : Oxmo Puccino, Empathik, Neg'Marrons, Mystik, La Rumeur, Fabulous Trobadors, Massilia Sound System, MC Circulaire...

Réalisation artistique

Il s'agit d'accompagner des créations individuelles en lien avec les thématiques des solidarités ou de la nature, celles-ci peuvent trouver un écho avec le dispositif EPA (Enseigner à Produire Autrement). La réflexion des candidats sur le thème de l'EPT2 se trouve enrichie par une approche globale et sociétale et une approche sensible plus personnelle. Dans cette perspective, l'ESC contribue, par une orientation différente et complémentaire, à la préparation de l'épreuve terminale.

Le choix du domaine de création peut être individuel ou collectif, et être partagé par l'ensemble du groupe classe.

C'est le processus de création, en tant que nécessité intérieure (voir infra), qu'il s'agit en priorité d'interroger dans une pratique déclinée par chacun mais rattachée à un des grands domaines d'histoire des arts tels que définis dans le cycle 4 du socle commun choisi par l'enseignant :

Arts du spectacle vivant

Arts de l'espace

Arts du visuel

Art du son

Arts du quotidien

Arts du langage

La mobilisation du champ médiatique doit conduire à la production de contenus diffusables par les apprenants sous les formes les plus diverses et permettant de questionner d'une part les pratiques numériques de chacun (en lien avec l'approche du MG2 développée par les DOC-TIM), et, d'autre part, le choix du média retenu au regard du public visé par les apprenants.

Exemples de mobilisation du champ médiatique :

Capsules vidéos,

Captures sonores,

Photomontage,

Story,
Blog,
Clip,
Témoignages,
Exposition virtuelle,
Production intégrée à d'autres flux de contenus spécialisés,
Réseaux sociaux numériques,
Presse papier et en ligne,
Médias locaux ou planétaires,
Webradio,
Podcast,
etc.

L'enseignant accompagne les apprenants dans leurs démarches de création. Il peut proposer son expertise ou cheminer avec eux autour de leur support en le reliant par exemple à un projet d'éducation artistique collectif. Celui-ci peut être considéré comme un terrain d'aventure et de confrontation des représentations pour les enrichir et les articuler les unes aux autres (cf. infra). Si le groupe classe est impliqué dans un domaine particulier, porté par un intervenant éventuel, les productions individuelles doivent y faire écho. Ainsi plusieurs supports peuvent s'enrichir mutuellement et éclairer le domaine choisi par l'enseignant et inversement.

La finalité est double :

- faire dialoguer des modes d'expression différents en créant des ponts, des liens, entre productions pour enrichir l'approche des thématiques solidarités/nature en exprimant sa sensibilité et en la confrontant à celle des autres.
- interroger l'acte créatif ou l'impérieuse nécessité de création portée par les artistes professionnels. On les fera témoigner de leurs choix esthétiques et des sacrifices consentis pour répondre à cette nécessité intérieure (voir infra).

Confrontation au processus créatif contemporain

Cette confrontation peut se conduire de diverses façons articulables entre elles :

- Confrontation directe aux œuvres les plus contemporaines,
- Immersion dans les processus de création (étapes techniques, intentions, contextes, diffusion),
- Fréquentation des lieux de diffusion et des créateurs eux-mêmes.

Les artistes, invités dans le cadre d'interventions d'éducation artistique et culturelle témoignent de leurs pratiques professionnelles conduisant parfois à des choix de vie et des prises de risques, notamment sociales. Sans prétendre faire des apprenants des créateurs professionnels, l'initiation à une ou des pratiques doit permettre prioritairement d'interroger ce processus intérieur propre à chacun en tant que mode d'expression marqueur de l'identité et assumé comme tel.

Les freins à cette confrontation sont des sujets particulièrement intéressants pouvant s'articuler avec la partie concernant les composantes de l'identité culturelle (voir supra).

Il importe donc de donner des repères précis en matière de codes d'expression artistiques en faisant découvrir les œuvres dans des parcours articulés autour d'un mouvement, d'un genre, d'un mythe, d'une problématique artistique (conformité ou rupture avec les règles en usage, adhésion ou distanciation avec les valeurs d'une société...). Les questionnements propres à la création artistique peuvent se nourrir d'extraits choisis d'auteurs comme Diderot, Baudelaire, Juliet..., d'artistes comme Cézanne, Giacometti, Duchamp..., de théoriciens comme Benjamin, Arasse, Lyotard...

Dans la perspective d'une culture commune, on étudie des œuvres contemporaines qui interrogent l'identité, les solidarités, la nature : par exemple, des collections comme celles de Messager, Cornell, Trouvé, des peintures comme celles de Raysse, Tabouret, Yadom-Boakye, des sculptures comme celles de Mueck, Lalanne, Abdessemed, des photographies comme celles de Sherman, Depardon, Salgado... On étend cette étude à d'autres médium comme la lumière, le numérique et toutes les techniques mixtes émergentes.

Différentes modalités possibles de mise en œuvre

Scenario	Intervenant	Forme d'organisation pédagogique	Points de vigilance
Enseignant seul	/	1h semaine ou 2h sur un semestre	Organiser la confrontation à la création contemporaine.
Avec intervenant	Ponctuel	Interventions ventilées sur l'année dans l'EDT ordinaire	Penser les moments d'intervention de manière articulée avec les étapes du processus créatif (par exemple au début, en cours de chemin et sur le temps de finalisation).
Avec intervenant	Semaine artistique	Rassemblement des heures sur une semaine	Attention à la dimension curriculaire du processus. Anticiper la semaine par une préparation des apprenants aux enjeux. Un temps concentré ne permet pas forcément de déployer toutes les finalités pédagogiques et éducatives.
Avec intervenant	Résidence d'artiste	Dispositif permettant de découvrir progressivement les différents enjeux liés à la création	Faciliter les rencontres individuelles ou en petit groupe avec l'artiste en résidence, créer des temps de disponibilités partagés pour se découvrir et se confronter à une intention créatrice autre partageant une thématique commune (solidarités/nature).

Articulation de champs de création différents en lien avec la thématique choisie

La mise en correspondance de différents champs de création doit enrichir l'agilité mentale et créatrice des apprenants au service de l'expression d'une sensibilité personnelle qu'ils devront défendre lors de sa médiatisation et à l'occasion de l'ECCF 3.1. L'approche des thèmes des solidarités ou de la nature doit être éclairée de multiples manières afin de permettre une approche la plus large possible et des liens avec les politiques publiques portées par l'enseignement agricole (EPA, Egalité femmes hommes...).

Il s'agit donc de faire dialoguer différentes formes de création artistique. Par exemple : musique et arts graphiques, arts plastiques et théâtre, littérature et musique, danse et arts plastiques, lumière et son, vidéo et musique...

La multiplicité des supports investis par les apprenants facilite les correspondances et la mise en relation d'intentions partagées mais dans des productions de nature différente. Les projets d'éducation artistique et culturelle impliquant des artistes en exercice sont des repères et une opportunité de confrontation très pertinentes pour les apprenants.

Si la référence à des œuvres passées est toujours possible, la dimension la plus contemporaine doit être privilégiée et on s'abstient de recourir à une histoire des arts superficielle citant des chefs d'œuvre anciens dont l'appropriation reste toujours sujette à caution, nécessitant des précautions importantes et une maîtrise du sujet qui relève d'une expertise propre.

In fine c'est l'apprenant qui doit pouvoir articuler sa production avec un champ de la création différent et mettre en jeu de miroir ou de différences sa création avec d'autres.

Contexte culturel et artistique du médium retenu

On cherche ici à faire le lien avec le territoire et ses acteurs dans le champ d'expression retenu par chacun en l'inscrivant dans une dimension socio-historique et culturelle (qui pratique cette technique ? dans quel contexte ?). Un lien avec les acteurs du champ d'expression retenu par l'apprenant est souhaitable quand

cela est possible, mais on veille aussi à s'interroger sur un lien possible avec la spécialité professionnelle de la formation, ou une autre si l'élève est en transition vers une orientation différente.

En effet le bagage technique de ces futurs professionnels doit être complété par des références artistiques et culturelles liées à leur spécialité, amorcées dans le module EG3.

Expression d'un potentiel créatif comme révélateur d'une identité culturelle

Il s'agit de favoriser le développement de l'originalité de chacun, en soulignant les singularités des individus à travers leur production résultant de choix techniques et de l'expression d'une sensibilité unique au sein d'un groupe d'appartenance (ici la classe). On travaille particulièrement l'expression d'un imaginaire propre ainsi que la spontanéité de chaque élève permettant d'accéder à une forme d'universalité de l'unicité (Edgar Morin) portée aussi par des champs artistiques populaires : « *Je sais, j'suis différent donc au final, j'suis comme les autres* » Bigflo & Oli.

L'enseignant prend soin de veiller aussi à ce que chaque apprenant soit en mesure de prendre la distance nécessaire pour conceptualiser, même modestement, sa démarche. Cette étape est nécessaire pour construire la valorisation et médiatisation de la production. Elle permet aussi d'anticiper le discours argumenté de sa proposition et participe à la maturation du processus créatif.

Maitrise technique du médium mobilisé par l'apprenant

On attend là une maîtrise relative du médium s'inscrivant principalement dans un processus d'appropriation servant une intention personnelle. L'enseignant ne pouvant être expert de tous les champs de création, il conduit et accompagne l'apprenant vers une posture réflexive afin d'explicitier et justifier (comment et pourquoi ?) ses choix techniques (support, modes opératoires, maîtrise formelle...).

Maitrise du vocabulaire technique associé

Par maîtrise, il est ici question d'une acculturation au champ langagier de création pratiqué sans chercher à faire des apprenants des spécialistes. On peut enrichir utilement le champ lexical à travers une approche technique et/ou sensible sans en faire une fin décontextualisée de la production de chaque apprenant. Ce vocabulaire doit d'abord servir le projet de chaque élève pour sa valorisation, sa diffusion et sa défense, tant dans l'exercice oratoire que sous d'autres formes de confrontation, notamment numériques (cf infra).

Autonomie créatrice

L'enseignant adopte ici une posture d'accompagnant même s'il maîtrise un champ de création particulier. C'est le chemin parcouru vers l'autonomie créatrice qui importe plus que le respect de standards techniques ou esthétiques. Il encourage les élèves à expérimenter, à personnaliser et individualiser leurs démarches tout en les enrichissant par des apports ou des propositions en lien avec leur engagement créatif.

L'intention et l'expérimentation sont plus importantes que le produit lui-même. Plus que de travailler à la manière de tel ou tel artiste ou courant, il convient de privilégier une démarche qui permette de faire émerger une pratique à la manière de soi et assumée.

L'enseignant soutient l'émergence d'une prise de conscience exprimée de manière sensible en encourageant la prise de risque symbolique marquée d'une individualité propre. Il doit créer le climat d'ouverture et de tolérance nécessaire favorisant les échanges de pratiques et l'enrichissement mutuel des apprenants au sein de la classe comme au travers des médias qui seront mobilisés pour valoriser et diffuser chaque production.

Valorisation et médiatisation de la création

L'enseignant anticipe avec le groupe classe les différentes opportunités de diffusion des productions et favorise la voie numérique, notamment les réseaux sociaux, dans le but de questionner chacun dans sa relation à la diffusion.

Exemples de questionnement :

- Quelle est la responsabilité d'un créateur dans la diffusion de sa création ?
- Un créateur est-il un contributeur comme un autre dans la sphère médiatique ?
- A qui appartient l'œuvre une fois diffusée ?
- Quels choix de réseaux faut-il favoriser et pourquoi ?
- Quelle prise en compte du consommateur de contenu faut-il retenir ?
- Où parle-t-on de création ?
- A qui appartiennent ces supports de diffusion ?
- Quels sont les intérêts en jeu en termes de liberté d'expression, de pluralité, d'exercice de la citoyenneté ?
- ...

L'analyse des pratiques de diffusion de contenus de chacun, confrontées à celles des autres, doit permettre de faire émerger les effets de convergence massifs, pour les interroger et les mettre en perspective citoyenne.

La diffusion des productions se fait donc en conscience et de manière transparente en affichant des finalités, des intentions et le ou les publics cible(s).

Les traces d'évolutions du projet de chacun s'inscrivent dans une démarche de portfolio individuel pouvant servir de support à la diffusion. Ce portfolio n'est pas évalué au moment de l'oral de l'épreuve mais est intégré à l'évaluation au fil de l'eau.

Place et rôle de l'art et de la culture dans le champ médiatique

L'enseignement part des représentations des apprenants sur la place de la création dans leur consommation médiatique et vise à les sensibiliser à la question de la visée de l'œuvre d'art et de sa réception. Sa compréhension nécessite de tenir compte du contexte de création et de réception tant ses significations sont liées à la sensibilité personnelle de chacun mais aussi aux usages, aux conventions, aux références partagées. La diffusion très large de l'œuvre d'art aujourd'hui complexifie sa réception : Cf. l'exposition Egon Schiele à Vienne en 2018, l'accrochage à l'Assemblée nationale de l'œuvre d'Hervé di Rosa, la mise en scène des *Suppliantes* d'Eschyle par Philippe Brunet en 2019...

En interrogeant la place de l'art et de la culture dans la sphère médiatique on conduit donc parallèlement avec la classe une réflexion sur le rôle des contributeurs, leurs motivations, leurs dépendances éventuelles

Explicitation de la démarche artistique entreprise

L'enseignant veille à favoriser l'identification du processus mis en œuvre depuis l'idée initiale jusqu'à sa forme finale par des temps d'étapes réguliers permettant d'établir des traces, témoins de l'évolution du projet (cahier personnel de création, portfolio).

Sur cette base incontournable, chaque élève doit être en mesure d'interroger son intention de départ, examiner ses choix et identifier les apprentissages induits par cette expérience personnelle ainsi que les points de satisfaction ou de réserves éventuelles sur le plan technique et esthétique.

Affirmation de son engagement créatif

Cette production personnelle doit pouvoir conduire chaque élève d'une part, à revendiquer sa création comme marqueur de sa propre identité, et, d'autre part, à repérer les points forts de son engagement dans ce processus créatif.

Approche esthétique

L'enseignant cherche ici à soutenir chaque apprenant dans sa réflexion personnelle esthétique et distanciée sur des œuvres en lien avec sa propre production. On favorise ainsi la mise en dialogue par comparaison ou articulation d'éléments spécifiques sans chercher l'adhésion générale à un mouvement, un artiste ou une œuvre qui aurait été simplement pastichée (sauf à ce que ce soit la finalité assumée de l'élève pour interroger le thème Solidarités & nature).

La critique esthétique est à la fois une forme d'affirmation de soi et un acte créatif qui doit rester partageable et répondre aux usages de la relation ordinaire à l'autre. L'expression d'une appréciation personnelle, et/ou d'un jugement nuancé participe à la construction de l'identité culturelle. Comme l'œuvre elle-même l'expression d'une pensée intime sur la création doit être diffusable pour prendre son sens social en s'inscrivant dans l'espace public et partagé. Elle conduit à un positionnement, transitoire, mais effectif participant à la construction de l'identité et de son rapport au monde.

Éloquence

Cet enseignement, conduit en lien avec celui ciblant la capacité C. 2. 3, vise à approfondir la capacité à argumenter, essentielle à la poursuite d'études et plus largement à la vie citoyenne et professionnelle. Il s'appuie sur une culture littéraire et artistique et permet d'apprendre à mobiliser des références diverses, complémentaires ou divergentes pour élaborer et défendre un point de vue argumenté dans une langue claire, précise et nuancée, adaptée au contexte de l'oral. Cette capacité est évaluée par l'ECCF C. 3.1.

Art oratoire

En lien étroit avec la capacité C. 2. 3 qui vise à familiariser les élèves avec les grands genres de la littérature d'idées, cet enseignement fait découvrir la place décisive de la prise de parole dans la vie publique. Il s'appuie sur la découverte des grands discours politiques ou judiciaires dont la tradition renvoie à la rhétorique de l'Antiquité. La lecture et, lorsque c'est possible, l'écoute de morceaux d'éloquence historiques, appels, discours d'hommage et de remerciement, plaidoyers et réquisitoires, est recommandée. Dans les activités de réception, on utilise en particulier les discours mis en scène au théâtre et au cinéma. Les événements internes à l'établissement, les visites, les voyages d'études, les concours d'éloquence, comme par exemple, les plaidoiries citoyennes organisées par le ministère en charge de l'Agriculture sont autant d'occasions de proposer des activités de production en contexte. Dans les activités de réception et de production, on accorde une attention particulière à la phase de l'action et à l'incarnation du discours et on développe une réflexion critique à partir, par exemple, de grilles d'autoévaluation et/ou de co-évaluation, élaborées en classe (sur l'évaluation et ses modalités, Cf. DA du bloc 4).

Notions-clefs (en lien avec la capacité C.2. 3)

Le système rhétorique et la division du discours dans le discours judiciaire (exorde, narration, confirmation/réfutation, péroraison) ; les procédés oratoires au service de l'argumentation et liés aux registres mobilisés (apostrophe, interrogation rhétorique, exclamation ou points de suspension) ; les figures d'insistance (anaphore, hyperbole, gradation) ; les figures d'atténuation (euphémisme, litote, périphrase) ; les figures de rythme (parallélismes, rythmes binaire ou ternaire, période) ; les figures d'opposition (antithèse, oxymore, chiasme, antithèse) ; les images (comparaison et métaphore, allégorie et personnification).

Cette liste de notions-clefs n'est ni exhaustive ni prescriptive. Elle donne des orientations quant aux capacités à acquérir en vue de l'ECCF C.3.1 et de l'EPT 2.

Expression orale

Le travail de l'expression orale intègre les différences entre le français écrit et le français oral. Il est adossé à une situation de communication concrète. En lien avec l'enseignement de l'argumentation développé dans le module MG2 l'enseignant, en s'appuyant sur toute la gamme des oraux d'appropriation, s'attache à faire acquérir à l'élève les techniques de communication nécessaires à une communication orale efficace. L'élève doit être capable de s'adapter au public en prévenant ses représentations, ses attentes, ses réactions, de choisir des arguments et des procédés efficaces pour emporter l'adhésion, de prendre en compte les contraintes de temps (appréciation de la durée du discours, répartition du propos, gestion de l'imprévu).

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Disciplines
C3.2 Positionner son projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des potentiels - Identification des opportunités - Projection vers une identité professionnelle 	Connaissance de soi Aptitudes socio-professionnelles Identification des compétences professionnelles en fonction des métiers visés (voies de formation, contexte professionnel avec son cadre juridique et réglementaire) Dimension sociale de l'engagement professionnel Mise en valeur de l'ensemble de ses potentiels	ESC (0,5h) EIE (thématique de pluri qui vient compléter)

Conditions d'atteinte de la capacité

La capacité est atteinte si l'apprenant est en mesure de définir et valoriser son positionnement vis-à-vis du métier ou du champ professionnel visé grâce à une connaissance de ses aptitudes et du contexte professionnel. Cette capacité permet à l'apprenant de se situer en tant qu'individu et futur professionnel dans une dialectique articulant d'une part ses convictions personnelles et d'autre part les compétences attendues et les représentations du métier.

Attendus de la formation

Préambule pédagogique :

On privilégie ici l'accompagnement des apprenants en respectant le temps de maturation de chaque projet qui dépend étroitement du parcours des individus et des motivations ayant généré l'orientation dans le champ professionnel de la filière. Si certains apports peuvent se penser de manière simultanée, leur appropriation réelle en revanche ne devra être considérée qu'en fin de parcours avec des possibilités de retours réguliers sur ces apprentissages transversaux et souvent a-disciplinaires. La création d'un portfolio (dossier personnel évolutif) est fortement préconisée et, si possible, sous format numérique.

Il peut intégrer des éléments réflexifs et de parcours antérieur à l'inscription dans un diplôme de niveau 4 pour éclairer l'ensemble du cheminement ainsi que des projections vers une formation tout au long de la vie.

Sur la démarche d'accompagnement on peut se référer au Guide « L'accompagnement du projet personnel, scolaire et professionnel du jeune » coordonné par le BVIE (DGER) et le réseau national insertion-égalité des chances de l'enseignement agricole (2018).

Disponible sur :

<https://chlorofil.fr/actions/orientation-reussite/orientation/guide-projet>

Cet enseignement peut être mené en nouant des partenariats avec des associations telles que :

<https://www.cheminsdavenir.fr/>

<https://www.francebenevolat.org/accueil/france-b-n-volat/actions-et-programmes/b-n-volat-jeunes/projet-mentorat>

Les partenariats peuvent également porter vers les organismes d'accompagnement ou facilitant la construction des projets professionnels (prescripteurs type SPRO, CIO, Missions locales), organismes mandatés pour le Conseil en évolution professionnelle, et professionnels sur les attendus en fin de formation (APECITA par ex).

Connaissance de soi

En lien avec l'enseignement ciblant la capacité C2.3, écriture de soi, autobiographies, autoportraits.

Cartographie de l'intime

Il s'agit de faire relever, par chaque apprenant, de manière multidimensionnelle et valorisante ses aptitudes, capacités physiques et mentales, goûts, « points forts », voire des éléments clefs de son identité socioculturelle (pouvant évoquer la notion d'origine ou d'ancrage culturel en lien avec la C3.1). On y greffera progressivement les interrogations ou contraintes propres qui émergeront dans la réflexion sur le projet professionnel.

La représentation de cette cartographie peut être multiple et adaptée pour chacun, il n'y a pas de modèle spécifique (carte mentale, arbre de vie, écrit structuré...), c'est à l'apprenant de choisir la forme lui convenant le mieux. L'enseignant l'accompagne dans la construction de sa propre représentation.

Réflexion sur soi et à travers les autres

On aborde ici la question du regard des autres dans la construction du projet professionnel afin de renforcer l'estime de soi, la confiance en soi et, enfin, l'affirmation de soi à travers cette projection professionnelle. Avec beaucoup de précaution et de délicatesse on pourra interroger le poids des déterminismes qui ont pu conduire chaque élève vers cette orientation, sans jugement aucun mais dans un souci d'éclairage positif et d'émancipation. Comprendre ce (ceux) qui nous influence(nt) c'est déjà gagner en autonomie et construire son émancipation.

Conscientisation de son identité culturelle

En lien étroit avec l'enseignement ciblant la capacité C3.1.

L'identification des ancrages culturels doit permettre de les interroger pour mieux cerner les origines du projet professionnel et nourrir le parcours biographique.

Identification de ses aptitudes socio-professionnelles

Autonomie et sens des responsabilités

L'expérience personnelle des apprenants et celle tirée des PFMP doivent être systématiquement mobilisées afin de mettre en évidence :

- Les expériences de prise de responsabilité et d'activités menées en autonomie

- Les marges d'évolution en termes d'autonomie au travail

- Les contextes favorables et défavorables à l'exercice de cette autonomie

- Le principe de loyauté et de transparence au travail

- Le sens des responsabilités

- La nécessité du secret professionnel dans certains secteurs d'activité, ou du principe de discrétion dans d'autres

- Le respect des décisions collectives ou hiérarchiques (hors consignes contraire à la loi et aux principes déontologiques du secteur professionnel)

Mobilité géographique et fonctionnelle

On cherche, à différents stades de maturation du projet, à interroger ou réinterroger les possibilités de mobilités régionales et internationales mais aussi envisager d'autres voies professionnelles ou des évolutions au sein d'une même branche. L'intérêt d'une telle démarche réitérée sur le cycle est de réduire le poids de certains déterminismes ou de tabous socioculturels. Elle promet aussi une forme d'agilité

mentale à se projeter en dehors de son cadre habituel et facilite la saisie d'opportunités comme une certaine forme d'adaptation aux contextes. Evoquer ces changements potentiels c'est déjà se préparer à s'en emparer éventuellement quand l'occasion se présentera. Les effets bénéfiques d'une expérience de mobilité géographique ou fonctionnelle à travers des témoignages directs ou indirects tirés de l'entourage proche, d'anciens élèves ou de professionnels aux parcours complexes, constituent une source précieuse et participent à une meilleure intégration de cette possibilité.

Capacités relationnelles

Cette compétence, en construction tout au long de la vie, est, chez les adolescents ou les jeunes adultes, souvent contrastée en fonction des cercles d'évolution et de leur contexte. On privilégie ici la sphère professionnelle en repérant :

Les seuils de sensibilité (acceptable/ non acceptable),

Le caractère transitoire de ces seuils à travers le témoignage de professionnels expérimentés.

Ce qui distingue la relation entre soi et l'autre, et soi et les autres : des modes relationnels de nature différentes (communication interpersonnelle et communication en groupe).

Les codes de communication incontournables (verbal, non verbal et para verbal, incarnation du discours...) en s'appuyant sur l'expérience vécue par les apprenants qu'on pourra étayer de références ou de précisions au fil des échanges. Le partage entre pairs sur ce sujet est de loin plus efficace que toute autre forme pédagogique. Il gagne cependant à être structuré, tout particulièrement dans la phase indispensable d'institutionnalisation des apprentissages.

Mise en valeur de l'ensemble de ses potentiels

Afin d'assurer une traçabilité de la maturation du projet professionnel on privilégie la réalisation d'un portfolio, de préférence numérique. Cette démarche n'a pas une visée simplement démonstrative mais aussi réflexive et participe activement à l'implication des apprenants tout en favorisant une approche curriculaire.

Duchesnes, V. coord. (2022). 23 progressions pédagogiques pour réussir avec l'ePortfolio Mahara. Dijon : Educagri Editions.

Gauthier, P.D. et Pollet, M. (2013). Accompagner la démarche portfolio, du portefeuille de compétences au ePortfolio, de l'insertion professionnelle à l'employabilité durable. Paris : Qui Plus Est.

Voir sites associés :

<https://eduportfolio.org/>

blog.accompagner-demarche-portfolio.fr/six-exemples-de-eportfolios-et-comment-les-evaluer-troisieme-partie/

Formulation claire du projet professionnel

Cette phase toujours provisoire doit être présentée tout au long du cycle en prenant soin de garder la trace de chaque étape de réflexion grâce au portfolio qui servira de support à l'ECCF. Ce cheminement constitue le fil conducteur du projet. La formulation du projet professionnel doit permettre l'expression des aspirations personnelles en correspondance avec la filière, ou pas, et peut trouver son illustration dans des récits de métier CRAWFORD M., (2009), *Éloge du carburateur, essai sur le sens et la valeur du travail*, La découverte poche, LOCHMANN A., (2021). *La vie solide. La charpente comme éthique du faire*, Petite bibliothèque Payot) ou d'autres témoignages quelle qu'en soit la nature (l'univers musical, les réseaux et leurs formats divers comme les plateformes d'échange, portent de nombreux exemples d'aspirations professionnelles auxquels se réfèrent les élèves).

Le site <https://www.direletravail.coop/> peut utilement être consulté.

Atouts, perfectionnements et conditions nécessaires à sa réussite

L'identification ou le repérage de ces éléments s'inscrivent encore dans une forme de progressivité dont le portfolio doit garder la trace pour in fine permettre en fin de cycle :

- L'identification des leviers et contraintes propres à chacun,
- La formalisation explicite des conditions de réussite.

Identification des compétences professionnelles en fonction des métiers visés

Il s'agit ici de répondre aux besoins de chaque apprenant même si quelques principes généraux peuvent être partagés simultanément. Il est préférable d'amener les apprenants à découvrir par eux-mêmes ces éléments clefs du contexte d'activité professionnelle. Les PFMP et l'expérience personnelle des apprenants sont donc impérativement mobilisées pour nourrir leur réflexion individuelle et mettre en commun leurs regards sur le monde du travail afin de caractériser collectivement les codes métiers (signes distinctifs, usages, vocabulaire professionnel...). Cette démarche a pour finalité d'aider chacun à se projeter dans l'univers professionnel visé.

Cadre juridique et réglementaire

- Règlements intérieurs, chartes et codes éthiques et professionnels
- Cadre général d'exercice du métier
- Conditions particulières à chaque filière
- Principes généraux du contrat de travail (mise en évidence du lien de subordination)
- Réglementation du travail propre au secteur d'activité.

Voies de formation et formation tout au long de la vie

Il est important d'explicitier les attendus et le fonctionnement réel de chaque voie de formation afin d'éclairer les choix de chacun. Beaucoup de représentations inexactes, ou partielles nuisent au parcours de nombreux apprenants (et ce déjà en amont de leur arrivée dans l'enseignement technique agricole). Le premier enjeu est donc quasi immédiat, l'autre se dessine à plus long terme et concerne le retour en formation tout au long de la vie. Un retour en formation régulier, inscrit sur le long terme d'une carrière professionnelle facilite un développement personnel qui peut influencer favorablement le parcours de la génération suivante. Cette relation à la formation tout au long de la vie est un véritable levier d'émancipation en même temps qu'il répond aux besoins du monde du travail. Il est donc nécessaire d'identifier :

- La pluralité et la mixité possible des voies de formation
- La diversité des titres et diplômes professionnels
- La projection dans la formation tout au long de la vie (VAE, formation pour adulte, formation interne aux entreprises...)

Dimension sociale de l'engagement professionnel

Relation du champ professionnel avec la société

En s'appuyant sur les acquis de la seconde professionnelle (EG1), on viendra questionner les relations métiers et société en faisant décrire :

- Les réalités des métiers et leur perception sociale (images et réalités, des constructions souvent paradoxales),
- Les représentations, attentes et responsabilités sociétales (effet de double contrainte dans beaucoup de secteurs : faire bon ou bien mais pas cher, produire beaucoup mais de manière « naturelle », prendre soin de tous mais vite ...).

Enfin, la démarche de projet professionnel doit mettre en évidence un certain nombre de facteurs individuels et souvent très personnels, voire intimes, nécessitant de multiples précautions pour aider à les mettre en perspective :

La mise en adéquation des valeurs personnelles avec les attendus de la filière,

La responsabilité assumée du monde rural avec ses questions socialement vives éclairées par divers témoignages ou œuvres :

Ex : l'élevage (cf. Sylvain TESSON, Une vie à coucher dehors, Gallimard, 2009), la condition paysanne (Petit Paysan, Film de Hubert Charuel, 2017), la question de la relation au vivant les réalités de l'accompagnement des personnes (nombreux témoignages en ligne) et toute autre thématique en lien avec les filières des apprenants.

Exemple de grille d'évaluation de la capacité intermédiaire C3.2 Positionner son projet professionnel

Critères	Indicateurs (observables)	Descripteurs				Barème
		Débutant	Avancé	Confirmé	Expert	
Identification des potentiels	- mise en œuvre d'une démarche favorisant une connaissance de soi en prenant appui sur un portfolio	Mobilisation d'au moins un outil adapté (portrait chinois, carte mentale, récit de soi...) et de l'expérience vécue sans prendre appui sur un portfolio	Mobilisation de quelques outils adaptés et de l'expérience vécue en prenant appui sur un portfolio	Mobilisation d'outils adaptés et variés et de l'expérience vécue permettant d'éclairer quelques potentiels en prenant appui sur un portfolio	Mobilisation d'outils adaptés et variés et de l'expérience vécue permettant d'éclairer des potentiels variés en prenant appui sur un portfolio	
	- valorisation de son expérience personnelle et professionnelle	Description de quelques expériences personnelles et / ou professionnelles sans mise en évidence de compétences acquises	Identification de compétences acquises durant le cursus	Identification des compétences acquises durant le cursus, étayée par l'expérience personnelle et professionnelle	Identification et analyse des compétences acquises durant le cursus, étayée par l'expérience personnelle et professionnelle	
Identification des opportunités	- démarches d'investigation concernant le secteur professionnel de la filière de formation et éventuellement d'un autre secteur	Collecte de quelques informations éparses sur le milieu professionnel visé mais non sourcées	Quelques connaissances sur le secteur professionnel grâce à la mobilisation d'informations sourcées	Connaissance des métiers du secteur professionnel grâce à la mise en œuvre d'une démarche d'investigation mobilisant des ressources diversifiées (documentaires, interviews, visites...)	Connaissance des métiers du secteur professionnel et de la réalité du bassin d'emploi grâce à la mise en œuvre d'une démarche d'investigation mobilisant des ressources diversifiées	

	- connaissance de la diversité des voies de formation ¹	Connaissance limitée à la formation suivie	Identification de voies de formation sans les mettre en lien avec son projet (professionnel ou de réorientation)	Identification de voies de formation en lien avec son projet (professionnel ou de réorientation)	Identification des voies de formation pertinentes au regard de son projet (professionnel ou de réorientation)	
Projection vers une identité professionnelle	- projection au regard de l'identification de ses potentiels et des opportunités du secteur	Pas de présentation des potentiels ni mise en perspective au regard des opportunités du secteur, ni d'identification de celles-ci	Présentation de ses potentiels sans mise en perspective avec le secteur professionnel ou la réorientation envisagés ou présentation des opportunités sans relation avec ses potentiels	Présentation de ses potentiels en fonction du secteur professionnel ou de la réorientation envisagée	Analyse structurée de ses potentiels en fonction du secteur professionnel ou de la réorientation envisagés mettant en évidence le cheminement suivi au cours du cursus	
	- formulation d'une orientation ou d'un projet professionnel en lien avec la filière de formation ou avec une autre filière	Présentation non argumentée d'un projet professionnel et/ou de formation	Présentation peu argumentée d'un projet professionnel et/ou de formation	Présentation argumentée d'un projet professionnel et/ou de formation	Présentation argumentée et cohérente d'un projet professionnel et/ou de formation	

Les critères d'évaluation font partie dorénavant du référentiel d'évaluation et à ce titre sont règlementaires. Ce sont les repères auxquels l'évaluateur se réfère pour apprécier l'atteinte de la capacité et sur lesquels va porter l'appréciation. Ils sont en lien étroit avec la capacité évaluée, qualitatifs, généraux et en nombre limité, exprimés avec un substantif.

Les indicateurs sont ce qui doit être regardé pour évaluer le degré de maîtrise du critère. Ils doivent être observables ou mesurables, concrets et liés au contexte de la situation d'évaluation. Comme leur nom l'indique, ils sont indicatifs et éventuellement non exhaustifs. L'indicateur « connaissance de la diversité des voies de formation » par exemple peut être neutralisé pour un candidat dont le projet est de s'insérer dans la vie active à l'issue du bac professionnel.

¹ On entend ici par « voie de formation », le type de formation envisagé et la voie au sens strict (formation initiale scolaire ou initiale par apprentissage, formation continue)

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Discipline
C3.3 Communiquer avec le monde	- Communication à l'oral en langue étrangère - Communication à l'écrit en langue étrangère	Savoirs linguistiques et culturels, à visée sociale et professionnelle, liés à l'aire géographique des pays dont la langue est enseignée Savoirs et savoir-faire langagiers	LV

Conditions d'atteinte de la capacité

On attend de l'apprenant qu'il soit en capacité de mobiliser des savoirs langagiers et culturels pour communiquer en langue étrangère dans un cadre personnel, social ou professionnel, dans les cinq activités langagières (compréhension et expression écrites, compréhension orale, expression orale, en continu et en interaction).

Le niveau d'exigence attendu, en référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), est le niveau **B1+**.

Attendus de la formation

La maîtrise d'une langue étrangère suscite l'envie de communiquer avec le monde en s'ouvrant à d'autres horizons. Dans ses dimensions tant linguistiques que culturelles, la langue est l'outil de cette rencontre avec autrui. Ces échanges facilités par la connaissance des codes de la langue-culture étudiée aident à la construction d'une culture commune dans ses aspects personnels, sociaux et professionnels. Ils participent à la construction de la mobilité tout au long de la vie professionnelle ou personnelle. La découverte des réalités d'autres individus, d'autres sociétés et d'autres pays contribue à développer la compréhension de l'autre.

L'enseignement de langue vivante en baccalauréat professionnel se positionne à un moment charnière de l'apprentissage linguistique. Il contribue à placer l'élève sur la voie d'une autonomie langagière (stabilisation du niveau seuil, utilisateur élémentaire **A2**) et l'amène vers une plus grande indépendance (utilisateur indépendant **B1+**), grâce à la mobilisation de savoirs langagiers et culturels. L'apprentissage se construit à travers la pratique des cinq activités langagières dans des **situations courantes de la vie personnelle, sociale, culturelle, et de la vie professionnelle**. Dans une optique d'échanges avec autrui, la primauté est donnée aux activités de communication orale.

L'enseignement est contextualisé afin de faire sens. Il facilite ainsi une dynamique de mobilités à l'étranger et une possible insertion professionnelle. L'exploration interculturelle (culture sociale, culture professionnelle), la construction de savoirs langagiers et l'interaction avec autrui participent à créer les conditions nécessaires à une poursuite d'études.

Le niveau d'exigence attendu, en référence au CECRL, est le niveau **B1+ « utilisateur indépendant de niveau seuil avancé »** dans les cinq activités langagières. Les repères et jalons de progression sont ceux du CECRL.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Niveau de compétence attendu, niveau **B1+** du CECRL
« utilisateur indépendant de niveau seuil avancé »

Enseignement et évaluation : De façon générale, l'enseignant conçoit et met en œuvre ses séquences pédagogiques et ses évaluations en s'appuyant sur les échelles de niveaux et les descripteurs du CECRL. Ils permettent de mesurer l'acquisition progressive de compétences langagières et communicatives, d'organiser les éventuelles remédiations ou consolidations de connaissances et capacités langagières

(savoirs, savoir-faire). Ils facilitent aussi une complexification progressive des activités au cours de la formation.

Les grilles de notation par activité langagière et adossées aux niveaux du CECRL, proposées en annexe de ce document, s'inscrivent dans une logique de positionnement de l'apprenant tout au long du cycle terminal. S'agissant de l'évaluation, elles proposent un système de notation cohérent et transparent, donc facilement lisible par l'apprenant. En rendant visibles ses progrès dans une démarche d'évaluation positive et par paliers, elles sont au service des apprentissages. Il convient donc d'y recourir régulièrement tant dans une approche formative que certificative. Elles permettent aussi, dans le cadre de l'évaluation certificative, de compléter la grille de synthèse de l'ECCF validant la capacité C3.3 présentée dans la note de cadrage sur l'évaluation de la capacité C.3.

Progressivité des apprentissages et jalons du CECRL

Utilisateur indépendant	B1+	<p><i>Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.</i></p> <p><i>Peut comprendre des textes factuels clairs sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt ou à ses études.</i></p> <p><i>Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.</i></p> <p><i>Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.</i></p> <p><i>Peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées.</i></p>
--------------------------------	------------	---

Progressivité : Le niveau d'exigence attendu, en référence au CECRL, est le niveau **B1+ « utilisateur indépendant de niveau seuil avancé »** dans les cinq activités langagières. Il est notamment défini ainsi :

Les repères et jalons de progression sont ceux du CECRL. Le franchissement qualitatif du seuil d'un utilisateur élémentaire (**A2**) vers celui d'un utilisateur indépendant de niveau seuil avancé (**B1+**) est progressif et différencié selon les activités langagières. Il doit être raisonné en termes d'apports de connaissances et de complexification des activités sur l'ensemble du cycle terminal. Le travail de consolidation des acquis du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* engagé en classe de Seconde Professionnelle (**niveau A2**) se poursuit et doit peu à peu conduire l'apprenant vers le niveau attendu en fin de cycle terminal. Il ne peut donc s'agir d'emblée de construire son enseignement et de positionner son évaluation au niveau attendu en fin de cycle.

Profil linguistique et différenciation : L'utilisation des grilles de notation par paliers adossées au CECRL rend possible la définition du profil linguistique des apprenants au cours de la formation. On entend par profil linguistique, le positionnement de l'apprenant dans les différentes activités langagières selon les échelles de niveau du CECRL. Elles permettent de mettre en évidence les différences de compétences de chacun selon la nature des activités langagières mais aussi les progrès réalisés. L'enseignant prend appui sur ces indicateurs pour adapter son enseignement et proposer, au besoin, une pédagogie différenciée.

Cinq activités langagières

Les cinq activités langagières font nécessairement l'objet d'un entraînement régulier devant permettre de développer des **stratégies** transférables aux diverses situations complexes rencontrées, par exemple : se projeter, prédire, identifier les réseaux de sens d'un document, contourner les mots inconnus, formuler des hypothèses, vérifier la pertinence des hypothèses, poser des questions, faire reformuler, rectifier, s'autocorriger...

La primauté est donnée aux **activités langagières de l'oral** et une large part de l'enseignement est consacrée à cet entraînement. Dans le cadre d'une mobilité, d'un stage en milieu professionnel, de la conduite d'une action incluant un public allophone ou dans des situations courantes de sa vie personnelle, un apprenant de la voie professionnelle agricole est essentiellement confronté à des besoins de communication orale.

La langue recherchée n'est pas la langue parfaite, celle authentique d'un locuteur natif, mais **la langue juste** rendant possible une communication orale efficace et permettant la valorisation de soi par le plaisir d'échanger avec autrui.

Il convient par l'apprentissage progressif de stratégies communicatives et d'automatismes langagiers de lever les freins face à cette forme de communication. Ces stratégies contribuent à créer les conditions d'une prise de parole en confiance au-delà des craintes à s'exprimer devant un auditoire.

Communication orale en langue étrangère (comprendre un message oral, s'exprimer à l'oral en continu, s'exprimer à l'oral en interaction)

▪ **Comprendre un message oral :**

*Comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. **

Pistes d'exploitation (liste non exhaustive) :

- Comprendre au téléphone les disponibilités, les prestations fournies par un hôtel, un restaurant, un fournisseur.
- Comprendre un programme de visites professionnelles, touristiques.
- Comprendre une annonce dans un lieu public : aéroport, gare.
- Comprendre un message dans le cadre d'un travail en équipe : consignes de sécurité, tâches professionnelles à réaliser.

▪ **S'exprimer à l'oral en continu :**

*Expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. **

Pistes d'exploitation (liste non exhaustive) :

- Se présenter : identité personnelle, expériences professionnelles, compétences, envies.
- Exprimer des opinions, des idées, des sentiments personnels.
- Présenter son environnement professionnel : l'entreprise, ses horaires, le public visé, les prestations offertes, les partenaires, les défis.
- Décrire les avantages ou inconvénients d'un produit, d'une prestation, d'une méthode de production, d'une solution.

▪ **S'exprimer à l'oral en interaction :**

*Communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. **

Pistes d'exploitation (liste non exhaustive) :

- Participer à des échanges sociaux.
- Interagir au sein d'une équipe professionnelle ou avec des partenaires, des clients, des fournisseurs.
- Répondre à des demandes de renseignements ou d'informations.
- Demander des rendez-vous, des renseignements, des explications, des informations.

▪ **Comprendre un message écrit :**

*Réunir des informations provenant de différentes parties du texte, ou de textes différents, afin d'accomplir une tâche précise. **

Pistes d'exploitation (liste non exhaustive) :

- Comprendre des documents écrits à visée professionnelle : consignes, formulaires, brochures, questionnaires, modes d'emploi, convention de stage, organigramme...
- Comprendre des documents écrits à visée personnelle.
- Comprendre un courriel, des informations sur un site internet.
- Comprendre un texte à dominante journalistique, littéraire et culturelle.

▪ **S'exprimer à l'écrit :**

*Écrire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine. **

Pistes d'exploitation (liste non exhaustive) :

- Interagir à l'écrit sur internet et les réseaux sociaux.
- Ecrire un courrier ou un courriel à visée personnelle ou professionnelle.
- Réaliser une commande, une réservation, remplir un formulaire.
- Rédiger une affiche / un panneau / une annonce / une consigne.

*Références : niveau B1+, CECRL²

Une approche de la médiation, complémentaire aux cinq activités langagières.

La médiation combine les activités de réception, de production et d'interaction. Bien que n'intervenant pas en tant que telle dans les évaluations certificatives, elle facilite les échanges dans différentes situations du cours de langue vivante, en donnant à l'apprenant le rôle de médiateur linguistique et de médiateur de la communication au sein du groupe classe. Elle est liée à la dimension interculturelle de l'apprentissage linguistique et permet la compréhension d'autrui au-delà de la simple langue. Si la dimension linguistique de la médiation est abordée en classe sous la forme d'activités visant à *rendre compte, expliquer, résumer, traduire, reformuler*, la médiation de la communication, comme par exemple *faciliter la collaboration ou organiser la prise de parole* reste peu développée. C'est pourtant un rôle qu'un apprenant en classe de baccalauréat professionnel peut être amené à jouer dans des situations courantes de sa future vie personnelle ou professionnelle, voire lors de périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger.

Une approche collaborative au sein de la classe se prête particulièrement à la découverte de l'activité langagière de médiation. Il convient donc de privilégier au sein de la classe les formes d'organisation propices à un travail d'équipe : binômes, groupes, ateliers, îlots...

Il importe de mettre en place des activités et des formes d'organisation qui permettent aux apprenants d'interagir au sein d'un groupe pour d'une part maximiser leur temps de parole en langue étrangère et d'autre part explorer la médiation.

A travers cette expérience de la médiation et grâce à l'outil linguistique, les apprenants développent par un jeu d'aide et d'entraide, des compétences transversales : résolution de problèmes, habileté dans les relations interpersonnelles ou capacité à gérer ses émotions. Ces compétences psychosociales adossées à un apprentissage de la langue-culture contribuent pleinement à la construction d'une **identité citoyenne**.

² **Conseil de l'Europe**, *CECRL Volume complémentaire*, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/>

L'étude de la langue (lexique, grammaire, phonologie) en contexte et au service des activités langagières.
« Lever les obstacles linguistiques, cela signifie de la part de l'enseignant, repérer les éléments que les apprenants vont devoir maîtriser pour pouvoir extraire les informations utiles pour accomplir la tâche. »³

Etendue linguistique générale	
B1+	<i>Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer les points principaux d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.</i>

Au cours du cycle terminal du baccalauréat professionnel agricole, l'apprenant développe et consolide ses compétences linguistiques dans le **contexte et au service des activités langagières**. Progressivement, il découvre et stabilise de nouveaux réseaux sémantiques en lien avec les domaines étudiés, de nouvelles structures grammaticales porteuses de sens et entrevoit certaines routines phonologiques de la langue orale. Ces connaissances linguistiques acquises au fur et à mesure de la progression pédagogique facilitent la compréhension des supports d'apprentissage et nourrissent l'expression.

Une **démarche inductive**, du particulier vers le général, soit de l'observation d'exemples en contexte vers la formulation d'une règle d'emploi, est à installer. Une telle démarche amène peu à peu l'apprenant à réfléchir au fonctionnement de la langue : champs lexicaux, réseaux de sens et morphologie dans le **domaine lexical**, forme, sens et syntaxe dans le **domaine grammatical**, prononciation et formes éventuelles d'accentuation dans le **domaine phonologique**. La langue est abordée comme un système cohérent et l'apprenant, par une pratique raisonnée adaptée à son niveau et au contexte d'enseignement, en perçoit progressivement les logiques.

Il convient pour l'enseignant lors de la construction de sa séquence pédagogique, d'identifier différents **moments** dédiés à la compréhension d'un fait de langue répondant aux besoins langagiers immédiats des apprenants, ce en lien avec l'activité, plutôt que de penser une leçon obéissant à un principe « descendant » d'enseignement. Ces moments s'accompagnent d'un travail régulier de mémorisation puis d'activités permettant un réemploi en contexte.

Connaissances linguistiques et savoir-faire langagiers permettent en classe, par le biais d'un apprentissage progressif et intégré, de développer une compétence à communiquer en langue étrangère.

Approche actionnelle

Scénarisation de l'apprentissage linguistique à travers la réalisation de tâches

L'enseignement de langue vivante est conduit dans les cinq activités langagières. Elles sont contextualisées et s'articulent librement dans des **séquences pédagogiques raisonnées** selon une **approche actionnelle** (apprentissage de la langue à travers la réalisation de tâches). Le **scénario pédagogique** donne lieu à un résultat observable sous la forme d'une production (écrite ou orale). Ce travail scénarisé des activités langagières contribue à proposer un enseignement faisant sens pour l'apprenant. Il mobilise outils linguistiques et savoirs culturels pour agir.

« Il s'agit, avec les tâches communicatives d'impliquer chaque apprenant dans une communication réelle qui ait un sens pour lui, qui soit pertinente dans le contexte particulier de la situation d'apprentissage et qui soit réaliste par rapport aux compétences et aux connaissances dont il dispose.

L'efficacité de cette démarche suppose qu'il lui soit demandé de parvenir à un résultat identifiable, individuel ou collectif. »⁴

³ **BOURGUIGNON Claire**, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave éditions, 2014, p. 46.

⁴ **GOULLIER Francis**, *Les clés du Cadre, Enjeux et actualités pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, éditions Didier, 2019, p. 49.

S'agissant tant des pratiques d'enseignement que de celles d'évaluation, l'enseignant s'attache à construire des situations de communication propices à une **mise en situation active**. Les apprentissages ne peuvent être construits dans la seule perspective d'application et de systématisation de connaissances par le biais de la résolution d'exercices répétitifs, indépendamment des activités langagières (réception, production, interaction, médiation). Les enseignements en baccalauréat professionnel agricole sont ancrés dans une réalité sociale et/ou professionnelle. Il en va de même pour l'enseignement de langue vivante.

Une **pédagogie de la mise en situation active**⁵ donne du sens à l'enseignement dispensé et participe à la motivation des apprenants grâce à leur mise en activité à travers la réalisation de tâches concrètes et contextualisées. L'apprenant développe ainsi des stratégies langagières lui permettant de comprendre et communiquer, stratégies qu'il pourra ensuite transférer à des réalités sociales et professionnelles.

La compréhension par les apprenants des finalités de l'enseignement et des processus d'apprentissage est ainsi facilitée.

Une contextualisation dans les situations de la vie courante

L'enseignement de langue vivante est contextualisé dans des situations de la vie courante, proches de la réalité sociale ou professionnelle d'un apprenant de la voie professionnelle. L'apprenant mobilise savoirs culturels et langagiers pour mener à bien des tâches qu'il pourra transposer dans des contextes qui lui sont familiers. Un équilibre entre les deux domaines (social et professionnel) est visé. L'enseignant, dans l'exercice de sa liberté pédagogique et de son rôle de concepteur, construit un projet pédagogique qu'il juge adapté à la situation de chaque classe, en abordant successivement l'un des deux domaines ou en les croisant, le cas échéant.

Domaine de la vie personnelle, sociale et culturelle

L'enseignement de langue vivante en baccalauréat professionnel doit permettre à l'apprenant d'agir dans des situations de communication de la vie personnelle, sociale et culturelle. Il construit des savoirs liés aux pays dont la langue est enseignée. Cela lui permet d'en comprendre les situations courantes de la vie quotidienne et d'en explorer les aspects culturels.

Exemples thématiques : modes de vie et d'hébergement, cultures et traditions (populaires, gastronomiques, structures sociales...), sports et loisirs, coutumes et fêtes, systèmes scolaires (initial et apprentissage), identités régionales...

Domaine de la vie professionnelle

La formation en baccalauréat professionnel est pour l'apprenant le lieu de la définition d'un futur projet professionnel. L'enseignement de langue vivante, en cohérence avec les autres enseignements du module MG3, contribue à l'élaboration de ce projet professionnel. Il vise l'acquisition des bases d'une langue de spécialité, la construction de repères culturels professionnels liés à la filière choisie et une première exploration des codes et usages du monde professionnel des pays dont la langue est enseignée. **Une technicité excessive est exclue.**

Exemples thématiques : exploration des métiers et filières professionnelles en lien avec la formation (production, aménagement, transformation, service, commerce), entreprise ou institution et son fonctionnement (lieu de stage individuel, lieu visité lors d'un stage collectif ou d'une mobilité), activité professionnelle à l'occasion d'un stage ou d'une mobilité, modes de production en agriculture (conventionnel, biologique, matériel agricole et nouvelles technologies), évolutions de la filière professionnelle liées aux questions sociétales, règlementations en vigueur (sécurité au travail, notices de produits de traitement)...

⁵ Fiche *Voie professionnelle, Pédagogie de la mise en situation active en LV*, [eduscol.education.fr/](https://www.eduscol.education.fr/) - Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Septembre 2019.

De la tâche au projet

Approche actionnelle et **pédagogie de projet** partagent une même finalité : la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un contexte d'apprentissage aboutissant par différentes tâches, menées de façon collaborative ou non, à un résultat concret.

Une démarche de projet met en œuvre une dynamique collective à visée socialisante dans laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère trouve toute sa place. Les compétences langagières et communicatives mises en œuvre par les apprenants concourent à la bonne réalisation du projet tout comme les compétences sociales nécessaires à son organisation.

L'enseignement de langue vivante peut se construire autour d'une telle démarche pensée à l'échelle de la classe ou s'appuyer sur différents projets conduits au sein de l'établissement ou activités supports qui mettent en œuvre une situation de communication sociale ou professionnelle : période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP), stages collectifs, périodes de mobilité à l'étranger (individuelles ou collectives), accueil d'un public étranger au sein de l'établissement, projets développés dans le cadre des autres enseignements du module et projets conduits dans le cadre d'un enseignement pluridisciplinaire.

Outils et supports numériques pour *communiquer avec le monde*

« L'ouverture sur le monde est un moyen de faire évoluer les pratiques éducatives. Il y a plusieurs façons de s'ouvrir grâce aux outils numériques : **aller vers les autres et faire venir les autres à soi** sont deux mouvements d'ouverture facilités par internet. »⁶

L'usage des outils numériques en classe de langues vivantes participe à cette ouverture. Il permet d'ancrer les apprentissages dans des situations de la vie réelle et de mettre en œuvre une multitude de modalités d'organisation de l'enseignement linguistique :

- **Faire venir les autres à soi** vise pour l'enseignant à confronter les apprenants à une large palette de ressources authentiques issues des pays dont la langue est étudiée. La richesse des supports numériques, leur variété et leur authenticité peut contribuer à accroître le temps d'exposition des apprenants à la langue. Les activités langagières de **réception** s'organisent autour de ces ressources. Elles doivent être adaptées au niveau d'un apprenant de baccalauréat professionnel et à la situation de chaque classe. L'accès au sens se fait par le travail didactique de l'enseignant.
- **Aller vers les autres** structure les activités langagières de **production** et d'**interaction**. Le recours aux outils numériques en classe de langue vivante stimule la créativité et permet d'élargir le champ de la communication. L'enseignement linguistique peut alors s'appuyer sur des pratiques collaboratives (murs collaboratifs virtuels) ou sur des activités de partage (applications sociales), de communication de l'expérience (livret numérique, blog, vlog, web radio) et d'échanges à distance entre classes de type *e-twinning*.

Le recours aux outils et aux services numériques et l'utilisation raisonnée de l'information doivent être encadrés pédagogiquement par l'enseignant.

L'élève sera sensibilisé à « *adopter une attitude responsable* », dans le respect du règlement général sur la protection des données – (RGPD 23 mai 2018).

L'accès aux informations et à la grande variété des documents qui les supportent, leur traitement et la nécessaire évaluation de la qualité des informations passent par l'acquisition d'une culture de l'information. Un travail collaboratif entre l'enseignant de langue vivante et le professeur documentaliste (MG 2) et le professeur TIM (MG 1) portant sur les compétences numériques et une utilisation raisonnée de l'information est vivement recommandé.

⁶ **CRISTOL Denis**, *Oser les pédagogies numériques à l'école, enjeux et exemples pratiques*, Paris, éditions ESF, 2018, p.9.

L'acquisition d'une culture de l'information et l'utilisation d'outils et de services numériques, mobilisent des compétences dont les niveaux de maîtrise seront appréciés au regard du cadre de référence des compétences numériques (CRCN).

De façon générale, l'usage des technologies numériques en classe de langue permet d'explorer la diversité des modes d'apprentissage en facilitant les interactions et en confrontant les apprenants de baccalauréat professionnel à des supports, illustrant la réalité des pays dont ils étudient la langue. Il participe à construire progressivement cette capacité à **communiquer avec le monde**.

ANNEXES MG3

C 3.3

Exemple de fiche de situation d'évaluation et de notation pour la compréhension orale

Pour chaque compétence de compréhension : situer la prestation du candidat à l'un des cinq degrés de réussite en entourant le niveau correspondant (de <A1 à B1+) et attribuer à sa prestation le nombre de points indiqué (sans le fractionner en décimales) de 0 à 20.

Nom de l'élève :

Classe :

COMPRÉHENSION DE L'ORAL			
<i>Comprendre un document audio (de type monologue ou discussion)</i>			Note :
B1+	Compréhension fine : le candidat identifie et relève un nombre suffisant de détails (sujet ou thème, relations entre les interlocuteurs ou rôle de l'interlocuteur unique, tenants et aboutissants, ton, humour, ironie, points de vue et arguments évoqués, etc.) et en restitue la logique.	20 19 18 17 16	
B1	Compréhension satisfaisante : le candidat peut relever les points principaux de l'enregistrement (contexte, objet, interlocuteur(s), données culturelles, professionnelles, chiffres et nombres et les relier logiquement.	15 14 13 12	
A2	Compréhension partielle : le candidat identifie le thème de l'enregistrement, certaines informations sont comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une mosaïque d'éléments parfois isolés ou sans lien logique les uns avec les autres.	11 10 9 8	
A1	Compréhension lacunaire : le candidat parvient à relever des mots isolés, des expressions courantes, des idées simples et tente de les mettre en relation pour construire une compréhension du document audio qui reste superficielle.	7 6 5 4	
<A1	Compréhension insuffisante : le candidat ne comprend pas l'enregistrement, il n'en identifie pas le sujet ou le thème et ne repère que des éléments isolés, sans parvenir à établir de liens entre eux.	3 2 1 0	

Exemple de fiche de situation d'évaluation et de notation pour la compréhension écrite

Pour chaque compétence de compréhension : situer la prestation du candidat à l'un des cinq degrés de réussite en entourant le niveau correspondant (de <A1 à B1+) et attribuer à sa prestation le nombre de points indiqué (sans le fractionner en décimales) de 0 à 20.

Nom de l'élève :

Classe :

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT			
Comprendre un document écrit			Note :
B1+	Compréhension fine : le candidat identifie et relève un nombre suffisant de détails (sujet ou thème, nature et objectif du document, enjeux, points de vue et arguments invoqués, etc.) et en restitue la logique interne.	20 19 18 17 16	
B1	Compréhension satisfaisante : le candidat relève les points principaux du document (contexte, objet, interlocuteur(s), informations culturelles, professionnelles, chiffres et nombres) et les relie logiquement.	15 14 13 12	
A2	Compréhension partielle : le candidat identifie le thème du document, certaines informations sont comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une mosaïque d'éléments parfois isolés ou sans lien logique les uns avec les autres.	11 10 9 8	
A1	Compréhension lacunaire : le candidat parvient à relever des mots isolés souvent transparents, des expressions courantes, des idées simples et tente de les mettre en relation pour construire une compréhension du document qui reste superficielle.	7 6 5 4	
<A1	Compréhension insuffisante : le candidat ne comprend pas le document, il n'en identifie pas le sujet ou le thème et ne repère que des éléments isolés transparents ou semblant l'être, sans parvenir à établir de liens entre eux.	3 2 1 0	

Exemple de fiche de situation d'évaluation et de notation pour l'expression écrite

Pour chaque compétence d'expression : situer la prestation du candidat à l'un des cinq degrés de réussite en entourant le niveau correspondant (de <A1 à B1+) dans chacune des 3 sous-parties et attribuer à sa prestation le total des points obtenus (sans le fractionner en décimales) de 0 à 20.

Nom de l'élève :

Classe :

EXPRESSION ÉCRITE			
1/3 : Rédiger de façon cohérente et adaptée en langue vivante étrangère			Note :
B1+	Rédaction fluide : le candidat rédige de façon organisée, argumentée, habile et pertinente.	6 7 8	
B1	Rédaction satisfaisante : le candidat produit un écrit articulé et nuancé, globalement pertinent par rapport à la notion présentée.	5	
A2	Rédaction convenable : le candidat produit un écrit simple et bref à propos de la notion présentée, avec quelques maladresses ne nuisant pas à la compréhension.	3 4	
A1	Rédaction superficielle ou maladroite : le candidat parvient à produire un écrit constitué de mots isolés souvent transparents, des expressions courantes, des idées simples et tente de les mettre en relation pour construire un écrit qui reste superficiel.	2	
<A1	Rédaction insuffisante : le candidat ne parvient à produire qu'une amorce d'écrits courts, stéréotypés, ponctués d'éléments isolés transparents ou semblant l'être, sans parvenir à établir de liens entre eux.	0 1	
2/3 : Rédiger en respectant les codes grammaticaux de la langue vivante étrangère			+
B1+	Langue maîtrisée : le candidat rédige de façon claire, correcte et fluide. Si quelques erreurs sont commises, elles ne nuisent pas à la compréhension.	6	
B1	Langue satisfaisante : le candidat rédige de façon compréhensible. Les erreurs sont récurrentes mais elles ne nuisent globalement pas à la compréhension.	4 5	
A2	Langue convenable : le candidat parvient à rédiger de façon globalement compréhensible mais les erreurs multiples rendent la compréhension de son écrit peu aisée.	3	
A1	Langue lacunaire : le candidat ne parvient à rédiger que de façon difficilement compréhensible et les erreurs multiples rendent son écrit parfois impossible à comprendre.	2	
<A1	Maîtrise de la langue insuffisante : le candidat ne parvient pas à rédiger de façon compréhensible.	0 1	
3/3 : Rédiger en employant un vocabulaire riche et pertinent			+
B1+	Lexique riche et pertinent : le candidat s'exprime dans une langue riche avec un vocabulaire pertinent et varié, même si l'on relève parfois l'utilisation de périphrases, de répétitions ou de mots incorrects.	6	
B1	Lexique satisfaisant : le candidat s'exprime dans une langue globalement variée et utilise un vocabulaire adapté à l'intention de communication, dans la plupart des cas.	4 5	
A2	Lexique partiellement convenable : le candidat s'exprime dans une langue peu variée et/ou n'utilise pas toujours un vocabulaire approprié ou adapté à l'intention de communication.	3	
A1	Lexique pauvre : le candidat s'exprime avec un vocabulaire limité, essentiellement constitué d'éléments transparents et comportant de nombreuses erreurs.	2	
<A1	Lexique insuffisant : le candidat s'exprime dans une langue très pauvre, essentiellement constituée d'éléments transparents ou barbarismes et comportant de nombreuses erreurs.	0 1	
Note finale :		0 <=> 20	=

Exemple de fiche de situation d'évaluation et de notation pour l'expression orale

Pour chaque compétence d'expression : situer la prestation du candidat à l'un des cinq degrés de réussite en entourant le niveau correspondant (de <A1 à B1+) dans chacune des 3 sous-parties et attribuer à sa prestation le total des points obtenus (sans le fractionner en décimales) de 0 à 20.

Nom de l'élève :

Classe :

EXPRESSION ORALE			
1/3 : S'exprimer en continu en langue vivante étrangère			Note :
B1+	Expression fluide : le candidat produit un discours argumenté, informé et exprime un point de vue pertinent par rapport à la notion présentée.	6	
B1	Expression satisfaisante : le candidat produit un discours articulé et nuancé, globalement pertinent par rapport à la notion présentée.	5	
A2	Expression partielle : le candidat produit un discours simple et bref à propos de la notion présentée.	4	
A1	Expression lacunaire : le candidat parvient à produire des mots isolés souvent transparents, des expressions courantes, des idées simples et tente de les mettre en relation pour construire un discours qui reste superficiel.	2 3	
<A1	Expression insuffisante : le candidat ne parvient à produire qu'une amorce de discours, d'énoncés très courts, stéréotypés, ponctués de pauses et de faux démarrages, il ne produit que des éléments isolés transparents ou semblant l'être, sans parvenir à établir de liens entre eux.	0 1	
2/3 : S'exprimer en interaction en langue vivante étrangère			+
B1+	Interaction efficace : le candidat prend activement part à l'échange en rebondissant aux propos de son interlocuteur et en justifiant ses choix, son point de vue.	6	
B1	Interaction satisfaisante : le candidat prend part à l'échange et sait au besoin se reprendre et reformuler ses propos afin d'être plus clair.	5	
A2	Interaction partielle : le candidat parvient à prendre part à l'échange et sait au besoin se reprendre et reformuler ses propos mais il subsiste des hésitations et des redites.	4	
A1	Interaction lacunaire : le candidat peut intervenir simplement, mais la communication repose sur la répétition et la reformulation, certaines questions restent sans réponse.	2 3	
<A1	Interaction insuffisante : le candidat n'intervient pas ou simplement, la communication repose sur la répétition et la reformulation, les questions restent majoritairement sans réponse.	0 1	
3/3 : Recevabilité et intelligibilité de la langue vivante étrangère			+
B1+	Maîtrise fluide : le candidat s'exprime dans une langue correcte, fluide, qui s'approche de l'authenticité (morphosyntaxe, prononciation et lexicque).	6 7 8	
B1	Maîtrise satisfaisante : le candidat s'exprime dans une langue globalement correcte (morphosyntaxe et prononciation) et utilise un vocabulaire approprié et ne commet que de rares erreurs.	4 5	
A2	Maîtrise partielle : le candidat s'exprime dans une langue compréhensible mais n'utilise pas toujours un vocabulaire approprié et commet quelques erreurs.	2 3	
A1	Maîtrise superficielle : le candidat s'exprime dans une langue globalement compréhensible malgré un vocabulaire limité, essentiellement constitué d'éléments transparents et comportant de nombreuses erreurs.	1	
<A1	Maîtrise insuffisante : le candidat s'exprime dans une langue qui n'est que très partiellement compréhensible, essentiellement constituée d'éléments transparents ou semblant l'être et comportant des erreurs récurrentes.	0 1	
Note finale :		0 <=> 20	=