

Septembre 2022

L'ACADEMIE
vous accompagne

Plan Lettres & Mathématiques Seconde 2022

Mobiliser les tests de positionnement

Développer la culture de l'évaluation
et des compétences

Construire un parcours
d'accompagnement personnalisé

MALLETTE D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE
à destination des équipes et des établissements

SOMMAIRE

1. Mettre en œuvre et exploiter les tests de positionnement Seconde 2022 ..2	
Architecture, calendrier et modalités.....	2
Compétences évaluées, types de questions et formats de réponses, supports et contextes ..3	
Degrés et paliers de maîtrise, détermination des groupes de maîtrise.....	9
Exemples pour préparer les tests ..10	
Fiches ressources en prolongement des tests ..10	
2. Observer et interpréter les résultats aux tests de positionnement dans la durée ..12	
À l'échelle nationale.....	12
À l'échelle académique et départementale ..13	
À l'échelle de l'établissement ..13	
3. Accompagner la transformation du collégien en lycéen_en travaillant des compétences transversales en mathématiques et en français ..14	
Construire et développer les compétences d'expression orale.....	14
Construire et développer les compétences psycho-sociales des élèves ..19	
Construire la posture intellectuelle, développer les compétences d'abstraction et de théorisation ..24	
Faire vivre et développer l'égalité filles-garçons et la mixité dans la classe.....34	
Installer et développer l'engagement dans le travail.....40	
4. Développer les compétences dans un parcours d'accompagnement personnalisé pour réussir et s'épanouir au lycée et se préparer à l'enseignement supérieur ..46	
5. S'inspirer d'initiatives d'équipes en établissements et mesurer la plus-value pédagogique d'un accompagnement renforcé ..47	
6. Annexes ..48	
Degrés et paliers de maîtrise, détermination des groupes de maîtrise.....	48
Références complémentaires à consulter ..53	

Agir

Savoir

Interpréter

Calculer

Chercher

Interroger

S'émanciper

Dire

Raisonneer

Mobiliser

Comprendre

Combiner

Représenter

1. METTRE EN ŒUVRE ET EXPLOITER LES TESTS DE POSITIONNEMENT SECONDE 2022

Présentation générale à partir d'[Eduscol](https://www.eduscol.fr) et d'[education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) (texte et infographies)

ARCHITECTURE, CALENDRIER ET MODALITÉS

Les tests de positionnement s'adressent à tous les élèves des établissements publics et privés sous contrat qui entrent en seconde générale, technologique ou professionnelle.

Ils sont la première étape de l'accompagnement personnalisé qui permet aux lycéens de consolider leur maîtrise de l'expression écrite et orale, et leurs compétences mathématiques, essentielles tant dans la vie personnelle ou professionnelle que pour la poursuite de leurs études. Ces tests offrent une aide aux professeurs pour mieux cibler et organiser cet accompagnement. Cet outil n'est toutefois pas exhaustif et demeure complémentaire des analyses des enseignants.

Après le test, seront disponibles : *un bilan individuel de l'élève* (positionnement selon quatre degrés de maîtrise et les réponses aux tests spécifiques ; à noter que le degré de maîtrise satisfaisant est lui-même subdivisé en 3 paliers) ; *une identification par classe et par établissement des élèves dont la maîtrise des domaines évalués est insuffisante ou fragile*. Les équipes pédagogiques pourront, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, déterminer la mise en place d'une réponse collective ou individualisée. Les résultats visent en effet à accompagner à la fois une personnalisation au plus près des besoins de chaque élève et une approche globale de la classe.

Entre le 12 et le 30 septembre 2022

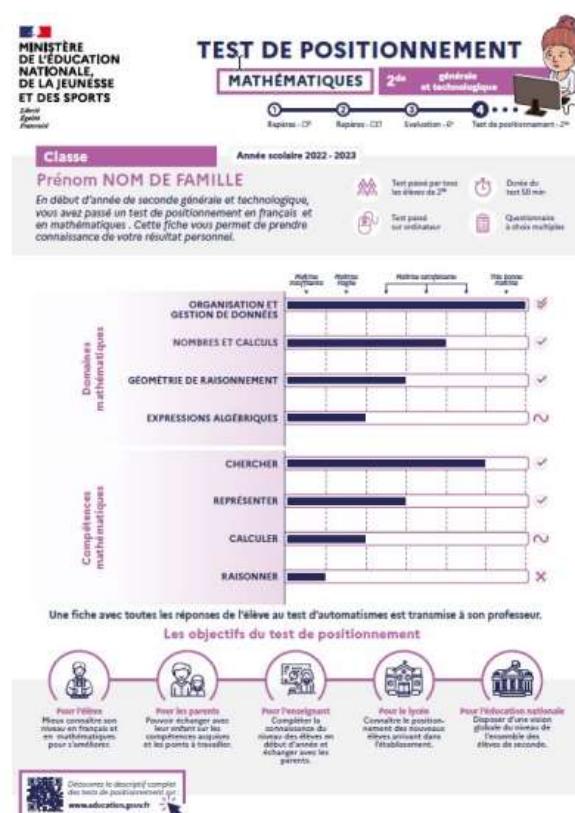
- Organisation des deux passations

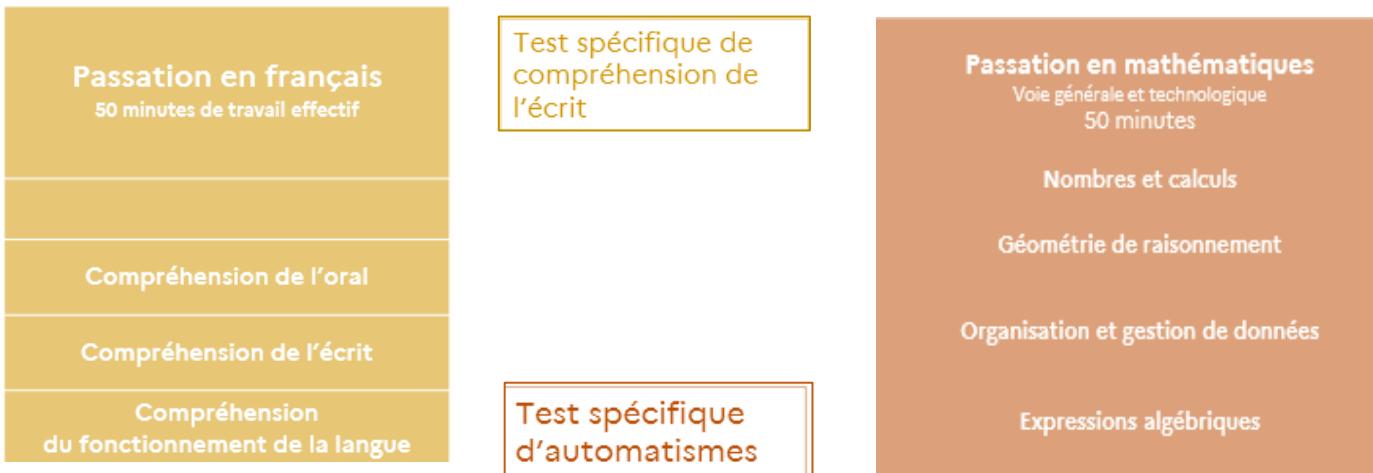
Fermeture définitive du portail de restitution le 25 novembre

Dès la fin des deux passations

- Restitution des résultats et exploitation pour la mise en place l'accompagnement personnalisé

Exemple de restitution individuelle du test de positionnement en mathématiques.





Les exercices proposés aux élèves se réfèrent aux attendus de fin de cycle 4. Les outils du test de positionnement ont été conçus par des équipes mises en place par la DEPP, constituées de **professeurs du second degré avec le concours de l'IGÉSR**. Ces outils **d'évaluations** sont expérimentés sur échantillon et standardisés. Un retour est effectué par les enseignants expérimentateurs. Cette évaluation est conforme au RGPD. Les remontées nationales sont pseudo-anonymisées. Les publications ultérieures ne concerneront que des données agrégées. Comme en 2021, une courte enquête sera adossée aux évaluations pour recueillir la perception des élèves sur le test, leur confiance pour l'année à venir et leurs projets de poursuite d'études.

Les parents sont informés des résultats de leur enfant et de l'intérêt de ce test afin d'offrir un enseignement personnalisé adapté aux besoins de chaque élève. Cette restitution se fait selon les usages de l'établissement. *L'enjeu est que chaque élève reçoive de ses enseignants et de ses parents, dans le cadre d'un partenariat éducatif et d'une pédagogie différenciée, l'aide la plus personnalisée et efficace possible.*

COMPÉTENCES ÉVALUÉES, TYPES DE QUESTIONS ET FORMATS DE RÉPONSES, SUPPORTS ET CONTEXTES

Les compétences évaluées ne sont certes pas exhaustives **mais elles s'avèrent** constitutives des deux disciplines et tout à fait essentielles **dans le parcours d'apprentissage des élèves**, voire indispensables à leur réussite et leur épanouissement scolaire.

Domaines et compétences évaluées en français

Compréhension de l'oral

Élaborer le sens d'un message en distinguant l'explicite et le sous-entendu dans un propos et identifier les visées d'un discours.

Compréhension de l'écrit

Comprendre et interpréter des textes variés, des images et des documents composites, en utilisant des outils d'analyse simple.

Compréhension du fonctionnement de la langue

Mobiliser ses connaissances linguistiques en syntaxe et classes grammaticales, en morphologie verbale, en orthographe et en vocabulaire.

La compréhension de l'écrit fait l'objet d'un test spécifique partiellement différencié entre les voies générale et technologique et la voie professionnelle. Tous les exercices des autres domaines sont communs aux deux voies.

Le test de positionnement repose sur un *dispositif adaptatif dans le domaine de la compréhension de l'oral*. En fonction de ses réussites aux premiers items présentés (module d'orientation), l'élève est dirigé vers des exercices adaptés à son degré de maîtrise.

Domaines et compétences évaluées en mathématiques en Seconde générale et technologique

Organisation et gestion de données

Interpréter, représenter et traiter des données. Résoudre des problèmes de proportionnalité. Comprendre et utiliser la notion de fonction.

Nombres et calculs

Utiliser les nombres pour comparer, calculer et résoudre des problèmes. Comprendre et utiliser la notion de divisibilité.

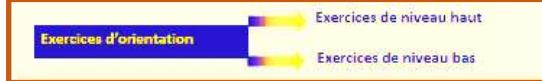
Géométrie de raisonnement

Représenter l'espace. Utiliser les notions de géométrie plane pour démontrer.

Expressions algébriques

Traduire un problème par une expression algébrique. Transformer des expressions algébriques pour démontrer.

Le test de positionnement en mathématiques à l'entrée en classe de seconde comprend deux parties : le *test spécifique interroge le domaine "automatismes"* où la calculatrice n'est pas autorisée, puis une seconde partie est constituée de quatre domaines, où une calculatrice est disponible **dans l'environnement de passation**. Le test repose sur un *dispositif adaptatif dans les quatre domaines évalués (en dehors du test spécifique)*. En fonction de ses réussites aux items d'orientation (module d'orientation), l'élève est dirigé vers des exercices adaptés à son degré de maîtrise.



Principes du test adaptatif dans les deux disciplines : un test adaptatif est non-linéaire. La manière dont l'élève répond, correctement ou non, aux premières questions détermine la suite du test. En cours de passation, le test choisit parmi la banque d'items sélectionnés et calibrés, ceux qui sont le plus susceptibles d'estimer le niveau d'habileté de l'élève, compte tenu de ses réponses antérieures. Les réponses sont analysées au fur et à mesure et les tâches sont sélectionnées en fonction des réponses, de façon à affiner l'estimation du niveau de compétence de l'élève. Cette modalité de passation permet de réduire le nombre d'exercices présentés, de réduire le temps de passation et d'augmenter la fiabilité de la mesure.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficient des adaptations et compensations habituelles (accompagnement humain, matériel adapté, accessibilité des consignes, alternative textuelle aux images, version en LSF et en LfPC des supports audio, version sous ASP des textes...).

Descriptifs des domaines et des compétences évaluées en français

Domaine : Compréhension de l'oral	Nature des documents	Audio / Vidéo
	Objectif du domaine visé (les attendus fin de cycle 4)	Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information)
	Connaissances et compétences associées	Retrouver une information explicite plus ou moins aisément repérable
		Mettre en relation des informations et établir des inférences
		Rendre compte du sens global (résumer, organiser) et identifier la visée

Domaine : Compréhension de l'écrit	Nature des documents	Textes, images, documents composites
	Objectif du domaine visé (les attendus fin de cycle 4)	Comprendre et interpréter des textes variés, des images et des documents composites, en utilisant des outils d'analyse simple
	Connaissances et compétences associées	Retrouver une information explicite plus ou moins aisément repérable
		Mettre en relation des informations et établir des inférences

Domaine : Compréhension du fonctionnement de la langue	Analyser le fonctionnement de la phrase simple
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et délimiter des groupes syntaxiques : leurs constituants et leurs fonctions ; utiliser pour cela des manipulations (suppression, déplacement, remplacement, pronominalisation...) o groupe nominal / groupe verbal ; sujet de la phrase, complément de phrase ou circonstanciel ; complément du nom, complément d'objet ou complément du verbe
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des classes de mots o nom / verbe / déterminant : article, déterminant démonstratif, possessif / adjectif / pronom : personnel, possessif, démonstratif, relatif
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les formes actives et passives
	Analyser le fonctionnement de la phrase complexe
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître une phrase complexe à partir de l'identification des verbes conjugués - Délimiter des propositions - Comprendre le fonctionnement des propositions subordonnées (conjonctive, interrogative indirecte, relative) et les identifier
	Comprendre le fonctionnement des pronoms de reprise dans l'enchaînement de propositions ou de phrases et pouvoir dire à quoi ils renvoient
	Connaitre le rôle de la ponctuation
	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser correctement la virgule dans la phrase - Utiliser à bon escient les ponctuations fortes (point, point d'interrogation, point d'exclamation) dans un enchaînement de phrases

Domaine : Compréhension du fonctionnement de la langue	Connaitre le fonctionnement du verbe
	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir décomposer un verbe en radical, marques de mode-temps, marques de personne pour les modes personnels - Identifier les principaux temps et modes <ul style="list-style-type: none"> o Distinction temps simples/temps composés ; présent ; futur ; imparfait ; passé simple, passé composé ; plus-que-parfait ; conditionnel ; impératif ; subjonctif présent - Former les principaux temps et modes pour les verbes réguliers et les verbes irréguliers fréquents <ul style="list-style-type: none"> o être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir, savoir, falloir, valoir

Domaine : Compréhension du fonctionnement de la langue	Connaitre le fonctionnement des chaînes d'accord
	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser les accords dans le groupe nominal complexe (avec plusieurs noms, plusieurs adjectifs...) Réaliser l'accord du participe passé avec être (à rapprocher de l'adjectif) et avec avoir ; connaître les consonnes finales de certains participes Accorder l'adjectif et le participe passé mis en apposition Accorder le verbe dans les cas complexes (sujet éloigné du verbe, avec plusieurs noms, avec plusieurs personnes, pronom relatif, collectif ou distributif, indiquant une quantité, présence d'un pronom ou d'un autre groupe syntaxique entre le donneur d'accord et le verbe...)
	Choisir les terminaisons verbales appropriées
	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer les finales verbales en /E/ (infinitif, participe, imparfait, conditionnel, 1^{re} personne du futur) et les autres formes d'homophonie verbale (finales en /i/ notamment)
	Choisir la forme du mot en fonction de son rôle syntaxique
Savoir écrire des mots (orthographe lexicale) en prenant appui sur la morphologie (familles de mots), les analogies et les régularités	Savoir écrire des mots (orthographe lexicale) en prenant appui sur la morphologie (familles de mots), les analogies et les régularités
	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser correctement la virgule dans la phrase Utiliser à bon escient les ponctuations fortes (point, point d'interrogation, point d'exclamation) dans un enchainement de phrases

Domaine : Compréhension du fonctionnement de la langue	Savoir observer la formation des mots
	<ul style="list-style-type: none"> Retrouver le sens d'un mot en mettant en évidence sa composition Reconnaitre des familles de mots en prenant appui sur leur composition
	Savoir mettre des mots en réseau à partir de leur sens
	Savoir raisonner sur le contexte pour retrouver le sens d'un mot

Descriptifs des domaines et des compétences évaluées en mathématiques

Le cadre du test de positionnement en mathématiques peut être résumé sous la forme d'un tableau croisé illustrant le fait que chaque exercice de la seconde partie du test se voit attribuer un domaine thématique et une compétence :

Cadre du test de positionnement en début de seconde générale et technologique

Domaines	Organisation et gestion de données	Nombres et calcul	Géométrie du raisonnement	Expressions algébriques
Compétences	Chercher	Raisonner	Représenter	Calculer

Figure 3 : tableau récapitulatif en seconde générale et technologique

(Les compétences Communiquer et Modéliser ne sont pas évaluées dans le test de positionnement).

Ces quatre domaines sont subdivisés en sous-domaines, sur le modèle des attendus du programme, eux-mêmes déclinés en types de tâches mathématiques.

Organisation et gestion de données (21 items)			
Domaine	Sous domaines		
Types de tâches	Interpréter, représenter et traiter des données	Résoudre des problèmes de proportionnalité	Comprendre et utiliser la notion de fonction
	<ul style="list-style-type: none"> - lire et interpréter des données sous forme de données brutes, de tableau, de diagramme (diagramme en bâtons, diagramme circulaire, histogramme) - calculer des effectifs, des fréquences - calculer et interpréter des indicateurs de position ou de dispersion d'une série statistique (moyenne, médiane, étendue) 	<ul style="list-style-type: none"> - reconnaître une situation de proportionnalité ou de non-proportionnalité - calculer une quatrième proportionnelle - utiliser une formule liant deux grandeurs dans une situation de proportionnalité (en contexte) - Résoudre des problèmes utilisant la proportionnalité (pourcentages, échelles, agrandissement réduction) 	<ul style="list-style-type: none"> - passer d'un mode de représentation d'une fonction à un autre - déterminer, à partir d'un mode de représentation, l'image d'un nombre par une fonction - déterminer, à partir d'un mode de représentation, un antécédent d'un nombre par une fonction - modéliser un phénomène continu (notamment la proportionnalité) par une fonction (notamment linéaire) - résoudre des problèmes modélisés par des fonctions

Nombres et calculs (21 items)			
Domaine	Sous domaines		
Types de tâches	Utiliser les nombres pour comparer, calculer et résoudre des problèmes	Comprendre et utiliser les notions de divisibilité	
	<ul style="list-style-type: none"> - passer d'une représentation d'un nombre à une autre (écriture décimale ou fractionnaire, notation scientifique, repérage sur une droite graduée) - comparer, ranger, encadrer des nombres rationnels en écriture décimale, fractionnaire ou scientifique - associer à des objets des ordres de grandeur - calculer avec des nombres relatifs, des fractions, des nombres décimaux - vérifier la vraisemblance d'un résultat, notamment en estimant son ordre de grandeur - effectuer des calculs numériques simples impliquant des puissances, notamment en utilisant la notation scientifique - effectuer des calculs et des comparaisons pour traiter des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - modéliser et résoudre des problèmes mettant en jeu la divisibilité (engrenages, conjonction de phénomènes, etc.). 	

Domaine	Géométrie de raisonnement (16 items)	
Sous domaines	Représenter l'espace	Utiliser les notions de géométrie plane pour démontrer
Types de tâches	<ul style="list-style-type: none"> repérer sur une droite graduée, dans le plan muni d'un repère orthogonal, dans un parallélépipède rectangle, sur une sphère mettre en relation des représentations de ces solides (vues en perspective cavalière, de face, de dessus, sections planes, patrons, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> mettre en œuvre ou écrire un protocole de construction d'une figure géométrique comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie mobiliser les connaissances des figures, des configurations et des transformations au programme pour déterminer des grandeurs géométriques mener des raisonnements et s'initier à la démonstration en utilisant les propriétés des figures, des configurations et des transformations

Domaine	Expressions algébriques (19 items)	
Sous domaines	Traduire un problème par une expression algébrique	Transformer des expressions algébriques pour démontrer
Types de tâches	<ul style="list-style-type: none"> déterminer la structure d'une expression algébrique (somme, produit) substituer dans une expression algébrique traduire (programme de calcul, périmètre, aire, arbre...) par une expression algébrique. traduire une propriété générale (par exemple la distributivité simple) dans un registre algébrique 	<ul style="list-style-type: none"> utiliser le calcul littéral pour démontrer un résultat général, pour valider ou réfuter une conjecture développer, factoriser, réduire des expressions algébriques dans des cas très simples prouver l'équivalence ou la non équivalence entre deux expressions algébriques

Le test de positionnement en début de seconde est un test sur support informatique. Cette modalité offre une large gamme de formats de réponse. Tous les formats retenus pour le test, y compris les QCM complexes, ont été conçus pour une utilisation intuitive et simple, leur prise en main ne devant pas interférer avec l'activité qui est l'objet de l'évaluation.

En mathématiques, les formats et types de questions et d'activités sont les suivants : question à choix multiple ; question à choix multiple complexe ; intermédiaires entre les questions flash et les activités avec prise d'initiative et posées sous forme explicite, les tâches intermédiaires permettent de vérifier le niveau d'acquisition de savoirs et de savoir-faire mobilisés dans des raisonnements comportant au maximum deux à trois étapes. Une tâche de ce type relève d'une activité attendue sur un temps plus long qu'une question "flash" (1 à 2 minutes)

Les questionnements inclus dans le test de positionnement sont issus de trois types de contextes : familial (mise en œuvre ses connaissances mathématiques via des outils qui modélisent une situation proche de son environnement, sans biais potentiel selon le genre ou la situation sociale des élèves) ; scientifique (contexte physique ou chimique essentiellement, sans qu'aucune connaissance scientifique ne soit pré-requise) ; intra mathématique (interne à la discipline).

En français, les supports permettant d'évaluer la capacité à contrôler sa compréhension et à devenir un lecteur autonome sont empruntés à des formes connues des élèves (par exemple, un dialogue entrecoupé de récit qui met en jeu la relation entre les personnages), le support complémentaire de la voie générale et technologique fait le lien avec l'étude de textes majeurs de notre patrimoine littéraire, qui est un attendu particulièrement important au lycée (Préambule B.O. Programmes). En matière de compréhension de l'oral, les documents sonores sélectionnés répondent aux critères suivants : durée d'écoute adaptée au temps de passation (environ 2 minutes) ; thématiques et vocabulaire employé répondant aux connaissances et aux attendus culturels et civilisationnels des élèves de fin de cycle 4 ; discours élaborés permettant de mesurer la capacité d'interprétation à plusieurs niveaux, nature variée des supports (chronique, vidéo documentaire, récit, etc.). Pour la compréhension du fonctionnement de la langue, le test propose de nombreuses questions à choix multiples plus ou moins complexes.

DEGRÉS ET PALIERS DE MAÎTRISE, DÉTERMINATION DES GROUPES DE MAÎTRISE

Les tests de positionnement ont pour ambition de pointer les compétences à soutenir chez l'élève et surtout les réussites et les acquis qui vont autoriser les progrès à venir.

Dans cette optique, la compréhension de l'écrit en français et les automatismes en mathématiques font l'objet d'une évaluation spécifique. Une restitution détaillée des réponses de chaque élève permettra aux professeurs et aux élèves d'évaluer le niveau de maîtrise de ces derniers sur ces deux domaines.

Cf. Annexes. Notices des tests spécifiques en français et en mathématiques.

Dans les deux disciplines, des échelles de positionnement permettent de déterminer les groupes de maîtrise dans les différents domaines évalués.

Les échelles de positionnement déterminent une compétence globale mais peuvent aussi permettre dans certains domaines d'affiner la différenciation des profils au sein des groupes d'élèves et de déterminer avec souplesse diverses activités de remédiation.

Ainsi, en français, en compréhension du fonctionnement de la langue, il est possible de mettre en œuvre différents types de tâches en accompagnement personnalisé : globales, visant la progression de l'élève dans l'ensemble des domaines de la maîtrise de la langue française ; modulaires, développant les compétences de l'élève dans un secteur ciblé pour un objectif précis ; pondérées, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage

en fonction de la progression annuelle déterminée ou encore *partielles*, ne prenant en considération que certaines capacités à consolider.

Exemple d'échelle de positionnement en français, dans le domaine de la **compréhension de l'oral**.



<i>Groupe</i> <i>Très bonne maîtrise</i>	Comprend et interprète de manière critique les propos littéraires ou non, abstraits, longs et complexes. Appréhende les nuances de la langue et le sens implicite autant qu'explicite.
<i>Groupe</i> <i>Maîtrise satisfaisante</i> <i>Palier 3</i>	Comprend une gamme étendue de propos variés combinant des structures énonciatives complexes. Sait réaliser des inférences complexes et s'appuyer sur la structure organisationnelle d'un propos.
<i>Groupe</i> <i>Maîtrise satisfaisante</i> <i>Palier 2</i>	Comprend le contenu essentiel sur des sujets concrets ou abstraits. Sait faire des inférences anaphoriques, logiques et lexicales et mobiliser des compétences référentielles.
<i>Groupe</i> <i>Maîtrise satisfaisante</i> <i>Palier 1</i>	Comprend les points essentiels d'un propos reposant sur un vocabulaire standard et sur un univers référentiel proche. Sait réaliser des inférences simples.
<i>Groupe</i> <i>Maîtrise fragile</i>	Comprend des propos courts et simples reposant sur un vocabulaire de base.
<i>Groupe</i> <i>Maîtrise insuffisante</i>	Comprend des phrases isolées ou des énoncés simples.

À consulter sur Eduscol :

[Présentation du cadre, des échelles de compétences et exemples d'exercices en mathématiques](#)
[Présentation du cadre, des échelles de compétences et exemples d'exercices en français](#)

EXEMPLES POUR PRÉPARER LES TESTS

Des liens vers des exemples de tests précisant la nature des exercices sont proposés sur Eduscol au sein de la page dédiée aux tests de positionnement : <https://eduscol.education.fr/1501/tests-de-positionnement-de-seconde-et-de-cap>

Ces exemples comprennent une *simulation active de différents exemples d'exercices* dans chacun des domaines évalués ; un *descriptif des tâches* avec mention des compétences visées et des réponses attendues ; des *éléments d'information sur le degré de difficulté des exercices* et le *niveau de maîtrise* dont ils témoignent.

Accès aux exemples de tests [en français](#)

Accès aux exemples de tests [en mathématiques, voie générale et technologique](#)

FICHES RESSOURCES EN PROLONGEMENT DES TESTS

En mathématiques, une **exploitation pédagogique des tests de positionnement d'entrée en seconde** 2019 explicite une méthodologie possible pour réaliser une analyse didactique des items du test

de positionnement en mathématiques. Cette analyse vise à aider les enseignants, à partir d'une photographie générale de l'état des acquisitions mathématiques de leurs élèves, à identifier les origines possibles des erreurs commises et à introduire des éléments de différenciation et de personnalisation dans leur enseignement en classe de seconde générale et technologique.

	<i>Nombres et calcul</i>	<i>Organisation et gestion des données</i>	<i>Géométrie du raisonnement</i>	<i>Formules algébriques</i>
Calculer	<u>Égalité de fractions</u>	<u>Antivirus</u>		<u>Distributivité expression littérale</u>
Raisonner	<u>Distributivité simple</u>	<u>Fonction linéaire</u>	<u>Raisonnement implication</u>	<u>Calcul littéral</u>
Représenter	<u>Écriture décimale</u>			<u>Structure expression algébrique</u> <u>Mise en équation</u>
Chercher		<u>Organisation et gestion de données</u>	<u>Somme des angles</u>	

En français, de nombreux liens vers des ressources offrant des réflexions didactiques et des pistes pédagogiques autour de la **compréhension de l'écrit**, sont proposés dans le prolongement des tests de positionnement sur la page Eduscol dédiée :

[Travailler la compréhension à la suite du test de positionnement - Introduction](#)

[Fiche A - Comprendre et savoir lire - Rappels scientifiques](#)

[Fiche B - La fluidité de la lecture](#)

[Fiche C - Enseigner explicitement la compréhension de l'écrit ou des écrits](#)

[Fiche D - Intégrer l'enseignement de la compréhension à l'étude des textes \(exemple pour la voie générale et technologique\)](#)

[Fiche E - Intégrer l'enseignement de la compréhension à l'étude des textes \(exemple pour la voie professionnelle\)](#)

[Fiche F - Intégrer l'enseignement de la compréhension de l'oral à l'étude de textes](#)

[Fiche F - Annexes](#)

Une *proposition complémentaire au test de positionnement de Seconde* est aussi mise à disposition pour entraîner les élèves à la prise de parole en continu et en interaction.

Des fiches déclinent ainsi des sujets pour que les professeurs qui le souhaitent puissent organiser avec leurs élèves de seconde un *test sur l'oral en production*.

[Principes, modalités de passation et évaluation des compétences orales](#)

[Propositions de sujets avec un support image](#)

[Propositions de sujets avec un support question](#)

Exemple de sujet pour un test complémentaire de prise de parole en continu et en interaction

10 minutes de préparation; 10 minutes d'interrogation

Ceci n'est pas un test de connaissances mais de compétences orales. Les deux compétences évaluées sont la prise de parole en continu (5 minutes) et l'interaction (5 minutes). Le déroulé est le suivant :

1. vous vous présentez (1 minute)
2. vous répondez à la question ci-dessous (4 minutes)
3. vous vous entretez avec le jury (5 minutes)

Question

La solitude est-elle un luxe ou un malheur ?

2. OBSERVER ET INTERPRÉTER LES RÉSULTATS AUX TESTS DE POSITIONNEMENT DANS LA DURÉE

Entrer dans la culture de l'évaluation pour mieux répondre aux besoins des élèves constitue l'un des axes de la rentrée 2022, où chacun des acteurs de l'Education nationale est invité à s'emparer des évaluations nationales et des repères qu'elles procurent, pour identifier les besoins des élèves et des territoires, leur apporter des réponses adaptées et contextualisées et enrichir ses pratiques pédagogiques et éducatives afin d'ajuster et d'affiner l'accompagnement prodigué.

Cf. *Bulletin officiel n°26 du 30 juin 2022*

<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm>

Une **démarche collective de lecture et d'interprétation des résultats des tests de positionnement** Seconde par les équipes peut se fonder avec profit sur les outils, les repères et les notes d'analyses construits à la fois au niveau national et académique, pour mieux examiner ensuite les résultats à l'échelle de l'établissement et éclairer ces derniers d'une réflexion sur l'inscription du lycée dans un territoire spécifique.

Cette démarche fera d'autant plus sens si elle s'inscrit dans une certaine durée, en confrontant les résultats sur plusieurs années, afin d'examiner leurs variations ou au contraire le degré de confirmation de certaines tendances. Construire en collectif des hypothèses pour interpréter des traits saillants et parfois récurrents des résultats aux tests de positionnement permet en effet de mieux saisir la photographie des acquis des élèves qu'offrent les tests de positionnement d'une année spécifique, au regard de quelques focales qui sont autant d'enjeux et de déterminismes potentiels dans le parcours scolaire des élèves : retard scolaire, secteur de scolarisation, genre, indice de position sociale du lycée.

La prise en compte de ces entrées est essentielle pour mesurer les enjeux plus spécifiques d'un établissement, engager une réflexion sur les compétences à consolider ou à construire chez les élèves y compris au regard de notre engagement pour l'égalité et la mixité et de notre lutte contre les assignations sociales et territoriales et contre le décrochage scolaire. Ce recul critique et informé à la faveur de certains prismes des tests de positionnement permet de déterminer avec plus d'acuité des priorités et des cibles d'accompagnement personnalisé à mettre en œuvre en collectif et au sein de chacune des deux disciplines.

À L'ÉCHELLE NATIONALE

Une page sur [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089) récapitule l'ensemble des évaluations des acquis des élèves qui jalonnent leur parcours scolaire du CP au lycée : <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089>

Les résultats nationaux et l'analyse détaillée des tests spécifiques d'automatismes et de compréhension de l'écrit de l'évaluation de rentrée 2021-2022 en voie générale et technologique et en voie professionnelle sont consultables par les liens suivants :
<https://eduscol.education.fr/document/41440/download?attachment>
<https://eduscol.education.fr/document/41437/download?attachment>

La Note d'Information n° 21.17, mars 2021 offre une analyse du test de positionnement de Seconde 2020. Elle est consultable à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/test-de-positionnement-de-debut-de-seconde-2020-des-performances-en-hausse-en-francais-mais-des-322828>. Un rapport technique précise la méthodologie et les données de ce test à l'adresse ci-contre : <https://www.education.gouv.fr/tests-de-positionnement-de-debut-de-seconde-2020-premiers-resultats-307951>

La Note d'Information n°20.24, juillet 2020 permet d'apprécier pour le test de positionnement de début de seconde 2019 des écarts de performances selon la voie de formation, le profil des élèves et les académies.

Elle est consultable à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/media/69956/download>

À L'ÉCHELLE ACADEMIQUE ET DÉPARTEMENTALE

Les notes de la DAPEP en ligne sur Ariane procurent des statistiques et des analyses des résultats déclinés à différents niveaux (académique, départemental, par bassin, par type et par établissement public) permettant d'établir une photographie des compétences des élèves, en français et en mathématiques, à l'entrée en seconde. Cette photographie est modulée selon ces différentes échelles et des focales plurielles : taux de maîtrise selon le sexe et le retard scolaire, score moyen selon le type, le niveau social moyen, le sexe et le retard scolaire. À noter qu'à partir de la rentrée 2021, les forces et les faiblesses des élèves selon les domaines de compétence, par rapport à leur niveau dans la discipline, ont été évaluées au lieu d'un score par domaine.

Les repères et outils proposés concernant les résultats aux tests de positionnement 2020 et 2021 par les services académiques sont consultables aux adresses suivantes :

2021 - 2022

Note 13 - [Test de positionnement en début de seconde 2021 : des performances en légère hausse en français et en nette baisse en mathématiques](#) - février 2022

2020 - 2021

Note 6 - [Test de positionnement en début de seconde 2020 : des performances en hausse en français et en baisse en mathématiques](#) - juillet 2021

À L'ÉCHELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

La DAPEP et la DEPP permettent d'examiner de manière précise les résultats obtenus par chaque établissement, sous forme de fiche récapitulative.

2021 - 2022

[Résultats en français et mathématiques par établissement](#)

[Fiches Depp : Résultats en français et en mathématiques en début de 2nde GT par établissement](#)

En raison d'une ventilation des résultats par classe, ces fiches ne sont pas accessibles via le portail 2nd degré. Elles ont été adressées aux établissements via leur portail ASP (Application de Suivi des Passations).

2020 - 2021

[Résultats en français et mathématiques par établissement](#)

Les tests de positionnement n'évaluent pas les compétences de manière exhaustive dans les deux disciplines. Il est donc intéressant, pour avoir une idée plus complète des acquis des élèves d'une classe donnée, d'analyser les résultats aux tests de positionnement de manière croisée avec **d'autres évaluations diagnostiques** élaborées par les professeurs et portant sur des compétences non éclairées par les tests : *en français* par exemple, sur des compétences de production d'écriture ; *en mathématiques*, sur des compétences telles que "communiquer" et "modéliser".

Une piste intéressante notamment pourrait être envisagée autour de la compétence "communiquer", en proposant à la discipline des mathématiques d'imaginer un équivalent au prolongement du test de positionnement en français, c'est-à-dire un test sur l'oral en production : prise de parole en continu et interaction.

3. ACCOMPAGNER LA TRANSFORMATION DU COLLÉGien EN LYCÉEN EN TRAVAILLANT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS

Les résultats académiques aux tests de positionnement 2021 éclairent assez nettement le besoin d'un accompagnement renforcé en mathématiques, de la prise de conscience des biais de représentations et des résultats générés dans les deux disciplines, de la meilleure prise en charge du retard scolaire, de la lutte accrue contre les déterminismes sociaux via le développement de l'ambition scolaire, de l'engagement dans le travail et de la motivation, en prenant notamment appui sur les compétences psycho-sociales et le levier de l'oral, à la fois objet et vecteur d'apprentissage.

Cf. Note 13 de la DAPEP en ligne sur Ariane - [Test de positionnement en début de seconde 2021 : des performances en légère hausse en français et en nette baisse en mathématiques](#) - février 2022.

Dans cette optique, il semble intéressant de réfléchir et d'engager une démarche d'accompagnement personnalisé qui soutienne le processus de transformation du collégien en lycéen, des compétences évaluées aux compétences à renforcer ou à construire dans son parcours scolaire, social, culturel et intellectuel. Cela implique de se mobiliser en collectif dans les deux disciplines autour de leviers déterminants pour une action concertée en réponse à des besoins identifiés. Cela suppose également de s'interroger quant aux différentes séquences d'accompagnement personnalisé qui peuvent jalonna l'année scolaire de seconde en amont et en aval des tests de positionnement, dans leur construction et leur progressivité. À cet égard, la première séquence d'accompagnement personnalisé revêt un caractère décisif pour donner ou redonner confiance et motivation dans les apprentissages, établir ou restaurer un engagement et une persévérance scolaires, stimuler la curiosité et l'envie face à des champs de savoirs approfondis ou nouveaux qui supposent à terme la construction d'une réelle posture intellectuelle, d'une progressive autonomie et surtout d'une audace à penser et à s'exprimer, d'une aspiration à représenter ou à modéliser.

Comment accueillir dès lors les élèves au lycée, consolider leurs compétences et les amener à en forger de nouvelles, réconcilier à leurs yeux effort et plaisir dans la démarche d'apprendre, les aider à s'émanciper et à être ambitieux dans leur orientation, en prenant en compte la réalité de leurs acquis et de leur rapport aux apprentissages après deux ans de crise sanitaire et dans le souci aussi de sécuriser leur parcours dans des programmes exigeants et des attendus ambitieux du lycée ?

Pour ouvrir la réflexion en équipe sur ces questions, on pourra consulter les ressources suivantes qui choisissent de décliner des compétences transversales en français et en mathématiques qui toutes résonnent autour de ces enjeux, ouvrent autant de pistes de réflexion didactique et pédagogique et offrent des perspectives de temps d'accompagnement personnalisé à la fois renforcé et renouvelé avec les entrants en Seconde.

CONSTRUIRE ET DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES D'EXPRESSION ORALE

En mathématiques

Dans le rapport Villani-Torossian donnant 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques, on peut retenir les trois étapes clés des apprentissages : la manipulation et l'expérimentation ; la verbalisation et l'abstraction. La verbalisation contient plusieurs étapes : l'expression de ce que l'élève a compris, de ce qu'il n'a pas compris, des questionnements relatifs à la nouvelle notion rencontrée formulés par les élèves, par le professeur, la formulation des points clés par les élèves (parfois aidés du professeur) dans le courant de la séance et en fin de séance, et la reformulation pour s'entraîner. Ces trois étapes clés des apprentissages en mathématiques sont renforcées par les avancées en neurosciences. Le psychologue cognitiviste et neuroscientifique, Stanislas Dehaene, met en exergue quatre piliers d'apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation des acquis. Pour ces quatre piliers, la place de l'oral est majeure.

L'oral en mathématiques : un levier fort à l'école

➤ **Faire de l'oral un levier d'égalité des chances et d'égalité filles-garçons**

Dans ce souci d'égalité, il est important d'avoir conscience des interactions orales dans la classe entre filles et garçons et de la répartition de la parole pour chacun.

➤ **Faire de l'oral un levier de motivation scolaire**

- *Je m'exprime donc je suis* : oser dire ce que je ne comprends pas, dire ce que je comprends, dire comment j'explique tel raisonnement ou telle démarche
- Le professeur et la classe valorisent l'oral (appréciation orale positive, appréciation des pairs, co-construction d'un bilan de séance, d'un bilan de connaissances et de savoir-faire avant évaluation)
- Travailler l'attention.

➤ **Faire de l'oral un levier de citoyenneté**

- Écoute de l'autre et respect de la parole de chacun
- Débat (réflexions partagées à partir d'un vrai-faux, argumentation pour différentes méthodes de démonstration d'une même propriété, préparation au grand oral).

➤ **Faire de l'oral un levier de démarche coopérative**

- Travaux de groupe avec diverses modalités possibles : îlots favorisant les échanges entre pairs, murs collaboratifs, méthode jigsaw, world café...
- Devoirs hors temps scolaire, défis à accomplir à plusieurs et à présenter ensuite au reste de la classe.

➤ **Faire de l'oral un levier d'apprentissage**

L'oral constitue un levier de premier choix pour aider les élèves à comprendre, apprendre et retenir. Les occasions pour actionner ce levier sont multiples : corrections de recherche, d'exercices, d'évaluations (questions flashes ou activités mentales pour travailler les automatismes, corrections avec visionneur, corrections avec dictaphone, travail sur l'erreur, explicitation des obstacles potentiels), bilans et synthèses de cours ou de devoirs.

Un scénario d'accompagnement personnalisé :

À partir de quatre énoncés mathématiques (dépendant de la progression adoptée par le professeur), demander pour chaque énoncé mathématique s'il est vrai ou faux.

Modalités : constituer des groupes de 3 ou 4 élèves, demander dans un premier temps une recherche individuelle puis collective et proposer un temps de mutualisation pendant lequel, question après question, un représentant de chaque groupe (choisi entre pairs) défendra la réponse du groupe. Entre les différentes réponses, on provoque un débat, on réfléchit à la présence (même informelle) de quantification, à la façon de nier une phrase quantifiée universellement, au bien-fondé de la recherche de véracité pour un énoncé mathématique contenant une variable mais non quantifié (voir dernier exemple ci-dessous) :

Quelques exemples d'énoncés mathématiques :

- Quels que soient les réels a et b , $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$
- Quels que soient les réels a et b , $\sqrt{a^2 + b^2} = a + b$
- Il existe au moins un réel a , tel que $a^2 = a$
- Pour tous les réels a , $a^2 = a$
- $\frac{1}{a} = a$

Compétences mathématiques travaillées : chercher, raisonner, communiquer.

Compétences psycho-sociales travaillées : l'entraide, la confiance en soi pour s'exprimer en petit groupe puis devant la classe.

Ressources

- Pistes fournies sur le site académique de mathématiques :
<https://euler.ac-versailles.fr/oral-en-mathematiques>
- Des ressources de l'académie de Lille :
<http://mathematiques.discipline.ac-lille.fr/ressources/l-oral-en-mathematiques>
- Grand oral :
Document ressource sur le grand oral dans un cadre général : <https://eduscol.education.fr/grand-oral>
Document ressource sur le grand oral et l'enseignement de spécialité :
<https://eduscol.education.fr/Grand-Oral-specialite>
- Des activités proposées par CANOPÉ (lecture à voix haute, jeux au service de l'oral, atelier-débat, podcasts, relation à soi et à autrui au service de la pratique oratoire, la discussion à visée démocratique et philosophique, des pistes pour libérer la parole) :
https://canope-idf.canopprof.fr/eleve/JIAPD_2021/Oral/

En français

Enrichir les pratiques orales des élèves, vers un oral riche et autonome au lycée.

A l'entrée en seconde, les élèves atteignent des niveaux de maîtrise de l'oral hétérogènes, parfois éloignés des attentes scolaires. Pour agir sur leurs pratiques, il est important qu'ils prennent conscience de l'écart entre leurs productions et ce qui est attendu en fin de cycle terminal. On peut donc commencer par un temps d'observation, d'analyse de leurs pratiques d'où découleront un diagnostic et des pistes de travail. Il s'agira de rassurer les élèves et de les engager dans une démarche progressive, positive, avec des objectifs à leur portée.

Proposition de démarche d'accompagnement personnalisé

1) Commencer par une observation qui pourra se faire à partir de cours extraits d'un enregistrement vidéo (sur un site comme néo-profs par exemple ou à partir d'une vidéo de vos élèves¹) ou plus simplement à partir d'un questionnaire.

À titre d'exemple :

Indiquez par des couleurs différentes ce que vous faites souvent, rarement ou pas encore.

- Prendre la parole en classe pour répondre à un enseignant
- Prendre la parole spontanément
- Répondre à un interlocuteur sans l'écouter complètement jusqu'à la fin
- Échanger dans un groupe pour résoudre un problème
- Demander de l'aide à un enseignant à des camarades
- Lire des textes à voix haute
- Apprendre des chansons, des poésies, des textes qui me plaisent par cœur
- Jouer sur les mots pour agir sur mes auditeurs (les faire rire, les impressionner, les convaincre, etc)
- Jouer sur les intonations pour agir sur mon auditoire (les faire rire, les impressionner, les convaincre, etc)
- Utiliser souvent des tics de langage ("euh", "du coup", "alors", etc)
- Bouger mes mains ou mon corps automatiquement quand je parle sans contrôler
- Utiliser toujours le même ton
- Bafouiller, hésiter
- Chercher mes mots
- Être trop timide pour prendre la parole spontanément en classe

¹ On prendra garde à rester dans le cadre de la législation sur le droit à l'image.

- Avoir du mal parfois à trouver comment organiser mes idées dans des phrases pour dire exactement ce que je voudrais dire
- Regarder mon interlocuteur dans les yeux quand je parle

2) Présenter les attendus au grand oral et aux EAF et échanger avec les élèves sur leurs atouts et ce qui leur semble encore à travailler ou à acquérir (le diagnostic peut se faire individuellement, en groupe, en binôme, en groupe puis individuellement, etc).

Proposer aux élèves des pistes pour développer de meilleures compétences d'oral et élaborer avec eux un projet pour l'année et au-delà sur l'intégralité de la scolarité au lycée, toujours dans l'idée de les rassurer, d'agir ainsi sur leur engagement et leur motivation (faisabilité du projet, sentiment de maîtrise grâce à des étapes progressives, etc).

Aboutir avec eux à des éléments à travailler en lien avec les difficultés rencontrées qui permettront d'asseoir cette compétence avec davantage d'autonomie, à titre d'exemple :

- Enrichissement lexical disciplinaire
- Enrichissement de la syntaxe
- Maîtrise de certaines tournures syntaxiques propres aux disciplines
- Maîtrise de la respiration et de la gestuelle
- Travail de l'imagination et de l'aisance
- Travail de l'art oratoire en prise de parole en continu
- Travail de l'art oratoire en interaction (réponse, dispute, débat et discussion)

Exemple de projet possible :

Année 1 : FIL sur le niveau 1 (respiration et gestes de l'oral), atelier d'improvisation théâtrale pour développer l'art de la répartie, l'aisance, l'imagination, la confiance en soi et l'écoute de ses partenaires et travail en classe disciplinaire (travail sur le lexique, les attendus syntaxiques)

Echelle établissement	Echelle groupe inter-disciplinaire ou en AP lettres	En cours de français
<ul style="list-style-type: none"> • FIL (respiration et gestes de l'oral) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier d'improvisation théâtrale pour développer l'art de la répartie • Atelier d'échange sur les lectures (café littéraire, etc) • Enregistrement de podcasts à partager 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en français sur l'oralisation des textes et l'enrichissement de la syntaxe et du lexique par des corpus d'entraînement à l'oralisation choisis en lien avec les thématiques des parcours en classe.

Années 2 et 3 Progressivement intégrer en Première et en Terminale le travail en lien avec la préparation aux examens : avec des ateliers du type joutes verbales sur un sujet en lien avec les programmes (ce qui peut se faire dans de nombreuses disciplines)

Echelle établissement	Echelle groupe inter-disciplinaire	En cours de français et HLP
<ul style="list-style-type: none"> • FIL art oratoire • FIL : qu'est-ce qu'une problématique pour le grand oral (Le doudu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier joutes verbales en lien avec le programme des EAF en lettres / des disciplines du grand oral (salon du XVIIIe) • Atelier d'échange sur les lectures (café littéraire, etc) • Enregistrements de podcasts à partager 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur l'oralisation des textes et l'enrichissement de la syntaxe et du lexique par des corpus d'entraînement à l'oralisation choisis en lien avec les thématiques des parcours en classe.

Focus année 1 : une séance d'accompagnement personnalisé consacrée à un atelier gestes, voix et improvisation

Etape 1 : S'échauffer, prendre confiance en soi, se rendre attentif aux autres, agir avec le groupe

- Choisir plusieurs virelangues à tirer au sort dans une enveloppe par exemple et proposer dans une autre enveloppe des manières de les dire (en soupirant, en chantant, en criant,

en bégayant, en étant apeuré, confiant, amusé, en riant, en insistant sur les dernières syllabes ou les premières, rapidement, lentement, sans respirer, en surarticulant, en détimbrant, en chevrotant, avec une voix de tête, en chuchotant, avec une **voix d'enfant**, avec une voix de vieillard, tendrement, en déclamant, etc)

- Un élève sort de la salle, le groupe a quelques minutes pour mimer un lieu (musée, magasin (supermarché, boulangerie, etc), théâtre, cinéma, salle de concert, plage, etc. Le groupe **se fige**, l'élève rentre et doit deviner. S'il ne devine pas, l'enseignant donne la consigne de s'animer, les élèves s'animent pendant une minute, s'il ne trouve toujours pas, l'enseignant dit alors "parlez" et les élèves parlent pendant une minute.
- Tous les élèves sont en cercle, trottinent sur place, l'enseignant donne des consignes qu'ils devront respecter, il s'agit d'associer un geste à une parole. *Attention une flaque* (tout le monde fait un petit saut) et dit "flaque", *attention une abeille* (tout le monde fait des gestes avec les bras) et dit "ça pique", *attention branche* (les élèves penchent la tête à gauche) et disent "paf", *attention avion* (les élèves se baissent en disent "ouf"), etc
- Une partie des élèves est assise et joue des clients en terrasse. Ils observent les passants joués par les autres élèves. Une moitié commence côté cour, l'autre côté jardin. Ils miment des situations les uns après les autres (rencontre, dispute, discussion, portage d'un colis encombrant, parent et enfant capricieux, lecteur d'un journal, etc).
- Les participants marchent et occupent l'espace, l'enseignant donne un thème, les élèves se figent et ont quelques secondes pour prendre une pose en lien avec le thème soit seul soit en réponse à une proposition d'un pair. Exemple de thèmes pour les tableaux : un grand magasin, une fête foraine, la plage, les fonds sous-marins, le RER, la lune, la forêt, le musée, la jungle, etc.

Etape 2 : improviser, imaginer

On pourra dans un deuxième temps s'inspirer de ce qui se fait dans les ligues d'improvisation, voire envisager un stage. Commençons modestement par quelques propositions.

Le mot qui file : Les élèves sont en ligne, le premier commence par une phrase assez courte et affirmative (Sujet, verbe, complément en évitant les pronoms), le second fait une nouvelle phrase et reprend un nom présent dans la première et ainsi de suite. Les phrases peuvent ne pas avoir de sens concret, être poétiques, dites pour le plaisir des sonorités.

Le face-à-face : les élèves sont répartis en deux files. Le premier d'une file commence, le premier de l'autre file lui répond puis c'est le second de l'autre file qui prend la parole et ainsi de suite. On peut interrompre le jeu et imposer des contraintes (interdiction de refuser ce que dit ou propose l'élève, interdiction de poser des questions, etc)

Les improvisations à l'ancienne : les élèves tirent un scénario d'improvisation, ils ont un temps de préparation et de jeu. On préparera des scénarios avec un lieu, une époque, une situation brève, un nombre de joueurs, le temps de l'improvisation. On pourra s'inspirer des règles des ligues canadienne ou française d'improvisation pour cadrer l'exercice.

Voici quelques idées de scénarios possibles.

- Bord de rivière / époque contemporaine / 5 minutes / 5 personnes / Un pêcheur timide pense être tranquille quand surgit un couple qui se dispute. Arrivent deux amis du couple qui les suivent et tentent de les réconcilier.
- **Bus de l'équipe de France d'athlétisme / époque contemporaine / 5 minutes / 4 personnes** / un coach tente de remonter le moral de deux sportifs ou sportives qui sont pessimistes, les deux autres, habitués aux victoires se moquent et tentent de les démotiver, le coach essaie de renforcer l'esprit d'équipe.
- **Galerie d'art / époque contemporaine / 4 minutes / 3 personnes** / Un artiste contemporain présente son travail de peinture très moderne à un couple très riche qui déteste l'art moderne, le couple finira par changer d'avis.

- Montagne / époque contemporaine / fin d'après-midi / 4 personnes/ Un montagnard ou une montagnarde a emmené des amis en randonnée mais il perd la trace du chemin et **ment à ses amis leur laissant croire qu'il ou elle sait où ils vont.**
- Maison de retraite / vers 2080 / 6 personnes / 10 minutes / Des personnes âgées échangent sur leur jeunesse, quatre **d'entre elles comparent le monde d'avant (le vôtre) et celui d'aujourd'hui (2080).**
- Maison de retraite / vers 1960 / 6 personnes / 10 minutes / Des personnes âgées échangent **et imaginent ce que sera le monde en l'an 2020. Deux seulement sont optimistes.**

Les scénarios impromptus : les élèves tirent un scénario d'improvisation comme ci-dessus, puis au cours du jeu leur est distribué un papier avec une proposition qu'ils doivent intégrer (une phrase à répéter 5 fois, un sentiment qui les submerge, une histoire à raconter, etc.).

À la manière de : on reprend une scène d'un roman ou d'une pièce de théâtre connue des élèves et on la rejoue dans un autre contexte, en ajoutant un personnage, avec une autre intention ou avec une autre fin, etc

Ressources

Liens vers des sites français et canadiens d'improvisation

<https://lni.ca/>

<https://improvisation-lifi.com/>

Quelques ressources académiques pour travailler sur les attendus des examens

FAQ Grand Oral

<http://quandjepasselebac.education.fr/faq-grand-oral/>

Site Grand Oral de Versailles

<https://www.ac-versailles.fr/mon-grand-oral-a-versailles-122666>

Travail de l'oral en classe (outils transversaux)

Padlet éloquence réalisé par M. Genevois, formatrice du GT oral arts de la parole

https://padlet.com/melanie_genevois/m30kdp4q6146r9x1

Cartes "jeu de l'oral" réalisée par A. C. Franc, formatrice du GT oral arts de la parole

<http://acver.fr/jeuoral>

Ressources en Lettres

Débat de compréhension

<https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1411>

Éloquence

[https://eduscol.education.fr/630/experimentation-d'un-enseignement-eloquence-en-3e](https://eduscol.education.fr/630/experimentation-d-un-enseignement-eloquence-en-3e)

TCAP

<https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1576>

CONSTRUIRE ET DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PSYCHO-SOCIALES DES ÉLÈVES

En mathématiques

Les compétences psycho-sociales (CPS) sont *un ensemble de ressources psychologiques et d'aptitudes sociales*. Elles permettent à une personne de maintenir des comportements favorables à sa santé, de répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne dans les relations avec autrui, sa propre culture et son environnement (*définition de l'OMS, 1993*).

Elles peuvent être déclinées en *9 compétences générales* :

- *3 CPS cognitives* : avoir *confiance en soi*, disposer d'*une capacité de maîtrise de soi*, prendre *des décisions constructives*.
- *3 CPS émotionnelles* : avoir *conscience de ses émotions et de son stress*, *réguler ses émotions*, *gérer son stress*.

- 3 CPS sociales: communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, résoudre des difficultés.

(Santé publique France - [Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021](#))

Un exemple en accompagnement personnalisé.

- Le support : un exemple issu des tests de positionnement – seconde

https://eduscol.education.fr/test_accompagnement_mathematiques_niveau_seconde_gt/

Type de tâche : intermédiaire.

Mener des raisonnements et s'initier à la démonstration en utilisant les propriétés des parallélogrammes : identifier la propriété nécessaire pour démontrer qu'un quadrilatère est un parallélogramme à partir des informations données dans l'énoncé.

Énoncé :

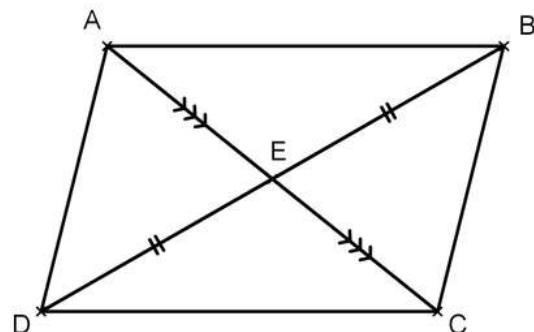
ABCD est un quadrilatère.

Le point [E] est le milieu des segments [AC] et [DB] comme sur la figure ci-dessous.

Démontrer que le quadrilatère ABCD est un parallélogramme.

Voici les réponses de 5 élèves, lequel a raison ?

Cocher la bonne réponse.



- o Les diagonales [AC] et [BD] se coupent en leur milieu. Or, si un quadrilatère est un parallélogramme alors ses diagonales se coupent en leur milieu. J'en conclus que ABCD est un parallélogramme.
- o (AB)//(DC) et (AD)//(BC). Or, si un quadrilatère a ses côtés opposés parallèles alors c'est un parallélogramme. J'en conclus que ABCD est un parallélogramme.
- o AD=BC et AB=DC. Or, si un quadrilatère (non croisé) a ses côtés opposés de même longueur alors c'est un parallélogramme. J'en conclus que ABCD est un parallélogramme.
- o ABCD est un parallélogramme. Or, si un quadrilatère a ses diagonales qui se coupent en leur milieu alors c'est un parallélogramme. J'en conclus que les diagonales [AC] et [BD] se coupent en leur milieu.
- o Les diagonales [AC] et [BD] se coupent en leur milieu. Or, si un quadrilatère a ses diagonales qui se coupent en leur milieu alors c'est un parallélogramme. J'en conclus que ABCD est un parallélogramme.

Remarque : des variantes de cet énoncé sont possibles. On pourra utiliser les consignes suivantes : indiquer la ou les bonnes réponses / y a-t-il une bonne réponse / expliquer pourquoi les autres réponses sont fausses, etc. Ceci permet de graduer le niveau de difficulté de l'exercice en fonction des compétences des élèves présents en accompagnement personnalisé.

- Compétences travaillées lors de la séance.

Compétences mathématiques : chercher, raisonner, communiquer.

Compétences psycho-sociales : avoir confiance en soi, gérer son stress, communiquer de façon constructive, résoudre des difficultés.

- Idée de scénario de la séance d'accompagnement personnalisé

Chaque élève dispose de l'énoncé papier. Le professeur laisse aux élèves plusieurs minutes pour lire l'énoncé et répondre à la question. Il indique au préalable aux élèves qu'ils peuvent écrire sur le sujet pour s'aider, repasser des éléments en couleur, mesurer/comparer des longueurs, etc. Cette phase est silencieuse afin de permettre à chacun de s'approprier le sujet et de se concentrer sur la tâche à effectuer. Elle permet de travailler particulièrement les compétences

psycho-sociales suivantes : disposer d'une capacité de maîtrise de soi, gérer son stress (notamment face à une possible difficulté).

L'énoncé est ensuite vidéoprojeté par l'enseignant. Celui-ci questionne collectivement les élèves en prenant soin de ne pas les "guider" dans le raisonnement. Il "s'empêchera" de valider ou d'invalider des cheminements pour éviter tout étayage. Son objectif sera uniquement de distribuer la parole et d'utiliser les différentes interventions des élèves afin de faire dégager le raisonnement adéquat. Pour cela, il utilisera des questions telles que : "Qui veut nous expliquer de quoi il s'agit, avec ses mots ? Qu'est-ce que vous pourriez donner comme conseils à un élève qui doit effectuer cet exercice ? Que pensez-vous de la proposition numéro 4 ? Que pensez-vous du raisonnement de votre camarade ? / Êtes-vous d'accord ? Est-ce quelqu'un peut reformuler/compléter ce raisonnement ? Est-ce que quelqu'un a une idée ? Est-ce que vous comprenez la remarque de votre camarade ? Qui peut l'aider ?" Cette dernière phase permet de développer les CPS sociales mais aussi d'avoir conscience de ses émotions (notamment en cas d'échec) et de les réguler (afin de construire une communication propice à l'échange).

Le professeur explique ensuite à tous en quoi les interventions orales de chacun ont été intéressantes et constructives. Il fera remarquer qu'une coopération entre eux a été mise en œuvre et qu'elle a permis de parvenir au résultat. Il récapitulera la résolution de l'exercice : choix de la bonne réponse et explications relatives aux réponses erronées. Ceci sera aussi l'occasion pour lui d'insister sur le fait que l'erreur est un levier pédagogique, qu'elle est constitutive des apprentissages. Il sera bienvenu qu'il complète les explications orales par une trace écrite succincte et rigoureuse que les élèves copieront. Ce passage à l'écrit permettra de scinder la séance afin que le temps à l'oral ne soit pas trop long. Elle permettra aussi aux élèves de conserver une mémoire dans leur cahier de ce qui a été effectué et de s'y référer ultérieurement.

Le professeur propose ensuite aux élèves une autre tâche qu'ils effectueront seuls, en silence. Il leur dit que, pour s'aider, ils pourront s'imaginer qu'ils en discutent, ensemble, comme cela vient d'être fait. Il peut les inciter à verbaliser leur cheminement dans leur tête et à faire "comme si" ils l'expliquaient à un camarade. Voici un exemple d'exercice que l'on peut ainsi proposer, issu lui aussi des tests de positionnement (exercice portant à dessein sur un domaine mathématiques différent et faisant appel à d'autres compétences mathématiques, afin de varier les champs lors de cette séance d'accompagnement personnalisé) ; il est aussi plus court que le précédent. Un énoncé plus long pourra être donné lors d'une prochaine séance.

Voici une équation : $(2x-3)(x-2) = 21$

Le nombre 5 est-il solution de cette équation ?

oui

non

Remarque : le professeur peut également exposer aux élèves les compétences mathématiques et psycho-sociales travaillées lors de la séance et échanger avec eux là-dessus.

Pour aller plus loin

Le guide pour les professeurs sur la résolution de problème et des ressources, notamment : "modifier les représentations des élèves sur les mathématiques"

<https://eduscol.education.fr/3049/le-plan-mathematiques-au-college>

Les pratiques basées sur la coopération et l'interaction sont motivantes pour les élèves, et contribuent à leur donner une image vivante et engageante des mathématiques. Elles développent des habiletés et des compétences psycho-sociales, améliorent la qualité des apprentissages, sont plus inclusives et intégratives et favorisent la différenciation. La recherche met en avant la nécessité d'organiser ces temps coopératifs de manière ciblée et rigoureuse afin de permettre une interaction fructueuse et l'engagement actif de chacun. Deux fiches sont téléchargeables : "travailler en groupe", "montrer et raconter".

L'[entretien](#) avec la chercheuse Joelle Proust mené par Xavier Gauchard, Inspecteur Général, porte entre autres sur la construction du sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève.

Les ouvrages de Serge Boimare, psychopédagogue. Cf. *Ces enfants empêchés de penser*, collection Enfances, Dunod, 2009. Serge Boimare a été directeur du Centre Claude Bernard de Paris. Il accompagne des équipes pédagogiques à la recherche de réponses innovantes pour réduire les inégalités scolaires.

En français

Les objectifs de l'enseignement du français au lycée favorisent le développement des compétences psycho-sociales

L'enseignement du français participe au développement des compétences psycho-sociales. Les activités liées aux compétences langagières et aux compétences de lecture s'appuient sur les compétences psycho-sociales (CPS) tout en les renforçant :

- Apprendre à s'exprimer, écouter et communiquer en choisissant les mots justes et les modalités d'échange appropriées (*compétences cognitives*).
- Devenir un sujet-lecteur capables d'analyser les émotions des personnages et les émotions que le récit suscite en lui (*compétences émotionnelles*).
- Formuler un jugement critique et argumenté et accueillir le jugement d'autrui (*compétences cognitives et sociales*).
- Exposer ses émotions et son jugement à l'oral devant un auditoire (*compétences émotionnelles et cognitives*).
- Entrer dans une communauté de lecteurs, affirmer son point de vue, respecter un point de vue adverse et être capable de modifier son propre jugement de manière éclairée (*compétences cognitives et sociales*).

Deux exemples puisés dans le cours de français alliant compétences disciplinaires et compétences psycho-sociales

LE CARNET DE LECTURE : LAISSER PARLER SES EMOTIONS, PRENDRE CONSCIENCE DE SOI, FORMULER UN JUGEMENT, S'EXPRIMER ET CRÉER DANS LA PERSISTANCE.

Le carnet de lecture favorise la rencontre avec les œuvres en engageant l'élève de manière active et personnelle à consigner son expérience de lecteur. Dégagé d'un formalisme trop scolaire, il laisse la place à toutes formes d'expressions sur, dans et autour de l'œuvre. Il priviliege la relation que le lecteur, conscient de lui-même, tisse avec le texte. En incitant le lecteur à réagir et à prendre position, il sollicite la capacité à parler de ses émotions, à les identifier en les nommant et à les transmettre à ses pairs.

Le carnet de lecture s'inscrit dans la durée du cycle ou de l'année. Il nécessite une forme de persévérance dans la lecture des œuvres et dans la tenue du carnet. Face aux obstacles rencontrés, l'élève est amené à trouver des stratégies pour lever les difficultés que présente toute entrée dans un texte long et résistant : questionnement, représentation schématique ou iconographique, recomposition... L'objectif est de surmonter les problèmes de manière inventive et de gérer le stress qu'apporte la difficulté par une réponse adaptée et constructive.

L'écriture du carnet de lecture est une entreprise personnelle. Il peut servir d'appui à l'élève pour entrer dans un cercle de lecteurs.

LE CERCLE DE LECTEURS : EXPRIMER, DÉFENDRE SON POINT DE VUE, ÉCHANGER ET ACCUEILLIR LA PAROLE DE SES PAIRS.

Le cercle de lecteurs est un lieu de rencontre où les expériences des lecteurs se croisent. Quand les points de vue se confrontent, le cercle de lecteurs est le lieu où se jouent les débats interprétatifs. Alors que le carnet de lecture induit une lecture subjective et individuelle, le cercle de lecteurs conduit vers une lecture collective des textes. Compréhension et interprétation y sont repensées collectivement par le biais de l'expérience de lecture partagée. Les jugements de valeurs comme **les jugements esthétiques sont exposés et modifiés selon un principe d'écoute et d'accueil du jugement d'autrui**. Il convient dès lors de dépasser son appréhension à exprimer son propre jugement, à maîtriser sa parole devant son auditoire dans une démarche de transmission et

d'explication. Ces échanges contribuent à nourrir la motivation à entrer dans des textes résistants ; ils apportent aussi des éléments pour entrer dans une lecture experte de la littérature. Mais **débattre, c'est aussi résister à la pression du groupe si les arguments avancés par les différentes parties ne peuvent convaincre, et ce, tant que l'honnêteté intellectuelle est garantie.**

DU DÉBAT INTERPRÉTATIF AU DÉBAT MORAL : ÉPROUVER DES EMOTIONS, CONFRONTER DES VALEURS À TRAVERS LES ŒUVRES DE FICTION

En exposant des cas complexes et singuliers, la littérature constitue un vaste réservoir où puiser **des situations pour mieux se connaître en faisant l'expérience** — par la lecture — **d'événements à** mèmes de nous faire réagir ou douter, de nous heurter voire de nous bouleverser. Au collège, les élèves ont pu étudier au théâtre la révolte d'Antigone, dans les nouvelles réalistes, le choix des Tuvache refusant de vendre leur petit Charlot contrairement à leurs voisins, les Vallin, "Une tempête sous un crâne" et le dilemme de Jean Valjean apprenant qu'un certain Champmathieu est jugé à sa place...

Au lycée, l'étude des œuvres littéraires poursuit et approfondit la réflexion engagée. Elle conduit à s'interroger sur les choix opérés par les personnages, sur les raisons, ouvertes ou cachées, qui les motivent. Par un double mouvement de balancier, la littérature propose un épisode à caractère **moral (dilemme, cas de conscience, responsabilités, culpabilité, faute...)** que le lecteur peut maintenir à distance **pour l'embrasser et le comprendre dans sa globalité, l'analyser et en débattre**. Inversement, la littérature provoque aussi une charge émotionnelle qui génère empathie et **sympathie pour l'un ou l'autre des personnages**. Elle amène le lecteur à quitter sa position surplombante et à se projeter dans la fiction, à s'interroger sur les choix et décisions qu'il aurait prises dans une situation équivalente.

Dans la confrontation des valeurs —celles qui animent les personnages et celles que reconnaissent ou rejettent les lecteurs— **le débat moral n'appelle pas toujours de consensus**. On exceptera les valeurs cardinales comme le respect de la vie et de la dignité des personnes. Les interrogations peuvent déboucher sur une aporie et susciter la gêne mais c'est bien la *mise en mots de situations problématiques* que l'on recherche pour apprendre à mieux les apprécier avec clairvoyance et en contrôlant ses émotions. **La controverse que peut engendrer le débat nécessite d'accepter la parole d'autrui et d'entendre des positions parfois différentes de la sienne car la littérature n'est généralement pas le lieu des certitudes, des réponses univoques et catégoriques.**

Pour Frédérique Leichter-Flack (Le laboratoire des cas de conscience, Alma éditeur, 2017), la littérature contribue à " l'élaboration d'un modèle de raisonnement moral ancré dans un contexte spécifique mais pertinent au-delà de lui ". Elle permet de penser de manière concrète les questions de justice, d'engagement, de droit et de solidarité. Frédérique Leichter-Flack s'appuie sur des œuvres aussi connues que La Métamorphose (Kafka) ou Crime et châtiment (Dostoïevski), sur des nouvelles Billy Budd (Melville), des pièces de théâtre, Les Justes (Camus) voire des films Il faut sauver le soldat Ryan (Spielberg). Cet essai est le fruit de son expérience de professeure, cadre dans lequel elle soumet à ses étudiants des " questions éthiques, politiques et juridiques " à travers la littérature.

CPS cognitives

Renforcer le pouvoir d'agir, favoriser le fonctionnement individuel, maintenir un état de bien-être psychique

- *Conscience de soi* : accroître la connaissance de soi - forces, limites, buts, valeurs, discours intérieur-, la capacité à penser de façon critique face à son environnement social, renforcer sa **capacité d'auto-évaluation positive**, augmenter sa **capacité d'attention à soi** : émotions, sensations, cognition, ressentis.
- *Maîtrise de soi* : capacité à gérer ses impulsions, à atteindre ses buts.
- *Prise de décisions constructives* : capacité à faire des choix responsables, à résoudre des problèmes de façon créative.

CPS émotionnelles

Maintenir un état de bien-être psychique et trouver dans les apprentissages une source de ce bien-être

- *Conscience de ses émotions et de son stress* : capacité à comprendre le fonctionnement des émotions et du stress, les percevoir et les nommer.
- *Régulation de ses émotions* : capacité à exprimer et gérer ses émotions.
- *Gestion du stress* : au quotidien et en situation d'adversité, capacité à choisir une réponse adaptée.

CPS sociales

Développer des interactions constructives et renforcer le pouvoir d'agir.

- *Communiquer de façon constructive* : adapter des comportements verbaux et non verbaux **favorisant l'interaction** avec autrui, construire des liens sociaux, **savoir écouter et s'exprimer en retour**.
- *Relations constructives* : développer des liens sociaux, sympathie, empathie et aide au bénéfice **d'autrui**.
- *Résolution des difficultés* : savoir demander de l'aide, **capacité d'assertivité et de refus**, résister à la pression du groupe, savoir résoudre les conflits de manière constructive

CONSTRUIRE LA POSTURE INTELLECTUELLE, DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES D'ABSTRACTION ET DE THÉORISATION

En mathématiques

" L'abstraction est ce qui nous permet d'aller au-delà de quelques cas particuliers vers quelque chose de plus général. Par exemple, c'est grâce à l'abstraction que nous pouvons aller au-delà d'un, deux ou trois triangles particuliers et d'en arriver à l'idée générale de triangle.

L'abstraction a fait l'objet de réflexions soutenues depuis Aristote ; plusieurs idées et théories ont été développées à ce sujet. Malgré leurs différences conceptuelles, ces idées et théories s'entendent sur un point : l'abstraction que fait un élève n'est pas un acte instantané. L'abstraction est un *processus*. Au cours de ce processus, l'élève mobilise des idées déjà acquises et arrive, à l'aide du langage, de symboles et d'artefacts culturels, à faire des liens qu'il ne faisait pas auparavant et à constituer ainsi une nouvelle idée."

(*Processus d'abstraction en mathématiques par Luis Radford, Serge Demers et Isaias Miranda, http://www.luisradford.ca/books_files/abstraction/Livre_abstraction_intro.pdf*)

Deux exemples en accompagnement personnalisé

- *Le premier support : un exemple issu des tests de positionnement – seconde*

Domaine : Nombres et calculs

Sous domaine : Utiliser les nombres pour comparer, calculer et résoudre des problèmes

Une bouteille et sa capsule coûtent 1,10 €. La bouteille coûte 1 € de plus que la capsule.



Combien coûte la bouteille ? Combien coûte la capsule ?

- *Le deuxième support : un exemple issu de l'étude internationale TIMSS 2019*

Notion de périmètre, calcul algébrique (somme de binômes de degré 1, réduction), résolution d'équation du premier degré. Passage d'un cadre géométrique à un cadre algébrique. Stratégies possibles : essai-erreur ou mise en équation.

Le périmètre du triangle ABC mesure 21 cm. Quelle est la longueur de chacun des trois côtés de ce triangle ?



- *Compétences travaillées lors de la séance.*

Compétences mathématiques : chercher, modéliser, raisonner, communiquer
Compétences de communication

Idée de scénario d'accompagnement personnalisé

Il s'agit pour les deux exercices proposés de **s'appuyer sur** le triptyque " manipuler, verbaliser, abstraire " pour aider les élèves à entrer dans le formalisme mathématique.

- **Étape 1 : manipuler.** L'élève explore le concept agissant avec des objets réels ou théoriques (comme les nombres par exemple).
- **Étape 2 : verbaliser.** Cette étape permet à l'élève de présenter le concept à travers une première représentation imagée (émergence d'une modélisation), d'exprimer des procédures et des démarches, de formuler des hypothèses et ainsi de progresser vers l'abstraction.
- **Étape 3 : abstraire.** Le concept est représenté avec des symboles mathématiques.

Les élèves prennent connaissance de l'énoncé individuellement afin de s'approprier le problème. Puis par petits groupes, ils vont réfléchir à la résolution. Un temps de mise en commun est ensuite organisé où les groupes présentent le résultat de leur recherche et explicitent leur démarche.

La phase de manipulation peut s'effectuer de différentes façons : par exemple en manipulant des objets (des pièces en papier pour le premier exemple ou des segments représentant la quantité x dans le deuxième) mais aussi en testant des valeurs. Le modèle en barre peut aussi servir de support à la réflexion et constitue une étape intermédiaire à la mise en équation vers laquelle l'enseignant pourra guider les élèves. Cette démarche est présentée ci-dessous :

Le périmètre du triangle ABC mesure 21 cm.

Quelle est la valeur de x ?

$x =$ cm

AC

BC

AB

$21 - 6 = 15$

$15 \div 6 = 2,5$

21

Dans sa dernière phase, le problème est modélisé par une équation.

Des ressources bibliographiques :

Processus d'abstraction en mathématiques par Luis Radford, Serge Demers et Isaias Miranda, ISBN 978-1-4435-0683-0. Les deux premiers chapitres traitent du processus d'abstraction en

mathématiques et des actions didactiques qui les favorisent. Les quatre suivants analysent des activités proposées dans des classes de différents niveaux **d'étude**.

Suivi et accompagnement des élèves de 3e et de 2de en mathématiques : des outils de positionnement à mi-parcours et des ressources pour l'accompagnement personnalisé
<https://eduscol.education.fr/3046/suivi-et-accompagnement-des-eleves-de-3e-et-de-2de-en-mathematiques>

Le guide " La résolution de problèmes mathématiques au collège "
<https://eduscol.education.fr/document/13132/download>

En français

Première proposition de séance d'accompagnement personnalisé en seconde

- Analyser les stratégies argumentatives de discours lus ou entendus pour mieux apprendre à argumenter soi-même
- Améliorer ses compétences syntaxiques
- Présenter une œuvre littéraire qu'on a choisie en exposant les raisons de son choix.

Programme de français du lycée

Finalités propres au lycée :

- **approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique** des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une *argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral, mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus*

Épreuves anticipées de français

Note de service du 23-7-2020, BO spécial n° 7 du 30 juillet 2020

*Seconde partie de l'épreuve orale : **présentation de l'œuvre choisie par le candidat** parmi celles qui ont été étudiées en classe ou proposées par l'enseignant au titre des lectures cursives obligatoires, et entretien avec l'examinateur*

Durée : 8 minutes

Cette partie de l'épreuve, notée sur 8 points, évalue l'expression orale, en réclamant du candidat une implication personnelle dans sa manière de rendre compte et de faire partager une réflexion sur ses expériences de lecture. Elle se déroule en deux temps successifs, le premier n'étant qu'un point de départ pour les interactions qui le suivent et qui constituent l'essentiel de l'épreuve :

- **le candidat présente brièvement l'œuvre qu'il a retenue et expose les raisons de son choix ;**
- le candidat réagit aux relances de l'examinateur qui, prenant appui sur la présentation du candidat et sur les éléments qu'il a exposés, évalue les capacités à dialoguer, à nuancer et à étoffer sa réflexion, à défendre son point de vue sur la base de la connaissance de l'œuvre.

Objectif du travail

- Apprendre à distinguer, comme récepteur, entre des arguments superficiels et anecdotiques et des arguments de fond, pertinents et convaincants
- Apprendre à passer, comme émetteur, d'une argumentation anecdotique et superficielle à une argumentation plus approfondie et convaincante : apprendre à rendre compte d'une lecture de manière à la fois personnelle et convaincante en produisant des arguments qui donnent envie de lire (se préparer à la seconde partie de l'oral de l'EAF)
- Produire des arguments syntaxiquement mieux maîtrisés.

Étape 1 : travail écrit individuel

Un ou une camarade veut vous convaincre de lire un livre qu'il ou elle a aimé ou qui l'a intéressé(e).

Parmi les arguments suivants, indiquez ceux qui vous paraissent

- pleinement convaincants, intéressants
- peu intéressants
- moyennement intéressants,

en tentant de caractériser chacun par un ou plusieurs adjectif(s) à valeur argumentative.

J'ai aimé ce livre / Ce livre m'a plu...

- ...parce qu'il est court (80 pages), c'est bien pour moi car je n'aime pas lire, plus un livre est court, mieux c'est.
- ...parce qu'il y a beaucoup de dialogues et très peu de descriptions, les dialogues sont constitués de répliques courtes et avec des mots simples, on comprend facilement ce que pensent et veulent dire les personnages.
- ...parce que l'atmosphère est un peu immobile tout au long du roman, en apparence il ne se passe pas grand-chose, on sent un mystère et même on dirait quelque chose de menaçant, on se demande ce qui va arriver, cela m'a en fait tout le temps tenu(e) en haleine.
- ...parce qu'il y a une ambiance fantastique, on est projeté dans un autre monde dès le début du livre.
- ...parce qu'il y a de nombreux personnages, on ne tourne pas en rond avec deux ou trois seulement.
- ...parce que la relation entre ce grand-père et son petit-fils m'a fait penser à mon grand-père qui m'emménageait pêcher quand j'étais petit, j'aimais bien être avec lui, il m'apprenait beaucoup de choses sur la pêche et la nature.
- ...parce qu'on sent, entre ce grand-père et son petit-fils, alors qu'ils se parlent très peu, une grande complicité, un simple échange de regards entre eux leur suffit pour se dire beaucoup de choses, ils prennent plaisir à partager la même activité silencieuse.
- ...parce que les actions se succèdent à un rythme rapide, on n'a pas le temps de s'ennuyer.
- ...parce que les actions se succèdent à un rythme rapide, cela correspond bien à l'état d'esprit du héros qui essaie toutes sortes de solutions pour empêcher que la prédiction se réalise, pour échapper en quelque sorte à son destin.
- ...parce que le personnage principal est insaisissable, et ne livre son secret qu'à la fin, quand on comprend qu'il ne sait ni lire ni écrire.
- ...parce que l'auteur brouille les pistes, il nous fait longtemps croire que c'est XX la coupable, en multipliant les indices pour que nous la soupçonnions, avant la révélation finale de la vraie coupable.
- ...parce qu'il soulève la question de la légalité et de la légitimité, faut-il obéir à tout prix, est-il légitime de désobéir quand on juge la loi injuste et inhumaine ? Peut-on, doit-on entrer dans l'illégalité si cela permet de faire éclater la vérité et de confondre les coupables ?

- ...parce qu'il illustre le romantisme.
- ...parce que les personnages ont pour la plupart le sens de la fraternité et accomplissent des actes courageux, voire héroïques, ce qui m'a redonné un peu de confiance dans la nature humaine.
- ...parce que l'ennui et la médiocrité de l'existence sont montrés avec un regard lucide, implacable, un regard auquel rien n'échappe, on est ici en plein réalisme, les personnages sont, pour la plupart, des antihéros.

Étape 2 : travail oral de groupe

Classez les arguments ci-dessus par catégorie

N.B. Vous pouvez ajouter des catégories ou les reformuler.

- Argument anecdotique, superficiel, qui s'intéresse à un aspect peu important ou peu spécifique du livre
- Argument qui relève de l'intime, sans le mettre (suffisamment) à distance
- Argument vague, général, peu spécifique
- Argument qui fait percevoir des enjeux existentiels, humains, psychologiques
- Argument qui touche à la *facture* (c'est-à-dire à la manière dont le livre est fabriqué, dont l'intrigue est construite, dont les attentes du lecteur sont prises en compte)
- Argument mettant en valeur l'originalité du propos
- Argument qui concilie à la fois un regard personnel de lecteur et le souci de l'objectiver pour convaincre
- Argument qui rattache le livre à un mouvement littéraire, à un courant de pensée, et sait justifier le rapprochement

Étape 3 : compétence linguistique : travail individuel ou de groupe.

Chacun des arguments ci-dessus est constitué d'une subordonnée circonstancielle de cause, parfois très longue. Chaque fois que c'est nécessaire, proposez une nouvelle manière de rédiger l'argument, en intervenant sur la syntaxe: construction de la phrase, modification de la ponctuation, ajout d'un mot subordonnant, etc.

Étape 4 : travail oral individuel à la maison

Entraînez-vous à proposer oralement (à l'aide d'une capsule audio) trois ou quatre raisons propres à convaincre votre interlocuteur ou votre interlocutrice que le livre que vous avez lu est intéressant et mérite d'être lu. Vous pouvez aussi en donner pour lesquelles le livre ne vous a pas intéressé(e) ou ne mérite pas, selon vous, d'être lu.

Vous vous efforcerez dans tous les cas d'éviter les arguments anecdotiques, superficiels, trop généraux et peu spécifiques.

En contrepoint

Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs....*, PUF, 2019

- Chapitre I, " Lire pour se construire ", " Les moteurs de l'appropriation : projection et identification ", p. 15-16
 - Jules Vallès, *L'Enfant*: la lecture de *Robinson Crusoé* par l'écolier enfermé dans une salle d'étude ;
 - Nathalie Sarraute, *Enfance*: la lecture par la jeune Natacha du roman d'aventures *Rocambole*.
- Chapitre VIII, " Cultiver des lectures heureuses à l'école ", Expériences autour des lectures cursives, p. 162-177

Deuxième proposition de séance d'accompagnement personnalisé en seconde

- Analyser des stratégies argumentatives
- Dégager d'un corpus une ou plusieurs problématiques
- Argumenter de manière convaincante.

Programme de français du lycée

Finalités propres au lycée

- approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral, mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus

EAF épreuve écrite (note de service du 23 juillet 2020)

Aptitude à construire une réflexion en prenant appui sur différents textes, et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien

Objectif du travail mené

Apprendre à :

- dégager une problématique à partir de plusieurs extraits et citations relevant de la littérature d'idées portant sur un même thème, ici la *mode*
- développer des arguments à partir de cette problématique.

Remarques

Parce qu'elle est une opération intellectuelle abstraite, complexe et nouvelle en début de seconde, la problématisation demande à être amenée pas à pas.

Pour prendre en compte cette complexité, on propose :

- de faire porter le travail sur des textes courts
- de s'assurer, pour faciliter l'accès à l'étape de problématisation, d'une appropriation préalable par les élèves du sens global de chaque texte
- de demander à cette fin, pour chaque texte, une reformulation du propos global / de la position adoptée / de la thèse défendue.

Concernant la problématisation, il s'agit d'amener les élèves à identifier la question, le problème intellectuel que soulève *aujourd'hui* la confrontation de textes différents sur un même *thème*.

On propose ici de leur demander de formuler, sous forme de question ouverte¹, le problème qui se pose.

Corpus de la séance d'accompagnement personnalisé

Texte 1 - La Bruyère, *Caractères*, " De la Mode " - XIII, 11

Un homme fat et ridicule porte un long chapeau, un pourpoint à ailerons, des chausses à aiguillettes et des bottines ; il rêve la veille par où et comment il pourra se faire remarquer le jour qui suit. Un philosophe se laisse habiller par son tailleur : il y a autant de faiblesse à fuir la mode qu'à l'affecter¹.

1. Ici, affecter : *Rare, vieilli*. Montrer une grande prédilection pour, s'intéresser vivement à.

¹ Aux questionnements du type « En quoi ... ? », « Dans quelle mesure ... ? », qui risquent de fermer la réflexion, on propose donc de substituer des questionnements du type « Pensez-vous que ? » ou pouvant se ramener à « Est-ce que... ? », qui laissent la réflexion libre.

Texte 2 - La Bruyère, *Caractères*, " De la Mode "- XIII, 15

Une mode a à peine détruit une autre mode, qu'elle est abolie par une plus nouvelle, qui cède elle-même à celle qui la suit, et qui ne sera pas la dernière : telle est notre légèreté. Pendant ces révolutions, un siècle s'est écoulé, qui a mis toutes ces parures au rang des choses passées et qui ne sont plus. La mode alors la plus curieuse et qui fait plus de plaisir à voir, c'est la plus ancienne : aidée du temps et des années, elle a le même agrément dans les portraits qu'à la saye¹ ou l'habit romain sur les théâtres, qu'ont la mante², le voile et la tiare³ dans nos tapisseries et dans nos peintures.

1. *Saye* : Manteau court ne dépassant pas les genoux, porté notamment par les soldats romains et gaulois.
2. *Mante* : Vêtement ample et sans manches, le plus souvent avec capuchon, porté surtout par les femmes au-dessus des autres vêtements pour se protéger du froid.
3. *Tiare* : Coiffure haute et conique, d'origine orientale, insigne chez certains peuples de l'Antiquité du pouvoir civil ou religieux.

Texte 3 - Montesquieu, *Lettres persanes*, 1721

Rica à Rhédi, à Venise

Je trouve les caprices de la mode, chez les Français, étonnantes. Ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été ; ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver. Mais, surtout, on ne saurait croire combien il en coûte à un mari pour mettre sa femme à la mode.

Que me servirait de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures ? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs ouvriers, et, avant que tu eusses reçu ma lettre, tout serait changé. Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. **Le fils méconnaît le portrait de sa mère, tant l'habit avec lequel elle est peinte lui paraît étranger ; il s'imagine que c'est quelque Américaine** ⁽¹⁾ qui y est représentée, ou que le peintre a voulu exprimer quelqu'une de ses fantaisies.

Quelquefois, les coiffures montent insensiblement, et une révolution les fait descendre tout à coup. Il a été un temps que leur hauteur immense mettait le visage d'une femme au milieu d'elle-même. Dans un autre, c'étaient les pieds qui occupaient cette place : les talons faisaient un piédestal qui les tenait en l'air. Qui pourrait le croire ? Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser et d'élargir leurs portes, selon que les parures des femmes exigeaient d'eux ce changement, et les règles de leur art ont été asservies à ces caprices. On voit quelquefois sur un visage une quantité prodigieuse de mouches ⁽²⁾, et elles disparaissent toutes le lendemain. Autrefois, les femmes avaient de la taille et des dents ⁽³⁾ ; aujourd'hui, il n'en est pas question. Dans cette changeante nation, quoi qu'en disent les mauvais plaisants, les filles se trouvent autrement faites que leurs mères.

Il en est des manières et de la façon de vivre comme des modes : les Français changent de mœurs⁽⁴⁾ selon l'âge de leur roi. Le monarque pourrait même parvenir à rendre la nation grave, s'il l'avait entrepris. **Le Prince imprime le caractère de son esprit à la Cour; la Cour, à la Ville ; la Ville, aux provinces. L'âme du souverain est un moule qui donne la forme à toutes les autres.**

De Paris, le 8 de la lune de Saphar, 1717.
(Lettre 99)

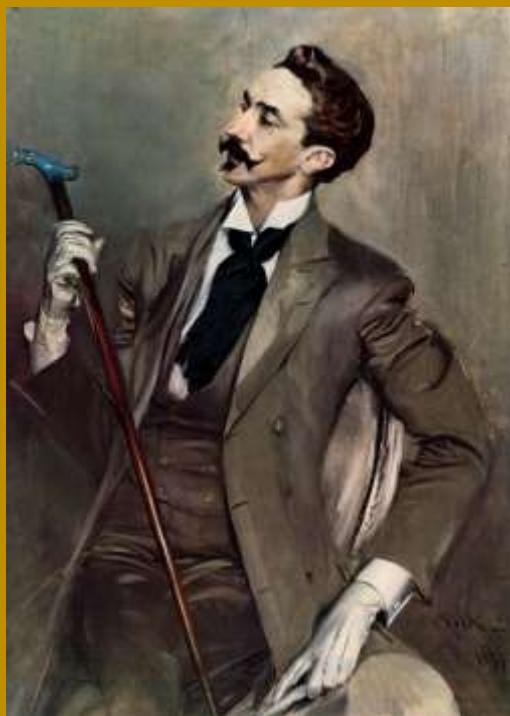
1. *Américaine* : Nous dirions une Indienne d'Amérique. C'est une allusion à l'usage des fards et du rouge.

2. *Mouches* : Petites rondelles de tissu noir, que les femmes se collaient sur le visage par coquetterie et qui ressemblaient à des grains de beauté.

3. *De la taille et des dents* : Allusion aux jupes montées sur des cerceaux qui cachaient la taille et aux fausses dents que mettaient certaines femmes.

4. *Mœurs* : Comportement, habitudes dans une société relatifs à la pratique du bien et du mal ; règles de vie imposées.

Document et texte 4



Robert de Montesquiou.

Portrait par Giovanni Boldini (1897), Paris, musée d'Orsay.

IX

LE DANDY

[...] Le dandysme n'est même pas, comme beaucoup de personnes peu réfléchies paraissent le croire, un goût immodéré de la toilette et de l'élégance matérielle. Ces choses ne sont pour le parfait dandy qu'un symbole de la supériorité aristocratique de son esprit. Aussi, à ses yeux, épris avant tout de *distinction*, la perfection de la toilette consiste-t-elle dans la simplicité absolue, qui est, en effet, la meilleure manière de se distinguer. Qu'est-ce donc que cette passion qui, devenue doctrine, a fait des adeptes dominateurs, cette institution non écrite qui a formé une caste si hautaine ? C'est avant tout le besoin ardent de se faire une originalité, contenu dans les limites extérieures des convenances. C'est une espèce de culte de soi-même, qui peut survivre à la recherche du bonheur à trouver dans autrui, dans la femme, par exemple ; qui peut survivre même à tout ce qu'on appelle les illusions. C'est le plaisir d'étonner et la satisfaction orgueilleuse de ne jamais être étonné. Un dandy peut être un homme blasé, peut être un homme souffrant ; mais, dans ce dernier cas, il sourira comme le Lacédémonien sous la morsure du renard.

On voit que, par de certains côtés, le dandysme confine au spiritualisme et au stoïcisme. Mais un dandy ne peut jamais être un homme vulgaire. S'il commettait un crime, il ne serait pas déchu peut-être ; mais si ce crime naissait d'une source triviale, le déshonneur serait irréparable. Que le lecteur ne se scandalise pas de cette gravité dans le frivole, et qu'il se souvienne qu'il y a une grandeur dans toutes les folies, une force dans tous les excès. Étrange spiritualisme ! Pour ceux qui en sont à la fois les prêtres et les victimes, toutes les conditions matérielles compliquées auxquelles ils se soumettent, depuis la toilette irréprochable à toute heure du jour et de la nuit jusqu'aux tours les plus périlleux du sport, ne sont qu'une gymnastique propre à fortifier la volonté et à discipliner l'âme. En vérité, je n'avais pas tout à fait tort de considérer le dandysme comme une espèce de religion. [...]

Charles Baudelaire, *Le Peintre de la vie moderne*, "Le Dandy", 1885

Texte 5

" Il vaut mieux suivre la mode, même si elle est laide. S'en éloigner, c'est être personnage comique. "

Coco Chanel (1883 – 1971)

Texte 6 - Mathilde Lepage, *Changeons de mode*, Editions Eyrolles, 2021.

Préface de Victoria Arias

Il y a quelques années, alors que je préparais un grand déménagement, l'accumulation de pièces trop vite achetées (et trop vite délaissées) dans mon dressing m'a fait l'effet d'un électrochoc. Moi qui m'étais longtemps prêtée avec plaisir au jeu des tendances sur la toile, soudainement, la machine gargantuesque de la *fast fashion* m'écoeurait. Ce fut le début d'une longue remise en question de ma consommation de la mode.

En m'intéressant aux dessous de l'industrie, j'ai découvert un puits sans fond d'aspects problématiques : l'impact nocif de nombreuses matières courantes sur l'environnement, notre santé et celle des personnes qui les fabriquent ; le gâchis immense généré par la surproduction ; les conditions de travail scandaleuses des travailleurs et travailleuses textiles à l'autre bout du monde ; ou encore, l'exploitation animale et ses techniques parfois cruelles, aux fondements de la laine et du cuir dont nous nous vêtons sans y penser.

Pourtant, au contraire de l'alimentation ou des cosmétiques, la vague " verte " a beaucoup tardé à atteindre la mode. Longtemps, l'industrie textile est restée un monde opaque, lointain, au sein duquel les notions d'origine, de fabrication ou de composition ne faisaient pas l'objet d'une grande considération.

Mon cheminement au cœur de ces sujets a été laborieux : chaque découverte d'une information choquante s'est ensuivie de recherches, de réflexions, puis d'une quête d'alternatives, avant de mettre en place de nouvelles habitudes... jusqu'à la prise de conscience suivante. Mais ces interrogations font partie de mon métier, de la ligne éditoriale de mes contenus. Pour la majorité des consommateurs et consommatrices, un tel investissement de temps et d'énergie n'est pas réaliste ; pourtant, beaucoup sont sensibles à ces causes et voudraient mieux faire !

Aujourd'hui encore, bien que le sujet prenne de plus en plus de place dans les médias (et les discours marketing... !), les solutions restent encore floues pour le grand public, tant le problème est complexe et multiple. Comment, concrètement, faire de meilleurs choix à la mesure de ses moyens ? Comment s'y retrouver, maintenant que de nombreuses marques surfent sur la vague de l'éthique ?

Le guide que vous tenez entre vos mains est l'outil d'intérêt public auquel j'aurais aimé avoir accès lors de ma grande révélation.

En nous aidant de façon très accessible à déchiffrer les codes de l'industrie de la mode, en nous offrant toutes les clés pour prendre nos décisions de la façon la plus éclairée possible, Mathilde Lepage transmet un savoir essentiel – mais aussi, plus largement, un pouvoir, celui d'un regard critique qui nous libère.

Changer la mode, en ce sens, pourrait changer le monde. Avec perspicacité et bienveillance, cet ouvrage ne pourra que vous donner envie de devenir acteurs et actrices du mouvement. Bonne route !

Victoria Arias

NB : ce support pour un usage en classe est adapté selon les règles de féminisation définies dans le BO n°18 du 6 mai 2021.

Scénario possible d'accompagnement personnalisé

Étape 1 : travail écrit

Reformuler en une phrase le propos de chaque texte ou citation ci-dessus sur la mode¹.

Les textes 1, 2 et 3 peuvent être traités avec l'aide du professeur.

Étape 2 : travail oral de groupe

Mise en tension des textes autour d'un même thème :

- Indiquer quels textes peuvent, compte tenu des positions analogues qu'ils expriment, être rapprochés en donnant les raisons de ce rapprochement ;
- Indiquer lesquels, compte tenu de la singularité de leur propos, ne peuvent être rapprochés d'aucun autre, en expliquant pourquoi.

Étape 3 : problématisation (travail individuel écrit)

À partir du texte 3 (Montesquieu) et du texte 4 (Baudelaire), imaginer une question ouverte rendant compte de la tension entre les positions exprimées par l'un et l'autre.

Étayage possible : dans la liste suivante, choisissez la ou les questions qui vous paraissent pouvoir rendre compte de la tension entre les deux textes :

- Y a-t-il un danger à suivre la mode ?
- Peut-on trouver des raisons de suivre la mode ?
- **Le ridicule et l'extravagance suffisent-ils à caractériser tout adepte de la mode ?**
- La mode est-elle seulement une question de paraître ?
- Faut-il suivre la mode en toute circonstance ?
- En quoi la mode est-elle ridicule ?
- Pourquoi faut-il suivre la mode ?
- La mode mérite-t-elle d'être suivie à certaines conditions ?
- Peut-on aujourd'hui tout sacrifier à la mode ?
- Peut-on poser le même regard sur la mode aujourd'hui qu'hier ?

Étape 4 : travail d'écriture

L'élève doit expliciter en quelques lignes les présupposés qui sous-tendent la position de Coco Chanel (texte 5). Il n'omettra pas de faire un sort à la précision " même si elle est laide ".

Étape 5 : problématisation (travail individuel écrit)

À partir du texte 5 (Coco Chanel) et du texte 6 (Victoria Arias), l'élève doit imaginer une question ouverte rendant compte de la tension entre les positions exprimées par l'un et l'autre. L'étayage ci-dessus peut être utilisé, si nécessaire.

Étape 6 : travail d'écriture

L'élève doit élaborer deux arguments en faveur de la thèse de Coco Chanel et deux arguments pour la combattre.

Étape 7 : en conclusion du travail mené, débat argumentatif oral sur la mode, sur les questions qu'elle soulève en général, et au vingt et unième siècle en particulier.

¹ Par exemple : " Dans ce texte, l'auteur tourne en ridicule la mode, ses extravagances, ses changements perpétuels. » ou « Par cette formule paradoxale, l'auteur fait un éloge inconditionnel de la mode : qu'elle embellisse ou enlaidisse, la mode doit à tout prix être suivie. "

FAIRE VIVRE ET DÉVELOPPER L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS ET LA MIXITÉ DANS LA CLASSE

En mathématiques

Quelques chiffres et constats

Il n'y a pas de raisons objectives pour lesquelles les garçons réussissent mieux en mathématiques que les filles. Pourtant, des études présentent des écarts de performance dès les premières années. La recherche montre comment les **contextes d'évaluation** et les **comportements des élèves** lors de leur passation ont un impact pouvant altérer les performances et ainsi ne permettent pas de valoriser les compétences et connaissances acquises.

[DEPP, « filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur »](#)

Figure 1 complémentaire - Répartition par sexe et secteur des élèves selon les enseignements de spécialité en terminale générale en 2021

Enseignement de spécialité	Nombre d'élèves ayant choisi l'enseignement	% d'élèves ayant choisi l'enseignement	Filles	Garçons	% de filles ayant choisi l'enseignement	% de garçons ayant choisi l'enseignement	Part des filles (%)	Part des garçons (%)
Mathématiques	140 648	37,5	55 928	84 720	26,5	51,5	39,8	60,2
Sciences économiques et sociales	134 453	35,8	81 568	52 885	38,7	32,1	60,7	39,3
Physique-chimie	117 136	31,2	55 571	61 565	26,4	37,4	47,4	52,6
Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques	105 235	28,0	65 323	39 912	31,0	24,3	62,1	37,9
Sciences de la vie et de la Terre	96 679	25,8	61 206	35 473	29,0	21,6	63,3	36,7
Langues, littérature et cultures étrangères et régionales	71 630	19,1	51 365	20 265	24,4	12,3	71,7	28,3
Humanités, littérature et philosophie	39 153	10,4	31 562	7 591	15,0	4,6	80,6	19,4
Numérique et sciences informatiques (NSI)	16 184	4,3	2 215	13 969	1,1	8,5	13,7	86,3
Arts plastiques	10 084	2,7	7 833	2 251	3,7	1,4	77,7	22,3
Sciences de l'ingénieur et sciences physiques	7 617	2,0	1 013	6 604	0,5	4,0	13,3	86,7
Cinéma-audiovisuel	3 644	1,0	2 088	1 556	1,0	0,9	57,3	42,7
Théâtre	2 163	0,6	1 615	548	0,8	0,3	74,7	25,3
Histoire des arts	2 085	0,6	1 678	407	0,8	0,2	80,5	19,5
Musique	1 364	0,4	804	560	0,4	0,3	58,9	41,1
Littérature et LCA latin	434	0,1	336	98	0,2	0,1	77,4	22,6
Danse	414	0,1	368	46	0,2	0,0	88,9	11,1
Littérature et LCA grec	151	0,0	125	26	0,1	0,0	82,8	17,2
Arts du cirque	108	0,0	68	40	0,0	0,0	63,0	37,0
Biologie-écologie	24	0,0	19	5	0,0	0,0	79,2	20,8
Ensemble	375 326	100	210 747	164 579	100	100	56,2	43,8

Champ : Etablissements relevant du MENJS - France métropolitaine et DROM, enseignement public et privé, y compris hors contrat.

Note : L'enseignement biologie-écologie est réservée aux formations dispensées dans les lycées agricoles. Toutefois, certains lycées accueillant à la fois des formations relevant du MENJS et de l'Agriculture ont pu le proposer à des élèves de la voie générale du MENJS.

Source : MENJS-DEPP.

Réf : Note d'information n°21.41. DEPP

Les enjeux

La société véhicule des stéréotypes qui génèrent à l'école une pression chez les élèves altérant les performances des filles en mathématiques. De plus, nombre de situations conduisent à laisser croire que " les métiers ont un sexe " et offrent aux filles peu de modèles auxquels s'identifier en sciences et en mathématiques. Motivation et réussite pour toutes et tous sont des éléments essentiels pour engager chacune et chacun vers tout type d'études.

Un exemple en accompagnement personnalisé

Scénario possible :

La professeure ou le professeur forme des groupes mixtes, des groupes filles et des groupes garçons.

À partir d'exercices ou de démonstrations travaillés en classe, mais n'ayant pas donné lieu à de rédaction aboutie lors d'une séance précédente, les élèves doivent, par groupe, produire à l'écrit une rédaction complète de l'exercice ou de la démonstration puis doivent être capables de venir l'exposer oralement à l'ensemble de la classe.

La compétence mathématique "communiquer" est ici mise en avant et la tâche proposée permet de distinguer les phases de recherche et de restitution écrite ou orale dans un travail scientifique.

En fin de séance, l'enseignante ou l'enseignant ménage un temps d'échange suffisamment important avec les élèves pour identifier les éventuels stéréotypes ou biais générés observables au cours de ces travaux de groupe. On pourra poser des questions telles que : qui a été le rapporteur ? le secrétaire ? la source d'inspiration ? qui a monopolisé la parole ? Est-ce le "meilleur" ou la "meilleure" qui a été le leader du groupe ? Les réponses aux questions précédentes étaient-elles prévisibles ? La sensibilisation à la reconnaissance des biais possibles par les élèves contribue ensuite au cours de l'année à faire évoluer ceux-ci.

Les ressources

"[Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre](#)"

[Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre](#)
COLLET, Isabelle

[Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité](#)

Isabelle Collet

Dans *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N° 193), pages 111 à 126

[Rôle de l'information et des stéréotypes sur les performances scolaires et les choix d'orientation post-bac.](#)

Thèse de doctorat en Analyse et politique économiques de Marion Monnet

[Sous-représentation des femmes en sciences et en informatique](#)

Marion MONNET - Forum PHP 2021

L'Onisep a publié en 2021 une nouvelle brochure sur [Les métiers des mathématiques, de la statistique et de l'informatique – Onisep](#)

[La parité en mathématiques et en informatique, une perspective lumineuse](#)

Femmes & mathématiques, Animath

Etat des lieux, stéréotypes de sexe, manque de modèles, méconnaissance des métiers, pourquoi cette préoccupation de la parité, en quoi cela intéresse-t-il la société ?

En français

[Faire lire les élèves au lycée - La lecture sous le prisme de l'égalité filles-garçons](#)

Quelques chiffres

En 2021, à l'échelle nationale, les filles représentent :

- 80% des élèves ayant choisi l'enseignement de spécialité Humanités, Littérature et Philosophie. En 2017, elles représentaient 80% des élèves de la filière littéraire.
- 70% des étudiant(e)s inscrit(e)s à l'Université en Langues, Lettres et Sciences humaines et 73% des élèves des CPGE littéraires.

Dans l'enseignement supérieur

 La part de femmes dans chaque spécialité suit la tendance des orientations au cours du lycée.

En classe de terminale baccalauréat

 **La part de filles dans les spécialités préfigure leurs choix futurs dans l'enseignement supérieur.**



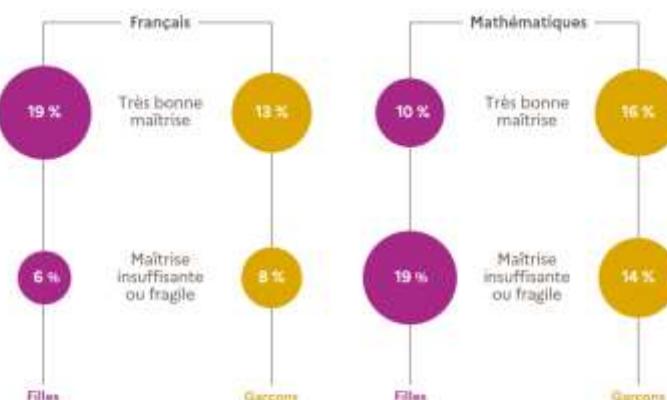
Source : DEPP, rentrées 2020 et 2021 (=, ↗, ↘ : évolution entre 2020 et 2021)

Dans le *test de positionnement de début de seconde en septembre 2021, dans l'académie de Versailles*, les filles devaient de 4 points (sur 100) les compétences et connaissances de français : elles obtiennent une maîtrise satisfaisante ou très bonne maîtrise à 95%, et les garçons 91%.

Ci-contre, les données de septembre 2020 de la DEPP à l'échelle nationale.

 **Les filles ont une maîtrise supérieure aux garçons en français mais inférieure en mathématiques.**

Niveaux de maîtrise en début de seconde générale et technologique



Champ : France métropolitaine - DRROM, Formelle française et Saint-Pierre-et-Miquelon, Public - Prise sous contrat. Source : DEPP, test de positionnement de début de seconde, septembre 2020.

Est-ce qu'il t'arrive de lire des livres ? - L'enquête du CNL *Les jeunes Français et la lecture* montre que, si l'entrée dans l'adolescence et au collège marque un décrochage de la fréquence de la lecture-loisir, la baisse est beaucoup plus importante chez les garçons que chez les filles. Elle s'accentue encore entre 16 et 19 ans.

MAIS LE DÉCROCHAGE À L'ADOLESCENCE EST BIEN RÉEL

LOISIRS



ET CERTAINS N'AIMENT PAS PARTICULIÈREMENT LIRE



16% des 7-25 ans
n'aiment pas trop
ou détestent lire

Source : Centre national du livre - IPSOS, mars 2022

Enjeux éducatifs et compétences à développer

Ces différentes données montrent que *le choix des spécialités au lycée et des études dans l'enseignement supérieur est déterminé de manière sensible par le genre*, et que les études littéraires sont généralement peu suivies par les garçons. *Les compétences acquises en français au collège, notamment dans la compréhension de l'écrit, sont aussi marquées par le genre*. Les filles et les garçons lisent par ailleurs avec une fréquence inégale. Ce sont donc l'orientation, les compétences construites dans le second degré et les pratiques extra-scolaires qui sont en jeu dans les apprentissages scolaires liés à la lecture.

L'égalité filles-garçons favorise la mixité et l'égalité en matière d'orientation. Elle vise aussi comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité et est porteuse d'une vision partagée : la réussite de tous et toutes - qui est au cœur de la mission du service public, suppose que l'École participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société. Ainsi, il ne s'agit pas de surdéterminer les élèves par des données statistiques liées au genre. Bien au contraire, l'éducation doit viser à donner les moyens de s'émanciper des déterminismes.

En cours de français, un des enjeux de l'entrée au lycée est donc de favoriser l'engagement dans la lecture, notamment des œuvres longues, et de développer pour chacun et chacune un rapport personnel aux œuvres. L'anthropologue Michèle Petit, dans *Eloge de la lecture – la construction de soi* (Belin, 2002), rappelle l'importance " pour les adolescents de tous milieux (...) d'accéder à la métaphore, au dépaysement " " pour donner forme à un monde intérieur chaotique ". Si les contenus des programmes de français au collège et au lycée permettent d'aborder l'égalité entre

filles et garçons, les finalités propres à l'enseignement du français au lycée font de la lecture un enjeu pour tous et toutes :

- lire, comprendre et apprécier les œuvres, et ainsi construire une culture littéraire, artistique et humaniste
- développer sa sensibilité esthétique, sa créativité dans l'approche des œuvres, ainsi que son esprit critique.

" Il ne s'agit jamais d'enfermer un lecteur dans une case, mais de lui lancer des passerelles, ou plutôt de lui donner les moyens de fabriquer les siennes propres. " - Michèle Petit

Activités pour une séance d'accompagnement personnalisé (environ 2h) en début d'année

Une enquête sur la lecture pour faire réfléchir sur les pratiques de lecture

On peut procéder à une enquête sur les pratiques de lecture et tirer ainsi profit de la prise de contact avec ses élèves pour dresser un premier état des lieux et diagnostiquer leurs besoins. Du point de vue de l'élève, l'enquête est à la fois le moyen de prendre conscience de son rapport à la lecture, et de se situer par rapport aux pratiques de ses camarades. Les questions suivantes sont inspirées de celles posées dans le cadre de ***l'enquête du CNL-IPSOS, Les jeunes Français et la lecture (2022)***. Après le traitement des questions à l'écrit par l'ensemble de la classe, il peut être opportun, dans un second temps, de faire partager certaines réponses à l'oral, et d'en faire apprécier la diversité, et éventuellement, la répartition par genre. Dans un troisième temps, on peut faire observer les résultats de l'enquête nationale du CNL et faire réagir les élèves, à l'écrit et/ou à l'oral par groupes et/ou en classe entière : "Les résultats sont-ils surprenants ? Concordent-ils avec vos pratiques de lecture ?"

N.B. : Il est possible de ne sélectionner que certaines de ces questions. Par ailleurs, l'objectif n'est pas d'obtenir des statistiques précises au cours de la séance, sauf si le recours au numérique en classe le permet ; les résultats pourront en revanche être recueillis par le professeur et examinés ultérieurement.

- Combien de livres as-tu lus au cours des trois derniers mois ?
- Est-ce que tu aimes lire des livres, quel que soit leur format (papier, numérique, audio...), y compris les BD et les mangas... ?
- Quels types de livres lis-tu le plus souvent ?
- Le plus souvent, comment choisis-tu un livre ?
- Le plus souvent, qui te conseille les livres que tu lis dans le cadre de tes loisirs ?
- Est-ce que tes parents te demandent de lire des livres ?
- Le plus souvent, comment choisis-tu un livre ? Parce que ...
- Est-ce qu'il t'arrive d'utiliser les réseaux sociaux pour t'informer sur des livres ?
- Est-ce que tu as déjà eu envie de lire un livre après avoir vu une série ou un film ?
- Le plus souvent, où achètes-tu / où tes parents t'achètent-ils des livres ?
- En général, comment te procures-tu les livres que tu lis ?
- Quels sont tous les moments pendant lesquels tu lis des livres ?
- Pourquoi lis-tu des livres dans le cadre de tes loisirs ?
- Pourquoi ne lis-tu pas (plus) de livres dans le cadre de tes loisirs ?
- En moyenne, combien de temps passes-tu à lire chaque semaine ?
- En moyenne, combien de temps passes-tu devant un écran chaque jour ? En moyenne, combien de temps passes-tu sur Internet chaque jour ?
- Est-ce que tu fais souvent autre chose en même temps que tu lis des livres ?
- As-tu déjà lu un livre (y compris BD ou mangas) sur un écran même si tu ne l'as pas fini ?
- As-tu déjà écouté un livre audio ? un podcast ?
- Est-ce tes parents te lisaient des livres quand tu étais petit/e ?

Lire et Écrire : Deux textes littéraires pour faire réfléchir sur l'expérience du lecteur/ de la lectrice

Les textes d'Edouard Louis et d'Annie Ernaux reproduits ci-dessous peuvent constituer un second temps d'une séance d'AP consacrée à *l'expérience de la lecture, du point de vue des pratiques des élèves et de l'explicitation des attentes propres au cours de français au lycée*. Ils évoquent la manière dont on se construit comme lecteur et lectrice, face au texte, par rapport aux autres, mais aussi à soi-même. Après avoir fait lire les deux extraits, on demandera à chacun et chacune de choisir le texte qu'il préfère, et de rédiger un texte sur les raisons de ce choix. Évoquant l'effet que le texte suscite, ces motifs peuvent être externes ou propres au texte, relever d'une expérience personnelle passée, ou plutôt de la singularité du texte lui-même. Les élèves peuvent rendre compte d'arguments sensibles ou bien rationnels, voire les articuler entre eux. Il est important de ne pas contraindre le choix du texte, surtout pas en fonction du genre de l'élève.

Une mise en commun permettra de distinguer les différentes raisons du choix, de les classer (identification avec l'auteur ou l'autrice, mise en rapport ou non avec une expérience personnelle, propos du texte, choix stylistiques...) afin de problématiser l'engagement de l'élève dans la lecture et les raisons de cet engagement. Elle sera aussi l'occasion de construire un premier pacte de lecture et de rapport aux textes au sein de la classe, et de mettre en évidence l'interrelation entre lecture et écriture, aussi bien chez les écrivains que chez les élèves. Enfin, elle aidera à expliciter les enjeux du cours de français au lycée en lecture.

TEXTE 1 : EDOUARD LOUIS, *CHANGER : METHODE, CHAPITRE " TRANSITION "*, SEUIL, 2021 (P.187)

L'auteur évoque sa découverte de la lecture d'œuvres longues et difficiles à la fin de son adolescence.

Je lisais mais je ne comprenais pas ce que je lisais, les phrases étaient trop complexes, les livres faisaient référence à des notions et des concepts que je ne connaissais pas, que je ne comprenais pas. Je me forçais, je me disais que je comprendrais plus tard, après avoir lu, que chaque livre me donnerait *a posteriori* les clés pour comprendre celui que j'avais lu la veille, j'essayais de me convaincre que si je comprenais une page au milieu d'une cinquantaine de pages alors c'était déjà beaucoup que j'aurais accompli – je n'arrivais pas toujours à me persuader – à me mentir à moi-même – et certains soirs, je me décourageais devant les pages d'un livre ouvert, incapable de déchiffrer une simple succession de lettres et de mots, je me haïssais, je me méprisais, *Je n'y arriverai jamais*. Je tournais autour du livre qui me résistait et qui m'empêchait d'entrer en lui, comme si les phrases me repoussaient, physiquement. Je souffrais d'être moi. Mais je continuais de lire, je pensais : Si tu ne deviens pas un auteur, alors tu auras tout perdu. J'essayais d'écrire des textes courts après plusieurs heures de lecture ; je m'entraînais. Je ne montrais à personne ce que je faisais. Je sais que ce que je dis peut paraître étrange, qu'on peut difficilement imaginer quelqu'un qui n'avait jamais lu et jamais réellement écrit avant y consacrer soudainement tout son temps, toute sa folie, toute son énergie, mais c'est ce qui s'est passé.

TEXTE 2 : ANNIE ERNAUX, " SÉPARER, RELIER... ", TEXTE PUBLIÉ EN JUILLET 2020 EN ALLEMAND DANS LA COLLECTION " WARUM LESEN ? " (POURQUOI LIRE ?)

N.B. : Le texte d'Annie Ernaux étant long, on peut n'en sélectionner qu'un passage.

Annie Ernaux évoque une scène avec son père.

J'ai entre quinze et dix-huit ans. J'ai dû reprocher à mon père de " ne s'intéresser à rien ", de ne lire que Paris-Normandie, le journal de la région. Lui, si calme et conciliant d'habitude envers mes insolences de fille unique, me répond durement : " Les livres, c'est bon pour toi. Moi j'en ai pas besoin pour vivre. "

Cette parole a traversé le temps, elle reste fichée en moi. Comme une douleur et une réalité inadmissible. Je comprenais très bien ce que mon père voulait dire. Lire Alexandre Dumas, Flaubert, Camus, n'aurait été d'aucune utilité pratique dans son métier de cafetier et ses rapports avec les clients. En revanche, dans l'avenir qu'il voyait, espérait pour moi, il savait confusément que les livres avaient de l'importance, qu'ils faisaient partie d'un paquet – le fameux " bagage " –

définissant, avec le théâtre, l'opéra, les sports d'hiver, un monde social supérieur. Je comprenais tout cela et c'était inacceptable. Je refusais que le monde des livres reste à jamais fermé à l'être qui, avec ma mère, m'était le plus proche. Cette parole, c'était le signe qui entérinait une séparation, que je ne savais pas nommer, entre lui, garçon de ferme à 12 ans, et moi qui poursuivais des études. C'était comme s'il me tournait le dos. Il me renvoyait simplement la blessure que je lui avais infligée. La lecture, entre lui et moi, c'est une blessure réciproque. (...)

Dès que j'ai su lire, à 6 ans, j'ai été attirée par tout ce qui était écrit et à portée de ma compréhension, du dictionnaire aux livres de la Bibliothèque Verte, collection d'ouvrages d'écrivains adaptés pour la jeunesse que ma mère – qui, elle, aimait lire – m'offrait régulièrement. Les livres étaient chers alors, je n'en avais jamais assez. Pour en avoir des centaines à ma disposition, je rêvais d'être libraire. Le plaisir de lire était une évidence, à l'instar de celui de jouer, dont, d'ailleurs, les livres participaient puisque mes jeux consistaient souvent à m'imaginer être un personnage. (...)

À l'adolescence, si la phrase de mon père me révolte et me déchire avec violence, c'est que la lecture est devenue pour moi la quête d'alternatives aux discours institués, ceux du pensionnat religieux où je poursuis mes études, comme ceux de mon milieu social populaire avec ses croyances et ses maximes, son respect de l'ordre établi. Je cherche confusément qu'un livre me bouscule, m'apporte des pensées nouvelles – entourées d'interdit, elles sont encore plus désirables (...) C'est l'époque des citations recopiées dans un carnet intime et secret, comme une vérité de soi et pour soi, un *vademecum* et la certitude ne pas être seule à éprouver les mêmes choses : la jouissance d'être au moins deux à partager un sentiment ou/et une consolation à la difficulté de vivre. À cette distance, je vois le geste de copier des phrases comme une affirmation de mon être pétri de lecture, et dans chaque citation ajoutée, une protestation contre la phrase de mon père. (...)

À ce moment de ma vie, sans le savoir, j'ai été au cœur même de la contradiction que représente la lecture : elle m'a séparée des miens, de leur langage, et même de ce moi qui a commencé de se dire avec d'autres mots que les leurs. Mais elle m'a reliée aussi à d'autres consciences par l'intermédiaire de personnages auxquels je m'identifiais, à d'autres mondes hors de mon expérience. Lire sépare et relie. C'est d'abord une séparation concrète : la lecture suppose la rupture de toute communication verbale, elle isole de l'entourage. Une séparation mentale : lire, c'est être téléporté dans un univers nouveau, qu'il soit purement imaginaire comme celui de Harry Potter, ou qu'à l'inverse, il réfère à la réalité, sociologique ou historique, tel *Une journée d'Ivan Denissovitch*. Lire, c'est être momentanément séparé de soi et laisser un être de fiction, ou le "je" de l'écrivain, occuper complètement notre espace intérieur, nous entraîner vers son destin, nous émouvoir. (...) Lire ouvre la sensibilité à ce que vivent les gens. À ce qu'ils ont connu, subi. (...) Lire agrandit les capacités de compréhension du monde, de sa diversité et de sa complexité. En français, lire et lier comportent les mêmes lettres.

Lire ramène à soi. Lire pour se lire.

J'ai conscience que la lecture ne constitue plus la source de toutes les connaissances comme elle l'a été pour moi et d'autres par le passé. Comme tout le monde, je ne consulte plus les dictionnaires mais Internet, je regarde à la télévision des émissions sur des conflits et des sujets de société, je vois au cinéma des films et des documentaires. À l'instar d'un livre, j'en reçois du savoir et de l'évasion, du plaisir et de l'émotion. D'où vient cependant que le livre me semble irremplaçable ? D'abord par sa facilité d'usage, sa plasticité : on peut le feuilleter, commencer à lire au début, n'importe où, on peut courir dans le texte, ralentir, s'arrêter et lever la tête pour méditer une phrase, l'abandonner durant des semaines et le reprendre. La lecture ne s'inscrit pas dans une durée circonscrite. Elle est l'acte culturel le plus libre qui soit. Le rapport qu'on noue avec le livre est de nature très intime, souvent inscrit avec précision dans le temps et l'espace, associé à des moments de la vie et des lieux, une ville, une chambre d'hôtel, un train roulant vers l'Italie. Lire est une expérience qui engage invisiblement la totalité de l'être : tous les sens sont convoqués par l'imagination. Et il y a ce qui reste indéfinissable, la voix du livre – qui manque à l'adaptation d'un roman à l'écran – voix dont le timbre, la couleur, la douceur ou la violence subsistent dans la mémoire.

Pour aller plus loin

CANOPE : intégrer l'égalité dans les enseignements du second degré, <https://www.reseau-canope.fr/index.php?id=1090>

<https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>

DEPP, 2022, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur*, Paris

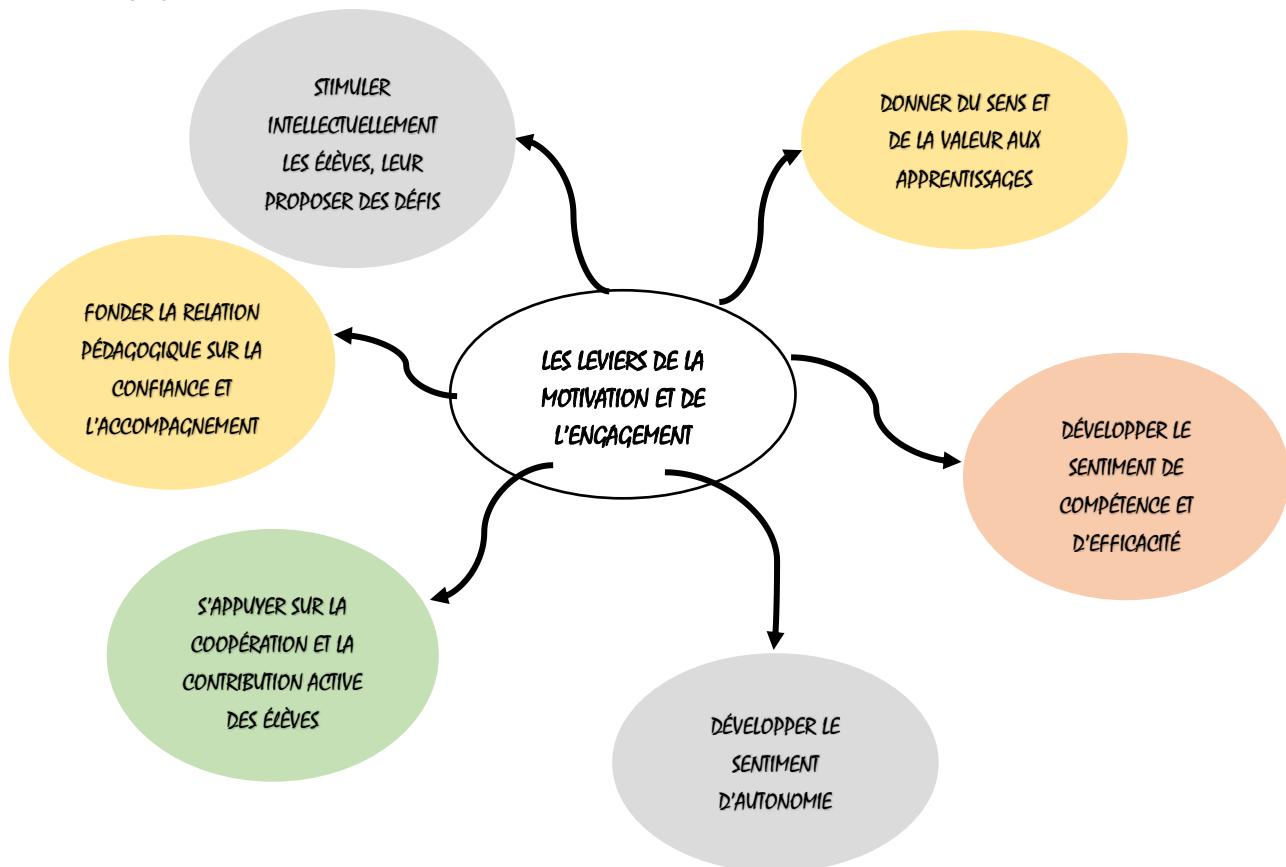
L'égalité filles-garçons dans l'[académie de Versailles](#) et sur [Eduscol](#)

PETIT Michèle, *Éloge de la lecture – La Construction de soi*, Belin, 2002

INSTALLER ET DÉVELOPPER L'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL

Motivation et engagement dans le travail : quelques repères

Dans le domaine de la pédagogie, la *motivation* désigne *l'ensemble des facteurs qui suscitent chez un élève le désir d'apprendre et l'adhésion à une proposition d'apprentissage*. La notion d'*engagement dans le travail* recouvre, quant à elle, *la dynamique d'entrée dans le processus de travail et la persévérance dans la réalisation des activités proposées*. La motivation relève de l'*intention, l'engagement de la mise en action*. **Motivation et engagement** procèdent de facteurs dits " *intrinsèques* " qui dépendent du sujet apprenant (état d'esprit, émotions, préoccupations, etc.) et de facteurs dits " *extrinsèques* " qui dépendent du contexte et du cadre d'apprentissage. L'enseignant dispose donc de leviers pour susciter le désir d'apprendre, l'adhésion à un projet pédagogique et la persévérance scolaire.



Pour aller plus loin

- Dossier sur le site de la DANE de Grenoble : <https://dane.web.ac-grenoble.fr/du-cote-de-la-recherche/motivation-et-engagement>
- Dossier de l'IH2EF : <https://www.ih2ef.gouv.fr/les-determinants-de-la-motivation-des-eleves-selection-documentaire>

- Dossier sur le site du « Réseau réussite Montréal : <https://www.reseaurueussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>
- Dossier sur le site du réseau de l'Université du Québec : <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/motivation-et-engagement-des-etudiantsquelques-incidences-pedagogiques>

En mathématiques

L'engagement dans le travail et la motivation constituent deux facteurs fondamentaux des apprentissages. Les récentes recherches s'accordent sur le fait que l'engagement scolaire repose à la fois sur différents engagements propres à la personne (comportementaux, cognitifs et émotionnels) mais également sur les contextes d'apprentissages. Chez l'élève, l'acquisition des compétences mathématiques et psycho-sociales s'articule à la fois sur parcours scolaire et sur l'environnement scolaire que constitue " la classe ".

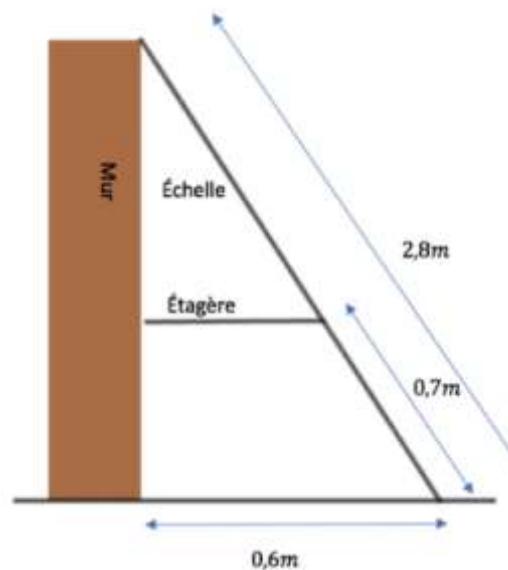
Un exemple en accompagnement personnalisé

Un exemple issu des tests de positionnement

Domaine : géométrie de raisonnement

Sous domaine : utiliser les notions de géométrie plane pour démontrer

Une échelle est posée contre un mur et une étagère comme le montre la figure ci-dessous.



La longueur de l'étagère est 0,31 m ? 0,15 m ? 0,45 m ? 0,28 m ?

Compétences travaillées

Compétences mathématiques : raisonner, chercher

Compétences psycho-sociales : avoir confiance en soi, gérer son stress, communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, résoudre des difficultés.

Scénario possible en accompagnement personnalisé

Chaque élève dispose de l'énoncé imprimé. Dans un premier temps, l'enseignant laisse un temps de lecture individuelle pour permettre à chacun de prendre connaissance de la situation,

d'identifier les enjeux, de cerner la nature du problème (calcul d'une longueur), d'identifier ses connaissances mobilisables, de repérer ses difficultés. Ce temps permettra aux élèves d'estimer le temps de travail nécessaire à la résolution du problème. Durant ce temps d'appropriation, l'enseignant peut tout à fait encourager les élèves à annoter, à renseigner l'énoncé et à formuler pour eux-mêmes des questions ou des demandes de précisions. Ce *premier temps d'engagement* est également propice au développement des compétences psycho-sociales.

L'enseignant projette ensuite l'énoncé pour en faire une lecture collective. En animant les échanges, il veille à faire expliciter l'objectif du problème tout en restant "neutre" dans les échanges. A ce stade, le professeur veille à ce que les interrogations des élèves fassent l'objet d'un travail particulier en vue de la bonne compréhension de tous. Ce second temps a pour objectif d'appréhender le travail demandé à l'échelle de la classe, de croiser les regards et les questions et ainsi de renforcer l'engagement collectif.

L'enseignant explicite la durée précise de recherche, les consignes et les attendus explicites du travail demandé avec les critères de production. Il peut tout à fait préciser les ressources autorisées (calculatrice, tablette, cahiers de cours et/ou d'exercices, manuels ...). Ce troisième temps permet aux élèves de *définir un cadre explicite de travail* dans lequel ils s'inscrivent avec une autonomie progressive. Durant cette phase, l'enseignant observe avec neutralité les productions des élèves et leurs diverses postures en lien avec les compétences psycho-sociales.

En s'appuyant sur ses observations, l'enseignant anime un temps de restitution en veillant à faire expliciter les pistes de recherches, les initiatives et les erreurs. À cet effet, l'enseignant peut faire préciser aux élèves certaines compétences psycho-sociales relatives à la prise de décision et à l'engagement. Il peut tout à fait poser des questions au spectre large pour recueillir de l'information et par la même occasion développer la variété des postures chez les élèves. À titre d'exemples, voici quelques propositions.

Nature de la question	Exemple(s)
Investigation	" À quel moment, as-tu décidé de nommer la figure ? " " Quelle est l'hypothèse sur les droites ? "
Susciter le doute	" Qui a utilisé le théorème de Pythagore et pourquoi ? " " Combien de fois et pourquoi avez-vous utilisé le théorème de Thalès ? "
Positionnement	" Où avez-vous été bloqués ? "
Fermées	" Est-ce que vous avez utilisé des notions de trigonométrie ? "
Ouvertes	" Qu'est-ce que vous en pensez ? "

Un dernier temps est dédié à un bilan personnel ou collectif pour permettre aux élèves de faire un retour sur les compétences psycho-sociales.

- " Comment avez-vous travaillé sur cette situation ? "
- " Quels ont été les moments décisifs ? "
- " Comment pensez-vous réutiliser ce que vous avez appris durant cette séance ? "
- " Quels conseils donneriez-vous à une camarade pour résoudre un exercice similaire ? "
- " Comment avez-vous surmonté certaines difficultés ? "

Des ressources bibliographiques

Autour de l'analyse des processus d'apprentissage et de motivation

Un article sur l'engagement de l'élève, site académique EED Versailles : <https://eed.ac-versailles.fr/spip.php?article227>

Un site canadien sur la persévérance scolaire : <https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>

Autour de l'innovation et de la création en pédagogie

Conférence d'André TRICOT : https://www.youtube.com/watch?v=inJ6_koatZk

En français

Premier exemple de scénario d'accompagnement personnalisé

UNE UNIVERSITÉ DE RENTRÉE POUR DEVENIR LYCÉEN

Pour susciter la motivation et l'engagement dans le travail, pourquoi ne pas imaginer, à l'entrée en seconde, une université de rentrée conçue comme un espace de réflexion autour de la question " Comment devenir lycéen ? ". Il s'agit de proposer aux élèves, durant le mois de septembre, quelques conférences, débats, ateliers centrés sur les compétences et repères pour apprendre à apprendre.

Description du dispositif

Calendrier et organisation matérielle

Pour s'inscrire dans le cadre d'une université de rentrée, il conviendrait de programmer au moins trois séances de travail de deux heures au mois de septembre et de mettre à disposition des équipes en charge du dispositif un amphithéâtre (l'idéal étant de rassembler plusieurs classes) ou une salle équipée d'un système de projection.

Organisation et contenus des séances

Les séances s'ouvrent sur la diffusion d'une vidéo (extrait de conférence en ligne, reportage ou interview d'experts en pédagogie, etc.) qui va lancer la réflexion et donner des repères aux élèves pour apprendre à apprendre. Des enseignants peuvent également intervenir dans un format conférence ou table-ronde. Il est souhaitable de proposer aux élèves un support d'aide à la prise de notes avec des questions ou des axes de réflexion.

Exemples de contenus disponibles en ligne

Un extrait de la conférence de Guillaume Parrou " Réapprenez à apprendre " dans le cadre du programme TED, en partenariat avec l'université de Paris-Descartes (mai 2018).

L'extrait qui présente un intérêt pour un public de lycéens commence à 8'10" et se prolonge jusqu'à la fin. Il est centré sur les stratégies personnelles à mettre en œuvre pour apprendre et réussir.

Un court reportage sur une innovation pédagogique autour d'un atelier de métacognition mis en place avec des étudiants : <https://www.sciencespo.fr/enseignants/fr/actualites/apprendre-ca-apprend.html>

Le reportage met en lumière l'importance que revêt la compréhension de son fonctionnement cognitif et des stratégies d'apprentissage qu'on met en œuvre pour progresser.

À la suite de ce premier temps de problématisation et d'apport intervient, pendant une quinzaine de minutes, un temps d'échange, de discussion, de débat collectif.

Les élèves sont ensuite réunis en petits groupes, dans le cadre d'ateliers, pour réaliser une synthèse des pistes de réflexion et des apports de la séance. La restitution est libre : paragraphe rédigé ou partiellement rédigé, schéma, sketchnote.

Analyse du dispositif

Ce dispositif présente l'avantage de revivifier les premières prises de contact avec les élèves et de leur donner des repères pour s'engager et persévirer dans les apprentissages.

Il permet d'activer certains leviers de la motivation et de l'engagement dans le travail :

- Il développe les sentiments de compétence, d'efficacité et d'autonomie en invitant les élèves à dégager, à partir des apports proposés et avec l'aide des enseignants, des principes de travail.
- Il s'appuie sur la coopération et la contribution active des élèves au processus d'apprentissage, ce qui favorise son appropriation.
- Il stimule intellectuellement les élèves en leur proposant des contenus de réflexion exigeants.

Deuxième exemple de scénario d'accompagnement personnalisé

ORGANISER DES MARATHONS DE LECTURE POUR FORMER DES LECTEURS AUTONOMES

Constats

La récente enquête *Les jeunes Français et la lecture*, menée par l'institut Ipsos pour le Centre National du Livre (CNL) et publiée le 23 mars 2022, montre que l'attrait pour la lecture dite "loisir" diminue sensiblement après 12 ans, notamment chez les garçons. Dans le cadre de cette enquête, 16 % des jeunes déclarent ne pas aimer lire.

Par ailleurs les analyses détaillées¹ des résultats aux tests de positionnement de début de seconde révèlent que les exercices relevant des compétences "rendre compte du sens global [d'un texte], identifier la visée" et "mettre en relation des informations et établir des inférences" sont globalement plus échoués que ceux consistant à "retrouver une information explicite".

L'organisation de marathons de lecture en début d'année de seconde est une réponse pédagogique à ce double constat. Elle poursuit *deux objectifs* :

- Susciter l'envie de lire et l'engagement dans la lecture par un défi à relever en équipe
- Développer les compétences de lecture en autonomie des élèves, le sentiment d'être compétent favorisant à son tour la persévérance dans la lecture.

Scénarisation : comment organise-t-on un marathon de lecture ?

Le marathon de lecture peut prendre deux formes :

- 1) Les élèves lisent une œuvre par équipe et en relais. Tour à tour, chaque membre de l'équipe prend en charge la lecture à voix haute d'un paragraphe et la partage avec ses camarades. À l'issue de cette lecture à plusieurs voix, les élèves débattent du sens, des interprétations et des enjeux du texte et s'accordent sur une restitution commune.
- 2) Par équipe, les élèves se fixent un projet de lecture : ils déterminent le nombre de pages qu'ils seront capables de lire durant la séance. Chacun se prête ensuite à une lecture silencieuse de l'œuvre. À l'issue de cette lecture, les élèves débattent du sens, des interprétations et des enjeux du texte et s'accordent sur une restitution commune.

Le support privilégié d'un marathon de lecture dans le cadre scolaire est l'œuvre intégrale courte : court roman, nouvelle, essai bref, pièce de théâtre, etc. Le marathon de lecture peut être organisé sur une seule séance ou être filé sur plusieurs séances si le texte est long. À la fin d'un marathon de lecture, il est formateur pour les élèves d'expliciter et de partager les stratégies de lecture qu'ils ont utilisées pour comprendre le texte et formuler des interprétations.

¹ <https://eduscol.education.fr/document/41437/download?attachment>

Analyse du scénario pédagogique

Le marathon de lecture vise **le croisement créatif et formateur d'expériences de lecture**. Il favorise *l'explicitation et l'appropriation de stratégies pour gagner en autonomie dans la lecture d'une œuvre*.

Exemple : un marathon de lecture autour du roman Désir pour désir de Mathias Enard, collection Babel, Actes Sud, 2018.

Désir pour désir est un court roman de Mathias Enard (60 pages), proche de l'art de la nouvelle. L'auteur explore les mystères et sortilèges de la Venise de 1750 à travers une écriture d'une grande densité esthétique, convoquant tous les sens dès l'incipit du récit.

Le vernis, l'acide nitrique et l'essence du térébinthe : Amerigo sut qu'il se trouvait bien dans un atelier de gravure, et pas chez un simple imprimeur – il reconnut les effluves de cuir mordu, de laque ; puis de papier mouillé, d'encre, de colle de poisson, de sève de mastic et de gnôle de raisin. **L'endroit sentait à la fois le bordel et l'officine d'embaumeur**. Le mordant piquait légèrement les narines, des plaques devaient se trouver dans le bain acide ; - Amerigo imaginait une vapeur nauséabonde s'élever au-dessus du bac, Amerigo savait-il ce qu'est une vapeur, ou la brume, lorsqu'elle rampe sur les canaux comme un dragon, en hiver ? Sans doute pas. Ce que percevait Amerigo, c'était le souffle de la bora, la morsure du froid et de l'humidité, le bruit des rames, de l'eau, le bruissement voluptueux de Venise quand, debout, la main sur l'épaule du rameur, il prenait le *traghetto* pour traverser le bassin de Saint-Marc puis l'embouchure du Grand Canal et se rendre, comme aujourd'hui, à Dorsoduro, patrie des chantiers, des fondeurs et des menuisiers, où se trouvait la *bottega* du graveur.

Un garçon répondant au nom d'Antonio posa immédiatement son poinçon d'agate et se leva pour saluer Amerigo qui venait d'entrer au bras d'une jeune femme ; elle portait un manteau rouge qui contrastait avec la cape noire d'Amerigo autant que sa beauté avec la noble raideur de son compagnon – c'est du moins ce qu'il parut à Antonio. Le patron n'était point là, à cette heure matinale ; il se couchait et se levait tard, surtout en Carnaval, où chaque soir il y avait un nouvel opéra à entendre. (Et quelques fiasques à descendre, mais cela Antonio le garda pour lui.) **L'homme en noir parut chagriné** ; la jeune femme jugea Antonio du regard avant de décider si ses bras de chemise et la tache d'encre sur son nez étaient dignes de confiance.

Mathias Enard, *Désir pour désir*, 2018.

Le premier chapitre du roman esquisse le portrait de trois personnages tout en peignant, par touches successives et impressionnistes, des perspectives de Venise qui se dessine progressivement en arrière-plan. **Mitant par l'écriture la technique du *sfumato*, l'incipit stimule l'imagination du lecteur**, joue avec sa capacité à se construire progressivement une représentation des personnages et des décors. *Le lecteur doit se montrer stratège pour rassembler les indices, disséminés par touches dans le texte, qui permettent d'appréhender petit à petit les personnages et leurs émotions*. Il devine par exemple, au fil des chapitres, qu'Amerigo est aveugle.

Dans le cadre d'un marathon de lecture, on peut s'appuyer sur les spécificités du texte (écriture synesthésique, composition impressionniste, transposition de la technique du *sfumato*) *pour développer les capacités des élèves à se construire une représentation mentale évolutive du texte, à l'enrichir ou à la rectifier eu fil de la lecture*. Concrètement, les élèves lisent le roman par fragments et par équipes. Chaque équipe propose une restitution orale sur le sens du texte et les enjeux qui ont été perçus. On discute collectivement des différentes propositions et interprétations avant de valider, texte à l'appui, les hypothèses acceptables. La séance de travail se termine sur une explicitation, à l'oral, des stratégies qui ont permis de dégager peu à peu le sens de l'œuvre intégrale.

4. DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DANS UN PARCOURS D'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ POUR RÉUSSIR ET S'ÉPANOUIR AU LYCÉE ET SE PRÉPARER A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'accompagnement personnalisé en seconde a deux objectifs : **soutenir l'élève dans sa progression, en fonction de ses besoins identifiés lors des tests de positionnement, et l'accompagner dans ses perspectives d'orientation et son projet d'étude.**

Une réelle connaissance des voies générale et technologique de sa part est nécessaire pour effectuer un *choix posé, réfléchi et qui lui corresponde*. Ce choix doit être *mis en regard de son projet personnel* et être *en adéquation avec ses compétences scolaires*. Aussi, il est important qu'il ait une connaissance affinée des différentes séries de la voie technologique ainsi que de la diversité des spécialités en voie générale. La projection post bac, les débouchés de telle série, les passerelles entre les formations sont autant d'indicateurs qui lui permettront de faire le meilleur choix. Ce sont aussi des sources de motivation pour lui.

L'année de seconde offre à cet égard une temporalité favorable pour mûrir la réflexion, tâtonner opportunément et confronter ses désirs et ses potentiels à ses compétences et ses résultats, en quittant peu à peu la phase du rêve pour dessiner et épouser à mesure les voies de réalisation du projet personnel ou pour créer les conditions de son émergence. Les choix d'orientation de fait sont étroitement corrélés à la dynamique de construction et de déploiement des compétences dans le parcours scolaire, dynamique qu'un parcours d'accompagnement personnalisé progressif en trois ans peut contribuer à consolider mais aussi à affûter en vue de l'enseignement supérieur.

Fruits d'une information éclairée mais surtout d'une réflexion et d'une posture intellectuelle plus mature et autonome, les choix d'orientation s'apparentent aux dynamiques d'apprentissage : ils sont rarement linéaires et il est déterminant de rassurer les élèves quant à cette sédimentation et cette décantation qui s'opèrent en eux : la ligne droite, sans doute, n'est pas toujours le chemin le plus sûr pour asseoir un choix d'orientation personnel et pertinent.

Dans cette traversée ou ce cheminement d'orientation, les compétences psycho-sociales, l'engagement dans la démarche, l'aptitude à chercher et à problématiser, la capacité à dire ce qui résiste ou qui empêche et ce qui au contraire pousse plus loin, sont fondamentaux. Ils nous invitent à réfléchir le travail sur les compétences transversales dans toutes les disciplines tout au long des trois années de scolarité au lycée, en rebond et en relais des compétences disciplinaires à la fois pour sécuriser les parcours des élèves, conforter les progrès et les réussites et surtout pour étayer et donner chair à une libération des potentialités de chacun ainsi qu'à une trajectoire réaliste et féconde des espoirs de tous les élèves.

À consulter :

[Page Onisep dédiée à la classe de seconde générale et technologique](#) et plus particulièrement : [Choisir-son-orientation-après-la-seconde](#)

L'application [horizons21](#)

La page [Passeport-pour-la-voie-techno](#)

Sur [education.gouv.fr](#) [les dispositifs d'accompagnement pour les lycéens](#)

Sur le site académique, la page [l'orientation dans l'académie de Versailles](#), et plus particulièrement : [les choix possibles après la seconde](#), [Conseils pour réussir à l'université](#) et [les essentiels de l'orientation](#).

5. S'INSPIRER D'INITIATIVES D'ÉQUIPES EN ÉTABLISSEMENTS ET MESURER LA PLUS-VALUE PÉDAGOGIQUE D'UN ACCOMPAGNEMENT RENFORCÉ

Cette page de la mallette pédagogique est *celle des équipes et des établissements* et affiche le caractère évolutif de cet outil, voué à s'enrichir des propositions, des réalisations et des exemples de mise en œuvre dans l'académie, en matière d'exploitation des tests de positionnement de Seconde, de scénarios et de parcours d'accompagnement personnalisé.



Appel à contributions



6. ANNEXES

DEGRÉS ET PALIERS DE MAÎTRISE, DÉTERMINATION DES GROUPES DE MAÎTRISE

Notices des tests spécifiques en français et en mathématiques



TEST DE POSITIONNEMENT DE DÉBUT DE SECONDE 2022 voie générale et technologique

Test spécifique de mathématiques en automatismes

DESCRIPTIF DE L'ÉVALUATION

19 exercices composent le test spécifique en mathématiques. Ils relèvent d'un domaine spécifique interrogeant les automatismes considérés comme devant être acquis à la fin du cycle 4. Corpus de connaissances et de procédures automatisées immédiatement disponibles en mémoire, ces automatismes facilitent l'activité de résolution de problèmes et constituent une base sur laquelle de nouveaux automatismes peuvent être construits en classe de seconde.

Ces automatismes s'expriment dans les quatre domaines du test de positionnement : nombres et calculs, expressions algébriques, géométrie de raisonnement, organisation et gestion de données. Les exercices du test spécifique sont passés dans la première section de l'évaluation, sans calculatrice.

GROUPES DE MAÎTRISE

Deux seuils de réussite permettent de définir trois groupes de maîtrise.

Les élèves du **groupe « à besoins »** – répondant correctement à 4 questions ou moins – sont ceux pour lesquels **un accompagnement ciblé sur les compétences non acquises paraît nécessaire**.

Les élèves du **groupe « fragile »** – répondant correctement à un nombre de questions compris entre 5 et 10 – sont ceux dont les **savoirs et compétences doivent être renforcés**.

Les élèves du **groupe « satisfaisant »** – répondant correctement à 11 questions ou plus – sont ceux pour lesquels **les acquis devraient permettre de poursuivre sereinement les apprentissages**.

DESCRIPTIF DES GROUPES DE MAÎTRISE EN TERMES DE SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE POTENTIELLEMENT ACQUIS

Groupe « à besoins » : Les élèves de ce groupe sont potentiellement capables d'appliquer des techniques opératoires incluant des calculs simples de fractions. Ils peuvent compléter un tableau de proportionnalité dans un cas simple et extraire directement une information d'un graphique. Ils parviennent à obtenir par lecture graphique l'antécédent d'un nombre par une fonction affine. En calcul littéral, ils sont capables de substituer dans un cas simple. Les élèves de ce groupe gagneraient à bénéficier dès le début d'année d'un accompagnement personnalisé.

Groupe « fragile » : Les élèves de ce groupe sont potentiellement capables de répondre aux exercices du groupe précédent. Ils peuvent aussi extraire et analyser des informations d'un diagramme circulaire. Ils maîtrisent davantage les automatismes de calculs numériques (opérations sur les fractions, calcul de moyenne, définition d'une puissance). Ils maîtrisent également certaines bases du calcul littéral comme la réduction d'expression. Ils reconnaissent des configurations simples de droites dans le plan.

Groupe « satisfaisant » : Les élèves de ce groupe maîtrisent les automatismes de calcul numérique (opérations sur les fractions, puissances et pourcentages) et les automatismes de calcul littéral (réduction, développement simple, résolution d'équation du type $ax=b$). Ils reconnaissent les configurations géométriques usuelles de cycle 4, maîtrisent le vocabulaire de base de la géométrie et se repèrent dans l'espace. Ils sont capables d'extraire et de traiter l'information de figures et d'énoncés complexes et de mettre en œuvre des changements de registre.

TEST DE POSITIONNEMENT DE DÉBUT DE SECONDE 2022
VOIE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE
Test spécifique de Français en *Compréhension de l'écrit*

DESCRIPTIF DE L'ÉVALUATION

Deux questionnaires comportant respectivement 11 questions composent le test spécifique en compréhension de l'écrit. Ils portent sur deux supports littéraires respectivement de 312 et 818 mots répartis sur 3 pages de liseuse pour le premier et 5 pages pour le second. La consultation s'effectue à l'aide d'onglets ou de boutons de navigation.

- Extrait d'Isaac Asimov, *Les Robots* : ce texte de science-fiction, tiré d'une nouvelle publiée en 1950, à la visée essentiellement argumentative et constitué d'un dialogue entrecoupé de récit, permet d'interroger tout particulièrement les relations entre personnages.
- Extrait de Marivaux, *L'Île des esclaves* : ce texte long, scène d'exposition d'une pièce de théâtre du XVIII^e siècle, permet d'interroger la compréhension du dialogue théâtral et de ses enjeux.

Deux seuils de réussite – fixés selon les *Attendus de fin de Cycle 4* et les *Programmes de Seconde générale et technologique* – permettent de définir trois groupes de maîtrise.

GROUPES DE MAÎTRISE

Les élèves du groupe « à besoins » – répondant correctement à 6 questions ou moins – sont ceux pour lesquels un accompagnement ciblé sur les compétences non acquises paraît nécessaire.

Les élèves du groupe « fragile » – répondant correctement à un nombre de questions compris entre 7 et 13 – sont ceux dont les savoirs et compétences doivent être renforcés.

Les élèves du groupe « satisfaisant » – répondant correctement à 14 questions ou plus – sont ceux pour lesquels les acquis devraient permettre de poursuivre sereinement les apprentissages.

DESCRIPTIF DES GROUPES DE MAÎTRISE EN TERMES DE SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE POTENTIELLEMENT ACQUIS

Groupe « à besoins » : Ces élèves sont potentiellement capables de prélever des informations directement repérables ou avec une reformulation très accessible, sur un texte court. Ils peuvent accéder à des informations relevant d'inférences simples ou résumer un texte court lorsqu'ils sont aidés par les questions qui précèdent ou par des distracteurs faciles à identifier. Ils sont en revanche en difficulté pour déterminer le sens global et retrouver des informations explicites non immédiatement repérables dans un texte long. De manière générale, ils ne parviennent pas à valider une interprétation.

Groupe « fragile » : Ces élèves sont à même d'effectuer les tâches réussies par le groupe « à besoins ». Ils sont potentiellement capables de mettre en relation des éléments parfois éloignés, dans le dialogue ou dans le récit, et de repérer des éléments explicites dans un texte long. Ils peuvent également être à même de saisir l'implicite d'un propos, y compris dans un texte long, lorsqu'ils sont aidés par des réponses correctes ou des distracteurs faciles à identifier. Ils sont cependant en difficulté pour identifier la visée d'un texte long et faire des interprétations locales.

Groupe « satisfaisant » : Ces élèves sont à même d'effectuer les tâches réussies par les autres groupes. Ils sont aussi potentiellement capables d'identifier les motivations implicites des personnages et de rendre compte du sens global en intégrant et en hiérarchisant plusieurs informations. Ils sont potentiellement en mesure d'adopter une posture réflexive face au texte lu et construire des inférences complexes tout en s'appuyant sur un bagage lexical développé. Les élèves les plus performants sont éventuellement capables de hiérarchiser les informations contenues dans les textes et d'en anticiper la suite potentielle.

À consulter sur *Eduscol* :

[Présentation du cadre, des échelles de compétences et exemples d'exercices en mathématiques](#)

[Présentation du cadre, des échelles de compétences et exemples d'exercices en français](#)

Échelles de positionnement pour déterminer les groupes de maîtrise dans les différents domaines évalués.

En français, dans le domaine de la *compréhension du fonctionnement de la langue* :

Pour la compréhension du fonctionnement de la langue, les descripteurs de chaque degré de maîtrise identifient les composantes principales de la compétence et déclinent, lorsque cela est significatif, les compétences remarquables dans les quatre domaines évalués (syntaxe et classes grammaticales, orthographe, morphologie verbale et vocabulaire).

 Maitrise du français	Groupe <i>Très bonne maîtrise</i>	Interprète des énoncés en contexte et juge de la bonne formation des phrases et de leurs propriétés morphosyntaxiques. Est capable notamment de : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître les formes actives et passives et d'analyser le fonctionnement de la phrase simple et complexe ; - repérer la cohérence textuelle et les rapports sémantiques en prenant appui sur les chaînes d'accord ; - mettre en pratique les règles qui commandent l'emploi du temps et du mode dans une proposition subordonnée ; - mettre des mots en réseau à partir de leur sens.
	Groupe <i>Maitrise satisfaisante</i> <i>Palier 3</i>	Comprend le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système et repère des éléments linguistiques avec des indices contextuels éloignés. Est capable notamment de : <ul style="list-style-type: none"> - comprendre le fonctionnement des pronoms de reprise dans l'enchaînement de phrases et déterminer à quoi ils renvoient ; - réaliser les accords complexes ; - former les temps et les modes des verbes réguliers et irréguliers ; - repérer un champ lexical et de prendre appui sur celui-ci pour déterminer le sens d'un mot.
	Groupe <i>Maitrise satisfaisante</i> <i>Palier 2</i>	Comprend le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système. Est capable notamment : <ul style="list-style-type: none"> - d'identifier les caractéristiques syntaxiques d'un complément de nom et de différencier les propositions subordonnées relatives ou conjonctives, en prenant appui sur la classe grammaticale des mots qui les introduisent ;

 Maitrise du français	Groupe <i>Maitrise satisfaisante</i> <i>Palier 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - de réaliser l'accord du participe passé avec être et avoir ; - de distinguer les temps simples des temps composés ; - de repérer des mots formés avec un préfixe ou un suffixe et d'identifier le sens d'un mot en prenant appui sur le sens des affixes. <p>Comprend le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système. Est capable notamment de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer les caractéristiques syntaxiques d'un complément d'objet ; - réaliser les accords de l'adjectif et du participe passé en apposition ; - s'appuyer sur les caractéristiques morphologiques des verbes pour identifier leur temps et leur mode ; - raisonner sur le contexte pour identifier le sens d'un mot.
	Groupe <i>Maitrise fragile</i>	<p>Repère des indices grammaticaux pour établir des liens entre les phrases et distingue les éléments qui composent un mot. Est capable notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'identifier les signes de ponctuation forte et de délimiter les propositions d'une phrase complexe ; - de distinguer quelques homophones grammaticaux ; - de repérer les désinences verbales et de prendre appui sur la marque d'accord sujet/verbe pour identifier un temps simple ; - de repérer une famille de mots en identifiant le radical commun et d'associer des mots d'usage avec leur antonyme.
	Groupe <i>Maitrise insuffisante</i>	<p>Identifie quelques caractéristiques des règles qui régissent la dépendance entre mots et groupes de mots au sein de la phrase. Est capable notamment d'identifier des classes de mots et de repérer des désinences verbales.</p>

En mathématiques, les échelles de positionnement se déclinent dans les quatre domaines évalués.

- *Organisation et gestion de données*

Groupe Très bonne maîtrise	<u>Déterminer, à partir d'un mode de représentation graphique, l'image d'un nombre par une fonction linéaire (Représenter)</u> <u>Calculer des indicateurs de position (Représenter)</u> <u>Utiliser une formule liant deux grandeurs dans une situation de proportionnalité, en contexte. (Raisonner)</u>
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3	<u>Calculer des effectifs, des fréquences (Calculer)</u> <u>Résoudre un problème utilisant un pourcentage (Calculer)</u> <u>Interpréter des indicateurs de position et de dispersion (Représenter)</u>
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2	<u>Calculer l'étendue d'une série statistique (Chercher)</u> <u>Utiliser une formule liant deux grandeurs dans une situation de proportionnalité (Représenter)</u> <u>Résoudre un problème utilisant une réduction de pourcentages (Calculer)</u> <u>Modéliser une situation de proportionnalité à l'aide d'une fonction linéaire (Représenter)</u> <u>Déterminer, à partir d'un mode de représentation numérique, l'image d'un nombre par une fonction linéaire (Raisonner)</u>
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1	<u>Déterminer, à partir d'un mode de représentation algébrique, l'image d'un nombre par une fonction (Calculer)</u> <u>Interpréter des données sous forme de graphique (Chercher)</u> <u>Modéliser un phénomène par une fonction affine (Représenter)</u> <u>Résoudre des problèmes avec des grandeurs composées (Chercher)</u>
Groupe Maîtrise fragile	<u>Résoudre des problèmes utilisant la proportionnalité (Chercher)</u> <u>Lire et interpréter des données sous forme de données brutes (Chercher)</u> <u>Lire des données sous forme de graphique (Chercher)</u> <u>Résoudre un problème nécessitant de calculer le pourcentage d'une quantité (Calculer)</u> <u>Calculer une quatrième proportionnelle à l'aide du produit en croix (Représenter, Réaliser)</u> <u>Représenter des données sous forme de diagramme en bâtons (Représenter)</u> <u>Résoudre des problèmes utilisant un pourcentage, en critiquant une résolution proposée (Chercher)</u>
Groupe Maîtrise insuffisante	<u>Lire des données sous forme de diagramme en bâtons (Chercher)</u>

- *Nombres et calculs*

Groupe Très bonne maîtrise	<u>Effectuer des calculs et des comparaisons pour traiter des problèmes (Raisonner)</u> <u>Modéliser et résoudre des problèmes mettant en jeu la divisibilité (Chercher)</u>
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3	<u>Effectuer des calculs numériques impliquant des puissances (Calculer)</u> <u>Comparer des nombres rationnels en écriture décimale, fractionnaire, en utilisant les relations entre unités, dixièmes, centièmes et millièmes (Représenter)</u>
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2	<u>Calculer avec des fractions (Calculer)</u> <u>Effectuer des calculs impliquant des durées (Chercher)</u> <u>Passer d'une représentation à une autre : repérage d'une fraction sur une droite graduée (Représenter)</u> <u>Passer d'une représentation d'un nombre à une autre : connaître l'écriture décimale d'un nombre entier (Représenter)</u>
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1	<u>Calculer avec des nombres entiers ; déterminer la forme factorisée d'une expression numérique (Raisonner)</u> <u>Passer d'une représentation à une autre : repérage d'une fraction sur une droite graduée (Représenter)</u> <u>Calculer avec des nombres décimaux pour appliquer un programme de calcul en contexte (Calculer)</u> <u>Passer d'une représentation à une autre : écriture décimale d'un nombre rationnel (Calculer)</u> <u>Passer d'une représentation à une autre : fraction décimale et écriture décimale (Représenter)</u>
Groupe Maîtrise fragile	<u>Calculer avec des nombres relatifs (Calculer)</u> <u>Comparer des nombres négatifs en écriture décimale (Chercher)</u> <u>Calculer la fraction d'une quantité (Chercher)</u> <u>Comparer des nombres rationnels en écriture décimale et en écriture fractionnaire (Représenter)</u> <u>Comparer des nombres rationnels en écriture fractionnaire en convoquant les propriétés de simplification d'une fraction (Calculer)</u>
Groupe Maîtrise insuffisante	<u>Comparer des nombres rationnels en écriture fractionnaire de même dénominateur (Calculer)</u> <u>Passer d'une représentation à une autre : repérage d'un entier sur une droite graduée (Représenter)</u> <u>Passer d'une représentation d'un nombre à une autre : décomposition d'un entier (Représenter)</u>

- Géométrie de raisonnement

	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Très bonne maîtrise </td><td style="padding: 5px;"> Mener des raisonnements en utilisant les propriétés des parallélogrammes (Chercher) Mettre en œuvre un protocole de construction en mobilisant ses connaissances sur les transformations (Représenter) <u>Mobiliser le théorème de Thalès pour déterminer des grandeurs géométriques avec une étape intermédiaire (Calculer)</u> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3 </td><td style="padding: 5px;"> Mobiliser le théorème de Pythagore pour déterminer des grandeurs géométriques (Calculer) Comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie et les déduire dans un cas particulier (Chercher) </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2 </td><td style="padding: 5px;"> Repérer le centre d'une face dans un parallélépipède rectangle (Chercher) <u>S'initier à la démonstration en utilisant le théorème de Pythagore (Chercher)</u> <u>S'initier à la démonstration en utilisant des propriétés sur des droites (Raisonner)</u> Se repérer dans le plan muni d'un repère orthogonal (Chercher) </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1 </td><td style="padding: 5px;"> Mettre en œuvre ou écrire un protocole de construction d'une figure géométrique (Représenter) Comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie (Chercher) <u>Mener des raisonnements en utilisant des propriétés sur des droites (Raisonner)</u> Mobiliser la somme des angles d'un triangle isocèle pour déterminer des grandeurs géométriques (Chercher) Repérer un sommet dans un parallélépipède rectangle (Chercher) </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise fragile </td><td style="padding: 5px;"> <u>Mobiliser le théorème de Pythagore pour déterminer le carré de l'hypoténuse (Chercher)</u> <u>Mobiliser la somme des angles d'un triangle rectangle pour déterminer des grandeurs géométriques (Chercher)</u> Distinguer abscisse et ordonnée dans l'écriture des coordonnées d'un point (Représenter) Construire et mettre en relation des représentations de solides vus en perspective cavalière (Chercher) Reconnaitre la hauteur d'un triangle (Représenter) </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise insuffisante </td><td style="padding: 5px;"> Mener des raisonnements simples en utilisant le codage et les définitions des figures (Représenter) </td></tr> </table>	Groupe Très bonne maîtrise	Mener des raisonnements en utilisant les propriétés des parallélogrammes (Chercher) Mettre en œuvre un protocole de construction en mobilisant ses connaissances sur les transformations (Représenter) <u>Mobiliser le théorème de Thalès pour déterminer des grandeurs géométriques avec une étape intermédiaire (Calculer)</u>	Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3	Mobiliser le théorème de Pythagore pour déterminer des grandeurs géométriques (Calculer) Comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie et les déduire dans un cas particulier (Chercher)	Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2	Repérer le centre d'une face dans un parallélépipède rectangle (Chercher) <u>S'initier à la démonstration en utilisant le théorème de Pythagore (Chercher)</u> <u>S'initier à la démonstration en utilisant des propriétés sur des droites (Raisonner)</u> Se repérer dans le plan muni d'un repère orthogonal (Chercher)	Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1	Mettre en œuvre ou écrire un protocole de construction d'une figure géométrique (Représenter) Comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie (Chercher) <u>Mener des raisonnements en utilisant des propriétés sur des droites (Raisonner)</u> Mobiliser la somme des angles d'un triangle isocèle pour déterminer des grandeurs géométriques (Chercher) Repérer un sommet dans un parallélépipède rectangle (Chercher)	Groupe Maîtrise fragile	<u>Mobiliser le théorème de Pythagore pour déterminer le carré de l'hypoténuse (Chercher)</u> <u>Mobiliser la somme des angles d'un triangle rectangle pour déterminer des grandeurs géométriques (Chercher)</u> Distinguer abscisse et ordonnée dans l'écriture des coordonnées d'un point (Représenter) Construire et mettre en relation des représentations de solides vus en perspective cavalière (Chercher) Reconnaitre la hauteur d'un triangle (Représenter)	Groupe Maîtrise insuffisante	Mener des raisonnements simples en utilisant le codage et les définitions des figures (Représenter)
Groupe Très bonne maîtrise	Mener des raisonnements en utilisant les propriétés des parallélogrammes (Chercher) Mettre en œuvre un protocole de construction en mobilisant ses connaissances sur les transformations (Représenter) <u>Mobiliser le théorème de Thalès pour déterminer des grandeurs géométriques avec une étape intermédiaire (Calculer)</u>												
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3	Mobiliser le théorème de Pythagore pour déterminer des grandeurs géométriques (Calculer) Comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie et les déduire dans un cas particulier (Chercher)												
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2	Repérer le centre d'une face dans un parallélépipède rectangle (Chercher) <u>S'initier à la démonstration en utilisant le théorème de Pythagore (Chercher)</u> <u>S'initier à la démonstration en utilisant des propriétés sur des droites (Raisonner)</u> Se repérer dans le plan muni d'un repère orthogonal (Chercher)												
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1	Mettre en œuvre ou écrire un protocole de construction d'une figure géométrique (Représenter) Comprendre l'effet d'une translation, d'une symétrie (Chercher) <u>Mener des raisonnements en utilisant des propriétés sur des droites (Raisonner)</u> Mobiliser la somme des angles d'un triangle isocèle pour déterminer des grandeurs géométriques (Chercher) Repérer un sommet dans un parallélépipède rectangle (Chercher)												
Groupe Maîtrise fragile	<u>Mobiliser le théorème de Pythagore pour déterminer le carré de l'hypoténuse (Chercher)</u> <u>Mobiliser la somme des angles d'un triangle rectangle pour déterminer des grandeurs géométriques (Chercher)</u> Distinguer abscisse et ordonnée dans l'écriture des coordonnées d'un point (Représenter) Construire et mettre en relation des représentations de solides vus en perspective cavalière (Chercher) Reconnaitre la hauteur d'un triangle (Représenter)												
Groupe Maîtrise insuffisante	Mener des raisonnements simples en utilisant le codage et les définitions des figures (Représenter)												

- Expressions algébriques

	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Très bonne maîtrise </td><td style="padding: 5px;"> <u>Déterminer la structure d'une expression algébrique complexe (Représenter)</u> <u>Prouver la non équivalence entre deux expressions algébriques à l'aide d'un contre-exemple (Raisonner)</u> <u>Développer et réduire le carré d'une différence (Calculer)</u> <u>Réduire une expression algébrique de degré 3 avec suppression de parenthèses (Calculer)</u> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3 </td><td style="padding: 5px;"> <u>Utiliser le calcul littéral (double distributivité) pour réfuter une conjecture dans un registre algébrique (Chercher)</u> Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité en utilisant le calcul littéral (Représenter) Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité à deux inconnues (Représenter) </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2 </td><td style="padding: 5px;"> <u>Déterminer la structure d'une expression algébrique usuelle (Représenter)</u> Utiliser le calcul littéral pour valider une conjecture (Chercher) Factoriser une expression algébrique dans un cas simple (Calculer) Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité (Représenter) <u>Développer une expression algébrique en utilisant la double distributivité (Calculer)</u> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1 </td><td style="padding: 5px;"> <u>Utiliser le calcul littéral pour réfuter une conjecture dans un registre arithmétique (Chercher)</u> Mettre un problème en équation dans une situation de linéarité (Représenter) <u>Substituer dans une expression algébrique du second degré (Calculer)</u> <u>Développer une expression algébrique en utilisant la simple distributivité (Calculer)</u> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise fragile </td><td style="padding: 5px;"> <u>Substituer dans une expression algébrique en respectant les priorités de calculs (Calculer)</u> Déterminer la non équivalence entre deux expressions algébriques (Raisonner) Traduire un programme de calcul par une expression algébrique (Représenter) <u>Réduire une expression algébrique du second degré (Calculer)</u> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> Groupe Maîtrise insuffisante </td><td style="padding: 5px;"> Substituer dans un produit d'expressions algébriques du premier degré (Calculer) Substituer une valeur entière dans une expression algébrique du premier degré (Calculer) </td></tr> </table>	Groupe Très bonne maîtrise	<u>Déterminer la structure d'une expression algébrique complexe (Représenter)</u> <u>Prouver la non équivalence entre deux expressions algébriques à l'aide d'un contre-exemple (Raisonner)</u> <u>Développer et réduire le carré d'une différence (Calculer)</u> <u>Réduire une expression algébrique de degré 3 avec suppression de parenthèses (Calculer)</u>	Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3	<u>Utiliser le calcul littéral (double distributivité) pour réfuter une conjecture dans un registre algébrique (Chercher)</u> Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité en utilisant le calcul littéral (Représenter) Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité à deux inconnues (Représenter)	Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2	<u>Déterminer la structure d'une expression algébrique usuelle (Représenter)</u> Utiliser le calcul littéral pour valider une conjecture (Chercher) Factoriser une expression algébrique dans un cas simple (Calculer) Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité (Représenter) <u>Développer une expression algébrique en utilisant la double distributivité (Calculer)</u>	Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1	<u>Utiliser le calcul littéral pour réfuter une conjecture dans un registre arithmétique (Chercher)</u> Mettre un problème en équation dans une situation de linéarité (Représenter) <u>Substituer dans une expression algébrique du second degré (Calculer)</u> <u>Développer une expression algébrique en utilisant la simple distributivité (Calculer)</u>	Groupe Maîtrise fragile	<u>Substituer dans une expression algébrique en respectant les priorités de calculs (Calculer)</u> Déterminer la non équivalence entre deux expressions algébriques (Raisonner) Traduire un programme de calcul par une expression algébrique (Représenter) <u>Réduire une expression algébrique du second degré (Calculer)</u>	Groupe Maîtrise insuffisante	Substituer dans un produit d'expressions algébriques du premier degré (Calculer) Substituer une valeur entière dans une expression algébrique du premier degré (Calculer)
Groupe Très bonne maîtrise	<u>Déterminer la structure d'une expression algébrique complexe (Représenter)</u> <u>Prouver la non équivalence entre deux expressions algébriques à l'aide d'un contre-exemple (Raisonner)</u> <u>Développer et réduire le carré d'une différence (Calculer)</u> <u>Réduire une expression algébrique de degré 3 avec suppression de parenthèses (Calculer)</u>												
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 3	<u>Utiliser le calcul littéral (double distributivité) pour réfuter une conjecture dans un registre algébrique (Chercher)</u> Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité en utilisant le calcul littéral (Représenter) Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité à deux inconnues (Représenter)												
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 2	<u>Déterminer la structure d'une expression algébrique usuelle (Représenter)</u> Utiliser le calcul littéral pour valider une conjecture (Chercher) Factoriser une expression algébrique dans un cas simple (Calculer) Mettre un problème en équation dans une situation de non linéarité (Représenter) <u>Développer une expression algébrique en utilisant la double distributivité (Calculer)</u>												
Groupe Maîtrise satisfaisante Palier 1	<u>Utiliser le calcul littéral pour réfuter une conjecture dans un registre arithmétique (Chercher)</u> Mettre un problème en équation dans une situation de linéarité (Représenter) <u>Substituer dans une expression algébrique du second degré (Calculer)</u> <u>Développer une expression algébrique en utilisant la simple distributivité (Calculer)</u>												
Groupe Maîtrise fragile	<u>Substituer dans une expression algébrique en respectant les priorités de calculs (Calculer)</u> Déterminer la non équivalence entre deux expressions algébriques (Raisonner) Traduire un programme de calcul par une expression algébrique (Représenter) <u>Réduire une expression algébrique du second degré (Calculer)</u>												
Groupe Maîtrise insuffisante	Substituer dans un produit d'expressions algébriques du premier degré (Calculer) Substituer une valeur entière dans une expression algébrique du premier degré (Calculer)												

RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES À CONSULTER

Assude, T., Coppé, S., Pressiat, A. (2012). *Tendances de l'enseignement de l'algèbre élémentaire au collège : atomisation et réduction*. Recherches en Didactique des Mathématiques, La Pensée Sauvage, HS, pp.41-62.

Leclercq, D. (1986). *La conception des QCM*. Bruxelles : Labor.

MEN (2019). BO spécial n°5 du 11 avril 2019

MEN (2016). Cycle 4, mathématiques, ressources transversales, Types de tâches. eduscol.education.fr/ressources-2016

MEN (2018). BO n°30 du 26 juillet 2018, Cycle 4, Volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements.

MEN (2018). Présentation des exercices et des compétences évaluées en mathématiques, <https://eduscol.education.fr/cid132886/exploiter-les-tests-de-positionnement-de-seconde-pour-repondre-aux-besoins-des-eleves.html>

MEN/DGESCO-IGEN (2013). *Les compétences mathématiques au lycée*, Eduscol.

MEN (2020). B.O n°31 du 30 juillet 2020

Études et statistiques de la DEPP : <https://www.education.gouv.fr/etudes-et-statistiques-1145>

Sur le site de l'académie de Strasbourg : [Guide pratique de l'évaluation des élèves](#)

Sur le site de la revue *Les cahiers pédagogiques* : [les-sept-familles-de-l-accompagnement-personnalisé-au-college](#)

Sur le site du réseau Canopé, la page [Accompagner-au-lycée](#) : Yves Lecoq, *Accompagner au lycée, construire des parcours scolaires personnalisés*, collection Repères pour agir, Scéren, 2013.