

FURLAN Carine, épouse VALETTE

**CAPA-SH, option F**

**De l'utilité des enseignements généraux  
pour une bonne maîtrise professionnelle**

Année scolaire 2006-2007

Session de juin 2007

# SOMMAIRE

INTRODUCTION	page 3
<u>I- Le transfert des apprentissages</u>	
1- Définition du transfert	page 5
2- Comment favoriser ce transfert ?	page 6
<u>II- Une pédagogie de projet contextualisée</u>	
1- La pédagogie de projet : définition et principes	page 14
2- Présentation du cadre de travail	page 16
3- Le projet de liaison classe/atelier 2006-2007	page 17
a) de septembre à décembre	page 19
b) de janvier à juin	page 21
<u>III- La mise en réseau des SEGPA</u>	
1- Les textes officiels	page 23
2- La mise en réseau des Segpa du Tarn et Garonne	page 24
<u>IV- Un nouvel outil : le carnet de stage</u>	page 28
CONCLUSION	page 31
ANNEXES	page 33

# INTRODUCTION

Enseignante à la Segpa de Caussade dans le Tarn et Garonne pour la quatrième année consécutive, je n'ai pour l'instant travaillé qu'avec des élèves de quatrième et troisième.

Lorsque les élèves de quatrième découvrent les ateliers et par la suite le monde professionnel à travers les stages, ils cloisonnent fortement les disciplines générales et l'enseignement professionnel. Ils ont alors l'impression que ce qui peut leur être utile dans leur vie future, ce sont les apprentissages techniques, les gestes qui caractérisent un métier ou un champ professionnel. Ils ne réalisent pas que la maîtrise de compétences de base en mathématiques et français essentiellement est absolument fondamentale à tout métier manuel.

Jacques Tardif<sup>1</sup> explique : *« les élèves ont souvent la perception que les apprentissages scolaires sont peu utiles dans la « vraie vie », que ceux-ci détiennent très peu de sens et qu'ils sont terriblement morcelés. »*

Une collègue PLP<sup>2</sup> me rapportait encore récemment que voulant faire mesurer à ses élèves les dimensions d'un coupon de tissu, elle s'est heurtée à un tollé général : « on n'est pas en maths, on fait de la couture »

Certains élèves sont néanmoins capables de dire l'utilité d'un travail sérieux dans les enseignements généraux mais ne savent pas ensuite expliquer pourquoi. Ils ne font que répéter ce que beaucoup de professionnels leur ont déjà dit maintes fois.

---

<sup>1</sup> Le transfert des apprentissages, Ed logiques, 1999

<sup>2</sup> Professeur de Lycée Professionnel

De plus, les élèves en grande difficulté dans les disciplines générales et donc en souffrance depuis des années voient l'enseignement professionnel puis l'apprentissage comme la panacée. Ils croient gommer définitivement leurs difficultés scolaires en entrant dans le monde du travail, d'où la fuite de certains de nos élèves vers la formation d'apprentissage junior.

Aucun lien n'est donc fait entre les matières générales et la formation en atelier. Il semblerait pourtant intéressant de démontrer aux élèves la nécessité d'une bonne maîtrise des compétences de base pour envisager une formation et un avenir professionnel serein, de s'y appuyer et de réinscrire ainsi les élèves dans une dynamique d'apprenant.

Ces constats m'ont amenée à m'interroger : quelles activités permettant de faire du lien entre ces deux champs de la Segpa (Général et Professionnel) pourrait-on proposer aux élèves ?

Quelles actions pourraient les aider à réinvestir leurs savoirs dans d'autres domaines d'enseignement ?

Pour tenter de répondre à ces questions, je développerai dans un premier temps la notion de transfert des apprentissages.

Puis, je présenterai la démarche de projet avec quelques apports théoriques suivis de la description d'un projet que je mène conjointement avec une collègue PLP.

Je détaillerai ensuite le travail de mise en réseau des Segpa du Tarn et Garonne et les activités menées en amont et en aval par les professeurs des écoles.

Enfin, je présenterai l'élaboration et l'évaluation d'un nouvel outil grâce auquel je souhaiterais amener les élèves à réfléchir aux compétences générales qu'ils ont du mobiliser pour réaliser une tâche professionnelle.

---

## I- Le transfert des apprentissages

### 1- Définition du transfert

Il est impossible de faire l'économie de la notion de transfert en éducation dans la mesure où ce qui caractérise un apprentissage, c'est de devenir capable de réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences.

Pour Britt-Mari Barth<sup>3</sup>, la notion de transfert se réfère à « la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau : autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle. »

Jacques Tardif<sup>4</sup> introduit une correspondance entre deux types de tâches : l'une serait celle dans laquelle le sujet se serait construit des connaissances : la tâche source, l'autre serait celle dans laquelle il opérerait un transfert de ses acquis : la tâche cible.

Au-delà de l'isomorphisme des situations, Philippe Jonnaert<sup>5</sup> envisage plutôt une « mise en contexte des connaissances construites ». Le transfert s'inscrirait alors à l'intérieur du triptyque : contextualisation-décontextualisation-recontextualisation et serait ainsi le processus qui permettrait le lien entre ces trois phases.

Transférer, c'est étymologiquement se transporter d'une situation à une autre, d'un problème à un autre. Faute de cette mobilité de la pensée,

---

<sup>3</sup> Le savoir en construction, Editions Retz, janvier 2005

<sup>4</sup> Le transfert des apprentissages, Montréal, Editions logiques, 1999

<sup>5</sup> Professeur chercheur chercheur, université du Québec

l'apprentissage ne permettrait qu'une répétition à l'identique et la formation ne serait donc plus qu'un « simple dressage mécanique ».<sup>6</sup>

C'est ce qui constitue la différence entre application et transfert. En effet, lorsqu'une nouvelle notion est abordée en classe, la réaction première est de la réutiliser dans un contexte identique à celui de son acquisition. Il s'agit là d'une application. L'application est donc bien plus superficielle que le transfert et se résume à l'utilisation de moyens particuliers à la résolution d'une tâche.

## 2- Comment favoriser ce transfert ?

La notion de transfert suppose aussi la métacognition, c'est-à-dire une position réflexive sur ce qu'on fait et comment on le fait. Philippe Meirieu estime qu'un élève peut très bien réussir un exercice sur le mode du *processus immanent* (c'est-à-dire par une succession aléatoire de tentatives, d'actions et de décisions) sans être en mesure d'en extraire une *procédure invariante*.

Or, seule la procédure reproductible rend la solution trouvée réinvestissable.

C'est donc à l'enseignant de faire converger ce qui a priori aurait plutôt tendance à diverger, d'attirer l'attention sur des similitudes cachées derrière les différences.

Les élèves les plus en difficulté n'agissent pas par motivation intrinsèque (par la tâche elle-même) dont les recherches ont montré qu'elle était la plus efficace pour persévérer et réussir mais plutôt par une motivation extrinsèque, c'est-à-dire par visée d'une récompense. Ils ne comprennent pas ce qu'ils font, ne se focalisent pas sur leur activité et ne peuvent opérer les prises de conscience nécessaires à son guidage évalué et autorégulé. Anne-Marie Doly explique que « ce que les élèves en échec ne parviennent pas à faire et qui les empêche d'avoir une gestion contrôlée et efficace des tâches, c'est de récupérer des

---

<sup>6</sup> Jean-Pierre Astolfi, cahiers pédagogiques n° 408

métaconnaissances que cependant ils possèdent.»<sup>7</sup> Le livret d'accompagnement des programmes en Segpa avertit le lecteur dans ce sens : la plupart des recherches actuelles montrent que ce sont les connaissances et les compétences métacognitives qui différencient le plus nettement les bons et les mauvais élèves.»<sup>8</sup>

L'enseignant doit donc aider l'élève à opérer des expériences métacognitives, c'est-à-dire des prises de conscience sur l'activité de gestion et ses performances qui permettent d'éprouver l'efficacité des stratégies mises en oeuvre. A.M Doly conclut qu' « être métacognitif, c'est être à la fois celui qui fait et celui qui surveille ce qu'il fait afin de le faire de façon plus efficace et transférable ». Le travail effectué en Education à l'Orientation et présenté en dernière partie en est un exemple : j'assiste les élèves dans leur attitude réflexive sur leurs activités de stage. Quelles compétences générales (mathématiques et français) ont-ils utilisé pour effectuer une tâche professionnelle ?

La conscience des connaissances et des compétences disponibles dans la mémoire à long terme ainsi que l'organisation des connaissances et des compétences en question agissent sur la transférabilité des apprentissages. Ces deux facteurs s'avèrent extrêmement déterminants pour ce qui est des transferts que les élèves peuvent effectuer quant à leurs apprentissages. Pour maximiser les probabilités de transfert des apprentissages, il importe alors que les élèves soient conscients des connaissances et des compétences qu'ils ont emmagasinées dans leur mémoire à long terme.

Britt Mary Barth ajoute que les enseignants ont longtemps eu l'illusion que le transfert des connaissances se produit automatiquement, indépendamment des conditions dans lesquelles elles ont été apprises. « Mais si le savoir n'a pas été

---

<sup>7</sup> Métacognition et médiation, Anne-Marie DOLY, CRDP Auvergne

<sup>8</sup> Accompagnement des programmes en SEGPA, livret 2, CNDP, 1999

*construit d'une façon active dès le départ, s'il n'a pas été compris, mais plutôt mémorisé, il n'y a pas beaucoup d'espoir qu'il puisse être généralisé à d'autres situations. Il reste inerte, lié à un contexte spécifique.»<sup>9</sup>* Ainsi, lorsque l'apprenant rencontrera ce savoir dans un autre contexte, il ne le reconnaîtra pas.

Dans une optique de soutien au transfert des apprentissages, les interventions pédagogiques doivent faire en sorte que les élèves soient fréquemment dans l'obligation de tirer des conclusions personnelles sur les connaissances et les compétences qu'ils maîtrisent. De plus, la catégorisation des idées s'appuie sur les relations entre ces idées et leurs caractéristiques communes. La catégorisation semble une habileté essentielle car la mémoire ne peut habituellement retenir en vrac toute l'information. L'élaboration d'un réseau de concepts par les élèves, avant, pendant et après leurs apprentissages permet une meilleure intégration des savoirs, point de départ d'un transfert possible.

Pour favoriser cet « *hypothétique transfert* »<sup>10</sup>, chaque courant de pensée propose ses propres solutions. On peut regrouper l'évolution des recherches touchant le transfert des apprentissages selon trois axes : des recherches sur les variables inhérentes aux tâches ou aux activités ; des recherches sur les variables qui sont liées aux sujets ; des recherches sur les variables relatives aux situations d'apprentissage.

### **Un premier axe de recherches : les tâches ou les activités**

Les recherches principalement axées sur les caractéristiques des tâches ou des activités se fondent sur une théorie nommée «théorie des éléments communs». Ces recherches tirent leur origine des travaux de Thorndike et elles traitent des relations entre la capacité des sujets à transférer leurs

---

<sup>9</sup> Le savoir en construction, Editions Retz, janvier 2005

<sup>10</sup> P. Jonnaert, une notion tenace, in Les cahiers pédagogiques n°408

connaissances et leurs compétences et le nombre d'éléments identiques présents dans les tâches d'apprentissage. Il importe de mentionner que cette conclusion n'a pas encore été contredite ni infirmée par des recherches plus récentes.

Dans cette perspective, les enseignants doivent analyser les tâches et les activités qu'ils proposent aux élèves en vue d'établir les éléments qui les rapprochent ou qui les différencient.

### **Un deuxième axe de recherches : les sujets**

Dans les recherches qui s'inscrivent dans le deuxième courant, on ne renie pas l'importance des ressemblances entre les situations d'apprentissage et celles de transfert, mais on stipule que ce n'est pas tant les tâches en elles-mêmes qui importent pour que le transfert se produise, mais bien la représentation que le sujet se fait de ces tâches et de leur ressemblance. Quoique des situations puissent présenter de nombreuses similitudes, il ressort d'un bon nombre de ces recherches que, fréquemment, les sujets ne les perçoivent pas forcément et que, par conséquent, le transfert n'est pas effectué.

La reconnaissance de l'existence de différents types de connaissances (déclaratives, conditionnelles, procédurales) et le rôle prépondérant des connaissances conditionnelles au moment du transfert constituent une conclusion cruciale. Or, pour déterminer s'il est approprié de réutiliser des connaissances ou des compétences dans un contexte autre que celui de l'apprentissage, il est essentiel que les élèves puissent répondre à la question «quand?» et idéalement, à la question «pourquoi?».

Mendelsohn insiste tout particulièrement sur le fait que *«le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après. Les associations entre contextes ou entre domaines, qui*

*sont à la base du transfert des connaissances, font partie intégrante des connaissances à transmettre.»<sup>11</sup>*

Dans cet esprit, il devient clair que des exercices décontextualisés portant, entre autres, sur des règles grammaticales, des algorithmes en mathématiques ou des lois physiques et chimiques ne contiennent aucune probabilité d'influer sur le transfert de ce qui est appris. Ces exercices mettent l'accent sur des connaissances procédurales et ils contribuent exclusivement à l'acquisition d'automatismes. Puisqu'ils ne sont pas liés à des connaissances déclaratives et surtout à des connaissances conditionnelles, ils n'entretiennent pas de liens avec la dynamique du transfert des apprentissages. Pour agir sur le transfert de connaissances procédurales relatives à des règles grammaticales, par exemple, les interventions des enseignants doivent notamment partir de textes à lire ou de textes à produire, demander aux élèves de faire des observations systématiques sur ces règles et les contextes dans lesquels elles sont utilisées ou dans lesquels elles doivent être employées, rendre explicites la formulation de ces règles ainsi que la séquence d'actions qu'elles commandent, dégager leurs conditions d'utilisation en insistant sur les questions «quand?» et «pourquoi?» et exiger des réutilisations fonctionnelles et réfléchies de ces règles dans des contextes variés. L'Organisation Réfléchie de la Langue à l'école élémentaire et les outils de la langue en Segpa se basent sur cette notion constructiviste du savoir.

### **Un troisième axe de recherches: le contexte**

On y prend principalement en considération l'influence du contexte sur la dynamique de l'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que sur le transfert des apprentissages. Cette orientation tire son origine de travaux menés

---

<sup>11</sup> MENDELSON, P. «Le concept de transfert», dans P. Meirieu et M. Develay *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon, 1996.

par des anthropologues. Ces travaux ont illustré jusqu'à quel point la réussite de tâches identiques peut varier selon le contexte. Malgré la difficulté reconnue de plusieurs élèves d'extraire leurs connaissances et leurs compétences du contexte initial d'acquisition et de les transférer dans d'autres contextes, il apparaît néanmoins incontournable que, d'abord, tout apprentissage soit contextualisé. Le concept de contextualisation renvoie ici à un contexte d'apprentissage à la fois authentique et complexe. Un contexte est authentique dans la mesure où il correspond à une situation ou à un phénomène de la «vraie vie». Il est complexe lorsqu'il contient toutes les variables ou tous les facteurs qui caractérisent normalement la situation ou le phénomène en question en dehors de l'école, c'est-à-dire lorsqu'il n'a pas été l'objet d'une démarche visant à éliminer certaines composantes en vue de le simplifier ou de mieux le définir. Les situations idéales de contextualisation en milieu scolaire correspondent à des projets thématiques, à des recherches, à des problèmes. Le niveau de complexité en question doit être adapté aux compétences et aux connaissances des apprenants et représenter pour eux un défi qu'ils peuvent relever.

Cependant, à elle seule, la contextualisation des apprentissages ne suffit pas pour provoquer la réutilisation de connaissances et de compétences dans un nouveau contexte. Il est particulièrement utile de décontextualiser les connaissances et les compétences, c'est-à-dire de les extraire de leur contexte, de les considérer «à l'état pur». Ce faisant, on leur accorde un plus haut degré de transférabilité. Outre qu'elle permet de décrire l'action, la décontextualisation est un moment privilégié pour l'expliquer, l'explicitier, la reformuler. Elle doit, entre autres, exiger un travail métacognitif de la part des élèves. Ceux-ci sont alors incités à déterminer les conditions qui autorisent la réutilisation des connaissances et des compétences dans un nouveau contexte.

Il importe de noter qu'au cours de la décontextualisation, l'accent est particulièrement mis sur la prise de conscience des connaissances et des compétences qui sont acquises dans le contexte d'apprentissage initial et qui sont reprises dans les situations de transfert.

Le transfert ne peut avoir lieu sans que les élèves aient l'occasion de réutiliser dans de nouveaux contextes les connaissances et les compétences acquises. Une forme de soutien intermédiaire avant la réutilisation effective des connaissances et des compétences consiste à les amener à anticiper les occasions où ils auront à le faire et à préciser les conditions qui justifient cette réutilisation dans les nouveaux contextes. Le projet de liaison classe/atelier développé dans la deuxième partie prend appui sur cette théorie : des notions acquises en mathématiques et en français sont décontextualisées puis recontextualisées pour les besoins du projet. Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens efficaces entre les différents contextes (enseignement général et enseignement professionnel) dans lesquels leurs connaissances pourraient être pertinentes.

Si nous souhaitons mettre en place des dispositifs pédagogiques influant sur le transfert des apprentissages des élèves, il est préférable d'associer l'ensemble de ces propositions plutôt que de les dissocier. Dans cette optique, l'apprentissage et le transfert sont des phénomènes qui se croisent et l'idée que les enseignants doivent intervenir dès l'amorce d'une situation d'apprentissage acquiert ses lettres de noblesse sur le plan pédagogique. La faculté de transférer ses connaissances n'étant pas une sorte de disposition dont devraient spontanément faire preuve les élèves, Jacques Tardif<sup>12</sup> affirme que « *le transfert n'est pas*

---

<sup>12</sup> J.Tardif, *le transfert des apprentissages*, Montréal, Editions logiques, 1999

*quelques chose à mettre en route vers la fin d'un apprentissage, mais une perspective à mettre en tête aux élèves dès le début d'une séquence de travail. »*

La notion de transfert des apprentissages est ainsi un phénomène extrêmement complexe que les sciences humaines tentent de caractériser mais dont la modélisation théorique ne semble jamais achevée. Tous les théoriciens s'accordent néanmoins sur un point : le transfert se prépare par l'organisation de la situation, par la sensibilisation de celui qui apprend et par l'anticipation sur les usages du savoir (donner les objectifs, établir des liens...).

L'utilisation de la pédagogie de projet apparaît donc comme un moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez nos élèves car elle donne du sens à leurs activités scolaires et leur permet de faire du lien entre les différentes disciplines. L'enseignement général et l'enseignement professionnel ne sont plus cloisonnés mais complémentaires, le premier étant au service du second.

## II- Une pédagogie de projet

### 1- La pédagogie de projet : définition et principes

La pédagogie de projet est fondée sur la théorie constructiviste de l'apprentissage : c'est l'activité du sujet qui lui permettra d'apprendre. L'élève accède à la connaissance par une démarche personnelle et active d'appropriation du savoir. Il construit ses propres structures de connaissances en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, qu'il transforme, qu'il réorganise.

L'élève intervient en tant qu'auteur parfois et toujours en tant qu'acteur.

S'inscrire dans une démarche de projet, c'est essayer de faire collaborer des perturbations issues d'un environnement nouveau avec des régimes personnels de stabilité, c'est-à-dire les connaissances déjà acquises et les représentations. Ainsi, le projet doit permettre à l'élève d'articuler les éléments nouveaux d'une situation nouvelle (éléments de variation ou d'errance) sur des éléments de stabilité (les points d'ancrage.)

Cette articulation suppose :

- une situation faisant problème qui ne propose pas un circuit parfaitement balisé. En effet, un sujet peut finaliser un savoir soit par l'amont, soit par l'aval. Par l'amont si le savoir répond à un problème que l'élève a déjà rencontré. Par l'aval si le savoir répond à des problèmes que l'élève est capable d'anticiper.

L'utilisation interdisciplinaire des connaissances permet de dépasser la fragmentation des actions habituelles.

- Un appui sur les représentations et les acquis

- La nécessité absolue de faire des erreurs pour avancer.
- Une réalisation comme aboutissement des apprentissages.

Pour P. Meirieu, la pédagogie de projet tente de concilier deux exigences contradictoires : *« l'une de rationalité, qui impose de considérer la rigueur didactique et la progression des apprentissages. L'autre de finalisation qui amène à privilégier les activités de fabrication et à articuler les apprentissages aux pratiques sociales. »*<sup>13</sup> Il faut donc réconcilier savoirs scolaires et savoirs sociaux.

Enfin, la démarche de projet, par sa nature même, induit très souvent un travail de groupe, des échanges et des confrontations avec autrui. En alternant travaux collectifs et travaux individuels, il s'agit d'aboutir à une réalisation motivante dont les différentes étapes auront provoqué perturbations, remises en cause, réflexions et confrontations, sources de conflits socio-cognitifs.

En poursuivant les travaux de Vigotsky, Anne-Nelly Perret-Clermont<sup>14</sup> affirme que *« le conflit qu'un sujet peut vivre avec autrui débouche sur un conflit intrapersonnel (conflit de soi-même avec soi-même) et devient le moteur de l'apprentissage. »*

La pédagogie de projet apparaît donc comme un moyen privilégié qui permet aux élèves de mieux intégrer leurs apprentissages, de réutiliser leurs connaissances antérieures, de saisir l'utilité d'une connaissance, d'une tâche ou d'une stratégie et de faire des liens entre les disciplines.

---

<sup>13</sup> P. Meirieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, E.S.F, 1990

<sup>14</sup> Professeure de psychologie à l'Université de Neuchâtel, spécialisée en psychologie sociale de l'éducation et de la formation.

Dans ce sens, la circulaire de 2006 préconise « *l'articulation entre les connaissances et capacités acquises dans l'établissement scolaire et les langages techniques et les pratiques du monde professionnel* ». <sup>15</sup>

## 2- Présentation du cadre de travail

La SEGPA de Caussade (Tarn et Garonne) compte 4 PLP et 4 PE pour environ 80 élèves.

Depuis de nombreuses années, les PE enseignant les mathématiques travaillent en co-animation avec les PLP de maçonnerie et de menuiserie.

La pédagogie du projet apparaît pour l'équipe comme un moyen de favoriser le développement de capacités de transfert chez les élèves et de leur permettre d'en prendre conscience.

De plus, cette pédagogie n'atomise pas l'apprentissage : en rendant l'élève auteur et acteur du projet, les enseignants l'incitent aussi à établir des liens entre les disciplines dans une thématique commune.

L'annexe 3 de la circulaire de 98 insiste sur l'intérêt d'une telle pratique : « des pratiques de projet (...) sont mises en œuvre tout au long de la scolarité. Elles permettent de donner ou de redonner aux élèves un rôle d'acteur dans leur formation et de restaurer leur confiance en eux. » <sup>16</sup>

Ce travail de liaison classe-atelier se rapproche beaucoup de la notion de Projet Pluridisciplinaire à Caractère professionnel (PPCP) <sup>17</sup> présent dans le

---

<sup>15</sup> Circulaire n°2006-139 du 29/08/2006 3- accession à une qualification de niv V

<sup>16</sup> Circulaire N° 98-129 du 19-06-98, annexe 3

<sup>17</sup> Ce projet consiste en la réalisation d'un objectif de production au d'une séquence de service, tenant compte du secteur professionnel et du diplôme. Il est le produit d'un travail en équipe. La pluridisciplinarité recouvre toutes formes de coopération entre les disciplines. La technicité requise, les problèmes posés inspirés de ceux rencontrés dans les milieux professionnels et la mise en oeuvre de savoir-faire liés à l'exercice du métier caractérisent la dimension professionnelle du projet.

référentiel des CAP. En effet, un des objectifs est de mobiliser, au cours d'activités professionnelles, des savoirs et des savoir-faire relevant des enseignements généraux et ainsi mieux appréhender l'intérêt de ces enseignements.

A la rentrée 2006, j'ai proposé d'étendre le dispositif afin d'y prendre part. C'est ainsi que tous les mardis après-midi, pendant 2 heures, je travaille en classe ou en atelier avec ma collègue PLP d'Industrie de la Maille et de l'Habillement. Nous avons ensemble réfléchi à un projet de classe, nous l'avons ensuite soumis aux 12 élèves concernés (8 élèves de troisième et 4 élèves de quatrième) qui ont exprimé leur désir de s'inscrire dans ce projet.

### 3- Le projet liaison classe atelier 2006-2007

En ce début d'année scolaire, une élève m'a demandé pourquoi Caussade et Septfonds sont surnommées « villes du chapeau. »

En rapportant la situation à ma collègue d'IMH, nous nous sommes aperçues que cette interrogation pouvait être un bon point de départ à notre travail.

En effet, nos élèves ne connaissent pas leur environnement et ce qui a fait sa gloire. Le chapeau pouvait donc être la base de notre projet de liaison classe-atelier.

*« Tout projet est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. »<sup>18</sup>*

Pour motiver nos 12 élèves, il fallait bien sûr que le projet de l'année aboutisse à une réalisation concrète et reconnue si possible par des professionnels. Nous avons ainsi pris contact avec les organisateurs des « Estivales du chapeau », festival international qui présente, expose et

---

<sup>18</sup> Hubert Michel, Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves, Lyon, Chronique sociale, 1999, coll. « synthèse, Pédagogie, Formation ».

récompense les plus beaux couvre-chefs. C'est aussi l'occasion pour les entreprises locales de présenter leur travail.

Les responsables ont été très intéressés par notre projet et ont immédiatement proposé de créer un prix spécial pour les réalisations des élèves.

Pour obtenir des fonds nécessaires à l'achat des matériaux, nous avons présenté le projet au Conseil d'Administration qui l'a validé. Objectif général : « montrer et prouver aux élèves les interrelations entre enseignement général (français, mathématiques, histoire, géographie, éducation civique) et enseignement professionnel (atelier IMH) tout en donnant du sens aux apprentissages »

Phases de la pédagogie de projet	Éléments stratégiques favorisant le transfert
Exploration, choix du projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pratiquer des techniques de recherche</li> <li>* exploiter l'information</li> <li>* faire des liens, schématiser</li> <li>* développer la coopération</li> <li>* faire des choix réalistes</li> </ul>
Elaboration du projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>*planifier un travail</li> <li>* se connaître et connaître les autres</li> <li>* respecter les différences</li> <li>* développer son sens critique</li> </ul>
Réalisation du projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>* réguler un travail (modifications, ajustements...)</li> <li>* confronter ses idées</li> <li>* pratiquer des méthodes de travail efficaces</li> </ul>
Présentation du projet, évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>* mener à terme le projet</li> <li>* communiquer de façon claire et précise (présentation aux autres)</li> <li>* Développer son jugement critique (évaluation du projet)</li> <li>* développer sa capacité d'écoute</li> </ul>

C'est ainsi que depuis le mois de septembre, nous travaillons sur le thème du chapeau. D'abord de façon assez théorique puis, dès la rentrée de janvier, nous entrerons dans une phase plus pratique, plus manuelle, plus technique.

### a) De septembre à décembre

Dans un premier temps, ma collègue PLP a présenté les métiers de la mode et nous avons insisté plus particulièrement sur les spécificités de la modiste, du chapelier et du bonnetier.

Nous avons ensuite demandé aux élèves de lister tous les noms de chapeaux qu'ils connaissaient pendant que je les inscrivais au tableau au fur et à mesure. Puis, sans donner de précisions, les élèves regroupés par trois devaient classer tous ces mots.

Ces différents classements ont été analysés, commentés et validés ou infirmés. Pour illustrer tous ces chapeaux, des recherches ont été faites sur Internet. Une première affiche était ainsi réalisée.

Il nous a ensuite paru opportun de visiter les deux entreprises de Caussade, les seules qui continuent à vivre de la fabrication du chapeau. Pour cela, elles ont dû s'orienter vers le chapeau haut de gamme.

Nous avons commencé par une petite entreprise familiale de 6 salariés pour visiter un mois plus tard, celle qui fait travailler une centaine de personnes.

Chaque visite était préparée en amont : les élèves préparaient des questions (ce qui a permis de travailler en cours de français les phrases interrogatives<sup>19</sup>) et étaient avertis qu'un compte-rendu leur serait demandé lors de la séance suivante. Je me suis appuyée sur la deuxième visite pour évaluer la compétence D3 (répondre à un questionnaire) du CFG en français. Les réactions étaient prévisibles : « c'est pas normal, on fait pas du français »

Pour garder une trace de ces visites, un compte-rendu commun a été rédigé en s'appuyant sur les comptes-rendus individuels. Cet écrit ayant nécessité un

temps très long, j'ai moi-même rédigé le compte-rendu de la deuxième visite sous forme de texte à trous.

Au fil des séances, les commentaires des élèves ont commencé à évoluer : « finalement ça veut dire qu'on fera tout le temps du français, même chez notre patron ? »

L'histoire de Caussade et de Septfonds intimement liées au chapeau a ensuite été évoquée.

Chaque situation est prétexte à l'interdisciplinarité. En parlant du safran du Quercy, nous avons appris que 500 fleurs sont nécessaires à l'obtention d'un gramme d'épice. Mais alors combien faut-il de fleurs pour un kilogramme de safran ?

Nous avons enfin travaillé sur les expressions françaises qui contiennent le mot chapeau.<sup>20</sup>

Toutes ces activités ont ensuite été exposées sous forme d'affiches : les métiers de la mode et les métiers de la chapellerie, les différents types de chapeaux et leurs illustrations, les comptes-rendus de visites et les expressions françaises contenant le mot chapeau. Chaque élève avait la responsabilité d'une partie de l'exposition.

Lors de la dernière séance avant les vacances de Noël, nous avons demandé aux élèves de proposer des thèmes pour la fabrication des chapeaux.

Ils ont ensuite dessiné le chapeau de leur rêve, celui qu'ils aimeraient réaliser. Ils ont également listé les matériaux nécessaires à leur réalisation.

---

<sup>19</sup> Compétence D2 du CFG : rédiger une liste de questions ou de consignes

<sup>20</sup> Compétence Techniques de la langue, vocabulaire

## **b) De janvier à juin**

Après avoir analysé le cahier des charges fourni par les organisateurs des « Estivales du chapeau », les élèves se sont interrogés sur la faisabilité de leur projet. Tous étaient en accord avec les règles imposées.

Nous avons ensuite travaillé sur l'anatomie d'un chapeau.

Pendant les vacances de Noël, ma collègue et moi avons acheté un nombre important d'échantillons de tissus divers et d'articles de mercerie. Nous les avons présentés aux élèves et un travail sur les matières et leurs caractéristiques a été fait à l'écrit. (Raphia, tarlatane, voile irisé, satin, tulle, dentelle, étamine, organdi, passementerie, chenille, ruban, perle, paillette).

Les élèves se sont alors regroupés par binômes (libres) et se sont mis d'accord sur un projet définitif.

Nous sommes alors entrés dans la phase pratique, phase qui a révélé une grande motivation de la part des élèves. Ils se sont montrés imaginatifs, curieux et inventifs. C'est aussi à ce moment là qu'ils ont pris conscience du lien entre les disciplines générales et professionnelles, de l'utilité de maîtriser des compétences en mathématiques et en français pour pouvoir être à l'aise dans la partie plus professionnelle.

Ainsi, tous les groupes ont eu des patrons à réaliser, des tracés précis à faire, des mesures à relever, des notices à suivre (fabrication des cerises en papier mâché).

A chaque étape de chaque groupe, je me suis attachée à montrer et à faire verbaliser aux élèves les compétences générales qu'ils étaient en train d'utiliser.

M. et L. se sont demandées comment fabriquer leur ananas, elles ont émis des hypothèses qu'elles ont infirmées ou validées pour finalement décider de couvrir un œuf en polystyrène de tissu dont la teinte rappellerait la couleur de l'ananas.

Pour être le plus proche de la réalité, elles ont souhaité que l'écorce ressemble à des écailles teintées de jaune et de brun. Après plusieurs tentatives, elles ont retenu l'idée de carrés de 8cm de côté qu'elles ont pliés en 4 et qu'elles ont collés sur le polystyrène pointe vers le haut. Ce travail de géométrie leur a paru naturel, elles ont utilisé des outils de mesure, de tracé et de coupe tout en s'exclamant « c'est bizarre, quand on fait des maths en couture, on a l'impression que c'est moins difficile. » Elles ont su transférer leurs compétences mathématiques dans le champ professionnel.

Les groupes évoluent à des rythmes différents, chacun ayant ses difficultés propres mais tous sont volontaires pour mener le projet à bien et pouvoir présenter leurs réalisations lors du festival du chapeau début juillet 2007.

Cette pédagogie du projet, parce qu'elle met l'élève en situation d'acteur d'une réalisation qui fait sens pour lui permet l'utilisation de connaissances, de stratégies et de processus dans des contextes variés.

La mise en réseau des Segpa telle qu'elle a été pensée et mise en place dans le Tarn et Garonne permet également de faire le lien entre les champs des disciplines générales et professionnelles. Lien d'autant plus réel et authentique que le travail préparatoire à ce dispositif a permis de faire travailler ensemble les représentants de ces deux champs de la Segpa : PE et PLP.

### III- La mise en réseau des Segpa

#### 1- Les textes officiels

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (89-486 du 10 juillet 1989) modifiée par la loi de programmation du nouveau contrat pour l'école n°95-836 prévoyait déjà la possibilité pour les établissements de mettre en commun leurs ressources humaines et matérielles.

La circulaire 96-167 du 20 juin 1996 qui officialise le terme de « SEGPA » précise que cette mise en réseau peut revêtir des formes diverses : Segpa/ Erea, Segpa / LP, Segpa / Segpa ... L'objectif étant d'organiser des parcours diversifiés aussi individualisés que possible en rendant l'élève acteur de son orientation.

La circulaire énonce clairement les fonctions du réseau :

- -« élargir et ouvrir l'offre de formation proposée aux élèves et à leurs familles dans une zone géographique déterminée.
- Créer les conditions d'une continuité des apprentissages
- Optimiser l'utilisation des ressources humaines et matérielles d'un groupe d'établissements (rappel de la loi de 89) » <sup>21</sup>

Cette dernière circulaire a été abrogée et remplacée par la circulaire n°2006-139 du 29 août 2006. Concernant la constitution de réseaux d'établissements, rien ne change : le vocable utilisé est quasiment identique et le texte reprend les trois objectifs cités précédemment à savoir diversification de l'offre de formation, continuité des apprentissages et optimisation de l'utilisation des ressources.

Un seul élément change et ne me paraît pourtant pas anodin : d'un paragraphe entier dans la circulaire de 96 qui insistait sur l'importance de ces mises en

---

<sup>21</sup> Circulaire 96-167 du 20 juin 1996 4- Relations institutionnelles

réseau, nous nous trouvons maintenant face à un texte de quelques lignes qui estime « la constitution de réseaux d'établissements souhaitable ». <sup>22</sup>

## 2- La mise en réseau des Segpa du Tarn et Garonne

Le projet de mise en réseau des Segpa du Tarn et Garonne a été rédigé durant l'année scolaire 2004-2005. Il a été effectif l'année suivante.

Les directeurs des six Segpas du département se sont chargés de la rédaction du projet et de son financement.

Ainsi, chaque élève de quatrième, en plus de la polyvalence au sein de son établissement, a la possibilité de découvrir 2 ou 3 champs professionnels différents. Les élèves participent à deux journées de découverte, doivent faire des choix d'atelier et accepter la mobilité.

Les enseignants quant à eux, sous l'impulsion de l'IEN AIS (aujourd'hui ASH), se sont attachés à l'aspect pédagogique du projet. En effet, tous les PLP ainsi qu'un PE par Segpa ont été réunis de manière à travailler ensemble. J'ai participé à ces réunions en tant que représentante de la Segpa de Caussade.

L'objectif de ces premières rencontres était de choisir de manière très précise les objets qui seraient confectionnés ainsi que les compétences d'enseignement général requises.

Pour cela, chaque PLP a présenté aux enseignants son projet de réalisation ainsi que les documents techniques. Les PE concernés devaient ensuite rédiger une liste exhaustive des compétences en mathématiques, en français, en VSP et en Education à l'Orientation à maîtriser en amont.

Nous avons également réfléchi à la façon dont nous pourrions exploiter ce travail au retour en classe.

---

<sup>22</sup> Circulaire n°2006-139 du 29 août 2006 2 .2 Mutualisation des compétences et des moyens

Les différents projets ainsi que les compétences pré-requises ont été mises en ligne sur le site de l'inspection académique, secteur Montauban II-AIS <sup>23</sup>

Concrètement, en classe, cela m'a permis de préparer ces échanges. Nous savons que tout changement est une source de perturbations pour nos élèves et ce travail en amont a eu un effet sécurisant.

En effet, en Education à l'Orientation, je leur ai présenté les différents ateliers ainsi que leurs débouchés respectifs. J'ai également exposé quelques projets de réalisation d'objets techniques <sup>24</sup> (Le dossier comportant la partie professionnelle et la partie enseignement général).

Les élèves ont très rapidement relevé les « compétences de base », c'est-à-dire les compétences en mathématiques et en français communes à toutes les réalisations :

- en mathématiques :

Lecture d'un tableau à double entrée (compétence A 2.4 du CFG)

Reconnaître et tracer un carré et un rectangle (B 1.1)

Mesurer un segment (A 1.12)

Nommer et tracer deux droites parallèles, deux droites perpendiculaires

Trouver l'opération à effectuer (calcul de côtes cumulées)

- en français :

Lire et décoder un document technique (B1)

Connaître et comprendre un vocabulaire technique propre à chaque champ professionnel (D4 : tech)

Nous n'avons bien sûr pas eu le temps de travailler l'ensemble des compétences mais j'ai essayé d'utiliser au maximum les documents techniques pour leur

---

<sup>23</sup> <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-ais/>

<sup>24</sup> Les PLP n'étaient pas d'accord sur ce sujet : la majorité souhaitait que les élèves connaissent le projet avant d'arriver à l'atelier et d'autres préféraient que les élèves découvrent l'objet le jour même de l'échange

démontrer, une fois de plus, le lien très étroit et la complémentarité entre enseignement général et enseignement professionnel.

*« Donc, y'a pas qu'ici qu'il faut savoir des trucs en math et en français ! »*

Philippe Meirieu<sup>25</sup> nomme cette situation pédagogique « situation de finalisation ». En effet, les objectifs d'acquisition sont mis (provisoirement) au second plan pour s'attacher à comprendre « l'importance de ce qu'il y a à apprendre. »

De plus, je me suis appuyée sur ces échanges professionnels pour évaluer quelques compétences du CFG en français<sup>26</sup>, répondant ainsi à la circulaire 2006 qui prône « l'articulation entre les connaissances et capacités acquises dans l'établissement scolaire et les langages techniques et les pratiques du monde professionnel ».

J'ai également utilisé cette expérience en Vie Sociale et Professionnelle (rubrique entreprise et vie professionnelle). En effet, le nouveau référentiel du CAP insiste sur les compétences transversales entre les disciplines français et VSP : « les finalités du programme de français comme la construction personnelle ou l'intégration professionnelle rejoignent celles du référentiel de VSP. Certains objectifs de l'enseignement de la VSP, comme certaines compétences, entrent en synergie avec ceux du français, en particulier autour des notions de communication, d'organisation de la réflexion et de construction de soi ».<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Philippe Meirieu, *l'envers du tableau*, ESF éditeur

<sup>26</sup> A2 : rendre compte de l'activité réalisée, C2 : retrouver l'ordre logique d'un écrit en désordre (ex : fiche technique de la fabrication d'une pelle ménagère en métallerie, D2 : rédiger une liste de consigne, D4 : rédiger le bilan de l'activité, E1+E2 : qu'ont pensé les élèves de leurs deux journées ? Les points positifs et négatifs

<sup>27</sup> Référentiel CAP Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, CNDP rentrée 2003

Cette expérience de mise en réseau me semble très positive, les élèves se sont montrés motivés, ils se sont globalement bien adaptés aux adultes, aux exigences et aux règles des SEGPA d'accueil. (Compte-rendu des PLP).

Pour les enseignants, il s'agissait d'un outil fort riche à exploiter en terme d'interdisciplinarité.

Suite à l'interdiction de l'utilisation des machines dangereuses pour les mineurs, cette mise en réseau s'est stoppée en novembre 2006. Une seule rotation a été possible cette année.

Les stages me paraissaient le meilleur support pour créer et démontrer le lien entre l'enseignement général et professionnel. J'ai alors réfléchi à un nouvel outil de travail exploitable à la fois en français et en Education à l'Orientation.

## IV- Un nouvel outil : le carnet de stage

Nos élèves de Segpa se sentent plus à l'aise en atelier où ils peuvent travailler, produire, être dans l'action alors que l'enseignement général les renvoie face à leurs difficultés. Ils sont persuadés que l'apprentissage sera pour eux la meilleure voie car le temps de réussite professionnelle sera supérieur au temps d'échec scolaire.<sup>28</sup>

Les élèves de troisième ont répondu oralement à un questionnaire en début d'année sur les représentations qu'ils avaient du CFA et du LEP, leurs réponses vont toutes dans ce sens :

« Au LEP, on est tout le temps en classe à faire des maths et du français, j'en ai assez des cours »

« Au CFA, on n'a qu'une semaine de cours, c'est mieux, le reste on travaille chez un patron »

Partant du constat que nos élèves cloisonnent les disciplines et différencient nettement enseignement général et enseignement professionnel, j'ai essayé de réfléchir à un outil qui leur démontrerait les relations très étroites entre ces deux domaines.

---

<sup>28</sup> Nous organisons depuis deux ans une réunion d'information sur l'orientation en direction des familles des élèves de troisième. Sont présents des représentants du CFA, du CFAA, du lycée professionnel de Caussade et d'anciens élèves. Il est très intéressant de noter que tous ces derniers expliquent leur difficulté à travailler seul et la nécessité d'une bonne maîtrise des compétences de base en mathématiques et en français pour travailler correctement chez un patron. Peut-être nos élèves doivent-ils être confrontés à cette réalité pour qu'elle prenne du sens ?

Dans le cadre de l'Education à l'Orientation, obligatoire en collège et lycée depuis 1996 <sup>29</sup>, je leur ai proposé un nouveau carnet de stage.

Avant le départ en stage des 3<sup>ème</sup> au mois de décembre, nous avons lu et analysé ensemble le document proposé. La plupart des items abordés leur étaient connus (présentation de l'entreprise, description des outils, des machines, le bilan de leur stage) car ils avaient déjà eu à remplir ce genre de fiche lors des stages de quatrième.

Un nouvel élément les a interpellés : le carnet de bord, tableau à deux colonnes : - j'ai observé, j'ai fait

- pour cela, j'ai utilisé des notions travaillées en mathématiques et en français.

Je leur ai expliqué qu'ils allaient devoir noter chaque soir les activités réalisées et qu'ils allaient essayer de réfléchir aux compétences générales utilisées. Un exemple a été donné : « si l'un d'entre vous doit préparer des chocolatinnes, essayons de lister ensemble tout ce qu'il va falloir faire »

Nous avons donc réfléchi à toutes les étapes de fabrication ainsi qu'aux compétences dans les domaines mathématiques et français nécessaires à la bonne réalisation de chaque étape. Nous avons finalement listé :

- lecture de la recette
- les mesures (poids)
- la proportionnalité, divisions et multiplications

Les réactions n'ont pas manqué : « il faut savoir tout ça rien que pour faire des chocolatinnes ! » J'ai ensuite rassuré les élèves sur leurs capacités en leur expliquant que quelle que soit la tâche à réaliser, nous mobilisons toujours des compétences importantes sans en être obligatoirement conscients.

---

<sup>29</sup> Circulaire n°96 - 204 du 31 juillet 1996 " mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège " (B. O. n°31 du 5 septembre 1996)

Je savais ce travail de recherche, de réflexion très complexe, les élèves ont eu beaucoup de mal à remplir le tableau pendant leur stage.

Toujours dans le cadre de l'EAO et de l'exploitation du stage, je leur ai donné un nouveau document : un tableau à 5 colonnes : domaine professionnel, activités, outils/machines, matériaux/produits et notions mathématiques et français.

Chaque élève a sélectionné une activité réalisée pendant son stage et a rempli le tableau. La dernière colonne étant la plus difficile.

Lors de la phase suivante, chacun a présenté oralement l'activité choisie ainsi que le contenu de chaque colonne. Nous avons réfléchi ensemble aux notions d'enseignement général mises en jeu. Selon B. M. Barth, ce travail de métacognition a pour but « *d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa capacité à réutiliser ce qu'il sait dans des contextes différents.* »<sup>30</sup>

Un tableau récapitulatif a été rédigé puis nous avons repéré les compétences communes à l'ensemble des activités. A l'issue de ce travail, nous avons conclu que quel que soit le champ professionnel, quelle que soit la profession ou l'activité, des connaissances générales seront toujours indispensables à la maîtrise d'un métier.

---

<sup>30</sup> Britt-Mari BARTH, le savoir en construction, Editions Retz

## CONCLUSION

Nous avons face à nous, enseignants spécialisés d'EGPA, des jeunes présentant des difficultés scolaires graves et durables. Ils ont une identité fragile, une image narcissique dévalorisée et montrent une grande insécurité face à l'acte d'apprendre.

L'introduction de la pré professionnalisation auprès des élèves de quatrième permet de créer des situations de réussite autres que celles mises en place en classe. Ces réussites et les difficultés qui y sont liées devraient être le moteur d'un meilleur investissement dans les disciplines générales. Or, les élèves cloisonnent ces deux domaines estimant que l'un est porteur d'espoir et de succès alors que le second reste imprégné de souffrances.

Il s'agissait donc de démontrer aux élèves le lien étroit entre ces deux champs de l'enseignement en créant des situations « complexes, floues (...) pour que les apprenants s'habituent à l'utilisation de leur savoir, au transfert ou, en d'autres termes, que l'apprenant découvre le quand et le pourquoi et pas seulement le comment. »<sup>31</sup>

Pour ce faire, je me suis appuyée sur des notions théoriques concernant le transfert des apprentissages. Sont bien en jeu ici les deux niveaux de conscience dont parle Vygotski : l'élève est conscient de la compétence qu'il utilise mais il est également conscient du fait qu'il en est conscient, condition nécessaire pour un transfert réfléchi et volontaire. Cela signifie qu'il a un savoir sur son savoir : un métasavoir.

Grâce au projet mis en place en collaboration avec ma collègue PLP, le transfert des apprentissages généraux aux apprentissages professionnels devient concret,

---

<sup>31</sup> Joseph STORDEUR, enseigner et/ou apprendre, De Boeck, 1996

s'inscrit dans une situation par un travail de mise en relation ou d'invention à partir de ce que l'élève sait déjà.

La mise en réseau des Segpa du Tarn et Garonne m'a également permis de travailler en français et en Education à l'Orientation sur des dossiers techniques.

Enfin, les activités réalisées en stage ont été prétexte à un travail métacognitif : quelles compétences générales ai-je utilisé pour atteindre l'objectif professionnel fixé par mon patron ?

Ces différentes expérimentations ont donc permis aux élèves de mettre du lien là où ils n'en voyaient pas. Les remarques des uns et des autres ont ainsi évolué au fil de l'année et la majorité semble avoir compris l'utilité d'une bonne maîtrise des compétences de base en mathématiques et en français pour pouvoir travailler sereinement. Il sera intéressant de voir si les futurs troisièmes profiteront de cette prise de conscience pour (ré)investir les apprentissages scolaires.

Une avancée significative en cette fin de période semble pouvoir être mesurée en terme d'orientation. En effet, pour la première fois cette année, 10 élèves de troisième sur 23 souhaitent passer un CAP dans un lycée professionnel.

Il reste bien du chemin à parcourir pour faire évoluer les représentations de nos élèves et j'aimerais dans l'avenir, axer ma pratique pédagogique vers plus de travail de métacognition. Option que j'ai eue du mal à mettre en place cette année avec l'alternance classe-IUFM.

Il me semblerait également intéressant de mobiliser les PLP qui pourraient à leur tour amener les élèves à réfléchir aux compétences générales qu'ils utilisent en atelier.

# ANNEXES

## Le projet liaison classe atelier

- Annexe 1 : photos de l'affichage du travail liaison classe/atelier : les métiers de la mode, l'histoire de la chapellerie à Septfonds et Caussade, le compte rendu des 2 visites d'entreprises, le classement des chapeaux, les expressions françaises
- Annexe 2 : dessins de 3 chapeaux
- Annexe 3 : photos de 4 réalisations au 16 avril 2007

## La mise en réseau des Segpas

- Annexe 4 : dossier d'activité PLP, objet confectionné lors de la mise en réseau
- Annexe 5 : évaluation des élèves lors de la mise en réseau
- Annexe 6 : compétences en français et en mathématiques relatives à la fabrication de l'objet confectionné

## Un nouveau carnet de stage à remplir

- Annexe 7 : fiche carnet de bord, nouvel élément du carnet de stage
- Tableau récapitulatif : travail élèves

# BIBLIOGRAPHIE

BARTH Britt-Mari, Le savoir en construction, Editions Retz

BORDALLO et GINESTET Jean-Paul, Pour une pédagogie de projet, Hachette

COUSIN Christian, Enseigner en SEGPA et EREA, Delagrave Pédagogie, 2000

DE VECCHI Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette Education, 1992

DOLY Anne-Marie, Métacognition et médiation, CRDP Auvergne, 1997

MEIRIEU Philippe, Le choix d'éduquer, ESF Editeur, 1994

MEIRIEU Philippe, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, E.S.F, 1990

MEIRIEU Philippe, l'envers du tableau, ESF éditeur

TARDIF Jacques, Le transfert des apprentissages, Montréal, Editions logiques, 1999

Cahiers Pédagogiques n°408, Savoir, c'est pouvoir transférer ? Novembre 2002

HUBERT Michel, Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves, Lyon, Chronique sociale, 1999, coll. « synthèse, Pédagogie, Formation ».

Accompagnement des programmes en SEGPA, livret 2, CNDP, 1999

Circulaire 96-167 du 20 juin 1996

Circulaire N° 98-129 du 19-06-98

Circulaire n°2006-139 du 29 août 2006

Référentiel CAP Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, CNDP rentrée 2003

Circulaire n°96 - 204 du 31 juillet 1996 " mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège " (B. O. n°31 du 5 septembre 1996)

Référentiel CFG, compétences mathématiques et français