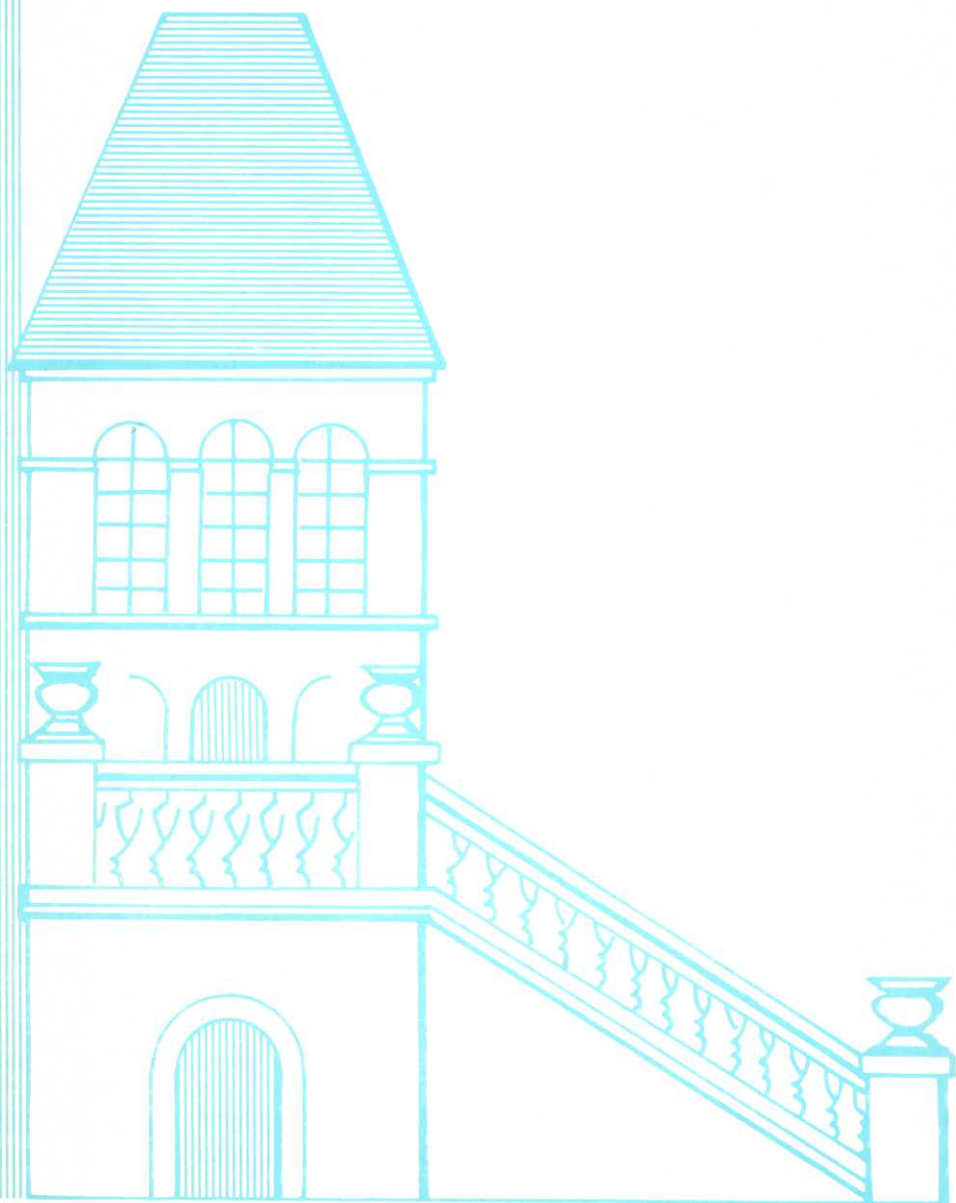


APPRENDRE AUX ÉLÈVES A TRAVAILLER

I



LES AMIS DE SEVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR : **Jean AUBA**
PRÉSIDENT : **Jeannine FENEUILLE**
VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE : **May COLLET**

MEMBRES DU BUREAU

Paule ARMIER
Lucette CHAMBARD
Micheline DUCRAY

Renée LESCALIÉ
Laurence LÉVY-DELPLA
Marie-Laure POLETTI

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92311 SÈVRES CEDEX - TÉL. (1) 45.34.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 250 F - MEMBRES ADHÉRENTS 160 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 140 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 40 F)
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

APPRENDRE AUX ÉLÈVES A TRAVAILLER

I

La mise en place des stratégies d'apprentissage

AVANT - PROPOS	3
. <i>L'autonomie des apprentissages : réussite de l'élève, mieux-être de l'enseignant</i> , par Nelly LESELBAUM, responsable de recherche à l'Institut National de Recherche Pédagogique.	5
. <i>Apprendre à lire</i> , par Line GREFFET, professeur au Collège de Sèvres.	10
. <i>Apprendre aux élèves à travailler l'écrit</i> , par Jacqueline DEPOUILLY, professeur au Collège de Sèvres.	18
. <i>Apprendre à étudier un document en histoire, dans le premier cycle</i> , par Eliette BENATTAR, professeur au Collège de Sèvres.	35
. <i>Apprendre à apprendre une leçon d'anglais en 6^e</i> , par Françoise SAUZEAU, professeur au Collège de Sèvres.	42
. <i>Comment apprennent-ils ?</i> par Denise BÉNAQUIN, professeur au Collège de Sèvres.	52
. <i>Apprendre à travailler dans le cadre d'un voyage scolaire :</i> . <i>Le voyage, un projet pédagogique global</i> , par Catherine GOGUEL, professeur au Collège de Sèvres.	55
. <i>La langue de l'échange, la langue du voyage</i> , par Michelle BRENEZ, professeur au Lycée de Sèvres.	68
. <i>Et si on leur enseignait des méthodes ?</i> par Daniel MARTINA et Gilles BONNICHON, professeurs au Collège Albert Camus de Gargenville.	76

AVANT - PROPOS



Il y a quinze ans, déjà, notre revue consacrait deux numéros au travail indépendant qui se développait alors « en prenant des formes très diverses, mais toutes centrées sur la recherche d'un enseignement plus individualisé, permettant à l'élève de progresser davantage à son rythme et de participer plus directement à son apprentissage ». (1).

Après notre série de numéros sur la pédagogie différenciée, il nous a paru utile de demander à des enseignants du premier et du second cycle (et nous remercions particulièrement les professeurs du collège et du lycée de Sèvres) comment ils apprenaient à leurs élèves à travailler. La moisson a été si riche que ce sont deux numéros successifs que nous vous proposons sur ce thème. On n'y trouvera nulle prétention à présenter des modèles à transposer tels quels dans d'autres situations, avec d'autres publics. Pas non plus - hélas ? - de recette miracle permettant de transformer des élèves nonchalants en petites abeilles laborieuses, mais on y entendra les voix de quelques praticiens qui ont accepté en toute simplicité, en toute lucidité aussi, de témoigner de leur expérience quotidienne, de nous faire partager leur sens des réalités, leurs réflexions, leur optimisme.

Jeannine Feneuille

(1) « Le travail indépendant, essai de définition ». Article de Victor Marbeau, *Amis de Sèvres* n° 73.

L'AUTONOMIE DES APPRENTISSAGES : RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE, MIEUX-ÊTRE DE L'ENSEIGNANT



Le travail autonome est une pédagogie qui a fait l'objet en France d'une expérimentation durant cinq années consécutives, de 1970 à 1975. Cette expérimentation a touché 4 % d'enseignants, avant que cette pédagogie ne soit généralisée et officiellement décrétée comme une pédagogie parmi d'autres (1).

Près de vingt ans se sont écoulés. Dans l'intention de mieux comprendre la façon dont s'engagent les changements dans le système éducatif français, nous voudrions ici répondre à trois questions que les enseignants se posent souvent :

1) Le travail autonome peut-il être considéré comme la pédagogie fondatrice, à l'origine des recherches actuelles qui portent sur les stratégies individuelles des apprentissages scolaires ? (2).

2) Y a-t-il un rapport - direct ou indirect - entre une pédagogie qui vise à rendre l'élève plus autonome dans son travail et les recherches qui portent sur les différents styles cognitifs de l'élève ? La pratique d'une pédagogie de l'autonomie peut-elle être une réponse possible à l'hétérogénéité des élèves dans les classes ?

3) Comment cette pédagogie peut-elle enrichir le métier de l'enseignant, élargir ses rôles et équilibrer ses relations avec ses élèves ?

LE TRAVAIL AUTONOME : LE SAVOIR-FAIRE INCARNE

Le travail autonome se présente comme une méthode d'apprentissages personnels, inspirée fortement des méthodes de pédagogie active. Il vise à donner davantage d'initiative et de responsabilité à l'élève dans son travail. De quelle façon ? en le mettant le plus souvent possible - dans le cadre de son travail scolaire et hors de ce cadre -, en situation d'avoir à effectuer des choix, et à prendre des décisions pour mener à bien une recherche.

Dans cette méthode pédagogique on apprend à l'élève, d'abord à **élaborer** les sujets sur lesquels il travaille ; ensuite à **chercher** ses sources de documentation en fonction des formes des réalisations qu'il a choisies pour réaliser son travail ; enfin à **présenter** les résultats de ses recherches aux autres élèves de la classe, et surtout à les **évaluer**.

On tente de surcroît de faire travailler l'élève autour de ses centres d'intérêt ou de ses préoccupations. Tout naturellement l'élève peut ainsi **élargir** les formes

(1) **Le Travail Autonome en France**, par J. Feneuille - texte ronéoté - 26 pages - Ministère de l'Education
(2) Ph. Meirieu : **Apprendre oui, ... mais comment ?** Edit. E.S.F. Paris 1987.

de présentation de ses sujets, en utilisant aussi bien des supports audio-visuels (films, montages, diapositives, etc.) que des panneaux d'affichage. Il se montre plus créatif que dans les exercices d'application classiques.

LA TRAVAIL AUTONOME : UNE PÉDAGOGIE DE LA SOCIALISATION

Ainsi, définie comme une pédagogie de la **responsabilité** et de la **motivation**, de l'**expression** et de la **communication**, centrée sur l'individualisation des apprentissages de chaque élève, ses désirs et ses aspirations de socialisation, le travail autonome répond à un certain nombre de besoins fondamentaux : personnalisation des relations maîtres-élèves, individualisation et diversification des stratégies d'apprentissage et des styles cognitifs, adaptation à la variété des rythmes de travail des élèves et de leurs centres d'intérêt (3).

Par cette méthode pédagogique, l'élève trouve au sein de l'école un statut de **personne**, car on lui reconnaît une certaine individualité ; il peut se montrer dans sa différence, avoir au sein même de l'école des expériences de type émotionnel : développer son goût de la recherche, éprouver des joies dans la découverte des connaissances variées, ressentir des solidarités au sein des groupes de travail, etc.

Ses connaissances théoriques habituellement opposées aux activités de connaissances pratiques ou appliquées se réconcilient au sein des productions de son savoir scolaire qui a cessé par là même d'être désincarné et peut se présenter concrètement en images.

Apprenant à effectuer des choix personnels et libres, l'élève s'engage davantage dans son travail et devient progressivement l'artisan de sa propre formation... Acteur dans les processus d'apprentissages qui le concernent, il est fortement motivé et essaie par ces voies de conquérir son autonomie...

La première visée de cette pédagogie est donc de parvenir à résoudre un certain nombre de difficultés actuelles propres aux systèmes éducatifs des sociétés industrialisées : désintérêt, apathie ou indifférence devant les programmes scolaires qu'il faut étudier ; marginalité d'autres élèves ou à l'inverse, réactions violentes ou rejet de l'école, hétérogénéité croissante des élèves dans chaque classe de leur niveau de compétence et de leur goût, etc...

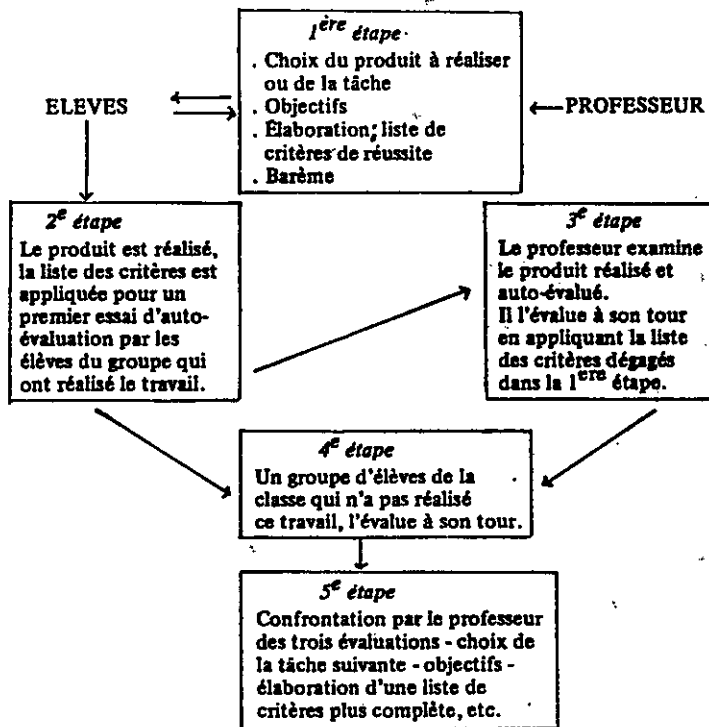
(3) Voir à ce propos les descriptifs concrets de séquences de travail autonome dans quelques disciplines : **Les Amis de Sèvres** n° 73 et 76 et les documents ronéotés par le Ministère de l'Education nationale **Le Travail autonome dans les disciplines**. Lycées. Collèges.

LE TRAVAIL AUTONOME ENRICHIT LE MÉTIER DE L'ENSEIGNANT QUI DEVIENT UN VRAI PROFESSIONNEL

Le premier effet de cette pédagogie est de rendre la vie de l'enseignant plus supportable et son métier plus attrayant, en ménageant entre les périodes d'enseignement classique, des périodes où le travail de l'élève se fait en petits groupes de tâche de trois ou quatre élèves qui se sont cooptés.

Durant ces périodes de travaux de groupes, les rôles de l'enseignant se diversifient et s'enrichissent profondément. Il doit avant tout aider les groupes à organiser leur travail. Il devient un véritable *manager* de ses classes, et gère les apprentissages scolaires selon des étapes qu'il fixe lui-même comme le montre le schéma ci-dessous.

Schéma décrivant les différentes étapes d'une formation à l'auto-évaluation dans le cadre d'un travail en petits groupes (Travail Autonome)



Tiré du livre **Autonomie et Auto-évaluation** sous la direction de N. Leselbaum.
 Edit. Economica I.N.R.P. 1982 : 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05.

LES EFFETS DU TRAVAIL AUTONOME

Ainsi, dans cette pratique pédagogique, l'enseignant sort souvent de son malaise ou de son mal-être par les trois grands changements que cette pédagogie entraîne dans la pratique de son métier.

Au niveau de l'**école**, il élargit son espace pédagogique. Il travaille avec des partenaires qui font partie de son environnement : parents d'élèves, chefs d'entreprises, collectivités locales, administrateurs de la commune, etc. L'élargissement des champs de savoir de ses élèves le conduit à élargir ses propres horizons.

Au niveau de la **conduite de la classe**, en transformant le groupe-classe en petits groupes semi-autonomes, il n'est plus un maître solitaire face au groupe-classe. Il devient « l'animateur des petits groupes », soutien, régulateur, coordinateur, conseiller technique, ou critique, personne-ressource pour tous. Il intervient « à la demande » dans les groupes plus autonomes ou de façon plus délibérée auprès des groupes d'élèves qui paraissent en difficulté. Il peut aussi rester un maître qui enseigne de façon magistrale pour traiter des questions ou des notions difficiles qui ne sont pas passées, et faire lui-même des synthèses à partir des différents travaux de ses élèves... Ayant ainsi à assurer une diversité de tâches et de rôles, il a moins la tentation de s'enfermer dans un style pédagogique. S'adaptant perpétuellement dans des rôles divers et fluctuants, il exprime de façon plus authentique la richesse de sa personnalité et ne s'enferme pas dans un seul personnage ou dans un seul style pédagogique. Il évolue ainsi sans cesse et s'enrichit dans son métier. Il devient ainsi un vrai professionnel de l'enseignement.

Au niveau des **corrections** et des **notations** des travaux d'élèves, l'enseignant leur donne un autre sens en procédant à des apprentissages pour que les élèves évaluent eux-mêmes leurs propres travaux. La démarche en jeu dans le jugement ou l'appréciation d'un travail effectué devient un procédé pédagogique intégré dans les processus scolaires. Car, dans une formation à l'auto-évaluation, sont exposées aux élèves et analysées avec eux les étapes par lesquelles on passe pour porter une appréciation sur un travail - énoncé des objectifs visés dans le travail - choix des critères de la réussite de ces objectifs visés et des normes admises, barème établi, etc...

Et ces différentes étapes constituent autant d'éléments descriptifs des tâches que les élèves ont à effectuer dans un apprentissage à l'évaluation. Ils entraînent alors un effet certain sur ce que l'on a pu appeler *le niveau d'expectation* c'est-à-dire de la probabilité du succès que chaque sujet s'accorde lui-même dans une tâche qu'il a à réaliser. De cette façon, le statut de l'élève et le métier de l'enseignant ainsi que leurs relations sont profondément transformés. C'est alors que l'on peut réellement parler de changements profonds dans les rapports entre l'enseignant et les élèves et dans leur statut réciproque au cœur des processus d'apprentissage.

- L'enseignant, parce qu'il ne craint pas de perdre son pouvoir de « contrôle » et qu'il devient capable de gérer une classe comme un groupe d'individus auto-

mes, pratique une pédagogie de contrat et explicite toutes ses démarches.

L'élève, parce qu'il apprend à s'engager à se sentir responsable de son travail et à évaluer ses progrès et ses manques...



A quelque échelon qu'on se place (primaire, premier cycle ou second cycle), l'enseignant peut se trouver coincé entre deux courants au moins, qui traversent notre société et notre école, et qui sont diamétralement opposés.

- Le premier courant, s'inspirant de la nécessité de renforcer le «contrôle social», cherche à développer dans l'école des attitudes nécessaires à «la bonne marche» du corps social. Il demande et apprend aux enseignants à revendiquer une autorité réelle et un «jugement sans appel», à accepter une inégalité des structures et des filières d'enseignement qui reflète l'inégalité de certaines compétences des élèves, dont les unes sont valorisées au détriment des autres.

- L'autre courant auquel on peut rattacher la pédagogie du travail autonome s'inspire de toutes les orientations communes que les grandes commissions nationales et internationales ont mises en lumière depuis 1975, à savoir la modernisation des contenus, l'individualisation de l'enseignement en fonction des compétences diverses des élèves et de leurs centres d'intérêt variés, la nécessité de mettre fin à l'échec scolaire et de conduire 74 % d'une classe d'âge au Baccalauréat en l'an 2000.

Il met l'accent sur les styles d'apprentissages, les capacités générales opératoires à développer plutôt que sur les connaissances, sur la démocratisation réelle de la vie scolaire au niveau de son fonctionnement. L'école est l'affaire de **tous**, à la fois des enseignés et des enseignants. Elle ne peut être régie par les structures hiérarchiques qui engendrent des comportements de dépendance, et par là même d'irresponsabilité. Pour ce courant, l'école ne peut se sauver que si elle laisse participer les enseignants **et** les élèves à l'élaboration du savoir et à la gestion de la vie scolaire, en pleine responsabilité et dans des espaces de liberté.

Nelly Leselbaum

APPRENDRE A LIRE



Apprendre à lire au collège ! Mais les élèves qui entrent en 6^e savent lire ! Ce titre n'est paradoxal que si le mot lecture n'a qu'une signification : activité de déchiffrement d'une suite de signes à haute voix ou silencieusement. Mais la lecture est également l'appropriation du sens que contient le message écrit.

Les élèves qui abordent le collège sont en majorité capables de **déchiffrer** un texte, mais ils éprouvent des difficultés pour **construire le** sens du texte en découvrant dans celui-ci les **indices** qui permettront cette construction, et deviennent trop souvent passifs devant un texte écrit.

L'objectif de l'enseignant est donc de les faire sortir de cette passivité devant la lecture et de leur permettre d'avoir accès de façon autonome à divers types de textes. Le jeune collégien est, en effet, confronté à une grande multiplicité de textes : consignes de travail, énoncés d'exercices, dictionnaires, manuels scolaires, ouvrages de documentation, textes littéraires, etc.

Or, les objectifs et les techniques de lecture diffèrent selon les supports et l'enseignant doit amener l'enfant à être un lecteur actif, quel que soit le type de texte proposé.

Nous laisserons de côté les lectures non linguistiques : lectures d'images, lectures de films, etc. qui font appel à d'autres techniques ; nous n'envisagerons ici la lecture que comme une activité individuelle et silencieuse.

Les divers types d'activités envisagés s'orientent en fonction de deux objectifs :

. amener l'élève à une lecture plus **rapide** et plus **aisée**,

. lui donner des **clés** pour mieux lire un texte en fonction du **type** de ce texte et du **but poursuivi en le lisant**.

. **Amener l'élève à une lecture plus aisée** oblige à étudier individuellement le cas de chacun ; il est donc important, dès le début de l'année, de faire prendre conscience aux enfants des grandes différences de rythme de lecture à l'intérieur d'une classe. Cette mesure, effectuée au départ du travail, doit être reprise en cours d'année, puis en fin d'année, afin que chacun puisse mesurer ses performances et évaluer ses progrès.

Pour réaliser cette mesure, chaque enfant devra lire silencieusement un texte assez facile de 3 000 à 4 000 signes, à son rythme, en notant bien la durée de cette lecture, puis il devra répondre à un questionnaire simple de type vrai-faux, sur le texte. On lui montrera ensuite comment calculer sa **vitesse** de lecture (*nombre de signes lus en 1 minute*) et l'**efficacité** de sa lecture, en multipliant son pourcentage de réussite au questionnaire par sa vitesse de lecture.

Le nombre obtenu par l'enfant sera alors soigneusement noté afin de lui permettre de mesurer son évolution, en cours, puis en fin d'année.

Ce premier test montre, d'ailleurs, en début de sixième, une très grande hétérogénéité, les résultats allant souvent du simple au double.

Cette hétérogénéité a tendance à se réduire en cours de scolarité : les lecteurs lents améliorant nettement plus leurs performances que les lecteurs rapides.

A partir de cette prise de conscience, il importe de fournir aux élèves des outils pour améliorer leurs performances : il s'agit essentiellement d'exercices destinés à développer l'activité visuelle inspirés des techniques de lecture rapide et consistant à :

- repérer un mot à l'intérieur d'une liste,
- trouver des erreurs dans des phrases répétées plusieurs fois,
- parcourir des colonnes de mots dont le nombre de signes augmente, etc.

Tous prennent appui sur la notion de durée. Ces exercices seront présentés en classe bien sûr, mais l'enfant doit comprendre qu'il s'agit en quelque sorte de «games» destinées à l'entraîner et qu'il devra poursuivre à la maison et régulièrement. Les vérifications en classe ayant lieu sporadiquement.

Différentes stratégies pour donner des «clés» de lecture en fonction du type de texte et de l'objectif poursuivi.

- S'agit-il de chercher dans un **dictionnaire** (1) ?

Avec une classe de 6^e, une séance de manipulation du dictionnaire n'est pas superflue. On y voit comment placer l'ouvrage sur la table afin de n'avoir pas à le déplacer, à le fermer, etc. pour noter en même temps le renseignement découvert, comment le tenir, comment le feuilleter pour arriver à un maximum de dextérité. On y apprend ensuite où l'œil doit se fixer pour repérer le «mot annonce». A ce stade, il est, en général, nécessaire de retravailler l'ordre alphabétique avec un certain nombre d'exercices systématiques (cf. annexe 1). L'étape suivante consiste à étudier l'organisation d'un article de dictionnaire, à relever les abréviations les plus courantes, pour apprendre à les identifier rapidement et à comprendre la valeur de diverses typographies utilisées.

- S'agit-il de lire un **énoncé** ?

Le travail peut être fait en cours de français à partir d'un énoncé de mathématique par exemple. Il fait prendre conscience aux enfants de l'importance de chaque mot, de chaque signe de ponctuation et l'amène à se poser des questions sur la formulation la plus précise (cf. annexe 2).

- S'agit-il d'étudier une **page** dans un **manuel** d'histoire ou de biologie ?

Il est intéressant de pratiquer au moins une fois ce travail avec de jeunes élèves de collège. La composition de la page étant en général très différente de celle d'un livre de morceaux choisis, on prend avec eux conscience du rapport entre le texte et les images (photos, gravures, schémas) qui ont ici une fonction au niveau du sens du texte et auxquelles ce dernier fait souvent référence. On y fait également la découverte du rôle des divers types de typographies (italiques, lettres en gras, etc.) déjà rencontrés au cours du travail sur le dictionnaire mais avec des fonctions différentes.

(1) Nous ne traiterons pas ici du travail consistant à amener l'élève à savoir de lui-même dans quel type de dictionnaire chercher (dictionnaire de langue, dictionnaire encyclopédique, etc.) mais à savoir comment chercher avec le maximum d'efficacité.

- S'agit-il de chercher des **renseignements** dans un **ouvrage documentaire**?

Selon le type d'ouvrage, les enfants vont découvrir la place et le rôle de la table des matières et/ou de l'index. Lorsqu'ils auront ainsi repéré le ou les passages correspondant à leur recherche, il convient de leur montrer l'intérêt d'une première lecture en diagonale qui va leur permettre de vérifier l'intérêt du passage et de situer les éléments les plus intéressants ; puis d'une seconde lecture, plus lente et plus approfondie, des endroits les plus prégnants. Cette seconde lecture doit amener à dégager la composition du passage en s'appuyant notamment sur les mots de liaison et à en repérer les mots-clés pour permettre à l'élève une appropriation puis une reformulation des renseignements découverts dans le texte.

- S'agit-il de la lecture de **textes littéraires** ?

Dans ce cas également, la méthode variera selon le type de texte et l'objectif poursuivi.

- Sur un **texte long** (roman, nouvelle, pièce de théâtre, etc.) on part d'une compréhension globale du texte et on affine ensuite l'étude de certains passages si cela s'avère utile. Il semble logique en effet, de travailler dans ce sens afin que le lecteur ne soit pas rebuté ou même bloqué par certaines difficultés au niveau du lexique notamment, et de la syntaxe ; de plus, ce type d'activité développe l'habitude d'inférer ou d'anticiper essentielle à tout bon lecteur. Mais il est très difficile à l'enseignant de contrôler la valeur de cette lecture, si ce n'est à travers des exercices oraux ou écrits de questionnement ; or, tous ces exercices mettent en œuvre d'autres compétences qui interfèrent dans l'analyse des résultats ; d'autre part, chaque lecteur ajoute son sens au texte et il est parfois délicat de ne pas imposer sa propre interprétation. Toutefois une discussion basée sur ces différences d'interprétation est un moment très enrichissant.

La **fiche de lecture** fait partie des travaux qu'il est possible de mettre en pratique lors de la lecture d'un texte long.

Elle a une double fonction :

- entraîner le lecteur à une lecture active, l'amener à communiquer à propos de cette lecture et à en garder une trace écrite,
- permettre à l'enseignant de vérifier la qualité de cette lecture.

Ces travaux sur textes longs peuvent se regrouper selon deux axes :

- la fiche traditionnelle
- la fiche à vocation pluridisciplinaire et documentaire.

La fiche **traditionnelle** peut être envisagée dès la classe de 6^e et se présenter de la manière suivante :

- . présentation de l'ouvrage :
 - auteur
 - éditeur
 - illustrations éventuelles
 - traducteur (s'il s'agit d'un texte étranger),
- . présentation des principaux actants,
- . présentation des lieux où se joue l'histoire,
- . présentation de l'époque ou des moments de l'histoire,

- . résumé rapide,
- . regard sur le texte :
 - type de l'œuvre (roman d'aventures, récit auto-biographique... etc...)
 - narrateur
 - impressions du lecteur.

Le roman de Dino Buzzati : **La fameuse invasion de la Sicile par les ours**, Collection Folio Junior, semble fait sur mesure pour permettre cette initiation des jeunes élèves à la fiche de lecture. En effet, les quatre premiers points y sont déjà traités systématiquement par l'auteur et l'éditeur.

. La fiche à orientation **documentaire** permet en 6^e/5^e de présenter sous une autre forme des sujets étudiés dans une autre discipline.

Ainsi, en classe de 6^e, **L'Acrobate de Minos** de L.N. Lavolle, édition Hatier-Rageot, montre aux enfants, sous forme romanesque, des données reçues par ailleurs en cours d'histoire et de géographie. La recherche de l'itinéraire du jeune héros rappelle la géographie de l'Égypte ancienne et de la Méditerranée orientale. Le relevé des indices de civilisation permet une étude comparative très simple des civilisations égyptienne et crétoise.

Au niveau du cycle d'orientation, on peut aller un peu plus loin dans cette utilisation pluridisciplinaire des œuvres et comparer le traitement des mêmes données par un spécialiste (géographe, historien, zoologiste, etc...) et par un romancier. Ainsi, le milieu polaire présenté par le livre de géographie et le même milieu évoqué dans le roman de R. Frison-Roche : **Le Rapt**, collection Livre de Poche. De même, le regard de E.M. Remarque sur la première guerre mondiale dans **A l'Ouest, rien de nouveau** et celui de J. Steinbeck sur la dépression économique aux U.S.A. à travers **Les raisins de la colère**, peuvent en classe de 3^e être comparés à ceux de l'historien.

- Toutefois, c'est sur les **textes courts** que l'aide du professeur sera peut être la plus performante. Plusieurs stratégies peuvent, en effet, être mises en œuvre pour amener le lecteur à une lecture plus active et plus précise.

- **Des activités non linguistiques :**

- . tracer un schéma, ou un croquis, ou un plan à partir d'un passage descriptif,
- . retracer un itinéraire sur un fond de carte fourni par l'enseignant,
- . choisir entre plusieurs croquis, ou schémas, ou plans dont un seul convient vraiment au texte.
- . compléter un arbre généalogique avec les noms et les prénoms de personnages évoqués dans un texte, etc.

Ces activités, très nombreuses, ont l'avantage d'impliquer tous les lecteurs, notamment ceux, si nombreux dans le cycle d'observation, qui ont un recul instinctif devant la production écrite.

- **Des activités plus proprement linguistiques**

. Dans les classes de 6^e/5^e, le texte peut faire l'objet de plusieurs types d'exercices :

1. choix entre une affirmation exacte ou une fausse,
2. recueil et classement d'informations,
3. choix des titres de paragraphes les mieux appropriés dans une longue liste,
4. remise en ordre des titres de paragraphes fournis dans le désordre,
5. questionnaire sur le contenu,
6. résumé d'un ou plusieurs paragraphes ou du texte tout entier.

Ces exercices ne font pas appel aux mêmes activités lors de la lecture : les numéros 3, 4 et 6 impliquent plutôt une lecture et une appréhension globale du texte alors que les numéros 1, 2 et 5 demandent une lecture plus approfondie et parfois même une très grande acuité dans l'observation du texte.

. Avec des élèves plus âgés, les mêmes exercices peuvent être repris et il est possible d'en ajouter beaucoup d'autres :

1. la réorganisation d'événements selon la chronologie,
2. la réorganisation des informations dans l'ordre du texte à partir d'une liste où elles sont reformulées et présentées dans le désordre ;

dans ces deux types d'exercices, bien sûr, l'élève a le texte sous les yeux.

3. les différents types de puzzles :

- sur les phrases d'un texte fournies dans le désordre.
- sur les paragraphes d'un texte à replacer dans l'ordre original.

Cette série d'exercices a pour objectif de prouver à l'élève le rôle essentiel des mots de liaison, des marqueurs de temps, etc...

4. le repérage de mots ou de phrases ajoutés par le professeur et qui ne faisaient pas partie du texte,
5. des travaux de rédaction ; chacun d'eux exige une lecture très approfondie du texte afin de ne négliger aucun indice ; oubli qui induirait fatalement un contre-sens, au niveau du devoir. Dans ce groupe, on peut trouver les suites de texte, les débuts de texte, les insertions d'une ou de plusieurs phrases imposées, les réécritures avec changement de point de vue, etc.

Nous avons donc ici un assez large éventail de travaux et d'activités permettant d'entraîner un élève à lire, de manière moins passive, mais si ces exercices développent la rapidité et l'intensité de la lecture, ils ne sauraient créer **l'envie de lire**. Apprendre à mieux lire peut, certes, aider à « entrer en lecture » mais suffit rarement à créer l'envie de lire. Et dans ce domaine, l'enseignant se sent assez démuné, il peut toutefois faire appel à des auxiliaires précieux : les bibliothécaires-documentalistes qui, avec lui, détiennent la clé de l'accès aux livres. Bien souvent, les bibliothécaires proposent des activités plus attrayantes, moins nettement didactiques : les lectures, autour d'un thème, les lectures associées : livre-film, etc. Il savent faire du livre un objet que l'on a d'abord envie de regarder puis de toucher et d'ouvrir enfin. Le professeur, de son côté, essaie de montrer que la lecture n'est pas seulement un travail mais également un plaisir. Il lit, à haute voix, une histoire, un conte, un chapitre pour donner envie aux enfants d'aller ensuite poursuivre la lecture. Il peut commencer la lecture d'un roman ou choisir des passages qui entraîneront les élèves à aller plus loin, il peut décrire un personnage, l'animer, il peut raconter l'une de ses aventures, etc...

La découverte du livre passe également par une information venue des enfants eux-mêmes : des élèves-lecteurs racontent à la classe un texte, un roman qu'ils ont aimé.

Toutes ces stratégies ne vainquent pas toutes les résistances, bien sûr ; il est évident que certains enfants répugnent à entrer dans un livre ; dans ce cas, la contrainte, au départ, peut être efficace : deux enfants doivent, pour une date précise, lire un ou deux chapitres d'un roman, chacun de son côté ; ils auront donc à en parler aux autres. Ce récit à deux voix entraîne souvent des discussions, chaque lecteur soutenant son point de vue, et, l'on observe parfois que, grâce à cette discussion, grâce à cette activité de «vedette» face au groupe classe, les réticences peu à peu disparaissent.

L'objectif prioritaire est alors atteint : ils lisent, ils liront encore, peut-être...

Line Greffet

MANIPULATION DU DICTIONNAIRE (DFC)

1) Les mots-annonces

Définition. - Dans toute page du DFC dont le numéro est pair (page de gauche), il se trouve bien détaché, en haut et à gauche de la 1^{ère} colonne. Il indique le premier mot traité dans cette page.

- Dans toute page du DFC dont le numéro est impair (page de droite), il se trouve bien détaché, en haut et à droite de la deuxième colonne. Il indique le dernier mot traité dans cette page.

Exercice : trouver les mots-annonces des pages suivantes : 137 - 504 et 505 - 611 - 752 et 753 - 902 - 1152 et 1153.

2) L'ordre alphabétique. Exercices.

1) Numérotter les mots suivants selon l'ordre alphabétique : *arbre - lait - addition - donner - manger - agence - garage - immeuble - ciel - vitre - carreau - plage - mer - bateau - crevette - wagon - volant.*

2) Même exercice.

asticot - aztèque - art - abcès - abbaye - assorti - arrhes - attribut - attirail - asepsie - ascenseur - athlète.

3) Même exercice.

collecte - collège - colleter - collection - collégien - coller - collectivité - collerette - collectivement - collectionneur - collègue - collectif - collet - collectionner - collégienne - collégial - colleur - collecteur - collégiale - colleuse.

3) Les abréviations

Elles sont utilisées pour gagner de la place. La liste se trouve dans les premières pages du DFC. La lire et recopier les abréviations connues suivies des mots ou du mot qu'elles remplacent.

ex. *adj.* → adjectif...

4) Etude d'un article → les familles de mots. Exercices.

a) chercher les mots suivants :

bienfaiteur, bifurcation, franchise, peupler.

Quel signe typographique les signale ? A quel mot chef de file appartient chacun des mots cités ?

b) regrouper tous les mots d'une même famille derrière les mots suivants qui sont chefs de file :

- *émouvoir*
- *imiter*
- *papier*
- *présenter.*

FRANÇAIS - MATHÉMATIQUES
Lecture d'énoncé. Lecture de consignes.

1. Le texte d'un exercice de géométrie a été découpé en «morceaux» et les «morceaux» ont été mélangés... Ce texte, découpé et mélangé, est présenté ci-dessous.

- Consignes :**
- remettre le texte en bon ordre.
 - réaliser l'exercice donné dans ce texte.

On a enfin effacé

la médiatrice de (BD)

et (DC) en F.

et $AD = 5\text{ cm}$;

On a d'abord dessiné

Quel est

la partie de la médiatrice

tel que $AB = 8\text{ cm}$

extérieure au parallélogramme

Trouver

un rectangle ABCD

qui rencontre (AB) en E

la diagonale (BD)

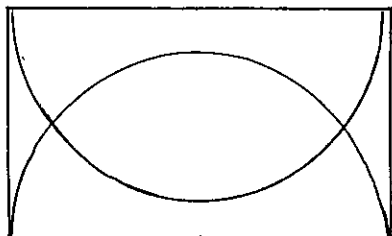
On a ensuite tracé

le nom des triangles DEB et BFD ?

puis on a tracé

le périmètre du rectangle ABCD.

2. Voici un dessin géométrique.



Imagine que tu téléphones à un ami qui ne connaît pas cette figure. Quelles consignes dois-tu lui donner pour qu'il obtienne cette figure géométrique ?
 Ecris clairement ces consignes.

APPRENDRE AUX ÉLÈVES A TRAVAILLER L'ÉCRIT



La question : «Comment apprendre à travailler aux élèves ?» se pose avec une acuité particulière au professeur de français. C'est à lui qu'il revient d'aider l'élève à décoder correctement les messages de tous ordres qu'il reçoit, à encoder correctement les messages de tous ordres qu'on lui demande et lui demandera d'émettre, le code étant bien sûr la langue française mais aussi désormais l'image. Tâche immense que, selon les jours, il comparera à l'un ou l'autre des plus rudes travaux d'Hercule (et celui-là, à travailler si bien, qui lui avait appris ?), l'hydre de Lerne ou les écuries d'Augias pour leur haute valeur métaphysique - et il déplorera que, le temps des mythes et miracles étant révolu, ce soit lui, Iphiclès devenu besogneux grammairien, qui doit affronter les épreuves dont seul pouvait triompher son divin (faux) jumeau... Il constate aussi, avec un étonnement un peu navré, qu'on ne lui a guère appris à travailler quand il avait l'âge de ses élèves, guère appris à faire travailler ses élèves quand il apprenait à devenir leur professeur, la méthode paraissant aller de soi.

Or si, comme le dit Robert, «travailler, c'est agir d'une manière suivie avec plus ou moins d'effort pour obtenir un résultat utile», on voit que le contenu même du cours doit être **l'acquisition de méthodes, la fabrication d'instruments et l'apprentissage de leur emploi** en fonction d'objectifs clairement définis - et accessibles grâce à un effort qu'il faudra rendre le plus petit possible pour le résultat maximal, c'est-à-dire la bonne note pour l'élève, la maîtrise d'un savoir pour son professeur.

Professeur de français et de latin (de grec si peu) au collège depuis de longues années, je me propose de donner dans ces quelques pages un modeste témoignage sur les problèmes que pose à mes élèves la production d'un écrit correct et sur les instruments et les méthodes que je tente de leur fournir pour qu'ils les résolvent.



Commençons par le plus concret : la papeterie ! Savoir travailler, c'est d'abord tout simplement se constituer le **matériel** adéquat, savoir choisir, par exemple, un cahier pour une matière dont l'apprentissage est strictement linéaire (le latin en quatrième) mais un classeur pour une matière polymorphe comme le français où des feuilles intercalaires distingueront, de façon arbitraire mais pratique, la langue, l'étude de textes d'auteurs, la production de textes personnels : la mobilité des feuilles permet d'utiliser une page d'une rubrique pour une autre et une telle circulation à l'intérieur de l'objet matérialise l'évidence que le français est un tout. (Bien sûr, il est interdit d'y mêler d'autres disciplines et il faut dissuader les élèves, à mon sens, d'utiliser ces énormes classeurs fourre-tout qu'ils se révèlent, c'est normal, incapables de gérer).

Dans le cartable de mes élèves de latin - petite touche de pédagogie «rétro»

qui fait sourire mes collègues - on trouve aussi une ardoise, une craie, un chiffon enfin un marqueur, un kleenex. Cela les oblige, tous - même le paresseux, le rêveur, par ce moyen impitoyablement traqué - à écrire, d'une façon lisible pour moi en tout point de la classe, les *civibus* **Romanibus* ou autres *rosa* **pulchram est* par lesquels il leur faut passer pour assimiler la morpho-syntaxe. Cela donne lieu à une activité à la fois physique et intellectuelle intense et profitable.

J'ai donc déjà ouvert pour vous la trousse de mon latiniste - vous savez ? cette poche de vieux jean délavé ou cet énorme tube de dentifrice - mais vous pouvez y voir aussi ce dont il a besoin pour travailler en français et dans les autres disciplines et dont il faut lui apprendre l'usage judicieux. Ainsi j'exige qu'on dispose d'un crayon à bille vert qu'il faut utiliser pour les recorections grammaticales dans les devoirs de façon qu'on puisse distinguer les trois moments d'écriture :

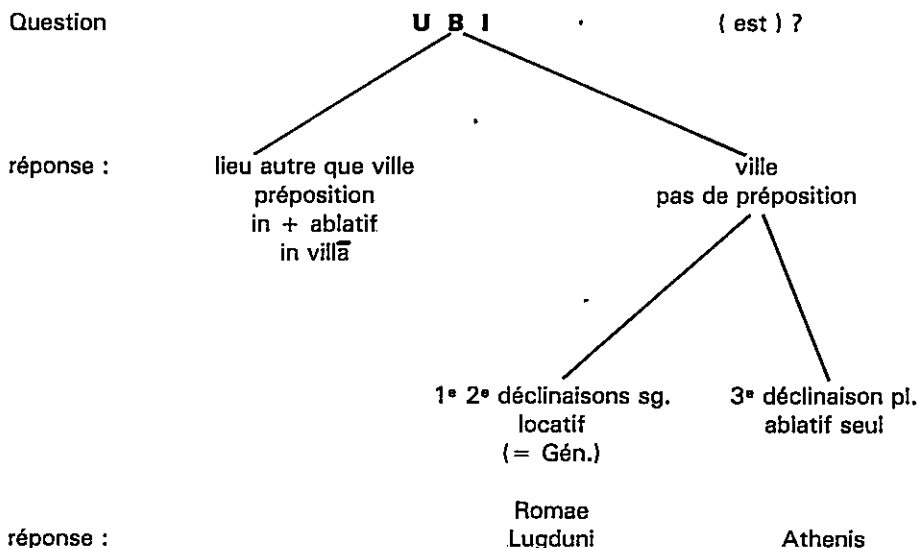
- l'élève en bleu ou noir,
- le professeur en rouge,
- l'élève, de nouveau en vert.

Si l'élève utilise deux fois la même encre, le message final est incompréhensible (le professeur a l'air d'avoir corrigé comme faute ce qui était juste et à quoi on ne pouvait reprocher que l'inélegance d'une rature). Les effaceurs sont bien utiles mais il faut freiner l'enthousiasme des élèves pour eux. Je montre l'intérêt du surligneur pour mettre en évidence, dans le classeur, les éléments d'un plan, le rappel d'une confusion à éviter... Je montre à l'élève l'intérêt qu'il y a à avoir constamment à sa disposition une trousse personnelle complète : l'élève qui sait travailler ne perd pas son temps à emprunter la gomme, l'effaceur, la règle de son voisin. Il y aurait beaucoup à dire sur l'importance d'un matériel scolaire adéquat et la réponse de Barthes à la question d'un journaliste - «Comment écrivez-vous ? Avec une plume Sergent-Major» n'était peut-être pas seulement une boutade.

J'écrivais il y a quelques lignes que sans la troisième couleur, le devoir recorigé ne serait plus compréhensible : c'est qu'effectivement il doit le rester et c'est un point important que j'aborde ici : celui de la constitution par l'élève de ses «archives» personnelles. Tout travail fait par lui doit être engrangé dans le classeur (ou le cahier, en latin) et toujours prêt à être réutilisé. Les élèves ont beaucoup de mal à accorder le prix qu'il mérite à leur travail : investissant trop affectivement dans leurs devoirs, ils occultent trop l'aspect intellectuel et ils ont souvent l'attitude inverse de celle qui leur serait utile : ils ont tendance à garder avec un soin narcissique les devoirs qui ont eu une bonne note - et dont ils n'ont donc plus grand chose à apprendre - et, si on les laissait faire, ils froisseraient avec dégoût le devoir qu'ils ont manqué et sur lequel le professeur s'est échiné à faire toutes les remarques qui leur seraient nécessaires pour réussir le suivant. Faire prendre conscience à l'élève de l'importance qu'il y a à «archiver» ses travaux, à les classer, à les réutiliser s'il veut progresser, est souvent difficile mais tout à fait nécessaire : les exercices soigneusement répertoriés fournissent les travaux pratiques d'application de la théorie étudiée dans le manuel (l'élève, du reste, au collège, s'il est possesseur de ses cahiers, ne l'est pas de ses livres). L'élève doit comprendre qu'il faut écrire dans son classeur ou son cahier non seulement pour le jour précis où l'exercice est à faire et pour le professeur qui l'interrogera peut-être, mais aussi pour plus tard et pour lui, quand il devra faire des révisions, réemployer une notion, une technique déjà vue. D'où la

nécessité également d'être attentif à la correction en classe et de la noter soigneusement. Nous devons réagir contre la tendance des élèves jeunes à vivre dans l'instant ou dans le projet perpétuellement renouvelé. Nous devons être un peu de leur mémoire.

Autre point important pour la constitution du matériel scolaire personnel de l'élève et pratique à utiliser pour lui, surtout s'il est «visuel» (comme le dit A. de la Garanderie) : l'emploi de **tableaux, schémas** appropriés à chaque fois à l'objet particulier de la connaissance (schéma sagittal, tableau à double entrée...). Je valorise, dans les exercices non rédigés, la meilleure présentation. Les élèves ont tendance à n'accorder d'importance qu'à l'opposition réponse juste/réponse fausse : il est bon qu'ils soient plus exigeants et valorisent, parmi les réponses justes, celles qui sont énoncées sous la forme la plus pertinente. Je leur fournis à l'occasion des exemples de ce type :



Apprendre sa leçon, c'est d'abord apprendre ce contenu sous cette forme. C'est ensuite l'utiliser méthodiquement pour faire les exercices d'application. L'élève qui, à la question : *Ubi est Titus ?*, répond **in Athenis* - est invité à voir qu'il a manqué le premier choix binaire : il comprend, recommence le détail des opérations et réussit à trouver la bonne réponse. Tout ce qui, je pense, permet de prendre conscience d'une hiérarchie dans les éléments de la connaissance aide leur mise en mémoire et leur réemploi judicieux.

★

Pourvu de tout ce matériel, l'élève est-il apte à **produire un message écrit**

correct ? Hélas, non. Car certaines bases fondamentales manquent souvent - au moins en sixième/cinquième. N'ayant que rarement fait ces classes et il y a déjà bien longtemps, ne rencontrant heureusement pas constamment ce type de lacunes en quatrième et troisième, je m'appuierai beaucoup sur le témoignage d'une collègue familière de ces classes qui m'a fait l'amitié de me communiquer ses réflexions, E. Seillier-Hosotte.

Un nombre croissant d'élèves ne maîtrise pas suffisamment **l'écriture** au sens le plus manuel du terme. Ils écrivent maladroitement, lentement, se plaignent vite de fatigue de la main et du bras (cela est confirmé par les professeurs des autres disciplines). Ils ne maîtrisent pas le **graphisme**, font les boucles à l'envers, ne marquent pas la différence entre **o** et **a** (je le constate en latin où cette confusion dans les désinences est catastrophique), font trop ou trop peu de jambages aux **m** et **n**, ce qui rend difficile la différenciation entre les deux lettres ou entre consonne simple et consonne redoublée (il y a souvent confusion, dans un même devoir, entre des traits d'écriture script et des traits de cursive liée). Un professeur de sixième est donc couramment obligé de donner des pages de copie avec pour seule consigne de soigner l'écriture !

De même beaucoup d'élèves ne connaissent pas les **majuscules** : ils ne peuvent faire l'exercice qui consiste simplement à mettre, en regard des minuscules, la majuscule correspondante. Ne les distinguant pas, ils ne peuvent pas les utiliser de façon anarchique (influencés, en cela peut-être par la publicité dont c'est la pratique courante) : on ne trouvera pas de majuscules aux noms propres, mais on en trouvera à l'intérieur d'un mot ou à l'initiale d'un nom commun. Un professeur de sixième revoit en début d'année avec ses élèves l'alphabet et le graphisme des lettres et fait ensuite la guerrilla systématique aux fautes d'écriture dans les copies et les cahiers.

Autre manque entravant à la base la production d'un écrit correct : les élèves ne maîtrisent pas **l'espace** dans lequel ils doivent écrire. S'ils écrivent bien de gauche à droite, ils tournent en revanche les pages dans un sens ou dans l'autre, ce qui leur fait utiliser les copies simples ou doubles à l'envers ; ils n'écrivent pas jusqu'au bout des lignes et laissent étrangement des blancs de longueur inégale à la fin de chacune, blancs qui pourraient contenir un ou deux mots.

S'ensuit encore un manque de **repère** à un des niveaux de structuration les plus simples de l'écrit : les élèves, en sixième, ne saisissent pas matériellement les **alinéas**, sont incapables de discerner dans un texte les **paragraphes**. On leur fait donc faire des exercices consistant à compter et délimiter les paragraphes d'un texte. Ensuite, on peut leur demander d'écrire avec des paragraphes : par exemple, le professeur fait construire le plan d'un devoir, puis fixe le nombre minimal de paragraphes que celui-ci devra comporter, et sanctionne, de plus en plus lourdement au fil de l'année, l'absence d'alinéas. En quatrième-troisième également, on s'efforce de donner, en explication de texte, des questions en plusieurs parties exigeant des réponses en plusieurs parties donc plusieurs paragraphes (*où et quand... ? , comment et pourquoi... ?*).

Toujours dans le domaine des repères matériels de l'écrit qui manquent aux

élèves, on constate la méconnaissance des caractères distinctifs des différents **signes de ponctuation**, d'où des phrases syntaxiquement incorrectes (on reverra plus tard ce problème quand on abordera les questions de grammaire) telles que : // *travaillait tranquillement dans sa chambre. Quand soudain il entendit un bruit épouvantable*, dues peut-être plus à une confusion entre point et virgule qu'à une confusion entre indépendante et subordonnée. On fait donc faire systématiquement des exercices de ponctuation, en fournissant des textes non ponctués à ponctuer (on peut puiser chez les poètes, Prévert, par exemple), en donnant n'importe quel texte en prose - fragment de récit dont le sens est aisé à percevoir - après avoir supprimé les signes de ponctuation. Pour les premiers exercices, on peut laisser les majuscules, puis, plus tard, on retire celles qui suivent un point : les élèves doivent rétablir les signes corrects. Un autre exercice visant à faire saisir la nécessité de la ponctuation et de ses différents signes peut se faire aussi à l'oral : on fait lire et relire plusieurs fois les mêmes phrases de façon à obtenir une pause convenable sur une ponctuation forte, l'élève devant faire sentir qu'il a perçu chaque phrase comme porteuse d'une unité de sens. Dans le cours des quatre années de collège, on multiplie les exercices et on devient de plus en plus exigeant en ce qui concerne, par exemple, les marques du dialogue (tirets, guillemets), les marques de la citation, l'usage des virgules ; on fait remarquer, à propos des textes, l'intérêt du point-virgule. Il faut peut-être regretter qu'au Brevet des Collèges la ponctuation de la dictée soit donnée aux élèves (peut-être simplement parce que l'évaluation en la matière peut être litigieuse).

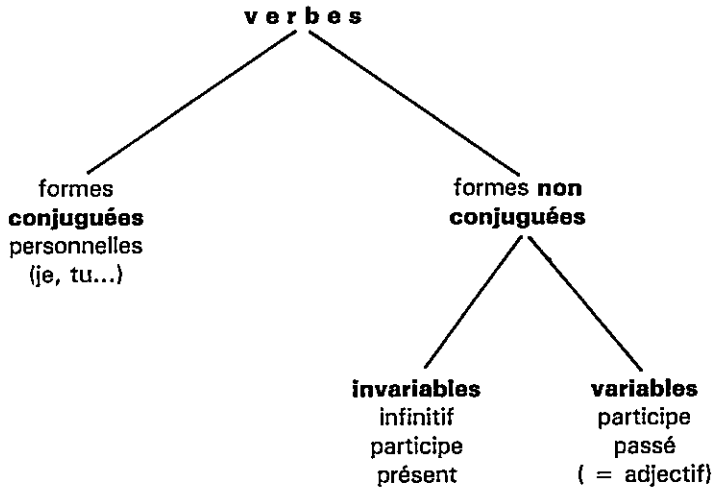


J'ai jusqu'ici constaté l'ignorance, la confusion des élèves dans les repères matériels visibles de la page écrite. Mais il est bien évident qu'elles ne font que traduire l'absence de repères clairs et solides dans leur langue maternelle - bref, l'absence d'une **grammaire** minimale intériorisée permettant d'organiser leur écrit à tous les niveaux, depuis la **production de la phrase simple** jusqu'à la confection de phrases complexes correctes puis à la **rédaction d'un texte linguistiquement cohérent**.

Première observation hélas toujours vraie en quatrième-troisième : les élèves se repérant mal dans la chaîne parlée, restituent à l'écrit des monstres, faute de saisir la **segmentation** correcte des mots : notre sottisier est remplie de **n'avire*, **je s'avais*, **il ne l'a voit pas*. Je ne fais pas faire d'exercice particulier pour traiter ces fautes - ma collègue en sixième-cinquième non plus (les exercices systématiques qu'on trouve dans le livre de Bled sur *ni/n'y*, *ces/ses*, *la a//a* ne paraissent guère efficaces) : il me semble qu'avec une meilleure maîtrise de la langue dans son ensemble les élèves en difficulté sur la segmentation des mots arrivent à résoudre leur problème sans en avoir pris conscience comme tel (en fin de troisième, les insuffisances à ce niveau sont très rares).

Si ces erreurs de segmentation se rencontrent encore si souvent au début du collège, c'est que - tout se tient - il règne dans la cervelle des élèves un flou consternant en ce qui concerne la reconnaissance des **catégories grammaticales**. Ainsi, le pluriel d'un verbe sera marqué par un **s** alors qu'inversement celui d'un adjectif

sera souvent **nt**, adverbess et prépositions deviennent variables quand les noms communs cessent de l'être. De même, des élèves en latin parlent de déclinaison des verbes et de conjugaison des noms et adjectifs... Que faire ? Je fais souvent de grandes récapitulations, des classements en *variables/invariables* ; *variables en genre-nombre/variable en personne*, des tableaux comme



Et sans cesse on harangue, on guerroie, on ferraille...

J'essaie, pour ma part, de multiplier les repères permettant d'organiser l'immense chaos que paraît être pour les élèves leur langue, en particulier la langue écrite. J'ai un certain nombre de leitmotifs : la récursivité, les deux axes du langage à l'intersection desquels se trouve chaque unité de la chaîne parlée, l'homologie entre «l'analyse logique» et «l'analyse grammaticale», la découpe des mots en éléments significatifs à titres divers (préfixe, suffixe, radical), les familles de mots. Amoureuse de ma langue et pénétrée d'admiration devant la fabuleuse astuce de toute langue, j'insiste avec conviction - mais peut-être pas force de persuasion - sur le fait que la grammaire n'est pas une connaissance inutile mais qu'elle est un outil précieux pour comprendre un texte et maîtriser son expression donc sa pensée.

D'une manière pratique, j'ai institué un code d'abréviations destiné à permettre à l'élève de corriger ses fautes tout seul chez lui ou au C.D.I.. Or marge, j'écris **M** pour une faute de morphologie ; **S** pour une faute de syntaxe : en indice, je précise **S segm** pour une faute de segmentation, **S p** pour une faute de syntaxe de phrase, **S t** pour une faute de syntaxe de temps ; **p** pour une faute de ponctuation, **a** pour une faute d'accent, **L** pour une faute de lexique (avec différence entre **L rdl** = faute de registre de langue parce qu'on a employé un mot familier ou argotique, voire soutenu ? c'est plus rare - incongru vu la situation ; **L impr** = on a pris un mot pour un autre ; **L réal** on s'est trompé au niveau des réalités (du référent auquel renvoie le

mot), **U** pour une faute d'usage... Je donne un exemple de chaque type de faute ; et, en regard, j'indique l'instrument nécessaire pour traiter la faute : par exemple **M v**, faute de morphologie du verbe se traite par Bescherelle ou Petit Larousse illustré dans les premières pages ; **U**, **L rdl**, **L impr** se traitent avec un dictionnaire encyclopédique, ses cours d'histoire-géographie, sciences naturelles... les journaux, les yeux et les oreilles ouverts au monde dans lequel on vit... on est étonné, par exemple, de voir des élèves exécuter à l'heure actuelle dans l'hexagone des condamnés à mort... par pendaison...). On peut trouver des **MS** : par exemple **pour qu'il voit* (est-ce qu'on conjugue mal le subjonctif ou est-ce qu'on n'a pas vu qu'il fallait ce mode ?). On peut trouver des **a = S** quand on a confondu **a** et **à**, **la** et **là**, **du** et **dû**, **ou** et **où** ... ; **p = S p** quand on a écrit comme plus haut : ... *Quand il entendit un vacarme épouvantable*. Le travail de recorection d'un devoir est un travail de langue noté qui exige de certains qui ont fait beaucoup de fautes un effort soutenu de réflexion et de rigueur : les corrections à la va-vite et au petit bonheur - parce que, par exemple, on ne prend pas la peine d'ouvrir son dictionnaire - sont voyantes et sévèrement sanctionnées (donc l'entêtement dans la récidive est rarissime). Le travail étant donné avec une semaine pour le faire, on peut me demander un complément d'explication ou de documentation pour une faute qu'on ne s'explique pas. Certains élèves, quoique sérieux, au début de la quatrième confondent les catégories distinguées par le code mais très vite tout rentre dans l'ordre : et cela m'incite à penser qu'ils sont parvenus à appréhender les catégories fondamentales qui structurent leur langue.

Je demande aux élèves de relire les compositions françaises, leurs dictées aussi, plusieurs fois avant de me les rendre (ma collègue de sixième-cinquième fait de même), avec, à chaque fois, un objectif syntaxique différent : on a revu et numéroté les principales règles d'accord et ils doivent vérifier, une lecture après l'autre, qu'ils ont bien respecté chacun de ces accords. Ils ont, à chaque devoir, une note spéciale de langue (c'est-à-dire ce qui leur reste de vingt points lorsqu'on a ôté, sur deux grandes pages ou quatre petites, deux points pour une faute de grammaire, un point pour une faute d'usage ou de lexique, un demi-point pour une faute d'accent, un point pour cinq fautes de ponctuation...). Je leur demande, après quelques devoirs, de faire eux-mêmes leur diagnostic, c'est-à-dire de remarquer le type de faute qu'ils commettent le plus, puis d'inscrire comme objectif prioritaire et particulier en haut de leur prochain devoir l'élimination de ce type de faute précis : cela pourra être l'occasion d'une excellente note ponctuelle encourageante pour un habitué du zéro.

Parallèlement, bien sûr, de façon ou systématique ou ponctuelle (selon les besoins), on revoit, ensemble, morphologie (des verbes essentiellement : v. annexe 1), syntaxe... Et, dès le premier conseil de professeurs, je demande à mes collègues de joindre leurs efforts aux miens et tous en sentent bien la nécessité.

Tout cet appareil que je viens de décrire vise, en somme, à permettre à l'élève de s'approprier l'outil commun qu'est la langue : (outil ? matériau ?). Reste à lui apprendre à produire avec elle des énoncés satisfaisants.

Au niveau élémentaire, en sixième, on rencontre une extrême difficulté à **faire écrire la phrase simple type** : *Groupe Nominal Sujet + Groupe Verbal*. Evidemment, les journaux (mais les élèves très jeunes les lisent-ils ?) regorgent de subordinées en fonction de phrases, on l'a déjà vu ; d'autre part, à l'entrée du collège, les élèves n'ont pas de notion d'analyse logique : aussi cherche-t-on, de façon peut-être arbitraire, à inculquer la notion de phrase verbale complète en exigeant, comme réponse à une question, une phrase reprenant l'interrogation sous la forme affirmative (positive ou négative), toute réponse non conforme («oui», «non», un groupe nominal, une proposition subordinée seule) étant notée zéro.

En quatrième-troisième, la phrase verbale simple étant, en général, maîtrisée, on peut étudier l'intérêt stylistique qu'il y a à user sans abuser de la phrase nominale grâce à l'explication de texte (**L'Inventaire** de Prévert, **Le Horla** de Maupassant et bien d'autres... fournissent des emplois enrichissants de ce tour tellement banalisé par les journalistes qu'il en a perdu ses vertus).

Progressivement, au cours des années de collège, on apprend à l'élève à écrire des phrases plus longues, plus compliquées, en fonction des sujets proposés. Ainsi un exercice beaucoup pratiqué au collège (et qui fournit, dans toutes les académies, nombre de questions au Brevet) consiste à faire unir deux phrases indépendantes données par coordination puis subordination, souvent en nommant le rapport qui lie les deux phrases/propositions (v. annexe 2). Cet exercice paraît très formateur : il exige la distinction entre coordination et subordination (obligeant à classer *car* et *parce que* de façon distincte, ce qui ne va pas sans discussion à l'heure actuelle) entre cause et conséquence (et les professeurs d'histoire constatent que ce n'est pas si évident pour les jeunes élèves), entre conséquence et succession chronologique ; il oblige à voir l'opposition entre cause et concession - la cause qui n'agit pas ; il montre à l'élève que la langue lui fournit d'autres moyens pour exprimer les rapports entre les phrases que le *alors* polyvalent qui unit leurs indépendantes spontanées (*il a mangé trop de chocolats, alors il est malade...*).

A l'opposé de ces exercices simples, on peut, en parlant d'une phrase longue - très - et complexe - peu -, une phrase de Proust qui fait près d'une page dans l'édition de la Pléiade (v. annexe 3), faire d'abord un exercice de lecture pour lequel la grammaire se révèle un instrument indispensable à la compréhension (de même, en latin, la méthode qui consiste à faire faire le mot-à-mot dans l'ordre canonique de la phrase française : *Sujet/Verbe suite directe de Verbe/Autres compléments* permet seule de faire surgir le sens pour la plupart des élèves, peu intuitifs encore ; même pour comprendre une phrase simple). Puis, une fois qu'on a dégagé la structure finalement simple de cette phrase (quatre appositions au groupe Complément d'objet direct du Verbe de la Principale viennent la gonfler à l'extrême), on peut faire remarquer à quel point elle unit la rigueur de l'architecture et la subtilité de l'ameublement - la métaphore vient d'elle-même ; situer brièvement le contexte : la maison est dans une ville - l'analyse prend place dans le portrait d'ensemble d'un enfant que son hypersensibilité fait plus souvent souffrir que jouir. L'exercice d'écriture consiste à reprendre ce modèle (en se bornant, par exemple, à une liste de trois éléments) pour décrire les poupées, les animaux en peluche, les billes, les gâteaux préférés... de son enfance, avec la recherche d'une unité de ton qui soutiendrait l'énumération.

Un autre exemple d'un exercice qui peut aider les élèves à rédiger un paragraphe construit et cohérent est celui que je donne en annexe 4. Les élèves sont appelés à découvrir qu'en usant d'appositions, relatives, circonstancielles, pronoms, substituts judicieusement choisis, on peut communiquer, avec clarté et concision, des informations fournies sous forme d'une liste d'indépendantes. La correction en classe donne lieu à des constats intéressants : tout le monde a regroupé les phrases de façon identique, même si, dans le détail, on a usé de tours divers. Les élèves voient qu'il y a des lois d'organisation d'un texte (situation vs action ? thèmes vs propos ?... leur saisie est intuitive mais unanime donc forte) et que ce qu'on étudie en grammaire (l'apposition, la relative...) est le matériau même de la langue : j'ai vu des élèves prendre plaisir à découvrir qu'on peut «bricoler» des groupes de mots comme des pièces de Lego et, pour peu qu'on s'y prenne correctement, créer ainsi des objets qu'on appelle phrases et qui tiennent aussi solidement et procurent autant de plaisir que le château-fort que le petit frère a eu à Noël. La question 2 permet de montrer que le seul fait de mettre une information à une place anormale - dans un récit, on place d'ordinaire tous les éléments de la situation en tête, avant le récit de l'action - constitue un écart par rapport à la fonction d'information pure, donc constitue une marque discrète mais sûre d'énonciation (cf. plus loin).

Quand l'élève a assoupli sa plume par ces différents exercices de réécriture et d'autres, comment lui apprendre à écrire, cette fois, lui-même un texte un peu développé ? On ne peut le faire qu'en liaison avec l'explication de texte. En effet, c'est par les explications de textes que les élèves sont familiarisés avec des couples de notions fondamentales : Auteur/Lecteur, Narrateur/Narrataire, Histoire/Narration, Narration/Description, Discours/Récit (cf. Benveniste), Enoncé/Énonciation, avec le schéma de Jakobson (qui permet en particulier d'installer l'idée de «situation de communication»), avec la notion de dynamique du récit (on voit comment d'un équilibre initial on passe, sous l'effet d'une force perturbatrice et de péripétie en péripétie, à un équilibre final), avec la notion de rythme du récit (suivant les pages, c'est le saut de l'ellipse, le galop du résumé... ou l'amble de la scène), avec l'existence des trois points de vue (selon qu'un personnage de l'histoire, une caméra cachée ou l'auteur qui voit tout, qui sait tout assume la narration ou la description). L'élève doit aussi prendre conscience de la diversité des textes selon les genres littéraires ou les grandes catégories comme le réalisme, le fantastique, la science-fiction... Nos sujets de composition française sont le plus souvent à comprendre comme le prolongement des études de textes et, pour réussir ce type d'exercice, il faut avoir assimilé les notions de base rappelées plus haut. Par exemple, on donne souvent à écrire la suite d'un texte narratif : cela suppose que l'on repère s'il s'agit d'un récit au Passé simple/Imparfait ou d'un pseudo-discours au Présent-Passé Composé (comme dans Babar : *Aujourd'hui Babar est heureux : il a retrouvé la Vieille Dame*) ; qu'on sait qui raconte et à qui il raconte ; à quel moment de l'histoire se place le texte à écrire : est-on en pleines péripéties ? faut-il commencer par achever la séquence du texte ou doit-on en commencer immédiatement une nouvelle ? qui agit et pour quoi ? Il faut aussi déterminer dans quel type d'écrit on est : ainsi dans une suite de nouvelle réaliste - **Tamango** de Mérimée - une fontaine de vin ne peut surgir dans une île déserte - par contre dans une suite de conte de fées, cela - comme tout - est possible. Ou bien il faut inventer de façon cohérente à tous égards (sur le plan linguistique comme sur le plan sémantique) le contexte d'une phrase iso-

lée-donnée comme : *Mais il n'en était plus question, elle ne pouvait s'arrêter à mi-chemin*. Ou bien le devoir demande qu'en laissant inchangé un certain contenu informatif (une certaine histoire), on fasse varier l'énonciateur donc l'énonciation : par exemple, on commence par un récit aussi objectif que possible (un article de journal bref, non signé, simple mise en phrases d'une dépêche d'agence) puis on demande de continuer avec un texte où l'énonciateur manifestera la manière dont il réagit aux événements qu'il relate. On peut aussi faire l'inverse (v. annexe 5).

L'élève doit aussi, pour réussir les différents exercices qui lui sont proposés en composition française, être bien conscient du rôle de narrateur qu'il doit jouer quand il écrit : ou bien on lui propose un essai personnel ou un sujet de réflexion : *pourquoi vous aimez votre chat ; quelles mesures vous proposeriez pour lutter contre l'abandon des chiens au moment des vacances* : sujet de Brevet) et, en ce cas, il doit s'engager totalement lui-même à la première personne ; ou bien on lui demande un texte d'exposition, un résumé par exemple, et il doit s'effacer totalement ; ou bien encore *je* doit être *un autre* (on rédige une page du journal intime d'un personnage fictif, par exemple).

Parfois, on varie le narrataire (et, ici, aussi, le narrateur) quand on donne le sujet : *Adulte au volant d'une voiture, vous avez eu un accident. Vous le racontez 1) dans une lettre à votre meilleur ami 2) sur un formulaire à votre assureur*. On peut encore introduire une variante d'énonciation intéressante : *Vous racontez votre accident à un familier 1) avec l'intention de l'émouvoir (récit pathétique) 2) avec l'intention de l'amuser*. L'élève peut constater que l'affaire n'est pas une question de contenu mais de tempérament : tel, aux trois quarts revêtu de bandelettes et de plâtre, racontera un grave accident avec la distancé (l'hygiène ?) de l'humour ; tel autre tirera des effets dramatiques d'une égratignure sous deux centimètres de tricostéril.

Tout cela n'étant pas forcément simple pour tous, je crois bon, pour chaque devoir, au moins au début, d'aider les élèves en répondant ou - mieux - en les faisant répondre eux-mêmes aux questions qu'ils se posent le jour où le devoir est donné. Mais je distingue ouvertement les mauvaises questions - celles auxquelles le libellé répond explicitement - des bonnes. Dans les petites classes du collège, certains élèves paraissent si peu se fier à la qualité de leur lecture qu'ils demandent au professeur de reprendre littéralement, mais à l'oral, le texte du devoir comme si c'était le seul canal qui leur permette de recevoir de façon fiable un message.

Quoi qu'il en soit, quel que soit le type de devoir donné, quelle que soit l'aide fournie, seul peut réussir l'élève en possession d'une langue à peu près sûre, qui est familier de la diversité des textes, attentif à toutes les données propres du sujet, donc à ses contraintes, mais qui reste assez souple pour ne pas y laisser emprisonner son imagination. Ce n'est pas toujours facile mais, après trois ans de collège, beaucoup parviennent avec une réelle aisance à inventer des histoires, à raconter des souvenirs, à s'analyser même avec finesse, humour. On peut regretter qu'au moment où ils sont arrivés à maîtriser un exercice, il leur faille l'abandonner pour commencer le dur et généralement peu gratifiant apprentissage de la dissertation.

★

De tout ce travail que je viens d'esquisser dans ces quelques pages (et cette fois, ce n'est pas Hercule, c'est la fourmi dont j'évoque l'image), fait patiemment au long des années de collège pour que l'élève découvre parfois que l'expression écrite ouvre un champ de plaisir et de liberté, pour qu'au moins elle ne soit pas un obstacle dans sa vie professionnelle comme dans sa vie personnelle, de tout cela, que reste-t-il ? On peut souhaiter lui avoir fourni une maîtrise de l'outil qu'est sa langue à peu près suffisante pour qu'il n'ait plus qu'à acquérir les techniques diverses des exercices et tâches qui l'attendent (dissertations, rapports...) au lycée, à l'université, dans son métier. On peut aussi espérer l'avoir aidé dans l'usage privé de l'écrit. Je me rappelle cet élève qui n'osait répondre aux lettres de sa petite amie... par peur des fautes d'orthographe ! Peut-être avait-il tort et, amoureuse, y aurait-elle été aveugle ? - il faut être l'affreux cynique chanté par Gainsbourg pour ne voir dans une lettre brûlante d'amour que les solécismes. Peut être limite-t-il maintenant ses fréquentations aux jeunes filles qui téléphonent ou «minitèlent» ? C'est dommage... J'aimerais bien pouvoir penser que j'ai pu aider X à dire son amour à Y, sa satisfaction, son désaccord voire son indignation à Z (son délégué syndical, son inférieur ou son supérieur hiérarchique, le chef d'Etat responsable de l'emprisonnement pour délit d'opinion de W...). On peut rêver, non ? Sinon, peut-on encore enseigner ?

Jacqueline Depouilly

ANNEXE 1

SOIT LA LISTE DE FORMES VERBALES SUIVANTES :

1 *lus* 2 *pris* 3 *tenu* 4 *fait* 5 *dis* 6 *put* 7 *vis* 8 *tus* 9 *plu* 10 *mis* 11 *jeté* 12 *lavai*
13 *parti* 14 *venus* 15 *vainquis* 16 *vécus* 17 *aperçu* 18 *connus* 19 *parut* 20 *joint*
21 *perdut* 22 *apprit* 23 *pus* 24 *mourus* 25 *fut* 26 *atteint* 27 *répondit* 28 *convo-*
qué 29 *vendus* 30 *su*

1. Eliminez le monstre.

2. Répartissez chacune des formes dans la colonne qui convient en indiquant en abrégé le nombre et le genre ou la personne.

Participe seulement	Participe ou forme conjuguée	Forme conjuguée seulement

ANNEXE 2

CONTRÔLE DE LANGUE

De toutes les manières satisfaisantes, réunissez les phrases juxtaposées suivantes :

1. par la coordination
2. par la subordination

- I. Je suis fatiguée, je me couche de bonne heure.
- II. Nous avons passé des vacances merveilleuses - il a fait un temps épouvantable.
- III. Les Français consomment du blé, les Chinois consomment du riz.
- IV. Il y a des traces de pas sur la terrasse, quelqu'un est entré par là.
- V. Paul monta dans le train, on ne le revit plus jamais.
- VI. Tu fais la moindre erreur, l'ordinateur refuse ton programme.
- VII. Paul travaille énormément, il veut que sa famille sorte de la misère.

ANNEXE 3

(Ces évocations tournoyantes et confuses ne duraient jamais que quelques secondes ; souvent ma brève incertitude du lieu où je me trouvais ne distinguait pas mieux les unes des autres les diverses suppositions dont elle était faite, que nous n'isolons, en voyant un cheval courir, les positions successives que nous montre le kinétoscope).

*Mais j'avais revu tantôt l'une, tantôt l'autre des chambres que j'avais habitées dans ma vie, et je finissais par me les rappeler toutes dans les longues rêveries qui suivaient mon réveil : chambre d'hiver où quand on est couché, on se blottit la tête dans un nid qu'on se tresse avec les choses les plus disparates, un coin de l'oreiller, le haut des couvertures, un bout de châte, le bord du lit et un numéro des **Débats roses**, qu'on finit par cimenter ensemble selon la technique des oiseaux en s'y appuyant indéfiniment ; où, par un temps glacial, le plaisir qu'on goûte est de se sentir séparé du dehors (comme l'hirondelle de mer qui a son nid au fond d'un sous-terrain dans la chaleur de la terre) et où, le feu étant entretenu toute la nuit dans la cheminée, on dort dans un grand manteau d'air chaud et fumeux, traversé des lueurs des tisons qui se rallument, sorte d'impalpable alcôve, de chaude caverne creusée au sein de la chambre même, zone ardente et mobile en ses contours thermiques, aérée de souffles qui nous rafraîchissent la figure et viennent des angles, des parties voisines de la fenêtre ou éloignées du foyer, et qui se sont refroidies ; - chambres d'été où l'on aime être uni à la nuit tiède, où le clair de lune appuyé aux volets entr'ouverts jette jusqu'au pied du lit son échelle enchantée, où on dort presque en plein air, comme la mésange balancée par la brise à la pointe d'un rayon ; -parfois la chambre Louis XVI, si gaie que même le premier soir je n'y avais pas été trop malheureux, et où les colonnettes qui soutenaient légèrement le plafond s'écartaient avec tant de grâce pour montrer et réserver la place du lit ; - parfois au contraire celle, petite et si élevée de plafond, creusée en forme de pyramide dans la hauteur de deux étages et partiellement revêtue d'acajou, où, dès la première seconde, j'avais été intoxiqué moralement par l'odeur inconnue du vétiver, convaincu de l'hostilité des rideaux violets et de l'insolente indifférence de la pendule qui jacassait tout haut comme si je n'eusse pas été là ; où une étrange et impitoyable glace à pieds quadrangulaire, barrant obliquement un des angles de la pièce, se creusait à vif dans la douce plénitude de mon champ visuel accoutumé un emplacement qui n'était pas prévu ; où ma pensée, s'efforçant pendant des heures de se disloquer, de s'étirer en hauteur pour prendre exactement la forme de la chambre et arriver à remplir jusqu'en haut son gigantesque entonnoir, avait souffert bien de dures nuits, tandis que j'étais étendu dans mon lit, les yeux levés, l'oreille anxieuse, la narine rétive, le cœur battant, jusqu'à ce que l'habitude eût changé la couleur des rideaux, fait taire la pendule, enseigné la pitié à la glace oblique et cruelle, dissimulé, sinon chassé complètement, l'odeur du vétiver, et notablement diminué la hauteur apparente du plafond.*

(L'habitude l'aménageuse habile mais bien lente, et qui commence par laisser souffrir notre esprit pendant des semaines dans une installation provisoire, mais que malgré tout il est bien heureux de trouver, car sans l'habitude et réduit à ses seuls moyens, il serait impuissant à nous rendre un logis habitable).

Marcel Proust

(A la Recherche du temps perdu -
Du côté de chez Swann)

ANNEXE 4

EXERCICE

- (1) Daniel avait quinze ans et demi.
- (2) La mère de Daniel est veuve.
- (3) La mère de Daniel a une situation modeste.
- (4) La mère de Daniel gagne sa vie en faisant des ménages.
- (5) Daniel ne manquait apparemment de rien.
- (6) Dans un L.E.P. du Bas-Rhin, les professeurs tenaient Daniel pour un excellent élève.
- (7) Samedi 8 octobre, Daniel a volé un outillage chez un commerçant de la petite ville où vit sa famille.
- (8) Daniel avait dissimulé cet outillage dans un pain vidé de sa mie.
- (9) Daniel était passionné de bricolage.
- (10) Le montant du vol a été estimé à moins de 230 francs.
- (11) Le commerçant volé a fait valoir que ce n'était pas la première fois que Daniel agissait de la sorte à ses dépens.
- (12) Le commerçant volé a refusé un accord à l'amiable avec la mère de Daniel.
- (13) La mère de Daniel était prête à le rembourser.
- (14) Les gendarmes sont intervenus.
- (15) Les gendarmes ont interrogé Daniel.
- (16) Les gendarmes ont fouillé la chambre de Daniel.
- (17) Les gendarmes s'en sont allés.
- (18) Daniel a fermé sa porte.
- (19) Daniel s'est tué d'une balle de 22 Long rifle.

1) En utilisant les ressources les plus variées de la langue, vous réécrirez ce récit en un texte cohérent et dense d'article de journal purement informatif.

2) Peut-on dire que l'auteur de l'article ci-après (1) s'est montré parfaitement objectif ? Qu'est-ce qui permet de sentir la manière dont il réagit devant les faits qu'il relate ?

Texte de l'article :

Suicide

Malgré la situation modeste de sa mère, veuve, qui gagne sa vie en faisant des ménages, il ne manquait apparemment de rien. Dans un lycée d'enseignement professionnel du Bas-Rhin, ses professeurs le tenaient pour un excellent élève. Samedi 8 octobre, il a volé, chez un commerçant de la petite ville où vit sa famille, l'outillage qu'il avait dissimulé dans un pain vidé de sa mie. Il était passionné de bricolage. Le montant du vol a été estimé à moins de 250 francs.

Faisant valoir que ce n'était pas la première fois que le voleur agissait de la

sorte à ses dépens, le commerçant volé a refusé un accord à l'amiable avec la mère, qui était prête à le rembourser. Les gendarmes sont intervenus, ils l'ont interrogé, ont fouillé sa chambre et s'en sont allés. Alors, il a fermé sa porte et s'est tué d'une balle de 22 Long rifle. Il avait quinze ans et demi.

RÉDACTION FAITE PAR LA CLASSE

Daniel, âgé de quinze ans et demi, dont la mère, veuve de situation modeste, gagne sa vie en faisant des ménages, ne manquait apparemment de rien et était tenu par les professeurs de son L.E.P. du Bas-Rhin pour un excellent élève. Mais l'adolescent, passionné de bricolage, a volé, chez un commerçant de la petite ville où vit sa famille, un outillage en le dissimulant dans un pain vidé de sa mie. Le montant du vol a été estimé à moins de 250 francs. Faisant valoir que ce n'était pas la première fois que Daniel agissait de la sorte à ses dépens, le commerçant volé a refusé un accord amiable avec la mère du garçon qui était prête à le rembourser. Les gendarmes sont donc intervenus puis, après avoir interrogé Daniel et fouillé sa chambre, s'en sont allés. Daniel alors a fermé sa porte et s'est tué d'une balle de 22 Long rifle.

ANNEXE 5

DRAME : LA JEUNE FILLE ET LE VIEUX MONSIEUR

Un jean bleu. Un pull vert et beige. Un blouson plastique couleur saumon. Rien d'autre pour la signaler. C'était, paraît-il, une errante assez mal identifiée. Une seule chose est sûre : elle vait vingt ans.

Quand elle est venue, après minuit, avec son ami (qu'il faut bien appeler son complice) pour cambrioler le beau magasin des Sablons dans l'Isère, qui dormait tous feux éteints dans la rue déserte, et qu'elle a commencé à fracturer la porte vitrée, le vieux monsieur qui habite en face s'est mis à sa fenêtre avec son fusil de chasse. Il a choisi deux cartouches, il a bien visé et il a atteint la jeune fille en pleine tête.

Il avait des excuses. Il était malade, il était cardiaque, il ne pouvait pas dormir, il en avait assez d'être cambriolé ; cela était arrivé neuf fois sur dix ans. Il était propriétaire de ce magasin que son fils gérait. Ce magasin vendait des objets électroménagers qui sont, comme chacun sait, le symbole visible de ce qu'il y a de plus sacré et de plus intouchable dans la vie moderne.

Donc, il a fait feu. Il avait soixante-treize ans. Mais l'œil et la main sont encore prompts. Les gendarmes sont venus et n'ont pu que découvrir le cadavre de la jeune fille sur le trottoir. Avec le pull, le jean, le blouson saumon.

Je m'excuse auprès du lecteur si le titre de ce petit article a pu lui faire croire à une histoire scabreuse, piquante, ou je ne sais quoi. Navré de l'avoir déçu.

Article de Raymond Jean, **Le Monde**

1) Relevez toutes les informations contenues dans ce texte et, à partir d'elles, rédigez un article aussi strictement objectif que possible.

2) Quels sont les sentiments et les opinions du narrateur ?

3) Faites raconter ce fait divers par un journaliste d'opinion opposées à Raymond Jean (par exemple dans un journal des commerçants...).

L'ÉTUDE DU DOCUMENT EN HISTOIRE DANS LE PREMIER CYCLE

★

Dans le premier cycle, l'initiation à l'étude de document constitue une des étapes essentielles de la formation intellectuelle de l'enfant. Les sciences humaines ont une vocation particulière à cet égard par leur démarche et leur complémentarité : l'histoire et la géographie qui visent à la compréhension du monde dans ses différents aspects, élaborent leur connaissance du passé, comme du présent grâce à la variété documentaire que fournissent les archives, les fouilles archéologiques, les photos aériennes, les images transmises par les satellites, pour ne donner que quelques exemples.

L'étude de ces disciplines implique le contact avec ces diverses sources d'information. L'enfant a souvent, hors de l'école, par la visite des musées, par les publications pour la jeunesse et par certaines émissions télévisées, une approche du document. Il a aussi des références à l'existence de sociétés lointaines dans le passé et dans l'espace. Il s'agit pour l'enseignant de donner à l'enfant les moyens d'aller plus loin qu'une lecture, qu'une vision passive du document, de lui apprendre à le lire et à le comprendre, en un mot de lui donner une méthode.

LA MÉTHODE D'ÉTUDE EN CLASSE DE 6^e

L'étude des civilisations antiques dans le programme de 6^e est particulièrement favorable à la mise en place d'une méthode, parce qu'elle suscite chez les jeunes élèves beaucoup de curiosité et donc de questions sur ce passé étonnant ou merveilleux. A partir de ces interrogations, il faut d'abord aider les enfants à comprendre ce qu'est un document, en faisant avec eux le tri de ce qui l'est et ne l'est pas. On peut le faire très simplement aussi à l'occasion des objets qu'ils ont apportés à propos d'un sujet étudié : par exemple établir la différence entre la pièce de monnaie grecque antique et la bande dessinée sur la vie des Grecs.

L'enseignant, aujourd'hui, a la chance de disposer d'un important matériel documentaire, ne serait-ce que par les publications de la Documentation Photographique ; les nouveaux manuels d'histoire font une place assez large aux illustrations et aux textes anciens. Il lui faut préparer sa propre démarche pédagogique incluant l'apprentissage des divers types de documents :

Le document muet (cf. fiche 1) (Monument, peinture, sculpture...) a une place essentielle par son aspect concret, son contenu riche de connaissances sur les mœurs, les éléments de la civilisation matérielle et, bien sûr, l'art. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à observer c'est-à-dire à :

- identifier le document
- le décrire en dégagant toute la signification.

Le document écrit (cf. fiche 2) (Textes d'auteurs antiques en 6^e) est égale-

ment essentiel mais plus difficile d'accès. L'enfant doit surmonter l'obstacle de la langue, de mots inconnus, des idées abstraites. Il est donc nécessaire de l'entraîner à :

- faire une lecture attentive,
- souligner au passage les mots de vocabulaire inconnus,
- chercher le sens de ces mots en rapport avec le texte dans un dictionnaire,
- extraire les idées essentielles en regroupant les informations, en les classant par exemple, en les reportant sur une bande chronologique...

Chaque type de document a ses caractères spécifiques, les deux - muet et écrit - sont d'usage complémentaire : ainsi le texte d'Hérodote (fiche 3) fait référence à des outils agricoles de l'Egypte antique dont on trouve la représentation dans les fresques de plusieurs tombeaux ; le récit du scribe du II^e millénaire av. J.C. sur la situation difficile du paysan égyptien peut aussi s'étayer de la fresque du paysan battu ou versant une partie de la récolte à titre d'impôt (tombeau de Menna - Thèbes - XV^e siècle av. J.C.).

Faire étudier des documents n'est pas une solution de facilité. Le professeur doit :

- sélectionner en fonction de ses objectifs et du niveau des élèves le matériel documentaire nécessaire ;
- établir pour son exploitation questionnaires, recherches ;
- définir le temps imparti à leur étude ;
- regrouper dans une synthèse les informations recueillies ;
- enfin évaluer la pratique et la portée de la méthode.

De même l'entrée en contact avec le document est pour l'enfant plus difficile que d'écouter raconter l'histoire. Elle exige de lui : concentration, esprit d'observation, effort de réflexion et de rigueur, précision du vocabulaire, mais au bout de ces efforts, elle vise à développer la faculté d'analyse, la compréhension, les acquisitions et à insérer celles-ci dans un savoir construit par l'élève et non parachuté par le maître.

CONSOLIDATION ET AFFINEMENT DE LA MÉTHODE AU COURS DU PREMIER CYCLE

Définie dans ses grandes lignes en 6^e, la méthode d'étude de documents est d'une part à renforcer par les exercices répétées au cours du premier cycle, d'autre part à enrichir pour approfondir à la fois la discipline enseignée et la réflexion de l'élève.

On peut aussi, par un choix de documents appropriés, se donner des objectifs plus précis et plus ambitieux tels que :

- privilégier le développement de l'observation

En 5^e, les nouveaux programmes font place à l'étude des styles roman, gothique et Renaissance. Des grilles de lecture et d'analyse des monuments de chacun des styles pourraient permettre d'en dégager les caractéristiques essentielles et de favoriser les comparaisons dans le domaine artistique.

L'ÉTUDE DU DOCUMENT EN HISTOIRE DANS LE PREMIER CYCLE

★

Dans le premier cycle, l'initiation à l'étude de document constitue une des étapes essentielles de la formation intellectuelle de l'enfant. Les sciences humaines ont une vocation particulière à cet égard par leur démarche et leur complémentarité : l'histoire et la géographie qui visent à la compréhension du monde dans ses différents aspects, élaborent leur connaissance du passé comme du présent grâce à la variété documentaire que fournissent les archives, les fouilles archéologiques, les photos aériennes, les images transmises par les satellites, pour ne donner que quelques exemples.

L'étude de ces disciplines implique le contact avec ces diverses sources d'information. L'enfant a souvent, hors de l'école, par la visite des musées, par les publications pour la jeunesse et par certaines émissions télévisées, une approche du document. Il a aussi des références à l'existence de sociétés lointaines dans le passé et dans l'espace. Il s'agit pour l'enseignant de donner à l'enfant les moyens d'aller plus loin qu'une lecture, qu'une vision passive du document, de lui apprendre à le lire et à le comprendre, en un mot de lui donner une méthode.

LA MÉTHODE D'ÉTUDE EN CLASSE DE 6^e

L'étude des civilisations antiques dans le programme de 6^e est particulièrement favorable à la mise en place d'une méthode, parce qu'elle suscite chez les jeunes élèves beaucoup de curiosité et donc de questions sur ce passé étonnant ou merveilleux. A partir de ces interrogations, il faut d'abord aider les enfants à comprendre ce qu'est un document, en faisant avec eux le tri de ce qui l'est et ne l'est pas. On peut le faire très simplement aussi à l'occasion des objets qu'ils ont apportés à propos d'un sujet étudié : par exemple établir la différence entre la pièce de monnaie grecque antique et la bande dessinée sur la vie des Grecs.

L'enseignant, aujourd'hui, a la chance de disposer d'un important matériel documentaire, ne serait-ce que par les publications de la Documentation Photographique ; les nouveaux manuels d'histoire font une place assez large aux illustrations et aux textes anciens. Il lui faut préparer sa propre démarche pédagogique incluant l'apprentissage des divers types de documents :

Le document muet (cf. fiche 1) (Monument, peinture, sculpture...) a une place essentielle par son aspect concret, son contenu riche de connaissances sur les mœurs, les éléments de la civilisation matérielle et, bien sûr, l'art. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à observer c'est-à-dire à :

- identifier le document
- le décrire en dégagant toute la signification.

Le document écrit (cf. fiche 2) (Textes d'auteurs antiques en 6^e) est égale-

ment essentiel mais plus difficile d'accès. L'enfant doit surmonter l'obstacle de la langue, de mots inconnus, des idées abstraites. Il est donc nécessaire de l'entraîner à :

- faire une lecture attentive,
- souligner au passage les mots de vocabulaire inconnus,
- chercher le sens de ces mots en rapport avec le texte dans un dictionnaire,
- extraire les idées essentielles en regroupant les informations, en les classant par exemple, en les reportant sur une bande chronologique...

Chaque type de document a ses caractères spécifiques, les deux - muet et écrit - sont d'usage complémentaire : ainsi le texte d'Hérodote (fiche 3) fait référence à des outils agricoles de l'Egypte antique dont on trouve la représentation dans les fresques de plusieurs tombeaux ; le récit du scribe du II^e millénaire av. J.C. sur la situation difficile du paysan égyptien peut aussi s'étayer de la fresque du paysan battu ou versant une partie de la récolte à titre d'impôt (tombeau de Menna - Thèbes - XV^e siècle av. J.C.).

Faire étudier des documents n'est pas une solution de facilité. Le professeur doit :

- sélectionner en fonction de ses objectifs et du niveau des élèves le matériel documentaire nécessaire ;
- établir pour son exploitation questionnaires, recherches ;
- définir le temps imparti à leur étude ;
- regrouper dans une synthèse les informations recueillies ;
- enfin évaluer la pratique et la portée de la méthode.

De même l'entrée en contact avec le document est pour l'enfant plus difficile que d'écouter raconter l'histoire. Elle exige de lui : concentration, esprit d'observation, effort de réflexion et de rigueur, précision du vocabulaire, mais au bout de ces efforts, elle vise à développer la faculté d'analyse, la compréhension, les acquisitions et à insérer celles-ci dans un savoir construit par l'élève et non parachuté par le maître.

CONSOLIDATION ET AFFINEMENT DE LA MÉTHODE AU COURS DU PREMIER CYCLE

Définie dans ses grandes lignes en 6^e, la méthode d'étude de documents est d'une part à renforcer par les exercices répétées au cours du premier cycle, d'autre part à enrichir pour approfondir à la fois la discipline enseignée et la réflexion de l'élève.

On peut aussi, par un choix de documents appropriés, se donner des objectifs plus précis et plus ambitieux tels que :

- privilégier le développement de l'observation

En 5^e, les nouveaux programmes font place à l'étude des styles roman, gothique et Renaissance. Des grilles de lecture et d'analyse des monuments de chacun des styles pourraient permettre d'en dégager les caractéristiques essentielles et de favoriser les comparaisons dans le domaine artistique.

- **développer l'esprit d'analyse**, c'est-à-dire faire décomposer le document dans des différents éléments pour mieux établir des relations.

Au-delà du simple classement de l'information qu'on peut attendre d'un élève de 6^e, il s'agit de passer à une étape plus abstraite, mettant en évidence l'enchaînement de faits ou d'idées - par un schéma (cf. fiche 4) ou par un commentaire rédigé.

- **faire comparer des points de vue, des comportements**, à l'aide de plusieurs documents, est aussi un objectif essentiel qui peut trouver sa place par exemple au moment de l'étude de la Révolution française en 4^e.

- **faire participer les élèves à la conservation des documents** en les aidant - le programme de 3^e, *de 1914 à nos jours*, se prête à cet objectif - à recueillir des témoignages oraux de parents ou autres, à propos des événements étudiés : période de l'occupation, Libération, guerre d'Algérie... puis à les analyser, et à les communiquer au reste de la classe.

Cette liste d'objectifs n'a pas pour ambition d'être exhaustive. Elle rejoint d'ailleurs les préoccupations de tout enseignant : amener les élèves à utiliser au mieux leurs capacités.

L'étude de documents, si elle est bien conduite, est très formatrice. Elle exige souvent un questionnement élaboré qui n'incite pas l'élève à répéter un cours mais à mettre en œuvre sa réflexion. En fin de premier cycle, il est souhaitable que des méthodes soient acquises autant que des connaissances, quelle que soit l'orientation des études. C'est pour l'enfant une étape importante vers l'autonomie.

Elfette Benattar

Fiche 1

FICHE D'ÉTUDE D'UN DOCUMENT MUET

Pour étudier un document muet, il faut d'abord bien l'observer puis :

1. Donner des caractéristiques

- 1.1. Est-ce une peinture, une sculpture, un monument, etc...
- 1.2. Dans quel pays ce document a-t-il été réalisé ?
- 1.3. A quelle période de l'histoire (ou si cela est possible, à quelle date ?) ce document a-t-il été réalisé ?

2. Décrire ce qu'il représente

- 2.1. **Son organisation.** Cette description devra se faire suivant un ordre (par exemple de gauche à droite ou bien au premier plan, au second plan, à l'arrière-plan).
- 2.2. **Sa signification.** Dans cette description :
vous **distinguez** les personnages (attitudes, costumes...), les objets (outils...), le décor, etc...
vous **cherchez les relations** entre les personnages, s'il y en a plusieurs.
- 2.3. **Sa technique**
vous **précisez** les couleurs, les particularités du dessin, les formes des monuments, les matériaux utilisés.
- 2.4. **Enfin vous donnerez un titre au document.**

Fiche 2

PLAN D'ÉTUDE D'UN DOCUMENT ÉCRIT

Pour étudier un document écrit, il faut :

- **prendre connaissance** de son titre, de son auteur, de sa date.
- **lire attentivement** le texte, crayon en main, souligner les mots inconnus puis chercher ces mots dans un dictionnaire en trouvant le sens précis qu'ils ont dans le texte,
- **localiser**, s'il y a lieu, les noms géographiques mentionnés,
- **se renseigner** sur l'auteur,
- **dégager** les renseignements apportés par le texte en fonction des questions posées.

Fiche 3

En Egypte

1. Les habitants du Delta, vus par le grec Hérodote (V^e siècle avant J.C.)

«Ce sont certainement les habitants de delta qui, de tous les hommes habitant les autres pays et le reste de l'Egypte, recueillent les fruits de la terre avec le moins de fatigue ; ils ne peinent pas à creuser les sillons ni à manier la houe... mais quand le fleuve de lui-même est venu arroser leurs champs et qu'après les avoir arrosés il s'est retiré, alors chacun d'eux ensemence son champ et y lâche des porcs ; puis lorsque ceux-ci, en piétinant, ont enfoui la semence, il attend le moment de récolter».

2. Le paysan vu par un scribe (XX^e, XIX^e siècle avant J.C.)

«On me dit que tu abandonnes les lettres, que tu tournes la tête vers les travaux des champs. Ne te souviens-tu pas de la condition du laboureur ? Voici que les vers ont enlevé la moitié du grain et que l'hippopotame a mangé le reste. Les rats sont nombreux dans la campagne, et la sauterelle tombe, et les bestiaux mangent, et les petits oiseaux pillent ; quelle calamité pour le laboureur. Et le scribe taxe la récolte. Il y a des agents avec leurs gourdins, les nègres avec leurs cannes. Voici qu'ils disent *Donne les grains !* Il n'y en a pas. Alors ils frappent sur (le laboureur) étendu par terre ; il est chargé de liens et jeté dans le fossé ; il plonge dans l'eau et patauge, la tête en bas».



← 1. Paysan battu, fresque de la tombe du scribe royal Menna (Nouvel Empire)



Fiche 4

Lire le texte suivant :

L'intempérie de l'air, le dérèglement des saisons et la stérilité des trois dernières années vous persuaderont facilement que la misère des paysans est extrême puisque les blés et les pommes, qui sont la richesse du pays, ayant manqué dans toute la province, les moins incommodés des villes ne boivent que de l'eau et ne mangent plus qu'un peu de pain pétri avec de la lie de cidre, et les autres ne soutiennent leur vie languissante qu'avec de la bouillie d'avoine et de sarrasin. Le pot de cidre, qui ne coûtait autrefois que trois sols, en vaut 9 et le boisseau de froment que l'on avait pour trente sols, se vend 4 et 5 livres * ...

Il y a des paysans, à trois et quatre lieues de Caen, qui ne se nourrissent plus que de racines, de choux crus et de légumes, ce qui les fait tomber dans une certaine langueur, qui les dessèche et qui ne les quitte qu'à la mort.

Les fièvres... ont laissé, dans la plupart de toutes les villes, bourgs et villages de cette généralité, des marques si cruelles de leur pouvoir et de leur violence qu'elles ont dépeuplé des paroisses toutes entières, ayant pris... les bons **fermiers** et les riches **laboureurs**, qui n'ont laissé que des enfants mineurs, qui ne contribuent pas à la **taille** et des veuves faibles et désolées qui ne peuvent cultiver la terre.

Lettre de l'intendant de Caen à Colbert
(mars 1662)

* 1 livre = 20 sous.

QUESTIONS :

1. Dites qui est Colbert ? Pour quelles raisons l'intendant de Caen lui fait-il part des malheurs de sa généralité ?
2. Expliquez les mots soulignés.
3. A partir du texte, dégagez sous forme de schéma l'enchaînement des causes ayant provoqué la situation décrite ici.

APPRENDRE A APPRENDRE UNE LEÇON D'ANGLAIS, EN 6^e



LA SPÉCIFICITÉ DU NIVEAU 6^e

Devant le taux important d'élèves en difficulté dès leur première année d'étude de la langue anglaise, une réflexion s'impose sur la spécificité de la classe de 6^e, et sur l'aide immédiate et précise à apporter à des débutants pour assurer un bon départ...

Aborder l'étude d'une langue, c'est aborder un domaine nouveau, et ce n'est peut-être pas toujours aussi simple qu'on le croit... Il y a, pour l'enfant, migration d'un système de représentations vers un autre système de représentations.

Il va mettre plus ou moins de temps à accepter cette nouvelle représentation. De plus, il faut qu'il prenne conscience que ce qu'on lui demande, ce n'est pas de remplacer le mot français par le mot anglais.

Ce qu'il va devoir faire, c'est non pas cumuler les mots d'un code, mais faire acte de compréhension ou de communication, en situation autonome et authentique, et ce, sans référence à la langue maternelle.

Le problème est certes plus complexe que pour toutes les autres disciplines, et il peut y avoir déstabilisation, plus ou moins grande.

Apprendre une leçon d'Anglais en 6^e n'a donc rien à voir avec apprendre une leçon de Maths ou d'Histoire. Et il est évident qu'une aide spécifique et qu'une grande vigilance s'imposent, plus qu'à tout autre niveau : dans ce voyage dans l'étrangeté qu'est l'étude d'une langue étrangère, il faut *partir* avec l'enfant, le mettre en confiance, l'accompagner et le conduire tout doucement vers une prise en charge de son apprentissage, que personne d'autre que lui ne peut assumer.

Cela veut dire : **lui apprendre à apprendre** au lieu de le laisser tâtonner et faire n'importe quoi...

LE QUIPROQUO ENSEIGNANT - ENSEIGNÉ

Peu d'enseignants réalisent la perplexité d'un enfant de 11 ans, à qui il est demandé *d'apprendre pour le lendemain, sa leçon d'Anglais...*

Apprendre dix lignes d'un code nouveau avec, peut-être, pour seules consignes *de ne pas traduire et de ne pas se faire aider*, c'est faire quoi au juste ?

Apprendre par cœur, pas par cœur ?... Lire simplement, tout fort ou non ? ... Est-ce recopier, répéter ?... Appréhender le sens du message ? ... Il ne le sait pas vraiment.

Savoir sa leçon, est-ce savoir des mots, des phrases, *l'histoire* ? ...

Quelle sera par ailleurs la vérification de son travail ?

Quelles traces de ses efforts aura-t-il à montrer ? sous quelle forme ?... De quoi devra-t-il être capable ?... de réciter, de reproduire ?... un peu ? beaucoup ? tout ?

Il ne le sait pas non plus.

Dans bien des cas, rien n'est clair, parce que rien n'a été dit, et il en ressort que la façon dont l'enfant a procédé ne correspond pas à la façon dont on va évaluer son travail. Les efforts ne sont pas récompensés. Le quiproquo s'installe. L'enfant, après quelques semaines, se décourage, ne comprend plus, aime moins... n'aime plus..., simplement parce qu'on ne lui a pas appris à apprendre !

L'AIDE A L'APPRENTISSAGE

Cette prise de conscience de l'aide spécifique à apporter à des élèves de 6^e, a amené l'équipe de recherche en langue anglaise (1) à réfléchir au processus même de l'apprentissage, à en analyser les différentes étapes et, à travers différentes démarches-classe, à élaborer un répertoire d'un certain nombre d'activités possibles et proposables, l'objectif n'étant pas de dire : voilà ce qu'il faut faire pour apprendre une leçon, mais voilà ce que tu peux faire... Parmi toutes les techniques d'apprentissage qui te sont proposées, tu vas pouvoir trouver peu à peu celles qui te conviennent, à toi, personnellement, et qui vont t'aider à mieux apprendre (et tu vas, peu à peu, tout seul, en découvrir d'autres, ou en changer tout au long de l'année).

Dans l'apprentissage de l'anglais, nous avons dégagé trois étapes essentielles :

- **La mise en mémoire** (stockage d'acquisitions ponctuelles)
- **L'entraînement**, la phase « gammes » (fixation, rebrassage des connaissances à travers des exercices appropriés, dans un contexte contraignant)
- **L'utilisation**, la création en situation d'autonomie, qui demande de plus en plus d'initiative (maîtrise des connaissances).

(Je mémorise ... Je m'entraîne ... Je me lance ...)

L'étape d'entraînement fait bien sûr partie de la phase d'apprentissage, car faire un exercice, c'est apprendre en s'exerçant : apprendre à comprendre, à écrire, à dire. Mais vu l'ampleur du problème, je n'aborderai ici que la phase de la **mise en mémoire**, puisqu'elle est plus directement liée à l'apprentissage d'une leçon, à la façon dont on peut aider un enfant à s'approprier les éléments constitutifs de la langue à travers un texte proposé.

LES DÉMARCHES CLASSE : LA NÉGOCIATION

Plusieurs démarches sont possibles : l'essentiel est d'agir tout de suite, d'installer le dialogue, et de négocier le contrat-travail, afin de ne pas laisser s'installer les violences de la pédagogie invisible, où la règle du jeu n'est claire pour personne.

(1) Groupe de recherche I.N.R.P. 1984-1985 Direction J. Samuel).

La démarche classique

Elle consiste à apprendre les premières leçons d'anglais ensemble, en classe, pour faire comprendre aux enfants de quoi il s'agit, en leur montrant comment faire pour s'approprier le contenu d'un texte, comment stocker dans leur mémoire les nouveaux apports (lexicaux, syntaxiques, grammaticaux).

C'est le moment de leur livrer toutes les techniques d'apprentissage qu'ils ne seraient jamais en mesure de découvrir seuls :

- Lecture silencieuse, une fois, deux fois...
- Lecture à haute voix...
- Répétition orale après lecture, d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase entière, avec modèle, sans modèle...
- Copie de mots, de groupes de mots, de groupes de lettres, avec modèle, sans modèle, une fois, plusieurs fois...
- Observation des éléments constitutifs de la phrase, nombre, valeur des mots, repérage des difficultés, des différences...

Il faut être **très** exigeant dès le départ - Expliquer à l'enfant que l'on **SAIT** ou que l'on **ne SAIT PAS** ; **Il n'y a pas d'à peu près dans la mise en mémoire**. Pour l'aider à surmonter cet écueil, il faut lui faire prendre conscience du fait qu'il y a un **«seuil indispensable» à atteindre, le même pour tous**. Il y a une barre à franchir dans le taux des «savoirs», et il doit s'en rapprocher et la dépasser. Il doit admettre (c'est tout l'art du pédagogue) qu'en deçà de cette barre, il y a quelque chose qui ne va pas ; certains éléments n'ont pas été acquis.

L'aide doit porter sur la découverte de ces éléments, et l'encouragement à persévérer.

Les exigences d'acquisition proprement dite sont les mêmes pour tous. Par contre, les exigences sur la façon dont les enfants vont utiliser ces acquis peuvent être différenciées en tenant compte de facteurs tels que le rythme de l'enfant, ses difficultés personnelles dans tel ou tel type d'activités, etc...

Ma démarche personnelle

Voici comment j'ai choisi de procéder, il y a deux ans, avec une classe de 6^e de 26 élèves. Bien que très vite consciente de l'hétérogénéité du groupe (structures mentales et degrés de maturité très différents, langue maternelle plus ou moins bien maîtrisée) j'ai laissé s'écouler quelques semaines en feignant d'ignorer les difficultés croissantes pour certains, et en demandant à tous *d'apprendre chez eux leur leçon d'Anglais*, en spécifiant seulement qu'il ne s'agissait de *l'apprendre par cœur... mais de bien savoir ce qu'il y avait dedans...*

Comme je m'y attendais, aucun enfant ne m'a demandé d'être plus claire !

Puis j'ai commencé mon «enquête»...

Première étape : La Fiche enquête 1 (voir annexe I)

J'ai, à l'issue de cette période de consignes vagues, distribué en classe une fiche enquête sur la façon dont chacun avait jusqu'à maintenant procédé pour apprendre, seul, sa leçon d'anglais à la maison.

Mon objectif était de cerner le taux et les terrains de difficultés, et de savoir vers quelles techniques d'apprentissage chacun s'était spontanément orienté...et vers combien de techniques. Il y avait aussi, en bas de page, une invitation à dire ses rancunes, malaises ou désirs.

Les élèves ont aimé recevoir cette fiche et la remplir. (Je me souciais d'eux... On quittait l'école... On parlait «maison»). Je les ai vus réfléchir, s'interroger vraiment. Je leur ai laissé un temps très souple, 5 minutes pour certains, 15 minutes pour d'autres. Puis j'ai ramassé les fiches, dont voici une brève analyse.

1ère partie de la fiche

Deux seulement ont coché *très facile*
cinq ont coché *très difficile*,
tous les autres ont coché *assez difficile* ou *un peu difficile*,
et trois enfants ont habilement transformé *assez difficile* en *assez facile* (ils avaient raison : cette rubrique manquait).

2ème partie de la fiche

Sur les quatorze techniques proposées, le nombre de cases cochées variait entre un et cinq. La majorité avait choisi trois cases, et souvent les mêmes :

*lu la leçon entière tout fort une fois
répété plusieurs fois les mots difficiles
demandé de l'aide...*

3ème partie de la fiche

Sur les sept cases proposées, aucune n'était restée blanche : tout le monde avait su cerner une ou deux difficultés.

les plus répandues : *retrouver la prononciation de certains mots*
retrouver l'orthographe de certains mots

Rubrique finale (remplie par douze élèves seulement...)

Quelques réponses... plus ou moins «classiques...».

J'aimerais *qu'on chante en anglais,*
qu'on ait une cassette,
qu'il y ait le soir, un peu moins de devoirs en anglais,
qu'on fasse tout en classe - c'est plus dur tout seul -

*qu'on fasse des groupes de niveau, comme en français,
que mon bofrère soit plus souvent là, parce qu'il sait l'anglais.*

Ce serait plus facile pour moi :

*si je comprenais tous les mots
si je travaillais pas devant la télé
si je m'enregistrais
si j'avais la cassette
si je savais comment faire
si ma mère saurait l'anglais
si j'en avais fait en CM²
si c'était pas de la langue étrangère.*

Remarques : personne n'a parlé de traduire... et personne n'a pris de crayon au moment d'apprendre sa leçon !

2ème étape : Débat-classe

Après avoir relevé les fiches-enquêtes, j'ai tout de suite instauré en classe un grand débat très libre. Les enfant ont discuté ensemble de ce qu'ils faisaient, seuls, à la maison, pour apprendre leurs leçons d'anglais, échangeant leurs techniques, leurs points de vue, faisant des critiques, des suggestions, se donnant des conseils... Ils ont tout seuls découvert qu'ils travaillaient très différemment et, point très important, que certains travaillaient vite, d'autres lentement. Ils ont pris conscience aussi qu'on pouvait apprendre en «écrivaint» des choses...

Ce jour-là, ils ont décidé :

- de tester les activités proposées par la fiche qu'ils venaient de remplir
- de chronométrer leur temps de travail à la maison (je me suis engagée à leur indiquer désormais le temps moyen à investir dans tel ou tel type de travail).

Cette idée les a enthousiasmés :

*comme ça, on sait si on traîne
moi, je sais que je suis lent
si ça se trouve, je vais trop vite et c'est pour ça que je me trompe...
c'est pareil pour manger. Je me dépêche jamais...
ça va être marrant. Pourquoi on le ferait pas en maths et dans les autres trucs ?...*

- d'avoir un cahier de brouillon spécial-anglais, à coller à la fin du cahier, sur lequel ils pourraient, à la maison, librement s'exercer en apprenant leur leçon...

*Ce serait une sorte de coin atelier, coin cuisine...
Ça pourrait être un peu sale, puisque c'est juste pour s'exercer...
On s'exercerait tout seul, mais on pourrait vous le faire voir quand même,
parce que ça nous aide, si vous vérifiez...*

3ème étape : la Fiche-enquête 2 (voir annexe II)

Un mois plus tard, j'ai distribué une seconde fiche-enquête, pour faire un point sur ce qu'avait pu apporter à chacun notre échange d'idées.

Je voulais voir :

- s'ils se sentaient plus à l'aise face à leur contrat travail
- s'ils avaient acquis de nouvelles techniques d'apprentissage
- s'ils avaient commencé à forger leur propre démarche, et s'ils en étaient conscients au point de pouvoir me le décrire.

Voici une brève synthèse des réponses obtenues :

Toujours difficile : trois

Vraiment très facile : dix

Plutôt plus facile : treize, dont quatre ayant rayé le plutôt.

Tout le monde pensait mieux s'y prendre pour apprendre ses leçons.

La fiche avait été perçue par tous comme une aide importante.

Ils faisaient tous plus de choses qu'ils n'en faisaient avant.

Le nombre de cases dénotait 4 ou 5 activités supplémentaires en moyenne.

Ils avaient trouvé, par ailleurs, des «trucs» personnels assez originaux :

Je lis tout fort, et après à voix basse ; ça change et ça fait drôle.

Je me mets la tête en bas et les pieds au mur et je me rappelle les phrases dures.

J'écris les mots durs sur le tableau de ma chambre et j'arrête pas de les regarder.

Je ferme les yeux et je me rappelle un truc dur et je fais comme si je le photographiais.

Je me pose des colles tout seul dans mon cahier de brouillon, après, je corrige.

Je répète plusieurs fois dans ma tête.

Je fais comme si j'étais anglais.

Faire un listing des types d'activités retenues avait été à la portée de presque tous... Définir clairement sa démarche, avec une chronologie logique dans l'enchaînement des différentes activités, avait par contre posé davantage de problèmes (mais est-ce qu'il y a un système unique à proposer ? Certains enfants commencent par le détail pour déboucher sur l'ensemble du texte à apprendre, d'autres font le contraire. Certains écrivent tout de suite, lisent après...).

Bref, les démarches étaient très variées et peut-être à rectifier, mais il n'en demeure pas moins vrai qu'ils avaient appris à mieux apprendre, acquis une réelle

autonomie qu'ils ne possédaient pas avant, et réfléchi sur le processus même d'acquisition. Ils avaient pris conscience de leur propre responsabilité dans l'acte d'apprentissage.

4ème étape : proposition d'une démarche minimale type

Un second débat a lieu après cette seconde fiche-enquête, afin de dégager ensemble quelques activités essentielles - et de définir un enchaînement logique.

Nous avons écrit dans les cahiers (en nous disant bien qu'il s'agissait d'un très bref résumé de propositions, mais que tout ce que chacun avait retenu de la fiche 1 ou trouvé seul était toujours valable) :

- I READ...
- I REPEAT....
- I HIDE...
- I COPY...

J'ai utilisé là le travail d'une collègue du groupe I.N.R.P., ayant suivi un autre itinéraire que le mien pour déboucher sur le même projet : donner aux enfants un schéma minimum possible, pouvant servir de «repère».

Plus tard, lorsque les enfants ont eu chez eux une copie de cassette, nous avons réfléchi aussi à la façon logique de l'utiliser, *tout seul, à la maison*.

Ils ont proposé d'écouter tout, puis des petits bouts, puis de répéter juste derrière, une fois, plusieurs fois... *jusqu'à ce que ce soit presque pareil ou aussi vite...*

Nous avons donc rajouté :

- I LISTEN
- I REPEAT
- I LISTEN AGAIN

et pour certains qui disaient avoir besoin de **voir** pour répéter :

- I LISTEN
- I READ AND REPEAT
- I LISTEN AGAIN
- I HIDE AND REPEAT

LES DEUX TEMPS DE LA NÉGOCIATION

- La négociation autour de l'apprentissage, importante à tous les niveaux, apparaît vraiment indispensable avec des débutants. Pour citer A. de la Garanderie :

Pour moi, il n'y a qu'un seul problème : par quel moyen peut-on s'adapter à une tâche ? Tant que je n'ai pas donné au sujet tous les moyens d'accomplir sa tâche, je ne peux pas dire s'il est ou non doué.

- Mais cette négociation seule s'avère insuffisante : il ne suffit pas de dire aux enfants comment s'y prendre pour apprendre, il faut leur montrer nos critères d'appréciation, à savoir comment leur travail sera évalué, et ce que veut dire une note. Si la note représente bien un palier atteint à un certain moment de l'apprentissage, un taux de réussite, en terme de capacité, par rapport à un contrat de travail ponctuel, bien délimité, elle sera perçue positivement par l'enfant.

Au moment de faire acte d'apprentissage, l'enfant qui sait maintenant « comment apprendre », doit toujours également savoir ce que l'on attend de lui très précisément : **savoir** telle ou telle chose, ou **savoir faire** telle ou telle chose, **être capable de...**

C'est là un facteur essentiel d'encouragement à la poursuite de l'effort et, après ces deux temps de négociation, il semble que l'on puisse parler de réelle pédagogie de l'**autonomie** et du **contrat**, qui vise à responsabiliser l'enfant dans son travail et ses résultats.

CONCLUSION

Apprendre à apprendre c'est donc :

savoir comment s'y prendre,
savoir ce qu'il faut apprendre,
savoir comment faire preuve de ses savoirs et de ses savoir-faire,
connaître clairement les critères d'appréciation future de son travail.

C'est pouvoir aborder sans appréhension et, pourquoi pas ? avec plaisir, un contrat de travail clair et accessible, auquel on est totalement associé.

Françoise Sauzeau

ANNEXE I

NOM :

CLASSE : 6^e

POUR APPRENDRE MES DEUX PREMIÈRES LEÇONS D'ANGLAIS SEUL, A LA MAISON

- **Cela a été :** très facile
. assez difficile
. un peu difficile
. très difficile
- **J'ai :**
- . recopié une fois la leçon entière
 - . recopié plusieurs fois la leçon entière
 - . recopié une fois les mots difficiles
 - . recopié plusieurs fois les mots difficiles
 - . lu la leçon entière tout fort une fois
 - . lu la leçon entière tout fort plusieurs fois
 - . répété plusieurs fois les mots difficiles
 - . lu la leçon silencieusement seulement
 - . regardé l'image seulement, et retrouvé le texte oralement
 - . regardé l'image seulement, et retrouvé le texte par écrit
 - . traduit tout le texte
 - . cherché l'explication de certains mots dans le lexique
 - . regardé les notes de grammaire en français
 - . demandé de l'aide à papa, maman, etc. :
- **Je crois que j'ai du mal, tout seul, à :**
- . retrouver la prononciation de tous les mots
 - . retrouver la prononciation de certains mots
 - . retrouver l'intonation d'une phrase
 - . retrouver l'orthographe de tous les mots
 - . retrouver l'orthographe de certains mots
 - . retenir un mot nouveau
 - . retenir une phrase entière

- A REMPLIR (SI TU LE SOUHAITES SEULEMENT)

. J'aimerais que

. Ce serait plus facile pour moi si

F. SAUZEAU

ANNEXE II

NOM :

CLASSE : 6^e

MAINTENANT, UN MOIS APRÈS LA RENTRÉE, POUR APPRENDRE
TES LEÇONS D'ANGLAIS, **SEUL**, A LA MAISON

- Est-ce
- . toujours difficile,
 - . plutôt plus facile,
 - . vraiment très facile ?
- Que ce soit difficile ou non, **sais-tu mieux comment t'y prendre pour travailler, qu'il y a un mois ?**
- oui non
- La fiche remplie en classe t'a-t-elle aidé(e) à organiser ton travail ?
- oui non
- Fais-tu maintenant plus de choses que tu ne faisais au début de l'année ?
- oui non
- Combien de cases avais-tu remplies en septembre ?
- Combien de cases remplirais-tu maintenant ?
- As-tu trouvé des «trucs» personnels qui t'aident à apprendre tes leçons, et qui pourraient intéresser les autres ?
- .
- .
- Finalement, peux-tu me dire comment tu apprends tes leçons d'anglais maintenant ?
(Ce que tu utilises, ce que tu fais, dans quel ordre tu le fais, et comment...)
- Trouves-tu utile qu'on parle ensemble de ce genre de problèmes ?
- oui non **Pourquoi ?**

F. SAUZEAU

COMMENT APPRENNENT - ILS ?



La fiche reproduite en annexe est née de l'interrogation suivante : *Comment mieux connaître un groupe-classe et chaque élève qui le compose ?* Elle vise à mettre en lumière des attitudes, face au travail scolaire, saisies dans le vécu quotidien. Les situations définies se regroupent autour de 3 axes du travail d'un apprenant :

- la compréhension
- l'apprentissage
- la production orale ou écrite

Elle a été utilisée pour une classe de 5^e à trois mois d'intervalle en septembre 1987 puis en décembre. Dès la première application, est apparu l'intérêt de l'auto-regard de l'élève sur son propre comportement. Sarah qui fait partie du groupe concerné, l'a indiqué, de manière fort claire, en « observations » : *Je pense que ce questionnaire est utile et que cela nous aide à voir comment nous travaillons, même si, à certaines questions, je ne trouve pas la réponse qui me va.* L'exploitation des choix multiples faits à l'échelle individuelle a facilité en outre le regard global du groupe par chacun de ses membres. C'est alors que le projet d'une deuxième utilisation de cette même fiche a été proposé.

Trois mois plus tard, le dépouillement des fiches nouvellement remplies a mis en évidence :

- la persistance d'habitudes acquises, pour certains élèves, tant dans le sens de l'efficacité, qu'à l'inverse.

Exemple : *Je fais mon travail à la dernière minute* (en septembre et en décembre).

- la transformation de certaines attitudes ou l'acquisition d'autres modalités de travail.

Exemple : *j'utilise le magnétophone pour apprendre une leçon* (en décembre).

Autre exemple : trois élèves seulement affirmaient en septembre en appeler au professeur lorsqu'ils ne savaient pas exécuter un devoir. En décembre, quatre autres déclarent le faire.

On peut noter, pour Dan, un intéressant enrichissement de l'effort de mémorisation puisqu'il déclare utiliser maintenant un éventail de possibilités plus étendu. En revanche, que se passe-t-il pour Aïtsushi qui souligne en décembre, alors que tel n'était pas le cas précédemment : *Lorsque je ne comprends pas une explication en classe, je me tais ?* Un entretien individuel éclaircira peut-être les choses.

Les remarques de la comparaison par chaque élève de ses deux fiches, l'échange en groupe de conseils méthodologiques, provoqueront sans doute d'autres modifications d'attitudes. Ainsi, à partir d'une enquête visant à repérer des comportements, on peut poursuivre d'autres objectifs :

- rendre l'élève capable d'enrichir la gamme de ses comportements de travail,
- lui permettre de découvrir ceux qui lui conviennent le mieux.

Aucune prétention à l'exhaustivité. Elle peut être ajustée, étendue, adaptée à différentes classes d'âge, à des disciplines plus spécifiquement. Quelles que soient les modifications qu'on y apporte, elle pourra répondre à un souci essentiel de l'enseignant comme de l'élève : **mieux apprendre à apprendre.**

Denise Bénaquin

ANNEXE

Nom :

Classe :

Date :

MA FAÇON DE TRAVAILLER POUR LE MOMENT

- Je fais, en général, mon travail :
- bien à l'avance
 - un peu tous les soirs
 - la veille du jour de remise
 - parfois le jour même
- Lorsque je dois présenter un travail écrit :
- je pense aux titres du devoir
 - j'inscris les consignes
 - je trace des traits à la règle
 - je fais parfois des ratures
 - je relis mon travail
 - j'oublie de relire
 - je relis plus d'une fois
 - je fais un brouillon
- Je tiens mon cahier de textes :
- comme un brouillon
 - à peu près convenablement
 - avec précision
 - avec soin et clarté
- Lorsque je ne sais pas faire un devoir, je fais appel à :
- mon professeur
 - mes parents
 - un(e) camarade
 - mon frère ou ma sœur
- après)
avant) ma réflexion personnelle
- Lorsque je ne comprends pas une explication en classe :
- je me tais
 - je le dis au professeur
 - . sur l'instant
 - . à la fin du cours
 - à mes parents
 - à mon frère ou ma sœur
 - à un(e) camarade
- Lorsque je dois apprendre une leçon :
- je m'isole dans une pièce
 - je travaille avec un(e) camarade
 - je me déconcentre aisément
 - j'inscris quelques notes
 - je fais une pause pour me détendre
 - je prévois les questions du professeur
 - je trace un schéma, un tableau...
 - je me représente en train de réciter la leçon en classe
 - je me la redis avant de dormir
 - je me la redis le matin même
 - je la récite à quelqu'un
 - j'essaie de la répéter mot à mot
 - j'essaie d'en conserver les idées et de les formuler avec mes mots
- Je fais travailler ma mémoire :
- en m'appuyant
 - sur ma vue
 - sur mon ouïe
 - sur le travail de ma main
 - en regardant dans ma tête
 - en réécoutant dans ma tête
 - en écoutant le son de ma voix
 - en réduisant à quelqu'un
 - en enregistrant ma voix au magnétophone
 - en réécoutant plusieurs fois
 - en vérifiant de temps en temps si le souvenir demeure.

Observations :

D. Bénaquin

LE VOYAGE, UN PROJET PÉDAGOGIQUE GLOBAL



Le mot «voyage» évoque en général les vacances, les loisirs... il peut donc paraître paradoxal de trouver, dans ce numéro consacré au travail des élèves, un article sur les voyages scolaires ! Mais une longue expérience des voyages d'élèves au Collège de Sèvres, notamment de ceux qu'organise l'AVES (1) me permet d'affirmer que la «pédagogie du voyage» est bien un moyen privilégié d'apprendre à travailler à des élèves de 12 à 15 ans.

L'exemple du voyage d'étude en Bourgogne (annexe 1) que l'AVES destine à des classes de cinquième, et que j'ai déjà fait à trois reprises avec des élèves, des professeurs et des parents d'élèves du Collège de Sèvres, illustrera mon propos.

Tout au long des trois étapes que comporte un voyage scolaire (la préparation du voyage, son déroulement, son exploitation au retour), nous verrons comment il est possible en effet de faire travailler des élèves de Collège, de leur faire acquérir des connaissances et des méthodes de travail... et cela souvent presque sans qu'ils s'en doutent.

LA PRÉPARATION DU VOYAGE

En général, au Collège de Sèvres, la décision de faire participer une classe à un voyage d'étude est prise par l'ensemble de l'équipe pédagogique, le plus souvent à la demande des élèves ; le voyage devient alors le «**projet pédagogique**» **global de la classe**, sa préparation, comme son déroulement et son exploitation, prenant donc un caractère **interdisciplinaire**. Cela me paraît très important, car cela permet de faire comprendre aux élèves que les diverses disciplines scolaires ne sont pas cloisonnées, mais se complètent les unes les autres.

On choisit donc un voyage correspondant au programme de la classe : ainsi, en Bourgogne, les visites des Fontaines Salées, à Saint Père-sous-Vézelay, celles du site gallo-romain d'Alésia, d'Autun, de l'Archéodrome, sont en rapport direct avec le programme d'initiation au latin assuré en 5^e par le professeur de lettres (qui insistera sur le vocabulaire de la vie quotidienne, de la religion, de l'architecture...) ; le

(1) L'AVES, Association pour l'organisation de voyages d'études scolaires, créée en 1970 par douze établissements publics et privés de la région parisienne, dont le lycée de Sèvres, est actuellement présidée par M. l'Inspecteur Général Jacquenod. L'AVES a pour objectif d'organiser des voyages d'études, basés sur les programmes scolaires, destinés à des niveaux de classe définis (Rome ou la Bourgogne en cinquième ; la Hollande ou Florence en quatrième ; le Quercy en troisième...), impliquant «une préparation approfondie et une exploitation sérieuse au retour (...). Ces voyages ne peuvent être considérés comme une simple possibilité touristique, mais comme un travail engageant une classe qui, dans la mesure du possible, y participe toute entière avec certains de ses professeurs» (extrait de la brochure **L'enseignement sur le terrain** qu'on peut se procurer en écrivant à AVES 6, square du Roule - 75008 PARIS).

programme d'histoire étant en grande partie consacré au Moyen-Age, prépare à visiter intelligemment l'abbaye de Fontenay, la cathédrale d'Autun et la basilique de Vézelay.

Je soulignais plus haut l'importance du caractère interdisciplinaire d'un voyage d'étude scolaire ; je voudrais insister également sur l'intérêt d'**apprendre** aux élèves, tout au long de la réalisation de ce «projet pédagogique» particulier, à **travailler en équipe**. C'est d'ailleurs une des caractéristiques des voyages AVES : lors du voyage à Rome, les élèves forment des «décuries» ; les équipes d'élèves de 4^e découvrant Florence se nomment Pazzi, Médécis ou Salviati... En Bourgogne, on propose aux groupes de 6 à 8 élèves (regroupés par affinités, avec quelques interventions professorales si nécessaires !) d'adopter des noms de tribus gauloises : Arvernes, Carnutes, Séquanais ou Bituriges...

C'est donc en équipe que les élèves choisissent le sujet du travail de recherche qui leur est demandé dans les semaines précédant le départ et qui devra les amener à présenter au reste de la classe (soit avant le départ, tous les accompagnateurs adultes y assistant, soit pendant le voyage) des exposés oraux, accompagnés si nécessaire de la projection de diapositives, de la présentation de panneaux, de la distribution de cartes ou de documents photocopiés (2).

Comme l'écrit Monsieur l'Inspecteur Général Jacquenod, dans la brochure AVES citée en note (1), *n'est-ce pas une règle vieille comme la pédagogie que la meilleure façon d'apprendre est de se destiner à enseigner ?* D'où l'intérêt de faire présenter à leurs camarades par les élèves eux-mêmes certains aspects de la région ou des monuments visités.

Grâce aux ressources du Centre de Documentation et d'Information (C.D.I.) du Collège, et aux documents supplémentaires fournis par les uns ou les autres, une équipe pourra ainsi, dans le cas du voyage en Bourgogne, parler aux autres élèves de la Gaule Celtique, préparant la visite de Bibracte (Mont Beuvray), du Musée Rollin à Autun et la découverte d'Alésia ; d'autres, pendant le trajet dans le car (presque toujours équipé d'un micro) présenteront les pays bourguignons que l'on traverse, ou le vignoble de Bourgogne avant la rencontre avec un viticulteur de Gevrey-Chambertin ; les membres d'une dernière équipe deviendront, sur place pour leurs camarades, les guides de la cathédrale d'Autun, identifiant et étudiant les sculptures du célèbre tympan de Gislebertus ou des chapiteaux conservés dans la salle capitulaire.

Le voyage en Bourgogne comporte aussi une «représentation théâtrale dans le théâtre gallo-romain d'Autun» : mais il faut la préparer, cette représentation, en cherchant, en cours de français, voire en rédigeant, une ou plusieurs scènes (théâtre

(2) Dès la phase de préparation du voyage, chaque élève commence à constituer un dossier regroupant toute la documentation sur le voyage qui lui sera distribuée, documentation particulièrement riche et intéressante en ce qui concerne les voyages de l'AVES, qui fournit également une bibliographie utile.

latin ou «soties» médiévales...), en les travaillant et en les répétant (souvent dans le «théâtre de verdure» du collège : il faut s'habituer au plein air !) avant la représentation en costumes, devant les camarades et les accompagnateurs, un des soirs du séjour à Autun.

On sollicitera également les conseils du professeur d'arts plastiques pour apprendre à faire des croquis d'après nature : celui de mathématiques travaillera les échelles, avec les cartes du trajet du voyage, et c'est avec l'aide du professeur de lettres que les élèves rédigeront les questions qu'ils poseront au viticulteur ou au potier.

C'est donc au minimum dès le début du second trimestre que commence la préparation d'un voyage prévu en général pour fin mai ou début juin ! D'autant plus qu'il faut souvent, pour compléter le financement demandé aux parents d'élèves (3) réunir les fonds supplémentaires : les élèves laveront des voitures, vendront des gâteaux ou des cartes de vœux... Autre type de «préparation» dont la valeur «pédagogique» n'est pas secondaire, je crois.

LE DÉROULEMENT DU VOYAGE

Trop souvent les enfants qui participent à un voyage scolaire ne pensent, pendant le trajet proprement dit, qu'à jouer entre eux, ignorant totalement les paysages, ne sachant même pas où ils sont... Je n'irai pas jusqu'à dire qu'il n'en a pas été de même pendant les nombreux voyages d'études que j'ai faits avec mes élèves - le plaisir de se retrouver entre «copains» en dehors du cadre du Collège est un des attraits évidents d'un voyage scolaire ! Mais, par les exposés évoqués précédemment, par des précisions données occasionnellement au micro, par des jeux (exemple : annexe 2), par l'utilisation de cartes photocopées, il est possible d'inciter nos élèves à s'intéresser aux régions traversées et de leur apprendre à «regarder».

Quant aux visites prévues, il ne peut être question, dans un voyage conçu pour des enfants, dans un but pédagogique, de faire des visites «guidées» ordinaires. Il est essentiel que les élèves soient mis **en position d'activité**, c'est à mon avis la condition indispensable à la réussite d'un «voyage d'étude». S'il y a nécessité d'une présentation générale au groupe entier, qu'elle soit assurée par un professeur (par exemple à l'abbaye de Fontenay) ou par le spécialiste du site (à Fontaine Salées) ; elle sera courte et toujours suivie d'une recherche par équipe mettant en jeu les capacités d'observation des enfants, et les connaissances acquises soit lors de la préparation soit pendant la brève présentation générale (annexe 3). Pendant le voyage, chaque équipe d'élèves est placée sous la responsabilité particulière d'un

(3) Le problème financier arrête souvent les professeurs désireux de faire, avec leurs élèves, des voyages d'études, et il est vrai qu'il est souvent difficile à résoudre. D'où la nécessité de prévoir des voyages dans des régions relativement proches, car ce sont les transports qui coûtent en général le plus cher, et l'intérêt des formules de «bourses» (dans le cas de l'AVES un voyage gratuit pour 16 participants) et de l'aide des coopératives scolaires. *

des adultes accompagnateurs, professeur où parent d'élève, mais l'adulte n'est là que pour *suggérer..., orienter..., aider les enfants dans leurs recherches et leurs démarches, sans jamais intervenir à leur place* (extrait de la brochure AVES déjà citée).

Ailleurs (à Vézelay par exemple, annexe 4) une présentation écrite est donnée aux élèves qui ont ensuite à répondre à des questions précises, à réaliser des croquis, à identifier tel ou tel chapiteau qu'il faudra repérer sur le plan photocopié. On voit alors les enfants s'affairer, actifs, heureux, motivés par le côté «concours» et capables de mobiliser leurs connaissances «scolaires» d'une façon parfois étonnante.

Dans d'autres cas, comme dans les fouilles de l'agglomération gallo-romaine d'Alésia, la visite se fait sous forme d'un «rallye» : les équipes, autonomes, sans l'accompagnement d'un adulte, doivent retrouver, avec l'aide d'un plan, des lieux précis où les accompagnateurs qui les y attendent vérifient, par des questions «sur le terrain», leurs connaissances archéologiques et historiques et leur sens de l'observation.

Quand il s'agit de rencontrer un «spécialiste» : archéologue à Bibracte, potier à Vergy, viticulteur à Gevrey-Chambertin..., des questions préparées à l'avance permettent, là aussi, d'éviter chez vos élèves une attitude passive (annexe 5). Enfin les visites de musées comme à Fontaines-Salées, au Musée Rollin d'Autun, à Vergy ou encore à l'Archéodrome (ce sont toujours de «petits» musées, ce qui me paraît préférable pour des enfants encore jeunes) sont présentées comme des occasions de compléter la documentation, et les élèves sont invités à dessiner, à prendre des notes... encore une fois à se montrer actifs.

Certes, tout cela n'exclut évidemment pas les moments de pure détente, de jeux, mais justement l'alternance entre les activités variées est indispensable.

Chaque équipe doit remettre ses réponses aux différents jeux et rallyes quelques jours après le retour et l'équipe «gagnante» est récompensée !... par exemple par des «posters» de sculptures romanes accueillis avec enthousiasme !

L'EXPLOITATION

En règle générale, l'exploitation d'un voyage d'étude se fait à deux niveaux :

- **au niveau collectif**, il s'agit de montrer aux parents, aux professeurs qui n'y ont pas participé, aux autres élèves du collège... ce qu'a été le voyage et ce qu'il a permis à la classe de découvrir ;

- **au niveau individuel**, chaque élève doit mettre en forme ses propres souvenirs, sa vision personnelle du voyage auquel il a participé.

Bien entendu pour qu'un tel travail, qui demande du temps, soit réalisable, il est préférable qu'un voyage d'étude n'ait pas lieu trop près de la fin de l'année sco-

laire, malgré les incitations de la météorologie. (4).

L'exploitation « collective » peut donner lieu à la réalisation d'une **exposition**, thématique ou chronologique, présentée aux parents de la classe un soir, lors d'une rencontre amicale, et exposée ensuite quelque temps au C.D.I., ou bien à celle d'un montage audio-visuel, si l'on dispose de diapositives, voire aux deux. Ce travail se fait par équipes, encore, mais pas forcément les mêmes que pendant le voyage, selon les intérêts particuliers de chacun, et l'on s'efforce (avec l'aide des professeurs de français aussi bien que d'arts plastiques...) de présenter un travail aussi parfait que possible, puisqu'il s'agit d'une « exposition ». Au moment de la présentation aux parents, les acteurs d'Autun renouvellent souvent leur prestation théâtrale devant ce nouveau public !

Au niveau individuel, j'ai l'habitude de demander à chaque élève de rédiger son **« cahier de voyage » personnel**, illustré de photographies, de cartes postales, de croquis... et si, sur le moment, ce travail paraît souvent lourd (mais il a été précédé de prises de notes, chaque soir du voyage, et un « concours du plus beau cahier » est parfois motivant !) je sais par expérience combien nos anciens élèves, devenus adolescents ou adultes, sont heureux de posséder ce témoignage de quelques jours pendant lesquels ils ont, dans la joie et la camaraderie, appris souvent beaucoup plus qu'en une année de classe !

Catherine Goguel

(4) Quand le « voyage d'étude » est réalisé en classe de 6^e ou de 4^e, et que la classe reste dans sa grande majorité identique, tant en ce qui concerne les professeurs que les élèves, l'année scolaire suivante, on peut en terminer l'exploitation au début de la 5^e ou de la 3^e : les « Images florentines » réalisées en novembre 1986 par une classe, alors de 3^e, qui avait été en 4^e, au mois de juin de la même année, à Florence en sont une preuve qui restera dans bien des mémoires !

BOURGOGNE 1986

Mercredi 21 Mai

- 7 h 30 Départ en car du collège de Sèvres
- 10 h 45 Arrivée à Fontenay - Visite de l'abbaye - jeu d'observation par équipes
- 12 h 30 Déjeuner pique-nique
- 13 h 45 Départ pour Alésia
- 14 h 30 Rallye par équipes dans les ruines de la ville gallo-romaine d'Alésia
- 16 h 30 Départ pour Autun
Installation à la Maison Saint Antoine
17 rue Saint Antoine
71402 Autun

Jeudi 22 Mai

- Matinée à Autun - la vieille ville, la cathédrale, le musée Rollin, les vestiges gallo-romains
- 13 h Déjeuner au lycée Bonaparte (Place du Champs de Mars)
- 14 h Départ en car pour la base de Recherche des Fouilles du Mont Beuvray à Saint-Léger-sous-Beuvray
- 14 h 30 Visite des fouilles de l'oppidum de Bibracte avec des archéologues de la Base de Recherche
- 19 h Dîner à la Maison Saint Antoine
- 20 h Représentation théâtrale dans le théâtre gallo-romain d'Autun - coucher.

Vendredi 23 Mai

- 9 h Départ d'Autun
- 10 h Visite de l'Archéodrome
- 11 h 30 Rencontre avec un viticulteur de Gevrey-Chambertin
- 12 h 45 Déjeuner pique-nique dans la combe de Lavaux
- 14 h 45 Départ pour Vergy
- 15 h à 16 h Visite du Musée des Arts et Traditions populaires de Vergy
- 16 h à 17 h Rencontre avec un artisan potier
- 17 h Départ pour Bligny-sur-Ouche
- 18 h Installation à l'Abbaye de la Bussière
21360 Bligny-sur-Ouche
Préparation du dîner - coucher

Samedi 24 Mai

- 8 h 30 Départ de l'Abbaye de la Bussière
- 9 h 45 Avallon - courses pour le déjeuner
- 10 h 30 Saint-Père-sous-Vézelay - Visite des fouilles archéologiques de Fontaines Salées et du musée archéologique (jeu par équipes)
- 12 h 30 Déjeuner pique-nique
- 14 h Rallye découverte Vézelay, la basilique
- 16 h Départ pour Sèvres
Arrivée prévue vers 19 h

Annexe 2

QUELQUES JEUX ETYMOLOGIQUES

pour vous distraire et vous instruire au cours du voyage

. Essayez de retrouver les **noms actuels des principales villes de Bourgogne...** qui se cachent derrière les noms latins ou gaulois que nous ont transmis les Romains:

Nom romain	Nom français
ABALLO	
SIDOLOCO	
AUGUSTO DUNUM	
BELNA	
DIVIO	
MATISCO	

. Les **mots latins** ont été souvent à l'**origine de noms de lieux** (villes...) français. Vous relèverez au fur et à mesure de votre voyage ceux qui peuvent avoir pour radical les mots suivants :

baëna (les bains, les thermes)	castellum (le château)
fons (la fontaine)	villa (le domaine)
vallis (la vallée)	mons (la montagne)

Annexe 3

ABBAYE DE FONTENAY

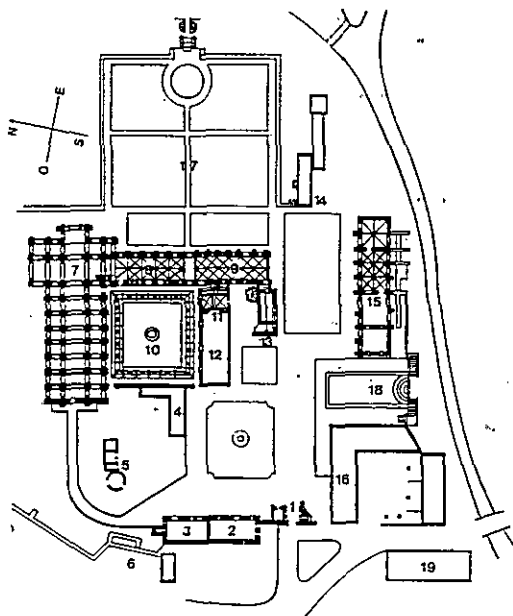
1. Trouvez l'échelle du plan de l'abbaye figuré ci-dessous et indiquez-la en bas à droite.

2. Voici une liste de 4 bâtiments de l'abbaye : l'église ; le cloître ; la forge ; la salle capitulaire (1).

Etudiez en équipe d'une façon précise un détail du bâtiment dont le nom est souligné en rouge dans cette liste (plan coté, croquis etc...)

3. Relevez une inscription (au choix) en latin figurant dans l'abbaye et traduisez-la.

- 1 - Porterie
- 2 - Chapelle des étrangers
- 3 - Boulangerie
- 4 - Logements des Abbés Commendataires
- 5 - Colombier
- 6 - Chenil des ducs
- 7 - Eglise
- 8 - Rez-de-chaussée : Salle Capitulaire
1er étage : Dortoir
- 9 - Rez-de-chaussée : Scriptorium
1er étage : Dortoir
- 10 - Cloître
- 11 - Chauffoir
- 12 - Cuisines
- 13 - Prison
- 14 - Infirmerie
- 15 - Forge
- 16 - Hôtellerie
- 17 - Jardins des simples
- 18 - Cascade
- 19 - Logement



PLAN D'ENSEMBLE

(1) Arvernes = église ; Carnutes = cloître ; Bituriges = forge ; Séquanes = salle capitulaire.

Annexe 4

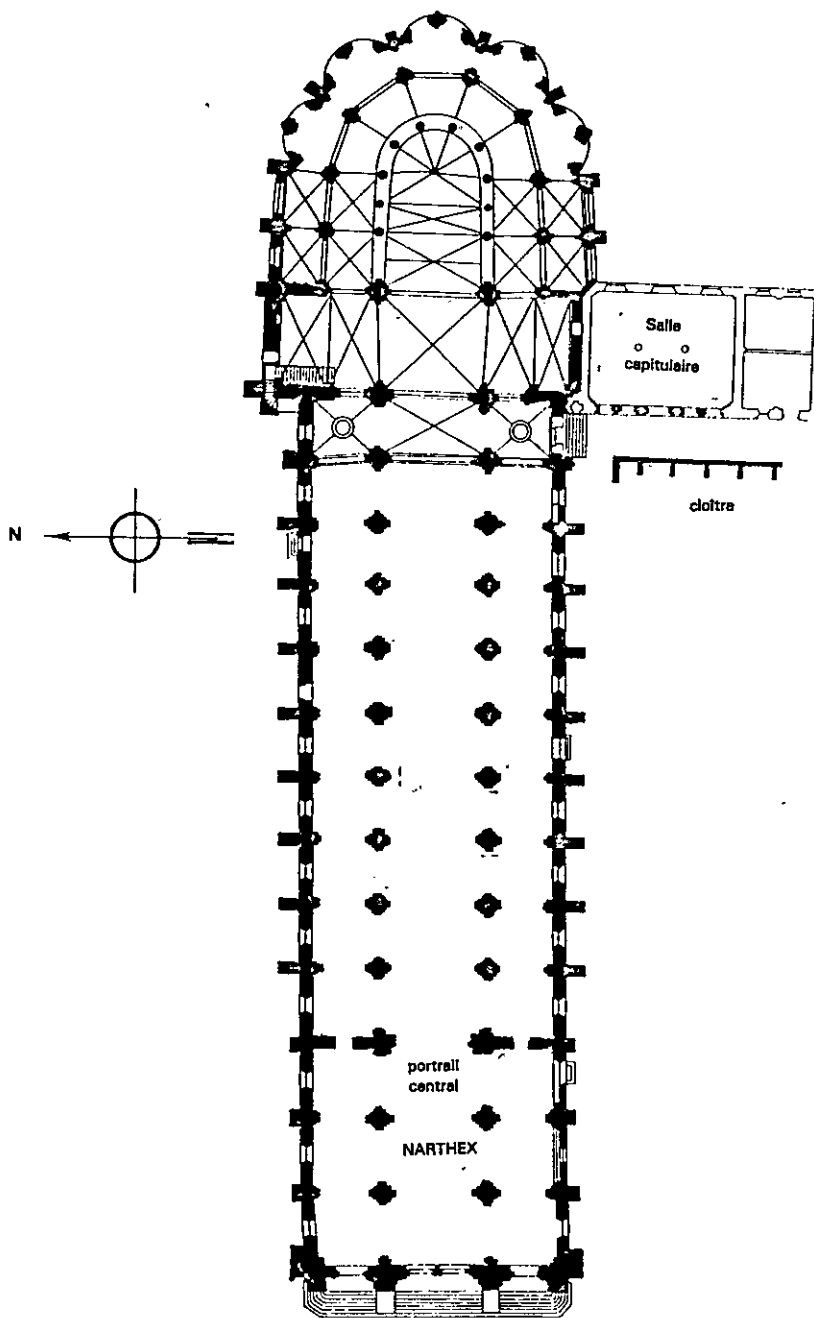
VEZELAY

Un peu d'histoire...

Le comte Girard de Roussillon avait fondé, entre 855 et 859, un monastère de femmes à Saint-Père-sous-Vézelay. Des moines y remplacèrent les religieuses, et durent se réfugier sur la colline voisine après les destructions des Normands en 887.

Au début du XI^e siècle, la renommée des reliques de Sainte Madeleine attire tant de pèlerins et de pénitents que les moines décident d'agrandir l'église du IX^e siècle, ce qui fut fait de 1096 à 1104. En 1120, un violent incendie détruit la nef (plus de mille pèlerins périssent) : on commence aussitôt à reconstruire la nef (de 1120 à 1140), puis le narthex (de 1140 à 1160). Enfin, après 1160, on décide de remplacer l'ancien chœur roman, devenu trop petit : le transept et le chœur gothique datent de la fin du XII^e et du début de XIII^e siècle.

C'est à Vézelay que Saint Bernard prêcha en 1146 la Deuxième Croisade (sur le versant nord de la colline, l'église étant trop petite pour contenir la foule). C'est à Vézelay que se donnèrent rendez-vous pour la Troisième Croisade Philippe-Auguste et Richard Cœur de Lion.



LA MADELINE DE VÉZELAY

VÉZELAY : JEU - RALLYE PAR ÉQUIPES

A. Vous entrez par le **narthex**, à la fois hall d'accueil, église des pèlerins et des pénitents, et dont la pénombre est le symbole de la vie du chrétien sur la terre. Trois portails font communiquer le narthex avec la nef. observez-les bien.

1. Que représente le **tympan** du **portail du bas-côté sud** ?
2. Sur le **tympan** du **portail central**, le Christ envoie les douze apôtres évangéliser le monde : pourquoi le Christ est-il dans un cadre ovale ? Que symbolisent les rayons qui partent de ses mains ?
3. Les peuples païens sont représentés sur le **linteau** : trouvez deux exemples de la façon dont le sculpteur a montré le caractère étrange de ces peuples.
4. Repérez l'ange au **piedroit du portail du bas-côté sud** : il symbolise le sentiment que devaient ressentir les pèlerins arrivant à Vézelay. Quel était ce sentiment ?

B. Vous pénétrez maintenant dans la **nef**, longue de 62 mètres sur 12 mètres de large, haute de 18 mètres.

1. Décrivez la **voûte** de la nef. Dessinez quelques motifs du décor sculpté des **murs**.

2. Sur les **chapiteaux** de la nef figurent des scènes de l'Ancien Testament, du Nouveau Testament, de la vie des Saints. En voici 7 que vous essayerez de repérer et que vous situerez par les numéros indiqués sur le plan de la première page.

- ① Adam et Eve au Paradis Terrestre. Conseillée par le serpent, Eve cueille la pomme.
- ② Construction de l'arche de Noé.
- ③ Le futur roi David, berger, défend ses brebis contre un lion sur lequel il est monté à califourchon.
- ④ Histoire de Lazare (frère de Madeleine dont les reliques étaient vénérées à Vézelay) et du «mauvais riche». On voit la mort du «mauvais riche» dont l'âme est saisie par des démons, et celle de Lazare, dont l'âme est emportée par des anges.
- ⑤ Le «moulin mystique», avec Moïse et Saint Paul.
- ⑥ La conversion de Saint Hubert. Saint Hubert, à cheval, son chien en laisse, poursuit un cerf et se convertit à la vue de la croix (ici brisée) que le cerf porte entre ses bois.
- ⑦ Miracle de Saint Martin qui, par une bénédiction, retient l'arbre sacré que les païens voulaient lui faire tomber dessus.

C. La clarté du **transept** et du **cœur** symbolise la joie lumineuse du Paradis, de la Jérusalem Céleste qu'espère atteindre le pèlerin : à quoi reconnaissez-vous que cette partie de la basilique est plus récente que la nef ou le narthex ? (allez voir aussi l'extérieur).

QUESTIONNAIRE POUR LE VITICULTEUR

- Quelle est la superficie de votre vignoble ?
- Quelle est l'exposition idéale pour la vigne ? Quel sol ?
- En quelle saison doit-on la planter ?
- Combien de temps faut-il à un pied de vigne pour donner ses premières grappes ?
- A quelle époque fait-on les vendanges ?
- Au bout de combien d'années une vigne produit-elle à son maximum ? Pour quelle durée ?
- Utilisez-vous des produits chimiques pour la viticulture ?
- A quel moment de l'année taillez-vous la vigne ?
- Le travail du viticulteur a-t-il une incidence sur la qualité du vin ?
- Est-il possible d'évaluer le nombre d'heures de travail nécessaires par année ? par jour ?
- En quelle saison la vigne vous occupe-t-elle le plus ?
- Avez-vous besoin d'un matériel spécialisé ? lequel ?
- Est-ce que ce matériel coûte cher ?
- De combien de personnes avez-vous besoin au moment de la récolte ? Et le reste de l'année ?
- Est-ce que la vigne demande les mêmes soins tous les ans ?
- Quelles maladies risque la vigne ? Quels sont les autres dangers ?
- Quelles compétences particulières exige la viticulture ?
- Quel est le rendement moyen par cep de vigne et par année ?
- Est-ce lié au type de cépage ?
- Quels sont ceux que vous cultivez ici ?
- La nature du terrain influence-t-elle le choix du cépage ?
- Pouvez-vous nous citer différents cépages et le nom de leurs vins ?
- Comment obtient-on le degré du vin ?
- Qu'appelle-t-on la bonification du vin ?
- A partir de la vendange quelles sont les différentes étapes de la fabrication du vin ?
- Au bout de combien de temps peut-on le mettre en bouteilles ? le consommer ? le mettre en vente ?
- Le transport du vin n'a-t-il pas une influence sur sa qualité ?
- Quand on presse le raisin y a-t-il beaucoup de déchets ?
- Le raisin pour la table est-il le même que celui dont on se sert pour faire le vin ?
- Qu'est-ce qui fait la qualité d'un « bon vin » ?
- Comment obtient-on un vin « mousseux » ?
- Que veut-on dire quand on dit d'un vin : il a du corps, il est vert, il est râpeux, il est clair, il est vivant, il est sec - doux, il est gouleyant, il est bouchonné, il est jeune ?
- Pouvez-vous nous donner d'autres expressions pour le caractériser ?
- Que veut dire *chambrier* du vin ?
- Qu'est-ce qu'un vin cacheté ?
- Pourquoi le plus souvent le cul de bouteille est-il concave ?
- A quelle température conservez-vous le vin ? où ?
- Quelle est la meilleure position pour les bouteilles ?
- Quelle est votre production annuelle ? Quel est le degré de votre vin ? A quel cru appartenez-vous ?
- En exportez-vous beaucoup ? Quelle proportion ? A qui ?
- Que signifie le label V.D.Q.S. ? Comment l'obtient-on ?
- Qu'est-ce qu'une « Appellation contrôlée » ? Avez-vous ces deux titres ?

- Quelle a été votre meilleure récolte ? Et la plus mauvaise ?
- En tenant compte de tous vos frais, quel est votre salaire horaire ? Que vous rapporte une bouteille ?
- Pourquoi met-on le vin supérieur en *bouteilles* plutôt qu'en *litres* ?
- Est-ce que vous faites goûter votre vin avant la mise en bouteille ? Par qui ? Comment se passe cette opération ?
- Quelles sont les difficultés particulières à votre métier ?
- Comment avez-vous choisi ce métier ? Le conseilleriez-vous à un jeune ? Quelles qualités exige-t-il ?
- Pouvez-vous dès maintenant prévoir la récolte de cette année ? Si oui, comment ?

CHEZ LÉ POTIER À VERGY



LA LANGUE DE L'ÉCHANGE, LA LANGUE DU VOYAGE



Plus que tout autre enseignant, le professeur d'allemand est amené à organiser des échanges et des voyages. Pourquoi ? D'abord, parce qu'il cherche, plus que tout autre, à rendre attrayante, vivante et concrète la matière qu'il enseigne, afin de contribuer dans sa sphère à la promotion de l'enseignement de l'allemand. En second lieu, parce qu'il existe une demande intense - en ce qui concerne les échanges, notamment - de la part d'établissements allemands, autrichiens, voire suisses. Et troisièmement, parce qu'il existe une offre exceptionnelle de la part de nombreux organismes : Office franco-allemand pour la Jeunesse (O.F.A.J.), Comités de Jumelage, Instituts culturels, municipalités (on songe à Berlin et à Vienne par exemple), destinée à aider, subventionner, encadrer ou organiser des voyages vers les pays de langue allemande. Comment ne pas se laisser tenter ? Vous avancez timidement la main et hop ! vous vous trouvez engagé dans un processus irréversible de fiches, de demandes d'autorisations, de listes de programmes et de projets financiers se situant dans un calendrier d'échéances inexorables que vous avez ou non une horloge dans la tête.

Noyé dans la paperasse, il vous reste une petite réserve d'oxygène pour organiser une réunion avec les parents destinée à mettre au point les questions matérielles indispensables, puis pour les derniers pourparlers avec vos hôtes futurs, collègues ou administrateurs. Mais où trouver le temps, en sus, de vous occuper de l'essentiel, à savoir du bénéfice culturel, linguistique, humain que les premiers concernés, les élèves, doivent retirer de l'aventure ? Vous avez bien fait état d'un programme de travail quelque part sur un des dossiers de subventions, mais aurez-vous le recul et la hauteur nécessaire pour en tirer tout le profit escompté ? Bref où en est, où en sont :

- le dispositif pédagogique à enclencher pour distinguer «votre» séjour linguistique d'un banal séjour touristique ?
- le plan d'exploitation de l'acquis du voyage une fois rentrés au bercail ?
- le système d'évaluation permettant à chacun d'établir un bilan de ce que lui a réellement apporté son voyage au plan humain, du point de vue scolaire, et par rapport à sa culture générale ?

Trop d'ambition nuit, trop peu d'ambition laisse disparaître à jamais sans récompense tout ce dévouement, ces heures sacrifiées au service d'autrui, ces dépenses d'énergie et d'argent indispensables à l'exécution du plus modeste projet. Tâchons de rester dans une moyenne acceptable et demandons-nous simplement comment apprendre à travailler dans le cadre des préparations à un séjour à l'étranger de telle manière que :

- le travail reste compatible avec le programme normal des élèves,
- le travail soit immédiatement exploitable sur le terrain,
- le travail puisse être transmis - au moins en partie - à ceux qui n'ont pas eu la chance de participer au voyage,
- l'acquis puisse être évalué, surtout par ceux, sceptiques, qui aiment assu-

- rer à la ronde qu'ils n'en ont retiré qu'amusements et bons souvenirs.
- votre projet pédagogique puisse être mis en œuvre tel quel par vos collègues du pays d'accueil, s'ils le désirent.

LA LANGUE DE L'ÉCHANGE

Les échanges s'adressent en général à des élèves entre la classe de 5^e et la classe de 1^{ère}, il est délicat de prétendre procéder de la même manière pour des niveaux aussi différents. Nous proposons donc un travail destiné à la charnière 3^e, seconde, ce qui permet des aménagements vers le bas ou vers le haut à d'éventuels utilisateurs. La préparation ne devra pas commencer trop tôt, sinon elle risque de ne pas motiver ceux qui estiment qu'ils ont «bien le temps», elle s'adressera obligatoirement à l'ensemble d'une classe, même si tout le monde ne part pas.

Nous avons coutume d'agir sur trois plans différents, tous aussi concrets les uns que les autres :

Elaboration et représentation de jeux de rôles intitulés : «Chez les Allemands»

Le travail est distribué à des équipes, les sujets choisis ou tirés au sort.

- EXEMPLES :**
- * *J'arrive dans ma famille d'adoption (Ich Komme bei meiner Austauschfamilie an).*
Personnages : votre partenaire, son père, sa mère, ses frères et sœurs etc... etc...
Qui dit quoi (voyage, faim, soif, installation) questions, réponses (coup de téléphone à la maison) ?
 - * *De mon premier réveil au départ pour l'école (Vom ersten Aufwachen bis zum Weggang in die Schule).*
Questions, réponses, petit déjeuner, problèmes matériels (tickets de transport, goûter...)
 - * *A l'école avec mon correspondant (In der Schule mit meinem Austauschfreund)*
Horaires, où se retrouver, quand sont les récréations, je vais au cours de français, je suis perdu dans les couloirs, ai-je le droit de sortir pour aller en ville seul... ?
 - * *En ville (In der Stadt).*
Jé fais des courses (lesquelles ?), je change de l'argent (où, comment ?), je vais à la poste, puis au café (prendre quoi ?), une dame me demande son chemin (ai-je l), je cherche mon arrêt de tramway, de bus, je demande qu'on me prévienne là où je dois descendre...
 - * *Dernier soir en famille (Der letzte Abend bei meiner Austauschfamilie).*
Y a-t-il quelque chose que tu n'as pas compris ? Bilan. Remerciements, cadeaux. Qu'est-ce qui t'a le mieux plu ? Est-ce que tu aimes l'Allemagne, (l'Autriche, la Suisse) ?...

N.B. Plus la date de départ se rapproche, plus l'intérêt pour ce type de préparation sera grand, cela va de soi.

Recherche à caractère linguistique à effectuer sur place. (cf. article de Fr. Lys et J. Moreau in Bulletin de L'A.D.E.A.F. n° 22 décembre 1987) (1).

Pour éviter de tomber dans la banalité du genre : «étude comparative des affiches publicitaires» ou «rôle de la mère de famille allemande» on cherchera plutôt ce qui doit réellement activer la réflexion des élèves sur le fonctionnement de la langue allemande.

Ainsi par exemple divers groupes pourraient-ils **noter** toutes les indications faisant partie du **quotidien** des Allemands, mais indéchiffrable au premier abord par un étranger.

- * *Notez ce qu'on vous dit de faire dans une cabine téléphonique, et transcrivez toutes les indications en langage clair (préparez éventuellement une saynète sur le sujet).*
- * *Notez les pannonceaux professionnels apposés sur les maisons (docteurs, avocats, architectes...) et décidez-les. Pourriez-vous préparer un coup de téléphone pour prendre rendez-vous après le déchiffrement de la plaque d'un docteur, par exemple ?).*
- * *Notez tous les interdits dans les rues, les parkings, sur les murs, les clôtures, ou alors ce qui est permis. Ecrivez clairement à qui s'adressent tous ces avis (préparez une scène entre un agent de la circulation et des particuliers qui se garent devant l'interdiction de stationner).*
- * *Notez ce qu'on vous donne comme indications dans les autobus, tramways, trains, lieux publics (gare, poste) et transformez-les en phrases entières (un client parle au chauffeur, une dame signale que c'est interdit...).*

Ce travail peut donner lieu à d'intéressantes reproductions graphiques. Des photos ne seraient pas à dédaigner non plus.

Cette première série de - modestes - recherches pourrait s'accompagner d'une **enquête** plus orientée vers l'**économie**. Les groupes intéressés devront se rendre dans un supermarché et y effectuer des relevés afin d'établir une fiche structurée par sujet :

- * *Produits importés de France. Comparaison avec des produits équivalents*

(1) L'A.D.E.A.F. - L'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France mène actuellement une enquête quantitative et qualitative sur les échanges scolaires franco-allemands. Elle publie dans son numéro de Mars 1988 un questionnaire sur ce sujet.

d'autres pays du marché commun. Prix, indications diverses, modes d'emploi, date de fraîcheur etc...

- * *Produits typiquement allemands (???) description, usage, prix remarques éventuelles.*
- * *Procédés publicitaires (articles en réclame, présentation particulière) et attitude du public à cet égard.*
- * *Horaires d'ouverture toute l'année durant : vérifier les exceptions - avant Noël par exemple - et voir ce que les usagers pensent du système.*
- * *Attitude du public, du personnel (éventuellement de la direction). Comparaison avec un supermarché de votre région en France. Y a-t-il des touristes autres que vous ? Qu'achètent-ils ? Impression de hâte ou non, de luxe, ou non, de détente ou de fatigue.*

Troisième volet, plus général et peut-être plus difficile de ce travail : l'Europe en R.F.A. (ou en Autriche ou en R.D.A. s'il y a lieu).

Quelle est l'incidence des autres pays européens sur :

- *les programmes de télévision,*
- *les programmes de cinéma ou de théâtre (étude sur plusieurs mois : journal local),*
- *les programmes des agences de voyage,*
- *le parc à voitures (camions et cars compris) de votre ville d'accueil,*
- *les vitrines des libraires,*
- *etc.*

Rédiger là aussi des fiches de renseignements claires et compréhensibles. Etablir des statistiques précises, tracer des courbes, commenter si possible.

Travail de comparaison d'individu à individu : «je discute avec mon correspondant». L'exploitation par l'élève aura lieu après l'échange.

Inutile de chercher à effectuer ce travail s'il n'a pas été préparé et discuté à l'avance, on n'obtiendra que des lieux communs ou des avis complètement subjectifs.

Il faudra donc partir avec des fiches toutes prêtes pour parvenir à des résultats exploitables. Voici quelques suggestions :

- * *systèmes scolaires,*
- rythmes scolaires,*
- matières enseignées,*
- leçons, devoirs,*
- la discipline à l'école...*

Supposons que vous ayez, parmi vos élèves, des irréductibles se refusant définitivement à sortir de leur coquille et à effectuer le moindre travail dans le sens proposé, vous ne pouvez en aucun cas les obliger à partir en reportage ou à questionner leurs hôtes. Mais nous allons les pousser dans leurs retranchements en leur confiant le cadre, l'échafaudage, le squelette de toute l'affaire : le journal de bord.

Ils inscriront sur leurs tablettes, dans la langue de Goethe, à quelle heure le groupe a pris le départ, à quelle heure sont apparus les premiers sandwiches, de quel type étaient les boissons consommées, qui avait un walkman, et qui un jeu de tarot. Agents comptables ou reporters, ils devront noter le programme de chaque journée, retard compris, les incidents, les menus qui leur auront été servis, quelques autres dont ils auront entendu parler (sinon, tant pis), l'heure et les circonstances du départ. Si possible en style un peu journalistique. Rien ne s'oppose à ce qu'ils enjolivent leur travail avec des découpages du journal local (avec la permission de leur famille d'accueil) : date, gros titres, météo (Wetterbericht) et l'une ou l'autre publicité qui pourrait leur paraître adéquate. S'il y a un article parlant de l'échange c'est le moment de le placer !

Cette dernière tâche fournira éventuellement la structure de base à l'exploitation de l'ensemble des recherches effectuées, soit pour une présentation orale, soit pour une exposition destinée à rafraîchir la mémoire de ceux qui étaient partis et à donner une idée de ce que fut l'échange à ceux qui étaient restés.

Avant d'en revenir à ce dernier point, voyons à présent comment apprendre à travailler dans le cadre de la préparation d'un voyage.

LA LANGUE DU VOYAGE

Impossible d'être exhaustif. Autant un échange est une réalité stable, chiffrable et réglementée dans la mesure où toute demande de subvention à cet effet exige des normes précises, autant «voyage» peut prêter aux interprétations les plus diverses. Il y a le voyage organisé, relativement onéreux, de deux ou trois jours. Il y a le voyage d'études d'un petit groupe à objectif très précis. Nous interpréterons ici «voyage» dans le sens de «voyage de classe» d'une semaine à peu près, réglementé par une circulaire ministérielle assez récente (B.O. 38 du 30.10.86 p. 2872). Ce cadre permet d'accepter par exemple les propositions du Centre d'information de Berlin (IZ) ou de la ville de Vienne («die europäische Jugend entdeckt WIEN»).

Ouvrons une parenthèse. Le professeur normal, moyen, conscient de sa tâche et de ses responsabilités transformé automatiquement chaque sortie, chaque échappée hors de l'établissement scolaire en acte pédagogique, c'est-à-dire qu'il y aura au minimum une discussion générale, au maximum un devoir sur table et entre temps des comptes rendus ou des exposés. L'intention est bonne, mais pensons à notre propre passé scolaire, regardons nos enfants : à la longue, on a l'impression qu'il y a d'un côté la sortie, *récompense, plaisir*, de l'autre côté la punition : *crac ! vous me ferez 100 lignes*.

Aussi ne cherchons pas, pas forcément, quel «travail» pourrait entourer un

voyage à l'étranger, mais examinons trois choses.

- comment préparer discrètement les élèves à ce qui les attend, car un élève averti en vaut deux ?
- comment tirer le maximum de profit du séjour à l'étranger avec le minimum de «pédagogie» ?
- comment faire valoir habilement l'acquis sans brandir uniquement l'arme absolue de l'interrogation écrite ?

Notons, en outre, que les élèves devront fournir un travail de rattrapage dans les autres matières, que certains collègues peu ravis de leur absence d'une semaine ne leur feront pas de cadeau, et qu'il est donc d'autant plus difficile de leur demander un effort aussi en allemand.

Il n'y a pas trente-six solutions, il en a deux. L'une y consiste à faire préparer le voyage au chef par les élèves qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent y participer.

Ils aideront le professeur à établir un programme en consultant des encyclopédies, des dépliants touristiques, leurs livres de classe (allemand, histoire, géographie...). Les uns pourront se spécialiser dans les musées, d'autres dans les monuments historiques, d'autres dans les programmes de réjouissance ou des visites d'entreprises. Il faudra également établir le parcours, bien sûr. Inutile de passer des heures entières à cette préparation : Dix minutes par cours suffiront à exposer deux points, et le groupe entier votera, ensuite, à main levée, pour savoir si la proposition est acceptée ou non.

Exemple : En préparant un voyage à Vienne, ce sont les élèves (sur incitation du professeur de philosophie) qui ont expliqué qu'il fallait visiter la maison de Freud et pourquoi. Le programme fut enrichi de cette proposition et le groupe entier fut enthousiasmé par la visite.

Bénéfice de cette préparation : l'interdisciplinarité joue à fond, la solidarité de la classe également. Et les divers points inscrits au programme ne passent pas au-dessus de la tête d'une partie du public.

Nous avons parlé de deux solutions. La seconde consiste, justement, à responsabiliser les élèves qui ont eux, la chance de participer au voyage. A eux la rédaction des lettres de réservation et des fiches d'information, à eux l'organisation d'une réunion préparatoire avec lecture, par exemple, du programme définitif, du règlement intérieur de l'auberge de jeunesse, à eux l'établissement du budget du groupe, y compris les problèmes du change ou de subventions. Ils calculeront le budget personnel de l'élève moyen : sorties, cafés, cartes postales, timbre-poste, et pourront dire à chacun s'il doit changer son argent en France ou à l'étranger. Pourquoi serait-ce toujours au professeur de fournir ces renseignements ?

Bien entendu ce travail de fourmi devra avoir pour but une meilleure connaissance du pays-cible, mais aussi, et c'est plus important peut-être, l'entraînement à exposer clairement aux autres ce que l'on vient d'acquérir pour soi-même.

L'EXPLOITATION

Dernier point de cette étude, et nous essaierons d'être brefs, après les réserves exprimées plus haut au sujet de l'exploitation pédagogique des acquis de tels

séjours à l'étranger.

Bien sûr, les diverses fiches devront être mises au point, classées par thèmes et remises au professeur pour appréciation.

Bien sûr, on aurait tout intérêt à monter une exposition en partant du cadre journalistique agrémenté de photos et de fiches pour aboutir éventuellement à une étude comparative des deux pays.

Bien sûr, il serait bon de voir les « voyageurs » exposer à petites doses aux « sédentaires » ce qu'ils ont retenu de positif ou de négatif de leur incursion à l'étranger.

Bien sûr, un des sujets au choix de la prochaine interrogation écrite pourrait consister en un essai libre sur le séjour encore tout récent.

Mais tout ceci reste très vague et ne permettra pas au professeur d'évaluer réellement ce que chacun aura engrangé au cours de son voyage. Et ceci, parce que cette analyse comporte une lacune fondamentale : elle n'a jamais défini le moindre objectif à atteindre. Or, sans objectif précis, pas d'évaluation possible. Et sans évaluation, aucune chance de pouvoir dire à un groupe : « voilà d'où vous êtes partis, voilà où vous en êtes arrivés ». Tout au plus pourrions-nous montrer individuellement à l'un ou à l'autre qu'il a réalisé tel ou tel progrès, qu'il maîtrise mieux, maintenant, telle ou telle structure.

Il est malheureusement impossible de fixer des objectifs en théorie, dans l'abstrait, et, de toutes manières, le problème dépasse le cadre fixé à cet article. Aussi avons-nous simplement voulu l'évoquer, afin de charger encore d'une angoisse supplémentaire le malheureux collègue disposé à tenter l'expérience. Disons, pour conclure, puisqu'il a été question de responsabiliser les élèves, que chacun d'entre eux devrait se fixer un objectif personnel - suffisamment modeste pour pouvoir être atteint, suffisamment ambitieux pour que les effets puissent en être perceptibles par la suite - le marquer sur une petite fiche secrète confiée au professeur, et qu'à ce dernier incombera donc la tâche de vérifier s'il a été atteint ou non.

Apprendre à travailler dans le cadre des préparations de voyages ou d'échanges : s'agissait-il des élèves ou des professeurs, on se le demande !

Michelle Brenez

ET SI ON LEUR ENSEIGNAIT DES MÉTHODES ?



L'expression «méthodes de travail» a au moins du mérite : celui de ne laisser personne indifférent. De fait, l'importance conférée aujourd'hui à tout ce qui ressortit au domaine de l'aide au travail personnel des élèves est incontournable. «On» s'y intéresse. On ? Le Bulletin Officiel d'abord, qui met de plus en plus en exergue cette aide, en en précisant chaque année davantage les contours (1). Les professeurs ensuite, qui déplorent - légitimement - que leurs élèves ne veulent pas ou ne savent pas travailler ; certains considérant d'ailleurs qu'apprendre aux élèves à travailler n'est pas de leur ressort, que de toutes façons, l'acquisition de ces méthodes de travail dépend uniquement du milieu familial et social de l'élève. *Des professeurs donc qui lèvent les bras au ciel ou qui les baissent...* Les parents enfin, désarmés, ignorant comment aider efficacement leurs enfants ; des parents qui, bien que ne pouvant résoudre un problème de Mathématiques, faute de savoir le faire ou de pouvoir être là au bon moment, ont souvent la volonté de suivre le travail de l'école... Quant aux élèves, pour beaucoup, ils finissent par lâcher prise ; *ne sachant pas quels chemins emprunter pour accéder à la connaissance, ils refusent de suivre celui qui mène à l'école.* «On» ne nie pas l'évidence : l'absence de méthodes de travail est une cause importante d'échec scolaire.

Ce que nous pouvons dès lors interroger, ce sont les stratégies concrètes mises en place pour faire acquérir ces méthodes de travail. Le plus souvent, le dispositif retenu consiste, pour un professeur, à «jouer» sur ses propres méthodes d'enseignement en créant des conditions facilitantes d'apprentissage pour les élèves. Ceux-ci éprouvent des difficultés dans la lecture des énoncés ? Le professeur va donc bien leur préciser ce qu'ils doivent faire, en employant des techniques bien connues de clarification. Les élèves ne savent pas apprendre une leçon ? Le professeur va alors cibler davantage sa demande et peut aller jusqu'à libeller une capacité terminale. Et nombreux seraient les exemples de méthodes d'enseignement qui, *in fine*, ont surtout pour but d'aider l'élève dans son travail. Or, l'analyse révèle que changer pour les affiner ses propres pratiques est insuffisant. Ce n'est pas parce qu'un professeur mettra en œuvre dans ses cours de «solides» pratiques d'enseignement qu'il fera acquérir par là même à ses élèves de réelles méthodes de travail. *A peser exclusivement sur les méthodes d'enseignement, on n'amène pas l'élève, ipso facto, à exercer une action spécifique, bien comprise et durable, sur ses propres méthodes de travail.* Pour l'avoir testée - hélas... - dans nos propres classes,

(1) B.O. n° 40 du 12 Novembre 1987 «préparation de la rentrée 1988». On y parle «d'organisation de l'emploi du temps», «de tenue d'un cahier de textes», «de leçons apprises», et de «devoirs faits... de «capacité à travailler (...) avec méthode».

nous dénonçons la validité à long terme de cette stratégie d'aide. Certes face à nos énoncés par exemple, nos élèves n'éprouvaient pas de difficulté de lecture. La belle affaire ! Ils étaient clairs puisqu'opérationnalisés. Mais lorsque ces mêmes élèves se trouvaient face à des consignes marquées au coin de l'obscurité et de l'abscons, les problèmes de lecture, comme le naturel, revenaient au galop. Ils savaient lire la transparence, ils étaient incapables de décoder les libellés opaques de beaucoup de collègues, des manuels... eux-mêmes pourtant déjà plus clairs que ceux de la vie courante. De même nous avons pu nous satisfaire, pour aider l'élève dans l'apprentissage de ses leçons, de demandes clairement rédigées sur le cahier de textes, qui portaient la marque de cette volonté de précision : « Pour le... Etre capable de... ». *Et la majorité réussissait.* Jusqu'au jour (jusqu'à l'année...) où n'était délivrée, sans autre forme de conseil, que la sibylline formule : « Apprendre la leçon ». *Et la majorité échoua.* De fait, jouer sur les méthodes d'enseignement de façon durable, et uniquement sur elles, est un petit jeu dangereux qui n'amène pas l'élève à des compétences d'ordre méthodologique, nécessaires à pallier les « carences » qui tôt ou tard apparaîtront au niveau des pratiques professorales ; fussent ces apparitions graduées et savamment dosées. L'échec de nos élèves était surtout le nôtre : ils n'avaient pas de bonnes méthodes. Et pour cause ! C'est de cette dérive qu'est née l'idée que pour que les élèves acquièrent de bonnes méthodes, il fallait les leur enseigner spécifiquement au moins en sixième. Le « Que puis-je faire pour les aider ? » se transforma en « Que doivent-ils faire pour y arriver ? »...

DES OBJECTIFS A TROUVER, DES CONTENUS A PRECISER : TOUT UN PROGRAMME ?

Encore faut-il identifier ce que recouvre l'expression « méthodes de travail ». En d'autres termes, quel peut être le programme d'un enseignement de ces méthodes ? Une observation au quotidien de la réalité collégiale, de ce que veulent les professeurs, impose le système éducatif, vivent les élèves, nous en fournit les lignes de force. Tenir et utiliser son cahier de textes et son carnet de correspondance, apporter son matériel, apprendre ses leçons et faire ses devoirs, trouver des informations pour faire son travail personnel, comprendre un énoncé, être attentif en classe, et participer, organiser son travail personnel en dehors des heures de cours, juger son niveau pour faire des progrès sont, ainsi, autant de capacités requises par le collège, souvent d'ailleurs dans la plus grande discrétion, alors même que l'atteinte de ces capacités est nécessaire à la maîtrise des connaissances et à l'effectuation des tâches quotidiennes. Il existe d'ailleurs d'autres capacités méthodologiques (tenir ses cahiers, prendre des notes...) mais toutes sont incontournables. Chaque semaine, le temps que mettent des stagiaires (2) à les découvrir n'excède pas dix minutes. Cette rapidité emblématise bien que le collège, tel qu'il est s'impose discrétionnairement les mêmes capacités. Qu'importe la matière enseignée : *le professeur se retrouve toujours devant cette liste de méthodes que l'élève devra mettre en*

(2) Stage intitulé « Apprendre aux élèves à travailler ». En trois jours de formation, les stagiaires, par l'analyse de situations scolaires concrètes, intègrent les connaissances nécessaires à un enseignement des méthodes de travail et évaluent les incidences d'un tel apprentissage sur la vie collégiale.

œuvre. Jusqu'à plus ample informé, se mettre d'accord sur des contenus dans un champ disciplinaire donné prend beaucoup plus de temps, et demande aussi infiniment plus de patience... Faisant de chacune de ces méthodes un objectif à atteindre par l'élève, il nous faut dès lors en préciser le contenu. Et c'est en analysant les productions de ses élèves pour y retrouver ce qui est symptomatique d'un problème de méthode et source d'erreur (ou de réussite, si problème il n'y a pas) que l'enseignant fera s'émerger cette précision. Collecte d'indices et d'informations, l'évaluation va porter sur les chemins que l'élève a ou non empruntés pour arriver à sa production. Si l'on veut, ainsi, apprendre aux élèves à apprendre une leçon, l'analyse de production révèle rapidement qu'il faudra leur apprendre à mémoriser, à comprendre, à utiliser leurs connaissances. Ce travail d'identification spécifie les grandes masses de cet objectif bien général. De même, une étude sérieuse des énoncés contenus dans les manuels, les cahiers de textes de classe, permettra de mieux déterminer ce que signifie la trop énigmatique expression : «comprendre un énoncé». Pour atteindre cette capacité, il faut que l'élève sache retrouver dans un énoncé l'activité manuelle et mentale qu'on lui demande (généralement par un verbe), le sujet de sa réflexion ou l'objet de son action (souvent C.O.D.), mais aussi ce à quoi il a droit pour travailler ou ce qu'on lui impose et les qualités attendues de son travail (compléments et petits mots ravageurs). Et bien sûr, il lui faudra apprendre à faire les choix les plus judicieux quand une partie de ses renseignements fait défaut dans l'énoncé, qui peut se réduire à un simple «sujet» : la crise de 1929. *Toujours partir du terrain : cette démarche est bien la stratégie nodale de la détermination du contenu des objectifs de méthode. De fait, c'est la réalité collégiale elle-même qui oblige l'élève à atteindre ces objectifs, sans vraiment les lui dire...*

« DE CONFUSES PAROLES »

Ce que tous nous attendons en matière de méthode ayant été trouvé puis précisé, l'apprentissage peut commencer. Et la première étape naturelle pour qu'un élève essaye de comprendre puis de faire ce que l'on attend de lui, c'est de lui dire les choses. A ce titre, effectivement, tout le monde fait de la méthode puisque tout le monde adresse des remarques et donne des conseils. De plus - cas de figure rare au collège - tous les conseils et toutes ces remarques sont relatifs aux mêmes attentes et aux mêmes demandes méthodologiques. Le système semble plus que cohérent. Or, ces conseils, souvent répétés, les élèves ne les suivent pas. Le bel édifice s'écroule. La situation - a priori idéale pour que les élèves parviennent à appliquer de bonnes méthodes - est mise en liquidation scolaire. Certains y voient - selon la logique : «je leur ai dit, ils ne le font pas, donc ils ne veulent pas le faire» - un manque de volonté de réussir. Pour notre part, nous y voyons avant tout deux autres raisons d'une toute autre nature :

- Cette première étape orale est le plus souvent réalisée dans des conditions qui la rendent inopérante. Certes, les choses sont dites, mais sous des formes langagières trop différentes d'un professeur à un autre pour que l'élève puisse opérer un regroupement nécessaire à un bon enregistrement et à une bonne compréhension des conseils. Il ne percevra pas la similitude des propos. Et cela dessine une difficulté d'autant plus artificielle qu'en matière de méthode, les professeurs veulent

tous exactement la même chose... Les élèves finiront par «jeter l'éponge» face à cette dispersion lexicale qui évoque insidieusement la femme du rêve familier de Verlaine : «Ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre»... De plus, tous ces conseils et remarques sont donnés à des moments différents et cette autre dispersion de - nature temporelle - confisque à l'élève de nouveau toute possibilité de regroupement. Quel profit tirerait un apprenant d'un cours de Français qui se déroulerait par petites tranches successives de deux minutes ? Aucun certainement. Ajoutons que par ailleurs les moments où l'on décide de parler de méthode sont mal choisis, l'élève ayant à faire face à la fois à des problèmes purement cognitifs (connaissances pures ou savoir-faire) et à des problèmes de nature méthodologique (la correction en classe illustre bien cet amalgame fâcheux) ; ces moments sont mal choisis aussi parce qu'on interpelle l'élève presque toujours négativement sur ces méthodes de travail : on veut lui faire comprendre quelque chose dans ce domaine alors qu'il est en situation d'échec, et donc dans des conditions bien peu motivantes pour intégrer valablement tel conseil.

Enfin, en matière de méthode, tous les problèmes sont abordés à la fois par les professeurs, dès le début de l'année. Cette ultime dispersion rend la situation inextricable pour l'élève. Songeons à un équivalent disciplinaire. Un cours de Sciences Naturelles se déroulerait par intercalation de petites séquences de deux minutes dans d'autres cours (Français, Anglais etc.), sans que l'élève soit prévenu bien sûr, et chaque séquence portant sur des chapitres différents... *Vous avez dit bizarre ?* Sûr qu'il va falloir répéter souvent les mêmes choses si l'on veut qu'au moins quelques-uns comprennent un peu de biologie et que l'on sera amené à dépasser en fin de compte l'horaire légal d'une heure trente hebdomadaire.

Ainsi, formes langagières plurielles, ancrages temporels bien peu judicieux et absence totale d'ordonnement font de cette première étape orale un palier infranchissable pour beaucoup d'élèves, même motivés. La rendre plus performante, c'est pour des enseignants se mettre d'accord sur la façon de présenter les connaissances méthodologiques en employant un langage commun (l'opérationnalisation d'un objectif de méthode permet ce consensus : même dans le fourmillement de telle ou telle capacité méthodologique, les professeurs sont d'accord...). C'est également créer un créneau spécifique dévolu à l'enseignement des méthodes afin d'éviter l'essaimage temporel : il est toujours préférable d'enseigner systématiquement plutôt que de répéter systématiquement. C'est aussi motiver l'apprentissage d'une méthode de travail en montrant aux élèves en quoi sa maîtrise va leur éviter des erreurs à venir, conséquences à plus ou moins long terme inaccessibles à des enfants qui ne voient pas plus loin que le bout d'un cours. C'est enfin ne pas tout faire tout de suite dans le plus grand désordre mais organiser dans le temps un tel apprentissage. Tout ne sera pas dit en même temps, tout sera dit en son temps.

- Même si on dit les choses clairement, cela ne suffit pas. Dire n'a jamais été synonyme d'enseigner. Or, beaucoup de professeurs considèrent qu'ils apprennent à leurs élèves des méthodes de travail parce qu'ils passent (notamment en début d'année en banalisant une heure ou deux) par l'étape orale. Et les stagiaires de nous déclarer : «Mais, on leur avait dit !». Croire que dire les choses est suffisant pour les faire comprendre est une dérive pédagogique grave. D'ailleurs, qui dans sa matière

bornerait son action à une pseudo incantation verbale ? L'éphémère magie du verbe ne profite guère à la majorité. La liaison CM²/6^e en fournit une preuve flagrante, les instituteurs étant bien déçus de retrouver leurs élèves en échec en sixième, bien que les ayant prévenus des dangers qu'ils encouraient face à un système éducatif beaucoup moins empressé de créer des conditions facilitantes dans le travail de l'élève que ne l'est le cercle plus attentif de l'école primaire. Deux mois de réflexion pendant les vacances n'auront pas suffi. On pourrait tenir le même discours sur la liaison troisième/seconde : ce n'est pas parce que les professeurs ont dit et redit aux élèves de prendre des notes, éparpillant de-ci de-là quelques conseils qu'arrivés en seconde, ils sont capables de le faire...

UN ENSEIGNEMENT STRUCTURÉ

Comme tout apprentissage, l'enseignement des méthodes de travail passe donc obligatoirement par des exercices d'entraînement spécifiques qui créeront une marche intermédiaire entre le dire et le faire. Par ces exercices, les élèves comprendront réellement les capacités d'ordre méthodologique à atteindre. Présentes dans tous les champs disciplinaires, se situant à un haut niveau taxonomique, investissant le vécu scolaire et extra-scolaire dès le début de l'année, les méthodes de travail doivent être enseignées à part entière, comme la matière de laquelle toutes les autres se nourrissent.

Les exercices proposés vont toujours être des simulations scolaires d'élèves fictifs sur lesquels nos élèves vont devoir réfléchir durant les séances de méthode. Par des maquettes de cahiers de textes, de carnets de correspondance, de cours, de copies, de bulletins etc. Les exercices sont des représentations du réel scolaire. Ils simulent une situation d'effectuation de la tâche. Cette mise en abîme est de nature à déculpabiliser les élèves qui, certes, sont en situation, mais par délégation. Et ce recul nécessaire pour poser un regard critique mais non culpabilisateur sur leur propre façon de travailler les motivent pour appliquer ces méthodes de travail.

Reprenons l'objectif « Apprendre une leçon ». Si l'on veut que les élèves parviennent à cette attente, il faut d'abord les entraîner à reconnaître les niveaux de difficulté des demandes des professeurs. Pour ce faire, distribuons-leur des maquettes de cours et différents contrôles pouvant être proposés en rapport avec chacun d'eux. Les élèves doivent alors, pour chaque type de travail donné et selon ce qu'il y a dans le cours, déterminer s'il s'agit d'un travail de mémorisation, de compréhension ou d'utilisation de connaissances. Ensuite, ils doivent sélectionner la meilleure façon de s'entraîner à un type d'effectuation. La deuxième série d'exercices consistera à leur soumettre un travail et, pour ce dernier, plusieurs façons de s'entraîner : aux élèves d'écrire si, oui ou non, telle ou telle préparation est efficace pour telle tâche. Enfin, se devront d'être élaborés des exercices de compréhension du tableau d'autoévaluation donné en fin d'apprentissage (et non pas au début comme moyen de compréhension !). Ce tableau présente pour chaque type de demandes, les différents moyens pour y parvenir. Comme tout document d'autoévaluation, il est d'une maîtrise difficile. Les exercices élaborés seront des simulations de remplissage de ce tableau, amenant ainsi les élèves à savoir juger d'après leurs résultats, si les moyens qu'ils emploient pour apprendre leurs leçons sont efficaces. L'autoévaluation aussi s'apprend...

Pour chaque apprentissage méthodologique mis en place, il sera aisé de trouver des idées et des supports d'exercices véritablement formateurs : de fait ces exercices devront être suffisamment variés et nombreux pour que, dans une même séquence, l'élève soit confronté aux différentes situations dans lesquelles il devra utiliser cette méthode dans son travail, c'est-à-dire confronté aux différentes matières. Ainsi, durant le cours de méthode, à raison d'une heure par semaine (3), le professeur va donner un stock de connaissances méthodologiques structurées à ses élèves, puis leur faire faire des exercices d'entraînement, lesquels seront corrigés. Nous disons souvent du cours de méthode qu'il s'agit d'un cours bien ordinaire, car livrer des connaissances et passer des exercices, ce n'est pas neuf (4). Sa spécificité réelle est bien de convoquer à la fois tous les champs disciplinaires, et par des performances de mise en abîme, de mettre à plat ce qu'il faut savoir faire pour savoir apprendre. Les élèves ne s'y trompent pas, qui sont toujours motivés par ces cours. On leur montre et démontre les ficelles du collègue sans les culpabiliser. Ne pas les mettre en cause directement est essentiel pour leur motivation et cette approche psychologique est rendue possible par ce système d'emboîtement de la réalité contenu dans les exercices. Motivés, les élèves le sont aussi parce qu'une bonne maîtrise des capacités d'ordre méthodologique a des répercussions à cours et moyen terme sur le cursus scolaire. La méthode ne tourne pas à vide : elle rejaillit sur toutes les matières enseignées. Ceci, tant au niveau des notes de méthode qui sont mises (5), que des notes spécifiques à la matière, qui représentent d'ailleurs la seule évaluation valide d'un enseignement des méthodes de travail. Se dessinent alors les implications collégiales de cet enseignement : le travail de la méthode...

ENSEIGNEMENT DES MÉTHODES ET RÉNOVATION COLLÉGIALE

Mettre en place un tel enseignement dans un établissement, c'est s'ouvrir aux changements concrets des pratiques quotidiennes. Dans les méthodes d'enseignement d'abord. Soit l'objectif « Apprendre une leçon ». Tant qu'il n'y aura pas eu d'apprentissage systématique en cours de méthode, les enseignants seront amenés à mieux préciser pour le cours suivant ce qu'ils attendent des élèves. Ils vont créer, de façon temporaire, des conditions facilitantes et, partant, affiner leur demande. Cette facilitation - toujours provisoire - du travail des élèves est valable pour tous les objectifs et prendra fin une fois achevé l'apprentissage en méthode de telle capacité. Pour le constater très souvent, l'instauration d'une telle approche a pour conséquence de rendre nos collègues beaucoup plus clairs sur cela même qu'ils demandaient et évaluaient. Plus généralement, chaque professeur peut rendre quotidien

(3) Les moyens concrets de trouver cette heure ne manquent pas : prise sur la D.H.G. et/ou réaménagement de structures déjà existantes. Ainsi, dans de nombreux collèges existent des séances d'autodocumentation. Il est bon d'apprendre aux élèves à trouver des informations pour faire un travail personnel, mais les nombreux documentalistes que nous avons touchés ont tous été d'accord pour ne pas oublier la bonne dizaine d'autres objectifs de méthode.

(4) Ce qui l'est peut être plus, c'est de fournir aux enseignants un manuel sur les méthodes de travail : **Energie 6**, En dix objectifs, la façon de travailler pour réussir (avec exercices corrigés) Ed. Magnard.

(5) La liste serait longue d'ailleurs, de ces notes mises par le collègue et qui sont de véritables notes de méthode : oubli de matériel, travail rendu en retard, tenue des cahiers, notes de participation.

ment plus efficace le travail de l'élève en s'appuyant sur les connaissances d'ordre méthodologique, et partant le conseiller en le rappelant à ces connaissances, sur les copies, en passant dans les rangs, pendant les dialogues en classe. S'appuyant sur un tel enseignement, le professeur principal aura un rôle véritable de coordonateur. Sachant ce qui est réalisé en méthode, il pourra le dire aux autres enseignants pour qu'ils puissent recentrer leur action. De plus, il centralise les informations sur la façon dont les élèves utilisent les méthodes de travail et sert de régulateur à cet enseignement. Le professeur principal devient celui qui propose des remèdes, soit individuels, soit à l'ensemble de la classe, s'ancrant dans la réalité des apprentissages menés en amont.

C'est ensuite les contacts parents/professeurs/élèves qui s'enrichiront de cet enseignement des méthodes. Souvent nous ne savons trop quels conseils précis donner aux parents lors de ces entretiens. Maintenant, ils seront renseignés non seulement sur les résultats scolaires mais aussi sur les problèmes de méthode de leurs enfants. Ils recevront des pistes de travail simples et concrètes pour les aider en surveillant l'application de ces méthodes dans leur travail. Simple, le langage de la méthode est compréhensible par tous et efficace. C'est dire combien les parents accueillent avec enthousiasme ces heures de méthode et leurs implications. Ils sont plus que demandeurs de moyens vrais ne demandent pas pour suivre leurs enfants de connaissances disciplinaires. Quand on parle la même langue, on a plus de chance de se comprendre.

Et ce sont *in fine* toutes les parties prenantes de l'acte éducatif qui inscrivent dans leurs pratiques quotidiennes les bénéfices de cet apprentissage méthodologique : élèves, professeurs, parents, le conseiller d'éducation qui peut y voir un outil privilégié pour assumer sa mission de suivi individualisé en réinvestissant, tout comme le conseiller d'orientation ou le documentaliste, ce langage. Ce sont également les structures qui peuvent déjà exister (études dirigées ou surveillées etc.) qui deviendront le lieu privilégié de la mise en pratique de ces savoirs au lieu d'être parfois celui d'un sur-soutien disciplinaire dont les élèves se lassent bien vite. Enseigner les méthodes de travail, c'est bien rendre possible et crédible une rénovation éducative. Dans notre collège, où chaque division de sixième reçoit cet enseignement, cela s'est traduit, après deux années de fonctionnement, par une refonte complète des bulletins trimestriels, intégrant maintenant des conseils précis donnés aux élèves. Même nos collègues qui, enseignant aux autres niveaux éducatifs, n'étaient pas particulièrement impliqués dans la méthode ont décidé de jouer le jeu. Il n'est pas gratuit. Nous savons bien que changer un bulletin, c'est d'abord changer les mentalités. Un large consensus a été rendu possible. Ce va-et-vient ainsi créé entre l'évaluation dans les différents champs disciplinaires et celle des acquis méthodologiques a été vecteur d'échanges entre les individus d'une communauté collégiale qui se trouvent et s'y retrouvent. Les «conseils des professeurs» sont bien, maintenant, ces instances qui donnent des conseils aux élèves, écrits pour eux et leurs parents, et compris par eux.

Enseigner les méthodes de travail, c'est refuser de mettre la barre du changement à la hauteur de l'utopie. C'est consacrer ses énergies à autre chose qu'à l'attente. C'est faire de cette légendaire autonomie autre chose que la liberté de se gouverner par ses propres lois par quoi le dictionnaire la définit : Une soumission bien vécue à des règles bien dictées. Pour un enfant qui arrive au collège, c'est plus fonctionnel.

Daniel Martina et Gilles Bonnichon

ESSAI D'UNE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE EN 6^e

Compte rendu d'une expérience pédagogique réalisée dans deux des sept classes du collège de Montgeron (région parisienne) avec des enfants de 11 à 14 ans dont la moitié avait subi des échecs scolaires et éprouvait de réelles difficultés à lire.

Une démarche de caractère global où le travail de lecture s'intègre dans un *ensemble* éducatif qui met en jeu la relation professeur-élèves et élèves entre eux en une articulation d'*activités* multiples. Les unes, *transdisciplinaires*, ont pour objectif la libéralisation de l'imaginaire, la socialisation du comportement, le développement de l'autonomie. Les autres sont des *apprentissages* tel celui de la lecture rapide. Toutes préparent les voies d'une lecture vraie, celle d'un livre entier, et pas seulement au cours de français.

Le dossier : 40 F

LES DOSSIERS DE SÈVRES
Centre International d'Études Pédagogiques
1, avenue Léon Journault - 92311 SÈVRES Cedex

GRAV

Groupe de recherches audio-visuelles

Le GRAV réunit depuis plusieurs années un groupe d'enseignants en exercice à différents niveaux, de la 6^e aux classes post-baccalauréat.

Son but est d'étudier, de concevoir, d'expérimenter des matériels pédagogiques susceptibles d'assister le professeur dans sa classe en complément d'une méthode ou d'un manuel.

Les dossiers proposent pour l'apprentissage de la langue des formules variées répondant aux exigences des nouveaux programmes.

<i>ANGLAIS</i>	<i>ALLEMAND</i>
<p>Deux études de romans complets</p> <p style="text-align: right;">3^e 2nde 1^{re}</p> <p><i>Cat among the pigeons</i> <i>Why didn't they ask Evans?</i> Fiches de lecture sur deux romans d'Agatha Christie.</p> <p>Une étude de roman simplifié <i>Treasure Island</i> 3^e 2nde : Un dossier professeur (en complément du livre <i>Treasure Island</i>, collection Ladybird, et de la cassette d'accompagnement.</p>	<p><i>Drei Wochen im deutschen Wald</i></p> <p style="text-align: right;">3^e LVI ou second cycle</p> <p><i>Compte rendu d'une expérience</i> Objectif : Entraînement à la technique du mini-exposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment me faire comprendre de mes camarades ? - comment mobiliser leur attention ? - comment leur prouver qu'ils ont compris ? <p>Appareil pédagogique en français et en allemand. Fiches élèves, fiches professeur.</p>
<p><i>ITALIEN</i></p> <p>Fiches de lecture sur le roman de Leonardo Sciascia <i>Il giorno della civetta</i> Second cycle 20 fiches de lecture 20 fiches pédagogiques</p>	

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

Je désire recevoir les dossiers GRAV

	Nombre d'exemplaires	Prix Port compris
ANGLAIS		
<i>Cat among pigeons</i>		
D 6.1 Dossier professeur		38 F
D 6.2 Dossier élève		10 F
<i>Why didn't they ask Evans</i>		
D 6.3 Dossier professeur		30 F
D 6.4 Dossier élève		10 F
D 6.10 <i>Treasure Island</i>		30F

ALLEMAND

D 8.2 *Drei Wochen im deutschen Wald* 30 F

ITALIEN

Il giorno della civetta

D 7.1 Dossier professeur 30 F
D 7.2 Dossier élève 10 F

M. Mme Mlle :

N° et Nom de la Rue :

Code postal - Ville :

Pays :

REGLEMENT JOINT :

- chèque bancaire ou postal d'un montant de F
- mandat international

libellé au nom de l' **AGENT COMPTABLE DU C.I.E.P.**
C.C.P. PARIS 9 130 69 X

DATE :

SIGNATURE :

A retourner au : C.I.E.P. - 1, avenue Léon Journault
92311 SEVRES Cedex - France

LES AMIS DE SÈVRES
N° 130

A PARAÎTRE EN JUIN 1988

**APPRENDRE AUX ÉLÈVES A TRAVAILLER
II**

UN NUMÉRO ÉCRIT PAR DES PROFESSEURS DU LYCÉE DE SÈVRES

- *Pour une pédagogie scolaire et explicite*, par H. PENA-RUIZ, professeur de philosophie.
- *Apprendre à organiser son travail*, par P. RABIER, professeur de sciences médico-sociales.
- *Apprendre à se documenter* par A. DEBARRE, documentaliste.
- *Apprendre à prendre des notes* par A. SANGIORGI, professeur de sciences physiques.
- *Apprendre à réaliser des expériences*, par M. BLUMEAU, professeur de sciences physiques.
- *Apprendre à étudier des documents en histoire et géographie*, par A. PESCAIRÉ et I. RAYNAUD-NGUYEN, professeurs d'histoire-géographie.
- *Apprendre à étudier des documents en sciences économiques et sociales*, par Y. MENSCH, professeur de sciences économiques et sociales.
- *Apprendre à faire une dissertation philosophique*, par H. PENA-RUIZ.
- *Pédagogie de l'art, art de la pédagogie*, par M-F. CHAVANNE, professeur d'arts plastiques.
- *Comptes rendus d'expérience :*
 - *De l'étude d'un Conte de Maupassant à la réalisation d'une B.D.* par J. DREHER, professeur de français.
 - *Apprendre à dire et à choisir en noir et en couleur*, par M-T. MASIAS, professeur d'arts plastiques.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 160F - membres bienfaiteurs : 250F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92311 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

A NOS LECTEURS DE L'ÉTRANGER



La liste des correspondants Hachette à l'étranger qui figurait depuis longtemps à cette place n'était plus à jour. Nous avons donc lancé une campagne internationale, qui se poursuit encore afin de pouvoir vous indiquer les librairies où vous pourrez effectivement bientôt vous procurer **Les Amis de Sèvres**.

Nous ont déjà confirmé leur accord :

de **CHYPRE**, la librairie papeterie française LA BOITE A LIRE,
8^e, rue Prévezas, NICOSIE - 136 - Tél. 54184.

d'**IRLANDE**, *Modern Languages Limited*,
39 Wetland Row, DUBLIN 2 - Tél. 764285.

de **SUISSE**, le département diffusion de la LIBRAIRIE PAYOT,
rue des Côtes de Montbenon, 30 -
adresse postale : Case Postale 3212, CH 1002 LAUSANNE - Tél. 20. 52. 21.

(à suivre)

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex - France - tél. (1) 45.34.75.27