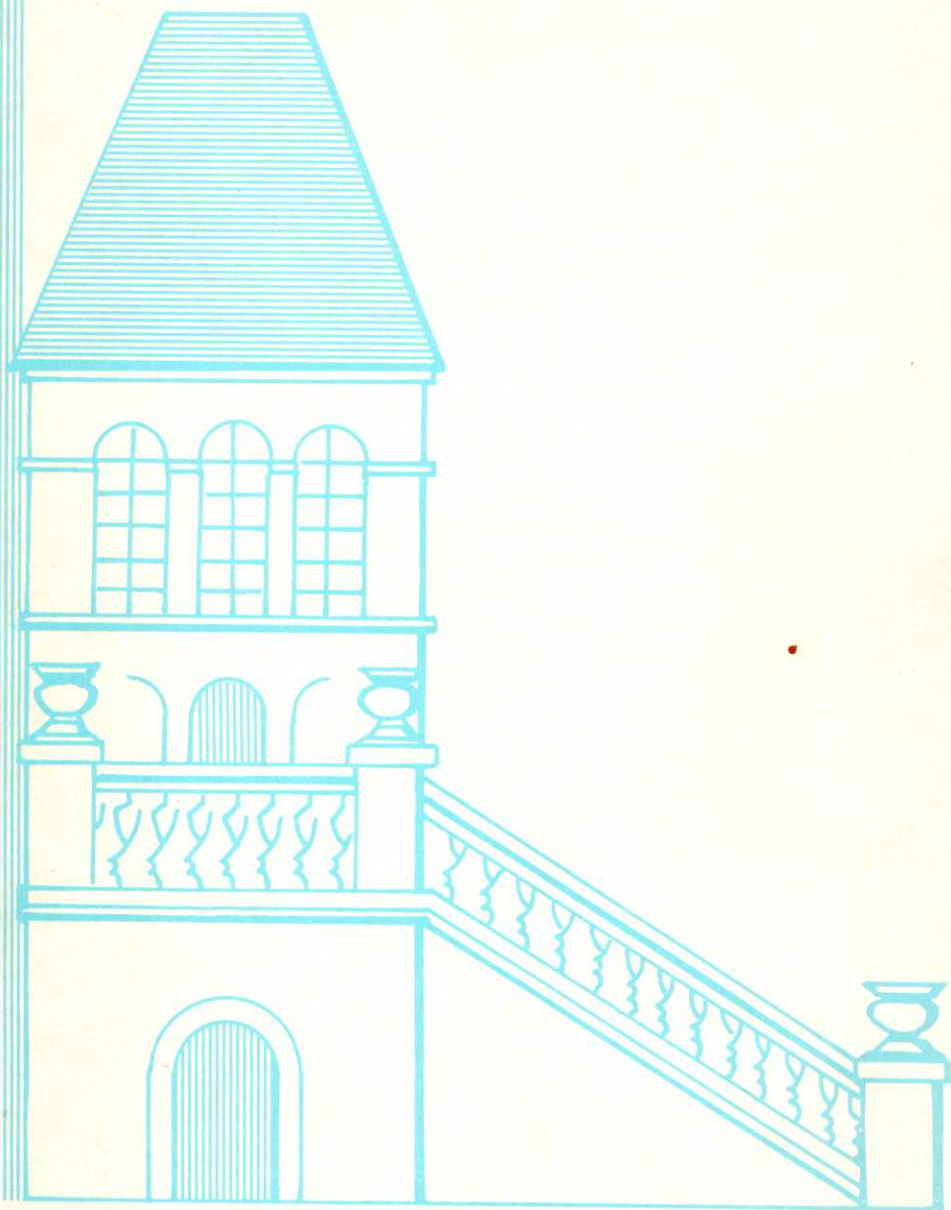


LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

II



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		Gabrielle LADONNE
Laurence LÉVY-DELPLA		Jacqueline LEPEU
Micheline DUCRAY		Renée LESCALIÉ
Marcel HIGNETTE		Marie-Laure POLETTI

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 200 F - MEMBRES ADHÉRENTS 100 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 80 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 25 F)
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

II

... de la théorie à la pratique

- Sommaire

- AVANT - PROPOS

- «J'ai pensé que j'étais bête», par Monique L'HÔTE, Psychologue à l'École des Parents et au Centre Alfred Binet.
- Enseigner ou communiquer ? par Marie-Joseph CHALVIN, Professeur au Collège Jules Vallès, Vitry-sur-Seine.
- Réflexion sur le rôle institutionnel du Chef d'établissement dans une pratique de pédagogie différenciée, par Madeleine PARAT, Principal du Collège du Pont-de-Bois, Saint-Chéron.
- Une proposition de travail pour l'équipe pédagogique : l'interdisciplinarité sur objectifs, par Denise BÉNAQUIN, Professeur au Collège de Sèvres.
- Différenciation dans les exigences et «aide à la tâche» - une recherche concernant l'enseignement de l'anglais, par Janette SAMUEL, Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique.
- Un cours d'allemand en méthode inter-active - utilisation d'éléments inspirés de la suggestopédie, par Marie-France BELMONT, Professeur au Lycée Georges Brassens, Villeneuve-le-Roi.
- Environnement et différenciation pédagogique, par François BEAUTIER, Professeur au Collège les Amonts, les Ulis.
- Audiovisuel, informatique, télématique et pédagogie différenciée, par Annie BIREAUD, Groupe de recherche sur les usages sociaux et éducatifs des médias (G.R.U.S.E.M.), Université Paris XIII.
- Détente et vigilance : le secret de l'apprentissage, par Brigitte TRAN KIEM, Professeur au Lycée Emmanuel Mounier, Châtenay-Malabry.
- Un autre regard sur les adolescents, par le Docteur Françoise BOURGEAT, Hôpital du Kremlin-Bicêtre.

- LA VIE DE SÈVRES.

N° 2, Juin 1985
LES AMIS DE SEVRES
Revue trimestrielle
118ème numéro

A V A N T - P R O P O S



La réflexion, engagée dans notre numéro de mars 1985, sur la nécessité de différencier la pédagogie pour répondre à la diversité des publics scolaires se poursuit ici par une série d'articles faisant une large place aux aspects concrets : comptes rendus d'expériences dans le champ d'une discipline, exemples de démarches pédagogiques, apports des technologies modernes, de la suggestopédie, du yoga...

Mais nous ne voudrions pas que le recensement des moyens d'action proposés fasse naître l'illusion techniciste d'un «fonctionnalisme outrancier» que dénonçait, dès 1980, la préface de la brochure consacrée à *la pédagogie différenciée au collège* (1) par l'Inspection générale de l'Éducation nationale. A chaque professeur de se constituer «dans le répertoire si vaste des méthodes et des techniques, le jeu qui convient à son caractère, à son talent propre : un jeu aussi varié que personnel». A chaque équipe pédagogique, aussi, de tirer parti de la diversité de ses membres afin de varier, de manière concertée, ses interventions dans la classe.

Variété des méthodes, diversité des professeurs, diversité des élèves, sans oublier que si «chaque élève est différent de l'autre, il est aussi divers en lui-même». En témoignent dans ce numéro non seulement des professeurs, un chef d'établissement mais aussi des praticiens - psychologue, médecin - qui, portant un autre regard sur les adolescents, nous aident à mieux les connaître dans la diversité de leurs personnalités.

«La pédagogie différenciée, écrit M. l'Inspecteur général Géminard à la fin de sa préface, sera le fruit de l'apport personnel qui conjuguera la réflexion sur les méthodes et l'attention aux enfants». Nous ne saurions mieux dire.

Jeannine Feneuille

(1) On lira avec profit cette brochure publiée par le Centre national de documentation pédagogique, dans la collection «Mémoires et documents scolaires» (n° 2052).

J'AI PENSE QUE J'ETAIS BÊTE

★

*Considérations tirées d'entretiens
avec des élèves d'une 6ème de
mise à niveau parisienne*

Peut-être vous est-il arrivé de faire l'expérience suivante : vous allez assister à une conférence. Vous en attendez beaucoup car le conférencier est éminent. Vous entrez dans la salle déjà pleine, vous vous installez avec le bic et le bloc. Et la conférence commence...

Mais bientôt, vous vous sentez dépassé. Le conférencier fait appel à des concepts supposés connus, mais que vous ne connaissez pas, il cite des auteurs que vous n'avez jamais entendu citer, tout son système de référence vous est étranger. Vous pensez qu'en notant tout, vous trouverez un sens aux phrases à la relecture. Mais il va trop vite, les mots-clés vous échappent, les propositions demeurent incomplètes et ce que vous pouvez relire à la volée apparaît banal, sans ce sel de signification que vous aviez cru saisir dans le discours.

Vous regardez autour de vous. Les autres comprennent, eux, leurs yeux brillent, ils rient à des plaisanteries qui n'éveillent en vous aucun écho.

Voilà que le conférencier a terminé, il donne la parole à la salle. Mais jamais vous n'oserez poser une question qui révélerait votre ignorance ! Les questions des autres prouvent qu'ils font partie du sérail dont vous vous sentez irrémédiablement écarté. Rentré chez vous, vous vous direz peut-être, comme ces enfants dont nous allons parler : *j'ai pensé que j'étais bête*, c'est-à-dire qu'une telle expérience met en question **l'estime de soi**.

En ce qui nous concerne, nous, adultes cultivés, la conférence insaisissable n'est qu'un épisode de notre parcours intellectuel. Nous avons pu vérifier en mille autres occasions que nous n'étions pas réellement bêtes. Mais un enfant qui parvient à 13 ans à la fin de sa scolarité élémentaire sans avoir «le niveau» de 6ème a ressenti jour après jour, année après année et sans jamais la preuve du contraire le même sentiment de dévalorisation. Son «estime de soi» est déjà bien entamée... à moins qu'il ne trouve des moyens de se défendre contre l'accablement.

Écoutons Nadia nous parler de son parcours scolaire :

À la maternelle, on ne faisait pas grand-chose. En C.P. (1), j'aimais

(1) C.P. : Cours préparatoire, premier niveau de l'enseignement élémentaire.

bien la maîtresse, je l'ai revue depuis. Après cette maîtresse, je suis allée chez un monsieur raciste. Il nous disait de nous écraser. J'étais bonne élève. Il avait marre de moi. J'étais gentille, sérieuse. Il me disait de rester dans mon coin : je n'ai plus rien fait. Quand j'ai quitté cette classe, j'avais des blocages. En C.E. 2 (1), on ne faisait rien. C'était une maîtresse enfantine. Elle arrêtait pas de pleurer, elle nous racontait des histoires débiles. En C.M. 1 (1) M. B. nous faisait travailler...

Ici au collège, M. L. veut nous faire comprendre et nous comprend. Mlle A. veut nous faire passer. Mme O. nous traite d'arabe, elle n'est pas aimable. Elle dit plein de mots que j'aime pas. Elle nous fait faire des trucs de bébés. Quand les profs sont gentils, je suis gentille, quand on ne me regarde pas comme si j'étais le démon. Quand on s'intéresse à moi, je m'intéresse à mon travail...

Des fois, je suis paresseuse. Quand on voit le tableau plein d'écriture, je me dis : «Ça va jamais finir»...

Mes parents me disent : «Montre-leur que tu n'es pas bête».

Mlle A. j'ai compris que c'était une personne de bonne qualité. Elle répète plusieurs fois jusqu'à ce que c'est rentré.

Ces propos n'ont pas été tenus à la suite. Ils font partie d'un long entretien non directif dont j'ai extrait les considérations de Nadia sur sa scolarité et ses rapports avec ses enseignants passés et actuels. Notons en passant que Nadia, qui est née en France, mais dont le français n'est pas la langue maternelle, utilise notre langue avec aisance et même une certaine élégance.

Si nous analysons son discours, nous voyons que l'échec est attribué :

- soit à l'élève elle-même,
- soit aux enseignants.

Quand elle s'en attribue la responsabilité Nadia invoque :

- une cause morale : la paresse,
- une cause vaguement psychologique qui lui reste extérieure : les fameux *blocages*.

A aucun moment, elle ne se met en cause dans ses capacités, dans son intégrité personnelle (*montre-leur que tu n'es pas bête*). De cette façon, elle se donne les moyens de préserver son «estime de soi» et en même temps son désir d'apprendre et ses ambitions pour l'avenir.

Mais elle attribue aussi ses échecs à certains de ses enseignants et a parfois la dent dure. On peut naturellement mettre en doute la véracité des comportements et des propos d'enseignants rapportés. Ils ne sont pas forcément objectivement exacts. Mais ce qui nous intéresse c'est la façon

(1) C.E. 2 : Cours élémentaire deuxième année, troisième niveau de l'enseignement élémentaire.

C.M. 1 : Cours moyen première année, quatrième niveau de l'enseignement élémentaire.

dont Nadia les a ressentis : ils doivent donc être analysés dans sa perspective à elle. Parmi ses accusations, deux peuvent retenir notre attention : celle de racisme est très souvent utilisée par les enfants maghrébins (et souvent à tort). On peut comprendre qu'étant parfois victimes de propos racistes dans la vie courante et de la part de leurs camarades, ils ont ce moyen de défense commode à portée de la main. L'autre reproche aux enseignants est de n'être pas assez exigeants : *on fait des trucs de bébés*. On se trouve là devant une contradiction car l'enseignant qui donne à l'élève en difficulté des exercices faciles, justement pour lui donner des occasions de réussite et le valoriser, se verra accusé de ne pas faire assez travailler !

L'on supporte mal que les mauvais élèves rejettent sur leurs enseignants la responsabilité de leurs échecs. Mais il faut comprendre que c'est l'un des rares moyens à leur disposition pour se défendre contre l'insupportable perte de l'estime de soi.

Chez d'autres enfants du même âge on pourrait multiplier les citations expliquant l'échec sur l'un et l'autre registres :

- Auto-accusation de type moral : *Je ne faisais rien ; je manquais des cours ; j'étais entraîné par un copain qui faisait des conneries*. Parlant ainsi, ces enfants ne se sentent pas vraiment mis en question, car s'ils l'avaient voulu, ils auraient pu réussir.

- Accusation des maîtres : *Le prof me disait : dors sur la table, il me disait que j'irais dans une 6ème pour les fous ; elle m'a traitée d'un mot que j'aimais pas : «cancre»*.

Par contre, nous avons vu que Nadia et les autres savent reconnaître les enseignants qui s'attachent à les faire progresser et les *personnes de bonne qualité*.

Il faut noter que, chez les enfants étrangers, le fait qu'ils aient eu à apprendre le français comme une langue étrangère n'est jamais donné spontanément pour une des causes de leur échec. Ils sont même étonnés lorsqu'on leur propose cette explication.

On peut penser que ces moyens que se donnent les enfants de lutter contre un sentiment de dépréciation sont un signe de santé et de possibilité de progrès. Par contre, l'enfant qui dit : *J'ai pensé que j'étais bête* doute profondément de sa propre valeur. Ce sont souvent des enfants déprimés, parfois consciencieux, mais persuadés d'avance que leurs efforts n'aboutiront à rien.

Il semble donc que la tâche la plus urgente des enseignants qui reçoivent à leur entrée au collège des enfants blessés par des échecs répétés soit de restaurer leur «estime de soi». Avec d'autant plus de chances de

succès quand les enfants ont déjà élaboré leur système de défense contre la dépression.

Une autre constatation ressort des interviews d'enfants en difficulté à leur entrée au collège, c'est que leur parcours scolaire antérieur est souvent marqué d'une suite de **ruptures** : changements d'école, maladies, accidents... Très souvent, un changement d'école se traduit par un redoublement. Bien sûr, il arrive que les familles déménagent. Mais peut-être arrive-t-il aussi que tel enfant indésirable soit envoyé ailleurs quand il pose trop de problèmes. Il s'avère que les changements d'école sont presque toujours préjudiciables aux enfants fragilisés par l'échec et ne font que les enfoncer davantage.

Ces enfants, une fois passés au collège ou au lycée d'enseignement professionnel (L.E.P.), vont connaître une succession de ruptures encore accélérée. Ayant cherché à savoir ce qu'étaient devenus les élèves d'une 6ème de 1978-79, je me suis heurtée aux pires difficultés. L'établissement d'accueil gardait leur trace pour un an, deux au maximum, puis plus rien. J'en ai même retrouvé un qui, passé en 4ème préparatoire dans un L.E.P. (1ère année de C.A.P. (1) à l'époque), s'est retrouvé l'année suivante dans la C.P.P.N. (2) d'un autre L.E.P. Une élève plus jeune a suivi une 1ère année de C.A.P. menuiserie, puis une 1ère année de C.A.P. comptabilité, puis un stage pour les 16-18 ans. Les seuls élèves ayant obtenu leur C.A.P. sont ceux qui sont demeurés dans le L.E.P. où ils avaient effectué leur 6ème de mise à niveau. Cause ou conséquence de l'échec, cette succession de ruptures ? Il est difficile de trancher. Mais c'est une caractéristique presque constante du destin scolaire des «mauvais élèves». Certes, ce type d'élève, parvenu à l'adolescence, se révèle souvent instable. Mais l'institution scolaire ne rentre-t-elle pas trop facilement dans son jeu ?

L'idéal ne serait-il pas que l'établissement qui reçoit un élève en difficulté à sa sortie de l'école élémentaire se fixe pour objectif de l'amener coûte que coûte au terme d'une étape de sa scolarité, sans chercher à s'en débarrasser en cours de route ?

Par ailleurs, un élève ainsi ballotté ne s'ancre pas dans un établissement. Il est l'éternel passager en transit. Les enfants citent parfois des noms d'instituteurs, de professeurs qui ont marqué leur souvenir et qu'ils aimeraient revoir. Ce pourrait être un des rôles importants du professeur tuteur : connaître le passé scolaire de l'élève, s'intéresser à ses études, même après qu'il l'ait quitté, en un mot introduire une continuité, une historicité, être la mémoire de ces élèves sans mémoire. L'école comptera dans leur vie future dans la mesure où ils auront compté pour quelqu'un à l'école.

(1) C.A.P. : Certificat d'aptitude professionnelle.

(2) C.P.P.N. : Classe préprofessionnelle de niveau.

Une troisième constatation ressort de ces entretiens et d'autres recueillis auprès de parents, c'est l'importance primordiale de l'entrée au collège dans la vie d'un enfant et de sa famille. Dans notre société qui ne comporte plus guère de rituels, l'entrée au collège représente le rituel de passage à l'adolescence. On est émerveillé de voir, chez les enfants qui ont traversé sept années d'échec scolaire persistant (de 6 à 13 ans) combien la soif d'apprendre, le désir de bien faire et de réussir sont encore vivaces. Rien à voir avec l'attitude d'élèves de C.P.P.N. âgés de 14 ou 15 ans, qui ont vu leur échec antérieur confirmé en 6ème et 5ème et chez qui le désintérêt et le découragement se sont installés définitivement.

Il faudrait avoir cette vérité bien présente à l'esprit et mettre tout en œuvre pour que l'entrée au collège soit pour ces enfants l'occasion privilégiée d'un nouveau départ.

Il est d'autres choses que les enfants nous apprennent dans les entretiens : qu'être mauvais élève, c'est être en retard, c'est-à-dire condamné à ne fréquenter que des enfants plus jeunes, ayant d'autres jeux et d'autres intérêts. Ils nous disent leur soulagement de se retrouver avec des élèves du même âge, du même sexe (les filles notamment apprécient une classe non-mixte), connaissant les mêmes difficultés, condition indispensable pour oser dire au professeur qu'on n'a pas compris. Bien sûr, les classes homogènes d'élèves en difficulté présentent des inconvénients, mais tient-on assez compte des désirs exprimés par les enfants ?

Ce sera notre conclusion : les adultes émettent des idées, mettent en œuvre des formules pour lutter contre l'échec scolaire. Mais les enfants ont des choses à nous dire. Mis en confiance par un adulte bienveillant, ils sont capables de formuler leurs besoins, d'exprimer leurs désirs. Restauration de leur «estime de soi», prise en compte de leur histoire au sens historique du terme, mise à profit de leur entrée au collège pour un nouveau départ, besoin de se retrouver entre semblables, refus des rejets, nous paraissent être les enseignements principaux à retirer d'une écoute attentive. Ne décidons pas unilatéralement de leur destin. Prenons la peine de les écouter.

Monique L'hôte

ENSEIGNER OU COMMUNIQUER ?



Au moment où les partisans du public et du privé s'affrontent à propos de l'avenir de l'École, les enseignants se sentent directement atteints par ce débat. Il savent qu'au-delà de l'intégration ou de la liberté d'enseigner, ces discussions passionnées révèlent une profonde angoisse pour l'avenir des jeunes, et la prise de conscience brutale d'une évidence : *«L'École ne peut pas tout, elle a des limites...»*

Cet accès au discours réaliste ne va pas sans souffrance et la colère s'empare de certains qui voudraient encore croire que l'Éducation nationale pourrait tout faire, s'il n'y avait pas tant de mauvaise volonté de la part des enseignants. Ceux-là critiquent, accusent et diffusent à propos des maîtres les histoires les plus rocambolesques, transformant en règle ce qui n'est qu'exception regrettable.

UN MÉTIER CRITIQUÉ

Les enseignants, habitués à plus de respect et moins d'acrimonie acceptent mal les accusations, d'autant qu'ils vivent des situations de plus en plus difficiles dans leur travail.

Devant l'hétérogénéité des classes qui est encore de mise (même si les groupes de niveau se mettent en place dans les collèges), devant l'attention souvent dispersée de beaucoup d'élèves, devant l'échec patent de nombre d'entre eux en 6ème et 5ème, l'enseignant s'interroge et se remet en cause.

Comment accepter l'échec lorsque l'on a choisi un métier qui a pour finalité de faire passer l'ensemble des jeunes que l'on doit éduquer de l'ignorance à la connaissance ? S'ils restent ignorants, c'est sans doute parce qu'ils ont de mauvais maîtres, c'est l'opinion du plus grand nombre, et les enseignants y souscrivent souvent ; ils s'interrogent alors sur leur formation et réclament le développement d'actions de formation continue dans leur discipline ; ils se plaignent de l'absence de crédits et de matériel performant, mettant tous leurs espoirs dans un rétroprojecteur ou un micro ordinateur, pour améliorer leurs relations avec leurs classes, utilisant ces auxiliaires comme Aladin sa lampe merveilleuse.

Par contre, ils pensent encore trop rarement que l'amélioration de leurs qualités pédagogiques passe par une amélioration de la qualité de leurs communications et de leurs relations avec leurs élèves. Ils sont vite méfiants et réticents devant toute méthode d'investigation personnelle et en réfutent l'utilité : une tête bien pleine leur semble plus indispensable qu'une tête bien faite !

C'est alors que devant l'évidence - classes peu studieuses, relations tendues, élèves en échec qui refusent de réagir aux stimulations - ils prennent souvent des airs blasés et désabusés et en reviennent à la tradition rassurante, consacrant leurs efforts aux meilleurs et laissant plonger les plus faibles. *Je ne peux pas faire mieux* disent-ils, mais ils n'en sont pas moins déçus et attristés.

Supportant mal cet échec, ils sont fatigués et parfois profondément affectés ; ils cherchent ailleurs un exutoire à leur déception et deviennent de mauvais enseignants, rigides et fossilisés, attachés à leurs techniques répétitives et fastidieuses pour les élèves.

ETRE ACTEUR DE SA VIE

Le schéma évolutif qui mène certains enseignants du dynamisme à la passivité peut être évité, grâce à l'étude et à l'approfondissement de notre système de communication avec les autres. De nombreuses méthodes permettent de mener à bien cette démarche ; parmi elles **l'Analyse Transactionnelle** figure en bonne place, elle permet d'acquérir une bonne connaissance de soi, de ses capacités, de ses points faibles et de ses façons d'entrer en contact avec les autres.

L'idée force de cette méthode est de faire de chaque individu **l'acteur de sa vie**. Selon le vœu et le précepte de Socrate, Eric Berne et ses successeurs recommandent à tous d'avoir une image réaliste de soi, une assurance sur sa valeur personnelle et ses capacités et une bonne connaissance de ses réactions et de son comportement dans les situations malaisées et complexes. L'Analyse Transactionnelle permet le développement personnel en protégeant les richesses de chacun et en les utilisant pour améliorer ses communications avec les autres.

UNE ÉCOLE DE RÉALISME

C'est tout d'abord une école de réalisme qui conseille à ceux qui y adhèrent d'être autonomes et responsables. Pour l'enseignant, cela se traduit par une interrogation sur le rôle qu'il doit tenir dans l'Institution, dans son établissement et devant ses élèves. Question simple, qui laisse beaucoup d'entre nous perplexes et qui, lorsqu'elle, reste sans réponse, nous donne dans le travail une attitude souvent peu cohérente.

École de réalisme, l'Analyse Transactionnelle nous apprend à faire le deuil de nos rêves et de nos espoirs fous. Deuil de la connaissance universelle : le maître ne sait pas tout et ses élèves peuvent en savoir plus que lui sur un sujet précis...

Deuil de l'entente parfaite : certaines classes, certains élèves se complaisent parfois dans le conflit, la zizanie, la moquerie... Deuil de la réussite de tous à l'école et par l'école : certains élèves, soit par désintérêt, soit par

manque de capacités, ne peuvent suivre un cursus normal et doivent être exclus.

Si les enseignants savent tout ceci, ils ont du mal à l'accepter facilement, et pour éviter de reconnaître ce qu'ils considèrent comme un terrible aveu d'impuissance, ils se rebellent et s'épuisent pour maquiller la réalité.

Par une prise de conscience individuelle de son rôle et de ses limites, tout enseignant peut faire son deuil de ses espoirs irréalistes et souffrir moins des difficultés qu'il rencontre. Il n'en aura que plus d'énergie et d'efficacité pour mener à bien les actions réalistes, c'est-à-dire possibles, dans l'environnement où il se trouve.

CONNAITRE SES ATOUTS

Pour être efficace en pédagogie, il n'y a pas de modèle, il n'y a pas de règle immuable. Chaque enseignant a son genre et les bons maîtres répondent à des critères variés. Chacun de nous a une manière bien à lui d'entrer en communication avec les autres. Les uns sont calmes, froids et pondérés, les autres chaleureux, encourageants et rassurants, certains sont gais, décontractés et pleins d'humour. Tous, malgré leurs différences, sont appréciés de leurs élèves dès lors qu'ils savent marier harmonieusement leurs capacités et leurs techniques pédagogiques.

C'est pourquoi, la pédagogie différenciée est nécessaire, car tout en proposant de nombreux choix qui permettent d'adapter l'enseignement aux élèves, elle offre aux enseignants une palette d'options parmi lesquelles ils peuvent utiliser celles qui conviennent le mieux à leur personnalité.

Chaque maître doit se poser la question suivante : *Quelle est la méthode qui me permet de mettre en valeur mes dons et mon savoir-faire, qui correspond à mes capacités et que j'ai envie de faire ?*

On remarque, en effet, qu'il ne suffit pas de proposer de nouvelles méthodes pour déclencher *ipso-facto* une transformation de la relation pédagogique. Beaucoup d'enseignants vivent avec cet espoir chevillé au corps : *Si j'avais du matériel, de l'argent, des moyens ou une nouvelle méthode... je serais bon pédagogue !*

Hélas, la réalité est là pour nous rappeler à l'ordre et nous démontrer que malgré la meilleure volonté du monde, l'acquisition d'une technique, même des plus séduisantes, ne règle pas les problèmes humains. Il est donc nécessaire d'être prudent pour éviter ces expériences fâcheuses qui transforment certains établissements en foire d'empoigne à la suite d'essais prématurés et systématiques de méthodes qui, en d'autres circonstances, ont fait leurs preuves.

En pédagogie, le maximalisme est à proscrire, et, s'il faut tenir compte

de l'intérêt des élèves, il est primordial de laisser au maître, qui est le meneur de jeu, le choix d'une technique à laquelle il adhère entièrement. Si ce choix est fait à contrecœur, rien de bon ne se fera. Le solitaire n'est pas fait pour l'interdisciplinarité, celui qui est dépourvu d'autorité n'est pas fait pour les débats, celui qui manque de rigueur n'est pas fait pour la mise en pratique d'objectifs, etc.

Liberté de choix et d'adhésion permettent d'avoir le dynamisme nécessaire à tout changement de méthode, en utilisant au mieux ses atouts personnels, c'est un des enseignements essentiels de l'Analyse Transactionnelle qui reprend ainsi à son compte les principes de Rogers.

COMPRENDRE SES ÉLÈVES

Cette méthode nous permet également de mieux comprendre les autres, donc d'améliorer nos relations avec eux. C'est pourquoi elle permet de lutter contre l'échec scolaire en nous donnant des clés pour établir de bonnes communications.

Chaque élève par son comportement, ses attitudes, ses gestes, le ton de sa voix et ses paroles, révèle l'essentiel de sa personnalité à qui sait l'observer. Cette connaissance, cette lecture de l'autre, permet d'attacher moins d'importance aux petits drames qui se nouent entre maître et élèves à la suite d'une mauvaise communication. Elle permet à l'enseignant de repérer rapidement les élèves qui ont l'habitude de se complaire dans les relations conflictuelles, d'être moins surpris et choqué lorsqu'éclate la discorde et d'éviter de se laisser entraîner dans d'inutiles et fatigantes discussions. Tous y gagnent en efficacité.

De même, cette méthode permet à chaque enseignant d'agir sur ses élèves en contribuant à les mettre en situation de réussite. L'Analyse Transactionnelle nous apprend à repérer, dans notre propre discours, les mots, les expressions toutes faites ou les attitudes qui, par leurs effets pervers, provoquent blocages et passivité.

Trop d'exigences, trop de critiques mènent à la rébellion ou à la soumission. Trop d'indulgence, de compassion ou d'aide développent une attitude de laisser-aller, de passivité et de démission. Ces deux types d'excès mènent irrémédiablement les élèves à l'échec scolaire.

Trouver le juste milieu devient l'objectif de tout enseignant soucieux de voir ses élèves réussir. Des exigences dosées, une aide appropriée, un souci d'adaptation à chacun et un contact chaleureux constituent les éléments primordiaux pour éviter l'échec en pédagogie.

Les enseignants ont souvent un discours flou et peu explicite ; devant cette attitude, les élèves, peu sollicités, préfèrent jouer les incapables et penser à autre chose, glissant lentement vers la médiocrité et la situation

d'échec. Le métier d'enseignant est un métier du Verbe, utilisons-le pour susciter l'éveil et la participation au lieu de le confisquer.

Il n'est pas rare d'entendre les professeurs se plaindre de l'inaptitude des jeunes à retenir quoi que ce soit. Ne sont-ils pas responsables de cette incapacité feinte ?

Les élèves économisent leur énergie tant qu'ils ne sont pas fermement et clairement sollicités : ils ont besoin de savoir que l'enseignant attend beaucoup d'eux et pense qu'ils sont capables de très bien faire. Les élèves d'une classe de 6ème, auxquels avait été projeté un film sur la Préhistoire, avouaient, huit jours après la projection, n'en avoir rien retenu. Après un moment de découragement, le professeur, d'un ton ferme et grave, leur déclara que ce film était pour lui une séquence pédagogique essentielle et leur avoua son mécontentement et sa déception de les voir prendre cela à la légère. A sa grande stupéfaction, ce discours transforma immédiatement la situation ; la plus grande partie des élèves, levant la main, était prête à raconter de façon précise et détaillée les séquences du film. La clarté des exigences et l'aveu des sentiments et des espérances sont des atouts merveilleux pour débloquer des cerveaux endormis !

ENSEIGNER C'EST COMMUNIQUER

Cette anecdote nous montre l'incongruité du débat qui oppose les tenants de la formation continue à contenu disciplinaire ou les tenants de la formation continue à contenu psychologique et relationnel. Le choix est un faux problème : il n'y a pas d'enseignement sans communication, mais il n'y a pas non plus de communication pédagogique sans contenu enseignant.

L'Analyse Transactionnelle nous permet d'enrichir et d'affiner notre système de communication avec nos élèves en nous permettant d'analyser notre personnalité et de connaître les atouts que nous pouvons développer pour établir de bonnes relations avec les autres. Elle nous garde de la routine et de l'ennui, nous empêche de devenir, selon la formule imagée d'André de Peretti, des O.S. de l'enseignement, et nous aide à lutter efficacement contre l'échec scolaire.

Marie-Joseph Chalvin

BIBLIOGRAPHIE
disponible en analyse transactionnelle

★

Initiation

BERNE (Eric), *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Paris, Payot, 1977.

BERNE (Eric), *Des jeux et des hommes - Psychologie des relations humaines*, Paris, Stock, 1966.

Enseignement

CHALVIN (Marie-Joseph), *Comment réussir avec ses élèves*, Paris, E.S.F., 1982.

CHALVIN (M.J. et Dominique), *Les pièges du métier de formateur*, Paris, E.M.E., 1975.

CHALVIN (M.J. et Dominique), *Vivre heureux en famille*, Paris, E.M.E., 1975.

DUFF (Bob), *T.A. for teachers*, San Francisco, Transpubs, 1972.

ERNST (Ken), *Games students play and what to do about them*, Millbrae, Celestial arts, 1972.

JAMES (Muriel) et JONGEWARD (Dorothy), *The people book : T.A. for students*, Addison Wesley, 1975.

RÉFLEXION SUR LE ROLE INSTITUTIONNEL DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PRATIQUE DE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE



La pédagogie différenciée est mentionnée clairement dans une circulaire ministérielle du 16 novembre 1981, concernant le recrutement des chefs d'établissement et de leurs adjoints, posant comme *premier objectif des établissements du second degré de concrétiser, au plus près des réalités locales, la volonté d'assurer à tous les jeunes l'égalité d'accès au savoir et à la culture*, le chef d'établissement devant *veiller, notamment avec les enseignants et le personnel d'éducation, à ce que les élèves aient la possibilité de réaliser à l'école leur personnalité dans le respect de leurs différences.*

Je situerai alors le système éducatif actuel dans son contexte historique, c'est-à-dire *dans une société industrielle de 1er niveau, puis de 2ème et 3ème niveaux, aux mutations rapides et diverses*, comme l'a précisé M. Legrand dans une intervention au C.I.E.P. de Sèvres en novembre 1982.

Nos jeunes d'aujourd'hui seront les citoyens de l'an 2 000...

L'hétérogénéité des élèves dans les Collèges rend évidente la nécessaire diversification de la pédagogie, les objectifs généraux du ministère étant acceptés dans leur principe. Mais quels objectifs intermédiaires et opérationnels seront définis dans chaque établissement pour mettre en place ce type de pédagogie, pour favoriser et permettre la reconnaissance, la prise en compte et le traitement des différences de nos élèves ?

Il ne s'agit pas là d'un objectif individuel ou de celui d'un petit groupe, mais de l'objectif de la collectivité scolaire.

Comment le chef d'établissement s'y prendra-t-il en *sa double qualité de représentant auprès des partenaires du système éducatif et de représentant de l'établissement auprès de l'administration ?*

Gérant d'une entreprise dont l'enjeu est l'avenir des jeunes, il doit avoir le souci de l'efficacité et du rendement (dans le sens de «réalisation des objectifs») alors que les résultats ne peuvent se mesurer qu'à long terme.

L'aptitude à l'organisation est, pour lui, la capacité fondamentale pour mener à bien cette tâche.

L'action se situe dans le cadre de l'Institution Education nationale. Le préalable nécessaire est l'analyse institutionnelle du fonctionnement de l'établissement, tout en sachant qu'il est difficile d'analyser une situation dans laquelle on est engagé, et dont on est - ou on se croit être - responsable.

L'établissement - qui tend vers l'autonomie - fait partie d'une institution très hiérarchisée, l'Education nationale, et cette hiérarchie est d'autant plus lourde qu'elle est intériorisée dans la conscience de tout

adulte (parents - professeurs - personnels divers - partenaires extérieurs) qui peut se référer à son passé d'élève. Les types d'études, suivis après 10-11 ans, correspondaient alors à des établissements différents, les élèves y étant orientés d'après leurs capacités présumées.

L'individu, dans l'école, parlera, agira, sera entendu, sera reconnu d'après son statut.

Les étiquettes que nous posons sur nos partenaires peuvent créer en nous des interdits (importance des représentations). Les discours tenus sont souvent propres au statut de chacun. La simulation d'un Conseil d'Etablissement dans un « jeu de rôles » fait prendre conscience aux participants du discours propre à chaque statut... le stéréotype semblera être la reproduction de la réalité.

Comment faire en sorte qu'il soit possible dans un établissement scolaire de ne pas reproduire ce modèle jusqu'à la caricature ?

Le rôle du chef d'établissement est de ne pas pérenniser une différence des statuts, de ne pas maintenir un état de dépendance. Car la dépendance institutionnelle et le conditionnement à l'autorité retardent l'appropriation de l'autonomie et l'élaboration des projets.

Statut et fonction peuvent être des tabous si l'attitude du supérieur hiérarchique les conforte et les maintient. La structure pyramidale infantilise et déclenche des agressivités.

C'est pourquoi le chef d'établissement veillera à la circulation de l'information (des informations), non seulement dans l'équipe administrative, mais à tous les niveaux, afin que les personnes intéressées soient non seulement prévenues mais se sentent directement concernées.

Les lieux de parole, de négociation et de décision seront multipliés et diversifiés ; ils varieront selon leur spécificité propre : objectifs, thèmes abordés, traitement des problèmes, etc...

Outre les Conseils « institutionnels » - Conseil d'Etablissement, Conseils de classe, Conseils d'enseignement - dans lesquels prennent place toutes les questions concernant le fonctionnement de l'établissement, les Commissions mises en place par le Conseil d'établissement - et de composition variée et variable - prépareront et prolongeront les travaux de celui-ci dans des perspectives diverses : certains objectifs concernant la pédagogie différenciée pourront y être définis, de même que la répartition des moyens attribués au Collège.

Le chef d'établissement diversifiera les réunions, regroupant soit les représentants élus des personnels enseignant et de surveillance (titulaires et suppléants), par exemple au moment de la parution de certains textes officiels, soit uniquement les représentants syndicaux pour des questions plus corporatives.

Les concertations seront diverses, formelles ou informelles le cas échéant, régulières ou ponctuelles. Leur cadre en est varié... Elles concerneront :

. soit des professeurs de même discipline (de même niveau ou de niveaux différents). Par exemple :

- en anglais renforcé, en 4ème et 3ème, la mise en place de regrou-

pements d'élèves selon leurs niveaux, au cours de fréquences horaires variables.

- en 6ème, traitement des problèmes de lecture par les professeurs de français avec la documentaliste et même - si possible - avec les instituteurs de C.M.2 et un conseiller pédagogique ;

. soit des professeurs de disciplines différentes, dans le souci d'une approche diversifiée d'une même difficulté, en vue d'un travail interdisciplinaire, chacun approfondissant la spécificité de sa discipline ;

. soit des équipes pédagogiques, intervenant dans des classes parallèles pour une recherche sur l'autonomie des élèves, ou dans une perspective de préparation d'une action de pédagogie différenciée l'année suivante ;

. soit des professeurs principaux d'un même niveau pour préciser les problèmes d'orientation qui se posent à leurs élèves, en tenant compte de leurs capacités et de leurs personnalités.

Dans cette perspective, le déroulement des Conseils de classe peut en être éventuellement modifié ;

. soit des professeurs tuteurs de 6ème pour définir des actions spécifiques de soutien avec d'autres professeurs, enseignant ou non dans ces classes, suite à une réflexion menée au niveau des élèves pour faire émerger leurs demandes. L'évaluation périodique de ces actions sera menée parallèlement et introduite éventuellement dans les Conseils de classe.

- Des réunions régulières avec les différents partenaires de l'établissement - parents d'élèves en particulier (présidents et membres des associations de parents, parents d'une même classe) permettront de les informer des projets et de leur réalisation, de les tenir au courant des problèmes qui se posent, allant ainsi au devant de leurs inquiétudes. Certaines questions pourront être posées et trouver réponse (ceci dans le domaine de la prévoyance)...

- Enfin des rencontres avec des animateurs d'association, des éducateurs du secteur favoriseront l'organisation de relais d'aide, dans les quartiers, pour des élèves qui en ont besoin. Des parents bénévoles y participeront, ainsi qu'à des séances de travail avec les professeurs.

Cette énumération n'est pas exhaustive. Quel que soit le nombre de participants, toute concertation doit être structurée (dans le ou les thème(s) comme dans sa durée), dans un souci d'efficacité.

Outre les statuts et les fonctions, les relations hiérarchiques se compliquant de relations fonctionnelles, tout établissement est un champ de rapports de forces. Pour accepter les différences des élèves, il faut en un premier temps accepter les différences des adultes : les enseignants consti-

tuent le moteur principal de toute innovation.

Les langages sont nécessairement différents : l'acceptation et l'analyse de ces différences permettent dans un premier temps leur décodage pour chercher ensuite un dénominateur commun.

C'est dans un espace de liberté qui s'élaborent les projets : chaque individu a une marge d'autonomie dont il prend conscience en l'exerçant.

Le chef d'établissement repère et soutient les initiatives diverses et favorise leurs réalisations. Il est particulièrement sensible aux courants d'innovation qui se font jour, et permet leur émergence.

Mais le projet n'est-il pas porteur d'insécurité ? Il y a toujours une inconnue dans toute décision prise, même si elle s'appuie sur des critères rationnels riches et variés : on n'a jamais toutes les informations sur une action engagée...

Les « zones d'incertitude » existent dans toute situation ; il s'agit de les situer : elles pourront être réduites quand elles seront signifiées. Tout problème correctement posé est proche de sa résolution.

Il s'agit d'assurer aux « innovateurs » un champ de satisfaction, si minimal soit-il : le changement ne doit pas entraîner une perte pour le groupe. Les échecs répétés rendent conservateur.

Le Collège étant un microcosme, refuser l'hétérogénéité est irréaliste, mais comment la traiter, l'accepter et prendre en compte les différences des élèves ?

Certains problèmes n'apparaissent-ils pas aux différents membres de la collectivité scolaire comme insolubles et porteurs d'angoisse ? Les enseignants ne se sentent-ils pas souvent jugés par les résultats scolaires de leurs élèves : enseigner dans une « bonne classe » est gratifiant. Le « mythe identitaire » - dont parle A. de Peretti - est toujours présent ; il est encore fait référence à un passé paré de toutes les vertus, et idéalisé...

Ces problèmes, ces craintes, voire certaines régressions, doivent être prises en compte : leur expression doit être facilitée :

- ne pas simplifier à tout prix : nous avons tendance à réduire la situation à nos objectifs, à nos rationalités. Nos schèmes d'explication nous empêchent de voir autre chose ;
- se garder de l'interprétation : une explication cohérente justifie nos actions, conforte nos préjugés, alors que la constatation d'incohérence ébranle nos évidences et les met en question. Cette attitude est porteuse de tolérance et d'ouverture aux autres.

Les écarts dans nos constatations, les différences repérées ne sont pas gommés mais pris en compte.

Nous avons ainsi tendance à enfermer nos élèves dans leur contexte familial et social, ce qui explique la faiblesse de certains résultats, alors qu'il s'agit peut-être d'une difficulté relationnelle entre un enfant et un de ses professeurs :

le *il ne n'aime pas,*
il ne m'entend pas...

peut orienter notre questionnement vers une autre piste.

Notre vision étant nécessairement parcellaire, la lecture plurielle des événements s'impose. Il importe de ne pas répondre **seuls** aux questions que nous nous posons, mais d'en faire part aux autres et de les traiter en équipe, ce qui entraîne une négociation des objectifs et une harmonisation des attitudes.

Dans les différentes étapes de notre démarche, c'est l'élève qui est concerné : c'est lui qui doit découvrir progressivement sa réponse, pour acquérir les divers éléments qui lui permettront de s'acheminer vers l'autonomie.

Le chef d'établissement donnera une dimension collective à un projet, favorisera la prise de responsabilité des enseignants et la constitution d'équipes diversifiées. Un seul type de pédagogie serait appauvrissant ; il n'y a pas une pratique meilleure qu'une autre dans l'absolu. La diversité devra seulement pouvoir être signifiée.

Les emplois du temps mis en place le seront à la suite de concertations avec les professeurs... Même les structures les plus permissives ne sont pas utilisées si les professeurs n'en sentent pas la nécessité.

Les structures doivent également être évolutives, non instituées définitivement : l'expérience des équipes pédagogiques amène celles-ci à différencier leurs demandes. Certaines dispositions d'emploi du temps pourront être modifiées, les alignements horaires étant ressentis comme plus ou moins nécessaires suivant les objectifs poursuivis.

Les groupes de niveau peuvent évoluer, les principes de répartition des élèves être modifiés ; c'est ainsi qu'après des regroupements homogènes temporaires, des professeurs introduiront des groupes hétérogènes, pour favoriser l'entraide dans certains types de travail, soit à l'intérieur d'une classe, ou d'un groupe d'élèves, ou à plusieurs niveaux, les 3ème prenant en charge les 6ème (monitorat).

L'interdisciplinarité pourra être pratiquée, en séquences discontinues, par des aménagements d'emploi du temps pour les professeurs et les classes.

Des horaires « mobiles » permettront l'intervention simultanée, dans une classe, de deux ou plusieurs professeurs.

La pédagogie différenciée ne s'accorde pas d'emplois du temps monotones : au cadre hebdomadaire peut être substitué celui de la quinzaine. Des alternances par cycle d'un demi-trimestre ou d'un trimestre peuvent être souhaitables pour certaines disciplines.

Des regroupements horaires correspondront à des pédagogies dites d'attaque (pour intensifier l'approche de certaines notions) selon l'objectif poursuivi ou/et la période de l'année.

La durée du cours peut être également modulée.

Un capital horaire, mis à la disposition des professeurs, favorise la diversification de la pédagogie et la pratique d'activités diverses.

Il est à constater qu'habitué à des horaires variés et à des regroupements divers, les élèves font preuve de plus d'initiative dans leur comportement et acquièrent des réflexes d'autonomie. La diversité suscite leur participation active.

Ces possibilités variées d'organisations risqueraient de perturber le

fonctionnement général de l'établissement si elles étaient anarchiques. Les équipes pédagogiques - qui généralement se retrouvent dans les mêmes classes - construisent leur(s) projet(s) en fonction des objectifs définis au départ, généraux comme intermédiaires, et les programment. Il revient aux équipes administrative et d'animation d'harmoniser ces différents projets, car tous les personnels de l'établissement peuvent être concernés (documentaliste, surveillants, intendance et agents de service...).

Les concertations sont nécessaires : elles s'imposent non seulement régulièrement à l'intérieur de chaque équipe, mais également entre les équipes et pour les enseignants moins directement concernés, afin de permettre la communication des diverses réalisations, des démarches pédagogiques (traditionnelles comme innovatrices). Le chef d'établissement veillera à la circulation de ce type d'informations. Il en résultera pour l'ensemble des professeurs une meilleure connaissance de la vie du Collège.

L'accueil des nouveaux professeurs peut en être facilité... mais certains d'entre eux s'intégreront plus difficilement, du fait qu'ils n'auront pas participé à l'élaboration des projets et ressentiront péniblement ce décalage. Ceci est à prendre en compte pour en permettre la résolution et le dépassement.

Alors que l'évaluation sommative sanctionne les résultats scolaires des élèves d'une manière plus ou moins satisfaisante, parfois contestable et souvent remise en cause, il faudra recourir à une évaluation plus différenciée pour ce type diversifié d'actions pédagogiques.

Il reviendra à l'équipe pédagogique de déterminer avec précision les objectifs à court et moyen terme - disciplinaires, interdisciplinaires, comportementaux, etc. - pour établir des tests et des barèmes correspondants, pour inventer des types de notations.

Ces résultats doivent être communicables et interprétables, c'est-à-dire que les élèves peuvent les utiliser pour s'évaluer et les parents y recourir pour suivre l'évolution de leurs enfants.

Cette évaluation formative n'exclut pas l'évaluation sommative : elle l'affine et la rend plus ponctuelle.

Des bilans périodiques permettront à l'équipe enseignante d'évaluer en elle-même l'action entreprise et d'en modifier éventuellement certaines orientations. Ils seront également transmissibles : l'échec d'une équipe n'est plus possible. Les différentes recherches-actions construisent l'histoire de l'établissement : le chef d'établissement en est le garant. Il est également le témoin des diverses étapes parcourues aussi bien dans un cycle annuel qu'au cours des années.

Tout ce travail est lourd : les enseignants ont besoin d'être soutenus dans leur démarche individuelle et collective.

Les concertations ne sont pas spontanées ; pour être efficaces, elles

doivent respecter certaines règles qui ne sont pas empiriques.

Il faut donner aux différents personnels les moyens de réussir dans leur entreprise, de surmonter leurs difficultés : une formation - personnelle ou en équipe - trouve sa place dans ce processus, en ayant recours aux formules nombreuses proposées par les Missions Académiques à la Formation, aux interventions collégiales des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, et aux ressources d'équipes de recherche comme celles de l'I.N.R.P.

De plus, le chef d'établissement organisera des séminaires, prévoiera des temps de réflexion avec les différents partenaires du Collège, favorisera les échanges entre les établissements (visites des professeurs, accueil d'intervenants, correspondances entre classes).

Il aura besoin de s'appuyer sur une équipe administrative solide et solidaire, dont la cohésion lui incombe.



Engagé dans cet ensemble d'actions en faveur de la différenciation des pédagogies et de leur adaptation aux élèves, compromis par le choix de ses orientations, le chef d'établissement a besoin non seulement de suivre une formation spécifique mais d'avoir des lieux de réflexion extérieurs à son établissement où il puisse faire le point et se remettre en question.

Cette distanciation par rapport au terrain lui permettra de mesurer les risques pris et supportables, d'évaluer ses engagements pour en exclure toute démagogie, et d'acquérir la patience du temps pour ne pas traiter les problèmes dans leur urgence, sauf cas exceptionnels.

Sagesse et authenticité : ce vers quoi tend tout adulte responsable en en mesurant toujours plus la distance que l'approche.

Madeleine Parat

UNE PROPOSITION DE TRAVAIL POUR L'EQUIPE PÉDAGOGIQUE : L'INTERDISCIPLINARITÉ SUR OBJECTIFS

★

Face à la somme grandissante des connaissances qui constituent les contenus de nos enseignements, que vivent aujourd'hui les élèves à qui nous tentons de déléguer nos savoirs ?

Nos cours distribués par doses morcelées à la faveur d'un emploi du temps sectionné, rigide et monotone, les placent en présence d'un «puzzle» dont les pièces leur apparaissent vaguement articulées. En fait, le système, tel qu'il est en vigueur - et sanctionné par nos examens - repose implicitement sur la nécessité d'une réflexion de synthèse que notre diffusion analytique de la connaissance ne prend pas soin d'élaborer. Au mieux, une telle réflexion de synthèse n'est qu'occasionnellement soumise à nos élèves, à la faveur de quelques initiatives sporadiques.

Or, reconnaissons-le, cette vie intellectuelle dans laquelle nous plongeons nos enseignés pendant une douzaine d'années de leur existence ne préfigure pas les enjeux ultérieurs ; elle ne leur fournit pas non plus les armes pour affronter ces enjeux.

Reconnaissons aussi que seuls les plus doués s'avèrent capables de repérer les relations entre les savoirs éclatés au travers des discordances de nos attitudes. Les autres élèves sont, à des degrés divers, à des moments divers, et selon les matières, aux prises avec les obstacles les plus variés et se trouvent démunis pour y faire face. En fait, les élèves en difficulté sont bien plus nombreux et ils le sont bien plus souvent que nous ne le croyons, occupés que nous sommes par les «cas» les plus spectaculaires, ceux dont les connaissances se trouvent en deçà des «niveaux requis», dont les rythmes sont constamment déphasés, dont les comportements d'apprentissage s'exercent dans le désordre, la confusion et le désarroi, autant de sources de nouveaux blocages.

Notre tâche s'en trouve clairement définie : comment réduire le grand nombre d'élèves qui n'accèdent pas, eux-mêmes, aux «clés» du système d'enseignement que nous relayons ? Comment faire rejoindre par ceux qui présentent des faiblesses massives, les rangs de ceux qui sont partiellement ou occasionnellement en difficulté ?

Une attitude, deux axes d'interventions nous permettent, croyons nous, de nous engager dans les voies qui nous préoccupent depuis de nombreuses années et que nous venons de tracer. **Une attitude**, disons-nous : être à «l'écoute» constante des signaux de tous ordres et poser un regard positif sur les faux-pas, les maladresses, les défaillances. Une telle

attitude émane de la reconnaissance des disparités de toutes natures, de leur prise en compte quotidienne et dans l'instant. Elle va jusqu'à se répercuter sur les procédures d'évaluation insérées dans les itinéraires d'apprentissage. Elle est partie intégrante de nos tâches.

Nous indiquons en outre **deux axes d'interventions** :

1er axe : l'élaboration de mises en situations multiples et variées permettant à nos groupes-classes d'aborder interdisciplinairement les problèmes pédagogiques afférents à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire.

2ème axe : le soutien méthodologique individuel que nous croyons indispensable pour cerner toute «la différence» et par là, l'institutionnaliser de telle sorte qu'elle soit perçue comme «normale» par les enseignants et «les enseignés» eux-mêmes.

Seul le premier axe fera dans cet article l'objet de notre réflexion, tant il est vrai qu'il nous semble susceptible de répondre à une double exigence :
Prévenir les lacunes.
Colmater les brèches.

★

Remontons ici à une étude que nous avons engagée il y a quatre ans dans le cadre de la recherche : «Unité et Autonomie des Etablissements»... Le groupe d'enseignants s'était donné pour mission de réfléchir aux objectifs pédagogiques et éducatifs de l'institution scolaire, en se plaçant, dans un premier temps, au plan théorique, dans un deuxième temps, au plan pratique.

Notre méthodologie, confuse au départ, se décanta peu à peu et la poursuite de la réflexion partit de l'idée qu'objectifs et finalités étaient sans doute plutôt à sérier et à méditer qu'à inventer. Les instructions officielles en faisaient état ; même si, selon les exposés, on trouvait parfois d'obscures interférences entre contenus, méthodes et objectifs, ce qui nous apparut méthodologiquement le plus «économique» fut d'analyser, discipline par discipline, les textes officiels. Ils le furent un par un, aussi précisément et méticuleusement que possible. C'est à la faveur de ce travail de clarification, de rangement, de déboîtements, de confrontations, que purent être repérés, à trois niveaux bien précis, des correspondances entre des objectifs à poursuivre par nos enseignements disciplinaires (1).

(1) C'est également à la faveur de ce travail que nous fûmes amenés à dissocier clairement la notion d'objectif et la notion de finalité. L'objectif est destiné à être atteint et dépassé par l'apprentissage et il est bien dans le champ de l'action pédagogique. La finalité qui, par définition, n'arrive pas à achèvement, permet néanmoins de déterminer des orientations ; elle est plutôt du domaine de l'action éducative. Qui cependant niera la croisée de ces deux chemins ?

Ces trois niveaux sont les suivants :

1. **L'appropriation** de différents langages favorisant la communication.
2. **L'acquisition** de techniques et de pratiques.
3. **Le développement** de comportements intellectuels, physiques, esthétiques.

Il s'agissait dès lors de construire une grille de ces objectifs à la fois propres et communs à chaque discipline. Cette grille (2) devait mettre en lumière les convergences entre les branches du savoir éclaté ainsi que nous l'avons caractérisé au début de cet article. Précisons que nous n'établissions aucune hiérarchie de valeur entre les trois plans présentés ci-dessus. Nous indiquions, au contraire, la possibilité de passerelles de l'un à l'autre, dialectiquement. S'il y avait des convergences entre les objectifs disciplinaires, les matières enseignées pouvaient à l'évidence, se prêter au concours mutuel. Notre grille devenait un outil de base pour la construction de **projets interdisciplinaires sur objectifs**. Pour chaque groupe-classe, nous pouvions, après élucidation des objectifs à moyen et court terme, élaborer, en concertation, une variété de mises en situation d'apprentissage, en prise sur les programmes à dispenser et destinés à poursuivre pas à pas les objectifs définis. Nous entrevoyions là la perspective d'un travail passionnant (il le fut, en effet !) apte à favoriser une économie des parcours aussi bien qu'à contrôler efficacement les acquisitions des élèves.

Se fondant sur ces considérations, quelques collègues, intégrés dans les mêmes équipes pédagogiques, engagèrent alors ce type de travail sur le terrain, au niveau 5ème :

- une première année pour deux classes à bonnes performances scolaires,
- une deuxième année pour une classe composée exclusivement d'élèves en situations d'échec scolaire et néanmoins hétérogène.

Nous mettrons en lumière les difficultés rencontrées au cours de ce travail et les observations faites par les membres des équipes constituées.

Examinons auparavant deux problématiques méthodologiques fondamentales :

A. COMMENT DÉFINIR LES OBJECTIFS A MOYEN ET A COURT TERME ?

Nous serons guidés par deux pôles de référence :

(2) On trouvera cette grille en annexe 1 à la suite de cet article.

1er pôle : la réalité du groupe-classe, ses sous-groupes, ses membres.

L'observation reste le précieux outil pour connaître cette réalité : elle sera spontanée mais aussi et surtout organisée pluridisciplinairement. Elle s'appuiera sur une évaluation-diagnostic (3) et sera maniée avec précautions car elle est susceptible d'être remise en question. On cernera par approximations successives les composantes du groupe-classe.

2ème pôle : l'ensemble des objectifs déterminés pour un cycle de deux ans.

La référence aux objectifs à atteindre en fin de cycle permet que l'on se trouve à l'aise dans le temps, que l'on prenne en compte les disparités de rythmes, que l'on assure de la souplesse aux itinéraires individuels.

Entre ces deux pôles, se tissera la trame des orientations et des stratégies à déterminer, des démarches et des situations pédagogiques à envisager.

B. COMMENT METTRE EN OEUVRE CES OBJECTIFS ?

1) En assurant tout d'abord leur transparence. Nous pensons que c'est fondamental. Nous avons, au fil des années, comparé les conditions de non-transparence à celles d'une transparence systématique. Nul doute que l'explication des objectifs, voire leur détermination avec les élèves eux-mêmes, créent, jour après jour, des comportements très différents face au savoir. En fait, il y a là des chances pour que s'instaure une véritable dynamique entre le professeur et sa classe, dans la découverte des connaissances, des méthodologies et des comportements. Il y a là des chances pour que nos «enseignés» deviennent des «apprenants».

2) En se servant des contenus disciplinaires. Et c'est là qu'ils prennent tout leur intérêt car ils deviennent des moyens alors même que leur appropriation constitue des buts à atteindre.

S'élabore alors, pour chaque matière, une gamme d'exercices variés convergeant vers un objectif donné. A titre d'exemple, nous indiquons une démarche engagée dans une classe de 5ème. Une pierre d'achoppement : la lecture de consignes. L'objectif devient interdisciplinaire. En français, histoire-géographie, mathématiques, physique, dessin, éducation physique, sciences naturelles, nous voilà attelés à la mise sur pied de situations pédagogiques multiples : sujets, questions, énoncés, consignes traduites

(3) Distinguons, ainsi que nous y engage Bertrand SCHWARTZ dans une interview publiée dans **Le Français Aujourd'hui** (Pratiques interdisciplinaires - n° 45. Mars 1979), trois types d'évaluation : l'évaluation-diagnostic, l'évaluation sommative, l'évaluation formative.

par bandes dessinées, schémas sont proposés à l'analyse de l'équipe. On cherche les «cibles», on modifie les formulations, on envisage de passer par l'expression orale (4), écrite, corporelle, graphique. Puis, stratégie inverse : on propose des exercices tout faits, des problèmes rédigés, des graphiques exécutés et la consigne devient : «Découvre les consignes» (5).

3) En utilisant les souplesses d'emploi du temps qui auront été prévues : larges plages horaires (2, 3 séquences, ou plus), alignements. Ainsi pourront être modulées des formes de travail très variées.

4) En adoptant des dispositifs divers de groupements multiples dans la classe selon les nécessités et les tâches (6).

5) En prévoyant avec les élèves des bilans - ce qui suppose la détermination d'échéances - bilans dont les outils, proposés par les membres de l'équipe interdisciplinaires, visent à vérifier les savoirs et les savoir-faire. Notons ici que l'élaboration des épreuves permettant de mesurer l'évolution des comportements demeure la plus malaisée. (Ce sera de même le volet le plus imprécis de l'évaluation-diagnostic (7)). Je peux mesurer si telle ou telle connaissance est acquise, si telle méthodologie est utilisée, tel schéma exploité. Il m'est difficile de mesurer le renforcement de la mémoire, le développement de la capacité d'analyser, d'opérer des transpositions, d'établir des analogies.

Sur ce dernier point, qu'il nous soit permis de nous attarder un moment. L'analogie, moteur d'invention (aussi bien en science qu'en poésie) devrait tout particulièrement mobiliser notre réflexion (8). Y a-t-il une aptitude à l'analogie ? Comment y entraîner nos élèves ? «Parmi les concepts interdisciplinaires qui facilitent la circulation des idées d'un domaine à l'autre, l'analogie est le plus omniprésent, le plus inévitable...»

Ainsi débute l'introduction par Gilbert Gadoffre d'*Analogie et Connaissance* (Tome 1). Il y a là, sans aucun doute, un vaste champ à explorer (9).

★

(4) Voir illustration en annexe 2.

(5) En annexe 3, quelques exemples rapportés avec plus de précisions.

(6) On peut consulter le n° 92 des *Amis de Sèvres* (Décembre 1978) : *Les Techniques de groupe*.

(7) D'intéressantes études, fondées sur l'entretien avec l'élève, nous sont présentées par A. de la Garanderie : *Les Profils Pédagogiques* (Ed. Le Centurion).

(8) Cf. *Analogie et Connaissance* (Tomes 1 et 2) publication des Séminaires Interdisciplinaires du Collège de France, 1981. Maloine Ed. Paris.

(9) Qui serait partie prenante pour fonder un groupe de réflexion au C.I.E.P. : *Pour une pédagogie de l'analogie ?*

Quelles difficultés peuvent se dresser dans la conduite d'actions interdisciplinaires sur objectifs ?

a) En l'état actuel des choses, il s'agit de **planifier les moments de concertation** regroupant les membres de l'équipe impliqués. Livrés au hasard, ces moments indispensables sont compromis. Une seule solution : ménager les temps de concertation dans l'emploi du temps.

b) Certains membres de l'équipe pédagogique pourraient ne pas souhaiter s'engager dans ce type de travail. Il est bon, tout au moins, que **l'ensemble de l'équipe s'y trouve impliquée** : elle s'attachera à la détermination des objectifs, sera tenue informée des différentes démarches, des outils d'évaluation prévus. Le conseil de classe verrait ainsi sa tâche étoffée et saisirait les chances d'une plus grande cohésion. Nous préconisons donc deux paliers pour la concertation :

- **à un premier palier**, toute l'équipe pédagogique s'entendra sur la définition des objectifs à moyen et à court terme, après avoir mis en commun les observations du groupe-classe.

- **à un deuxième palier**, les professeurs volontaires de la sous-équipe interdisciplinaire détermineront les stratégies à appliquer. Le lien entre les deux groupes sera de la sorte assuré.

c) Un autre ensemble de difficultés est d'ordre subjectif. Celles-ci ne sont pas moindres. Il s'agit de nous déconditionner d'un type de fonctionnement interdisciplinaire, celui qui s'exerce sur un thème ou/et un support communs. Les tentations de dérapage et de glissement sont, au départ, constantes. Peu à peu, se construit **une véritable mentalité d'interdisciplinarité sur objectifs**. Précisons ici que nous ne rejetons en aucune façon l'interdisciplinarité sur contenu : celle-ci peut d'ailleurs entrer dans une combinatoire fort intéressante avec l'autre. On est cependant ébranlé par les illusions d'une démarche qui, conduite sans une concertation approfondie, reste morcelée pour l'élève. En invoquant la célèbre parabole indienne de l'éléphant, Gusdorf montre comment chacun des quatre aveugles touchant une partie de l'animal, croit prendre connaissance de l'animal tout entier. «Tel l'aveugle du conte, le spécialiste prend la partie pour le tout»... en conclut l'auteur. Toujours est-il qu'un de nos soucis constants doit être l'éveil et «l'éducation du sens interdisciplinaire», permettant, par là-même, d'embrasser «un espace mental» élargi (11).



(10) On lira avec intérêt l'importante parution de l'I.N.R.P. dans la collection : Collèges... Collèges... *Groupements différenciés d'Elèves* et notamment le tome 3 : *L'interdisciplinarité, un moyen de différencier la pédagogie* (F. Cros). 1983.

(11) in *Encyclopedia Universalis* (1975) sous *Interdisciplinaire* : un article de G. Gusdorf, professeur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Strasbourg.

Malgré les difficultés rencontrées, l'ensemble de cette entreprise nous conduit à des considérations qui nous paraissent aussi fondamentales que convaincantes.

a) L'équipe interdisciplinaire se lance dans un processus qui renforce graduellement **sa cohésion**. Celle-ci, perçue par les élèves, devient pour eux un facteur de progrès.

b) Le type de pédagogie que nous proposons donne toute leur valeur **aux contenus disciplinaires** comme à leurs méthodologies et à leurs outils respectifs. Nous l'avons déjà fait remarquer : chaque discipline prend le double caractère de but et de moyen. C'est ainsi que l'interdisciplinarité assure des enseignements par matières plus efficaces, alors même que se construit progressivement dans l'esprit des élèves la mentalité interdisciplinaire, conscience de la complémentarité des savoirs.

c) Notons encore des gains de temps, des raccourcis, **des économies de stratégies**. Tel professeur peut prendre appui sur ce que fait son collègue puisque les exercices mis au point ici et là (dont toute l'équipe est informée) concourent au même but. Les réinvestissements sont plus rapides.

d) La variété des situations soumises, selon les disciplines, aux élèves, offre, à ces derniers, **diverses entrées dans les cheminements tracés**. A travers les nombreux exercices, les chances d'atteindre un même objectif se voient accrues. Celui qui ne prendra pas les premiers trains, saisira d'autres opportunités.

e) Enfin l'impact pédagogique sur les élèves nous semble à mettre en relief tout particulièrement. La présentation claire des objectifs à atteindre et des moyens à déployer (bien souvent, des élèves font leurs propres suggestions !) favorise **l'intériorisation progressive de ce qui apparaît comme nécessaire**. La motivation déclenchée, se trouve renforcée sur la trajectoire. Etape par étape, l'élève devient partie prenante dans son processus d'apprentissage. Qui ne dira que c'est l'essentiel !

Chacun des aspects que vous avons tenté d'analyser (12) peut donner lieu à une exploration aussi féconde que formatrice. Nous pensons que l'action pédagogique ainsi comprise est source de constants renouvellements. Aucun groupe-classe ne ressemble à un autre. Le travail d'équipe, solidement ancré par les objectifs, multiplie par sa dynamique l'éventail des procédures, des « gammes » comme les désigne André de Peretti ou encore, « des pluralités harmoniques » (13). Fondé sur l'observation des

(12) Voir l'annexe 5 où se retrouvent groupés les paramètres de l'interdisciplinarité.

(13) Principe de pluralité harmonique énoncé par André de Peretti dans un dernier ouvrage *Du changement à l'inertie*, paru chez Dunod (1981) : « Il n'est possible de répondre à la variation continue ou inattendue des besoins et des finalités, individuels ou collectifs, que par le développement et l'invention de pluralités de formes et moyens expérimentaux, de complexité croissante, répertoriés selon leurs conséquences et organisés de façon comparative ».

élèves, d'une part, et d'autre part, sur l'élucidation des objectifs choisis et prévus dans leur enchaînements (14), une telle démarche ne risque pas d'apparaître modélisante. Tout itinéraire est forcément unique et, par ce fait même, création de l'équipe enseignante et de ses élèves.

Denise Bénaquin

(14) Voir, à titre d'exemple, le tableau présenté en annexe 4 .

ANNEXE N° 1

	FRANCAIS	MATHEMATIQUES	SCIENCES EXPERIMENTALES
6e - 5e - Sixième - Cinquième	I - Rendre capable de communiquer grâce à l'acquisition de différents langages		
	Capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté.	Utilisation d'une expression claire dans un langage précis (en vue de démontrer).	Développement de moyens d'expression orale et écrite (dessins, cartes, plans, diagrammes).
	II - Acquisition de techniques et de pratiques		
	Acquisition de techniques et de méthodes (savoir téléphoner, télégraphier, rédiger une lettre, bâtir un compte rendu, établir un dossier).	Acquisition de pratiques (5 opérations) de techniques usuelles et de méthodes opératoires. Développement de qualités de soin, d'ordre et de rigueur. Acquisition de connaissances "utiles".	Acquisition de pratiques expérimentales : - méthodes simples d'analyse (isolement de facteurs) - choix d'hypothèses.
	III - Développement de comportements intellectuels, physiques et esthétiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Analyse critique de tout message Mémoire, attention Réflexion, jugement Création 	<ul style="list-style-type: none"> Entraînement à la pensée déductive avec usage de l'esprit critique Stimulation de l'imagination (généraliser, trouver une méthode, des exemples) Utilisation de représentations concrètes en vue d'un passage à l'abstrait. 	<ul style="list-style-type: none"> Développement de l'attitude expérimentale : observation analyse synthèse Education au raisonnement logique : imagination, création.
4e - 3e - Quatrième - Troisième	I - Rendre capable de communiquer grâce à l'acquisition de différents langages		
	Consolidation, accroissement et affinement des capacités de communiquer avec aisance et clarté à l'oral et à l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition et utilisation de nouveaux concepts (fractions - réels) Développement d'un langage permettant la construction de raisonnements. 	Mêmes objectifs que 6e-5e
	II - Acquisition de techniques et de pratiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition de techniques d'organisation pratique Enseigner à faire (exposés, rapports, débats, composition écrite) Exécution individuelle ou collective de fiches. 	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition de techniques opératoires sur des objets nouveaux (fraction, réels) Elaboration et analyse de représentations graphiques Illustration de situations géométriques (ou autres) par des figures soignées. 	<ul style="list-style-type: none"> Biologie : pratique de quelques savoir-faire simples Géologie : aptitude à la communication orale, graphique Physique : utilisation d'appareils usuels.
	III - Développement de comportements intellectuels, physiques et esthétiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Développement des facultés d'observation, d'attention, de mémorisation, de jugement de l'aptitude à la décision de l'esprit créatif. 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse d'une suite d'instructions (énoncé) en vue de leur exécution Utilisation de l'acquis intuitif pour développer une représentation conceptuelle Développement de l'imagination et des qualités de raisonnement. 	<ul style="list-style-type: none"> Développement de l'intérêt et de la curiosité pour les phénomènes naturels Formation de l'esprit expérimental: observation analyse synthèse.

ANNEXE N° 1 (suite)

	LANGUES VIVANTES	EDUCATION ARTISTIQUE	LATIN - GREC
6e - 5e - Sixième - Cinquième	I - Rendre capable de communiquer grâce à l'acquisition de différents langages		
	<ul style="list-style-type: none"> Être capable d'une communication sur des faits et des idées (en rapport avec l'âge des enfants). Comprendre, parler, lire, écrire. 	<ul style="list-style-type: none"> Communiquer avec la réalité (voir, entendre sentir) Communiquer avec le créateur S'exprimer en exerçant le besoin de créer Créer le besoin de créer. 	
	II - Acquisition de techniques et de pratiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition des automatismes phonétiques et structuraux, de connaissances lexicales utilisables en situation. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiation aux techniques artistiques (jeu de la couleur, lumière, variation des matériaux, rythmes, sons, images) Maniement personnel de matériaux. 	
	III - Développement de comportements intellectuels, physiques et esthétiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Perception (lorsque la compétence est jugée suffisante) des analogies et des différences par rapport à la langue maternelle Stimulation de la curiosité Affinement du jugement. 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse critique de l'oeuvre d'art Développement de la mémoire Prise de conscience de ses propres réactions Perception de la relation existant entre beauté et fonctionnalité. 	
4e - 3e - Quatrième - Troisième	I - Rendre capable de communiquer grâce à l'acquisition de différents langages		
	<ul style="list-style-type: none"> Capacité de communiquer sur des faits et des idées. 	<ul style="list-style-type: none"> Affinement de la perception du monde visible dans l'appréhension globale du monde sensible Prise de conscience du langage plastique comme moyen de connaissance, d'expression et de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition par filiation et différenciation des moyens de maîtrise de la langue française Favoriser l'accès aux langues modernes d'origine indo-européenne.
	II - Acquisition de techniques et de pratiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Développement des acquisitions lexicales Développement de l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> Expérimentation d'outils de toute nature (en fonction de leur valeur significative et symbolique) Abord des notions de rythme, d'échelle, d'équilibre, de dynamisme Utilisation des types de composition simple Sensibilisation à la modulation. 	<ul style="list-style-type: none"> Découverte et étude de modèles de référence au regard de la syntaxe : <ul style="list-style-type: none"> rigueur (latin) souplesse (grec) du vocabulaire.
	III - Développement de comportements intellectuels, physiques et esthétiques		
	<ul style="list-style-type: none"> Mise en évidence des analogies et différences avec la langue maternelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Situer l'élève dans un champ relevant de la connaissance de l'expression, de la communication et lui permettre de montrer : <ul style="list-style-type: none"> - ce qu'il est capable de faire - ce qu'il est capable de reconnaître et d'analyser. 	<ul style="list-style-type: none"> Développement de la rigueur et de la précision des analyses. Développement de l'intuition Affinement de l'intelligence.

ANNEXE N° 1 (fin)

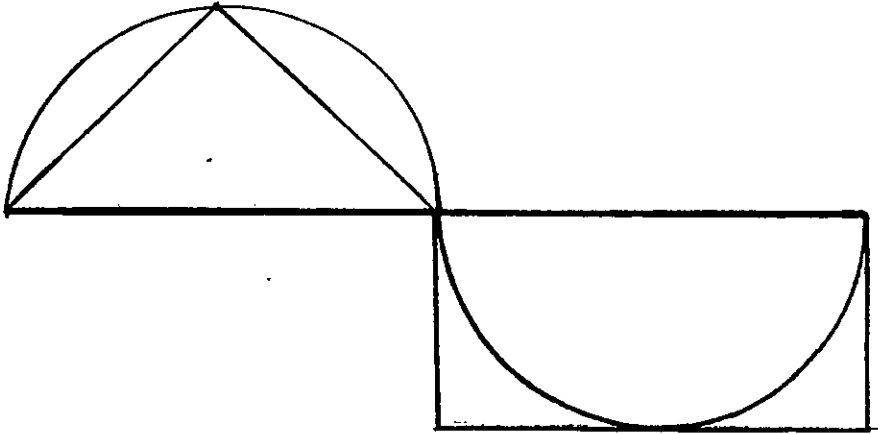
HISTOIRE - GEOGRAPHIE	EDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE	EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
I - Rendre capable de communiquer grâce à l'acquisition de différents langages		
Maîtrise de langages spécifiques, du vocabulaire (notions abstraites), d'outils divers (cartes, graphiques).	Acquisition d'un même vocabulaire technique et maniement d'outils de type bilans, schémas, etc.	Connaissance de son corps de son pouvoir de réalisation et de création Maîtrise psychomotrice de son corps par compensation de ses insuffisances Développement de son corps.
II - Acquisition de techniques et de pratiques		
Acquisition de techniques de base - repérage dans l'espace et le temps - utilisation de supports, d'analyse divers (films, télé, exposition de documents).	Utilisation rationnelle d'outils et de machines Développement d'une exigence de précision et de bon fonctionnement Prise de conscience des problèmes de sécurité.	Acquisition de pratiques ; athlétisme, sports gymniques, activités de pleine nature, danse et activités d'expression, jeux sensoriels et moteurs simples, sports collectifs, sports de combat.
III - Développement de comportements intellectuels, physiques et esthétiques		
Développement de l'attitude critique : analyse, observation, critique d'un message, d'un document Etablissement des relations entre les facteurs d'une situation.	Observation et analyse d'une structure, d'un mécanisme Mise en jeu de capacités sensori-motrices Maîtrise de l'espace proche Développement de l'ingéniosité, de l'intelligence liées à l'action.	Mise en jeu des facteurs perceptifs de la conduite intelligente du mouvement (prise de conscience du corps rapports à l'espace) des facteurs d'exécution (endurance, souplesse...) coordination motrice générale.
I - Rendre capable de communiquer grâce à l'acquisition de différents langages		
Mêmes objectifs qu'en 6e-5e Elaboration à partir de données diverses, de comptes rendus écrits et de brefs exposés.	Développement de la connaissance des codes et du langage technique (en particulier lecture de dossiers) Connaissance des produits et matériaux.	Prise de conscience de son corps (qualités psychomotrices, insuffisances morphologiques). Ajustement du comportement psychomoteur au cadre physique, possibilités d'intervenir sur le milieu pour le modifier.
II - Acquisition de techniques et de pratiques		
Recherche et choix de documents simples : analyse succincte Classement, comparaison, exploitation des résultats de ce travail.	Habileté manuelle Contrôle et vérification des qualités techniques de l'objet réalisé.	Pratiques permettant d'acquiescer une maîtrise du corps et du milieu : athlétisme, natation, activités de pleine nature - amélioration des grandes fonctions (circulation, respiration, élimination) Activités préparatoires à la profession (développement de la force et de l'adresse).
III - Développement de comportements intellectuels, physiques et esthétiques		
Acquisition du sens de la complexité des faits sociaux et de leurs relations réciproques sens de l'évolution dans le temps : aptitude à comprendre les problèmes contemporains par l'héritage du passé sens de la diversité dans l'espace.	Prise de conscience des démarches : concret-abstrait-concret Organisation de phases de travail, détermination des objectifs Elaboration des phases de fabrication.	Amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui en utilisant - les sports collectifs - les jeux sensoriels et moteurs simples - danse, sports de combat Développement du sens des responsabilités Aptitude à dominer victoire ou échec Autodiscipline Goût de l'effort.

de - 5e - Sixième - Cinquième

de - 3e - Quatrième - Troisième

ANNEXE N° 2

LES CONSIGNES
EXPRESSION ORALE



LA FIGURE ABSTRAITE :

Il s'agit pour un élève volontaire de donner à ses camarades les consignes qui leur permettront de reproduire un dessin qu'il est le seul à avoir sous les yeux. Deux règles sont à observer :

- 1) l'émetteur n'a pas le droit de faire de gestes,
- 2) les récepteurs ne peuvent pas poser de questions.

L'émetteur doit observer ceux qui attendent les consignes et juger s'il faut préciser, reformuler.

Après l'exécution, on compare les dessins à la figure initiale : on analyse les erreurs, on découvre les réalisations conformes au dessin. Ainsi se fait l'évaluation de l'exercice.

On réfléchit également à la méthodologie utilisée dans la succession des consignes et l'on suggère peut-être d'autres méthodologies.

On travaille par ailleurs sur les instruments linguistiques utilisés ou utilisables (impératif, infinitif, choix lexicaux, métaphores, etc...)

ANNEXE N° 3 (1)

LES CONSIGNES

* Voici une liste de verbes exprimant des consignes :

- . Résumer
- . Représenter par un graphique
- . Recopier
- . Décrire et expliquer
- . Souligner
- . Reproduire et compléter
(les marqueurs de temps)
- . Réécrire
- . observer et compléter
(au présent)
- . Schématiser
- . Observer et résumer
- . Classer
- . Délimiter les parties du texte
- . Calculer
- . Représenter (la relation "est mangé par")
- . Relever

* Sur les feuilles ci-jointes, tu trouveras des exercices réalisés, c'est-à-dire des exercices où l'on a appliqué une consigne.

Choisis, dans la liste ci-dessus, le verbe ou le groupe verbal qui convient à chaque exercice et écris-le dans la colonne laissée vide (la troisième).

* ATTENTION, une même consigne peut être utilisée plusieurs fois.

* ATTENTION, tu ne dois utiliser que les verbes ou groupes verbaux fournis.

(1) Exercices proposés par l'équipe pédagogique à une classe de cinquième, composée d'élèves en difficulté, Collège de Sèvres, 1982-83.

TEXTE ou DOCUMENT DE DEPART	Consigne appliquée sur ce texte ou ce document	Consigne exprimée par un verbe ou un groupe verbal
<p style="text-align: right;">1</p> <p>Ce jour-là, après quelques hésitations, Kind pensa soudain à son copain Marco, le grutier.</p>	<p>Ce jour-là, après quelques hésitation, Kind pensa soudain à son copain Marco, le grutier.</p>	
<p style="text-align: right;">2</p> <p>Même texte</p>	<p>Ce jour-là, après quelques hésitations, Kind pensa soudain à son copain Marco, le grutier.</p>	
<p style="text-align: right;">3</p> <p>Même texte</p>	<p>Maintenant, après quelques hésitations, Kind pense soudain à son copain Marco, le grutier.</p>	
<p style="text-align: right;">4</p> <p>L'avion était à cinquante mille pieds lorsque Jago se pencha en avant comme pour parler Keith remarqua que sa main était pressée contre sa tête. Il semblait avoir des ennuis avec ses écouteurs. Ses lèvres remuèrent. Puis il s'effondra, assommé, sur le manche. Le Star-Raker, malgré sa masse, était un avion sensible. Son nez plongea, Ses ailes suivirent. Le manche sauta sous le poids du corps de Jago et l'avion se mit en autorotation. Sous l'effet de la brusque accélé- ration, l'appareil s'engageait. Il allait devenir incontrôlable</p>	<p>De la ligne 1 à la ligne 10</p> <p>De la ligne 10 à la ligne 19</p>	

TEXTE ou DOCUMENT DE DEPART	Consigne appliquée sur ce texte ou ce document	Consigne exprimée par un verbe ou un groupe verbal
Même texte	5 - Malaise du pilote Jago. - Réactions de l'avion qui devient incontrôlable.	

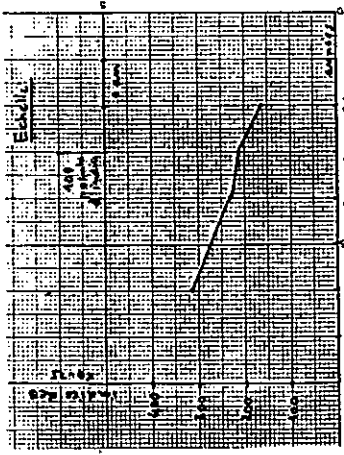
<p style="text-align: right;">6</p> 		
---	---	--

<p style="text-align: center;">7</p> <p>Le commerce à Rome</p> <p>La mer s'étend au milieu de votre empire (1). Tout autour, sur d'immenses espaces, s'étendent les continents et ils vous rassasient toujours de leurs productions. De toute la terre et de toute la mer arrive chez vous tout ce que produisent les divers pays, les fleuves, les étangs aussi bien que les métiers des Grecs et des Barbares. La ville est semblable à un marché commun à toute la terre. Les tissus de Babylone et les bijoux des pays barbares arrivent ici en grand nombre. Vos champs, ce sont l'Egypte, la Sicile et la partie cultivée de l'Afrique.</p> <p style="text-align: right;">Aelius Aristide.</p> <p>(1) L'auteur s'adresse aux Romains.</p>	<p>L'empire romain est très étendu, tout autour de la mer. Des produits très variés arrivent à Rome des différentes provinces de l'Empire ainsi que des pays barbares.</p>	
--	--	--

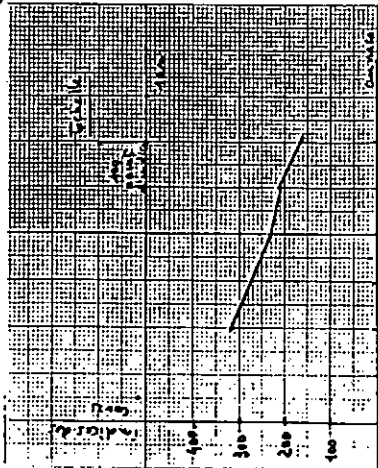
8

Les cours du café à la
Bourse de New-York
(base 100 en 1975)

1977	316
1979	234
1980	207
1981	165



Evolution des cours du café à la Bourse de New-York (base 100 en 1975)



Evolution des cours du café à la Bourse de New York (base 100 en 1975)

Les prix du café, très élevés en 1977 (plus de 3-fois les prix de 1975), n'ont pas cessé de diminuer jusqu'en 1981.

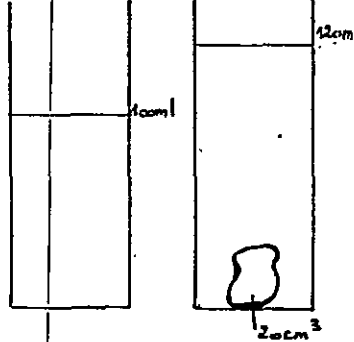
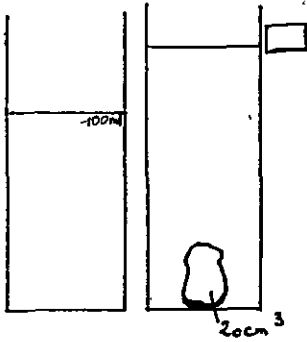
L'évolution des cours s'explique par l'évolution de la production : aux faibles récoltes de 1975, arrivées sur le marché à partir de 1976, ont succédé de meilleures récoltes. L'offre dépassant la demande, les prix baissent.

TEXTE ou DOCUMENT DE DEPART

Consigne appliquée sur ce texte ou ce document

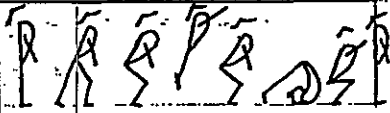
Consigne exprimée par un verbe ou un groupe verbal

10

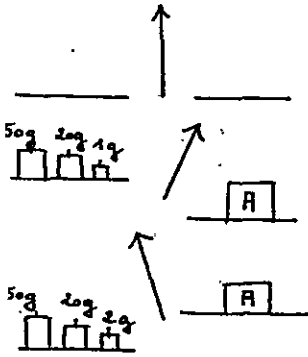


11

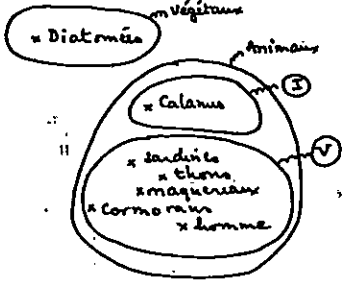
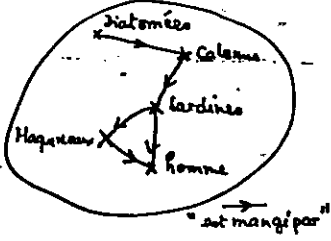
De la station debout, faire un pas, appel des 2 pieds, saut extension, réception 2 pieds, roulade avant, arrivée debout pieds serrés.



12



La masse du corps A est comprise entre 71 g et 72 g.

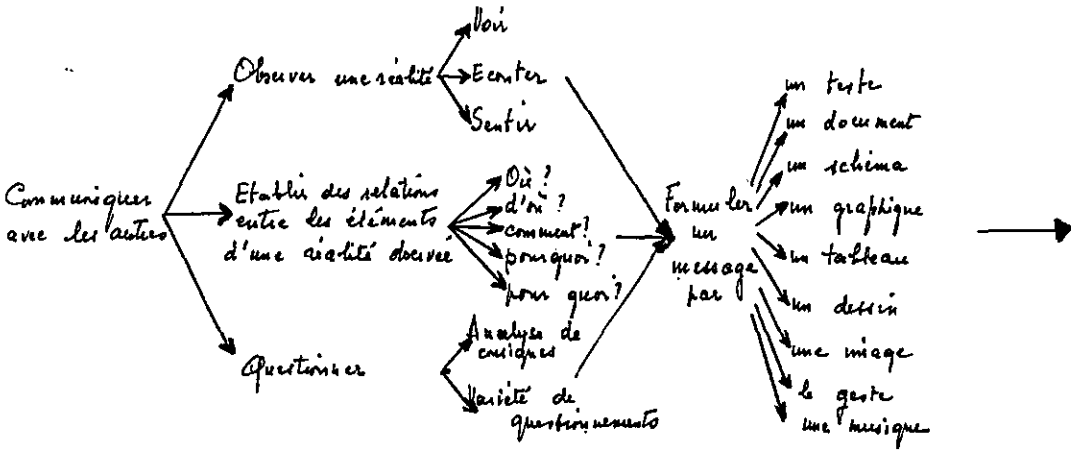
TEXTE ou DOCUMENT de DEPART	Consigne appliquée sur ce texte ou ce document	consigne exprimée par un verbe ou un groupe verbal
<p style="text-align: right;">13</p> <p>Texte : "En Mer du Nord, un pesticide tel que le D.D.T., qui est presque indécélable dans l'eau, se retrouve plus concentré dans les diatomées du plancton végétal. Il l'est 20 fois plus dans les calanus du plancton animal, 30 fois plus dans la chair des sardines mangeuses de ce plancton, 200 fois plus dans celle des maquereaux ou des thons carnivores et 2000 fois plus dans celle des cormorans. Il le serait 2000 fois plus dans la chair de l'homme qui consommerait exclusivement des poissons".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les diatomées appartiennent à la classe des Algues. - Les calanus appartiennent à la classe des crustacées. - Les sardines, les maquereaux et les thons appartiennent à la classe des Poissons. - Les cormorans appartiennent à la classe des oiseaux. - L'homme appartient à la classe des Mammifères. 	
<p>Même texte</p>	<p style="text-align: right;">14</p> 	
<p>Même texte</p>	<p style="text-align: right;">15</p> <p>Le D.D.T. est un pesticide qui s'accumule et se concentre à chaque maillon de la chaîne alimentaire. L'homme, dernier maillon de la chaîne, est donc particulièrement menacé.</p>	
<p>Même texte</p>	<p style="text-align: right;">16</p> 	

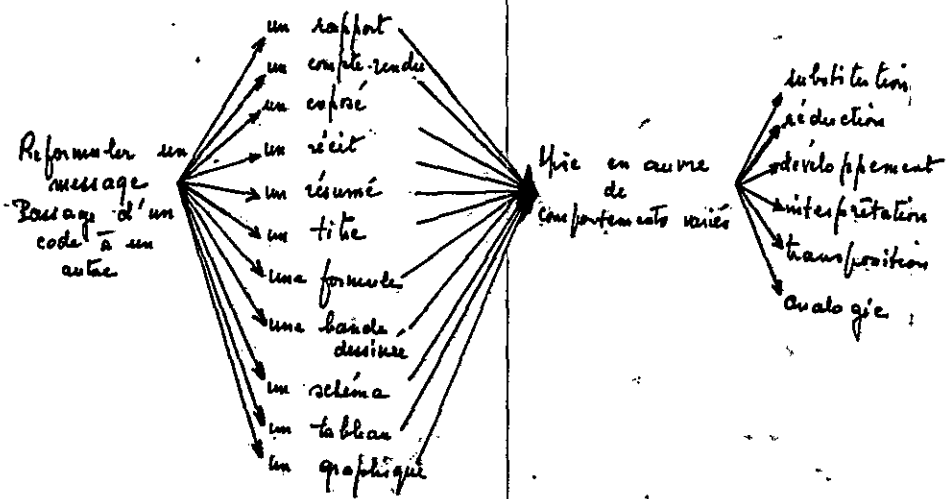
TEXTE ou DOCUMENT de DEPART	Consigne appliquée sur ce texte ou ce document	Consigne exprimée par un verbe ou un groupe verbal
<p style="text-align: right;">17</p> <p><u>Même texte +</u> On appelle P l'ensemble des Poissons, V l'ensemble des Vertébrés, et I l'ensemble des Invertébrés. Sardines... P ; sardines... I ; calanus... I ; P... V.</p>	<p>sardines ∈ P ; sardines ∈ I ; Calanus ∈ I ; P CV</p>	
<p style="text-align: right;">18</p> <p>Björn Borg was born in 1956, in Sweden. He joined his first tennis club in 1960, left school in 1962, won the men's singles final at Wimbledon in 1976, 1977, 1978 and became the world champion.</p>	<p>1956 - 1960 - 1962 1976 - 1977 - 1978</p>	
<p style="text-align: right;">19</p> <p><u>Same text</u></p>	<p>1982 - 1956 = 26 Borg is 26 years now.</p>	

Exemple d'une démarche engagée en interdisciplinarité

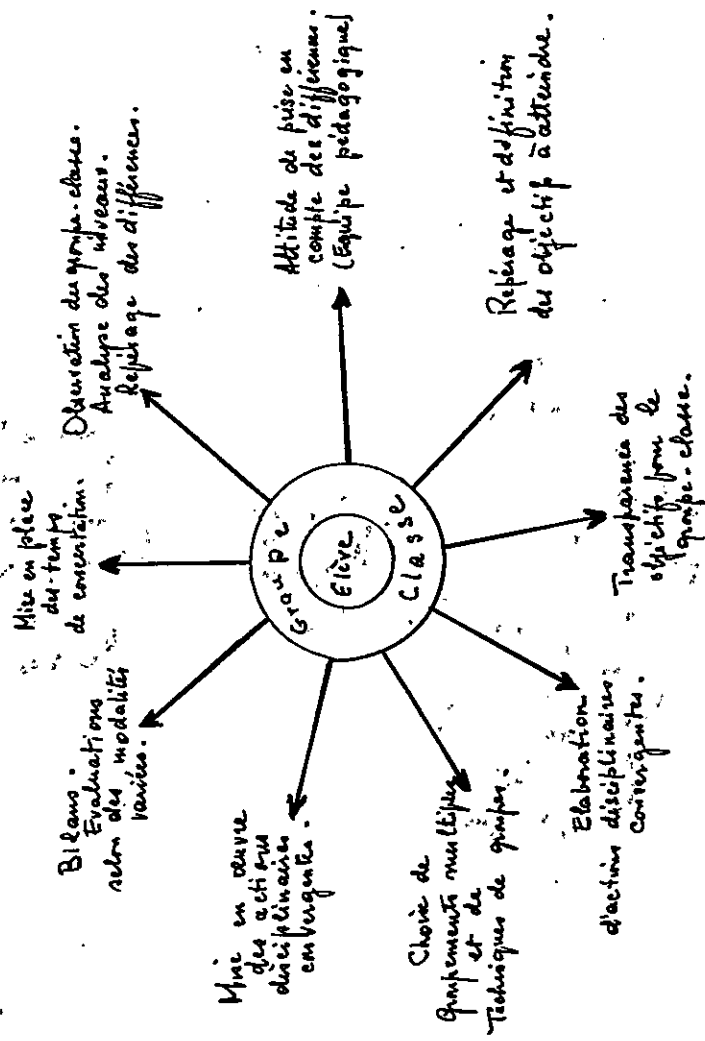
Auvergne

Tableau des objectifs et de leurs enchaînements possibles





Annexe n°5



L'interdisciplinarité aux objectifs : ses différents paramètres.

DIFFÉRENCIATION DANS LES EXIGENCES ET « AIDE À LA TÂCHE » - UNE RECHERCHE CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS



Nous avons, à l'Institut national de recherche pédagogique, mené une recherche sur la pédagogie différenciée au collège, en anglais dans les classes de quatrième et de troisième. Nos travaux s'achèvent cette année, et nous nous orientons vers les adaptations possibles au niveau des débutants, c'est-à-dire des enfants de sixième et de cinquième.

Notre hypothèse de départ a été qu'il était sans doute possible de dégager des démarches qui permettraient de mettre chaque élève dans des situations où tout progrès est possible, tangible et pris en compte ; qui permettraient de proposer à chaque élève une tâche qu'il est capable d'accomplir et qui, tout en exigeant de lui un effort pour la mener à bien, reste à sa portée ; qui prendraient en compte les différences et apporteraient à chacun les moyens d'atteindre des objectifs communs ou en partie commun.

1 - LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE, C'EST LA PÉDAGOGIE DE L'ENCOURAGEMENT

Il nous restait à découvrir ou à tenter de découvrir comment adapter les différentes activités que l'on propose à chacun dans l'apprentissage de l'anglais, à sa capacité, à une possibilité de réussite, avec des groupes hétérogènes de vingt-quatre à trente élèves ayant des habitudes différentes, un rythme de travail différent, des connaissances différentes, des intérêts et des besoins différents.

Nous considérons que l'un des objectifs de notre enseignement est d'amener l'élève à une autonomie qui va lui permettre, seul, de comprendre ce qu'il a envie ou besoin de lire, de comprendre ce qu'il entend, d'exprimer ce qu'il a envie ou besoin de dire par écrit, et/ou oralement pour que les personnes auxquelles il s'adresse comprennent ce qu'il transmet. Cela signifie qu'il a acquis un stock suffisant de connaissances dans lequel il va pouvoir puiser de façon pertinente pour communiquer dans la langue étrangère. Avant d'arriver à cette autonomie, il doit passer par des étapes, gravir en quelque sorte des échelons, des paliers ; il a besoin de se constituer ce stock (domaine du cognitif) et de s'entraîner à utiliser ce qu'il a acquis (domaine du savoir-faire).

Notre première tâche a été de définir des niveaux correspondant à des paliers de maîtrise et de faire un bilan de ce dont l'élève est capable, afin de lui permettre de se situer et de pouvoir adapter ses efforts. Ces niveaux correspondent à des degrés d'autonomie. Une fois défini l'échelon de

départ, il reste en quelque sorte à passer un contrat d'apprentissage, à intégrer l'élève au processus d'apprentissage, à l'aider à définir une progression et les priorités.

Notre souci a été de partir de l'élève, de l'analyse de ses difficultés afin de lui offrir les moyens qui vont lui permettre d'aller de l'avant, de développer ses capacités : «Voilà ce que vous êtes capables de faire en ce moment. Voilà ce qu'il faudrait atteindre, voilà ce que nous proposons». Nous sommes ainsi amenés à définir avec l'apprenant ce que l'on peut exiger de lui d'une part et d'autre part comment on s'y prendra : le chemin à parcourir et de quelle manière. Nous introduirons donc la notion d'exigences différenciées qui sera de plus en plus légère au fur et à mesure de la progression vers l'autonomie et qui va l'amener à découvrir sa propre méthode d'apprentissage.

Notre second souci a été de ne pas proposer des démarches pédagogiques qui ne tiennent pas compte du groupe-classe. Les élèves ont à vivre ensemble, à participer ensemble ; il est nécessaire qu'existe dans le groupe une cohésion interne, une atmosphère qui facilite la compréhension des uns par les autres, la confiance entre eux, la reconnaissance à la différence, l'indulgence réciproque dans les jugements qu'ils portent les uns envers les autres. Il est nécessaire que des activités communes soient prévues, où tous vont avoir une même tâche à accomplir et où ils vont être évalués par rapport à l'objectif proposé par cette tâche ; où tous vont avoir, par leur apport personnel, une part de responsabilité dans la réussite (évaluation collective d'un sous-groupe) ; où tous vont avoir la même tâche à accomplir, mais avec l'apport d'une aide correspondant à ce dont ils ont besoin pour la mener à bien et être évalués selon des critères différents.

2 - DIFFÉRENCIATION DANS LES EXIGENCES

Les exigences dépendent du niveau atteint par l'élève. Nous proposons trois niveaux par classe :

- un niveau A (niveau le plus élevé)
- un niveau C (niveau le plus bas, correspondant au minimum atteint par certains des élèves de telle division classe).
- niveau B (intermédiaire).

Les expériences menées par les professeurs ont prouvé que l'on ne pouvait dépasser trois niveaux par classe. Il peut y en avoir deux, mais quatre paraissent très difficiles à gérer.

Tous les élèves savent rapidement s'auto-évaluer et choisir la tâche correspondant à ce qu'ils sont capables de faire. Les objectifs sont clairement exposés et les exigences définies dans le libellé de l'exercice. Les élèves sont évalués différemment. C'est ce que nous appelons une

évaluation-progrès (1). Chaque élève se trouve dans une situation que nous qualifions de positive :

- a) il sait qu'il est capable d'accomplir la tâche proposée ;
- b) il sait que les progrès sont valorisés et pris en compte ;
- c) il sait que, s'il fait un effort correspondant, il est en toute probabilité assuré de la réussite, ce qui l'encourage à faire cet effort.

Voici plusieurs exemples de différenciation des exigences :

2.1. Domaine de l'expression écrite

Nous avons défini comme objectif à atteindre en fin de classe de troisième dans ce domaine la capacité à rédiger, composer des paragraphes construits, cohérents dans une langue où l'élève est capable d'utiliser de façon pertinente et adéquate ses acquis linguistiques, c'est-à-dire non seulement une langue grammaticalement correcte, mais aussi riche par les structures utilisées : phrases complexes, expressions idiomatiques, mots de liaison, nuances exprimées. Le bilan en début d'année nous a permis de constater que certains élèves écrivent dans une langue pauvre par ses structures, très approximative, souvent calquée sur le français, à la limite de l'intelligible, bref dans une sorte de charabia qu'il est quasiment impossible d'apprécier. Pour cette catégorie d'élèves incapables de composer un paragraphe suivi, il paraît inutile d'exiger d'emblée un objectif trop éloigné de leurs capacités. Il faut établir des échelons de complexification de l'énoncé. C'est ainsi que nous avons défini :

2.1.1. Un niveau de base (niveau C). Nous leur demandons d'élaborer des phrases simples, correctes, pertinentes par rapport à la tâche demandée, en spécifiant les exigences qui peuvent varier selon le moment. Par exemple : 10 phrases simples au présent simple en utilisant à chaque fois un verbe différent,

ou bien 15 phrases simples en utilisant à chaque fois un verbe différent (si le contexte le permet) et en composant 5 phrases au présent simple, 5 au prétérit, 5 à un temps futur.

2.1.2. Un niveau intermédiaire (niveau B). Nous leur demandons d'élaborer des phrases simples correctes en complexifiant légèrement l'énoncé : utilisation d'adjectifs, d'adverbes, des modaux, des complémentations, en coordonnant les phrases, en établissant un enchaînement du type : «First... Then... At the end...»

2.1.3. Un niveau élevé (niveau A). Nous devenons plus exigeant.

(1) cf. **Les Amis de Sèvres** n° 111. (1983, n° 3). *L'évaluation formative*, p. 21 et suivantes: Pédagogie et évaluation différenciées.

Nous leur demandons de produire un paragraphe construit, cohérent, d'utiliser les mots de liaison, d'utiliser des phrases complexes, en tenant compte, si cela est indispensable, de la concordance des temps. Il est bien évident que les exigences restent très étroitement liées au contenu enseigné et à la préparation à l'entraînement proposé.

C'est ainsi que chaque niveau correspond à une sorte de contrat passé avec l'élève. Il sait ce qu'on attend de lui, comment il doit travailler, ce qu'il a exactement à faire, où porter son effort.

2.2. Domaine de l'expression orale

La différenciation des exigences ne débouche pas automatiquement sur une évaluation-progrès. Dans un travail collectif dans l'entraînement à l'expression orale, nous avons aussi imaginé des exercices permettant cette différenciation.

Voici le descriptif de la démarche suivie : il s'agissait d'imaginer le portrait d'un personnage, par un présentateur, à la radio ou à la télévision. Au départ, tous les élèves reçoivent un tableau concernant ce personnage et contenant les informations à transmettre.

2.2.1. Objectif, faire parler les élèves du niveau C. Un élève de ce niveau est désigné et il élabore, avec l'aide des camarades qui peuvent suggérer et corriger, un portrait. Une fois le portrait élaboré, le texte est transcrit en tableau et copié sur les cahiers.

«David Owen is 23. His wife is Betty. She is a teacher. They live in a small cottage. Their car is a Renault. He plays golf. He does the shopping on Saturdays».

2.2.2. Objectif, faire intervenir les élèves du niveau B. Un élève de ce niveau est désigné. Il doit étoffer le texte de départ (C), proposer des modifications : propositions des élèves, suggestions de verbes, adjectifs, compléments, élaboration d'un texte. Une fois terminé, celui-ci est transcrit au tableau.

«David Owen is a famous football player. He is 23 years old. His wife's name is Betty. She works in a school as a teacher. They live in a small cottage near the sea. They've got an old Renault. He likes playing golf. At the week-end he does the shopping with his wife».

2.2.3. Objectif : intervention des élèves du niveau A. Il s'agit d'enrichir le document (B). Seules interviennent les élèves de ce niveau mais les autres élèves sont intéressés par les transformations successives des textes de départ, parfois même font des suggestions (texte plus détaillé, structures plus complexes).

«David Owen is a 23 year old young man. He's a well known football player. He practices every day. He plays all over the world. He's married and his wife's name is Betty. She is a teacher. She works in a secondary

school. They live in a nice little cottage with a beautiful garden. They've got a big garage for their old Renault.

David likes playing golf with his friends at the week-ends because he thinks it's very pleasant and good for his legs ! He does the shopping at the supermarket with Betty on Saturdays, but that's all, because he's very busy».

2.3. Domaine grammatical, entraînement à l'utilisation de structures grammaticales

Nous savons tous que l'objectif est d'amener tous les élèves à utiliser de façon correcte les structures grammaticales apprises dans une première phase d'acquisition. Nous savons aussi que le cheminement est différent selon les élèves : certains élèves ont besoin de passer par ces étapes successives et nombreuses, d'autres franchissent tous les échelons relativement facilement, d'autres enfin parviennent à l'utilisation en autonomie rapidement. Nous pensons qu'il est inutile d'obliger tous les élèves au même cheminement et selon le même rythme. Certains s'essouffent et se découragent ; d'autres s'ennuient et perdent le sens de l'effort. C'est pourquoi nous proposons une vérification de l'acquisition variant selon ce dont l'élève est capable à un moment donné. Là encore il est intéressant de différencier les exigences en les adaptant aux niveaux atteints par chacun. Comme nous le disions précédemment, il est inutile de donner à certains élèves un exercice libre les obligeant à utiliser ces structures s'ils ne sont qu'au stade du repérage et de la production contraignante.

Voilà ce que nous avons proposé aux élèves. Dans le cas exposé, il s'agit, après une révision pour certains, une mise au point pour d'autres et un nouvel apprentissage pour un nombre non négligeable des temps de base anglais : les deux formes du présent, le prétérit et le futur. Quatre exercices ont été élaborés correspondant à certaines étapes dans l'acquisition et sa vérification.

2.3.1. Niveau C. Deux exercices.

Un exercice 1 de repérage sous forme de Q.C.M. 12 formes verbales correctes à repérer (ex. : Is your brother at home ? - No, he... (left, is leaving, 'll leave) five minutes ago. I think he.. (be, 'll be, was) back soon.

Un exercice 2 de production contraignante. Compléter la phrase en utilisant le verbe proposé à la forme correcte. [ex. : when I (leave)... this morning, I (meet)... Peter. He now (live)... in Oxford street and (go)... to school every day by bus. He (like)... his new school very much. He (ring)... you up to morrow]...

12 formes verbales à produire.

2.3.2. Niveau B. Deux exercices.

Un exercice 1, qui est celui proposé au niveau C de production contraignante.

Un exercice 2 : cinq phrases à élaborer à partir d'un support iconographique. Chaque image contient un marqueur de temps. Elaborer 5 phrases, une par image. Chaque fois le marqueur de temps oblige à utiliser une forme verbale. C'est de la production semi-dirigée, interprétation libre de l'image mais obligation d'utiliser une structure verbale précise.

2.3.3. Niveau A. Deux exercices.

Un exercice 1 qui est celui proposé au niveau B de production semi-dirigée, phrases à imaginer.

Un exercice 2 : Write a paragraph. Your father is away. You write him a short letter to tell him what your mother and your young brother (sister) are doing now, what you did yesterday and your plans for the week-end.

«Dear Dad,

How are you ? I am at home. It's six o'clock. Mum...»

3 - NOTION D'AIDE À LA TÂCHE

Parallèlement à ces activités différentes les unes des autres et couvrant des objectifs en partie communs, nous pensons qu'il est indispensable de prévoir des activités où tous ont une-même tâche à accomplir. En effet, si on ne prévoyait que des objectifs en partie communs, très vite un certain nombre d'élèves auraient l'impression que l'on porte sur eux un jugement négatif, qu'on ne les considère pas comme des élèves à part entière. Pour éviter ce genre d'écueil, proposer à tous une même tâche apparaît valorisant. Mais, pour ne pas développer un sentiment d'échec et de découragement, nous apportons à certains une aide pour qu'ils puissent surmonter certains handicaps. Ils n'ont pas atteint le niveau nécessaire pour être autonome. La nature de l'aide apportée va cependant leur offrir les moyens de réussir. Elle sera plus importante au niveau C qu'au niveau A. Elle éveille chez l'élève de l'intérêt pour ce qu'il fait et engendre des progrès.

Nous avons surtout utilisé cette démarche dans le domaine de la compréhension. Plus l'élève lit, plus il progresse dans ce domaine dans la mesure où il découvre les techniques de lecture qui lui sont propres. De même, plus il écoute des messages en langue étrangère, plus sa capacité à comprendre la langue orale se développe. Il faut ajouter que là comme dans le cas d'exigences différenciées, l'élève choisit le niveau auquel il travaille. Nous n'avons jamais rencontré d'élèves qui se surestimaient ou se sous-estimaient. Ils ne sont pas dupes et sont tous capables de s'auto-évaluer. Ils connaissent leurs limites et leur degré d'autonomie. Le contrat passé avec eux stipule que l'objectif final est d'arriver au niveau le plus élevé et que le passage au niveau supérieur est obligatoire lorsqu'on a réussi les exercices de tel niveau trois fois de suite à 75 %. Tous apprécient qu'on leur propose des tâches qu'ils sont capables d'accomplir et qu'on leur apporte les aides qui tiennent compte de leurs besoins pour réussir.

3.1. Les fiches d'accompagnement à la lecture

Nous donnons à l'élève qui a pour tâche de lire un texte et d'en découvrir le contenu - de quoi il est question, à qui il est adressé, qui parle, quelles informations sont transmises, quelles sont les intentions de l'auteur, quelles idées il développe, comment il le fait - une fiche d'accompagnement à la lecture. Nous prévoyons pour chaque texte trois fiches correspondant aux trois niveaux A, B et C. Au niveau A, un simple guide qui va permettre à l'élève de découvrir le contenu du texte : recherche des points essentiels, pratique de l'inférence, recherche des détails significatifs - toutes informations qui vont l'amener à une analyse, une synthèse, une appréciation, un commentaire parfois. C'est un entraînement qui va l'aider à trouver sa propre technique de lecture.

Au niveau B, nous apportons une aide à cette recherche, nous orientons le travail, donnons quelques indications, des points de repère qui vont faciliter la tâche : par exemple, s'il s'agit de retrouver des expressions du texte et de vérifier si elles ont été comprises, dans certains cas, nous indiquons la partie du texte où il est susceptible de trouver la réponse, nous attirons son attention sur certains aspects qui vont le mettre sur la voie. Nous sommes moins exigeants sur certains points importants certes, mais non pas essentiels à la compréhension.

Au niveau C, l'aide se fait plus spécifique. Elle peut prendre la forme d'un Q.C.M., d'un choix entre plusieurs propositions, de notes lexicales. L'analyse est souvent moins profonde - moins poussée. Nous tenons compte du rythme de travail. Nous apportons parfois des éléments de réponse à compléter.

Voici un exemple. Il s'agit de la lecture d'un document publié dans un magazine du *World Wildlife Fund*, texte proposé à des élèves de 3ème année de collège.

GET TO SEE A WHALE SOON - YOU MAY WANT TO DESCRIBE IT TO YOUR GRANDCHILDREN

Many great whales like the Humpback have been so brutally massacred by mankind that whalers consider them commercially extinct.

Whales are still over-exploited.

Typical is the Blue whale, the largest animal that has ever lived on this earth - 100 feet (30 metres) long and weighing 160 tons. Since 1900 we humans have killed well over 300 000 of them and there are only a few thousand left.

Despite international demands to stop the slaughter, whalers - mainly Japanese and Russian - are destroying four other species of great whale ; some have already been reduced to 20 per cent of their former population. Whalers can turn to other trades but the great whales can never be recreated.

They have much to teach us.

These peaceful creatures have highly developed brains and close family and social organisation. They can communicate over great distances, and dive to great depths.

We cannot yet explain their full role in the ecology of the seas, but if they are wiped out and we find their role was a vital one, it will be too late.

The World Wildlife Fund is campaigning to save the life and resources of the seas - for our own sakes and those of our children.

THE SEAS MUST LIVE

*Write for further details to
World Wildlife Fund
1110 Morges, Switzerland*

3.1.1. Fiche d'accompagnement. Niveau A.

I. Answer the questions :

- . The text is about
- | | | |
|---------------------|--------------------------|------------|
| a) the protection | <input type="checkbox"/> | |
| b) the massacre | <input type="checkbox"/> | of whales. |
| c) the reproduction | <input type="checkbox"/> | |

. What do you think a whaler is ?

II. What we learn about the animals.

- a) Physical description :
- b) Other characteristics of the whales. There are seven of them in the text :

III. What we are told about them. Pick out the details in the text :

- the whales are about to disappear :
- what is done to protect them :
- the reasons why they should be protected :

3.1.2. Fiche d'accompagnement. Niveau B.

I. Answer the questions :

- . The text is about
- | | | |
|---------------------|--------------------------|------------|
| a) the protection | <input type="checkbox"/> | |
| b) the massacre | <input type="checkbox"/> | of whales. |
| c) the reproduction | <input type="checkbox"/> | |

- . Do you think a whaler is a man who protects whales
- a man who kills whales for money ?
- a member of the World Wildlife Fund ?

II. What we learn about these animals (paragraphs 2 and 4)

- weight :
- length :
- other characteristics (find at least 5 of them) :
-

III. What we are told about them. Pick out the details in the text :

- The whales are about to disappear (paragraphs 1, 2, 3) :
- What is done to protect them (paragraphs 3 and 6) :
- Why they should be protected (paragraph 5) :
-

3.1.3. Fiche d'accompagnement. Niveau C.

I. Answer the questions :

- Do you think the text is about the protection of whales

yes	no
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- the text is about the massacre of whales

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------
- the text is about the reproduction of whales

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- Do you think a whaler is a man who kills whales for money

yes	no
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- a member of the World Wildlife Fund

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------
- a man who protects whales

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

II. What we learn about whales.

. Complete : its a animal ; it is long ;
it tons.

. Find in the text another way of saying :

- The whales are very quiet animals :
- They are very intelligent :
- They live in groups :
- They can send messages :
- They can plunge in very deep water :

. All these statements are wrong. Correct them, choosing the appropriate sentence in the text.

- Whales are more and more numerous (paragraphs 2,3)
- Whales have always been protected (paragraph 1) :
-

- Nothing is done to stop the massacre (paragraphs 3, 6) :

.....
- They are necessary to the life of the seas (paragraph 5)

Voici un exemple parmi d'autres. Les élèves ont réclamé d'autres textes sur la protection des animaux. Tous ont pu en parler, avec plus ou moins d'aisance, mais tous avaient eu accès à la même source d'information.

Nous avons expérimenté avec beaucoup de succès cet entraînement à la lecture. Celui-ci peut prendre une autre forme. Il s'agit par exemple de faire une recherche d'informations sur tel ou tel thème. Cette fois nous proposons trois textes différents et complémentaires ; chaque texte est accompagné d'une seule fiche de lecture, adaptée au texte et au niveau concerné : les élèves du niveau C ont à lire le texte le plus simple mais contenant des informations de base essentielles et non données dans les deux autres textes ; les élèves du niveau B reçoivent leur texte, ceux du niveau A le leur. Le travail débouche sur un échange d'informations entre tous.

3.2. Les fiches d'accompagnement à l'écoute

Nous utilisons une démarche analogue dans l'entraînement à la compréhension du document oral. Il s'agit d'amener les élèves à la compréhension de l'oral afin de participer à une conversation par exemple, ou d'écouter un conte, une histoire, un bulletin d'information, etc. afin de recueillir des informations, de recevoir des suggestions, des conseils, etc. L'aide va dépendre de la nature du document. Elle peut être quantitative, ou qualitative. Dans un premier temps, il s'agit de développer la rétention, le repérage des éléments entendus. On demandera donc plus ou moins d'éléments. On leur demandera de porter leur attention sur tel ou tel aspect ou telle ou telle information donné dans le document. Voici deux exemples. Le premier concerne l'écoute de deux conversations téléphoniques où des invitations sont transmises, le second l'écoute d'une interview.

Le premier est tiré d'un manuel scolaire (1). Voici le texte.

Alan's invitations.

First he phones his French teacher :

A. *Oh hello Mr. Simpson ? This is Alan Jones here. How are you ?*

T. *Very well, thank you, and yourself ?*

A. *Oh I'm fine, thanks.*

T. *Are you all packed ? Everything ready for France ?*

(1) *Passport to English, Senior course, Série orange, Didier éditeur.*

- A. *Yes, the arrangements for my departure are just about completed: In fact, that's why I am phoning you. I'm giving a little farewell party this Saturday. I'd be very pleased if you could manage to come along.*
- T. *Saturday ? Why, yes, I'd be delighted to !*
- A. *Great ! Well, any time after nine on Saturday. You know my address?*
- T. *Yes.*
- A. *O.K., till Saturday, then. Cheerio !*
-
- (There he phones a girl).
- A. *Good evening, Mrs. Thomson. Could I speak to Heather, please ?*
- Mrs. T. *Hold on ! I'll just go and get her.*
-
- A. *Oh hello Heather ? Alan Jones speaking. How's things at your end ?*
- H. *Not so bad ! How about you ?*
- A. *Well, I'm O.K. I suppose. Not really looking forward to going to France.*
- H. *Why not ? You are lucky to be able to go !*
- A. *Why ? Well, I'll miss all my friends... Anyway, that's why I am ringing you. I'm having a little party with a few friends next Saturday before I leave. I'll be ever so glad if you can come...*
- H. *Of course I can, Alan !*
- A. *That's tremendous. Well, listen, it's nothing formal so you don't have to dress up. Do you know where I live ?*
- H. *No, I'm not sure.*
- A. *No ? Well, it's a bit difficult to find, so I'll come round and collect you about 8.30, O.K. ?*
- H. *O.K.*
- A. *Fine, well, see you Saturday, then, Bye and... Thanks !*

3.2.1. Niveau A.

You're going to hear a conversation on the phone between Alan and two of his friends.

- I. Find out :
 - a) What for :
 - b) what day :
 - c) what time :

- II. The answers he gets :
 - a) what Mr. S. and H. answer:
 - b) How they feel about it :

- III. How they'll get there :

IV. Where Alan lives.

V. Alans talks about his future plans :

- a) what they are :
 b) what he feels about it :

3.2.2. Niveau B.

You're going to hear a conversation on the phone between Alan and two fo his friends.

I. Find out

- a) what for :
 b) what day :
 c) what time :

II. The answers he gets, tick the right box.

	agree		enthousiastic	
	yes	no	yes	no
Mr Simpson				
Heather				

III. How they will get there. Tick the right answers.

	by himself/herself	with Alan
Mr Simpson		
Heather		

IV. Can you tell Alan's address ?

V. During his conversations, Alan talks to his friends

a. about his future plans

- He's getting married
- He's going going abroad (to a foreign country)
- He's moving to a new house
- He's going to join the army

b. how he feels about it : sad happy

mance dépend avant tout de la solidité des acquis et de la maîtrise qui permet de mobiliser ces acquis au fur et à mesure que l'on a en besoin pour s'exprimer. Nous avons découvert que trop d'aide était un handicap et gênait la production. L'objectif est d'arriver à une véritable improvisation, une adaptation à la situation, à l'interlocuteur. Cependant dans un entraînement à l'expression lors d'un dialogue, lorsqu'on précise le thème, il faut aussi indiquer la possibilité de choix dans la réponse ou dans la quête d'information. Nous avons découvert que pour certains élèves, mais pour certains seulement, il y a une sorte de parcours à suivre, à proposer, qui les aide. Cela consiste en une préparation avec son partenaire du dialogue, puis de la transcription de ce dialogue et de sa mémorisation avant de la «jouer». C'est un parcours obligé pour certains, ceux qui manquent totalement de confiance, se paniquent, ont besoin de sécurisation. Peu à peu, ils parviennent à réagir d'une façon personnelle. Pour d'autres au contraire, cette façon de procéder est un handicap, car ils ne produisent que ce qu'ils ont appris par cœur et ne peuvent franchir le pas vers la véritable autonomie, la réaction à la situation inattendue. Pour ceux-là, il faut procéder par tous petits pas, être patients, accepter des productions très courtes jusqu'à ce qu'ils prennent confiance. Il est difficile de dire quelle est la meilleure façon de procéder. Il faut s'adapter aux besoins de chacun. Il faut avouer qu'au niveau de 4ème et 3ème, les réalisations apparaissent souvent décevantes par rapport au travail long et patient de préparation. L'aide au niveau de l'apport lexical et grammatical est cependant loin d'être négligeable, à condition qu'un choix soit laissé à l'élève.

3.4. Expression écrite

Dans ce domaine, la notion d'aide est plus facile à cerner. L'aide à apporter peut se situer soit au niveau de l'imagination, de suggestions de ce que l'on peut dire, soit au niveau des moyens à utiliser pour exprimer ce que l'on désire. Tout élève qui est invité à s'exprimer et à rédiger un paragraphe ou un texte court au niveau 4ème, 3ème se trouve en face de trois difficultés :

- recherche de ce qu'on va dire, de ce qu'on va transmettre : idées, opinions, arguments, informations ;
- recherche de la façon dont on va organiser son discours pour qu'il soit cohérent, construit et corresponde aux intentions.
- recherche de la façon dont on va organiser son discours pour qu'ils soit cohérent, construit et corresponde aux intentions.
- recherche de la façon dont on va s'exprimer (les structures grammaticales et lexicales) et adaptation du contenu aux moyens dont on dispose pour s'exprimer.

C'est en jouant sur l'un des trois aspects, sur deux d'entre eux que l'on peut penser à l'aide à apporter. Pour nous, toute expression écrite (ou orale d'ailleurs) est l'aboutissement de tout un travail préparatoire qui couvre les trois aspects invoqués. Lors de ce travail, les élèves sont invités à

transcrire sur le cahier de cours les points abordés, les suggestions, les moyens pour les transmettre. Pour la rédaction du paragraphe, voici une des façons de procéder. Au niveau A, l'élève n'a à sa disposition aucun document linguistique. Dans un premier temps, on peut lui indiquer une façon de construire son texte. Il doit trouver le contenu de son message, adapté au libellé de la tâche à accomplir, et puiser dans le stock de ses connaissances les structures adéquates pour transmettre ce qu'il désire. Il est presque totalement autonome et très vite on peut lui laisser la décision de la façon dont il va construire son discours.

Au niveau B, l'élève reçoit une aide qui peut être une suggestion de diverses possibilités de ce qui peut être exprimé. On suggère des opinions, des idées. Il fait un choix et doit trouver les structures correspondantes. On peut suggérer un parcours à suivre. Mais l'aide est apportée dans un ou deux domaines. Il peut alors porter ses efforts pour la rédaction proprement dite.

Au niveau C, l'élève reçoit une aide plus conséquente. Selon le niveau atteint, on peut simplement lui demander de construire des phrases à l'aide des divers éléments proposés. L'effort porte sur la façon dont on s'exprime. Peu ou pas d'autonomie. L'essentiel est qu'il produise un discours intelligible et correct. Au fur et à mesure des progrès on allégera l'aide et on lui laissera plus d'autonomie. Petit à petit, il se libérera du modèle ou de l'aide donnée. Mais une progression est indispensable, si l'objectif est d'amener chaque élève à une production personnelle à l'écrit.



Dans le cadre de la pédagogie différenciée, il reste encore beaucoup à dire. Nous n'avons abordé que quelques aspects. Pour mettre en place et faire comprendre à l'élève la façon dont il va être associé à son apprentissage, qu'il ne doit pas subir mais dont il doit petit à petit prendre lui-même la direction, la « négociation », c'est-à-dire la concertation, l'échange, la discussion, la présentation des objectifs, des démarches, des moyens de vérification des acquis, et des procédés d'évaluation jouent un rôle prépondérant. C'est la relation maître/élève qui est ici évoquée. Le perception par l'élève du rôle réciproque de chacun des protagonistes doit se faire dès le départ, au début de l'année afin que son attitude soit positive, ouverte et qu'il comprenne que c'est lui l'enjeu principal de tout cet entraînement à l'acquisition et à la maîtrise de la langue étrangère et que tout est mis en œuvre pour l'amener à progresser, quel que soit son point de départ.

Janette Samuel

TÉMOIGNAGE D'UN PROFESSEUR D'ALLEMAND UN COURS EN MÉTHODE INTER - ACTIVE

Ce récit linéaire, que je terminerai par quelques réflexions plus théoriques, correspond à trois heures de cours consacrées à l'étude d'une page d'article de Jugend-Scala (sept. 1983, p. 4) dans une classe de 1ère G (12 élèves), allemand 2ème langue.

PREMIÈRE HEURE DE COURS

Accueil

Les élèves entrent. Nous nous saluons en allemand (tous nos échanges se font dans cette langue).

- *Avez-vous bien mangé ?* Ma question change à chaque cours. Parfois les élèves lancent le sujet de ce bref échange sur le thème «vie quotidienne». Objectifs : conversation quotidienne et prise en compte de l'élève comme personne. Aujourd'hui, certains apportent des panneaux à afficher dans la classe, en paiement symbolique du journal que nous recevons gratuitement. Ils me les montrent, je dis ce que je trouve bien, corrige quelques fautes, puis ils vont afficher eux-mêmes un montage sur le sport, la présentation d'une ville où une jeune fille est allée cet été, le texte illustré d'un poème, une carte d'Allemagne dessinée. Les autres apporteront quelque chose la fois prochaine. Objectifs : rechercher et présenter des documents ; prendre possession de la classe en y affichant son travail. Les murs nous servent beaucoup, changent d'aspect plusieurs fois par an : travaux d'élèves ou expositions du professeur (peinture, littérature, paysages, villes). Mais ces documents pourraient rester lettre morte, il faut parfois attirer l'attention sur l'affichage. Aujourd'hui, je demande aux élèves qui ont affiché d'expliquer leur production à deux de leurs camarades (je forme les groupes). On ne doit pas parler français. Comme les auditeurs devront me raconter ce qu'on leur a dit, cette consigne est respectée. Les élèves sont debout, tout autour de la salle, je circule, corrigeant une phrase, donnant un mot. Un groupe a fini, je demande à l'un des membres ce que son camarade a dit. Tous, ayant terminé, reviennent à leur place. Une élève désire raconter ce qui s'est passé dans son groupe. Les personnes qui ont affiché sont fières. Cette année, les élèves ont demandé que leurs travaux restent en place tout le temps : «Madame, on voudrait qu'il y en ait jusqu'au plafond !».

Dix minutes environ, au début de chaque cours pour un accueil qui varie dans son mode, son thème («De la monotonie naquit un jour l'ennui»). Les élèves se sont «mis en langue» comme on se met en jambe avant de courir.

Pendant trois ans, le cours comportait au début le chant d'un couplet d'une chanson ; les élèves aimaient beaucoup et j'y trouvais de nombreux avantages pédagogiques. Mais je n'ai pas pu l'été dernier aller en Allemagne et renouveler le répertoire, nous n'avons donc que très peu chanté.

Je me suis peut-être attardée dans le récit de cet accueil, mais le lecteur y trouve déjà quelques constantes du cours : l'atmosphère détendue, le groupement des élèves. La tâche donnée alors est précise, relativement brève tandis que le professeur aide. La variété des exercices cherche à susciter l'intérêt et à donner l'occasion de bouger. Pendant les temps de cours en commun, les corrections sont données à l'ensemble des élèves. Celui qui parle alors a envie de communiquer : les autres ne sont pas encore informés de ce qui s'est passé dans le groupe. Chaque activité a un objectif pédagogique parfois mais, de plus, sa présentation est soumise à une réflexion sur le plan humain : par exemple, comment cela peut-il être plus intéressant ?

L'attitude du professeur est basée sur trois principes empruntés à la suggestopédie, méthode d'enseignement conçue vers 1965 par le Dr Lozanov (Sofia).

- la **suggestion positive** (il s'agit de faire sentir à l'autre qu'on le croit capable d'apprendre).
- la **déscolarisation** ou humanisation du milieu scolaire,
- l'utilisation de la **variété**, du **jeu**, de la **joie**, et de la **détente** dans l'enseignement.

(Tout mon cours est une adaptation de la suggestopédie, adaptation nommée «méthode inter-active»).

Vérification du travail

Je demande aux élèves ce que nous avons fait au cours précédent et ce qu'il y avait à faire à la maison. Des élèves m'ont dit être plus attentifs, sachant que ce sera demandé. Parfois la question est posée en fin de cours, sous la forme «Qu'avez-vous retenu ?». Aujourd'hui, les élèves remettent un devoir, deux l'ont oublié. Je marque sur le carnet un zéro provisoire ; il sera ôté si le devoir est remis spontanément la fois suivante. Je n'accepte de barrer que trois zéros dans l'année. Les élèves sont avertis de cette règle. L'atmosphère cordiale entraîne, je l'ai constaté bien vite, un certain laisser-aller en l'absence d'exigences très précises, acceptées d'ailleurs sans problème.

Le travail oral consistait à commenter les images d'une page du journal au choix. Objectifs : faire connaissance avec la revue et entraînement oral. (J'ai expliqué aux élèves l'inutilité, les dangers d'écrire dans ce but un texte à la maison et de l'apprendre par cœur. J'explique assez souvent les objectifs). Je demande aux élèves de se grouper par deux à leur gré, en évitant une personne ayant choisi la même page. Les élèves se lèvent, quit-

tant le U central pour se placer dans diverses positions près des tables disposées contre les murs. J'ai eu, une année, une fillète de 6ème dont la place préférée était au centre du U, à plat ventre (les jeunes restent, en classe, assis pendant de nombreuses heures). Chacun commente à son tour ; je vais d'un groupe à l'autre. Laurent n'a visiblement pas fait le travail ; je le gronde ; il m'explique en allemand qu'il a travaillé la veille comme vendeur. De retour ensemble, je demande deux commentaires que je note. (Les contrôles sont de nature variable, comme d'ailleurs tous les exercices. Il s'agit ici d'un échantillon de notre travail, et non d'une trame constante). J'ai choisi d'interroger en dernier l'élève qui parle sur les images de l'article que nous allons étudier : cela sert d'introduction à la phase suivante. Environ 20 minutes sont passées depuis le début du cours. Parfois un exercice dure plus longtemps que prévu, les conversations sont riches. J'accepte des imprévus par rapport à ma préparation puisqu'il y a travail.

Début de présentation du texte

Je choisis des textes permettant une riche exploitation active, mais sans oublier d'examiner soigneusement ce que suggère le texte au sujet de la vie, de l'école, du travail, des relations humaines. Quel contre-sens de chercher à faire travailler des élèves sur un extrait qui démontre, sous prétexte de poser un problème, la non-valeur du travail (par exemple) !

Il s'agit de l'article «Wenn der Dschungel ruft», p. 4, jusqu'à «Danakil-Wueste». Je résume. Puis je lis devant l'ensemble de la classe. Les élèves ne regardent pas le texte. Je pose des questions, fais des mimiques, dessine au tableau, écris quelques mots de vocabulaire que les élèves relèvent sur le cahier. Objectifs : compréhension orale, mémorisation auditive, réutilisation. Je ne coupe pas une phrase pour corriger, mais la reprends à la fin. Au milieu du texte, l'auditoire est moins vif. Je ménage une *pause créativité*, en demandant aux élèves ce qu'ils feraient pour s'entraîner avant une expédition. C'est l'occasion d'utiliser les propositions infinitives que nous avons étudiées la semaine précédente. J'écris les réponses au tableau. Nous rions, une jeune fille dodue s'entraînerait à ne pas manger.

Puis je poursuis l'explication. Les journaux sont ensuite ouverts, je relis le texte. Objectif : fournir un support écrit à ceux qui en ont besoin. Quelques questions des auditeurs sur la signification d'un mot que je traduis. La classe raconte le passage de mémoire.

Cette manière d'aborder un texte est assez traditionnelle. Il y a trois ans, je ne faisais qu'un résumé. Mais j'ai observé que les élèves avaient des lacunes dans le domaine de la compréhension de la langue. Il m'a donc paru nécessaire de donner plus d'importance à cette période de déchiffrement mental d'un message oral.

Il reste quelques minutes ; je demande aux élèves, par groupes de deux, de choisir trois objets à emporter dans la forêt vierge, si on a le

droit de n'en emporter que trois. Élément de jeu : j'annonce, après un moment de recherche, qu'une paire compte pour deux. Très vite, nous mettons en commun. Des réponses parfois amusantes, au futur, que je rappelle brièvement. Une petite discussion entre celle qui prendrait un canon et celui qui partirait avec une caméra. Remarque : ça ne va pas très loin au point de vue linguistique.

Travail donné pour le lendemain : relire le texte, apprendre les mots pris en note, mettre au futur quatre phrases sur le cahier d'exercices, raconter oralement le texte avec le plus de détails possibles. Je demande toujours de la mémorisation, un travail écrit bref, un exercice oral.

DEUXIÈME HEURE DE COURS

Quelques exercices

Après l'accueil, un exercice à trois de récit du texte : L'un pose des questions, l'autre répond, le troisième corrige les erreurs de langage. (Il m'arrive aussi de raconter l'histoire à tous avec de nombreuses modifications, les élèves réagissent et rétablissent la vérité). Je pose ensuite un petit problème à l'ensemble de la classe (chacun doit chercher sans rien dire aux autres puis écrire la réponse en toutes lettres sur le cahier, je circule et nous attendons que tous aient fini avant de donner la réponse). Objectif : que tous cherchent et pas seulement les meilleurs, les plus rapides). La question est : «Quand R. Nelhberg est-il né ?» Nous savons qu'il a 48 ans. Besoin de dire la date. Les élèves, après calcul, recherchent sur leur cahier des notes de début d'année sur les nombres en allemand. (Je provoque souvent des occasions de rappel des connaissances antérieures). Puis nous mettons en commun.

Deux lectures lentes du texte

Je mets sur le magnétophone, à faible volume, le concerto n° 5 de Beethoven (musique détendante d'après les études de musicothérapie). Je lis lentement le texte, les élèves suivent sur le journal. Ils ont à regarder attentivement, dans l'intention de mémoriser. A chaque phrase, ou groupe de mots si la phrase est longue, je marque une pause, le temps de répéter mentalement les mots.

Après cette première lecture, les élèves mettent la tête dans les bras, ferment les yeux. Je commence une seconde lecture, (toujours avec la musique), juste un peu plus lente que la première (ce ralentissement vient de la demande de l'auditoire). Les élèves ont à se répéter mentalement les phrases pendant les pauses, sans cependant faire un effort. La répétition doit être en allemand et, il faut le dire, certains m'ont expliqué que pendant les pauses ils faisaient un travail de traduction. Or l'objectif de ces lectures est la mémorisation du texte avec ses mots, ses structures. Je montre l'inconvénient de retenir du français pour apprendre l'allemand. Il

n'est pas rare; lors d'entretiens pédagogiques, que des élèves me disent connaître parfaitement, en sortant de cours, le texte étudié... en français ! et cela indépendamment de l'emploi, en cours, de la langue maternelle ou de la réalisation d'exercices de traduction. Ce fait m'a beaucoup surpris et il semble qu'il y ait là un implicite méritant d'être explicité.

Remarques sur les lectures lentes

Ce mode de lecture est inspiré de la suggestopédie et fondé sur les observations du Dr Lozanov et d'autres chercheurs. Il semblerait que le cerveau mémorise mieux lorsque la personne est détendue. L'électroencéphalogramme présente alors un fort pourcentage d'ondes alpha. On utilise la musique pour provoquer cet état, lors de la présentation des connaissances à mémoriser. Signalons qu'il y aurait d'autres possibilités d'obtenir ce rythme cérébral : par exemple, la fixation de l'attention sur une sensation. En fermant simplement les yeux, on suscite déjà l'apparition de ces ondes alpha.

Quoi que l'on pense de ces recherches, ce mode de lecture permet aux personnes mémorisant les mots écrits d'avoir le temps de faire attention pendant la première lecture, à celles mémorisant mieux les sons de les entendre tranquillement à la seconde lecture. Une élève m'a dit, après le premier texte entendu lu ainsi : « C'est amusant, j'ai comme des phrases qui chantent dans ma tête ! ». D'autres disent qu'en relisant le texte chez eux il leur revient comme une sorte d'enregistrement. Ils aiment bien cette phase en général et remarquent qu'ils se sentent ensuite reposés.

Certains sont capables de redire ensuite certaines phrases presque au mot près (en les comprenant). Chez tous, la lecture est meilleure au niveau de la prononciation, de l'accentuation, du groupement de mots lorsqu'ils relisent le texte à haute voix. D'ordinaire, le groupement des mots pose des problèmes jusqu'en terminale.

Exercice de traduction

Après reprise du tonus musculaire par étirement, je propose (il reste une dizaine de minutes) un exercice de traduction. Les élèves, groupés par deux avec la personne de la rangée d'en face, lisent et traduisent un passage du texte. Il y a un lecteur et un traducteur pour ne pas mélanger les langues. Les rôles sont inversés au milieu de l'extrait. Je circule pour écouter la lecture, expliquer des mots que j'écris au tableau et qui seront relevés ensuite par des élèves. Je me hâte, plusieurs groupes m'appellent en même temps. C'est un exercice de précision, d'autant plus intéressant que chacun travaille activement, ce qui ne serait pas le cas pour un exercice devant la classe entière. Les élèves y apprennent, par exemple, à chercher le verbe à la fin des subordonnées et le sens de ce qu'ils nomment *les petits mots* (adverbes, si fréquents en allemand). C'est un moyen d'approfondissement d'une compréhension parfois un peu trop globale de la langue.

Il est préférable que les lectures lentes terminent l'heure ; les élèves détendus ont de difficultés à reprendre immédiatement une activité, mais cette fois les exercices ont été réalisés plus rapidement que prévu.

Le travail pour le cours suivant comporte la lecture de la fin de l'article. Objectif : prise de contact autonome avec un texte. (La présentation de cette partie sera plus brève ; j'expliquerai ce qui n'aura pas été compris et passerai rapidement aux lectures lentes).

TROISIÈME HEURE DE COURS

Première partie

Accueil : ils sont sortis voir un film avec un professeur, ils me le racontent. Dominique, élève très faible, prend pour la première fois longuement la parole. Il s'arrête, tout étonné : il n'a jamais dit autant de mots. Claudine et Gilles n'ouvrent pas la bouche.

Puis chacun cherche à écrire sur une feuille le maximum de mots du vocabulaire. Tandis qu'ils corrigent, je leur demande comment, par quels mécanismes mentaux, ils les ont retrouvés. Objectifs : les rendre conscients de leur mode de travail, améliorer la présentation, pouvoir leur donner des conseils personnalisés. Observation : les racines des mots sont souvent utilisées.

«Jeu» par trois : une dame a invité deux aventuriers à un lunch. Elle les présente l'un à l'autre et chacun raconte ses dangereuses expéditions. Objectif : réactivation des connaissances en situation. Les élèves de terminale savent tous dire : «Dans ce texte, il s'agit...», mais ils ont oublié «Comment allez-vous ?» Je pourrai demander aux dames d'écrire ensuite, avec l'aide de leurs coéquipiers, une lettre à une amie, puis nous aborderons la suite du texte ; mais je désire rendre le devoir.

Deuxième partie

Je pose les devoirs étalés sur des tables, les élèves cherchent le leur. J'évite de distribuer journaux, photocopiés, devoirs. Je préfère qu'on se déplace, ou même qu'on les demande (entraînement à la formule de politesse) : pour apprendre, il faut vouloir prendre.

Les devoirs, écrits à inter-lignes doubles pour les corrections des élèves, présentent seulement dans les marges autant de traits que de fautes (une croix pour les mots indispensables sautés, et l'indication «voc.» pour les termes mal choisis). En haut du devoir, les points de grammaire qui ont entraîné plusieurs fautes de même nature et qu'il faut réviser ou auxquels il faut faire attention. Par exemple : «construction de la subordonnée», «sens de auf et ueber et cas régis». Ces remarques seront relevées à la fin du cahier sous cette forme ou simplement sous la forme d'une croix si

cette remarque a déjà été écrite lors d'un devoir antérieur. (Objectif : élimination progressive des fautes en rendant chacun conscient de son type d'erreurs).

Les élèves recherchent maintenant individuellement leurs fautes. Je demande de ne pas enlever au voisin le plaisir de chercher, en lui montrant ses fautes. Peu à peu, ils se lèvent, prennent dans l'armoire grammaires et dictionnaires. J'en ai acheté sept de chaque. Je circule, j'aide. Tous travaillent, feuilletent la grammaire, revoient un point. Cet exercice est une épreuve de patience : il faut vérifier chaque mot, il oblige à réfléchir, à être sûr. C'est le passage à la précision, la transition entre le principe de plaisir et le principe de la réalité de l'effort. (Je dédramatise en encourageant). Certains ne savent pas se servir d'un dictionnaire («Comment trouve-t-on le genre des noms ?»), beaucoup qui n'avaient pas de grammaire et refusaient d'en acheter ont tenté l'investissement, pensant qu'il serait peut-être rentable. Cette méthode de correction a permis cette année de moins répéter les notions élémentaires, car ceux qui ne les connaissaient pas les apprenaient seuls. Une méthode similaire ne m'avait, l'an dernier, pas donné satisfaction : le travail était à faire à la maison ; les élèves se faisaient montrer les fautes par les camarades et ne prenaient pas toujours la grammaire. Au début, je notais la correction, mais les élèves ont constaté bientôt l'intérêt de ce travail. (Je m'en suis réjouie, car cette double notation m'était fastidieuse).

Les devoirs sont relevés en fin d'heure, à nouveau corrigés, avec des explications pour les fautes restantes, puis notés. Les élèves devront, rentrés chez eux, réviser les points se rapportant aux remarques relevées sur le cahier.

RÉSUMÉ

Il est possible que les détails du quotidien dans une salle de classe aient gommé dans mon récit la structure de base du cours. Résumons la brièvement en ne conservant que l'essentiel :

- un principe : la suggestion positive,
- un climat : joie, variété, mouvement, acceptation de la personne sans sombrer dans la permissivité,
- une présentation avec deux lectures lentes accompagnées de musique pour créer la détente,
- une phase d'exploitation longue, variée, faite en classe entière ou en groupes de taille, de constitution variable, avec mise en commun ensuite. Divers objectifs pédagogiques sont ciblés successivement.

Notons au passage les très nombreuses répétitions masquées par la variété : le texte est lu quatre fois en classe et raconté trois fois, mais de manière différente. Répéter permet de mémoriser. La diversité évite la las-

situde et rencontre peut-être mieux les différentes méthodes de travail intellectuel des élèves.

Et le tout compose une méthode que l'on pourrait dire baroque, au sens de multiforme, foisonnante. (Le foisonnement n'est-il pas une technique d'ensemencement en microbiologie ?). Les élèves progressent, les faibles comme les forts - je l'ai constaté en comparant des enregistrements - et ils aiment bien les cours.

«Une réussite, alors ?», me direz-vous. Non, une recherche tâtonnante avec ses insuffisances : il manque aux élèves, par exemple, les outils linguistiques et l'habitude de l'analyse psychologique d'un texte. Nous faisons en Terminale des exercices plus traditionnels d'explication de texte.

Un enseignement avec ses échecs aussi, auprès de certains élèves. De bons élèves comprennent mal, même si on le leur explique, que l'on puisse apprendre en jouant ; et puis ils ont l'habitude d'être les acteurs principaux dans les cours, souvent seuls à parler, et c'est dur de perdre un tel rôle. «Je vous remercie», m'écrit une élève m'annonçant son succès au baccalauréat, «pour ces deux années pendant lesquelles j'ai fait beaucoup de progrès en allemand, malgré tout ce que j'ai pensé et dit aussi».

Alors si j'ai raconté ces cours en «méthode inter-active», ce n'est pas croyant donner un quelconque exemple, mais simplement comme sujet de quelques réflexions. Je me réjouirais si le lecteur m'en faisait part.

Avant de conclure, je voudrais revenir sur les exercices variés, réalisés pendant l'exploitation, car l'exemple donné n'était que bien fragmentaire.

EXERCICES VARIÉS

Quelques exercices possibles

Les possibilités sont innombrables et dépendent de l'imagination de l'enseignant et de la richesse des textes.

Citons par exemple :

- | | |
|--|--------------------------------|
| - sketches | - jeux intellectuels |
| - jeux de rôle | - mots croisés |
| - échange d'opinions | - conversations tournantes |
| - mise en scène | - jeu de chaîne |
| - exposés sur un article
(enregistrés ou non) | - découverte de la grammaire |
| - panels | - histoires drôles, devinettes |
| - appels téléphoniques | - iconographie : |
| - jeu de cancons | . dessins humoristiques |
| - jeu de surdité ou de folie | . reproduction de tableaux |
| | . représentations diverses |

OBJECTIFS PRINCIPAUX DE DIFFÉRENTES ACTIVITÉS

	Analyse Réflexion	Observation Écoute	Utilisation de documents	Mémorisation de la grammaire	Réutilisation du vocabulaire ou grammaire	Aptitude à la conversation	Culture générale
Sketches				X	X	XX	
Récits - commentaires de textes	XX	X	X	X	X	X	X
Echange d'opinions	X	XX			X	XX	X
Surdité - folie		XX		X	X	XX	
Chansons		XX	XX	X	X	XX	X
Exposés	XX	XX	X	X	X	XX	XX
Conversation générale					X	XX	
Histoires drôles - devinettes		X		X	X	X	
Commentaires sur iconographie	X	XX	X		X	X	X
Chants		X		X	X		X
Découverte de la grammaire	XX	X					
Puzzles de mots	XX	X	X				
Jeux de chaîne et ex. structuraux	X	X			XX		
Jeux linguistiques de cartes	XX	X	X	X	X		
Jeux intellectuels - Mots croisés	XX	X	X	X			
Conversations tournantes		X			X	XX	
Écoute de documents enregistrés (contes par ex.)		XX	X				X

- chants

- puzzles de mots, phrases,
paragraphes

Les objectifs pédagogiques sont variés, parfois multiples. J'ai tenté de les dégager sur un tableau (cf. p. 69). Par recoupements fréquents à travers diverses activités, les objectifs pédagogiques seront balayés dans leur ensemble et repris régulièrement.

Avantages du groupement des élèves pour la conversation

J'ai trouvé de nombreux avantages au groupement des élèves pour la conversation par rapport à la prise de parole d'un seul devant l'ensemble de la classe :

- Un gain de temps considérable. Pour 30 mn de conversation, dans une classe de 14 personnes, chacun dispose de 2 mn environ devant l'ensemble de ses camarades. Si les élèves sont groupés, chaque groupe utilise la totalité du temps à répartir seulement entre les membres : soit 15 mn chacun pour des groupes de 2.

- La personne qui parle devant quelques camarades est moins timide que face à la classe entière, et elle bénéficie de l'entraide dans le groupe. Les échanges sont plus proches d'une conversation véritable. De plus, les élèves apprennent à se connaître, ce qui n'est pas toujours le cas dans une classe.

- Le travail efficace est favorisé :

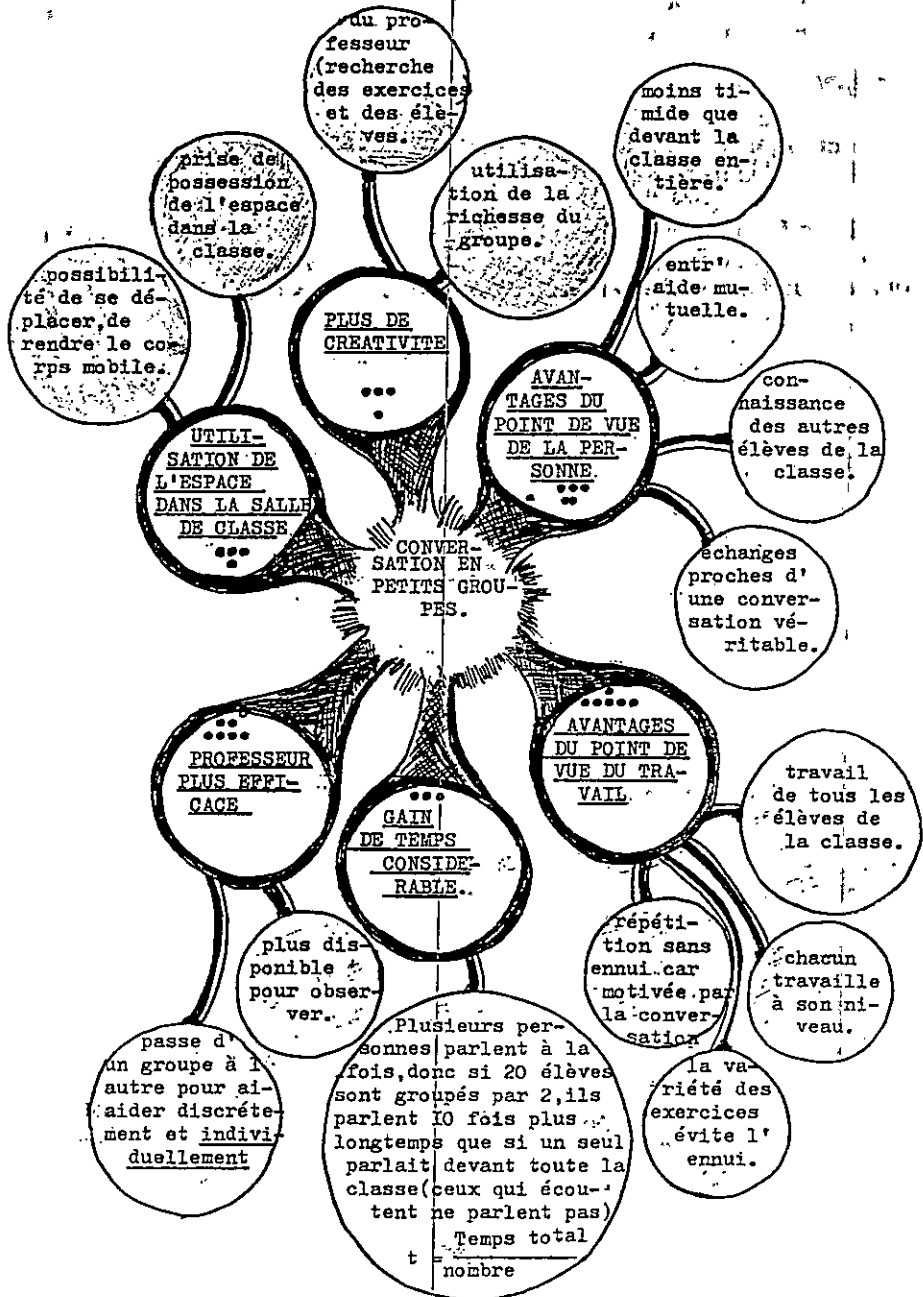
- . il est impossible de dormir dans un groupe de deux, donc tous travaillent ; et chacun à son niveau, ce qui permet de progresser ;
- . la variété des exercices évite l'ennui ; et la répétition n'est pas lassante car elle est motivée par la conversation ;
- . le professeur est plus disponible pour observer et aider. Passant de groupe en groupe, il aide suivant les besoins et individuellement. Les conseils sont alors mieux acceptés.

- Les petits groupes permettent une meilleure utilisation de l'espace dans la salle de classe :

- . toute la place est occupée de façon variable ;
- . la possibilité de se déplacer rend un peu de vie à ces corps d'adolescents condamnés, six heures par jour, à l'immobilité.

- On constate aussi plus de créativité : la richesse du groupe peut être utilisée. Le climat joyeux stimule les imaginations qui osent se manifester devant un auditoire restreint. Le professeur, lui-même, devant chercher des exercices variés, ne peut plus se contenter d'un cours stéréotypé.

AVANTAGES DE L'EXPLOITATION ACTIVE EN GROUPE.



Je n'ai pas constaté les inconvénients que l'on pourrait craindre. Les élèves ne parlent pas plus mal parce que le professeur n'entend pas tout ce qui est dit. Les groupes ne cessent pas non plus de converser en langue étrangère lorsque le professeur va écouter d'autres élèves.

CONCLUSION

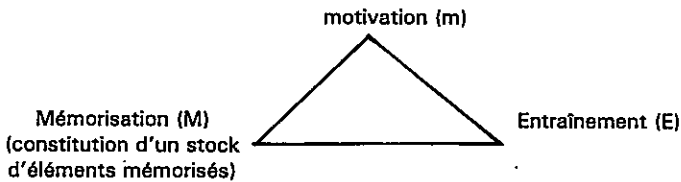
«En quoi ce récit de cours peut-il être classé dans la pédagogie différenciée ?», demandera peut-être le lecteur.

Il me faudrait pour répondre à cette question définir plus précisément le concept «pédagogie différenciée», mais je ne suis qu'une simple enseignante. Je ferai seulement part de quelques réflexions.

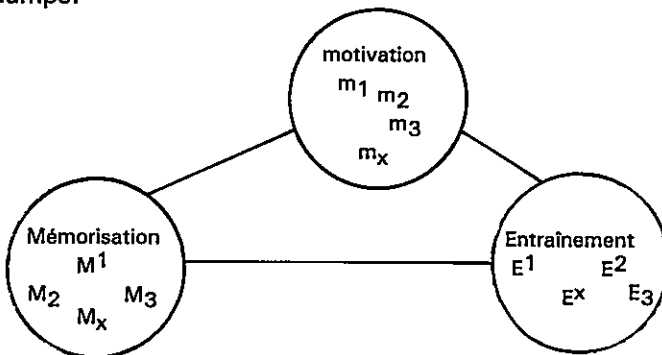
Une langue et son apprentissage sont choses très complexes, aux multiples éléments. Je m'en suis fait une image, certes sommaire, mais utile à ma pensée : celle d'un enfant avec un jeu de construction.

Si l'enfant VEUT (motivation) faire une belle construction, il faut qu'il ait assez de PIÈCES dans son jeu (éléments mémorisés) et qu'il S'ENTRAÎNE à les emboîter au mieux.

D'où un schéma triangulaire présentant trois points nécessaires, sinon suffisants, aux progrès dans la connaissance de la langue.



La diversité des élèves dans une classe modifie ce schéma. Au lieu d'avoir un point à chaque angle du triangle, nous pouvons avoir autant de points que de personnes. Les motivations, par exemple, peuvent être de nature très diverse. Le schéma doit alors ne plus présenter des points mais des champs.



Il faut donc, pour permettre à tous les élèves de progresser, ne pas cibler régulièrement un seul point comme sur un schéma statique, mais introduire le mouvement. Une oscillation à l'intérieur des champs doit dynamiser cette structure.

C'est là l'apport essentiel de la variété, diversité des modes de présentation du texte et des exercices d'exploitation. Cette dynamique permet de répondre tantôt aux besoins des uns, tantôt à ceux des autres dans un enseignement non individuel.

L'idéal serait de savoir où se situent les points de chaque personne à l'intérieur des champs pour limiter le jeu du hasard.

Marie-France Belmont

BIBLIOGRAPHIE

★

BELANGER (Bagraña), *La suggestologie*, Retz, Paris, 1978.

LOZANOV (Georgi), *Suggestology and outlines of suggestopedy*, Gordon and Breach, New-York, 1978.

JORDAN (R.R.) - KAI MAC., *Handbook for language assistant*, Collins, Paris.

RACLE (Gabriel), *La pédagogie interactive*, Retz, Paris, 1983.

SAFERIS (Fanny), *Une révolution dans l'art d'apprendre*, R. Laffont, Paris, 1978.

ENVIRONNEMENT ET DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

★

Les principales révolutions ne concernent pas les gestes que nous faisons pour transformer le monde, elles concernent le regard que nous portons sur le monde.

Albert Jacquard
Biologiste-généticien

Depuis le conseil des ministres du 10 Juin 1981, le système éducatif national prend en compte officiellement l'existence d'environnements différenciés. La création des *Zones d'éducation prioritaires* (Z.E.P.) démontre en tout cas que la notion d'environnement problématique s'enracine dans une réalité.

Les critères de définition des Z.E.P. concernent les paramètres classiques du fonctionnement des établissements scolaires : taux de redoublement, relation âge/niveau... Mais ils s'étendent aussi à des critères économiques, sociaux, culturels, concernant la population locale, l'habitat, les encadrements socio-culturels. L'éventail des critères correspond à une problématique de compréhension et de résolution de l'échec scolaire. Pour y faire face, les établissements classés Z.E.P., pourvu qu'ils s'engagent sur un projet cohérent, reçoivent des moyens supplémentaires permettant de mieux encadrer les élèves et d'organiser une véritable concertation entre les équipes éducatives, les établissements et les collectivités locales.

Le conseil des ministres du 10 Juin 1981 officialisa ainsi une politique de différenciation des établissements selon les caractéristiques des environnements locaux. Cette adaptation, en effet, existait dans les faits depuis bien longtemps, mais sans justification officielle puisqu'elle fonctionnait selon le principe inverse, celui de l'accroissement des différences entre les différents milieux. Par exemple, comme le démontra Isambert-Jamati (*Les enseignants et la division sociale*, in **La Pensée**, 1976), les professeurs les mieux notés, les plus diplômés et chevronnés se trouvaient regroupés essentiellement dans les établissements accueillant les élèves les plus favorisés socialement et culturellement. Il ne fallait voir là qu'un effet (pervers ?) du système de notation et d'accès aux mutations des professeurs !

Quoi qu'il en soit, ces deux tendances contraires posent la question de l'adaptation du système éducatif à la société et permettent de supposer qu'il existe des moyens efficaces pour modifier les équilibres ou déséquilibres, en agissant sur les paramètres du fonctionnement scolaire.

De très nombreuses équipes de professeurs, sans bénéficier de

moyens supplémentaires, ou seulement des subventions de Projet d'action éducative (P.A.E.), s'essaient depuis fort longtemps à maîtriser localement cet équilibre. Certains travaillent de l'intérieur en employant des méthodes permettant de maximaliser les possibilités de chacun de leurs élèves, tant au plan cognitif que comportemental. Une bonne part de ces méthodes impliquent une modification momentanée ou *provisoirement définitive* de l'environnement de l'élève dans la classe et l'établissement. Cette action va de la simple modification de la disposition du mobilier, par exemple, pour faciliter le travail en petits groupes, jusqu'à la création d'espaces nouveaux, conçus en fonction d'objectifs précis. Ainsi, des *espaces de lecture*, vastes salles garnies de moquette où l'on peut lire couché par terre, comme chez soi, furent créées dans plusieurs établissements.

D'autres professeurs, seuls ou en équipe, parfois même dans un établissement tout entier, travaillent à faire entrer l'environnement dans le domaine scolaire, afin de préparer les élèves à mieux s'y situer. Ce projet peut se traduire par des récoltes dans le champ environnemental : récoltes d'objets, d'idées, de compétences. Il peut aussi se développer jusqu'à la construction d'une relation suffisamment ouverte entre l'environnement et l'école pour que celle-ci puisse s'investir d'une responsabilité dans l'aménagement de l'espace hors de ses murs.

Dans le cas d'une participation de l'école à la gestion de l'environnement, le statut de l'espace change : de cadre, de réservoir de ressources ou d'objet d'étude, l'environnement passe au statut d'enjeu. Un enjeu qu'il s'agit de conquérir puisque le type de société à promouvoir devrait permettre la participation effective de chacun de ses membres à la maîtrise de l'environnement.

Examinons ces trois approches de l'environnement par l'école, à la lumière de huit expériences menées actuellement dans l'Essonne, dans le cadre d'un stage de co-formation à la pédagogie différenciée, l'environnement et l'action sociale.

L'ENVIRONNEMENT - CADRE

L'environnement, tissu de relations très subtiles entre des faits multiples, s'inscrit dans les actes, les pensées, les constructions mentales aussi bien que dans l'espace physique. On peut le considérer comme « ambiance » s'il constitue non le centre, mais seulement le cadre de nos actes.

La variation des méthodes au sein d'une même classe et discipline suppose une modification souvent rapide - et simple - de l'environnement, par déplacement du mobilier, utilisation variée des murs comme panneaux d'affichage (et de marquage des lieux), ou installation dans des locaux inhabituels, par exemple la grande salle de la bibliothèque municipale ou le hall du collège. Les techniques de groupements multiples jouent de ces

modifications, tant il est vrai que l'organisation des lieux influe sur les rôles et les activités qui s'y déroulent.

Une attention plus soutenue à cette relation conduit à intégrer d'autres variables que le positionnement spatial : les sons, les lumières, les couleurs... La création d'une ambiance favorable à l'obtention d'une performance individuelle ou collective meilleure nourrit, par exemple, la pratique de Marie-France Belmont en classe de langue (cf. son article p. 61). Dans les secteurs modernes de l'économie, une science, l'ergonomie, guide ces créations d'environnements favorables. Leur évolution, au gré des techniques et des augmentations de rendements, donne aux bureaux, aux usines modernes une organisation très différente de celle d'il y a un siècle. Mais le modèle-type de la salle de classe n'a guère changé depuis 1884, sauf pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la pédagogie, par exemple lorsque le passage des fils électriques ou l'appareil de projection d'images obligent à disposer les consoles informatiques le long des murs ou à ranger les élèves parallèlement à l'axe bureau/mur du fond.

En pédagogie diversifiée, l'objectif est de permettre à chaque membre d'une équipe pédagogique d'affirmer sa spécificité et de compléter ainsi l'éventail des méthodes, des compétences et des styles que ses collègues présentent aux élèves d'une même classe. Cette complémentarité consentie suppose un minimum de concertation sur les marges de variation des conduites de chacun. Il devrait en aller de même quant aux cadres d'activités. Or, la situation, la plus générale est celle d'une profonde inégalité des chances : certains professeurs disposent de classes réservées, le plus souvent spécialisées jusque dans leur architecture, d'autres se succèdent dans des locaux anonymes, banalisés, ou doivent se glisser en intrus dans des lieux fortement marqués par un collègue, une classe ou une activité. Pour les élèves, l'appropriation d'un lieu reste tout aussi difficile.

Quel bilan pouvons-nous dresser de la non-appropriation d'un lieu ? Voyez le professeur effacer tout son tableau : *psst*, son intervention ne laisse aucune trace. Voyez-le enseigner les mathématiques dans une classe couverte d'affiches anglaises : Margaret fixant les élèves, dans quelle parenthèse placera-t-il Pythagore ? Et les enfants, regardez-les s'installer pour une heure : ils ne retirent même pas leur manteau, rechignent à débarrasser leur matériel, perdent du temps ou leur calme à se trouver une place. Dans les lieux anonymes, on ne fait que passer !

Certaines équipes, conscientes du problème, tentent de limiter ce désinvestissement en gérant l'espace par grands «*territoires*» autour d'une salle servant de «*base*» à chaque groupe-classe. Cette solution, accompagnée d'un marquage de chaque salle par tous ceux qui s'y succèdent, professeurs et élèves, permet un rapport plus personnalisé aux groupes et aux lieux : une relation positive s'établit.

Le cas particulier des changements radicaux de lieux, dans le cas des

voyages et séjours hors de l'établissement, se prépare nécessairement par une étude préalable de l'adaptation des lieux aux objectifs visés, notamment lorsqu'il s'agit de modifier des comportements. Là encore, une constante se dégage, celle de l'intérêt d'un marquage de traces. Mieux vaut l'organiser que de laisser les impulsions individuelles se manifester partiellement et négativement.

En pédagogie différenciée, au sein de tout un établissement ou d'une institution, la gestion d'un environnement collectif sur le mode de la plus grande différenciation possible suppose une concertation générale. Beaucoup d'établissements, notamment dans le cadre des P.A.E. de type 3, réussissent à créer des environnements très variés, agréables, faciles à investir. Le collège de Saint-Michel-sur-Orge, par exemple, parvient par une superbe différenciation des lieux (couleurs, matières, décorations-marquages, volumes...) à transformer en lieu original et confortable un modèle architectural presque totalement anonyme. Dans l'institution scolaire, il est important que l'établissement se personnalise par un style, un sigle, un nom évoquant son projet éducatif, sa personnalité collective. Là encore, le monde économique moderne fournit des exemples enrichissants que l'on peut utilement transférer à la problématique de la différenciation pédagogique.

Le souci d'un cadre varié, diversifié, différencié devrait aller de soi, sans nécessairement conduire à raser l'établissement pour le reconstruire autrement. D'ailleurs, même dans les établissements les mieux conçus, il reste toujours à donner à chaque génération d'élèves, à chaque nouveau professeur, une part de responsabilité dans le renouvellement personnalisé de l'environnement.

L'ENVIRONNEMENT - OBJET D'ETUDE

Le monde *extérieur* est au cœur du propos éducatif. La notion d'environnement ne correspond pas à celle de ce monde *hors des murs*, puisqu'elle le conçoit comme un système relationnel complexe. Les éléments y sont appréhendés comme les produits de faisceaux de relations et de mécanismes comportant des possibilités de choix multiples, de nature aléatoire. Intégrer cette notion dynamise considérablement l'intérêt de l'analyse des éléments et des faits, car elle les place au cœur de réseaux explicatifs où la liberté et l'autonomie jouent un rôle fondamental. Le déterminisme classique, qui donnait une rigueur apparente au démontage du monde, fait ainsi place à des tissus de processus constellés de bifurcations, ces points sensibles dont la modification donne à l'homme la possibilité de provoquer des changements en chaîne de tout le système.

Cette conception, née de la physique moderne, fut largement explorée dans le domaine des chaînes écologiques et des effets perturbants de certaines modifications, par exemple par pollution d'un point sensible ou d'une relation. En sociologie urbaine, une équipe de P.A.E. s'intéressant à

la ville nouvelle d'Evry se vit obligée de mettre l'accent sur les relations de l'individu au groupe, au milieu construit, au milieu perçu et même aux traces laissées par des appropriations précédentes. Finalement, c'est sur l'anthropocénose (un grand mot mais un concept immense) que l'équipe déboucha d'elle-même.

En milieu scolaire, l'étude des relations complexes peut se faire autour d'un seul élément ou type d'éléments, ou d'une seule relation ou type de relations. Mais elle peut aussi progresser vers la perception des interrelations complexes d'un milieu, voire d'un environnement. A chacun de ces niveaux correspond une approche méthodologique différente.

En pédagogie variée, dans le cadre d'une seule classe-discipline, il est possible d'introduire une variation des approches des faits étudiés en les replaçant dans leur contexte environnemental. L'étude d'une simple statue, sur la place du marché, conduisit ainsi une équipe à explorer à l'amont et à l'aval un faisceau complexe de relations culturelles. En effet, loin de se contenter de savoir qui était le sculpteur et à quel public il s'adressait, l'équipe voulut resituer le créateur dans son groupe socio-culturel, puis dégager la part de liberté prise par l'artiste dans cette petite «réorganisation du monde», enfin déterminer quelle variation du regard et du comportement cette œuvre introduit dans l'individu et la communauté qui la côtoient.

Evidemment, ces faisceaux de relations débordent très vite le domaine d'une seule discipline, se développant dans d'autres ou entre plusieurs. Mais il est possible d'esquisser ces marges et de laisser à d'autres, en pluridisciplinarité, le soin d'aller un peu plus loin. Le problème du temps est double à ce niveau : d'une part, le temps manque pour soumettre toutes les parties de programme à ce traitement, d'autre part l'observation n'a de valeur qu'au moment précis où elle s'effectue, car les paramètres changent à une très grande vitesse. Il y a donc des choix à faire, l'essentiel étant de varier au maximum les approches de chaque discipline en tirant parti de sa batterie de méthodes, de l'hétérogénéité de ses concepts et de la diversité de ses programmes.

La pluridisciplinarité permet une meilleure gestion de ces variables et autorise des variations multipliées. Mais la juxtaposition des résultats ne permet pas d'accéder à la notion d'environnement, dont la nature complexe suppose au moins l'interdisciplinarité, c'est-à-dire la cohésion des caractéristiques disciplinaires, chacune se modifiant au contact des autres. Ce niveau relationnel suppose non seulement la variation et la diversification, mais aussi la différenciation des pratiques des équipes interdisciplinaires. Deux niveaux peuvent se concevoir selon qu'une seule ou plusieurs équipes travaillent sur le même environnement.

Une seule équipe interdisciplinaire ne peut aborder qu'un milieu, c'est-à-dire un cadre dominé par une relation, dans un espace que l'on peut déli-

miter. On parlera par exemple de *milieu urbain*, de *milieu marin*, de *milieu culturel*... L'équipe peut aussi aborder une liaison, choisie comme bon lui semble dans le faisceau complexe. Par exemple, *l'alimentation*, ou, plus modestement, *le circuit du lait*. Ou encore *le peuplement* ou *l'immigration*. Dans ce cas, il s'agit de décrire tous les branchements, toutes les bifurcations possibles de cette relation, dans l'économie, le culturel, le physico-chimique... C'est à l'équipe de définir ce *tout* et de négocier les limites qu'elle s'impose. Car ces relations n'ont, en elles-mêmes, aucune limite : le lait peut vous conduire aux origines de l'élevage comme aux mythologies ou aux techniques agro-alimentaires. Et l'immigration pourrait agréger cent chercheurs pendant trente ans sans que le sujet soit totalement cerné. Le processus inverse, qui consiste à partir d'un ensemble de faits apparemment indépendants pour en découvrir les relations donne d'excellents résultats quant à l'apprentissage de la créativité. Mais il complexifie encore plus l'approche puisqu'il suppose, à moins d'une contrainte exercée par un «spécialiste», l'exploration minutieuse - et toujours incomplète - de tout le système.

Lorsque le thème choisi présente d'emblée un volume important, le risque existe de frustrer les élèves en n'explorant que les relations évidentes, ou de les lasser en les obligeant à passer des temps très longs sur une activité certes riche mais unique. Mieux vaut alors démultiplier le travail entre plusieurs équipes, en plusieurs niveaux ou établissements éventuellement. A Grigny, une équipe de collège fonctionne ainsi en collaboration avec plusieurs équipes d'écoles élémentaires. Toutefois, la juxtaposition finale des résultats présente le même défaut que les activités pluridisciplinaires : le foisonnement des regards fragmentaires. L'idéal, ne rêvons pas, consisterait à engager une dynamique inter-équipes, inter-établissements. L'éventuelle émergence d'une réelle appropriation des *bassins de formation* le permettra peut-être. Dans ce cadre, les ressources en compétence seraient assez diversifiées pour autoriser une problématique de nature environnementale. Les enjeux sociaux passent, en effet, par l'école, de la même façon que les enjeux éducatifs concernant la société.

L'ENVIRONNEMENT - ENJEU

Si la finalité éducative est de donner à chacun, individuellement et socialement, la capacité de s'auto-renouveler - et non de se répéter -, il ne suffit pas de permettre la co-naissance de l'individu à lui-même et au monde. Il faut aussi lui donner de multiples occasions d'expérimenter des structurations et restructurations des liens qui le tissent avec les autres, dans la nature, la technologie, la culture, les concepts... tous les éléments et relations de son environnement.

L'environnement est un enjeu de l'école : elle doit permettre à chacun de s'y situer harmonieusement et positivement. *Harmonieusement*, implique, *épanouissement*, *justice*, *échange*, *tolérance*, *coopération*. *Positivement* sous-entend *discernement*, *méthode*, *évaluation*, ou encore *hygiène*,

morale, politique... de la vie...

L'école, heureusement, ne reçoit pas seule pour mission d'atteindre ces buts très divers. Elle n'est que l'un des *moteurs*, interférant avec les autres dans un système de relations complexes. Elle ne peut se tenir ni à l'écart, ni au centre, du moins dans notre société actuelle. Elle ne peut donc se fermer à son environnement. Mais elle doit, ouverte, pouvoir fonctionner authentiquement, sans devenir le relais-esclave d'un autre pôle, par exemple celui des entreprises économiques. Sans non plus se désinvestir de ses responsabilités en se diluant dans le global. Ses murs sont sa peau : une interface.

Envisageons un cas de fausse ouverture, constaté au cours d'une co-évaluation d'action éducative. Une classe de la région parisienne, fut transplantée dans un petit village de montagne. Par une pédagogie extrêmement soignée, l'équipe réussit à apprendre aux élèves des connaissances, des méthodes et des comportements qu'elle désirait voir réutilisés dans le cadre habituel du collège d'origine. Or, ce transfert des compétences s'avéra impossible, comme si les élèves avaient laissé au village ce qu'ils y avaient appris. Soumis à huit équipes animant des P.A.E. concernant l'environnement, ce mini-cas mit en évidence un facteur important de l'échec. L'équipe animatrice avait dévalorisé (inconsciemment ?) le cadre scolaire en l'opposant systématiquement au cadre du séjour, survalorisé. Un test de mots-clés concernant les motivations d l'équipe fit ainsi apparaître une école *enclavée - morte - anarchique - incohérente - abstraite - désintégré*e et un cadre de séjour paré des caractéristiques exactement contraires. Une barrière s'était donc mise en place entre une image négative de l'école et son positif éloigné. Evidemment, une telle conception avait dynamisé les comportements positifs des élèves sur le premier terrain : insertion au groupe, intégration au projet, responsabilisation, socialisation, autonomie, créativité... Mais cette valorisation, fondée sur une fausse appréciation, dissuadait du même coup les élèves de s'investir dans leur cadre scolaire. D'où provenait une telle distorsion des faits ? Il semble que l'équipe interdisciplinaire n'ait pas fonctionné : une seule approche, dominante, fut imposée à tous et même confortée par une soumission zélée à sa tendance contagieuse au mépris. Certes, la concertation exista, mais sur tout sauf l'essentiel, à savoir la conception de la place de l'école dans la société. Car, dès que cette question se pose honnêtement, personne ne désire plus scier la branche d'où les élèves prennent leur envol vers le monde.

Nourrir l'école de son environnement implique sans doute un renouveau de son statut et de sa réalité. Mais cela implique aussi un choix dans le menu proposé par l'environnement.

En pédagogie variée, ou mieux, diversifiée, l'environnement n'offre pas seulement des ressources en cadres, en faits, en compétence... Il permet d'expérimenter en vraie grandeur des processus relationnels étudiés

sur place ou inventés en classe. Par exemple, les élèves peuvent s'initier à la communication, à la production, aux mécanismes du marché, à la gestion... en travaillant dans le concret de l'environnement. Les exemples ne manquent pas de réalisations scolaires en territoire *hors les murs*. En voici quelques-uns : construction d'équipements ludiques publics ; campagne d'information sur la pollution d'un lac par les rejets d'huile de vidangé sur les parkings urbains ; mise au point d'un outillage d'enquête permettant de concevoir d'autres trajets des bus en fonction des heures de la journée ; propositions sur la rénovation d'un réseau de drains agricoles... Tous ces projets nés d'une interrogation locale, comportèrent des enquêtes préalables, des expérimentations, des concertations avec les personnes impliquées à l'extérieur de l'école, des recours à des intervenants nouveaux, des évaluations multiples... Vraiment, dans tous les cas, l'école s'est ouverte et située sur son environnement.

Il existe un niveau supérieur d'ouverture : la transformation de l'école en pôle de formation continue, ouvert à toute la cité et disposant d'équipements polyvalents utilisables par le public et les élèves. Certaines démarches, dites *participatives*, inspirées d'exemples scandinaves, aboutirent en France à la réalisation de pôles complexes autour d'établissements scolaires. Par exemple à Istres ou Quiberon. Mais la proximité géographique n'engendre ni ne garantit nécessairement une polarisation éducative autour de ces centres polyvalents. Même isolée géographiquement, l'école peut relier, participer, influencer et nourrir d'autres foyers d'éducation. De là l'importance de son ouverture, de son identification et de la manifestation de sa vie propre.



En guise de conclusion, rappelons que l'écologie naquit, il y a près de trente ans sous sa forme moderne, d'une angoissante prise de conscience : le progrès technologique, non régulé, mettait l'avenir du monde en danger. Or, aucune science, aucune méthodologie, aucun concept traditionnels ne permettait d'envisager des possibilités de régulation d'un système aussi complexe que celui des pollutions de l'environnement. Il fallut innover, briser les vieux murs entre les champs de compétences, décentrer les points de vue, construire un nouveau regard sur le monde.

Aujourd'hui, les spécialistes de l'environnement, comme tous les éducateurs conscients de leurs responsabilités, tirent une nouvelle sonnette d'alarme : la gestion des ressources en matière grise conduit, si elle ne change pas, à une situation de blocage génératrice de crise grave. Le monde manque de cerveaux capables de concevoir son renouvellement. Toutes les *bonnes vieilles méthodes* produisent des effets maintenant pervers, sans compensation : la faim, la poussée des intégrismes et des nationalismes, la violence, l'injustice... voilà les impasses où elles conduisent le monde. Une équipe qui perd, il faut la changer !

Cette problématique ne concerne pas uniquement l'école. Mais dans l'école, elle nous implique tous comme concepteurs et producteurs d'avenirs. Des avenir qui n'exigent pas seulement plus de cerveaux, mais plus de cerveaux différents.

François Beautier

BIBLIOGRAPHIE



- P. GREEFIED et J. LAVE : *Aspects cognitifs de l'éducation non-scolaire*, in **Recherche, Pédagogie et Culture**, 1977.
- V. ISAMBERT - JAMATI : *Les enseignants et la division sociale à l'école d'aujourd'hui*. in **La pensée**, 1976.
- A. WEBER : *Savoirs sociaux et savoirs scolaires : travailler en projet*, in **Pratiques**, 1982.
- N. ZOBBERMAN : *Réussite scolaire, milieux sociaux et représentations du rôle de l'école*, in **L'Éducation enfantine**, 1979.
- R. BALLION : *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Stock, Paris, 1982.
- H. GIORDAN : *Démocratie culturelle et droit à la différence* in **Rapport au Ministre de la Culture**, Paris, Documentation française, 1982.
- M. SCHIFF : *L'intelligence gaspillée : inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris, Seuil, 1982.
- C. VINCENTI et F. ROSENTIEHL : *Un nouveau défi : le Quart-Monde et les immigrés à l'école*, in **Documents Service Adolescence**, 1979.
- J. PASTIAUX : *Changement de pédagogie et changement d'attitude des élèves*, in **Revue française de pédagogie**, I - III 1982.
- UNESCO, 2ème Ed., 1984 : *L'éducateur et l'approche systémique*.
- I.N.R.P., 1984 : *Les points d'appuis de l'enseignant* (article de M.F. Belmont).
- I.N.R.P., **Rapports de recherches n° 7 1984 : Aspects organisationnels et psychopédagogiques des activités interdisciplinaires** par Ch. Barré de Miniac et F. Cros.
- Analyses n° 7**, Université Paris 8 - 1984 : *La formation à l'écologie et à l'environnement*.
- P. FREIRE : *La pédagogie des opprimés*, Maspéro, 1974.
- Les Dossiers de Sèvres**, 1979 : *La jeunesse et l'espace urbain*.
- O.C.D.E. : **Actes du colloque de Ruighenrode / Lochem** (Octobre 1980) : *Les démarches participatives*.
- Les Amis de Sèvres**, n° 3 - 1972 : *L'école dans la ville*.

AUDIOVISUEL, INFORMATIQUE, TÉLÉMATIQUE ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

★

Explorer les fonctions de ces médias pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée constitue une entreprise aisée et malaisée à la fois : aisée car quelques évidences s'imposent touchant le rôle des machines dans un apprentissage individualisé ; malaisée, car d'une part pédagogie différenciée ne signifie pas pédagogie individualisée et d'autre part l'histoire récente de la pédagogie montre que si vidéo et enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) investissent les entreprises et la formation continue, les usages éducatifs des médias restent marginaux dans l'institution scolaire.

Pourtant, au niveau de la scolarité obligatoire, où la pédagogie différenciée trouve son champ d'application privilégié, la rénovation des Collèges requiert d'utiliser tous les moyens disponibles.

C'est pourquoi les quelques pages qui suivent tentent d'amorcer une réflexion sur les fonctions des médias dans le cadre d'une pédagogie différenciée ; pour cela, il est nécessaire de procéder au préalable à un bref rappel historique des relations entre pédagogie différenciée et technologie éducative et d'indiquer les orientations générales que prennent les usages éducatifs des médias.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

La pédagogie différenciée intègre des formes de travail individualisé et constitue une version française de la pédagogie individualisée.

Cette méthode est née d'une recherche qui visait à résoudre le problème posé au niveau du 1er cycle du second degré par le passage d'un enseignement destiné à un petit nombre d'enfants sélectionnés à un enseignement de masse ; il s'agissait d'éviter de sacrifier les élèves faibles au regard des critères scolaires habituels, sans pourtant abaisser le niveau des acquisitions (1).

Cette recherche, commencée en 1967 sous la direction de Louis Legrand, s'est développée pendant plus de dix ans et a donné lieu à l'expé-

(1) Cf. - *L'organisation des premiers cycles secondaires et l'individualisation de l'enseignement*, Paris, SEVPEN, 1970, **Recherches pédagogiques**.

- *Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire*, Paris, I.N.R.D.P., 1973, **Recherches Pédagogiques**, n° 58.

rimentation de formules variées : soutien, individualisation, interdisciplinarité... Foyers d'innovations pédagogiques, les C.E.S., puis Collèges, expérimentaux ont ainsi essayé des procédures pédagogiques variées et des structures nouvelles qui ont fourni la substance du « rapport Legrand » pour la rénovation des Collèges.

Un projet de lycée expérimental, fondé sur des principes analogues, a été élaboré au début des années soixante-dix mais n'a jamais vu le jour (2).

Ces réflexions, auxquelles les praticiens ont très fortement contribué et dont ils ont souvent infléchi les orientations, se situaient dans l'esprit des mouvements pédagogiques et présentaient une certaine continuité avec les innovations des classes pilotes.

Or, depuis le début des années soixante, se développait un courant de rénovation d'un autre genre, bien connu maintenant sous le nom de « technologie éducative ». C'est l'époque où l'Enseignement programmé, venu des Etats-Unis, commence d'aborder la France : fondé sur une approche behavioriste, forme extrême d'enseignement individualisé, il donne lieu à d'intenses discussions (3). Simultanément la Radio Télévision Scolaire (R.T.S.) sous la direction d'H. Dieuzeide, prend un grand essor stimulé par le plan gouvernemental d'extension de l'audio-visuel (A.V.) (1963) qui prévoyait la multiplication des émissions de la R.T.S. et l'installation de circuits fermés, télévision dans les lycées et collèges. Un réseau de C.E.S. expérimentaux audiovisuels est créé et l'un d'entre eux, appelé à quelque célébrité, le C.E.S. de Marly-le-Roi ouvre ses portes en 1966 (4). Ce courant n'était pas limité à l'utilisation de l'A.V. mais cherchait, dans un souci d'efficacité, à rationaliser l'organisation pédagogique en utilisant au mieux l'ensemble des moyens techniques modernes d'enseignement.

Cette approche de la rénovation pédagogique, sur l'urgence de laquelle beaucoup s'accordaient, ne rencontrait pas en général l'approbation des enseignants : elle était perçue comme techniciste et même technocratique, et soupçonnée de viser à remplacer les maîtres par des machines ; le mouvement de mai 1968 a renforcé la prégnance de cette perception (5).

(2) Cf. - *Propositions pour un lycée expérimental*, Ouvrage collectif, Paris - I.N.R.D.P., 1975, **Recherches pédagogiques**, n° 72.

et - QUIGNARD (J.) *Un projet de lycée expérimental* in : **les Amis de Sèvres**, Mars 1976, n° 81, pp. 41-58.

(3) L'Institut pédagogique national lui a consacré un stage de huit jours en Septembre 1964. Le compte rendu du stage a été publié dans **Le Courrier de la Recherche pédagogique**, Janvier 1965 ; y figurent notamment les interventions de L. Couffignal, tenant de la pédagogie cybernétique, R. Gal, directeur du département de la Recherche pédagogique et P. Gréco.

(4) A. Bireaud - *Le collège audio-visuel de Marly-le-Roi, Une innovation en technologie éducative*, 1963-60 (thèse 3ème cycle - Paris 13 - 1979).

(5) **Les Cahiers Pédagogiques** consacrent en avril 1970 leur n° 90 au circuit fermé de télévision. Dans son éditorial, la direction éprouve le besoin de se justifier de « dorer la pilule » à ses lecteurs en les invitant à des « rêves technico-pédagogiques ».

Au début des années 70, le réseau des établissements audiovisuels a été absorbé par l'ensemble des établissements expérimentaux du service de la Recherche de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques (I.N.R.D.P.) ; au niveau des Collèges, sur le terrain, une influence réciproque s'est manifestée et un certain rapprochement s'est opéré (6).

Cependant, dans les années 75 qui ont vu la formalisation de la pédagogie différenciée, les machines, vis-à-vis desquelles le corps enseignant reste méfiant, ne sont plus données comme élément organisateur d'une pédagogie ; après la loi de 1971, la technologie éducative avait émigré dans les entreprises et en formation continue.

Il s'agit donc de deux courants parallèles qui ont pu même parfois faire figure de concurrents ou d'adversaires.

Actuellement, la mode revient aux technologies y compris éducatives : l'enseignement programmé (E.P.) est devenu enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.), le circuit fermé de télévision la vidéo, le câble remplace l'antenne... Peut-être est-il temps de faire se rejoindre, dans une action commune de rénovation comme celle entreprise dans les Collèges, pédagogie différenciée et technologie éducative. Dans cette perspective, examinons maintenant les directions dans lesquelles se développent les usages éducatifs des médias.

TYPES D'USAGES ÉDUCATIFS DES MÉDIAS

La difficulté est grande de trouver un terme qui puisse regrouper l'ensemble de ce que plus ou moins clairement on attribue à la télévision, l'informatique, l'audiovisuel, la télématique, la vidéo, la vidéotex... *Nouvelles technologies* est trop extensif : l'expression s'applique également à la robotique, la bureautique... En outre la validité du qualificatif *nouveau* est douteuse ; l'abus dont il est l'objet lui ôte toute signification. *Technologies de communication* est trop restrictif : cette expression exclut les usages visant la création. Le terme de *médias* est sans doute actuellement le moins mauvais dans la mesure où il désigne désormais aussi bien la machine que le message. *Technologies éducatives* met l'accent sur le champ d'application des médias ; on peut trouver avantage à utiliser cette expression en prenant garde à l'enfermement sur le monde scolaire qu'elle peut recéler.

(6) Cf. en particulier le Centre d'autodocumentation du C.E.S. de Marly-le-Roi (A. Bireaud - Systèmes d'autoformation - Thèse pour le doctorat d'Etat - 1982 - Paris 13) et le Collège de la Villeneuve de Grenoble (Millot R. - Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble - Casterman 1979).

Trois grandes catégories d'usages éducatifs des médias peuvent être discernées.

- En associant audiovisuel à expression artistique : des images créées comme des tableaux, des sons comme de la musique, on vise la créativité et les usages qui lui donnent l'occasion de s'exercer. Les «nouvelles images» générées par ordinateur ouvrent pour les années à venir, un nouveau champ d'expérience dans cette même perspective.

La création de messages audiovisuels par des jeunes eux-mêmes sur des supports variés (diaporamas - film 8 - émissions vidéo) a donné lieu à de nombreuses tentatives plus ou moins systématiques ; un numéro spécial de la revue **CinémAction** intitulé «Graine de cinéastes» les recense (7). Cette action d'enquête et de mise en relation se prolonge dans «les rencontres audiovisuelles de la rue d'Ulm» (8).

En informatique, se range dans cette catégorie d'usages la démarche qui consiste à faire élaborer des programmes par les jeunes : *Logo* est un système créé à des fins pédagogiques pour mettre l'enfant en situation de développer ses mécanismes de réflexion et de résolution des problèmes par essais successifs et *debugging* (débroussaillage) (9). La pratique de la programmation n'est d'ailleurs pas exclusivement associée à *Logo* et des enseignants utilisent même des langages destinés à la fabrication de didacticiels comme le *langage symbolique d'enseignement* (L.S.E.) pour faire fabriquer des programmes à leurs élèves.

Si l'on assimile médias à *mass media* et plus spécialement à la télévision en tant que phénomène social, l'audiovisuel (et notamment la vidéo) offre par son isomorphie avec la T.V. un moyen privilégié d'appropriation éducative de ce phénomène social. Ouvrir l'école sur le milieu, armer les jeunes d'un regard critique vis-à-vis des *mass media* tels sont dans ce cas les objectifs éducatifs privilégiés des activités proposées. L'opération *Jeunes téléspectateurs actifs* qui s'est déroulée de 1979 à 1982, voulait inciter l'ensemble de la communauté éducative - parents, enseignants, animateurs - à introduire *dans l'enseignement scolaire régulier et dans les activités socio-éducatives une pédagogie de l'usage de la télévision de masse* (10). La production d'émissions vidéo par les jeunes relève dans certains cas des mêmes intentions.

(7) Editions l'Harmattan, n° 21-22, coordonné par Monique Martineau.

(8) Cf. *Les rencontres audiovisuelles : un bilan*, L. Vernet, A. Mattelart et Y. Stourdzé, *Technologie, culture et communication*, Rapports complémentaires p. 127 et sq., La Documentation Française, 1983.

(9) Cf. B. Schwartz, *L'informatique et l'éducation*, La Documentation française, Paris, 1981., pp. 38-46.

G. Bossuet, *L'ordinateur à l'école*, L'Éducateur, P.U.F., 1982,

(10) Cf. *Les nouveaux Téléspectateurs*, E. Pierre, J. Chaguiboff, B. Chapelain, I.N.A. publications - La Documentation française, 1982.

L'essor des formes interactives de communication locale rendues possibles par le câblage en fibres optiques pourrait donner l'occasion à ce type d'usage de se développer.

- Enfin on peut considérer les médias comme des auxiliaires didactiques particulièrement performants...

Messages audiovisuels, didacticiels constituent autant de ressources documentaires mobilisables dans diverses situations pour atteindre des objectifs d'acquisition de savoirs ou de savoir-faire (11).

Des banques de données, y compris d'images, peuvent être constituées et consultées sur place et à distance.

Dans cette perspective, les machines (téléviseur, caméra, ordinateur..) ne sont pas à opposer les unes aux autres et l'association peut jouer à plein : l'ordinateur pilote le magnétoscope qui peut même être chargé à distance (système *enseignement programmé sur ordre des sources* ou E.P.E.O.S. expérimenté dans l'Académie de Clermont-Ferrand) ; il permet de choisir la séquence voulue dans un vidéodisque ; un didacticiel peut mettre en scène des images analogiques ou graphiques aussi bien que des données alphanumériques.

Tels sont les principaux usages des médias en matière éducative.

Considérons maintenant les caractères majeurs de la pédagogie différenciée.

CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La mise en œuvre de la pédagogie différenciée suppose des modifications importantes dans l'organisation même de l'établissement scolaire. L'unité de travail n'est pas une classe mais un « ensemble » (une centaine d'élèves) géré par une équipe pédagogique. Les élèves sont répartis tantôt en groupes hétérogènes, tantôt en groupes homogènes (niveau-matière). L'emploi du temps ménage des plages banalisées pour l'organisation des travaux interdisciplinaires en petites équipes et pour le travail individuel notamment en Centre documentaire.

La pédagogie différenciée tient compte des différences entre les élèves mais refuse de les enfermer dans ces différences : les activités communes à la classe d'âge, en groupes hétérogènes, occupent une part significative du temps et, en cours d'année, chaque élève doit pouvoir changer de groupe de niveau.

(11) Cf. J. Perriault, *Vingt ans d'E.A.O. - Usages, oublis, diversifications*, in **Education permanente** n° 70-71 - Décembre 1983.

Les contenus sont modulés : autour d'un noyau commun d'acquisitions de base sont organisés des renforcements et des prolongements ; il s'agit de faire aborder les mêmes notions par tous les élèves différemment suivant les motivations et les caractéristiques de chacun et donc de trouver des activités adaptées et valorisantes qui permettent à tous de faire des acquisitions.

La pédagogie différenciée poursuit deux objectifs généraux inconciliables en apparence et entre lesquels elle veut établir un équilibre : individualiser l'apprentissage tout en maintenant la cohérence, les références communes de la classe d'âge.

L'usage des médias doit être pensé de manière à contribuer à l'atteinte de cet équilibre.

FONCTIONS DES MÉDIAS DANS UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

- Contribuer à l'individualisation de l'apprentissage

C'est le rôle de tous les auxiliaires didactiques : messages audiovisuels, didacticiels, banques de données... leur mise en œuvre systématique offrirait plusieurs avantages.

L'équipe éducative qui a choisi de **différencier les approches** en fonction des acquis et des difficultés des élèves aurait à sa disposition une gamme de ressources susceptibles de l'aider dans cette tâche. Les images analogiques, les graphiques animés, d'une manière générale le « langage audiovisuel » peuvent aider des jeunes auxquels la télévision est familière à appréhender certaines notions plus facilement qu'à travers un langage exclusivement verbal.

La démarche informatique permet de travailler à poser clairement et précisément les données d'un problème et de le résoudre en élaborant la suite des ordres (algorithme) à donner à l'ordinateur ; elle facilite une appréhension plus concrète de modes de raisonnement très abstraits et très difficiles.

La diversité des ressources et des supports permet de faire varier plus aisément le **degré de structuration de la matière** : les didacticiels peuvent consister en une succession de questions/réponses du genre exercices ou inversement convier à faire varier les paramètres d'une situation en exerçant le raisonnement et même l'imagination. Ce fait est évident en matière d'E.A.O., mais il est également vrai de toute ressource pour l'enseignement, y compris les ressources audiovisuelles ; par exemple, dans des matières non instrumentales comme l'histoire, les enseignants ont le choix entre : fournir à l'élève des éléments d'information qu'il lui appartient de construire ou bien lui donner à apprendre une information

déjà synthétisée ; les deux approches peuvent se compléter et se combiner : à l'équipe éducative d'en décider en fonction des sujets traités, des motivations des élèves... encore faut-il qu'elle dispose de ressources abondantes et diversifiées.

Le recours aux auxiliaires audiovisuels et didactiques facilite **la modulation des rythmes de travail** ; beaucoup d'élèves qui ont des difficultés sont des élèves qui ont besoin de plus de temps que les autres pour assimiler telle ou telle notion ; or, à l'égard de la machine, l'élève n'éprouve pas la fausse honte qui le conduit à faire semblant d'avoir compris, il n'hésite pas à la faire répéter ; des procédures d'auto-évaluation permanentes peuvent être appliquées.

Structurellement, l'organisation et la mise en œuvre d'auxiliaires didactique rend possible **une personnalisation du guidage**. Les enseignants ne peuvent aider individuellement 25 élèves simultanément ; tous les élèves n'ont pas besoin de l'aide individuelle de l'enseignant à tous les instants et dans la même proportion. La gestion du temps/enseignant peut être grandement amélioré.

- Contribuer à maintenir la cohérence de la classe d'âge

Un excès d'individualisation présente le risque de creuser les différences entre les jeunes et c'est précisément ce que refuse la pédagogie différenciée. Les médias peuvent, là aussi, apporter une aide appréciable.

D'un point de vue purement didactique, l'usage d'auxiliaires audiovisuels et informatiques offre l'avantage de rendre manifestes les exigences minimales vis-à-vis des élèves ; il contribue, par l'intermédiaire de l'élaboration nécessaire au stockage sur machines, à l'harmonisation des objectifs des enseignants et donc au maintien d'une certaine homogénéité entre les élèves.

C'est pourtant du côté des autres types d'usage des médias qu'il convient de regarder pour définir des activités qui, conduites en groupes hétérogènes du point de vue du niveau scolaire, seraient propres à donner des références communes aux jeunes : fabrication de messages audiovisuels, programmation sur micro-ordinateur, intervention à l'école de la télévision, la «vraie»... Ces activités permettent dans une perspective de cohérence collective de :

- multiplier des **activités valorisantes** pour tous les élèves ; ceux qui sont en situation d'échec dans les matières traditionnelles y trouvent souvent l'occasion de faire preuve de leurs capacités ; dans certains cas, le déblocage ainsi opéré permet un rattrapage scolaire. La réalisation en petit groupe d'un message audiovisuel, vidéo par exemple, n'élimine pas aussi sûrement que la préparation d'un exposé, les élèves qui maîtrisent mal le langage.

- faciliter **la communication interculturelle** ; les élèves sont placés dans un environnement culturel qui varie avec leur milieu. Si l'on veut créer une communauté minimale, il convient que l'école donne à chacun l'occasion de mobiliser sa culture et d'opérer des échanges avec les autres.

Or, c'est bien actuellement la télévision, et peut-être plus en tant que canal que par les messages qu'elle diffuse, qui constitue le lien culturel entre les jeunes.

Dans le cadre des travaux interdisciplinaires, l'équipe enseignante peut prévoir une gamme d'activités *télévision* : visionnement et commentaires d'émissions publicitaires par exemple ; fabrication d'un journal télévisé d'établissement : une rubrique pourrait être nourrie des comptes rendus d'enquêtes dans l'environnement des jeunes...

donner l'occasion **d'échanges inter-établissements** ; actuellement, avec la ségrégation sociale par quartiers, les différences se creusent plus encore entre établissements qu'à l'intérieur des établissements ; l'échange de messages audiovisuels, forme renouvelée de la correspondance scolaire, et pourquoi pas ? la mise en place de messageries électroniques inter-établissements peuvent contribuer à une certaine connaissance réciproque entre élèves... et entre enseignants.

CONCLUSION

Vaste est le champ d'interrelations entre les médias et la pédagogie différenciée ; la porte reste ouverte à toutes les innovations. Pourtant, si l'on souhaite réussir cette association, l'expérience des vingt dernières années doit être prise en compte.

La nécessité de changer l'organisation des établissements scolaires (emploi du temps, organisation des groupes, équipes d'enseignants) est évidente ; la pédagogie différenciée répond en principe à cette nécessité, à la condition expresse qu'elle soit mise en œuvre au niveau de l'établissement et non pas au niveau de la classe qui doit disparaître en tant que telle.

Le coût des machines (investissement, entretien, amortissement) doit être budgétisé ; il est temps d'accorder un financement significatif pour le fonctionnement des moyens audiovisuels et informatiques... Insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement **d'acheter** des machines, mais de les **faire fonctionner**. La formation du personnel d'enseignement doit intégrer ces dimensions et l'équipe éducative abriter des spécialistes d'un nouveau type.

Par ailleurs, il conviendrait de résoudre enfin la question de la production des ressources, messages audiovisuels et didacticiels. L'expérience a

montré aussi bien pour l'audiovisuel que pour l'informatique (13) que les enseignants souhaitent pouvoir intervenir sur les documents qu'ils reçoivent de l'extérieur. Il s'agit donc de concevoir des documents courts, séquentiels, adaptables et associables selon diverses formules. Il serait opportun de ne pas laisser perdre, comme cela s'est produit trop souvent, les productions passées mais de programmer leur mise à jour et d'organiser rigoureusement la capitalisation de l'existant : puisse l'informatique y aider.

Annie Bireaud

(13) Cf. en particulier les tentatives d'échanges de messages A.V. entre les établissements expérimentaux (Annie Bireaud - op. cit.) et le rapport d'évaluation de l'expérience informatique des 58 lycées (coll. R.P. n° 111).

DÉTENTE ET VIGILANCE : LE SECRET DE L'APPRENTISSAGE



LE CERVEAU : OUTIL DE L'APPRENANT

On connaît des expériences demeurées célèbres sur les planaires, petits vers plats d'eau douce, qui avaient été conditionnés. Or, il suffisait de faire manger ces planaires par des congénères « ordinaires » pour constater la diminution du temps d'apprentissage de ces dernières : cette acquisition d'un savoir-faire était le produit d'une véritable digestion.

La formation intellectuelle ne serait-elle pas elle aussi, le résultat d'un processus physiologique qui permettrait l'assimilation ?

Le gigantesque bond en avant fait par la neuro-physiologie ces dix dernières années nous a appris à mieux connaître le cerveau. On entrevoit déjà les richesses qu'il détient, richesses potentielles - l'homme du XX^e siècle n'utilise que 20 % de ces neurones - mais qui laissent entrevoir les possibilités de l'homme de demain.

A la naissance, s'établit dans notre cerveau un réseau de plus en plus complexe de neurones. L'arbre dendritique est à peine ébauché chez le nouveau-né, chez l'adulte, il y aurait plus de 100 000 milliards de connexions neuroniques (synapses). Mais, cette densification du réseau ne peut se faire - et ceci est de toute première importance - que si les neurones travaillent sans cesse, que si on les nourrit et on les oxygène en suffisance, que si on les soumet en temps opportun aux stimulations adéquates.

On connaît les effets de la malnutrition chez l'enfant, sur la croissance des facultés cérébrales : des jeunes ayant subi une malnutrition durable (prénatale et postnatale) peuvent présenter une réduction de 60 % du nombre de cellules nerveuses, ce qui entraîne une diminution de la masse de l'encéphale et par voie de conséquence, une diminution de son activité.

On imagine aisément les effets asphyxiques de l'air des classes dans lequel sont confinés les enfants - qui pense à ce simple geste d'ouvrir les fenêtres pour aérer régulièrement local et cerveaux ? - et pourtant, parmi tous les organes des vertébrés, le cerveau est celui qui consomme le plus d'oxygène. Les régions les plus récemment acquises (néo-cortex) dont le développement est particulièrement important chez les primates, sont plus richement irriguées que les régions plus anciennes (système limbique) (1).

(1) Cf. la théorie des 3 cerveaux de Mac Lean.

Bien qu'il ne représente que 2 % du poids du corps, le cerveau consomme 50 ml par minute d'oxygène, c'est-à-dire près d'un cinquième de la consommation totale du corps dans le même temps (2).

On devine l'importance des stimuli de toutes sortes sur le développement du cerveau humain : des expériences faites sur des rats l'ont montré de façon spectaculaire. On élève des lots de rats dans un environnement différent. Un lot témoin A est placé dans des conditions habituelles de vie. Un deuxième lot B est élevé dans des cages nues. Un troisième lot C est placé dans des cages riches en stimuli (objets divers, jeux, roues, échelles, nourritures variées...). Les animaux effectuent leur développement dans ces milieux particuliers. Lorsqu'ils atteignent l'âge adulte on les soumet à un test très classique : le test du labyrinthe que les rats apprennent à traverser. Par rapport au lot A, on constate aisément que le lot B est incapable d'accomplir cette performance malgré de nombreux essais, alors que le lot C se révèle particulièrement rapide et doué dans cet apprentissage. Le cerveau de ces rats ayant passé plusieurs semaines dans cet environnement enrichi est plus lourd que celui des animaux témoins, leur cortex plus épais et les connexions nerveuses (synapses) plus nombreuses.

Prenons un temps de réflexion.

Dans l'enseignement que nous dispensons quelle utilisation faisons-nous de cette machinerie si complexe et si délicate ?

Avons-nous compris l'impérieuse nécessité de suivre le développement cérébral de l'enfant ?

Quelle qualité et quelle quantité de stimuli dispensons-nous ?

N'avons-nous pas tendance à maintenir les élèves dans un certain type de comportement en développant un seul type de compétence, c'est-à-dire dans un système réducteur risquant de mener à l'échec ?

S'il y a trop peu de variétés dans les stimulations, bientôt l'ennui naîtra. Il se traduira pour certains, par un rejet : *Rien ne passe - rien n'est digéré - rien n'est retenu*, pour d'autres par une passivité - *Ingestion passive sans véritable assimilation*. Il se créera un réflexe pavlovien, *ECOLE = ENNUI*, réflexe pouvant entraîner rapidement des désordres physiologiques et psychologiques graves : *INCAPACITÉ à fixer son attention, INCAPACITÉ à se CONCENTRER*.

Ce cerveau employé en-dessous de ses possibilités..., par un entraînement judicieux, en apprenant à être calme, en augmentant notre énergie, en favorisant un bon équilibre nerveux, nous pouvons développer ses facultés. Le **yoga** peut nous y aider.

LE YOGA : TRADITION MILLÉNAIRE, TECHNIQUES POUR AUJOURD'HUI

L'Inde est à la mode... mais le premier avantage qu'elle offre, est de proposer des moyens pratiques, souvent millénaires, et d'une efficacité

(2) *Comprendre notre cerveau*, J.M. Robert, Ed. du Seuil.

incontestable. En deuxième lieu, et ceci est particulièrement important pour l'homme divisé, tronqué, atomisé de la civilisation occidentale qui a perdu ou oublié son unité, l'Inde offre les moyens de réunifier l'homme, de lui permettre de retrouver son équilibre.

Et nous avons à agir en urgence... Les enfants d'aujourd'hui sont en danger. Ils éprouvent des difficultés accrues à rester assis sur leur chaise de longues heures sans possibilité de se détendre ; leur mental est de plus en plus agité. Nous pouvons leur expliquer que, par des moyens agréables, avec un effort régulier, on peut apprendre au corps à retrouver son calme et au mental à se discipliner. Les enfants sont prêts à tout expérimenter. Cette détente physique et mentale ne débouche pas sur l'endormissement ou le ramollissement des facultés intellectuelles - craintes premières du pédagogue - elle va tout au contraire éliminer les blocages, faire disparaître les tensions, raviver la vigilance, éveiller les facultés.

L'enfant passe de l'ennui au plaisir de l'effort, il retrouve un goût à l'école, il se reconstruit. L'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire ne peut faire l'économie d'un savoir-être. Il ne peut y avoir d'apprentissage sans participation car le savoir n'est pas la photocopie d'un autre savoir, il nécessite une ingestion, une transformation, une assimilation qui permet à l'être de se former.

Un lapin qui mange du chou ne devient pas un chou ; il transforme le chou en lapin, disait Jean Piaget.

C'est une véritable digestion qui nourrit, - du latin *educare* = élever, nourrir, avoir soin de (cf. Cicéron, *La République*, l. 8). L'éducateur va nourrir l'enfant en se souvenant qu'il est un **tout**. Il ne peut dissocier le corps, le mental et l'esprit : si le corps est malade, le mental ne peut se fixer ; si l'être est dans l'émotion sa pensée est perturbée. Dès lors, comment imaginer que nous puissions transmettre un savoir ? Ne devons-nous pas auparavant «avoir soin de» l'enfant et l'aider à rétablir l'harmonie de son être.

Les enseignants sont des échantons désireux de verser «une eau pure» dans une grande variété de vases aptes à la recueillir. Mais ces vases sont parfois ébréchés, d'autres sont fissurés ; certains n'ont pas de fond et l'eau coule sans jamais être retenue..., elle laisse seulement une petite humidité sur la paroi. Reconstituons aussi les vases, ne nous contentons pas de verser : *mens sana in corpore sano*.

Un corps sain est à la base de toute entreprise humaine et cette condition physique dépend beaucoup de la régularité du souffle ; les états émotifs se reflètent dans notre respiration... et nous respirons très mal, le système nerveux est endommagé, les glandes endocrines elles-mêmes ne fonctionnent plus normalement d'où nervosité, irritabilité, fatigue. *Le yoga donne la santé et la longévité par les postures (âsanas) qui rendent la souplesse à la colonne vertébrale, axe vital, qui calment les nerfs surexcités,*

qui relaxent les muscles, qui vivifient les organes et les centres nerveux. Les exercices respiratoires (prânayama) apportent oxygène et énergie aux tissus, brûlent les déchets et décrassent l'organisme, expulsent les toxines tandis que la relaxation préserve l'intégrité du système nerveux, prémunit contre la névrose, délivre de l'insomnie (3). Le yoga apporte des méthodes qui ont fait leurs preuves au cours de millénaires et qui ne laissent pas indifférents les chercheurs d'aujourd'hui : ainsi les travaux du Docteur Gallois (4), Chef de clinique dans un service de neurologie, travaux qui portaient sur une quantification biologique et physiopathologique dans l'analyse des troubles psychosomatiques et des techniques de relaxation. Les résultats obtenus sur les caractéristiques de l'état de relaxation viennent à propos illustrer notre sujet ; il est fait mention d'une stabilité du système nerveux autonome, d'une réduction du tonus sympathique; d'une hypoactivité hypophyso-corticotrope, de la synchronisation de l'activité électrique cérébrale, du maintien de la vigilance : caractéristiques diamétralement opposées à celles de l'état de stress. Les techniques du yoga ne peuvent être utilisées telles quelles en classe, pour des raisons qu'il est aisé de comprendre. Aussi, un groupe de recherche sur le yoga dans l'éducation, R.Y.E. (5), a-t-il vu le jour en 1978, à l'initiative de Micheline Flak, professeur d'anglais au collège Condorcet à Paris. Il met au point les méthodes d'apprentissage offertes par le yoga et utilisables en classe (6). Depuis cette date, le mouvement a pris une ampleur qui ne cesse d'aller croissant. Il a suscité un intérêt évident en haut lieu et a trouvé sa place dans les séminaires de pédagogie différenciée proposés aux enseignants (7). Le mouvement s'étend et c'est aux quatre coins de la France que des enseignants dialoguent avec le R.Y.E. ; mais ils vivent eux-mêmes le yoga, ne pouvant transmettre que ce qu'eux-mêmes ont « digéré », « assimilé », ce dont ils se sont nourris. Les résultats obtenus au cours de ces sept années sont probants et les bienfaits en sont ressentis par les élèves premiers intéressés et premiers demandeurs.

AMÉLIORER LES CAPACITÉS DU CERVEAU PAR LE YOGA

Les techniques de yoga utilisées à l'école peuvent, par une prise de

(3) *J'apprends le yoga*, A. Van Lysebeth, Flammarion.

(4) Le Dr Gallois et le Dr Rossier ont obtenu en 1983 le Prix Malakoff d'encouragement à la recherche, attribué aux meilleurs travaux effectués sur la prévention des maladies dues au stress.

(5) R.Y.E. Collège Condorcet, 75008 PARIS, 6 rue d'Amsterdam.

(6) Lire l'ouvrage servant de base de référence au R.Y.E. *Eveil et harmonie de la personnalité* de Jacques de Coulon, Ed. Singal, Lausanne, diffusé par Chiron : 40, rue de Seine - 75006 PARIS.

(7) Chamarande 1983, Pédagogie différenciée, voir Module n° 6, I.N.R.P.

- Sous l'impulsion de André de Peretti, 3 stages de pédagogie différenciée se sont tenus à Sèvres au C.I.E.P. en 83-84.

- 3 stages dans l'Académie de Versailles en 84-85.

- 2 séminaires du R.Y.E. au Collège Condorcet : 6, rue d'Amsterdam - 75008 PARIS.

conscience du corps (relaxation, postures), par des exercices de respiration (*prânayama*), rendre le cerveau apte à «se nourrir», par des exercices de contrôle du souffle, de retrait des sens, de visualisation, favoriser la concentration.

Prise de conscience du corps

L'enfant n'a plus qu'une vague conscience de son propre corps, il est devenu un cérébral incapable de localiser ses contractures et, pourtant, il vient tendu et crispé. Il lui faut rétablir ce contact avec le corps s'il veut se contrôler, se perfectionner : c'est le but de la prise de conscience qui se fait des couches les plus externes vers la profondeur.

Pendant l'exercice, le mental contrôle les mouvements du corps et se libère d'autres préoccupations :

- Le dos droit sans mollesse ni rigidité, les yeux clos, on récolte un nombre maximum de messages sensoriels en provenance de la peau (température, picotement...) puis on aiguise le sens musculaire. Ensuite on observe le souffle sans le modifier, enfin on prend conscience d'un organe profond. Après une ou deux respirations profondes, c'est le retour à la réalité, les yeux s'ouvrent.

Prise de conscience de la colonne vertébrale

Notre façon de nous tenir est antinaturelle. En nous asseyant sur une chaise, nous donnons à notre corps une position en zig-zag qui affecte la colonne et comprime l'abdomen... L'inconfort de cette tenue apparaît lorsqu'on observe ceux qui sont assis : ils ne cessent de s'agiter pour soulager leurs muscles et tâcher de trouver un équilibre durable. La colonne vertébrale, arbre de vie, nommée par les Chinois *le pilier céleste* représente effectivement un pilier sur son assise (le bassin). Si la statique ou la dynamique des deux édifices est altérée, elle donnera naissance à une chaîne de conséquences fâcheuses, une détérioration de l'axe vertébral au niveau cervical, dorsal ou lombaire qui perturbera tous les courants vitaux qui circulent dans la moëlle, les nerfs spinaux, les filets sympathiques et parasympathiques. Regardons les élèves à leur table de travail, dos courbé, nuque contractée, corps déséquilibré, colonne tordue et... aidons-les à reconstruire leur axe :

Travail sur le dos +

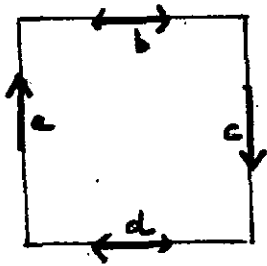
- bien descendre, dos droit, vers la table, à l'inspiration ; remonter dos droit, à l'expiration.
- Le même exercice peut être fait mains à la nuque, mains aux épaules, bras en chandelier.

Répéter l'exercice trois fois. Porter toute son attention sur l'axe du dos qui doit demeurer bien droit et sur les mouvements qui suivent le rythme respiratoire. Ne pas creuser le dos au niveau des reins.



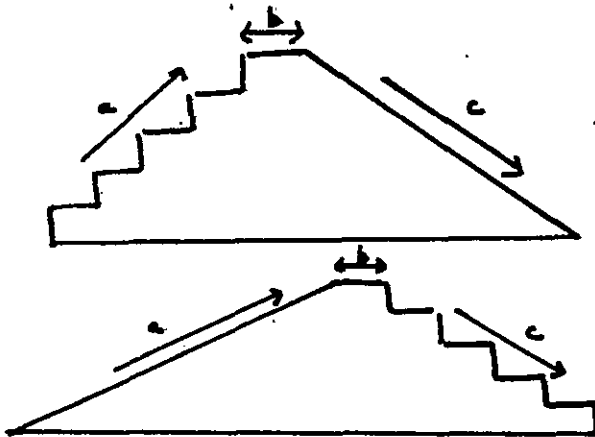
Posture du COBRA. adaptée à la classe

Représentations visuelles des respirations



- a ZNSPIR
- b RETENTION poumons pleins
- c EXPIR
- d RETENTION poumons vides

= respiration carrée



= respiration
par paliers

Travail pour l'ouverture du haut du corps.

«Posture du cobra» (*Bhujangasana*) (1), adaptée à la classe : Les mains sur la table, mais à l'équerre, dos droit, faire une inspiration profonde, puis descendre vers la table tout en gardant le dos droit, à l'expiration. Porter la tête en arrière à l'inspiration, doucement, sans secousse, dos toujours plat ; s'appuyer sur les mains pendant l'exécution, diriger l'attention sur la thyroïde ; à l'expiration ramener la tête dans l'axe, à l'inspiration tout le corps et la tête se redressent. Repos. Prendre conscience des sensations nouvelles parcourant le corps. Recommencer deux fois chacun allant au rythme de sa propre respiration

La pression sur les vertèbres de la nuque provoque un abondant courant sanguin dans cette région et la tonifie. La posture stimule la glande thyroïde et entraîne une augmentation de l'irrigation sanguine de la moëlle épinière. Les effets sont aussi psychologiques : le dos courbé, les épaules enfoncées créent un sentiment d'insécurité, d'infériorité ; une attitude droite, une colonne souple et musclée donnent de l'assurance.

Travail pour assouplir la colonne

«Posture de la demi-lune» (*Ardha Chandrasana*) (2) pratiquée debout ou assis. Dos droit sans creuser les lombaires, mains l'une contre l'autre au-dessus de la tête, bras tendus. Se pencher d'un côté à l'inspiration. Revenir dans l'axe à l'expiration. Répéter le mouvement de l'autre côté. Recommencer l'exercice trois fois en suivant son propre rythme respiratoire.

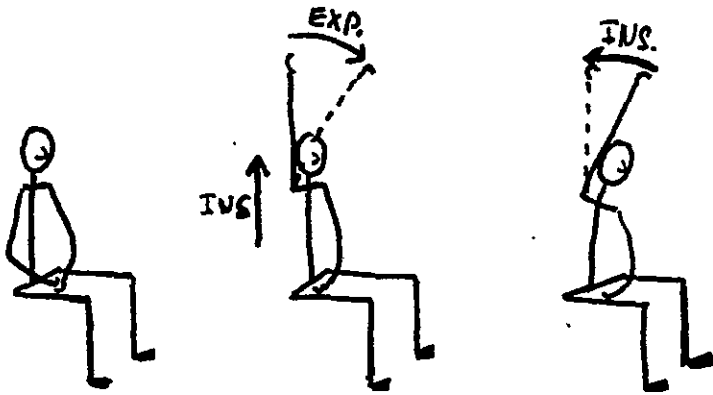
Exercices de respiration (Prânayama)

L'apport de l'oxygène aux organes n'est qu'un aspect de la fonction respiratoire qui comprend aussi le rejet de dioxyde de carbone ; les déchets cellulaires sont deversés dans le sang et la «purification» se fait dans les poumons.

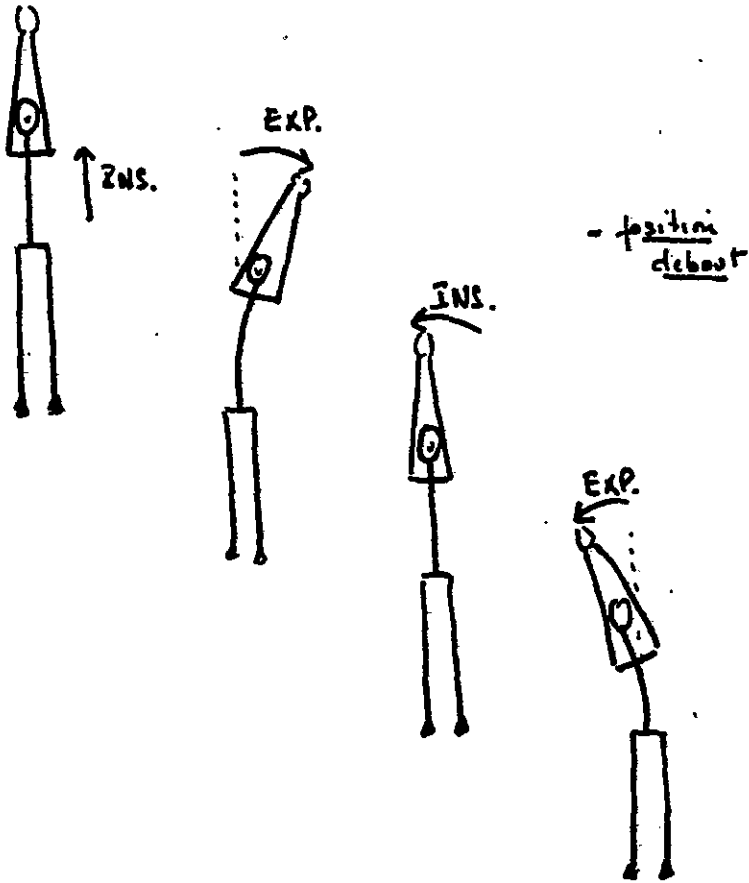
Bien sûr, nous n'avons pas attendu les yogis pour respirer mais leur façon de faire est aussi éloignée de la nôtre que celle d'un enfant faisant ses premiers pas de celle d'un coureur de 100 mètres. Il faut ré-apprendre à bien respirer. Nous le faisons si naturellement étant enfant, puis notre respiration est devenue incomplète, superficielle, saccadée, irrégulière, petite, tendue sous l'emprise d'émotions négatives. Le souffle attend de nous l'élimination de nos tensions, la correction des mauvaises habitudes physiques et mentales ; alors le corps se purifie, l'esprit se concentre aisément. Le nez joue un rôle vital dans le processus de la respiration, de l'absorption et de la circulation d'énergie. C'est un carrefour de communication entre le monde extérieur et l'intérieur de notre corps. Lorsque l'air

(1) Cf. schéma, p. 97

(2) Cf. schéma, p. 99



postura de la 1/2 luna - position assise



entre en contact avec les narines, des récepteurs nerveux minuscules situés dans les muqueuses du nez envoient des impulsions du cerveau et aux circuits d'énergie. Le nez est vingt fois plus innervé que les autres parties du système nerveux. Aussi le décrit-on comme «l'organe périphérique» du système nerveux autonome. Une respiration incorrecte et l'irrégularité du souffle dans les narines peuvent créer des troubles de nos organes. Ce que nous respirons et la manière dont nous respirons affectent nos émotions et vice versa. Quand la respiration est perturbée, le mental l'est aussi et contrôler le souffle permet de stabiliser le mental (3).

Respiration yogique complète

- d'abord la relaxation générale du corps ;
- impossible de respirer si nous n'expirons pas d'abord à fond : expiration lente, paisible, silencieuse, la contraction des abdominaux va chasser les derniers restes d'air vicié ;
- après avoir vidé les poumons à fond, abaissez le diaphragme et laissez entrer l'air ; l'abdomen se gonfle, le bas des poumons est rempli d'air ;
- alors les côtes s'écartent, sans forcer,
- puis les poumons finissent de se remplir en soulevant les clavicules.

Puis on expire dans l'ordre de l'inspiration sans effort toujours dans le silence, en profondeur, lentement.

Effets physiologiques : la respiration complète, grâce au diaphragme réalise un deuxième moteur circulatoire désengorgeant le foie, la rate ; elle exerce une influence accélératrice sur la circulation veineuse de l'organisme entier et a une action décongestionnante sur le plexus solaire, plexus de l'anxiété, entraînant un effet calmant et apaisant.

La respiration carrée

Après une prise de conscience de sa respiration (à chaque inspiration, sentir l'air frais qui pénètre dans les narines par exemple), introduire une légère suspension volontaire : poumons pleins et poumons vides.

Le rythme est régulier : 3 à l'inspiration, 3 rétention poumons pleins, 3 à l'expiration, 3 rétention poumons vides. Rejeter 5 à 6 fois.

Cet exercice développe la maîtrise de soi et favorise une attention soutenue. L'observation du souffle calme à elle seule : il est impossible de prendre conscience de son souffle sans immédiatement en ralentir le rythme.

Respiration par paliers

- *L'inspiration* est lent, continu ; *l'expiration* se fait en cinq temps. Il n'y a pas de

(3) Cf. *Swara Yoga* par Satyananda Paramamansa. Satyanandashram, Case postale 34, 1211 Genève 3 (Suisse).

rétenion poumons vides, on repart immédiatement sur *l'inspir* lent.

- A l'inverse, *l'inspir* se fait en 5 temps avec paliers d'arrêts très brefs ; à chaque palier on prend une bouffée d'air. Puis *expir* lent et continu. Pas de rétenion poumons vides.

L'un ou l'autre cycle est à répéter cinq fois.

Ces exercices sont très favorables au développement de l'attention. Ils trouvent leur place avant toute activité qui requiert le calme. Ils purifient et dénouent les tensions.

Remarque : C'est la tradition en Inde d'introduire les enfants au rythme respiratoire dès l'âge de 8 ans. Avant cet âge, l'enfant en restera aux exercices très simples de prise de conscience du souffle. Il n'y aura pas d'intervention systématique ni sur le rythme ni sur l'amplitude respiratoire chez les enfants d'école maternelle ou du cours préparatoire à l'école primaire.

Exercices favorisant la concentration

Ils vont favoriser un ordre cérébral et mental, remède excellent contre l'hypertrophie nerveuse et mentale. La maîtrise intérieure requise provoque le silence et le calme psychique, favorisant ainsi la détente du reste de la personne. La concentration ainsi obtenue ramasse les énergies dispersées et structure la personnalité.

L'élève dirige son attention vers telle ou telle partie du corps et s'intériorise ; il se met ainsi à l'abri des surexcitations produites par un excès d'impressions sensorielles.

Jeu de silence et d'écoute

Les enfants sont assis à leur place, les coudes sur la table, les mains en coque sur les yeux.

- . Détente du corps.
- . Ecoute des bruits les plus lointains 30 à 40 secondes sans chercher à les identifier mais en en percevant le plus possible.
- . Ecoute des bruits plus proches (couloir, classe) 30 à 40 secondes.
- . Ecoute d'une musique douce, très douce qui nécessite de tendre l'oreille.
- . La musique étant arrêtée, écoute de la respiration dans les narines sans en forcer le bruissement.
- . Conscience du souffle à l'intérieur du corps, comptez 7 respirations profondes et lentes.
- . Sentir le souffle doux et chaud dans les narines.
- . Ecoute des bruits proches.
- . Ecoute des bruits plus lointains.

- . Sentir le corps sur la chaise, les coudes sur la table, les mains sur les yeux.
- . Oter les mains des yeux, les garder fermés et observer la lumière filtrant à travers les paupières closes.
- . Ouvrir les yeux.

Ces exercices de retrait des sens améliorent l'attention puisque les sollicitations inopportunes cessent de se manifester mais la pensée continue d'exister ; elle acquiert son maximum d'efficacité lorsque, le corps étant immobile, la respiration ralentie, elle se trouve de plus délivrée des contraintes qu'implique l'activité sensorielle. C'est à ce moment que l'individu pense le mieux, que son cerveau fonctionne avec aisance et finesse.

En guise d'avertissement :

Le yoga ne s'improvise pas. C'est une science millénaire qui par des pratiques variées nous aide à relier les différentes parties de notre être : physique, psychique, spirituel. C'est une science de l'intériorité qui ramène à l'unité de l'être.

Le yoga nécessite d'être pratiqué avec régularité pour en cueillir les bienfaits.

Le yoga demande à l'enseignant une authenticité avec son propre vécu ; il ne peut être plaqué comme un exercice... de plus.

Le yoga doit tenir compte de la morphologie et de la physiologie de l'enfant.

Le yoga impose une gradation des exercices (suivant la codification de Patanjali).

En guise de motivation :

La pratique du yoga est agréable, rassurante, immuable, elle offre une grande variété de techniques applicables à tout âge de la maternelle à l'université et à toutes les matières.

Le trajet initiatique proposé par les sages se trouve en coïncidence avec les techniques d'apprentissage.

L'utilisation du yoga et de la relaxation dans les milieux hospitaliers nous conforte sur le bien-fondé de son approche dans une pédagogie que nous voulons différencier.

Le yoga à l'école favorise l'apprentissage, les élèves qui le pratiquent nous le disent ; il permet **l'attention** sans la **tension**.

L'utilisation des techniques de détente et vigilance met l'enseignant sur la voie d'une pédagogie différenciée. Elle l'entraîne dans une aventure personnelle ; il devient explorateur de techniques et de méthodes, il devient découvreur de lui-même et de l'autre : la pédagogie n'est-elle pas la science du vivant ?

Brigitte Tran Kiem

UN AUTRE REGARD SUR LES ADOLESCENTS

★

Au cours d'un stage de pédagogie différenciée tenu à Gif-sur-Yvette en janvier 1985, une matinée a été consacrée aux problèmes médicaux de l'adolescence. Les Docteurs Marie-Pierre Breton et Françoise Bourgeat, du service de médecine pour adolescents du Professeur Courtecuisse (Hôpital du Kremlin-Bicêtre), qui animaient cette séance, ont bien voulu nous communiquer le texte de leur introduction.

Nous sommes aujourd'hui trois parties en présence :

- vous, les enseignants, en stage de pédagogie différenciée, cherchant à adapter à chacun le contenu d'un enseignement commun ;
- nous, les médecins d'adolescents, confrontés tous les jours à la plainte de leur corps ;
- et, en filigrane, les adolescents ; les mêmes pour vous et pour nous.

Nous n'avons pas le même travail auprès d'eux : vous leur apprenez, nous les soignons ; les parents, eux, les éduquent. Il n'y a pas de grand méli-mélo dans lequel tout le monde pourrait puiser, et il est sûrement important et très sécurisant pour l'adolescent de pouvoir situer clairement le rôle de chacun.

Mais tous, dans notre travail spécifique, nous avons à accompagner, à comprendre pour pouvoir remplir notre rôle, et pour cela nous avons un impératif : **connaître**.

Nous serons, Marie-Pierre Breton et moi, ici, les tenants de cette réalité qu'est un garçon ou une fille en période pubertaire, c'est notre métier de somaticien.

La réalité n'est pas toujours facile à rencontrer. Les cadres bien établis comme l'école, parfois l'hôpital, permettent souvent de la camoufler. Lorsqu'elle surgit, elle est plutôt inattendue. J'en ai pris deux exemples, l'un chez vous, l'autre chez nous.

Je prendrai d'abord l'exemple d'un séjour hors école dans le cadre d'un Projet d'action éducative (P.A.E.) : la préparation collective a été soignée, avec un plan cohérent de travail et un investissement majeur de l'équipe enseignante. Mais des questions se posent au retour :

- les élèves ont fait ce qu'on leur a demandé mais rien de plus ; ils n'étaient vraiment passionnés que par les relations garçons-filles, leurs amours, les séances de maquillage...

- les leaders avaient changé de nom, et les bons élèves habituels, souvent plus jeunes, plus dépendants, étaient un peu isolés, désemparés. Certains petits ont même appris à fumer.

Pourtant les lois ont été respectées et on n'a fumé qu'à l'extérieur par exemple ; le travail a été fait correctement. Les élèves qui parlent de leur séjour disent que c'était *super*.

L'équipe s'interroge sur les bénéfices, l'intérêt, les risques d'un tel séjour.

Introduisons le facteur **réalité**, connaissance de l'adolescent, il va nous permettre le **décodage** indispensable :

- Le travail de découverte, d'approfondissement des connaissances, de rencontre, a été réalisé. Il a permis, dans les matières concernées, un apprentissage collé au réel. L'adolescent l'a fait, ce travail... et il en a tiré profit ; mais il s'est montré tel qu'il est dans la vie courante : presque exclusivement en quête de son identité et de son **identité sexuée**.

- Sécurisés par une loi restée nette (ne pas fumer à l'intérieur, ramasser les mégots dans le jardin avant de partir) certains enfants, moins mûrs, un peu dévalorisés dans le groupe, ont pu aussi s'affirmer en transgressant quelque chose de défendu à l'école et se reconforter en fumant... dehors.

Rien n'a été simple, mais chacun a pu trouver un moyen d'exister dans un groupe habituellement mieux protégé, c'était *super*.

C'est un exemple de décodage, incomplet mais significatif, parmi d'autres, et il n'est pas obligatoire de sortir de l'école pour en avoir besoin. Il sera aussi utile de savoir décoder :

- l'échec scolaire inattendu,
- le chahut inhabituel chez un adolescent studieux,
- le quart d'heure de bavardage «sans objet» avec vous après un cours,
- le somme pendant les cours du matin,
- la prise de poids ou l'amaigrissement rapides, et ceci à partir d'une meilleure connaissance des phénomènes physiologiques et des comportements péripubertaires.

Les adolescents assis en classe, nous les voyons à l'hôpital pour des motifs variés : malades aigus ou chroniques, trop petits ou trop grands, trop gros ou trop maigres, acnéiques ou scoliotiques, bien intégrés ou en échec scolaire.

Comme par exemple dans vos P.A.E., nous leur donnons un **espace**

pour exister : une longue consultation, seuls avec le médecin, avant tout échange avec leurs parents. La confidentialité leur est assurée, et, surtout, nous étayons la réalité par l'examen de leur corps et de sa plainte. Nous prenons aussi en compte un élément essentiel de l'adolescence : le **temps**, auquel nous restituons, de consultation en consultation, son caractère **dynamique** pour les aider à se sentir progressivement «mieux dans leur peau».

Leur peau, justement, parlons-en ; ce sera mon deuxième exemple, cette fois-ci dans notre pratique médicale, de la rencontre d'une réalité à plusieurs facettes.

Cette peau acnéique de l'adolescent est souvent le motif d'une consultation et j'ai ressorti facilement pour aujourd'hui les dossiers de 16 consultants récents. Tous pareils derrière les mêmes boutons ? Jugez-en :

Sur les 16 intéressés, 6 ne se plaignaient que d'acné. On leur en a expliqué le mécanisme et, partant, le traitement. En deux ou trois consultations nous avons répondu à leur demande, d'autant plus que nous avons pris le temps de les examiner complètement, de faire avec eux le point sur leur santé, leur croissance, leur puberté.

Les 10 autres venaient pour les mêmes boutons et cependant c'étaient :

- une suite d'interruption volontaire de grossesse (I.V.G.),
 - une demande de contraception,
 - une énurésie,
 - des douleurs de jambes,
 - des problèmes de poids et de taille,
 - des vertiges,
 - une situation familiale ou scolaire bloquée
- qui étaient sous-jacents à leur demande.

Je vois P. depuis 9 mois pour un acné important, je lui donne un traitement efficace sans aucun résultat, et il revient me voir, spontanément, de mois en mois, toujours pour son acné... Ce n'est que depuis un ou deux mois qu'il a pu me dire qu'il ne traitait pas son acné et que ses problèmes étaient ailleurs. Il s'est longtemps caché derrière ses boutons et il fallait sans doute accepter qu'il puisse le faire pour, ensuite, pouvoir le découvrir différent.

Tous les mêmes, ces adolescents ont un langage, une mode, des réactions à fleur de peau, une puberté... et pourtant «sous les pavés, la plage de chacun», ils ont tous infiniment besoin d'être respectés si l'on veut qu'ils puissent accepter l'interlocuteur capable de les aider à grandir et à s'autonomiser.

Dans des groupes qui peuvent paraître uniformes, l'adolescent se cherche, se conforte au milieu de ses pairs, se rassure au cœur de sa solitude, cherche son identité, prend la mesure de sa séduction. Mais derrière les mêmes attitudes, votre pédagogie différenciée, notre médecine personnalisée et lente, cherchent à permettre à l'unique d'émerger, de communiquer, d'apprendre à vivre.

Françoise Bourgeat

LOGO ET HANDICAPS : JOURNÉES DE SÈVRES

Les 17, 18 et 19 décembre 1984 se sont tenues au Centre International d'études pédagogiques de Sèvres trois journées de rencontre organisées par la Direction des Ecoles du Ministère de l'Education Nationale autour du thème *Logo et Handicaps*. Ces journées ne voulaient pas se présenter comme un colloque qui se serait proposé de faire le point sur le thème retenu, mais au contraire comme une occasion de réflexions préliminatoires à une recherche-expérimentation que lance la Direction des Ecoles en matière d'informatique.

Nous savons tous maintenant quelle importance prend l'informatique dans le système éducatif. Cependant elle constitue un ensemble de savoirs et de pratiques fort diversifiés, qui n'indique pas a priori quel type d'utilisation en feront les pédagogues auprès des enfants. Parmi les multiples dispositifs possibles, le langage *Logo* a depuis plusieurs années retenu l'attention de l'école. En effet, outre ses caractéristiques proprement informatiques, il se présente comme un langage facilement accessible aux enfants, adossé de plus à une théorie de l'apprentissage qui se réfère à la psychologie génétique. Il était donc logique de penser qu'il y a là un outil dont la pédagogie des jeunes enfants et des élèves en difficulté ne pouvait que tirer parti.

Mais, il faut bien reconnaître que si *Logo* a engendré bien des discours où l'emportent souvent les déclarations de principe, peu d'expérimentations systématiques ont été entreprises pour tester les présupposés théoriques censés le fonder, ainsi que, du même coup, ses apports auprès des enfants.

C'est donc cette constatation, liée à des conditions matérielles plus propices, qui a poussé la Direction des Ecoles à mettre en place cette expérimentation dans le champ de l'Education spécialisée. Le but en est donc d'essayer de sortir d'un discours totalisant sur *Logo*, pour en mettre la pertinence à l'épreuve dans des domaines très précis, déterminés par les différents types de handicaps que présentent les enfants scolarisés dans l'A.I.S. (Adaptation et Intégration Scolaire). L'étude sera ainsi conduite auprès d'enfants présentant des déficiences visuelles, des déficiences auditives, des handicaps moteurs, des infirmités motrices d'origine cérébrale, des troubles mentaux, des difficultés d'ordre scolaire.

Bien sûr, il ne s'agit pas de penser que *Logo*, ni même l'informatique en général, puisse représenter une solution globale à tous ces problèmes, mais de s'interroger sur le type d'aide qu'il peut éventuellement apporter dans tel champ de difficultés déterminé. Précisons enfin, qu'en vertu de la spécificité de ces difficultés et de la volonté expérimentale du projet, divers spécialistes et praticiens seront associés à cette recherche.

Un prochain numéro du *Courrier de Suresnes*, publication du Centre d'études et de l'information pour l'enfance inadaptée (C.N.E.F.E.I.) publiera l'ensemble des communications présentées au cours de ces journées.

Gilles Rivalland

C.N.E.F.E.I., 58-60, avenue des Landes, 921 50 SURESNES.



NATATION ET MATERNITÉ

Depuis 1977, l'Association nationale Natation et Maternité (A.N.N.M.) organise deux fois par an des stages de formation destinés aux personnels médicaux et aux maîtres-nageurs désireux d'animer cette activité. A ce jour plus de cinq cents responsables ont été ainsi formés. Quatre de ces stages ont eu lieu au C.I.E.P. Voici le texte que nous a adressé Madame Ethel Estable, sage-femme, secrétaire générale de l'A.N.N.M.

Natation et maternité, à première vue, l'association de ces deux mots peut paraître étonnante et même choquante pour certains. Notre but est d'apporter un certain confort physique et surtout psychologique aux femmes enceintes par le biais de l'eau et en complément des méthodes traditionnelles de préparation à l'accouchement : c'est un acte volontaire de la part de ces jeunes femmes qui ne les dispense en rien de tout autre préparation. En aucune façon, nous ne leur demandons un entraînement sportif ni une recherche de performances, nous nous adressons à toutes femmes enceintes, sachant nager ou non, à de très rares contre-indications près. Ce travail se fait en groupe, sous surveillance médicale, assurée par des Sages-femmes, et sportive, assurée par des Maîtres Nageurs Sauveteurs tout spécialement formés à cette activité, et dans une ambiance particulièrement joyeuse.

Notre objectif est d'apporter aux futures mamans :

- une prise de conscience de leur corps et de leur musculature, tant au cours de la grossesse que de l'accouchement et après ;
- une détente et, si possible, une relaxation, la plus complète possible, qui se complète très bien par le yoga, la sophrologie ou autres méthodes de relaxation ;
- un entraînement respiratoire efficace tout particulièrement valable pour la phase finale de l'accouchement pendant les efforts expulsifs.

Il est aussi :

- de former des moniteurs spécialisés (Sages-femmes et Maîtres-nageurs) et
- d'obtenir, comme pour les «Bébés nageurs», une circulaire ministérielle afin d'éviter la prolifération de centres n'assurant pas la sécurité nécessaire ou ne fonctionnant que dans un but purement commercial.

Actuellement divers travaux (mémoires d'élèves-infirmiers, d'élèves sages-femmes, thèses de doctorat en médecine, C.E.S. de médecine sportive) sont en cours en France. Une recherche semblable, mais plus ponctuelle, est menée par le Professeur Murooka à Kawasaki (Japon). Peu d'autres activités du même ordre paraissent exister dans le monde. Les comptes rendus d'accouchement écrits par les jeunes mamans témoignent de résultats positifs et encourageants : impression de détente, de bien-être, de confort pendant la grossesse et l'accouchement. Ils sont la meilleure preuve du bien-fondé de cette activité.

Ethel Estable

Association nationale Natation et Maternité : 21 bis, rue de la Marne - 93360 NEUILLY-PLAISANCE.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 100 F - membres bienfaiteurs : 200 F) aux «Amis de Sèvres», 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUKAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jeannine FENEUILLE, Inspecteur général - Directeur de la publication
Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 AD

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27