

# APPRENDRE AUX ÉLÈVES A TRAVAILLER

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**  
**Micheline DUCRAY**

**Renée LESCALIÉ**  
**Laurence LÉVY-DELPLA**  
**Marie-Laure POLETTI**

---

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

---

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

# APPRENDRE AUX ÉLÈVES À TRAVAILLER

## II

Numéro écrit par des professeurs du lycée de Sèvres

- <b>AVANT PROPOS</b>	3
- <i>Pour une pédagogie scolaire et explicite</i> par Henri PENA-RUIZ, professeur de philosophie.	5
- <i>Apprendre à organiser son travail</i> par Paulette RABIER, professeur de sciences médico-sociales.	7
- <i>Apprendre à se documenter</i> par Alexide DEBARRE, documentaliste.	21
- <i>Apprendre à prendre des notes</i> par Alphonse SANGIORGI, professeur de sciences physiques.	33
- <i>Apprendre à réaliser des expériences</i> par Micheline BLUMEAU, professeur de sciences physiques.	38
- <i>Les élèves au travail : l'étude de documents en histoire et géographie</i> par Andrée PESCAIRÉ et Isabelle RAYNAUD-NGUYEN, professeurs d'histoire-géographie.	44
- <i>Apprendre à utiliser des documents en sciences économiques et sociales</i> par Yvonne MENSCH, professeur de sciences économiques et sociales.	51
- <i>Apprendre à faire une dissertation philosophique</i> par Henri PENA-RUIZ.	60
- <i>Pédagogie de l'art, art de la pédagogie</i> par Marie-Françoise CHAVANNE, professeur d'arts plastiques.	72
- <i>Comptes rendus d'expériences :</i>	
. <i>De l'étude d'un Conte de Maupassant à la réalisation d'une   B.D.</i> par Janine DREHER, professeur de français.	85
. <i>Apprendre à dire et à choisir en noir et en couleur</i> par Marie-Thérèse MASIAS, professeur d'arts plastiques.	98

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



Après un numéro axé sur l'acquisition des méthodes de travail dans le premier cycle, voici le second numéro que nous publions sous le titre «Apprendre aux élèves à travailler».

Des professeurs du lycée de Sèvres de différentes disciplines y montrent comment ils apprennent à leurs élèves à organiser leur travail personnel, à consulter et à manier fichiers, catalogues et encyclopédies, à se constituer une bibliographie, à prendre des notes, à élaborer, à partir de documents, une étude, un commentaire ou même un exposé de synthèse, ou encore comment ils les initient aux méthodes d'observation et de mesure propres aux sciences expérimentales. Autant d'exercices pratiques, de «gammes», d'entraînements grâce auxquels les élèves devenus «sujets de leur propre instruction» (1) pourront, dans le cadre de démarches rigoureuses, développer leurs aptitudes créatrices et se lancer dans l'aventure de la pensée.

Jeannine Feneuille

(1) Voir l'article d'Henri PENA-RUIZ «Pour une maîtrise des savoirs et des savoir faire» qui ouvre ce numéro.



## POUR UNE PÉDAGOGIE SCOLAIRE ET EXPLICITE



Il n'est pas tout à fait juste de définir l'instruction comme une simple *transmission de connaissances*. On laisse ainsi entendre, en effet, que l'élève ne fait que recevoir, passivement, des *contenus*. Ceux-ci, assimilés à des connaissances mortes qu'il s'agirait de *retenir*, sont alors disqualifiés, au nom d'une référence à la nécessaire activité de l'élève. Il est trop facile de faire le procès d'une instruction ainsi caricaturée, et de dresser en regard les fantasmes d'une *pédagogie nouvelle*, qui valoriserait, elle, l'activité, l'initiative, la communication : opposition artificielle, intégralement construite pour les besoins de la cause, et qui ne résiste pas un instant à une définition rigoureuse et honnête de l'instruction.

Revenons à la relation du maître et de l'élève. Le maître n'*invente* pas le pouvoir de réflexion de l'élève : celui-ci le détient, d'emblée, en puissance, et ce, même s'il ne l'emploie pas. Il s'agit pour le maître de faire en sorte que ce pouvoir se manifeste, se révèle à lui-même. Que la faculté existe en puissance, et soit inconsciente d'elle-même au départ, cela signifie que l'élève devra **agir** pour la développer et la révéler, l'exercer et la fortifier. Le sujet du processus d'instruction n'est pas le maître, mais l'**élève**. En lui **montrant** les objets auxquels l'élève doit appliquer son pouvoir de réflexion, le maître ne fait pas autre chose qu'**enseigner**, au sens propre. Et l'élève, loin d'être simplement instruit, **s'instruit** lui-même à l'occasion d'un tel enseignement. Le plus magistral des cours n'est donc pas la litanie réglée d'un savoir mort que l'on déverse dans une tête vide et passive (!!) mais la sollicitation méthodique de l'attention vigilante et de la réflexion d'un **sujet pensant**, l'élève. Mais comme toute pensée est pensée de quelque chose, et que les *choses* à penser ne sont pas interchangeable, l'instruction a toujours une relation originale, et constitutive, avec des contenus déterminés. Une loi physique, un théorème mathématique, une compétence linguistique, la maîtrise d'un repère spatio-temporel, une distinction conceptuelle particulière, l'appréhension du mouvement d'un texte littéraire : autant de *contenus* spécifiques et déterminés, pour lesquels sont requises des démarches intellectuelles originales. Que l'on puisse trouver entre ces contenus, et les démarches qui leur correspondent, certains points communs, certaines analogies, est tout à fait concevable. Mais cela ne met nullement en cause la spécificité des différentes disciplines enseignées. L'interdisciplinarité est une imposture lorsqu'elle prétend nier cette spécificité, et autoriser du même coup une *pédagogie générale* qui, faisant fi des contenus, normerait *la façon d'enseigner, apprendrait à apprendre*, à partir des attendus contestables d'une *théorie de la communication*. Rappelons que les sophistes, en d'autres temps, se faisaient fort de *communiquer* n'importe quoi, d'enseigner sans avoir à connaître la chose à enseigner, bref de produire la croyance sans donner la connaissance. Le rejet du formalisme et des dangers d'une *pédagogie générale* n'implique pas le refus du souci pédagogique authentique, celui qui se manifeste à partir d'exigences concrètes, liées aux difficultés diverses du processus d'instruction. La **démarche interdisciplinaire**, par exemple, pourra consister à expliciter les points communs et les différences qui peuvent exister entre des méthodes cultivées dans des disciplines distinctes, en relation avec

des objectifs précis. Elle pourra aussi, sans perdre de vue la spécificité des disciplines, apprendre aux élèves à articuler leurs connaissances, à les mobiliser de façon dynamique et maîtrisée, c'est-à-dire dans la conscience nettement affirmée de leur origine, mais aussi de leur portée respective. De même, l'élaboration d'une approche comparée des exigences, et des consignes de méthode, des différentes disciplines, peut avoir son utilité pédagogique, dès lors qu'elle permet aux enseignants eux-mêmes de mieux se situer, et d'aider les élèves à structurer savoir et savoir-faire.

Ces quelques remarques — qui sont aussi des rappels de principe — permettent de préciser le sens d'un travail d'explicitation de méthodes, de démarches, et d'exercices conçus pour faire en sorte que les élèves soient pleinement les sujets de leur propre instruction, c'est-à-dire les **acteurs** de leurs progrès dans la maîtrise des savoirs et des savoir-faire. Elles se situent dans la perspective d'une **pédagogie explicite**, dont la règle peut se formuler ainsi : déployer dans l'enseignement lui-même tout ce qui est requis pour que les élèves acquièrent et maîtrisent un savoir en en saisissant les principes et les fondements ; donc, **ne rien présupposer**. Présupposer, par omission ou par choix pédagogique, c'est en effet laisser jouer à plein les différences sociales et culturelles qui préexistent à l'École : les fameux *présavoirs* dont parlent Bourdieu et Passeron (cf. **Les Héritiers**, Editions de Minuit) sont d'autant plus efficaces que l'enseignement est plus lacunaire et moins méthodique. L'enseignement le plus démocratique, c'est donc celui qui ne présuppose rien et se fait un devoir de mettre en place tous les éléments d'une connaissance ou d'un savoir-faire. L'enseignement le plus élitiste, c'est celui qui, au contraire, par son approximation, son refus de se référer à un ordre de connaissances consciemment articulé et procédant du plus simple au plus complexe, valorise en fait des complicités culturelles et promeut ceux qui déjà sont favorisés par leur milieu familial et social.

C'est pourquoi il nous faut revendiquer et assumer le caractère délibérément **scolaire** de notre enseignement, et refuser tous les discours dans lesquels le mot scolaire est déprécié : à ne plus se vouloir **scolaire**, l'enseignement se nie lui-même, et fatalise l'inégalité, puisque, par sa propre autodestruction, il installe les élèves dans les différences sociales et culturelles qui lui préexistent.

.Henri Pena-Ruiz

## APPRENDRE À ORGANISER SON TRAVAIL



Planning des activités hebdomadaires, fichier personnel et prise de notes sont utilisés depuis plusieurs années par les élèves de seconde ayant choisi une option technologique de onze heures (1) en sciences médico-sociales (SMS), biologie et dactylographie. La prise de notes étant traitée par ailleurs, le planning et le fichier seront seuls présentés ici.

**- LE PLANNING DES ACTIVITÉS HEBDOMADAIRES** doit permettre à l'élève d'organiser son temps et de prévoir aussi bien des périodes de travail personnel que des plages de loisirs et de détente. Revoir les notes des cours de la journée, effectuer les devoirs et prévoir les révisions pour les contrôles, sont, sauf exception, des tâches difficiles à planifier pour des élèves de seconde (1).

Ce planning ne risque-t-il pas de renforcer le contrôle de certains parents sur des adolescents soucieux de leur indépendance ? Certes, l'éventualité n'est pas à sous-estimer, mais l'un des devoirs et droits des parents est aussi d'aider leur enfant à poursuivre des études. En pratique, les élèves n'en pâtissent pas ; pour certains les tâches familiales ont pu être restreintes et pour d'autres les activités de loisirs préservées, en particulier pour la musique, le dessin et le sport. Lors de la réunion des parents avec les professeurs de la classe, mi-septembre, nous sommes plusieurs collègues à insister sur l'équilibre à trouver entre les temps de travail et de détente.

Pour le professeur (2), qu'il soit professeur principal ou non, faire réaliser un planning aux élèves permet d'abord de leur apporter une aide concrète d'organisation du travail scolaire à la maison, avant toute note jugeant les résultats de ce travail personnel. Ensuite, en fonction de la demande de chaque élève et/ou de ses résultats dans les diverses disciplines, il engagera un dialogue, tout au long de l'année, sur une base concrète, modifiable selon les besoins de l'intéressé y compris la fatigue ou le rejet. Le professeur peut rencontrer les objections de deux-trois élèves par classe s'insurgeant contre ce *contrôle* de sa vie en dehors du Lycée : *Ça ne vous regarde pas, C'est notre vie personnelle, notre vie privée*. Il est alors précisé à l'ensemble de la classe que la vie personnelle ou familiale peut constituer une plage horaire globale, sans que soit énumérée chaque activité. Ceci étant bien expliqué à tous, il se trouve toujours dans la classe des élèves ayant besoin de communiquer les faits et gestes de leur vie familiale. Contraintes pour des jeunes ou affirmation de soi, c'est au professeur de comprendre. Ainsi peuvent être précisés, sans que ce soit demandé, les obligations religieuses, les repas de famille... les sorties du chien qui se révèlent non comme une corvée, mais comme seul espace de liberté.

(1) Quelques élèves ont pu s'y initier dès la 3<sup>e</sup> ou même la 4<sup>e</sup>.

(2) Pour cette activité, le professeur doit avoir *assez de temps* en présence de ses élèves ; personnellement, j'ai deux heures de cours et trois heures de T.D. en classe dédoublée.

Convaincu de l'intérêt d'un planning de ce type, comment le faire réaliser aux élèves ?

. Deux-trois semaines après la rentrée de septembre, il est demandé aux élèves de noter sur une feuille, chaque jour pendant deux semaines, le **temps** consacré au **travail scolaire** fait à la maison, en précisant les matières et le type d'exercice (mise à jour des notes, devoirs, leçons, révisions pour un contrôle), aux **loisirs** (sports, télévision) et l'**heure** de coucher.

. **L'échelle de temps** est prévue, en heure, du lever au coucher : prévoir un centimètre par tranche horaire (sur feuille quadrillée, un grand carré ou deux petits) ; certains élèves peu sécurisés introduisent des quarts ou des demi-heures, je les tolère.

. **Tous les jours de la semaine** sont représentés y compris le samedi et le dimanche.

. Les activités sont symbolisées par des couleurs, au choix de l'élève, précisées en légende. Le nom des activités répétitives n'est écrit en clair qu'une fois le lundi, la couleur de l'activité devant suffire les autres jours : il faut signaler que quelques élèves ne peuvent renoncer à tout écrire chaque jour.

#### **Regroupement des activités :**

- Lever, coucher, soins personnels, repas : une couleur.
- Trajet à l'aller et au retour : une couleur. Ce point est particulièrement important quand les élèves sont issus de huit à dix communes et ont quelquefois soixante minutes de trajet.
- Emploi du temps du lycée : une couleur. Les élèves recopient ou photocopient leur emploi du temps donné à la rentrée. Pour les heures *libres* il paraît souhaitable de prévoir et faire noter *CDI - bibliothèque* que les élèves oublient parfois.
- Travail scolaire à la maison : une couleur. Pour que le planning soit efficace, il est nécessaire que l'élève prévoie chaque jour
  - . de revoir ses notes,
  - . de commencer ou terminer ses leçons et devoirs.Enfin, une ou deux fois par semaine, il note les révisions pour les contrôles et les travaux longs à rédiger (recherche, dissertation).
- Activités personnelles et familiales : une couleur. L'élève peut nommer les loisirs, activités sportives, travail rémunéré (garde d'enfant, caissière...) et autres tâches.

#### **Réalisation par les élèves**

Deux plannings ont été reproduits en utilisant différents caractères à la place des couleurs initiales :

- Caractères droits pour l'emploi du temps au Lycée.
- Caractères italiques pour le travail scolaire à la maison.
- Majuscules italiques pour les activités personnelles et familiales.

**Planning A** : habituel pour la moyenne des élèves de seconde option technologie. La petite flèche symbolise la répétition de l'activité.

**Planning B** : est celui d'une élève, non admise en section *danse*, qui poursuit un entraînement pour une carrière de danse. Pourquoi cette option SMS *lourde* ? Pour avoir un autre métier, *secrétaire médico-sociale*, permettant de payer mes études après le Bac, et on ne danse pas toute sa vie.

Classe de Seconde 1986-87

### A) PLANNING DE MES ACTIVITÉS HEBDOMADAIRES

Jours Heures	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
7	LEVER REPAS	→					
8	TRAJET	→					
9	Sc. Nat.	Espagnol	Français	Sc. Nat.	Dactylo	Dactylo	
10	Français	Math.	Français	Sc. Nat.	Géo.	S.M.S.	
11	Français	Histoire	Math.	S.M.S.	Géo.	S.M.S.	LEVER
12		Histoire	S.M.S.	S.M.S.	Anglais	Math. quinz.	SPORT
13	REPAS LYCEE	→	TRAJET	REPAS LYCEE	→	TRAJET	SPORTS
14	Espagnol	S.M.S.	REPAS	Espagnol	Physique	REPAS	→
15	Dactylo	Anglais	Devoirs	Physique	CDI (1)		
16	Sc. Nat.	Math.	longs	CDI (1)	E.P.S.	Espagnol	
17	TRAJET	Math. Phys.	LOISIRS	Français	E.P.S.	Devoirs	
18	Biologie Français	Physique	LOISIRS	TRAJET	→	longs	LOISIRS
19	Espagnol	TRAJET	TELE	Anglais Physique	S.M.S. Math.		BAIN
20	TELE	Math. Physique	Biologie Math. Espagnol	Biologie	Physique		Biologie Français
21	REPAS						
	COUCHER	S.M.S. Français Anglais	COUCHER			TELE	
		COUCHER			COUCHER		

(1) Centre de Documentation et d'Information.

## B) PLANNING DE MES ACTIVITÉS HEBDOMADAIRES

Jours Heures	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
7	LEVER DEJEUNER TRAJET	→ → →					
8	Sc. Nat.		Français	Sc. Nat.	Dactylo	Dactylo	
9	Français	Math.	Français	Sc. Nat.	Géo.	S.M.S	
10	Français	Histoire	Math.	S.M.S.	Géo.	S.M.S.	<i>Je m'avance pour la semaine</i>
11	TRAJET <i>Je m'avance ou je fais</i>	Histoire	S.M.S.	S.M.S.	Anglais	Math. quinz.	<i>Devoirs du lundi</i>
12	<i>des devoirs pour le mardi</i>	REPAS Lycée	TRAJET REPAS	TRAJET REPAS	REPAS Lycée	TRAJET REPAS	REPAS
13	REPAS TRAJET	S.M.S.	<i>Devoirs du jeudi : SN SMS Phys. Fr.</i>	REPAS TRAJET	Physique	<i>Révision des cours</i>	DETENTE
14	Dactylo	Anglais	<i>Avance pour les autres jours</i>	Physique	Bibliothèque	<i>Devoirs du lundi</i>	LOISIR TELE
15	Sc. Nat.	Math.	<i>Avance pour les autres jours</i>	Bibliothèque	E.P.S.	TRAJET + DANSE	<i>Ça dépend des jours</i>
16	TRAJET <i>Révision des cours de la</i>	Math. Phys.	<i>Dossiers</i>	Français	E.P.S.	DANSE	<i>des jours</i>
17	<i>journée Devoirs du mardi (1)</i>	Physique	<i>Contrôles</i>	TRAJET <i>Révision des cours</i>	TRAJET <i>Révision des cours</i>	DANSE	<i>Je m'avance</i>
18	TRAJET pour DANSE	TRAJET <i>Révision des cours de la journée</i>	DETENTE LOISIR TELE	TRAJET + DANSE	<i>Devoirs du samedi</i>	DANSE	<i>pour la</i>
19	DANSE	REPAS	TRAJET + DANSE	DANSE	<i>Devoirs ou DETENTE</i>	DANSE + TRAJET	<i>semaine</i>
20	DANSE + TRAJET	<i>Devoirs du mercredi : Fr. SMS Math.</i>	DANSE	DANSE + TRAJET	REPAS	REPAS	REPAS
21	REPAS	DETENTE LOISIR	DANSE + TRAJET	REPAS	DETENTE	DETENTE	DETENTE
22	DETENTE LOISIR	TELE COUCHER	REPAS LOISIR	DEVOIRS DU VENDREDI	LOISIR COUCHER	LOISIR OU TELE	LOISIR-TELE COUCHER
23	COUCHER		COUCHER	DETENTE COUCHER		COUCHER	

(1) Math., histoire, SMS, anglais, physique.

- **LE FICHIER PERSONNEL** entraîne les élèves à concevoir un classement et à le réaliser, à conserver des renseignements sous une forme concise, à les ordonner et à savoir les utiliser. La réalisation proposée fin septembre-début octobre plaît en général aux élèves, tant par la nouveauté de cette technique que par la réalisation pratique. Le fichier continué en première et terminale sert pour les révisions du baccalauréat et des concours d'entrée (1). De nombreux élèves poursuivant leurs études nous confirment l'utilité de cet outil dont la technique a été acquise au lycée.

Comment faire réaliser fiches et fichier aux élèves de seconde ?

. **Les fiches**, qualité Bristol, blanches quadrillées (l'écriture et le tracé de schéma sont facilités), sont de format A 6 (150/100) ou A 5 (210/150). Conseiller aux élèves de faire des essais au brouillon avec les deux formats et les aider à choisir :

- A 6 peut convenir aux élèves ayant une petite écriture et des qualités de concision ;
- A 5 est recommandé aux élèves ayant une écriture large ou présentant des difficultés pour résumer, abréger et mettre en page..

. **Le sens** de la fiche peut être laissé au choix de l'élève :

- à la *Française* l'écriture est dans le sens de la petite dimension de la fiche ;
- à l'*Italienne* l'écriture est dans le sens de la grande dimension de la fiche (2).

Pour le format A 6 à l'*Italienne* permet, à mon avis, une meilleure mise en page et un champ visuel de lecture correct. Pour le format A 5, les deux utilisations donnent de bons résultats.

. **Trois modèles de fiche** sont proposés aux élèves qui les adaptent à leur travail : une fiche pour les films, une pour les livres et la troisième pour les établissements visités (3). Ces trois fiches sont corrigées en seconde et en première, si besoin est en terminale, lorsqu'un film est visionné, un livre conseillé et un établissement visité. Elles peuvent être notées comme tout autre travail scolaire.

Les fiches de cours (résumés, règles, plans, formules, schémas...) n'ont pas de modèle proposé. Les professeurs de la classe sont informés que les élèves apprennent à constituer un fichier, ils les encouragent en général à faire des fiches pour leur discipline avec les conseils et les contrôles nécessaires. Ne pas oublier de préciser aux élèves que, s'ils utilisent plusieurs fiches pour un même sujet, ils doivent paginer leurs fiches et répéter le titre.

(1) Environ 50 % des élèves entreprennent des études para-médicales et 25 % des études en milieu universitaire.

(2) Certains livres d'organisation propose à la «Française» = debout, à l'*Italienne* = allongé à la page 1

(3) Essentiellement des établissements médicaux, sociaux, éducatifs et culturels, il est facile de modifier les rubriques pour des établissements industriels ou commerciaux.

. **La signalisation des fiches** est apprise aux élèves à l'aide d'étiquettes (papillon, gommette, vignette) adhésives rondes (un diamètre de 13 mm convient) : il faut une couleur pour les films, une pour les livres, une pour les établissements et la dernière, pastel, pour les cours.

Le choix des couleurs est laissé aux élèves ; une couleur pastel est demandée pour les cours afin de pouvoir écrire dessus le nom abrégé du cours : Math, Bio, SMS, H-G, Phys...

L'étiquette est collée à cheval sur le bord supérieur droit ou gauche pour les films, livres et établissements, sur le bord latéral droit pour les cours. La légende des couleurs utilisées est notée sur une fiche de garde au début du fichier.

. **Le fichier** est constitué d'une boîte en carton (emballage) aux dimensions des fiches. Eviter les dépenses inutiles par l'achat de fichier en bois, métal ou plastique. Les élèves personnalisent souvent leur boîte-fichier par des dessins, peintures ou papiers collés. La boîte-fichier reste à la maison ; pour le suivi du travail, les fiches et les intercalaires tenus par un élastique sont apportés au lycée dans une pochette en plastique.

. **Le mode de classement** est idéologique avec les noms des disciplines et des thèmes choisis. Prévoir autant d'intercalaires que de disciplines et de thèmes. L'extension en première et terminale est aisée. Les intercalaires peuvent être achetés ou découpés. Les onglets de même. Faire réaliser ce travail en classe permet de remarquer les difficultés de certains élèves pour respecter les dimensions et décaler les onglets de gauche à droite et de l'avant à l'arrière du fichier. Les sous-parties d'une matière ou d'un thème sont indiquées par des intercalaires avec des onglets plus petits, éventuellement d'une autre couleur.

Pour chaque discipline ou thème, l'élève classe ensemble ses fiches de cours et ses fiches de film, livre et établissement correspondant au même sujet.

. **Choisir des thèmes de classement** permet d'entraîner les élèves à décloisonner l'enseignement par cours, à utiliser le CDI et les médias, et à commencer un travail interdisciplinaire.

Les thèmes sont choisis pour toute la classe, en fonction des dominantes du programme, des intérêts des élèves et des possibilités de collaboration entre collègues. En seconde option sciences médico-sociales, les thèmes Famille et Enfant sont retenus. Voyons l'articulation possible de chaque thème avec certains cours (1) :

(1) Les élèves de cette section n'ont pas l'option de deux heures en I.E.S. L'horaire des disciplines d'enseignement général est celui de toutes les secondes de détermination.

Thèmes	Sous-Thèmes	Cours
FAMILLE	. Evolution	- SMS - Histoire - Français
	. Relations	- SMS : cours, films, livres
	. Conditions de vie	- Géographie - SMS - Langues et pays étrangers
	. Démographie	- SMS - Géographie - Mathématiques
	. Droit	- SMS
ENFANT	. Grossesse Accouchement Développement	- Biologie (1) - SMS : cours, films, visites - EPS : prise de conscience de son corps, de la relaxation
	. Education	- SMS - Langues et pays étrangers - Français
	. Protection juridique et sociale	- SMS - Histoire : 19 <sup>e</sup> , travail des enfants

On trouvera ci-après les modèles de fiches utilisées ainsi que quelques réalisations d'élèves.

L'opinion des élèves est utile à connaître ; après avoir rédigé cet article, j'ai donc proposé un rapide sondage aux 34 élèves que j'ai, depuis septembre 1987, en 1ère F8. On en lira le dépouillement également en annexe.

Paulette Rabier

(1) Programme de biologie humaine propre à l'option technologique.

## ANNEXE

### MODÈLE DE FICHE DOCUMENTAIRE POUR UN LIVRE

**Recto**

étiquette

Titre						cote
						public
Auteur						
Editeur			Collection			
Première Edition (date)			Edition actuelle			
Format	Nbre	pages	Tomes		Prix/Année	
Préface de			Traduction de			
Illustration de						
Etude du livre :						
lieu(x)						
époque(s)						
milieu(x)						
thèmes, thèses, situations						

**Verso**

Impressions personnelles
Commentaires de la classe
Pour compléter, comparer, critiquer :
livres
films
disques, diapos...
Biographie de l'auteur
Bibliographie

## ANNEXE

### MODÈLE DE FICHE DOCUMENTAIRE POUR UN FILM

**Recto**

étiquette

Titre		cote public
Réalisateur, Producteur		
Date de réalisation si film 16, 32, 8 mm	Date de première projection N/B, couleur,	durée
si télévision chaîne	heure	durée
adresse pour location, prêt, Vu au Lycée le	Prix/année	
Etude du film :		
Acteurs		
Personnes intervenant : nom et qualité		
Epoque(s)		
Lieu(x)		
Milieu(x)		
Thèmes, situations		

**Verso**

Positions des intervenants
Impressions personnelles
Commentaires de la classe
Pour compléter, comparer, critiquer :
livres
coupages d'articles de presse (peuvent être collées sur une autre fiche)
films
disques
diapos

## ANNEXE

### EXEMPLE DE FICHE POUR UN FILM

#### LES ENFANTS DU DIMANCHE

**Réalisateur :** Michèle TOURNIER

**Projeté** le 23.9.80 sur TF1 à 21 h 30, couleur

**Duré :** 1 h 15 mn

Vidéo du lycée vue le 7.2.87

**Intervenants :**

Florence DEBOEUF	Avocats
Jean-Pierre SLOAN	
Marc RIOLACCI	: Juge d'enfants
Marie CARDINAL	: Ecrivain
Francis HOSTEIN	: Psychiatre

**Epoque :** De nos jours à six ans près.

**Différents cas :**

- **Alexias, 9 ans :** Après 4 ans de lutte, elle a réussi à se faire garder par son père qui s'est remarié avec une femme divorcée qui a elle-même la garde de son enfant.

- **Stéphane et Sandrine (11-12 ans) :** Leur père est parti il y a 5 ans. Stéphane ne veut plus en entendre parler. Il pense que sa mère a souffert du départ de son père.

- **Agathe, 20 ans :** Exerce un métier qu'elle aime ; elle est équilibrée. Ses parents ont divorcé quand elle avait 3 ans et elle a été élevée par sa mère. Elle peut voir son père mais elle le trouve sans intérêt. A l'école, elle se sentait marginale. Le divorce de ses parents l'a rendue anti-mariage.

- **Alexandre, Florence, Emmanuelle :** Emmanuelle est la seule à pouvoir choisir avec qui elle veut vivre, elle a été séparée de son frère et de sa sœur qui ont été confiés à sa mère. Elle considère qu'ils sont le jouet de la justice.

- **Florent, Jérôme, Stéphane (8 1/2, 11, 12) :** Il y a eu divorce à l'amiable, la mère s'est entendue avec le père pour lui laisser la garde des enfants. Elle peut voir ses fils quand elle le souhaite. Les garçons sont contents de leur sort. Ils aiment autant leur père que leur mère.

- **Chantal, 2 enfants,** a quitté son mari et ses enfants pour aller vivre avec un ami. En instance de divorce, le père garde les enfants, mais elle voudrait les récupérer.

- Alors qu'un père veut revoir son fils qu'il n'a pas vu depuis 5 ans, il a appris que son fils souffrait de troubles du comportement et qu'il était dans un hôpital psychiatrique. La mère essaie de culpabiliser le père.

- **Karine, 13 ans :** Gardée par sa mère qui s'est remariée, elle préférerait vivre avec son père. Le divorce a rapproché celui-ci de sa fille. Karine s'entend bien avec l'amie de son père, mais pas avec son beau-père.

- **Arnaud, 12 ans :** Son père et sa mère vivent près l'un de l'autre. Il dort chez sa mère et travaille chez son père.

## ANNEXE

### MODÈLE DE FICHE DOCUMENTAIRE POUR UN ETABLISSEMENT

**Recto**

vignette

Nom		cote	
Adresse			
Téléphone		poste	
Etage	Ascenseur	Escalier	Bureau
Moyens d'accès (bus, métro, train...)		Parking	
Direction			
Statut			
Bût			
Bénéficiaires			
effectif			
âge			
sexe			
Conditions d'admission			
Fonctionnement			
Personnel : Nombre			
spécialités			

**Verso**

Locaux	(dépliant, notice, vidéo...)
Équipements	
Documentation complémentaire	
Etablissement(s) de même catégorie	
Impressions après visite	

<p>Ecole maternelle Gambetta 2, rue Léon Journault 92310 SEVRES</p> <p>Tél. 46.26.52.80 Bus : 171 ou 420</p>	
Direction.	Mme LEPELTIER
But	Formation des enfants.
Bénéficiaires	Enfants âgés de 2 à 6 ans + enfants handicapés.
Conditions d'admission	Etre âgé de 2 à 6 ans. Enfant, s'il y a de la place, du secteur scolaire de la commune.
Fonctionnement	Horaire : 8 h 30 - 11 h 30 13 h 30 - 16 h 30 Il y a aussi une garderie après 16 h 30.
Personnels	- Agents de service spécialisés 11 femmes de service - Instituteurs : 11 - Infirmière de l'école primaire - Médecin de PMI

VERSO

Locaux	Cour, salle de gymnastique, salle de jeux, classes par âge, 2 dortoirs, sanitaires.
Locaux	Adaptés, cantine + cour couverte.
Matériels spécialisés	Jeux, différents objets, livres...
Etablissement	Public, communal.
Budget	Par la municipalité par enfant par an 115 F pour toutes les petites dépenses courantes + les travaux ; les grands équipements et l'entretien sont toujours assurés en plus par la municipalité.
Coût	Le coût pour les usagers : gratuité pour l'école maternelle. Les agents de service sont payés par la commune.

## ANNEXE

### SONDAGE PROPOSÉ À 34 ÉLÈVES DE 1<sup>o</sup> F8 (1), ANNÉE 1987-88

#### Faire un fichier vous plaît-il ? Est-ce utile ? En quoi ?

Le fichier m'a plu :

*oui : 24 réponses  
non : 2 réponses  
sans réponse : 8*

Est-ce utile ?

*Pratiquement 100 % de réponses positives, y compris les deux «non» de la question précédente.  
Une réserve : c'est utile même si cela prend beaucoup de temps (2).*

Pourquoi ?

*Toutes les réponses reviennent à l'aspect pratique du fichier donnant l'essentiel des cours sous une forme condensée et organisée.*

Vocabulaire employé :

*Pratique pour réviser, plus pratique que les cours - pratique à transporter - dégage l'essentiel - facile à apprendre - forme concise - résumé - organisation - vitesse de recherche - aide pour l'étude de cas - permet une meilleure qualité de la recherche.*

#### Est-il difficile à réaliser ? Pourquoi ?

- *C'est facile ou ce n'est pas difficile : 25*
- *Pas très difficile : 4 réponses*
- *Difficile au début : 3 réponses*
- *Plus ou moins difficile : 1 réponse*
- *Sans réponse : 1 réponse*

Pourquoi est-ce difficile ?

- 16 réponses indirectes expriment les conditions de facilité :*
- *Si l'on a bien compris le système*
- *Si on a de bonnes rubriques*

(1) Dans cette classe 20 élèves ont appris à réaliser leur fichier l'année dernière en seconde option SMS, 14 élèves, issus de différentes secondes indifférenciées n'ont acquis cette technique que cette année. Les différences d'opinion entre ces deux ensembles sont peu nombreuses mais ont été précisées quand elles apparaissaient.

- Si on a une bonne signalisation
- Si on a une bonne organisation
- Il faut méthode et patience.

Six élèves posent le problème du temps que demande le fichier et sa mise à jour constante.

Une élève signale la difficulté de bien gérer un espace donné.

A noter aussi : le fichier, c'est facile, il n'y a rien à comprendre, c'est de l'exécution.

### **Quand vous servez-vous du fichier ?**

Massivement, le fichier sert pour la préparation des contrôles et les révisions : 29 réponses sur 34 (18 en seconde et 11 en première).

Il sert aussi pour faire une recherche (6)  
 pour apprendre ou assimiler (4)  
 pour chercher une référence d'un livre ou d'un film (2)  
 pour vérifier à l'occasion de dissertations.

### **Quelles sont les rubriques non scolaires de votre fichier ?**

Grande variété de réponses :

- le cinéma vient en tête (10) : film, vidéo, fiches sur acteurs et actrices préférées ;
- les livres (7) : livres lus avec appréciation ;
- certaines fiches de «Phosphore», par exemple sur les méthodes de travail (4) ;
- fiches sur chansons et disques (4) ;
- fiches sur la santé, documents, journaux, extraits divers (7) ;
- fiches sur les métiers ou l'orientation ou un métier précis comme l'art et le dessin ;
- sport, patin à glace (en projet) (2) ;
- courrier, fichier adresses, fichier téléphone (6) ;
- divers : cocktails, les chats... ;
- à noter une exclusion pas de fiche pour l'histoire, il n'y en a pas au bac (2) ;
- 4 élèves disent ne pas avoir de fiches extra-scolaires faute de temps ;
- 9 réponses sont à exclure : la question a été mal lue et on y retrouve tout ce qui est enseigné au lycée.

Paulette Rabier

## APPRENDRE À SE DOCUMENTER



**M. Collet** - Madame Debarre, vous êtes documentaliste au lycée de Sèvres. Comment envisagez-vous votre travail auprès des élèves ?

**A. Debarre** - Je vous répondrai par un proverbe chinois dont voici la traduction :  
*Si tu lui donnes un poisson, tu le nourris un jour.*  
*Si tu lui apprends à pêcher, tu le nourris sa vie entière.*

J'essaie effectivement, d'apprendre aux élèves, d'une part, à rechercher les documents, d'autre part, à les utiliser. Mon objectif n'est pas de les aider à progresser en vue de l'obtention du baccalauréat, mais de les amener à une totale **autonomie** en vue de l'enseignement supérieur.

**M.C.** - Autrement dit, dans un premier temps, vous les initiez à la recherche documentaire. Quand s'effectue cette initiation ?

**A.D.** - Dès le début de l'année scolaire, tous les élèves de seconde viennent au CDI — Centre de Documentation et d'Information — soit en classe entière, soit en demi-classe avec un de leurs professeurs.

**M.C.** - Avez-vous des difficultés à organiser ces séances ?

**A.D.** - Maintenant, aucune. Les professeurs du lycée de Sèvres sont convaincus que cette initiation à la recherche documentaire est une **méthode de travail** avec laquelle tous les élèves doivent se familiariser. Les professeurs de lettres et d'histoire se sentent particulièrement concernés et viennent d'eux-mêmes, la plupart du temps, prendre rendez-vous. Cette année, un professeur de physique s'est même porté volontaire. J'invite tout particulièrement les professeurs nouvellement nommés dans l'établissement à accompagner leurs élèves, afin qu'ils connaissent eux aussi, les richesses du CDI et son fonctionnement. Enfin, les classes post-baccalauréat (hypokhagne, B.T.S.) reçoivent cette initiation, si elles en font la demande.

**M.C.** - Ainsi, tous les élèves du lycée de Sèvres bénéficient de cette formation ?

**A.D.** - En principe, oui. Il arrive cependant que des élèves aient échappé à cette séance de formation pour une raison quelconque. Je les prends alors en particulier et leur dispense, de façon simplifiée, les rudiments qui leur permettent de prendre le train en marche.

**M.C.** - Qu'essayez-vous de faire passer ?

**A.D.** - Il y a des notions qui doivent être inculquées à ce moment-là ; les unes, relatives à la signalisation du document : la cote, la vedette, le renvoi, l'adresse bibliogra-

phique, les autres touchant le processus de la recherche : la complémentarité et le corrélat.

**M.C.** - Pourriez-vous décrire, de façon très concrète, le déroulement d'une séance d'**initiation à la recherche documentaire** ?

**A.D.** - J'utilise le rétro-projecteur qui me permet de présenter de façon claire, progressive et synthétique tous les types de fiches que les utilisateurs seront amenés à consulter au cours de leurs recherches éventuelles.

Les élèves sont invités à **prendre des notes** au cours de ce dialogue qui s'établit entre eux et moi. Ils sont appelés à définir les termes importants, à interpréter la fiche, à dire comment ils procéderaient pour trouver le document cité. En même temps, je donne des indications pratiques relatives à la localisation des documents, au classement de périodiques, au fonctionnement des meubles rationnels et des consignes concernant le retrait, la manipulation et la restitution des documents. Bien entendu, cet échange n'est pas que verbal. Toute une **animation** se crée. Les élèves deviennent acteurs. Après chaque commentaire de fiche, l'un ou l'autre entre en action. L'un aborde le fichier, dégage la cote, la transcrit ; d'autres partent à la collecte des documents répertoriés, qui, les dossiers, qui les revues, qui le disque... si bien qu'en fin de séance, tous les documents signalés sur le Pétrole (puis-que c'est l'exemple choisi) se trouvent regroupés.

**M.C.** - Votre démonstration semble s'articuler autour du fichier ?

**A.D.** - Plus exactement autour de deux fichiers. On doit d'abord consulter le fichier alphabétique, puis le fichier analytique qui contient des fiches de couleurs correspondant aux catégories de documents :

fiches blanches : dossiers, revues  
fiches bleues : disques  
fiches jaunes : visites, conférences  
fiches roses : T.V., vidéo, films (pl. 1)

**M.C.** - A quoi sert le **fichier alphabétique** ?

**A.D.** - Le fichier alphabétique recense les thèmes que les élèves peuvent être amenés à étudier au cours de leur scolarité. Il se compose de fiches sur lesquelles sont inscrits un terme, **le mot-clé**, et un nombre d'au moins trois chiffres **la cote** (pl. 2). Très léger, il ne joue pas le rôle d'un dictionnaire. C'est pourquoi, avant d'aborder ce fichier, l'utilisateur est obligé de **préciser** et de **cerner** le sujet à traiter. Voici deux exemples qui illustrent cela.

Des élèves de seconde sont actuellement chargées d'élaborer un dossier sur les Découvertes à la Renaissance. En les questionnant, je m'aperçois qu'il y a ambiguïté sur le terme *découvertes*. S'agit-il des voyages-explorations, des inventions ?

Avant-hier, deux élèves de première se sont présentés avec l'idée de préparer un exposé sur les Pays de Loire. Qu'entendaient-ils par là ? L'un pensait remonter le cours de la Loire, l'autre s'en tenait au découpage administratif...

Une fois le sujet délimité, il reste à trouver le mot-clé qui convient. Pour faire comprendre la démarche intellectuelle à effectuer, je mets les élèves en situation.

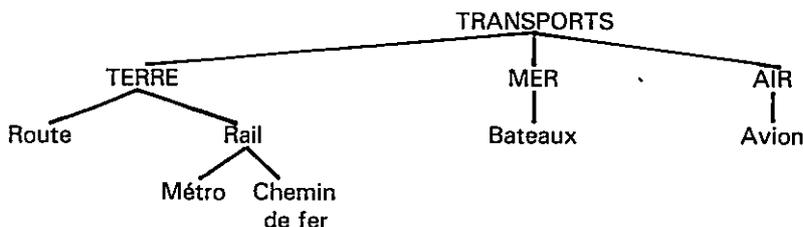
- Imaginons que vous avez à travailler sur les paquebots. Quel terme essaieriez-vous de repérer ?

- Paquebot.

- Quelqu'un a-t-il une autre idée ?

- Eau, Navire, Transports...

Ensemble nous découvrons pourquoi je n'ai retenu ni Eau, ni Transports, termes trop généraux, ni Paquebot terme trop précis. Nous sommes amenés à prendre conscience des **structures relationnelles** qui existent à l'intérieur d'un classement, sans en faire toutefois le dénombrement complet.



**M.C.** - Tous arrivent à trouver le mot-clé ?

**A.D.** - Si je vois quelqu'un en difficulté, je l'aide à faire le cheminement nécessaire pour le découvrir, ainsi que la cote qui permet d'ouvrir le fichier analytique.

**M.C.** - Donc le fichier alphabétique n'apporte aucune précision sur les documents recherchés ?

**A.D.** - Non, aucune. C'est le fichier **analytique** qui fournit tous ces renseignements. Nous adoptons la C.D.U. (Classification Décimale Universelle) établie à partir de travaux de Melvil Dewey, que je présente succinctement.

Le C.D.U. comporte dix grandes classes (on note au passage l'absence de la classe 4), elles-mêmes subdivisées en sous-classes :

- 0 - Généralités
- 1 - Philosophie
- 2 - Religion
- 3 - Sciences sociales, Politique

- 5 - Mathématiques
- 6 - Techniques, Médecine
- 7 - Art
- 8 - Littérature, Linguistique
- 9 - Histoire, Géographie

J'en démonte le mécanisme afin de montrer comment la cote progresse d'une décimale chaque fois que le sujet se précise :

700     ART  
 780     MUSIQUE  
 784     MUSIQUE VOCALE  
 784.6   CHOEURS  
 784.64  CHOEURS pour enfants

Si l'âge et la réceptivité des élèves le permettent, j'aborde la signification de signes utilisés :

«    » date  
 (    ) lieu  
       : relation

**M.C.** - Après avoir donné un aperçu de la C.D.U., vous abordez sans doute la **lecture de la fiche**.

**A.D.** - Il s'agit de les entraîner à l'interprétation exacte des différentes fiches qu'ils sont susceptibles de rencontrer.

La **référence locale** atteste l'existence d'un dossier constitué sur le thème mis en vedette (pl. 3, fiche 1).

La suivante (pl. 3, fiche 2) mentionne l'existence d'un article qui ne se trouve pas dans le dossier déjà signalé, mais qui est tiré d'une des revues classées par ordre chronologique. Je décompose la notice catalographique en m'attardant sur le corps de la notice : titre, **adresse bibliographique**, notes. Je leur fais découvrir la fonction de Pierre BARON qui leur apparaît tantôt comme l'inventeur du pétrole, tantôt comme celui qui a découvert cette forme d'énergie à Paris, quand ils ne le font pas tout bonnement passer pour un pétrolier ! Auteur, titre de l'article, nom du périodique, son numéro, sa date d'édition... voilà autant de détails que les élèves doivent noter de façon ordonnée afin de pouvoir, à leur tour, constituer une bibliographie, chaque fois qu'un travail leur sera demandé.

**M.C.** - Encore une façon d'apprendre à travailler.

**A.D.** - Une autre fiche (pl. 4, fiche 2) met en relief l'idée de **complémentarité**. Le «VOIR AUSSI» n'a pas à être confondu avec le «VOIR», **renvoi impératif** (pl. 2) que l'on rencontre dans le fichier alphabétique. Les élèves comprennent le corps de la notice. En revanche, leurs points de vue divergent quant à la localisation du docu-

ment. Est-il dans le dossier ? Est-il dans une des revues classées en collection ? Il est intéressant pour le pédagogue qui assiste de voir qui a visualisé et assimilé la notion de référence locale (pl. 3, fiche 1), qui éprouve quelque difficulté à intégrer la leçon, apparemment très facile.

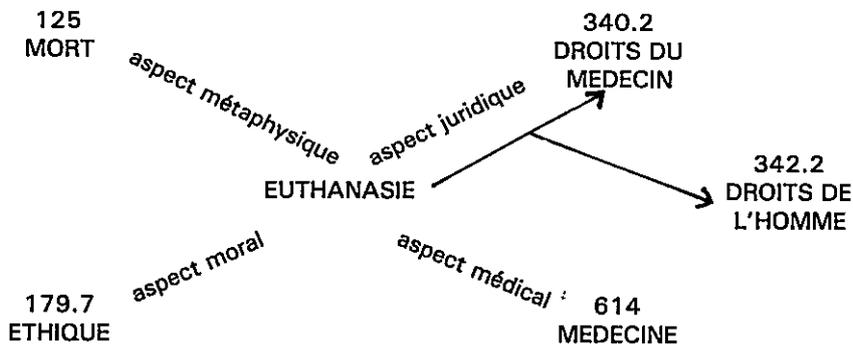
**M.C.** - Je suis très intéressée par cette recherche **progressive** qui les amène à déchiffrer telle ou telle fiche.

**A.D.** - Il m'arrive d'ailleurs, d'être étonnée de la perspicacité de certains élèves. Cette année, une jeune fille de seconde a parfaitement compris ma démarche et a essayé d'expliquer d'elle-même la fiche :

- «Gérer la Mer», dit-elle, est le titre d'une revue qui traite des problèmes spécifiques à l'océanographie. C'est pourquoi elle a été placée dans le dossier Océanographie 551.46. Comme il y est question, entre autre, du pétrole, vous avez jugé nécessaire de le signaler dans le fichier analytique au mot-clé PETROLE. Si vous aviez pu photocopier le document, l'article aurait été inséré dans le dossier PETROLE et, en conséquence, cette fiche n'aurait plus eu sa raison d'être.

**M.C.** - Pour cette élève, la partie est gagnée. Elle a tout à fait saisi dans quelle optique un fichier se construit.

**A.D.** - Je m'arrête ensuite sur la dernière fiche blanche (pl. 4, fiche 2) que je considère comme capitale, car j'aborde là la notion de **corrélat**. Cette fiche renvoie à un autre thème logiquement lié au thème étudié, tout en en révélant une autre facette. J'insiste beaucoup sur la façon dont doit être effectuée cette démarche qui, en elle-même, n'a aucune valeur, si elle est entreprise passivement. Dès la classe de seconde, nos élèves doivent s'y exercer avec intelligence. Je m'explique : jouant à fond le jeu de la C.D.U., j'ai analysé, puis classé chaque article en fonction de l'aspect considéré. Ainsi une recherche sur l'euthanasie renvoie aux thèmes suivants :



J'incite donc les élèves à réfléchir au sens des orientations proposées. Dans le cas présent, ils doivent réaliser que pour traiter l'euthanasie, ils font appel à des notions métaphysiques, morales, juridiques, médicales. C'est là me semble-t-il un point essentiel de ma tâche : amener les élèves à acquérir un peu plus **l'esprit de synthèse**.

Enfin, défilent les fiches de couleurs qui, à chaque cote, sont placées immédiatement derrière la blanche. Elles précisent le contenu d'un disque (bleu) relatent les coordonnées d'une entreprise visitable ou celles d'un conférencier (jaune) signalent le titre d'un film (rose).

En résumé, à condition cependant que les élèves pratiquent cet exercice avec rigueur, l'objectif sera atteint, à savoir celui d'une recherche efficace et exhaustive, étant donné que les fiches recensent absolument tous les renseignements possédés sur un sujet donné.

**M.C.** - L'aide que vous apportez aux élèves cesse-t-elle une fois que vous vous êtes assurée que la recherche a été bien conduite ?

**A.D.** - Parfois. Certains élèves, en effet, n'apprécient pas que l'on jette sur eux un œil plus ou moins critique, un regard plus ou moins attentif. Mais, bon nombre d'entre eux sollicitent à un moment donné ce que j'appellerai une **aide personnalisée**.

**M.C.** - Pouvez-vous me dire comment vous procédez ?

**A.D.** - S'il m'a été possible de transmettre avec précision les techniques utilisées en séance d'initiation à l'auto-documentation, par contre je vais éprouver quelque difficulté à décrire ce que je vis au quotidien.

**M.C.** - Vous n'organisez donc pas de séances de travaux pratiques qui amèneraient les élèves à exploiter un document ?

**A.D.** - Non. Je m'emploie à cette tâche lorsque les élèves me demandent conseil et plus systématiquement, lors des expériences de travail autonome.

**M.C.** - Accepteriez-vous de projeter quelques *flashes* sur vos interventions ?

**A.D.** - Le travail autonome, puisqu'il en est question ici, requiert de l'élève analyse, synthèse et créativité. J'interviens surtout dans la première et la troisième étape.

J'aide à sélectionner les revues et les articles en fonction du niveau des élèves concernés. Par exemple, la revue **Vingtième Siècle**, ne sera lisible que tout à fait exceptionnellement par des élèves de seconde. Certains ne savent pas encore tirer parti d'un sommaire, des titres et sous-titres, des caractères gras d'un texte. A moi de les guider. C'est également le moment privilégié de leur rappeler que, par honnêteté intellectuelle, ils doivent citer leurs sources, donc établir une bibliographie (Rappel pl. 3, fiche 2).

**M.C.** - Et cela permet d'éviter ce que nous avons tous fait : recopier les morceaux d'article que nous étions tellement contents d'avoir trouver sur un sujet donné.

**A.D.** - Du moins, s'ils recopient, le professeur peut exercer un contrôle.

**M.C.** - Au fait, est-ce que les professeurs sont présents au CDI, pendant ces heures de travail autonome ?

**A.D.** - Bien entendu. Ils s'attachent principalement à vérifier le contenu des travaux en veillant à la compréhension du sujet, au dégagement des idées principales, à la mise en relation des points de vue, à la formulation d'une problématique, que sais-je encore ?

**M.C.** - Comment arrivez-vous à coordonner vos rôles ?

**A.D.** - Nous travaillons en **équipe**. Avant de lancer un travail de ce type, les professeurs et moi-même discutons des sujets qui pourraient être proposés. Très fréquemment, nous les élaborons et les définissons ensemble. En effet, nous devons nous assurer tous deux que les documents permettent, tant par leur qualité que par leur quantité, un travail de groupe sur un sujet précis. Le professeur me transmet ensuite les consignes qu'il a données, quant à la forme sur laquelle le travail doit lui être présenté : dossier, plan détaillé, expression orale.

C'est d'ailleurs lors de cette étape finale que j'interviens à nouveau, en pointillé... Il arrive de plus en plus fréquemment que les élèves ne saisissent pas ce que le professeur attend d'eux. Je citerai à titre d'illustration, ce qui s'est produit alors que des secondes devaient remettre un plan détaillé sur les milieux géographiques.

Un groupe qui avait choisi les milieux tropicaux s'était borné à écrire :

**Introduction** : Milieu tropical  
**Plan** : Climat  
Flore  
Faune  
Habitant

### **Conclusion**

Une autre équipe qui, elle, s'intéressait aux pays froids, avait par contre dressé un tableau de tous les relevés de température, matin et soir, pendant six mois, en Laponie. Dans ces cas, j'interviens pour leur expliquer avec mes mots à moi, ce que leur professeur attend d'eux. Ne suis-je pas un peu de **connivence** avec eux pour que leur travail soit payant ? Je souffle de temps à autre une idée originale pour la présentation d'un sujet, je montre comment exploiter telle diapositive ; je les mets en relation avec un technicien s'ils décident de construire une émission de télé ou un film ; j'encourage celui qui, à son tour, veut utiliser le rétroprojecteur comme moyen pédagogique.

Autrement dit, je m'engage avec eux pour qu'ils présentent au mieux leurs idées et prennent ainsi confiance en leurs possibilités. Le *Comment faire travailler*

*les élèves ?* relève ici plus d'un **esprit** que d'une technique, plus d'une **disponibilité** que d'un savoir-faire.

**M.C.** - Chez les élèves aussi, je suppose, les acquisitions ne se mesurent pas seulement en termes de savoir-faire. Bien sûr, ils peuvent, grâce à une fréquentation assidue du CDI acquérir de solides méthodes de travail. Mais, n'y font-ils pas également d'autres apprentissages ?

**A.D.** - Oui, mais des apprentissages d'une autre nature. Je me fixe en effet trois objectifs :

- les entraîner à développer un esprit critique et constructif tant vis à vis du document que de mon propre travail ;

- les inciter à respecter les outils documentaires qui sont à la disposition de toute la communauté scolaire ;

- leur apprendre à écouter l'autre.

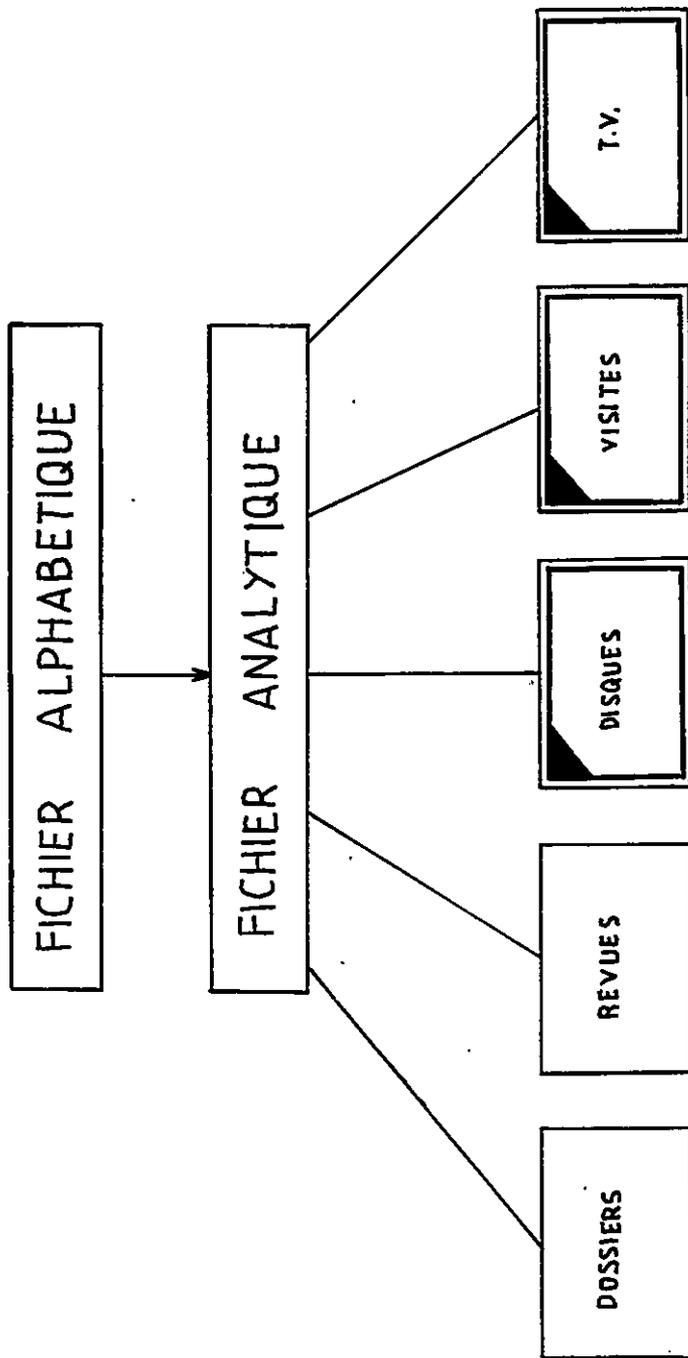
Puisque le CDI est le lien de l'établissement où plus qu'ailleurs ils sont appelés à **travailler ensemble**, c'est là me semble-t-il, qu'ils doivent autant si non plus qu'ailleurs apprendre à **vivre ensemble**.

**M.C.** - On pourrait reprendre ces derniers points dans une prochaine interview.

**A.D.** - Pourquoi pas ?

Alexide Debarre

# METHODE de RECHERCHE



## FICHER ALPHABÉTIQUE

### TYPES DE FICHE

PETROLE 620.99

LULLY

Voir

MUSIQUE XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> 780.035.1

*Planche 2*

## FICHER ANALYTIQUE

### FICHES BLANCHES

620.99      PETROLE	
Doss. 620.99	

*Planche 3 - fiche 1*

620.99      PETROLE	
	<p>BARON, Pierre. Paris-Pétrole. Sciences et Avenir, n° 469, mars 1986, pp. 52-60.</p> <p>La recherche pétrolière est entrée dans Paris. La ruée vers l'or noir de la capitale pose de sérieux problèmes. Les pétroliers semblent prêts à relever le défi.</p>

*Planche 3 - fiche 2*

## FICHER ANALYTIQUE

### FICHES BLANCHES

620.99		PETROLE	
Doss. 551.46		Voir aussi : Gérer la mer. Cahiers français n° 208, octobre-novembre 1982, pp. 44.54.  - SALMONA, Thierry. Pétrole marin : la voie française - WANECO, François. Le pétrole off shore : un enjeu stratégique	

*Planche 4 - fiche 1*

620.99		PETROLE	
		Voir aussi : POLLUTION-EAU      614.77	

*Planche 4 - fiche 2*

## APPRENDRE À PRENDRE DES NOTES



Ces travaux se sont déroulés de 1980 à 1984 dans le cadre de la recherche INRP, *L'unité et l'autonomie de l'établissement*, pilotée par le C.I.E.P. Les trois premières années furent consacrées à une analyse des comportements et des problèmes liés à la prise de notes, la quatrième au début d'une action concertée d'une équipe de classe, en application des travaux précédents.

### POURQUOI UN TRAVAIL SUR LA PRISE DE NOTES ?

Combien de fois n'avons-nous pas entendu en salle des professeurs ou en conseil, cette lamentation, *ils ne savent pas prendre de notes...* Aveu d'impuissance ? Cette réflexion traduit, en partie, le fond de l'affaire : **la prise de notes est-elle un problème à charge uniquement de l'élève ?**

Notre champ d'expérimentation fut limité aux classes de seconde du lycée de Sèvres, pour une raison évidente : c'est en début de second cycle que la question se pose véritablement pour des élèves qui découvrent de nouveaux objectifs et de nouvelles exigences.

L'enseignement de second cycle long met tout de suite en œuvre des mécanismes méthodologiques qui passent par l'appropriation par l'élève de l'information sous toutes ses formes. D'où la nécessité de la synthétiser, de la classer, pour la réutiliser comme matériau alimentant soit une réflexion personnelle, soit des réponses à des questions qui nécessitent un raisonnement argumenté et élaboré.

La prise de notes est donc, dans le cadre d'un enseignement qui passe **surtout par l'écrit**, un outil méthodologique qu'il est nécessaire de posséder, pour suivre et s'adapter rapidement.

Son introduction, souvent brutale, dans le second cycle provoque fréquemment chez l'élève un flottement, voire une incompréhension pour certains élèves lents, et s'ajoute aux difficultés d'adaptation que rencontre un élève de seconde. Comme il est inutile de multiplier les handicaps, il vaut mieux traiter la question comme **une phase d'apprentissage nécessaire et concertée**, plutôt que de laisser le temps et la *nature* faire leur œuvre, comme malheureusement c'est encore trop souvent le cas.

La résolution de cette question est d'évidence interdisciplinaire et nécessite la cohérence minimale de l'équipe des professeurs de la classe. Cela peut être un bon moyen de provoquer dans l'établissement la formation d'équipes soudées sur des objectifs méthodologiques communs (ce qui est aussi une des solutions de bon sens à l'aide au travail personnel de l'élève).

## **RECUEIL DES DIFFICULTÉS ET DES OBSTACLES**

Les travaux effectués et les observations attentives faites pendant la pratique courante permettent de dresser une sorte d'inventaire des problèmes rencontrés par les élèves et par les professeurs dans ce domaine, que nous proposons de classer en deux catégories : ceux qui relèvent de la responsabilité des élèves et ceux qui relèvent de celle des professeurs (certains problèmes appartenant éventuellement aux deux catégories à la fois).

### **Ce qui est de la responsabilité de l'élève**

- Une très grande difficulté, surtout en début de seconde, à hiérarchiser l'information. Evidemment elle peut être invoquée dans d'autres circonstances, mais elle se traduit évidemment dans la prise de notes.

- Pas ou peu de réappropriation de l'information dans le langage de l'élève. Les expériences faites et le relevé de notes dans des exercices précis montrent la très grande dépendance de l'élève à la parole du « maître », même si le support de l'information passe par un document visuel. Il est aussi remarquable d'observer que les notes prises sur des documents audiovisuels font référence aux dialogues et très rarement à l'image. Cette remarque peut se généraliser à d'autres circonstances pédagogiques : l'information est peu ou mal reconnue lorsqu'elle ne vient pas du professeur mais de l'exposé d'un camarade, d'un document audiovisuel, du matériel expérimental.

- La très grande dépendance de l'élève à l'égard du tableau (que ce soit vis-à-vis des contenus ou de leur répartition sur l'espace du tableau).

- Une organisation maladroite des notes autour de mots-clefs, ou de formules, surtout ceux qui sont écrits au tableau, et évidemment, pas nécessairement ceux qui sont les plus importants.

- L'absence, dans les notes, des articulations, des raisonnements ou des enchaînements, et ceci quel que soit le support (notable dans les corrections d'exercices ou de contrôles).

- Un certain manque de moyens techniques appropriés à la prise de notes et en particulier la très grande pauvreté d'expression graphique (pas ou peu de schémas ou de relations graphiques logiques).

- La difficulté de concentration de l'élève, concentration sans laquelle il n'y a pas de prise de notes efficiente.

### **Ce qui est de la responsabilité de l'enseignant**

- Une grande partie des professeurs ignore les difficultés réelles des élèves à la maîtrise de cette technique (il ne suffit pas de dire qu'il faut prendre des notes pour que cela se fasse), en particulier la quasi-impossibilité pour un élève de

seconde de noter et de voir, de noter et de comprendre, dans un même temps.

- Une utilisation un peu anarchique du tableau et de certains supports audiovisuels, sans connaissance des réelles possibilités de perception de l'information par un élève.

- La forme du cours lui-même : débit trop rapide, trop d'informations à la fois, ou trop de digressions autour du sujet principal (la plupart de ces observations ont été faites par les élèves eux-mêmes).

- Une certaine méconnaissance des rythmes d'attention et de concentration possibles pour des élèves de cet âge.

Ces constats ne sont pas exhaustifs, ils ne reflètent pas toutes nos observations dans le détail. Le lecteur pourra compléter le tableau en fonction de son expérience, surtout en ce qui concerne la responsabilité de l'enseignant.

### **LES ACTIONS POSSIBLES**

Nous avons expérimenté plusieurs années la mise en application des directives de travail en commun qui suivent. A la fin de l'exposé nous en ferons un bilan. Mais déjà en cours de recherche, la prise de notes pendant des exercices communs à plusieurs classes nous a permis d'observer que la seule présence dans une même équipe de plusieurs collègues sensibilisés à ce sujet, même sans intervention véritablement concertée, suffisait pour provoquer des résultats meilleurs que dans d'autres classes équivalentes.

Les observations faites dans le paragraphe précédent sont suffisamment interdisciplinaires pour que les enseignants de toutes les matières se sentent concernés, en gardant bien entendu la spécificité de cet exercice pour chaque discipline. Donc le traitement de la prise de notes doit se faire en **concertation avec la grande majorité de l'équipe de professeurs** de la classe de seconde. Les actions doivent être **coordonnées et successives** dans toutes les disciplines, afin que les élèves perçoivent l'intérêt que l'on porte à cette question sans que ce soit le «dada» d'un seul collègue, ni un nouvel exercice scolaire.

Le principe de l'intervention est de **provoquer des attitudes propices** à une prise de notes efficace, en **favorisant les exercices et les comportements propres à une réappropriation de l'information et au réflexe de sa hiérarchisation**. On peut distinguer trois phases :

#### ***La sensibilisation***

Elle concerne à la fois les collègues et la classe. Elle doit être faite par un professeur volontaire de l'équipe et peut s'appuyer sur un petit questionnaire qui doit viser à motiver les élèves à une prise de notes efficace. Cette sensibilisation doit être rapide et comporter peu de conseils, et surtout ne pas faire apparaître la prise de notes comme une nouvelle discipline enseignée en seconde. Attention à l'effet

d'accumulation de conseils donnés en début d'année scolaire.

### ***La pratique***

Elle comporte évidemment des conseils techniques simples : utiliser des abréviations, présenter clairement les notes, aller à la ligne après chaque idée, éviter les brouillons...

Il faut ensuite adopter une série d'attitudes pédagogiques concertées entre les disciplines qui permettent d'atteindre les objectifs visés :

- Introduire, surtout en début d'année scolaire, de petits exercices écrits ou oraux qui favorisent la synthèse.

- Demander plusieurs fois par heure de cours aux élèves de résumer à l'oral l'essentiel du discours professoral précédent, ou de toute autre intervention.

- Consacrer parfois cinq minutes en fin d'heure à demander une synthèse écrite du cours à partir des notes.

- Faire observer les notes des élèves par leurs camarades.

En dehors de ces exercices spécifiques qui ne doivent pas avoir un aspect systématique et pesant, il est nécessaire que le professeur ait l'occasion de donner son avis sur les notes de chaque élève.

Et surtout nous **devons laisser de fréquentes pauses**, pour que l'élève puisse, seul, **avoir le temps de bien prendre des notes**.

### ***La réutilisation***

Pour donner un véritable statut à cet outil méthodologique, il est bon, mais plus tard dans l'année scolaire, de prévoir des travaux et même des contrôles qui utilisent les notes prises en cours.

La mise en place de ces actions concertées est difficile, mais nous a semblé indispensable si nous voulions être véritablement efficaces.

## **LES ACQUIS**

Ils sont difficiles à apprécier, car pas quantifiables. La comparaison entre classes sensibilisées et entraînées et classes sans préparation particulière, sur des tests communs, a semblé montrer une plus grande efficacité, plus tôt dans l'année pour les premières.

Il est cependant indéniable qu'une formation à la prise de notes sert à une acclimatation plus rapide au second cycle. L'élève est plus facilement à l'aise dans la classe. La concentration en cours paraît améliorée.

Si l'impact sur les élèves semble difficile à apprécier, il est plus facile à évaluer sur les collègues qui participent à un tel travail. Outil interdisciplinaire méthodologique, une pratique concertée de ce type **permet en outre un salubre retour critique sur nos habitudes et nos comportements en cours**. La difficulté principale que nous, professeurs expérimentateurs avons rencontrée, a résidé dans la nécessité de maintenir, tout au long de l'année, notre attention et notre concentration vis-à-vis de ces questions.

Le contenu de nos travaux n'est pas *révolutionnaire*, le lecteur en conviendra facilement, mais je pense qu'il met à jour la nécessité, dans nos classes de seconde indifférenciée, de faire porter de plus en plus le travail pédagogique sur l'apprentissage, par l'élève, d'outils méthodologiques propres à la maîtrise de son travail personnel.

Alphonse Sangiorgi

## APPRENDRE A RÉALISER DES EXPÉRIENCES



- Voici trois sujets de travaux pratiques (T.P.) de physique, en seconde de détermination (2 D), en première scientifique (1 S), en terminale C ou D (T).

- Les Sciences physiques étant sciences expérimentales nous donnons priorité aux **expériences réalisées par les élèves** en travaux pratiques.

Les programmes prévoient 1 h 1/2 de T.P. par semaine pour chacun de ces niveaux, soit en physique, soit en chimie.

Les élèves sont groupés par deux, avec un maximum de vingt-quatre élèves par séance.

Ces T.P. se déroulent dans des laboratoires spécialisés ; les élèves trouvent sur leur table les appareils nécessaires à la séance.

- Par exemple :

### LE T.P. DE 2 D

. Les cinq appareils fournis sont connus des élèves à cette époque de l'année, ils peuvent donc réaliser le montage demandé et ensuite, après vérification du professeur, effectuer les mesures (et celles-ci sont en partie contrôlées par le professeur).

. Ils apprennent pour la première fois à tracer une courbe en physique et ensuite à l'exploiter pour répondre aux questions.

. Les élèves les plus rapides peuvent effectuer une deuxième expérience.

### LE T.P. DE 1 S

. L'appareil est nouveau pour les élèves mais le principe de la mesure est une application du cours.

. Ils savent tracer une courbe et doivent aussi savoir en déduire le quotient demandé, pour évaluer ensuite l'énergie.

. L'exploitation des résultats est faite collectivement : Ils découvrent alors que le métal dont la surface est noircie absorbe le maximum d'énergie.

### LE T.P. DE T

. Les élèves connaissent tous les appareils sauf le teslamètre (qui leur est présenté).

. Ils savent réaliser le montage et les mesures et aussi tracer les courbes.

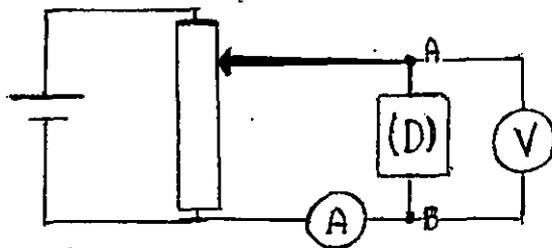
. Ils doivent aussi savoir les exploiter et conclure.

. La dernière question leur permet de tester la qualité (précision) de leurs mesures et la fiabilité de leur calcul.

**CARACTÉRISTIQUES D'UN DIPÔLE**

**BUT** : rechercher la relation entre la tension aux bornes A et B d'un dipôle (D) et l'intensité qui le traverse.

**MONTAGE** : réaliser le montage correspondant au schéma ; le potentiomètre permet de faire varier la tension aux bornes A et B du dipôle.



**MESURES** :

**expérience 1** : donner à  $U_{AB}$  des valeurs croissantes depuis zéro, et pour chacune d'elles mesurer la valeur correspondante de l'intensité  $I$  qui parcourt le dipôle de A en B. Choisir les calibres convenables des appareils de mesures et ne plus en changer au cours de la série de mesures. Rassembler les résultats dans le tableau.

dipôle	$U_{AB}$ (en V)	0							
	$I$ (en A)								

Tracer la courbe  $U = f(I)$  appelée caractéristique du dipôle.

Etudier la courbe :

Ce dipôle est-il passif ?

Ce dipôle est-il linéaire ?

**expérience 2** : reprendre la même méthode pour le deuxième dipôle.

tableau de mesures

dipôle	$U_{AB}$ (en V)								
	$I$ (en A)								

Tracer la caractéristique du dipôle.

Etudier la courbe :

Est-ce un dipôle passif ?

Est-ce un dipôle linéaire ?

conditions d'utilisation : dipôles 1 et 2	puissance maximale	0,5 W
dipôle 4	puissance maximale	0,8 W

**MESURE DE L'ÉNERGIE SOLAIRE**

**BUT** : Mesurer l'énergie reçue sur Terre par mètre carré exposé perpendiculairement au rayonnement solaire.

**PRINCIPE** : La surface d'un petit cylindre métallique est exposée perpendiculairement au rayonnement solaire et on relève sa température au cours du temps.

Soit  $K$  l'énergie solaire reçue par mètre carré exposé et par seconde.

l'énergie solaire reçue pendant la durée  $\Delta t$  par le cylindre métallique est :

$$W = K S \Delta t \quad S \text{ étant la surface exposée}$$

l'énergie absorbée par le métal pendant cette durée est :

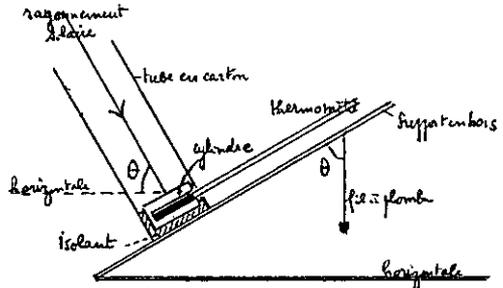
$$W = m c \Delta T = \rho S e c \Delta T \quad \text{avec} \quad \left\{ \begin{array}{l} \rho : \text{masse volumique du métal} \\ e : \text{épaisseur du cylindre} \\ c : \text{capacité thermique massique du métal} \\ \Delta T : \text{élévation de température du métal pendant la durée } \Delta t \end{array} \right.$$

en l'absence d'énergie perdue on a ,  
 $K S t = S e c T$

d'où

$$K = \rho e c \frac{\Delta T}{\Delta t}$$

**APPAREIL** : Laisser le cylindre à l'extérieur afin qu'il atteigne la température ambiante



**EXPÉRIENCES** :

1. conditions locales

date :	lieu :	conditions météorologiques :
température ambiante : $T_a =$	heure solaire locale :	hauteur du soleil : $\Theta =$
		état de surface du métal : { surface noircie surface blanchie surface polie nue

2. mode opératoire :

- réglér l'exposition de la surface perpendiculairement au rayonnement solaire
- relever toutes les minutes la température du bloc pendant environ 15 minutes
- compléter le tableau

temps t	
température T	
différence $T - T_a$	

**RÉSULTATS** :

- Tracer la courbe  $T - T_a = f(t)$  et en déduire le quotient  $\Delta T / \Delta t$  qui est le coefficient directeur de la tangente à l'origine de la courbe
- calculer la valeur de  $K$
- rassembler les résultats des différents groupes de la classe et étudier l'influence de l'état de surface sur la valeur de  $K$ . Rechercher des applications.

## ÉTUDE DU CHAMP MAGNÉTIQUE CRÉÉ PAR UNE BOBINE LONGUE

### APPAREILS ET MONTAGE :

- La bobine longue possède N spires réparties régulièrement sur la longueur  $L = 0,412$  m et le nombre de spires par mètre est  $n = N/L$
- La valeur du champ en un point est mesurée avec un teslamètre.
- Réaliser le montage série : générateur de tension constante (6V), bobine, ampèremètre (calibre 5A), rhéostat, interrupteur, puis placer la sonde relevée du teslamètre au centre O de la bobine, régler la mise au zéro du teslamètre lorsque  $I = 0$ .

### MESURES

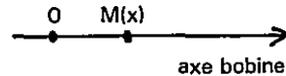
#### 1. Variation de la valeur du champ magnétique le long de l'axe de la bobine :

Faire  $N_1 = 200$  spires et  $I = 4$  A

Mesurer la valeur B en O puis en divers points M (x) de l'axe et consigner les mesures dans le tableau 1. Conclure.

Tableau 1

x (en cm)	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
B (en mt)											



#### 2. Etude du champ au centre de la bobine :

②		③	
$N_1 = 200$ sp		$N_2 = 400$ sp	
I (A)	$B_0$	I (A)	$B_0$
0		0	
0,5		0,5	
1,0		1,0	
1,5		1,5	
2,0		2,0	
2,5		2,5	
3,0		3,0	
3,5		3,5	
4,0		4,0	

##### a. influence de l'intensité :

- replacer la sonde en O puis donner à I diverses valeurs croissantes depuis zéro dans les deux cas :  $N_1 = 200$  et  $N_2 = 400$  sp.
- compléter les deux tableaux 2 et 3.
- Tracer les deux courbes  $N = f(I)$  sur le même papier millimétré.
- conclure.

##### b. influence du nombre de spires N :

considérer les deux courbes 1 et 2 obtenues et relever les valeurs de  $B_0$  pour une même intensité I et comparer  $N_1/N_2$  et  $B_0(1)/B_0(2)$ .  
Conclure.

### EXERCICES :

La valeur théorique du champ magnétique au centre O d'une très longue bobine est donnée par l'expression :  $B_0 = \mu_0 \frac{N}{L} I = \mu_0 n I$

calculer la valeur de la constante  $\mu_0$  appelée perméabilité du vide en prenant une série de valeurs liées :  $N =$        $I =$        $B =$        $L = 0,412$  m  
comparer votre valeur  $\mu_0$  à celle donnée dans une table des constantes.  
Conclure sur la qualité de votre mesure.

## Préambule

De notre conversation à bâtons rompus (1) nous avons dégagé quelques axes de réflexion sur l'intérêt des travaux pratiques en sciences physiques.

## SAVOIRS ET SAVOIR - FAIRE

Au cours de ses trois années au lycée, l'élève va **apprendre à observer et à mesurer**. Il va progressivement acquérir le langage scientifique et notamment un **vocabulaire spécifique**.

Il va s'initier aux méthodes d'analyse et de déduction propres aux sciences. Et l'essentiel de ces objectifs est acquis pendant les séances de travaux pratiques.

## LA LONGUE MARCHÉ DE L'AUTONOMIE

Il ne saurait être question de livrer les élèves à eux-mêmes, notamment dès la classe de seconde.

Le professeur va donc **choisir et limiter son sujet** et **imposer une méthode**. Il guidera l'élève pendant l'expérimentation pour le maintenir dans la bonne voie et l'aider à trouver, afin qu'il ne perde pas son temps, voire ne se lasse...

L'élève doit obtenir, en travaux pratiques, la réponse à son sujet au bout d'une heure trente. Il n'est pas question qu'il abandonne ou remette à plus tard.

Puis à la fin de la séance de T.P., après une discussion en commun, l'élève doit être en mesure de conclure sans employer un mot pour un autre, la formulation exacte est importante. Le langage étant très spécifique l'aide du professeur est, là encore, indispensable.

## IMPORTANCE DE L'ÉQUIPE

Les travaux pratiques se font par équipe de deux. Au début de l'année les élèves se choisissent, mais il peut arriver que l'assemblage se révèle mauvais. Parfois un élève vient voir le professeur pour se plaindre «ça ne va plus, c'est moi qui fait tout». Il faut alors agir discrètement, parlementer avec un autre groupe et constituer de nouvelles équipes.

Dans d'autres cas, la demande ne vient pas d'un élève, mais le professeur est amené à intervenir et à regrouper les élèves différemment pour un changement bénéfique.

Si les élèves se sont bien choisis, ils peuvent aller beaucoup plus vite et plus loin, tant en T.P. qu'en cours proprement dit.

Ceux qui destineront à des carrières scientifiques découvrent là l'importance du travail d'équipe, qui est primordiale.

(1) Entre Micheline Blumeau, professeur de Sciences physiques au Lycée de Sèvres et May Collat, coordinateur du numéro.

## IMPORTANCE DU MILIEU

Certaines classes sont **porteuses**.

L'intérêt des élèves, la qualité de leur écoute et de leur travail, le plaisir de manipuler en T.P., stimule le groupe **et** le professeur. Beaucoup travaillent avec goût, veulent savoir, et le professeur doit s'attacher à entretenir la curiosité de ses élèves - de tous ses élèves - leur goût de la découverte, leur côté dynamique et entreprenant.

## IMPORTANCE DE LA MÉMOIRE ET DU RECOURS A LA DOCUMENTATION

Lors de la séance de T.P. les élèves doivent aussi mettre en œuvre ce qu'ils ont appris en cours ou dans les T.P. précédents.

Il faut **mémoriser** et pour cela exercer sa mémoire. Ils doivent aussi venir avec certains documents pour s'y reporter. S'ils n'arrivent pas à trouver l'information qu'ils recherchent, ils feront alors appel au professeur qui les aidera.

## DÉVELOPPER UNE ATTITUDE

Les séances de T.P. devraient permettre de développer chez l'élève l'attitude du chercheur, qui est patient, soigneux, obstiné même, qui vérifie ses mesures, les renouvelle (la rapidité peut être un défaut si elle ne s'accompagne pas de vérification).

## DÉVELOPPER CERTAINES QUALITÉS

Chaque discipline prétend développer certaines qualités.

En sciences ce seront l'observation, la déduction, l'analyse, la logique, le raisonnement scientifique.

Si l'élève a acquis, donc compris, petit à petit, un langage scientifique précis, il pourra lire avec un **esprit critique**, et juger, des articles de vulgarisation scientifiques et écouter des causeries à la télévision avec profit.

## L'HORIZON 92

L'Inspection Générale de physique et chimie demande aux professeurs de ne pas décourager leurs élèves, mais au contraire de leur donner le goût de la curiosité scientifique et l'envie de poursuivre l'étude des sciences. Si les élèves les meilleurs sont attirés par les Grandes Ecoles (ce qui est tout de même une minorité), beaucoup s'orientent vers les facultés de médecine ou de pharmacie, malgré une sélection excessive, ou se dirigent vers diverses écoles d'ingénieurs.

Et il y a de moins en moins d'étudiants dans les Universités scientifiques, là où se forment les enseignants et les chercheurs.

Il importe lorsque les frontières s'ouvriront en 92, que les jeunes Français ne se trouvent pas en situation défavorable (notamment en nombre) face aux jeunes d'autres pays dont les exigences de formation sont différentes.

Micheline Blumeau

## LES ÉLÈVES AU TRAVAIL : L'ÉTUDE DE DOCUMENTS EN HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE



Le document est au cœur même de nos deux disciplines. *Faire de l'histoire*, c'est établir et déchiffrer le passé à partir de vestiges archéologiques, d'archives, de textes de toute nature ; *faire de la géographie*, c'est comprendre un espace organisé, presque toujours à partir de la représentation qu'en donnent des cartes, des photographies, ou toute autre «*image*».

Par ailleurs, dans la didactique de l'histoire et de la géographie, les instructions officielles, les auteurs de manuels, incitent les enseignants à prêter une attention particulière à l'étude du document qui, loin d'avoir simplement une fonction d'illustration, doit au contraire *servir de support permanent au travail des élèves* (1). L'importance de ce type d'exercices est attestée par la présence, dans les épreuves du baccalauréat, parmi les trois sujets de dissertation proposés, d'un commentaire de documents (2).

Mais c'est une raison de fond qui nous a conduites, dans le cadre d'une réflexion d'ensemble sur la manière de faire travailler les élèves, à analyser de plus près la pratique pédagogique de l'étude de documents : Au cours des trois années de Second Cycle de l'enseignement secondaire, cette pratique est en effet pour nous le moyen privilégié :

- d'une part de faire acquérir des connaissances en suscitant une activité réelle de l'élève ; son objectif est alors **formatif** ;
- d'autre part de déceler le caractère opératoire ou non des connaissances acquises ; son objectif est alors **sommatif**.

Avant d'approfondir chacun de ces deux points, quelques remarques semblent nécessaires.

Tout d'abord, parce que nous récusons l'érudition et l'encyclopédisme, le mot **connaissances** est à entendre ici non dans le sens étroit de connaissances factuelles mémorisées, mais comme comprenant également les savoir-faire, la maîtrise des concepts et celle du vocabulaire spécifique qui leur est associé.

De même, nous parlons d'**étude** de documents, sans nous limiter au seul **commentaire**, exercice critique supposant la confrontation avec des faits connus par ailleurs, qui n'est qu'une des approches possibles du document, parmi bien d'autres.

Insistons encore sur le fait que le document exploitable en classe d'histoire et

(1) B.O. n° spécial 1, du 5 mars 1981.

(2) Sujet dit de type II.

géographie est d'une extrême diversité, de la série statistique, à l'extrait de roman. Certains cours sont conçus comme des dialogues maître/élèves autour d'une projection de diapositives - paysages, reproductions d'œuvres d'art...-, ou s'organisent en débat après la projection d'un film ou d'une émission de télévision, ou sont tout entiers structurés par l'étude collective d'un texte significatif. Mais cette activité orale de la classe dans son ensemble est difficile à évaluer, et nous nous attarderons plutôt sur la **production écrite** des élèves, qu'ils travaillent individuellement, condition imposée par les situations de contrôle, ou en petits groupes, structure de travail fréquente - mais non exclusive - de l'apprentissage.

Dans l'un et l'autre cas l'exercice demandé pourra porter soit sur **un seul** document (un texte, ou une carte, ou une photographie), soit sur un **corpus cohérent de documents** relatifs à un même sujet, ensemble homogène (une série de textes par exemple) ou hétérogène (texte, carte et graphique associés). Dans la première hypothèse, on souhaitera voir l'élève porter son effort principal sur l'analyse interne du document. Dans la seconde, on attendra de lui surtout qu'il mette en relation les différents documents.

La tâche du professeur, qui aura d'abord sélectionné le ou les documents à faire étudier selon leur pertinence scientifique (par rapport au sujet) et pédagogique (par rapport à l'âge et au niveau des élèves), consistera pour l'essentiel à produire un questionnaire susceptible de mettre en jeu effectivement l'activité intellectuelle de l'élève, et adapté à l'objectif visé, formatif ou sommatif.

\* \* \*

Notre ambition principale, comme pédagogues, est de permettre aux élèves de construire des **notions nouvelles**. Celles-ci passent par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique dont nous savons d'expérience qu'il peut faire écran à l'acquisition des notions elles-mêmes. Citons, à titre d'exemples les confusions fréquentes qui se produisent entre des notions à la fois proches et différentes comme la latitude et la longitude, le site et la situation d'une ville, la concentration verticale et la concentration horizontale en économie capitaliste etc. La fragilité des savoirs que traduisent de telles confusions paraît pouvoir être corrigée, voire prévenue, par le biais de **l'étude de documents**.

La méthode utilisée dans ce cas s'apparente à la méthode **inductive** des sciences exactes. On propose aux élèves de partir d'éléments concrets observables pour arriver, par étapes progressives, à des notions abstraites. Ainsi un texte d'une vingtaine de lignes, racontant la vie d'Auguste Thyssen, entre le moment où il fonde une modeste usine de laminoirs à Mulheim-sur-Ruhr (1871) et les prises de participation qu'effectuent ses propres services bancaires dans les mines de fer de Normandie en 1910, peut servir de support concret à la construction du concept de concentration capitaliste (3). Les questions posées aident d'abord à dresser l'inventaire des faits, puis conduisent à la conceptualisation.

(3) Victor Cambon, **Les derniers progrès de l'Allemagne**, 1909.

Autre exemple : un croquis topographique à grande échelle de la presqu'île du Cap Vert associé à un texte décrivant l'extension spatiale de Dakar depuis le début du XVII<sup>e</sup> siècle, fournit tous les éléments nécessaires pour saisir, à travers l'étude d'un cas particulier, la notion générale de site urbain. Là encore le guidage de l'élève facilite dans un premier temps la reconnaissance des éléments du site (îlots rocheux, flèche littorale, anses abritées), puis la prise de conscience de leur valeur fonctionnelle et, à travers elle, permet la généralisation.

Une notion, même difficile, peut être élaborée par l'étude d'un seul document. Nous avons pu, par exemple, faire analyser par nos élèves de seconde l'acception du mot *libertés* sous l'Ancien Régime, grâce à un très court extrait d'un pamphlet protestant rédigé à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (4). Le plus souvent pourtant l'objectif formatif passe par une panoplie de documents complémentaires, parce que les notions à construire sont larges et complexes (la Révolution Industrielle, la transition démographique...), et parce qu'une condition impérative de la formation véritable est de mettre les élèves en situation d'avoir à résoudre un problème.

Dans cette perspective, la vraie difficulté pour le pédagogue n'est pas tant de réunir la documentation pertinente - beaucoup de manuels, des périodiques spécialisés (5); présentent, sous la rubrique *thème* ou *dossier*, des corpus de documents offrant une cohérence thématique ou scientifique - que de rendre cette documentation opératoire par un questionnement. L'élaboration de cet outil suppose une réflexion préalable sur les opérations que l'élève devra effectuer pour traiter réellement l'information, et la transformer à son usage. Elle suppose également la définition d'une tâche précise à réaliser, laquelle devra avant tout être dépourvue d'ambiguïté, réalisable, mais aussi représenter pour l'élève un *bon obstacle*, à la fois franchissable et facteur de progrès.

Voici, par exemple, un exercice sur le Monde Tropical proposé en classe de seconde. Il ne comporte que deux questions. La première demande de sélectionner, dans deux documents complémentaires - un texte descriptif et un planisphère comportant des limites climatiques significatives - deux critères de définition du Monde Tropical, la chaleur (la moyenne mensuelle des températures n'est jamais inférieure à 18° C) et l'humidité (la moyenne annuelle des précipitations est toujours supérieure à 400 mm). La seconde appelle à délimiter sur le planisphère le domaine climatique considéré, opération qui oblige l'élève à croiser les deux critères qu'il vient de sélectionner, et à ne repasser l'isohyète 400 mm que là où elle limite effectivement le monde tropical. L'ordre des questions respecte bien la séquence obligée des opérations mentales par lesquelles l'élève doit passer ; la tâche matérielle qu'il doit effectuer sur le planisphère est à nos yeux un *bon obstacle*, parce qu'elle est simple, parce qu'elle contraint l'élève à faire une synthèse qu'il n'aurait pas nécessairement

(4) Jurieu, pasteur protestant réfugié en Hollande, 1685.

(5) Par exemple, **La documentation photographique**.

tentée sans elle, et parce qu'elle lui permet de construire, sur le Monde Tropical, un savoir organisé et surtout spatialisé.

La *bonne question* est peut-être plus difficile à définir en histoire, où la variable à maîtriser est celle du temps. Nos exercices comportent souvent, accompagnant les textes, des frises chronologiques à élaborer ou à exploiter. Les élèves seront invités, par exemple, à repérer les dates-charnières d'une évolution à long terme (les étapes de l'ascension sociale des Colbert, les périodes de l'histoire du Tchad de la conquête coloniale à la guerre civile) puis à matérialiser sur un *fil du temps*, par les procédés de leur choix, les phases qu'ils auront distinguées. Si le travail porte non pas sur la longue durée mais sur l'événement, on pourra leur demander de réaliser un schéma fléché mettant en évidence l'ensemble des facteurs qui produisent une situation donnée, et les relations multiples qui s'établissent entre eux pour la produire.

Très souvent on le voit, en tous cas en classe de seconde, l'activité intellectuelle demandée se concrétise par une réalisation matérielle ; c'est une façon d'assurer la transition entre le collège et le lycée : Au fur et à mesure de la progression dans le second cycle, ces tâches matérielles ne seront plus demandées, et le nombre de questions se réduira ; tout ce que le questionnaire de seconde comportait d'aide à la lecture, d'aide à la mise en relation etc., disparaît en terminale où la plupart des questions suppose des opérations implicites. On espère alors que la méthode a permis d'atteindre les objectifs propres au second cycle des lycées - maîtriser une information multiforme, dégager sa signification, verbaliser à un certain niveau d'abstraction - et on s'attache dans cette classe à affiner le plus possible l'exercice de l'esprit critique : sur un sujet controversé, le pacte germano-soviétique, nous avons demandé à nos élèves un commentaire critique en fonction de la nature des différents documents. Le pacte lui-même, et le protocole secret qui lui a été annexé, devaient être analysés, les dispositions territoriales du second reportées sur un fond de carte, l'ensemble replacé dans le contexte de l'évolution diplomatique internationale depuis 1938, qui aurait dû conduire, logiquement, à une entente des démocraties et de l'U.R.S.S. Il fallait, dans un deuxième temps, expliquer la signature paradoxale d'un pacte entre l'U.R.S.S. et le Reich allemand, et pour cela mettre en rapport les différentes explications avancées avec l'origine des documents, ceux de la diplomatie occidentale (rapport français, memorandum britannique), ceux de l'historiographie officielle soviétique ((Histoire du P.C.U.S. publiée par Moscou en 1960).

Cet exemple permet aussi de montrer que l'étude de documents peut déboucher sur un apprentissage méthodologique. Le pacte germano-soviétique a été l'occasion, en terminale, d'une initiation systématique au **commentaire de texte**. En seconde, nous avons plusieurs fois utilisé notre exercice sur la Révolution Industrielle (montage de textes - parmi lesquels le texte sur Auguste Thyssen déjà cité - de séries statistiques et de graphiques concernant l'industrie allemande entre 1880 et 1914) pour une introduction à la **dissertation**. Il s'agissait, une fois achevée l'étude guidée des documents, de traiter de la Révolution industrielle en Allemagne en dégagant, à travers des exemples significatifs, ses caractères originaux. Les documents déjà étudiés fournissent ces exemples, le cadre du questionnement sug-

gère les thèmes à aborder, la réponse déjà donnée à l'une des questions (Pourquoi toutes les données sont-elles postérieures à 1870 ? Ce retard a-t-il constitué un handicap pour l'évolution économique de l'Allemagne ?) pourra, avec quelques indications complémentaires du professeur, être transformée en problématique. On a là matière à des réflexions fructueuses sur le statut de l'exemple dans une démonstration, sur la façon d'introduire et de conclure une dissertation en histoire ou en géographie.

Il arrive, deux ou trois fois par an, que soit soumis à l'investigation des élèves un document filmé ou télévisé. Nous l'avons fait en seconde, pour une première approche de la civilisation celtique (6), en première, pour faire travailler l'idéologie nazie (7), en terminale, sur la guerre d'Algérie (8). A tous les niveaux, et quel que soit le sujet abordé, le questionnement sera très différent de celui proposé pour des documents écrits, et d'abord beaucoup plus court. C'est qu'il vise surtout à donner prise sur une information difficile à dominer, du fait de son inscription dans le temps et de la complexité supplémentaire créée par le montage. Ici les questions conduisent principalement au classement de l'information selon une logique fonctionnelle pour nous, qui n'est pas celle du réalisateur, et invitent à prendre conscience des particularités du langage filmé : relations entre la parole et l'image, rôle de l'image, de la musique... Le film conserve au réel sa complexité et sa violence. Il permet de traiter des sujets difficiles sans les appauvrir. Mais il impose dans ce cas un questionnement *périphérique* ; on ne peut pas interroger sur le contenu de **Shoah**, mais des questions indirectes sur les témoins interrogés, ou sur la conduite de l'interview, mettent les élèves devant les problèmes inévitables soulevés par l'extermination des juifs.

\* \* \*

L'intérêt d'une production écrite des élèves, c'est qu'elle peut être évaluée. Lorsque l'exercice a consisté à résoudre un problème, on peut apprécier non seulement le résultat final - la notion a, ou n'a pas, été construite - mais encore, si l'on a pris la peine de faire au préalable un relevé des compétences que l'élève devait mettre en œuvre pour réaliser la tâche proposée (lire, observer, périodiser, changer d'échelle, comparer...), on peut également repérer s'il a exercé tout ou partie de ces compétences, les points sur lesquels il a échoué, éventuellement la genèse de ses erreurs. On voit bien l'avantage d'un diagnostic de ce type pour la suite à donner aux activités d'apprentissage : outre l'aide qu'il permet d'apporter aux individus concernés, il rend possible la définition d'un projet pédagogique adapté au niveau d'une classe donnée.

C'est pourquoi nous utilisons un exercice très proche de nos exercices d'apprentissage pour une **évaluation sommative** de nos élèves au tout début de la classe de seconde. Cherchant à vérifier le caractère opératoire ou non des acquis du premier cycle, nous donnons un exercice long, à sujet unique mais aux questions très variées, se présentant comme une série de petits problèmes à résoudre à partir

(6) **Les Gaulois nos ancêtres**, de Jacques Audoin.

(7) Des extraits de **Shoah**, de Claude Lanzmann.

(8) **La guerre d'Algérie**, d'Yves Courrière.

d'un corpus de documents, et dont l'évaluation peut se faire aux deux niveaux que nous venons de distinguer. Mais à la différence des exercices d'apprentissage, il ne comporte **aucune nouveauté** par rapport aux savoirs et aux savoir-faire attendus d'un élève de fin de 3ème. Il s'agira, par exemple, de repérer un même espace sur deux cartes à échelle différente, de matérialiser des directions, de placer sur une frise chronologique des événements datés dans un texte... toutes compétences qui relèvent en principe du premier cycle. Autrement dit, l'utilisation sommative des documents demande aux élèves d'y **reconnaître des notions déjà construites**, puis de les utiliser pour **donner une interprétation** ou **exercer un jugement**. On la pratique à périodicité régulière au long des trois années de la scolarité du second cycle, et à l'examen final.

A l'épreuve de **géographie** du baccalauréat, le commentaire de documents porte lui aussi sur un ensemble de trois ou quatre documents de nature différente (carte, statistique, texte). Il privilégie, de même, à la fois la reconnaissance des faits connus, et l'activité de mise en relation des documents entre eux. On attendra des candidats qu'ils sachent dégager les traits majeurs d'une situation donnée, les expliquer, analyser leurs conséquences... les *bonnes questions*, pour ce type d'exercice, sont celles qui fournissent le cadre d'une **approche synthétique** - puisque les élèves doivent, en fin de compte, aboutir à une dissertation ou, à tout le moins, à des réponses organisées par grands thèmes.

On peut faire la même déclaration de principe pour le sujet de type II en histoire, mais en insistant sur quelques différences, qui tiennent principalement au fait que l'épreuve porte sur un **seul** document, presque toujours **un texte**, et suppose que le candidat prête une attention particulière à sa cohérence interne et à sa pertinence. Le questionnement doit donc susciter chez l'élève deux activités différentes. D'abord une activité **d'analyse**, à travers des questions portant sur l'idée générale du texte, sa construction, l'articulation des arguments, ou proposant le recours à des méthodes linguistiques adaptées : l'étude des temps dans un discours de De Gaulle, l'étude du vocabulaire - recherche de la fréquence du mot liberté dans le discours d'un président des U.S.A., Truman ou Kennedy -, l'étude des métaphores dans un discours de propagande de Vichy, etc. toutes recherches qui doivent pousser l'élève à sortir de la paraphrase et à déboucher sur la deuxième activité qu'on attend de lui, le **commentaire du document**.

Des questions très étroites, sur la date, la nature du texte, son auteur, ou des questions plus larges suggérant des thèmes de réflexion, doivent conduire l'élève à *commenter*, c'est-à-dire à solliciter un certain nombre de connaissances dont l'exposé est indispensable pour que le texte prenne toute sa signification.

Il y a enfin un troisième type de questions, qui doivent inciter l'élève à prendre, par rapport au texte, une certaine distance critique ; dégager l'intérêt du texte, mais aussi ses limites, en proposer plusieurs interprétations : le discours de Brazzaville doit-il être compris comme l'annonce de la décolonisation, ou comme l'affirmation solennelle d'une reprise en main de l'empire colonial ?

Dans une telle perspective, la prise de conscience du non-dit, de l'implicite, est indispensable... On voit l'intérêt qu'il y aurait à confronter notre pratique du commentaire avec celle des professeurs de français ... !

Au jour de l'examen, les questions qui accompagnent le texte à étudier mêlent analyse et commentaire. Et les *bonnes questions*, comme pour l'épreuve de géographie, sont celles qui, en nombre réduit, trois ou quatre au maximum, fournissent les thèmes organisateurs d'un exposé de synthèse.

Mais dans les commentaires de texte que nous proposons en «contrôles» aux élèves dès la classe de seconde, nous multiplions au contraire les questions, en dissociant les différentes activités dont nous venons de faire l'inventaire : sur un extrait des Mémoires du Marquis de Bouillé décrivant l'économie et la société françaises à la fin de l'Ancien Régime, nous avons proposé sept questions différentes. Les unes demandaient de **reconnaître**, dans la formulation de l'époque, des points traités en classe, *la réaction nobiliaire*, les fonctions dont la bourgeoisie était exclue etc. d'autres demandaient **d'analyser** tous les termes de la comparaison entre bourgeoisie et noblesse effectuée par le texte ; d'autres enfin de définir l'intérêt du texte (un noble critiquant les privilèges abusifs de la Noblesse) et ses limites (un point de vue *réformiste*).

L'évaluation de ce type de travail est différente selon les classes. En seconde, l'évaluation par compétences, comme lors de l'objectif formatif, semble bien adaptée. En classe de terminale, la rédaction des réponses doit faire apparaître une construction d'ensemble cohérente et organisée. Il faut alors faire une évaluation globale, moins rigoureuse peut-être, mais qui est celle de l'examen final.

\* \* \*

Nous nous sommes placées délibérément dans une perspective de méthodes actives, de construction d'un savoir opératoire, mobilisable par l'élève. Perspective ambitieuse dans un enseignement où l'élève, à cause des effectifs des classes, ou parce qu'il est à la recherche de recettes toutes faites pour décrocher un examen, peut être enclin à la passivité ! méthode aussi gourmande en temps, alors que celui-ci nous est de plus en plus compté. Sans parler du décalage entre l'activité que nous cherchons à susciter et celle que nous obtenons réellement...

Foin des regrets pourtant ! L'étude de documents, si elle n'atteint pas tous nos objectifs, a au moins l'intérêt de rendre nos disciplines vivantes, et stimulantes pour l'esprit.

Andrée Pescayré  
Isabelle Raynaud-Nguyen

# APPRENDRE A UTILISER DES DOCUMENTS EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES



## OBJECTIFS ET CADRES D'ÉVALUATION

L'enseignement en Sciences Economiques et Sociales a pour but de conduire l'élève à la connaissance des Sociétés actuelles et de leur mécanisme de fonctionnement (ou de dysfonctionnement) en l'aidant à établir une relation entre son environnement culturel proche et les **réalités** économiques et sociales d'**ensemble**. Cette appréhension de la réalité nécessite une double intervention de la part de l'enseignant :

- fournir aux élèves les éléments d'observation de la réalité.
- leur donner les instruments qui permettent de mener une analyse aussi efficace que possible :
  - . à la fois en dégagant les points essentiels (parvenir à une **réponse** même nuancée),
  - . d'autre part en ne négligeant pas la complexité des phénomènes étudiés (donc en se gardant de généralisation abusive ou de simplifications hâtives),
  - . enfin en initiant l'élève à reconnaître des points de vue contradictoires que l'on peut souvent rattacher à des courants de pensée en particulier lorsqu'il s'agit de privilégier un type d'explication ou de rechercher des solutions.

D'où l'importance, dans cette description, des documents que l'on retrouve comme instrument de base de l'apprentissage et dans l'évaluation des compétences de l'élève en terminale : la dissertation appuyée sur un dossier et l'interrogation orale au second groupe d'épreuves.

## **LE DOCUMENT, INSTRUMENT PRIVILÉGIÉ DE L'APPRENTISSAGE**

Le document est le point de départ de l'initiation à un thème et en définitive au contenu des programmes. Ainsi, dès la classe de Seconde, la plupart des manuels sont conçus comme des dossiers composés de documents, isolés ou regroupés, assortis de questions. Ce procédé oblige l'élève à une démarche active puisque au lieu d'apprendre un discours déjà construit, il va devoir l'élaborer à l'aide de l'observation des documents, guidé par des questions et/ou par l'intervention du professeur.

Deux démarches sont donc envisageables de la part du professeur :

- . Faire prendre conscience à l'élève de la réalité d'un phénomène (à travers l'utilisation des documents). Faire ensuite apparaître la nécessité de dispo-

ser d'instruments d'étude, de méthodes de travail.

Fournir à l'élève les notions essentielles. Puis lui faire retrouver la réalité du phénomène, sa complexité, sa diversité... à travers les documents.

La première démarche est généralement privilégiée en particulier en Seconde et en Première.

### **L'ÉVALUATION FINALE : UNE DISSERTATION APPUYÉE SUR UN DOSSIER**

C'est le seul type d'épreuve proposé au premier groupe d'épreuves du baccalauréat (deux sujets, au choix), L'évaluation des compétences de l'élève se fait donc dans le cadre de la dissertation, ce qui conduit à privilégier l'aptitude du candidat à classer ses idées, à les organiser selon un plan structuré permettant une argumentation cohérente. Le dossier, qui doit être nécessairement utilisé, a officiellement pour but :

- de limiter l'effort de mémoire du candidat,
- de l'aider à cerner un sujet souvent très vaste,
- de l'obliger à étayer son raisonnement sur des chiffres précis,
- de tester ses capacités
  - . à reconnaître et sélectionner une information,
  - . à relier le document au problème posé tout en mesurant les limites éventuelles,
  - . à reconnaître un courant de pensée.

D'autre part, au deuxième groupe d'épreuves, le candidat doit être interrogé oralement sur une question accompagnée de deux documents. Telle est donc, très généralement présentée, la place que tient le document dans l'enseignement de Sciences Economiques et Sociales. Comment rendre l'élève capable de l'utiliser efficacement ?

### **LE PROJET PÉDAGOGIQUE**

L'apprentissage se fait sur trois ans ; comme dans toute discipline, il y a donc une progression :

- . Analyse d'**un** document
- . Mise en relation de **plusieurs** documents
- . Documents de plus en plus complexes
- . Thèmes de réflexion de plus en plus vastes...

Devant tout document, on retrouvera cependant trois étapes de travail :

- . Situer le document (Type de document. Auteur. Date...)
- . Sélectionner l'information simple ou complexe qui y figure en relation avec la question posée ou le sujet traité.
- . Analyser le document de manière critique : l'information peut être incomplète, être un point de vue, évoquer pour l'élève d'autres informations ou notions connues...

Conformément aux objectifs proposés au départ, on retiendra pour cette étude, trois types d'apprentissages :

- Mesurer la réalité économique et sociale.
- Mettre en évidence des mécanismes et des interrelations entre les phénomènes.
- Reconnaître des points de vue divers, voire contradictoires, les rattacher éventuellement à un courant de pensée.

### **1. MESURER LA RÉALITÉ**

Les phénomènes étudiés ont le plus souvent besoin d'être quantifiés : effectif de population active. Evaluation de la proportion de PME dans l'ensemble des entreprises françaises, nombre de chômeurs, taux de croissance, mesure de l'inflation... Les informations peuvent être données en chiffres bruts et rester relativement limitées (Exemple 1). Elles peuvent être plus complexes (Exemple 2).

#### **Exemple 1**

#### **RÉPARTITION COMPARÉE DE LA POPULATION ACTIVE (PAR SECTEUR) ET DE SON ÉVOLUTION (EN MILLIERS D'INDIVIDUS)**

	1976			1981		
	Etats-Unis	Japon	C.E.E.	Etats-Unis	Japon	C.E.E.
Agriculture	3 453	6 430	9 563	3 519	5 570	8 410
Industrie	27 354	18 880	41 634	30 191	19 700	39 585
Tertiaire	57 945	27 400	54 068	66 687	30 540	58 769

Source : Paribas, Conjoncture, novembre 1983.

**Exemple 2**

**CONTRIBUTIONS DE DIVERS FACTEURS À LA  
VARIATION DU TAUX DE CHÔMAGE (%)**  
(de 1974 à 1982)

	D	F	NL	S	DK	UK	B	I	J	C	US
de la population active	1,3	5,5	14,7	7,6	8,0	2,4	4,8	9,3	8,3	23,3	18,3
de l'emploi tertiaire	- 3,7	- 6,6	- 11,9	- 11,4	- 8,0	3,5	- 6,3	- 9,6	- 9,1	- 17,0	- 13,9
de l'emploi dans l'industrie	+ 4,1	+ 3,6	+ 3,7	+ 4,0	+ 4,6	8,3	+ 8,4	+ 1,2	+ 0,9	- 0,2	+ 0,2
de l'emploi dans le bâtiment-génie civil	+ 1,2	+ 1,1	+ 1,2	+ 0,4	+ 0,3	1,2	+ 1,5	- 1,0	- 1,4	- 0,4	- 0,3
de l'emploi agricole	+ 1,7	+ 2,0	+ 0,4	+ 0,7	+ 0,8	0,2	+ 0,8	+ 4,1	+ 2,4	0,0	0,0
<b>Total</b> (variation du taux de chômage)	<b>+ 4,6</b>	<b>+ 5,6</b>	<b>+ 8,1</b>	<b>+ 1,3</b>	<b>+ 5,7</b>	<b>+ 8,6</b>	<b>+ 9,2</b>	<b>+ 4,0</b>	<b>+ 1,1</b>	<b>+ 5,7</b>	<b>+ 4,3</b>
<b>Taux de chômage en 1982 (1) en %</b>	<b>6,1</b>	<b>8,0</b>	<b>11,4</b>	<b>3,1</b>	<b>9,9</b>	<b>12,3</b>	<b>13,1</b>	<b>8,9</b>	<b>2,4</b>	<b>10,9</b>	<b>9,5</b>

Légendes de lettres utilisées :

D : Allemagne  
S : Suède  
I : Italie  
US : Etats-Unis d'Amérique

F : France  
DK : Danemark  
J : Japon

NL : Pays-Bas  
B : Belgique  
C : Canada

Source : M. Gaspard et alii, art. cité, p. 10, à partir des statistiques de l'OCDE et du BIT.

(1) O.C.D.E. - Perspectives de l'Emploi, 1984, p. 17.

Pour mettre en évidence les principales caractéristiques contenues dans l'exemple 1, on pourra :

- Apprendre à lire les informations :

- . repérer l'unité utilisée, le titre du tableau ;
- . comparer les chiffres entre eux, à une moyenne (non pertinent dans l'exemple fourni).

- Faire des calculs simples de manière à faire ressortir l'information essentielle (en particulier en Seconde) :

- . calculer des proportions d'actifs par secteur ;
- . calculer des indices ou des taux de croissance pour mettre en évidence l'évolution du phénomène...

l'objectif essentiel étant de permettre ensuite à l'élève de comprendre une information fournie en pourcentage, en indice ou en taux de croissance (cf. exemple 2).

De plus, en ce qui concerne l'exemple 2, le phénomène n'est pas seulement quantifié. Il fournit également les éléments d'une analyse. Il suppose que l'élève soit non seulement familiarisé avec la manipulation d'un tableau à double entrée, la lecture de taux de croissance mais que la multitude et l'hétérogénéité des causes du chômage selon les pays soient déjà pour lui des notions connues. L'élève devra être capable de dégager du tableau, trois types d'informations essentielles :

- Le taux de chômage varie selon les pays. Quel est-il, dans chaque pays, à une date donnée ?

- Son évolution varie également selon les pays. Situation propre de chaque pays, pendant une période donnée.

- Les explications générales que l'on peut faire apparaître sont toujours multiples ; elles ne jouent pas de la même manière selon les pays.

L'élève doit ensuite intégrer ces informations dans une réflexion plus large compte tenu du sujet posé.

Les graphiques sont également fréquemment utilisés. Là encore, en Seconde on les fera construire par les élèves de manière à ce qu'ils soient ensuite capables de lire un graphique en en connaissant le **code**.

- . Attention à accorder au titre du graphique (quel phénomène est représenté ?), aux variables utilisées, aux unités choisies.

Initiation aux difficultés liées aux mesures effectuées à l'aide des prix (séries statistiques ou graphiques en prix courants ou en prix constants, en valeur ou en volume), aux comparaisons internationales (utilisation de la parité du pouvoir d'achat).

Dans ces types d'exercices, il sera sans cesse nécessaire de rappeler aux élèves :

- qu'il faut toujours vérifier que l'on a compris l'information étudiée, en particulier lorsque celle-ci va à l'encontre de ce qui est généralement admis ;

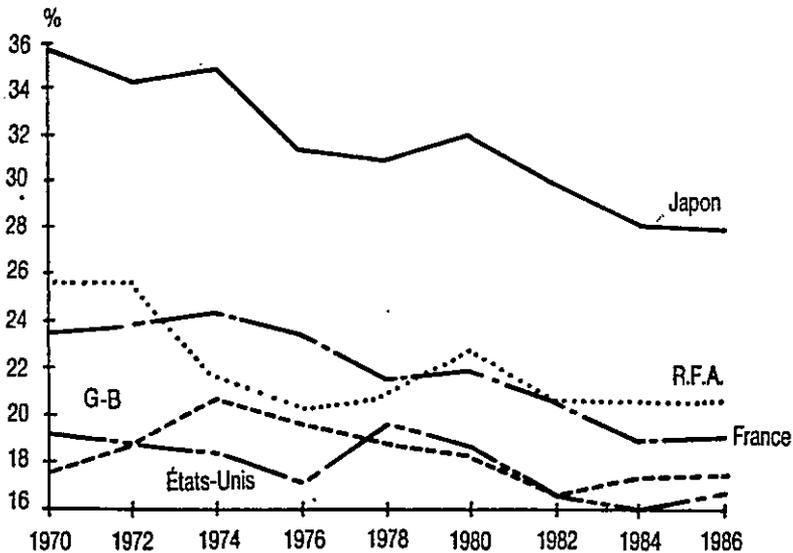
- qu'il faut adopter un compromis entre la richesse de l'information proposée et la nécessité de faire apparaître les points essentiels, l'idée qui peut être derrière le chiffre, en termes clairs et précis mais sans tomber dans la fastidieuse énumération de chiffres statistiques ;

- que la démarche la plus logique est le plus souvent d'aller du général au particulier.

Cette information chiffrée sur la réalité ne peut être séparée du point suivant : en effet elle conduit souvent à une analyse, en particulier lorsqu'il s'agit de mettre en relation, avec circonspection cependant, deux ou plusieurs documents chiffrés.

### Exemple 3

FORMATION BRUTE DE CAPITAL FIXE EN % DU P.I.B.



Données : O.C.D.E. ; prévision 1986 : CISI-Wharton

**POURCENTAGE DE CHOMAGE PAR RAPPORT À LA  
POPULATION ACTIVE TOTAL DANS QUELQUES PAYS DE L'O.C.D.E.**

	1970	1975	1979	1983	1985
France	2,4	4	5,9	8,3	10,1
Allemagne	0,8	3,6	3,2	8	8,6
Japon	1,1	1,9	2,1	2,6	2,6
R.U.	3	4,5	5,3	12,7	13,2
U.S.A.	4,8	8,3	5,8	9,5	7,1
Total OCDE	3	5,2	5	8,6	8

Source : OCDE - Perspectives de l'emploi 1985 et 1986

**2. METTRE EN ÉVIDENCE DES MÉCANISMES, DES INTERRELATIONS  
ENTRE LES PHÉNOMÈNES**

Les documents sont également fournis pour aider l'élève à comprendre la complexité des phénomènes étudiés ou, dans le cas du dossier de dissertation, obliger le candidat à prendre en compte cette complexité. Il ne lui suffira pas de la déceler, il faudra qu'il l'intègre dans son argumentation, qu'il se l'*approprie*, ce qu'il ne pourra faire que s'il y est déjà sensibilisé.

Il peut s'agir par exemple :

- . des diverses explications du chômage, cf. exemple 2 ;
- . des déterminants de l'investissement ;
- . de l'uniformité ou de la diversité des modes de consommation, etc.

Dans le cadre du cours, la démarche pourra être la suivante :

- d'abord mettre en évidence les mécanismes, la complexité du phénomène : le professeur devra guider les élèves pour qu'ils reconnaissent les différentes composantes ;
- puis, grâce à la *distance* que permet de prendre le document et en utilisant d'autres, montrer éventuellement :
  - . que certains aspects n'ont pas été évoqués ;
  - . que l'auteur présente son analyse en utilisant une hiérarchie (des causes ou des composantes du phénomène) qui peut être discutée.

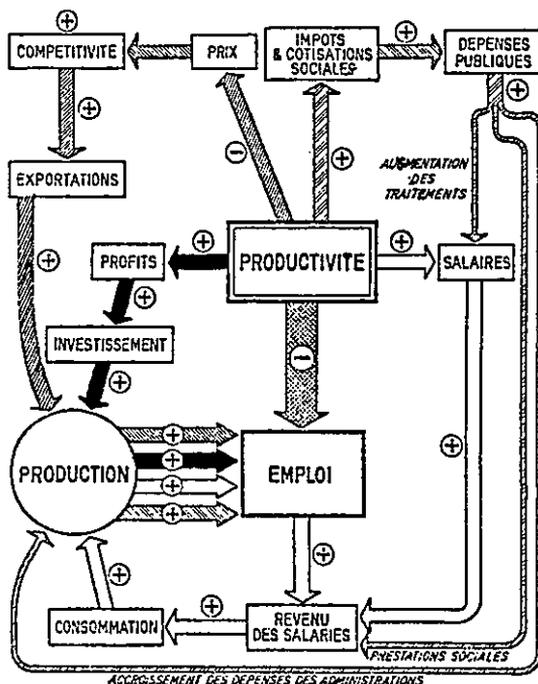
- Enfin établir des liens entre ce document et d'autres, en particulier les documents chiffrés.

Le document sera toujours utilisé dans le cadre d'un thème. Des questions serviront à son exploitation.

Dans le cadre de la dissertation, les documents sont généralement plus courts, et non exhaustifs. Ils peuvent simplement évoquer un mécanisme supposé connu de l'élève. Celui-ci devra donc être capable de le reconnaître et de l'insérer dans sa propre argumentation en le liant éventuellement à d'autres éléments de connaissances ou d'autres documents de dossier.

#### Exemple 4

### LES EFFETS DE LA PRODUCTIVITÉ CROISSANTE SUR L'EMPLOI



J.M. Albertini, E. Coiffier, M. Guiot, *Pourquoi le chômage ?*, Scodel, Ecopeche, 1981.

Le candidat qui pourrait être tenté de tenir un raisonnement exclusivement pessimiste sur les effets d'une productivité croissante sur l'emploi sera ainsi amené à réfléchir sur les conséquences, éventuellement positives à terme, que peut avoir sur l'emploi une meilleure productivité.

### 3. RECONNAÎTRE DES POINTS DE VUE DIVERS, DES COURANTS DE PENSÉE

Déjà, dans le paragraphe précédent, on avait évoqué le fait que, selon les auteurs, un même mécanisme, une explication... pourraient être présentés de diverses manières et que ces approches différentes d'un même phénomène étaient des éléments d'analyse complémentaires.

A plus forte raison, les points de vue divers sur un sujet étudié devront retenir l'attention des élèves.

#### **Exemple 5**

Ainsi, à propos des politiques de relance des économies capitalistes au cours des années 80, on peut opposer la phrase célèbre du chercheur ouest-allemand Helmut Schmidt : *les profits d'aujourd'hui sont les investissements de demain et les emplois d'après demain...* aux analyses de type keynesien qui décrivent au contraire une situation où la production est limitée par la faiblesse de la demande et où donc peut coexister un excédent de capacité de production rentable et un excédent d'offre de travail (chômage).

De même le déficit de la Sécurité Sociale, le déficit du commerce extérieur français, le sous-développement donnent lieu à des analyses et donc à des propositions de remèdes contradictoires.

L'élève devra au préalable connaître les principaux courants d'analyse (en particulier libéraux, keynésiens, marxistes) pour pouvoir les reconnaître dans les documents proposés. Ceux-ci auront ici l'intérêt de rappeler des éléments d'argumentation et d'éviter ainsi soit des présentations caricaturales, soit une *récitation*. Ceci met en jeu les capacités de *distanciation* de l'élève, démarche qui lui paraît toujours difficile. Les exercices d'apprentissage devront être progressifs et fréquemment répétés, les principaux moyens de *fuite* de l'élève étant l'évacuation pure et simple du problème, la paraphrase du document, la caricature de la pensée de l'auteur.

En dehors de ces aspects spécifiques on retrouve en fait, dans ce troisième type d'apprentissage, des points communs avec le second.

\*\*\*

Tel est le projet pédagogique. Les propos qui précèdent sont un stade de réflexion. Ils ne sont pas exhaustifs et ne peuvent en aucun cas proposer des solutions aux différents problèmes pédagogiques soulevés. En effet, ceci supposerait que nous possédions des instruments d'évaluation suffisamment *scientifiques* sur l'efficacité des méthodes que nous utilisons empiriquement : l'état de la recherche pédagogique dans cette discipline ne le permet pas actuellement. Mais un travail de ce type pourrait être envisagé...

Yvonne Mensch

## APPRENDRE À FAIRE UNE DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

★

Avec la dissertation philosophique, l'élève est invité à rédiger une œuvre personnelle. Avoir lu les philosophes, analysé les concepts, posé les grands problèmes, ne suffit plus. Il lui faut fournir une réflexion originale, à la mesure d'un sujet unique : bref, il lui faut **philosopher**. La dissertation philosophique n'a rien à voir avec un exercice rhétorique : elle n'est pas autre chose qu'un exercice de réflexion **en acte**, méthodiquement conduit, et rigoureusement centré sur la question qui est posée. Dans cette perspective, les consignes de méthode ne sont aucunement des **recettes**, mais constituent des indications structurantes pour permettre le déploiement rigoureux d'une réflexion originale, inédite même puisque pour chaque sujet, l'aventure de la pensée (re)commence.

D'où la nécessité d'un **examen préalable du sujet** (formulé généralement sous la forme d'une question). Cet examen, suffisamment poussé et approfondi, aboutit à la mise en place d'**objectifs de réflexion** clairement définis et articulés les uns par rapport aux autres. Le **plan**, dès lors, ne peut être conçu comme un *range-ment* anticipé de ce qui, par définition, ne peut être su avant le processus de réflexion lui-même. Il définit plutôt les étapes d'un cheminement ordonné et progressif, jalonné par des questions ou des thèmes qui permettent d'explicitier et d'analyser le sujet lui-même. Il est clair qu'une simple doxographie ne peut remplir la fonction d'une dissertation philosophique authentique. Ce qui compte, c'est l'exigence réflexive grâce à laquelle, à partir de l'énoncé, un problème est clairement défini, examiné, et, si possible, résolu.

Pour aider les élèves à *construire* leur dissertation, on peut leur **suggérer** les étapes suivantes :

- une **introduction**, texte court et tourné vers l'énoncé du sujet, qu'il doit présenter et situer, et à propos duquel il suscite l'intérêt du lecteur ;

- un premier moment du développement présentant une **analyse rédigée**, aussi approfondie que possible, du sujet et de ses implications, et débouchant sur la définition d'une **démarche de réflexion** articulant des questions clairement définies ;

- les moments suivants du développement examinent successivement ces questions, et sont articulés entre eux par des transitions dans le cadre desquelles chaque question est reformulée à partir de l'**acquis** du moment antérieur ;

- une conclusion qui dresse le bilan de la réflexion, puis *ouvre* celle-ci sur une autre question, voisine ou complémentaire de la question examinée.

On trouvera en annexe :

- . Un exemple de **polycopié de méthode** distribué aux élèves et précisant les suggestions évoquées. On y trouvera quatre séries d'indications :

- **Conception de la dissertation** : les principales caractéristiques du texte à rédiger.
- **Suggestions** pour le travail **préparatoire**.
- **Questions** pour orienter le travail **préparatoire**.
- **Récapitulatif**, en première personne, des démarches à accomplir.

. Un exemple, parmi d'autres, de **dissertation rédigée** selon ces consignes de méthode, et à l'aide d'un bagage philosophique élémentaire que tout élève, en fin de Terminale est censé maîtriser, tant en ce qui concerne le maniement des concepts et des distinctions conceptuelles qu'en matière de **points de vue** sur une question.

Henri Pena-Ruiz

## ANNEXES

(1)

### CONCEPTION DE LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE (Organisation méthodique du travail)

#### LA DISSERTATION : PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES

##### - INTRODUCTION

Présenter et situer le sujet, en attirant l'attention du lecteur.

##### - DÉVELOPPEMENT

###### **D1 (Première partie)**

Expliciter la signification du sujet et dégager les différentes questions que la réflexion doit prendre en charge pour l'étudier  $\Rightarrow$  mise en place du *cheminement ordonné* (thèmes de réflexion et démarche).

**D2** } Développement de la réflexion sur chacun des objectifs fixés lors de  
**D3** } l'étude du sujet. Chaque partie (ou *moment*) doit commencer par  
**D4** } une formulation claire et explicite de la question examinée.

##### - CONCLUSION

Faire le **bilan** des *acquis* de la réflexion menée, et préciser les **limites** de celle-ci, en ouvrant la dissertation sur un problème ou un champ de réflexion dont l'étude compléterait utilement l'approche effectuée. **Bilan** et **ouverture**.

(2)

## LE TRAVAIL PRÉPARATOIRE (au brouillon)

### - Trois objectifs :

. Expliciter précisément le sujet afin de centrer la réflexion sur une question spécifique ⇒ mise au point du *PLAN*.

. Réunir les éléments d'analyse qui fourniront la matière de la PREMIERE PARTIE DU DEVELOPPEMENT.

. Esquisser le texte de l'introduction (à partir d'une mise en évidence de l'enjeu de la question).

### - Principales étapes :

. Analyse du sujet saisi globalement, mais aussi au niveau de chaque terme (variations de sens entraînant des interprétations diverses de l'énoncé).

. Explicitation des implications du sujet, voire de ses présupposés.

. Recherche des domaines où la question prend un sens (différents *aspects* de la question).

. Définition des objectifs de la réflexion, notamment en formulant rigoureusement les questions qu'il convient d'examiner pour étudier le sujet.

. Mise en ordre de ces questions selon une démarche de réflexion clairement définie.

. Mise en évidence de *l'enjeu* du sujet (intérêt pratique ou théorique de la réflexion) ⇒ introduction.

(3)

## QUELQUES QUESTIONS POUR ORIENTER LA RECHERCHE DANS LE TRAVAIL PRÉPARATOIRE

### LE TRAVAIL PRÉPARATOIRE

#### A) ANALYSE DES TERMES DU SUJET. MISE EN ÉVIDENCE DES NIVEAUX DE SIGNIFICATION

Répondre aux questions suivantes :

- . Quelle signification peut-on donner à l'énoncé saisi comme un tout ? Quel sens peut-on retenir pour chaque mot compte tenu de l'ensemble du libellé ?
- . Quels sont, éventuellement, les différents niveaux de signification du sujet ?

#### B) EXPLICITATION DES IMPLICATIONS DU SUJET, DE SES SOUS-ENTENDUS, VOIRE DE SES PRÉSUPPOSÉS (Formulation de questions équivalentes puis examen critique)

Répondre aux questions suivantes :

- . Quels sont les sous-entendus de l'énoncé ? Que faut-il admettre pour poser une telle question ou formuler un tel sujet ?
- . Qu'est-ce qui est supposé connu dans la question ou l'énoncé ?

#### C) RECHERCHE DES DOMAINES D'ÉTUDE OU LE SUJET PREND UN SENS

Répondre aux questions suivantes :

- . Dans quels domaines concrets peut-on «effectuer» le sujet ? (par exemple : domaine moral, politique, social, psychologique, épistémologique, etc...).
- . A quelles réalités le sujet peut-il s'appliquer ?

#### D) MISE EN PLACE DES TITRES D'ANALYSE À EFFECTUER À PARTIR DU SUJET

Répondre aux questions suivantes :

- . Quel point de vue peut-on adopter sur le sujet ? (par exemple : origine de telle question ; fonction de telle question).

- . En quoi les philosophes ont-ils pu apporter, sur la question posée, des éléments de réflexion (repérage de contenus philosophiques mobilisables).

E) **SYNTHÈSE : DÉFINITION DU PROBLÈME ET MISE EN PLACE D'UNE PROBLÉMATIQUE D'ENSEMBLE** (c'est-à-dire d'une organisation méthodique et ordonnée des approches possibles).

. **Définition du problème à analyser**, ou du domaine de réflexion qu'ouvre le sujet.

(Répondre à la question : quel problème sous-tend le sujet ? En quels termes ce problème est-il posé).

. **Caractérisation du problème ainsi posé**

(Répondre à la question : de quelle manière ce problème est-il posé ? A quel type de problème a-t-on affaire ? De quel ordre est le problème ?).

. **Mise en évidence de l'enjeu et de la portée du problème étudié**

(Répondre à la question : qu'est-ce qui conduit à formuler un tel problème ? Qu'est-ce qui justifie, appelle une telle réflexion ? Quelle importance y a-t-il à répondre à une telle question ?).

. **Définition des principaux axes de réflexion**, après recensement des annonces possibles.

(Répondre à la question : comment peut-on aborder et examiner le problème ainsi défini ?).

## RÉCAPITULATIF DES DÉMARCHES À ACCOMPLIR

### . INTRODUCTION

Je situe, je présente ; je sensibilise mon lecteur à l'intérêt d'une question (introduire : conduire quelqu'un à l'intérieur d'une question, qu'il s'agit donc de présenter, d'explicitier, et d'analyser).

### . PREMIER MOMENT DU DÉVELOPPEMENT

Après avoir mentionné le libellé du sujet (ou de la question) à la fin de l'introduction, j'en EXPLICITE LA SIGNIFICATION (ANALYSE) et je DEFINIS LE PROBLEME A ETUDIER : ceci peut se faire en formulant des questions qui constitueront autant d'OBJECTIFS DE REFLEXION à envisager, et en articulant ces questions selon un enchaînement logique dont la mise en place explicite aura pour effet d'ANNONCER LA DEMARCHE ET SA PROGRESSION (*Plan* ou plutôt *cheminement* de la réflexion).

### . MOMENTS SUCCESSIFS DU DÉVELOPPEMENT

Analyse successive, en parties distinctes, des questions définies précédemment. Chaque moment explicite et étudie la question, et dégage un **acquis** de la réflexion, qu'il conviendra de prendre en considération dans la conclusion.

Ne pas oublier les **transitions** (acquis antérieur  $\Rightarrow$  introduction du point à étudier, ou même rappel de la place du point étudié dans la démarche d'ensemble).

### . CONCLUSION

- Dresser le bilan de la réflexion. (En fin de compte, quelles idées peut-on dégager de l'analyse suivie dans le devoir ?).

- « Ouvrir » ce bilan des acquis sur le domaine de problèmes ou la question dont l'étude compléterait le travail de réflexion, en le réinsérant dans une perspective plus vaste.

# DISSERTATION RÉDIGÉE



Sujet proposé au Baccalauréat, dans les Académies de Paris, Créteil et Versailles en 1987 : «L'Etat restreint-il la liberté individuelle ?».

## . Introduction

Il est difficile d'apprécier le rôle de l'Etat à partir des seules invectives du discours politique, sans s'interroger sur sa raison d'être. Tantôt exalté, tantôt vilipendé, l'Etat fait l'objet des accusations les plus diverses, des louanges et des critiques les moins nuancées. Gardien des libertés grâce à l'ordre qu'il maintient, ou au contraire fossoyeur de celles-ci pour la même raison, l'Etat semble présenter un double visage. Peut-on s'en tenir à cette apparence contradictoire, qui fait de toute critique ou de toute apologie de l'Etat quelque chose d'ambigu ou d'abstrait, puisqu'on ne semble retenir alors qu'un cas de figure pour fonder le jugement de valeur ? Au-delà des circonstances particulières qui déterminent cette vision changeante ou incertaine des choses, et les opinions qui s'y attachent, la philosophie invite à examiner les questions à partir d'une réflexion sur les *fondements* de l'Etat, référant ainsi tout jugement porté sur lui à ce qui définit sa raison d'être, ou à ce qui *devrait* la définir, ce qui est souvent très différent. Dans cette perspective, elle permet de situer rigoureusement l'une des questions les plus fréquentes et les plus essentielles : l'Etat restreint-il la liberté individuelle ?

## . Développement. Première partie : analyse du sujet

Un examen de la formulation de la question fait apparaître d'emblée un statut différent des notions en jeu, telles qu'elles sont situées l'une par rapport à l'autre. L'idée que l'Etat puisse *restreindre* la liberté individuelle présuppose que celle-ci existe, ou pourrait exister, *avant* l'intervention de l'Etat. Si tel est le cas, comment la définir ? Par ailleurs, le caractère très général de la question permet d'envisager deux points de vue distincts. On ne dit pas : «l'Etat restreint-il nécessairement (toujours) la liberté individuelle ?» ; car alors serait en jeu une seule interrogation : celle qui porte sur l'*essence* de l'Etat et ses implications en ce qui concerne la liberté individuelle. On ne dit pas non plus «Certains Etats restreignent-ils la liberté individuelle ?», car alors l'interrogation porterait seulement sur certaines réalités de *fait*, envisagées dans leur discordance par rapport à une réalité de *droit*, celle d'un Etat agissant conformément à son fondement, c'est-à-dire légitimement. L'ambiguïté de la question conduit donc à une prise en charge des deux cas de figure, c'est-à-dire à la mise en œuvre de la distinction du *droit* et du *fait*.

Bien sûr, c'est de la définition même de l'*Etat*, et de la nature des exigences auxquelles il doit répondre que dépend pour une large part la réponse à la question. Ensemble d'institutions et d'organes de pouvoir qui se tient (latin = *stat*) en face de la société civile, l'*Etat* est en effet l'objet de perceptions diverses qui faussent souvent la définition qui peut en être donnée, notamment à la faveur d'une confusion fréquente entre le droit et le fait : tantôt pensé comme la forme même que prend la communauté humaine lorsqu'elle se saisit dans son unité et sa nécessaire cohérence, tantôt appréhendé comme instance «extérieure» qui s'imposerait à la société sans procéder d'elle-même. L'opposition de ces deux «figures» ne relève-t-elle pas d'un processus à expliquer ?

Quant à la liberté individuelle, elle doit être envisagée elle aussi en sa spécificité. Pouvoir d'agir reconnu en droit et/ou effectivement mis en œuvre, la liberté peut se dire d'un individu ou d'un groupe, mais aussi se diversifier en fonction des types d'action en cause : liberté de penser, de se déplacer, de s'exprimer, de décider de ce qui importe à la conduite de l'existence en étant son propre maître. La *liberté individuelle* est propre à l'individu en tant que tel,

c'est-à-dire en tant que sujet unique reconnu irremplaçable, *auteur* singulier de ses pensées et de ses actes, pour lesquels il dispose d'une sphère personnelle. Affirmer la liberté individuelle, c'est se référer à cette sphère d'action propre à l'individu, et en poser la *valeur distinctive*. Comment la délimiter, et dans le cadre de quelles exigences ? Question décisive impliquée dans le sujet.

Esquissons la démarche de réflexion. Il faudra, *dans un premier temps*, se demander quelle peut être cette liberté individuelle qui préexiste à l'intervention de l'Etat, et réfléchir sur ses éventuelles limites, voire sur le sens problématique qui peut être le sien. *Dans un deuxième temps*, les fondements de l'Etat seront envisagés en relation avec les analyses précédentes, et dans la perspective d'une éventuelle redéfinition de la liberté individuelle. *Dans un troisième temps*, la distinction du fait et du droit sera mise en œuvre pour savoir si la réalité effective des Etats correspond toujours à la fonction idéale qu'ils sont censés remplir. Dans cette perspective, on se demandera ce que devient la liberté individuelle lorsque l'Etat *usurpe* ses fonctions et ne joue pas le rôle qu'il devrait jouer.

### **. Développement. Deuxième partie : quelle peut être cette liberté individuelle «préexistante» à l'Etat ?**

La première détermination qui survient est celle d'un individu ne rendant de comptes qu'à lui-même, et disposant d'une sphère d'action limitée par les seules bornes de ses propres forces. Mais est-ce bien une référence pour la vie sociale ? Dans l'hypothétique état de nature ou dans la configuration imaginaire de ce que peut faire un individu, le droit de faire se confond avec le pouvoir effectif de faire : chaque individu dispose d'une liberté strictement proportionnelle à sa force. Besoins et désirs individuels trouvent à se satisfaire dans les limites ainsi définies. On saisit tout de suite les «avantages» et les «inconvenients» d'une telle condition, à supposer qu'elle ait existé. La «loi de la jungle» permet au plus fort de s'affirmer, tant du moins qu'il peut faire valoir sa force ; elle met le plus faible à la merci des autres. Les seules «libertés individuelles» pouvant s'accomplir dans un tel contexte sont celles de certains individus. Elles sont d'ailleurs elles-mêmes précaires dans la mesure où elles relèvent d'un *rapport de forces* dont rien ne permet de dire, qu'il se perpétuera indéfiniment. **Rousseau** soulignait, dans le livre I du *Contrat social* (chap. 3) les contradictions de l'expression «droit du plus fort». **Hobbes**, quant à lui, essayant d'interpréter en en déployant les implications la figure d'une liberté individuelle naturelle, pensait qu'à l'état de nature, la tendance dominante est celle de l'affrontement permanent des forces individuelles, état intenable de guerre de «tous contre tous» où le plus fort lui-même n'est jamais certain de maintenir indéfiniment sa domination. Quelles que soient les caractérisations de cette condition (insuffisance des forces individuelles isolées pour subvenir aux besoins ou insécurité permanente) elle ne peut se perpétuer telle quelle. Ses «limites» obligent à concevoir une autre situation et du même coup à redéfinir, sans doute, la liberté individuelle.

### **. Développement. Troisième partie : fondements de l'Etat et liberté individuelle**

Déduire théoriquement la nécessité d'une communauté organisée, est-ce ipso facto poser la nécessité de l'Etat ? La question, nous le savons, dépend de l'idée que l'on se fait de l'Etat. Le rapport liberté individuelle/Etat est-il nécessairement conflictuel ? L'Etat est-il toujours cette instance extérieure que «rencontre» l'individu comme puissance régulatrice s'imposant à lui dès lors qu'il serait trop tenté de donner libre cours à ses impulsions premières, dont l'expression sans norme ni entrave serait justement la liberté individuelle ? Pour répondre à ces questions, il convient de procéder à une analyse des fondements de l'Etat, mise en situation par les remarques effectuées lors de notre premier moment de réflexion. Si l'on considère que l'Etat constitue une instance de régulation distinguée de la société elle-même, il faut en dégager les implications, et faire varier la réflexion selon la distinction du

droit et du fait. Tout d'abord, on suppose que la seule « juxtaposition » des libertés individuelles ne donne pas d'emblée naissance à une communauté cohérente et harmonieuse. Mais ne pourrait-on concevoir un type de régulation *immanent* au groupe, donnant à celui-ci le caractère d'une véritable communauté ? L'Etat n'est sans doute pas la seule modalité de régulation des groupes humains, comme le montre d'ailleurs la variété des types d'organisation sociale. Radicalement, que suppose l'idée d'une autorégulation des libertés individuelles, sans recours obligé à une instance répressive et normative externe (étatique ou autre) ? De prime abord, c'est l'absence de conflits entre les individus qui est requise ; ou, si l'on veut, l'identification par chaque individu de son intérêt propre à l'intérêt général. L'harmonie du groupe est d'autant plus solide qu'elle est engendrée positivement par le libre consentement de ses membres (thème du Contrat) au lieu d'être imposée de l'extérieur. Encore faut-il que chaque individu ait des raisons réelles pour « adhérer » ainsi à la communauté. Seule la conviction que l'appartenance à celle-ci s'effectue sur des bases de stricte réciprocité et d'égalité entre tous peut fonder à ses yeux l'identification de sa liberté individuelle et de la force du groupe. Dans cette perspective idéale, on peut alors appeler Etat la forme donnée à la souveraineté populaire en tant qu'elle est devenue consciente d'elle-même, aussi bien en chacun qu'au niveau de la communauté. Un peuple est un peuple avant de se donner un roi ou un président, selon le mot de **Rousseau** : réalisé comme autonomie et autolégislation, l'Etat n'est alors nullement facteur de restriction des libertés individuelles, car il est contemporain de l'acte par lequel celles-ci se (re)définissent. « L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté », écrit **Rousseau**, indiquant clairement qu'il y a émergence simultanée, en droit, de la loi et de la liberté. Puissance législative, l'Etat ne se situe pas par rapport à un donné qui lui préexisterait (les libertés individuelles « naturelles ») : il naît « en même temps » que la liberté individuelle, qui figure à la fois comme origine-fondement (le contrat fondateur implique libre consentement) et comme fin-raison d'être (les termes du contrat visent les libertés de chacun dans le cadre de la communauté qui rend possible l'existence optimale de chaque affirmation individuelle). Dans une telle problématique, l'Etat n'est pas véritablement « instance externe » à la Société civile. S'il paraît être tel, de fait, c'est que trop souvent l'aliénation de chaque individu à l'exacerbation de ses intérêts particuliers lui fait percevoir l'Etat comme une puissance arbitraire et contingente : cette perception signifie simplement que lui-même a « oublié » ou perdu de vue le fondement de l'Etat. Dans le moment même où il s'oppose à l'Etat, l'individu manifeste qu'il a besoin d'être « gouverné » de l'extérieur, puisque l'autonomie personnelle ne suffit plus. A ce moment, l'Etat cesse d'être compris comme expression de souveraineté. Un tel processus peut être le fait de l'individu lui-même lorsqu'il ne se comporte plus comme *acteur* (sujet) raisonnable d'une communauté, et qu'il entend se prévaloir d'un modèle fictif de liberté individuelle (celui qui existerait, hypothétiquement, en deçà de la société) alors qu'il n'entend pas renoncer aux apports de la vie sociale. Nous avons vu plus haut les limites d'une telle figure de liberté, son côté à la fois précaire et illusoire. Le côté contradictoire d'une telle attitude donne à l'opposition de l'Etat et de la liberté individuelle un semblant de consistance, mais ce n'est qu'un faux semblant, qui procède d'une double méprise : le rôle de l'Etat et la conception de la *liberté individuelle* donnent lieu à malentendu. Mais il convient de préciser qu'on ne peut ici parler de méprise que si l'on se réfère à un Etat légitime, fondé en droit. Le point de vue change radicalement si, *dans les faits*, l'Etat n'accomplit plus la fonction qui fonde sa raison d'être, ou la détourne à des fins contestables.

**. Développement. Quatrième partie : passage à la question de fait : comment répondre à la question posée lorsqu'en fait l'Etat n'est plus conforme, en son action, à ce qui doit le fonder ?**

La *distinction* entre liberté individuelle et exigence d'harmonie du groupe assigne donc à l'Etat la fonction d'incarner la *volonté générale* pour tout ce qui concerne les décisions du groupe : *distinction* et non *opposition*, car la volonté générale est constituée par « l'aliénation des volontés particulières » elles-mêmes — chaque individu ne renonçant dans cette aliéna-

tion qu'à cette part des «appétits premiers» qui est incompatible avec l'existence d'autrui. C'est ici le concept de liberté individuelle qu'il faut affiner, en rappelant, avec **Rousseau**, qu'il ne peut être confondu avec le caprice ou l'affirmation égoïste (l'impulsion du «seul appétit» est «esclavage», et «l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté»).

Mais tout ce qui précède n'a de sens, en fin de compte, que si la volonté générale ainsi constituée est bien effectivement à l'œuvre dans l'Etat. Est-ce toujours le cas ? N'advient-il pas qu'au lieu d'incarner la volonté générale, l'Etat ne soit plus qu'un instrument de pouvoir et de domination entre les mains de volontés particulières érigeant leurs intérêts du moment en normes imposées à l'ensemble du groupe ? Dans une telle situation, la référence à la notion d'intérêt général peut-elle être autre chose qu'une couverture idéologique d'un processus effectif de détournement de l'Etat à des fins particulières ? Du concept idéal d'Etat à sa réalité effective dans des sociétés divisées en classes sociales aux intérêts antagonistes, il y a souvent un véritable fossé. Comme toujours, la distorsion du droit et du fait peut devenir telle que la référence maintenue, malgré tout, au droit, risque d'être ambiguë : tantôt rappel de ce que l'Etat devrait être, elle joue un rôle critique et libérateur, et incite à déjouer les apparences mystifiantes ; tantôt faux semblant idéologique de ce que l'Etat prétend être, elle s'impose aux consciences dès lors que les moyens les plus décisifs de conditionnement (médiats de tous ordres) sont entre les mains des puissances économiquement dominantes. Mais dans ce deuxième cas, le rôle de «masque» assigné au droit tend à corrompre l'essence même : si le droit n'est plus qu'une codification des rapports de force, il n'a plus rien d'une exigence autonome, et fondatrice, rendue possible par une certaine idée de justice. L'Etat de droit ne peut donc être disqualifié sous prétexte que, par un abus de langage, on veut lui faire jouer un rôle idéologique mystificateur. D'ailleurs, aujourd'hui, les plus farouches partisans du «libéralisme» (dont la formule sauvage, nostalgique de la loi de la jungle, est de «laisser» le plus puissant «libre» d'exploiter le plus faible) instruisent périodiquement le procès de l'Etat, et il serait paradoxal, en confondant le droit et le fait, d'alimenter leur apologie de la «loi du plus fort». L'idéologie dite libérale confond donc liberté et absence de règlements ; elle tend à effacer l'Etat en tant que puissance régulatrice, pour ne plus laisser jouer que les seules initiatives individuelles, à moins qu'ayant complètement investi l'Etat, elle ne le fasse «fonctionner» au service de ses seuls intérêts : il est d'ailleurs tout à fait significatif que les «libéraux» (nom pudique que se donnent les conservateurs) ne critiquent jamais tant l'Etat que lorsqu'ils n'en sont pas (ou plus) maîtres... Une publicité récente, illustrant la suppression de certains règlements sociaux et économiques en montrant un *cheval sauvage* enfin désentravé (délivré de ses liens) en dit long sur les implications d'une telle idéologie : les sociétés humaines sont-elles des jungles où chacun peut agir sans souci de l'autre ? Répondre négativement à cette question, c'est s'interdire toute référence à un modèle «naturaliste» de la liberté individuelle ; une telle référence n'est tenable que dans la perspective de l'évocation d'une *norme* au regard de laquelle on peut juger toute violence faite à l'individu (cf. les théories du Droit naturel). Encore doit-elle, dans cette hypothèse, être médiatisée par la prise en compte de l'*apport* du fait social. Identifier liberté individuelle et manifestation spontanée de la force est abusif. De fait, le libéralisme exacerbé tend à transformer les sociétés humaines en champs de bataille où le plus faible n'a aucune chance. Sur le plan économique, mais aussi sur le plan politique — où l'on voit les tyrannies les plus féroces accompagner le libéralisme économique le plus forcené. L'exaltation de la libre concurrence, sans normes ni entraves, est d'ailleurs aveugle à ses conséquences contradictoires : de même que le «libre jeu» des volontés individuelles ne profite en fin de compte qu'au plus fort et tend du même coup à se supprimer lui-même, le libre jeu de la concurrence économique aboutit simultanément à l'élimination des plus faibles et à la constitution de *monopoles*, qui abolissent de facto la concurrence. La critique de toute règle est donc intenable. «Entre le fort et le faible, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit» (**Lacordaire**). Sous peine de reconstitution de servitudes politiques et idéologiques qui n'avouent pas leur nom, la reconnaissance *juridique* des libertés individuelles doit s'assortir de mesures concrètes permettant à celles-ci de s'exercer en *connaissance de cause* (rôle de l'instruction publique) et sans être hypothéquée d'emblée par les rapports de

force (rôle des actions destinées à promouvoir l'égalité sociale).

Lorsque l'Etat privilégie des intérêts particuliers, tout se passe comme s'il aggravait le libre jeu des rapports de force. A ceux qui, exploités, subissent la domination des plus riches, l'*Etat de classe* (et non plus la volonté générale) apparaît à juste titre comme une force oppressive «extérieure» : tout se passe alors en effet comme si une volonté particulière s'imposait à une autre volonté particulière avec le renfort de la force publique. L'Etat peut alors restreindre certaines libertés individuelles, tout en le faisant en invoquant le nécessaire respect des libertés individuelles elles-mêmes. Accorder par exemple un pouvoir discrétionnaire aux chefs d'entreprise qui désirent licencier du personnel, c'est, en apparence, sauvegarder la liberté individuelle d'initiative... mais laquelle ? Qu'en est-il de l'employé licencié au nom de cette liberté, et qui ne peut éprouver alors, pour sa part, que l'impuissance de sa propre liberté individuelle ?

### . Conclusion

- En un sens, **Rousseau** et **Marx** signalent deux aspects complémentaires du problème de l'Etat. L'Etat, conçu idéalement, c'est-à-dire dans la conscience nettement affirmée de son fondement et de sa légitimité, ne peut restreindre la liberté individuelle — puisqu'il rend possible, au contraire, l'élargissement de la sphère d'action de celle-ci en accroissant la puissance de chaque individu, et en organisant la «coexistence des libertés». Mais de nombreux Etats *réels* en se révélant comme puissances d'oppression, signalent selon **Marx** par leur seule présence l'existence de contradictions insurmontables de la société civile, champ clés des rapports de force.

- Peut-on mettre en accord le fait et le droit, et donner un sens entièrement positif à l'existence de l'Etat appréhendée du point de vue des libertés individuelles conçues dans le cadre d'une communauté harmonieuse d'hommes raisonnables ? Nous avons esquissé les conditions théoriques et pratiques d'un tel accord. Son accomplissement ne dépend-il pas désormais d'une volonté proprement politique, telle qu'elle pourrait être suscitée par une prise de conscience *collective* de ses enjeux ?

Henri Pena-Ruiz

## PÉDAGOGIE DE L'ART, ART DE LA PÉDAGOGIE



A une époque où un vent de culture souffle sur le territoire de l'éducation, une confusion s'installe dans les esprits entre culture et accumulation de savoirs, entre éducation et occupation du temps libre. Des questions nouvelles apparaissent, concernant les finalités de l'éducation artistique, sa rentabilité, les partenaires concernés, les contenus et les lieux d'enseignement. Quoique ravis de cet intérêt nouveau pour leur discipline, les enseignants d'art restent conscients de l'enjeu économique et politique d'une telle *ruée vers l'art*. Ne peut-on pas craindre en effet que l'individu ne disparaisse au profit du besoin économique et social et que son éducation ne s'inscrive de plus en plus dans un processus de rentabilité ? Face à cette menace, les enseignants doivent montrer que le besoin d'expression artistique est un besoin spécifiquement humain, tant sur le plan individuel que collectif, montrer l'aspect fondamental de la culture dans l'élaboration de la personnalité, et pour cela expliquer ce que l'art est pour l'enfant, l'adolescent ou l'adulte. Il devient prioritaire de réaffirmer les finalités de cet enseignement, d'explicitier les contenus et les méthodes, pour répondre aux questions, mais surtout combattre un ensemble de préjugés.

Si actuellement l'éducation artistique semble retrouver une justification dans un projet global de société, il n'en est pas de même de la pédagogie. Pourquoi s'interroger sur les moyens pédagogiques propres à rendre les élèves plus autonomes, plus créatifs, plus critiques, dès lors qu'ils sont naturellement doués, ou ne le sont définitivement pas. Pour les premiers en effet, nul besoin de pédagogie. Tout n'est que facilité. Pour les seconds, nul espoir, ils trouveront d'autres voies. Ce préjugé est tellement répandu dans l'institution (à tous les niveaux) et dans la société, que personne ne s'oppose à voir n'importe qui enseigner l'art, pourvu qu'il témoigne de quelques capacités artistiques personnelles. L'enseignement artistique à ce stade peut s'apparenter à une simple transmission de savoirs, allant jusqu'à la transmission de recettes. Peut-on penser qu'enseigner l'art équivaut à dire ce que nous savons sur l'art ? N'est-ce pas avant tout permettre à son public de trouver des moyens d'accès à l'art ?

Loin de considérer que les élèves sont incultes et que seuls nous détenons les clés de la connaissance à transmettre, nous devons estimer que nous disposons d'un public sensible, actif et critique qu'il nous faut respecter. Si l'une des finalités de l'enseignement est de rendre les élèves plus autonomes et responsables, nous devons leur révéler leur implication dans le fait pédagogique. Si nous acceptons qu'ils sont les acteurs de la culture de demain, nous devons les sensibiliser à leur implication dans le fait artistique.

### LA SITUATION

Professeur d'arts plastiques et de connaissances des arts au Lycée de Sèvres, je m'adresse à des élèves de seconde indéterminée, option moyenne d'arts

plastiques, et aux élèves de première et de terminale A3.

### **Caractéristiques des élèves**

En seconde, les élèves ont la possibilité, dans une classe dite de détermination, de choisir l'option moyenne d'arts plastiques.

Les raisons de ce choix sont très variées. L'intérêt, le plaisir, un goût personnel pour l'expression artistique, associés à un souhait de poursuivre des études littéraires ou scientifiques constituent les motivations les plus favorables. Le choix d'une profession artistique, sauf s'il s'appuie sur la ferme détermination de passer un baccalauréat A3, est plus souvent dû à une erreur d'orientation. L'élève refusé dans les sections techniques d'arts appliqués, par manque de place, se voit inscrit dans une section moins spécialisée qui ne correspond pas à ses attentes. Le cas le moins favorable reste celui des élèves qui choisissent l'option moyenne dans l'espoir de facilité, par désintérêt pour les autres matières.

En première et en terminale, nous pouvons considérer que les élèves des sections A3 ont assumé leur choix et leur orientation.

### **Les objectifs**

En dehors des objectifs définis dans les programmes, nous avons pour fonction de donner aux élèves un maximum de moyens pour appréhender l'art et la culture, de leur donner des outils de connaissances, de développer leurs aptitudes créatrices personnelles.

Les objectifs à court terme seront d'assurer au mieux leur orientation puis de les préparer aux épreuves du baccalauréat. Je rappelle que les épreuves sont de deux sortes. Une dissertation sur un problème d'art contemporain, ou d'architecture, fondée éventuellement sur l'analyse de documents. Une épreuve pratique de création personnelle à partir de documents plastiques, ou d'un thème.

En terminale, les élèves doivent être capables d'analyser tout document iconique, de mettre en relation l'ensemble de leurs savoirs, de faire des synthèses écrites et plastiques de leurs connaissances. Un objectif réaliste est également de les préparer à l'entrée dans les classes de mise à niveau en vue d'une formation professionnelle ultérieure, ou de leur orientation vers des études universitaires d'histoire de l'art et d'arts plastiques.

Enfin, à long terme, l'objectif est d'intégrer la pratique de l'art et la connaissance de l'art et des cultures à la vie des élèves.

### **Les moyens**

Quatre heures sont réservées aux enseignements artistiques, dans les sections A3 des lycées. Deux heures pour la connaissance de l'Art, deux heures pour la pratique. Les élèves de ces sections ont également accès aux deux heures d'option

facultative.

Il n'existe pas de manuel pour l'enseignement artistique au lycée. L'enseignant doit conseiller à ses élèves une bibliographie, et favoriser la recherche de textes, et la prise de notes. L'essentiel des cours se fera d'après des diapositives, des reproductions ou au Musée.

Le programme de la seconde à la terminale couvrant la connaissance des arts et des cultures de l'antiquité à nos jours, abordant les problèmes d'architecture et d'urbanisme de toutes les époques, il est indispensable pour les enseignants et pour les élèves de trouver, au delà des moyens mis à notre disposition, des solutions pour atteindre ces objectifs. Devant l'immensité des connaissances requises, devant la difficulté de nos exigences (les sujets autant que la correction du baccalauréat), il est impérieux d'abandonner la course aux savoirs pour favoriser l'apprentissage de l'apprentissage.

## **LES DÉMARCHES ET LES CONTENUS**

### **Impliquer l'élève dans le fait pédagogique**

Je considère que les élèves, s'interrogeant très tôt sur la nécessité de l'école, doivent apprendre à utiliser l'institution scolaire pour eux-mêmes. Or, très souvent, ils ne sont pas informés du pourquoi des programmes, des objectifs, pas concernés par leur choix ou par les méthodes employées. De ce fait, ils restent étrangers à leur propre évaluation, à leur progression, voire à leurs apprentissages. Ils sont souvent exclus de la réflexion sur l'acquisition des connaissances et peu informés de leurs aptitudes créatives, cognitives et imaginatives. Il est essentiel de les impliquer dans la découverte de leur potentiel intellectuel.

La relation pédagogique sera simplifiée si, faisant référence à l'apprentissage et à l'acquisition des connaissances du jeune enfant, nous mettons en évidence auprès des élèves la permanence de trois phases complémentaires.

1. Expérimentation
2. Evaluation
3. Mémorisation

Toute expérience vécue, pour laquelle tous les sens sont sollicités, est soumise, en fonction des sentiments procurés ou des découvertes faites, à un jugement, à une réflexion qui permettent à l'individu de tirer des enseignements de cette expérience. Les connaissances ainsi acquises formeront la base de références mémorisées, sur laquelle l'individu s'appuiera pour une future expérimentation et une nouvelle évaluation.

Fig. : Schéma des acquisitions de connaissances



En étant informé des interactions nécessaires entre ces différentes phases, l'élève pourra noter ce qu'un exercice lui a apporté, ce qu'il a mémorisé, ce qu'il peut réinvestir dans la propre création. Il apprend à évaluer ses acquisitions et sa pratique.

Par analogie, il peut à tout instant reconnaître une démarche ; il puise dans la réserve de ses références et entreprend des mises en relation de ses savoirs. Constatant la tendance des élèves à isoler les matières enseignées, et leurs difficultés à trouver des points communs, cette démarche a pour effet de faciliter les échanges. Ils établiront des rapports entre les cours de philosophie, de français ou d'histoire et le cours de connaissances de l'art, ou, tout simplement, trouveront des parallèles entre la réflexion sur l'art et la pratique. Cette démarche favorise les découvertes et suscite des questions, malgré certaines limites.

La première limite concerne *l'évaluation*. Il est plus facile de mesurer la quantité de données retenues par l'élève lorsqu'il y a un contenu précis à acquérir. A court terme, on peut seulement apprécier les conclusions de certaines démarches, noter l'originalité des idées. C'est à long terme qu'il sera possible de vérifier l'évolution de l'élève. Face à une problématique, il devra trouver des moyens d'explorer le sujet, d'y répondre, qui témoigneront de sa réflexion, de sa créativité, de l'étendue de ses connaissances et de l'affinement de son jugement.

La seconde limite concerne *le rôle de l'enseignant*. Il n'est plus le détenteur et le distributeur d'un savoir. L'enseignant devient un des partenaires de la relation pédagogique, il est le médiateur d'un savoir. A l'écoute des élèves, l'enseignant ne démissionne pas pour autant de son rôle. Il incarne, par son statut et sa personnalité, le guide, le modèle. Sa fonction est d'accompagner la démarche des élèves, l'apprentissage de l'autonomie, mais également de provoquer des rencontres, de créer des situations nouvelles. De ces rencontres naîtront peut-être des affrontements. Mais nous pouvons croire aussi en la vertu du choc dans l'émergence du désir de culture, et dans la structuration de la personnalité.

La première partie de mon travail pédagogique sera donc d'informer les élèves de mes projets, de leur expliquer mes démarches et objectifs, d'en discuter avec eux, de comparer mes exigences avec les leurs, et de les interroger sur leurs attentes. A partir de cette approche, il sera plus facile d'établir une progression, de définir les niveaux d'exigence, de déterminer les critères d'évaluation.

### **Impliquer l'élève dans le fait artistique**

Il est possible d'aborder l'art sous de multiples aspects, par exemple sous celui de l'histoire et de la chronologie. Mais si des repérages dans le temps sont nécessaires, ils proposent une démarche abstraite non impliquante et souvent fastidieuse. Je choisis, pour les élèves de seconde, une approche plus proche d'eux. Mon projet sera de leur faire comprendre les relations entre l'art et l'homme, entre l'art et eux, compte tenu des fonctions qu'ils attribuent à l'art : s'exprimer, communiquer, imaginer, représenter, etc.

**L'expression :** A travers une présentation du dessin chez le jeune enfant, l'élève découvre et s'amuse de son propre cheminement. Il saisit l'aspect expressif et magique de la représentation, dès le plus jeune âge. Il découvre que le dessin est également la trace, le témoignage, l'expression d'une peur, d'un sentiment ou d'une croyance. Etudiant aussi bien les peintures rupestres, que les graffiti dans le métro, l'élève découvre l'importance du signe, du geste. Il est à même de ressentir Van Gogh, Soutine, de Kooning ou Michaux...

**La communication :** Comprendre que l'image est porteuse de sens, est message, remarquer qu'elle peut être lue ou écrite, décodée ou interprétée donne à l'élève l'accès à un nouveau langage. Celui-ci lui permet de comprendre des œuvres à messages, voire des œuvres engagées, et d'appréhender l'ensemble de l'environnement visuel.

**L'imagination :** Les élèves sont très sensibles au rêve et à la rêverie. Découvrir les principes de l'imagerie mentale et d'inconscient correspond précisément à ce qu'ils attendent comme révélation sur l'homme et sur eux-mêmes. L'intérêt soulevé par le rôle de l'imaginaire dans l'art, dans l'approche d'une œuvre comme dans la création, permettra d'aborder tout l'art fantastique et surréaliste.

**La perception :** Voir et percevoir, saisir les illusions de la vision, accepter les erreurs de nos sens ouvre de nouveaux horizons aux élèves. Outre les informations sur l'importance de nos sens, sur la place de l'imaginaire dans la perception, sur le rôle des deux hémisphères cérébraux, les élèves découvriront de multiples applications créatrices. L'objectivité de la vision remise en cause, le souci de réalisme le sera aussi.

**La représentation :** Si une des fonctions reconnues de l'art est de représenter, ou de donner à voir, il est possible de relativiser le souci d'exactitude souvent associé à cette fonction. Il est intéressant, pour cela, de souligner tous les modes de représentation adoptés par les hommes, au fil du temps et de montrer les différences.

**La création :** Cette fonction particulière souligne précisément la liberté de l'homme de traduire ce qu'il voit, allant de l'interprétation à l'abstraction pure. Elle allie toutes les autres fonctions créatives, expressives, narratives, et s'autorise tous les dépassements.

L'étude des œuvres à travers ces fonctions, malgré l'aspect parfois réducteur de cette approche, leur montre la diversité des créations artistiques de tout temps, et la place de l'homme dans l'art. Ce projet n'a pour but que de sensibiliser les élèves en réduisant la distance entre eux et l'art. Les fonctions de l'art dans la société et l'influence de la société sur l'art font l'objet des cours de première, où l'objectif est de restaurer une certaine distance pour comprendre l'importance du contexte dans la réalisation d'une œuvre.

La transition est parfois douloureuse, car l'élève est moins impliqué dans cette appréhension de l'art. Si, par exemple, il fait référence à ses acquis antérieurs, à sa sensibilité, il risque d'avoir certaines difficultés à saisir la dimension symbolique de certaines œuvres. C'est le cas lorsque nous abordons l'art religieux. Il n'est pas sensible aux visages volontairement austères et inexpressifs des icônes orthodoxes. Il lui faut chercher de nouvelles hypothèses esthétiques. Très vite, cependant, il s'intéresse aux liens entre l'art et la société, aux influences des classes sociales, de l'argent, de l'histoire, de la politique. Il découvre le pouvoir des images.

### **QUELQUES EXEMPLES DE COURS EN PREMIÈRE**

Il s'agit d'une série de cours, en connaissance des arts et en arts plastiques, qui visaient à montrer la complémentarité des approches de l'art, par la réflexion et la pratique.

**Au cours de connaissances des Arts**, les objectifs étaient :

- Apprendre à voir, à analyser une œuvre, à comprendre la relation signifiant/signifié.
- Découvrir le pourquoi des formes, des couleurs, de la composition en rapport avec le sens.
- Saisir l'évolution de l'art en fonction du temps.

La première étude portait sur l'analyse de l'œuvre de Van Eyck, **les Epoux Arnolfini**. Collectivement, à travers les observations des élèves, les questions, les interprétations, le tableau fut étudié. Les problèmes sémiologiques furent abordés ainsi que les problèmes plastiques. La classe montrait des capacités certaines.

L'approche fut étendue à des œuvres variées, en rapport avec l'évolution chronologique. Le système semblait fonctionner. Mais si certains étaient ravis de leurs savoirs tout neufs, quelques élèves avaient la nostalgie des approches imaginaires et sensibles de l'art. Ils refusaient de soumettre l'art à une analyse trop rigoureuse. Ils refusaient au nombre d'or le droit d'expliquer l'harmonie. La question : à

*quoi ça sert ?* vint ébranler ma conscience professionnelle. A la suite d'un débat sur la question, il apparut que pour beaucoup d'élèves la réflexion sur l'art mettait en péril la sensibilité et la créativité. Il fallait chercher de nouvelles démarches.

### **Le silence et la contemplation**

Les mots et l'expression écrite posant problème à de nombreux élèves, ils ne pouvaient traduire ce qu'ils voyaient. Pour restaurer la sensibilité, il fallait retrouver une approche authentique et sincère, une démarche *empathique*. Nous avons essayé la contemplation silencieuse, suivie d'une transcription libre sur papier. Beaucoup plus d'adjectifs furent utilisés, donnant des précisions sur les lumières, l'atmosphère, les matières, les ombres...

### **Le jeu de la mémoire**

Utilisé ponctuellement, cet exercice consiste à ne regarder les diapositives que quelques instants, puis à se souvenir de l'image. Cette évocation de l'œuvre permet de mettre en évidence ses particularités plastiques, et de souligner aussi ce qui n'a pas été perçu.

### **Au cours d'arts plastiques**

Une étude de l'image et de la communication était entreprise dans le même temps. Le but était de trouver des moyens plastiques pour donner du sens à un ensemble d'éléments, et de souligner le ou les sens d'une image.

Le premier sujet consistait à *mettre en valeur par un cadrage précis* la relation entre une image, un objet et sa main. Une partie de chaque élément devait apparaître dans le cadrage, et rendu de manière très réaliste. A l'extérieur, les sujets étaient esquissés (figures 1.2.3.).

Le deuxième sujet était *d'explorer une image de Jean-Pierre Favreau, par tous les procédés plastiques, afin de dégager différents sens*. Malgré la surprise provoquée par le sujet — comment expliquer une image par des images ? — et la frustration de ne recevoir aucune consigne, de nombreuses solutions furent trouvées : mise en valeur de détails, travail sur les plans, les aplats, les contrastes. Les agrandissements et les déformations permirent de traduire aussi l'impression reçue, et de souligner l'imaginaire de l'image. L'évaluation de ce travail a mis à jour la créativité des réponses (figures 4 et 5).

Le troisième sujet était un événement. Chaque élève avait apporté une reproduction de son choix, sans connaître le but du travail. La proposition était de nous (huit inspecteurs et professeurs belges assistaient au cours) *donner à voir une œuvre par un procédé plastique*. Beaucoup travaillèrent l'agrandissement d'un détail significatif. Des propositions insistaient sur l'atmosphère, la couleur, les mélanges, une organisation particulière des formes. La copie, solution adoptée par une élève pour une œuvre de Modigliani, fut contestée. Et pourtant, au cours de son travail, pendant les phases d'élaboration, l'œuvre apparaissait dans ses étapes fon-

damentales.

Il me semble que ce dernier sujet était le confluent des deux pratiques en arts plastiques et en connaissances des arts. Il soulignait ainsi la maîtrise possible du langage plastique par les élèves, à des fins pédagogiques.

En conclusion, je pense que seule une complicité permanente, une confiance réciproque pouvaient remettre en question la méthode d'enseignement, ouvrir de nouvelles pistes, et faire accepter la difficulté du défi. L'évaluation non seulement des résultats, mais surtout du travail et de la démarche, l'évaluation des cours et de leur intérêt, si elle déstabilise l'enseignant, a le mérite de donner aux élèves des moyens de jugements constructifs. D'une lucidité critique non exprimée, l'élève passe à une interrogation intéressée. Il se sent concerné autant par les contenus que par la pédagogie. Il découvre que l'enseignement artistique concerne autant les attitudes que les aptitudes, allie la réflexion à la sensibilité. Est-il besoin de dire que pour l'élève, l'éducation artistique n'est plus une occupation du temps libre, mais qu'elle participe pleinement à sa formation.

Marie-Françoise Chavanne

**CADRAGE ET MISE EN RELATION D'ÉLÉMENTS**



**Figure 1 : Laurent Sébastien 1 A 3**

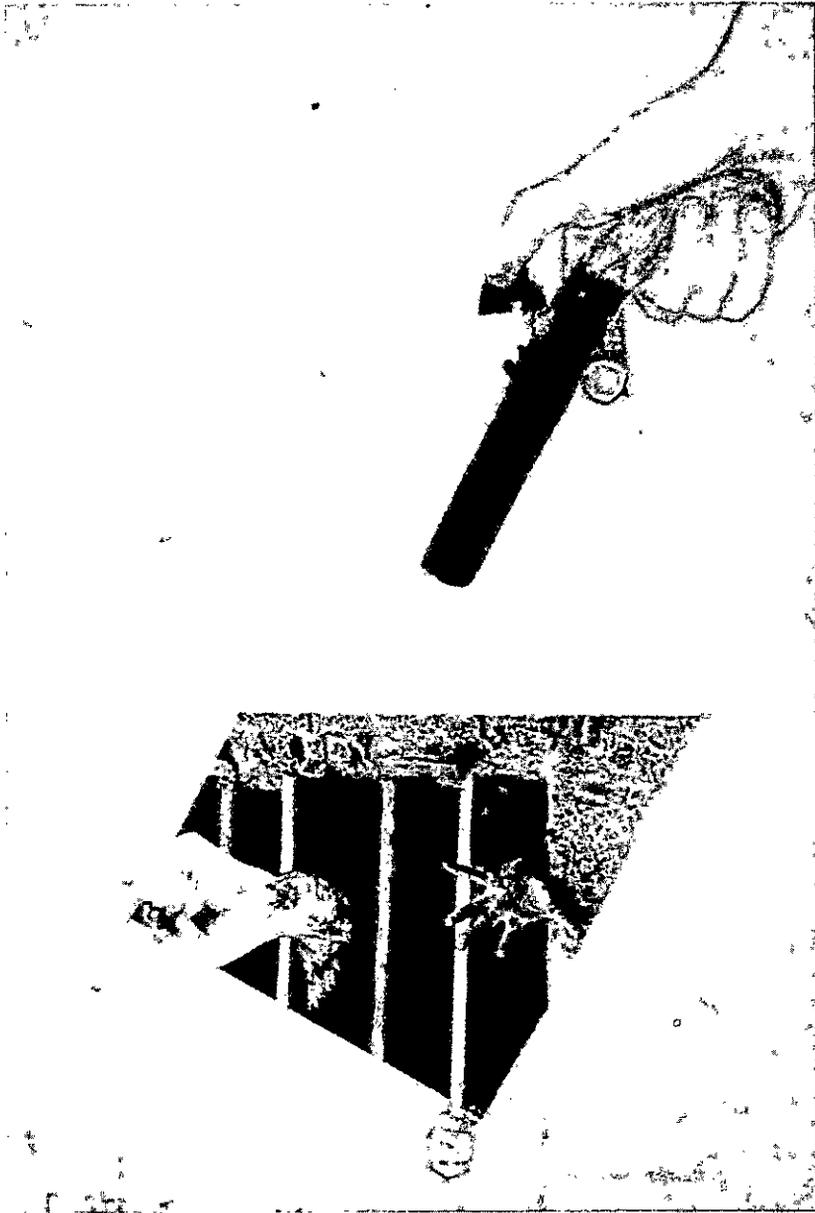


Figure 2 : Sandrine Boutin 1 A 3

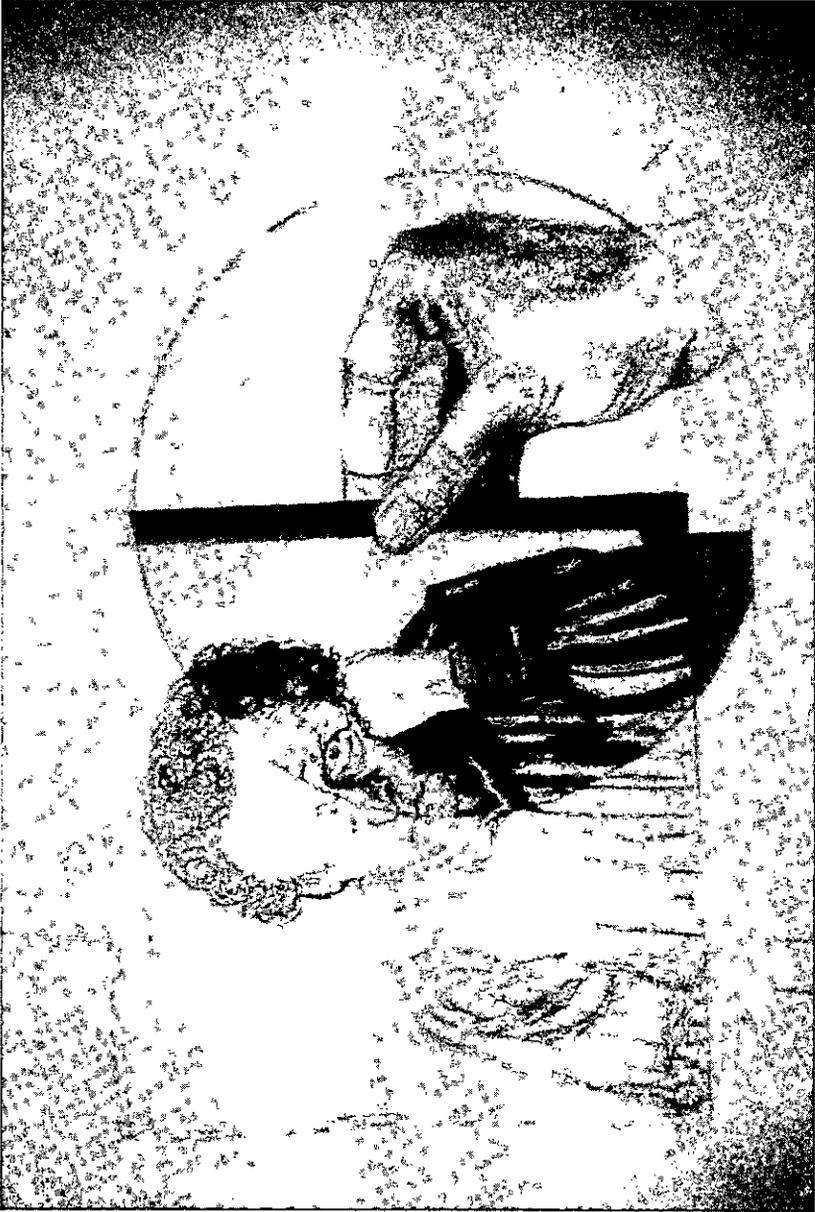
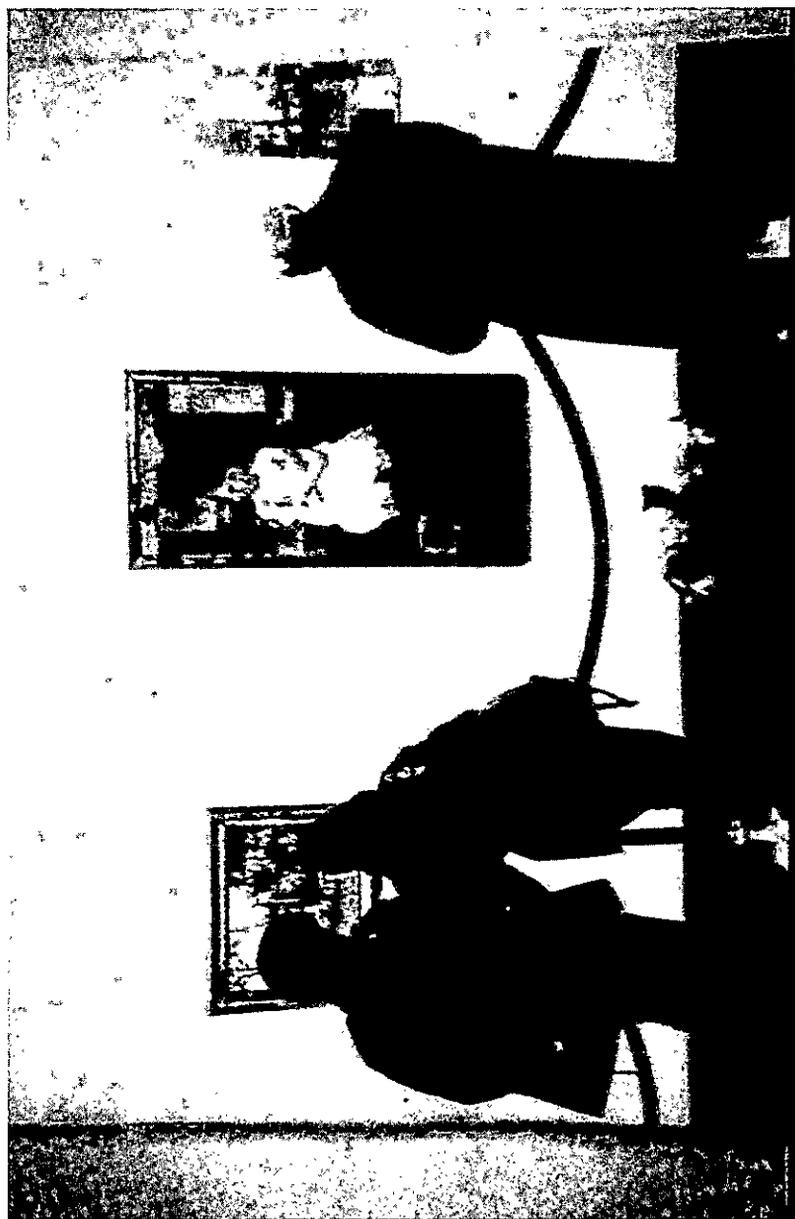


Figure 3 : Stéphanie Mazarian 1 A 3

**EXPLORATION PLASTIQUE D'UN DOCUMENT**



**Figure 4 : Jean-Pierre Favreau, Grand Palais, 1981**

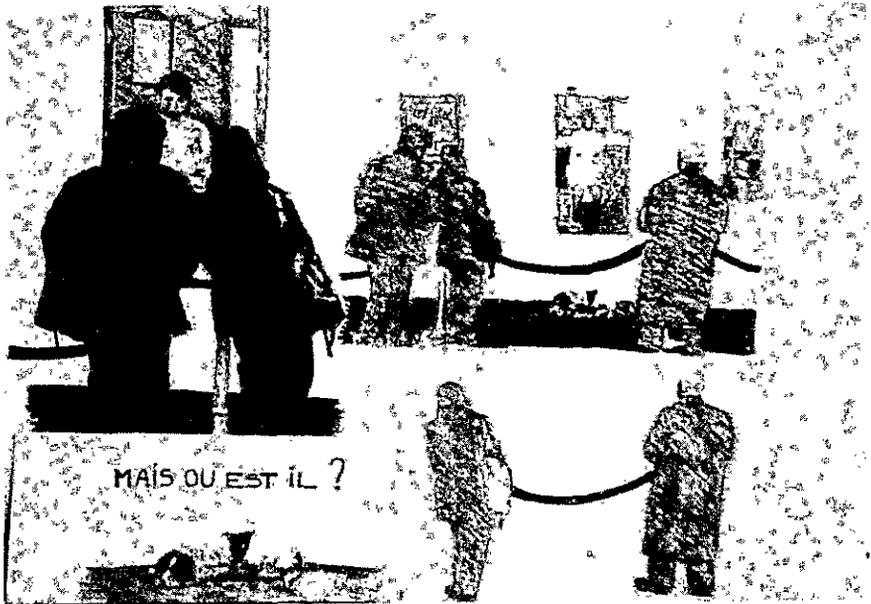


Figure 5 : Recherches d'élèves de 1ère



## DE L'ÉTUDE D'UN CONTE DE MAUPASSANT À LA RÉALISATION D'UNE B.D.



*Le travail qui suit a été réalisé au Lycée de Sèvres (1), avec 23 élèves de classe terminale préparant le Brevet de Technicien dessinateur en Arts Appliqués, option Formes Céramiques ou Tapisserie de Lice. Ce diplôme s'obtient au bout de trois ans d'étude au cours desquelles l'horaire se partage entre les ateliers (7 h par semaine), l'enseignement artistique fondamental (14 h la première année, 18 la seconde, 19 la troisième), l'enseignement général (17 h la première année, 12 la seconde, 13 la troisième).*

*Savoir lire et comprendre des textes littéraires et des textes liés à la vie économique et sociale contemporaine, réaliser des exercices oraux (exposés, rapports, comptes rendus) et écrits (résumés, discussions, lettres), être capable de présenter un dossier de travaux pour l'inscription au BTS, tels sont les besoins de ces élèves. Les difficultés qu'ils rencontrent sont liées aux lacunes, aux échecs en français dans leur scolarité antérieure. Mais ils ont pour atout une grande sensibilité, l'habitude d'un travail interdisciplinaire et surtout un grand désir de réussir dans la voie artistique qu'ils ont choisie.*

**DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EN ÉVALUATION FORMATRICE** afin de passer de la lecture d'un texte littéraire à sa transposition en bande dessinée (B.D.).

### 1. Les objectifs généraux

- Comprendre le fonctionnement d'un texte littéraire : un conte de Maupassant, **La Parure**.

- Produire une bande dessinée qui soit aussi fidèle que possible au texte de Maupassant (concision, personnages, structures, ton, dynamisme des forces, effet de réel).

**2. Les prérequis pour réaliser le travail** ont été formulés avant l'étude du conte. Les professeurs ont fait étudier préalablement notions et techniques.

#### **- Dans le domaine de l'image :**

Maîtriser la technique de mise en page d'une B.D. :

- . organiser l'espace (planche, vignettes)
- . choisir les techniques narratives (scène, bulles, bandeau)
- . réaliser différents types de graphisme
- . connaître les techniques du cinéma concernant les plans, les mouvements

d'appareil

toutes ces techniques étant liées au choix des objectifs du créateur et/ou du réalisateur de la B.D.

(1) Au cours de Lettres (Janine Dreher), d'Anglais (Michel Lehalle) et d'Arts plastiques (Nicola Toussaint). Ce travail a donné lieu à la publication d'un **Dossier de Sèvres** : «La Parure.Éléments pour un parcours pédagogique».

**- Dans le domaine de l'enseignement du français :**

- . Des notions de linguistique et de rhétorique sont abordées en cours de français et serviront à la réalisation du travail :
  - le schéma de la communication — les deux axes du langage ;
  - le signe-linguistique — le champ lexical d'une notion ;
  - dénotation/connotations — métaphore/métonymie.
- . Des notions spécifiques à l'étude d'un texte romanesque ne sont pas encore connues des élèves et vont donner lieu à des exercices de description du texte :
  - les matériaux du récit/le discours narratif ;
  - le personnage : effet de réel, rôle fonctionnel, rôle symbolique ;
  - narrateur/romancier — les points de vue ;
  - le ton et les enjeux du texte ;
  - les structures du Conte.

**3. Les actions à entreprendre** ont été définies en fonction des objectifs généraux à atteindre.

- **Critères** : Chaque action était définie par les critères de sa réalisation :  
par ex. : lire un texte en suivant l'action du texte.

Toute la classe a réalisé plusieurs lectures du texte, lectures sélectives, selon des grilles de lecture critériées.

- **Méthodologie** : Décrire le texte littéraire, puis l'interpréter.

- **Moyens** : Par des fiches de recherche (cf. en annexe fiches 1 à 8)

- . identifier les éléments du récit concernant l'intrigue ;
- . repérer la situation d'énonciation ;
- . caractériser la situation de la fiction.

**4. Contrôle des travaux**

1) en français	}	en fonction des critères définis au départ
2) en graphisme		

**5. Réajustement du plan de formation collectif et du plan de formation que s'est fixé chaque élève :**

- . complément d'information au CDI ;
- . les erreurs de graphismes sont expliquées par le professeur d'art graphique ;
- . le professeur de français vérifie pour les BD la fidélité à l'œuvre littéraire.

## **Prolongements**

*. Vous faites, en une dizaine de lignes, un compte rendu de ce conte (matériaux du récit et discours narratif) pour un journal d'adolescents. Vous leur donnez une information concise et objective.*

*. Vous faites en une dizaine de lignes un compte rendu critique de ce conte : En quoi le sujet traité est-il frappant ? Quel est l'enjeu (le but central) du récit ? Le ton choisi ?*

Janine Dreher

# ANNEXES



**FIGIE 1** GRILLE D'ÉTUDE D'UN PERSONNAGE : MATHILDE LOISEL

Lignes *	Nom Age Sexe	Epoque où vit le personnage Datation	Que fait le personnage ?	Traits physiques	Traits psychologiques	Langage	Argent Habillemant Objets	Lieux où vit Mathilde	Lieux dont elle rêve	Relations affectives sociales amicales	Les différentes façons dont elle est nommée et présentée
1-141 Avant le bal											
142-152 Le bal											
153-288 Après le bal											

## Description

- Dans chaque séquence, relevez les termes qui **décrivent** ou qui suggèrent le comportement, le langage, les traits physiques du personnage.
- Notez **qui** présente le personnage, qui le voit ; avec sympathie ?
- Relevez les commentaires du narrateur sur son personnage.
- Par un graphisme, notez l'évolution du personnage à partir des champs lexicaux ainsi constitués.

## Interprétation

- Quelle est l'attitude de Maupassant par rapport à son héroïne ?
- Quelles forces poussent le personnage à agir dans telle séquence ?

## FICHE 2

**L'effet de réel** dans la séquence d'ouverture et dans le Conte.

. Relever les indices du texte répondant aux 4 critères :

Espace papier	Qui ? Personnages	Quoi ? Evénements	Où ? Lieux	Quand ? Chronologie Epoque - Durée
l. 1 à 47				

## FICHE 3

**Le discours narratif** dans la séquence d'ouverture.

### **Critère n° 1 - Le narrateur**

Pour chaque catégorie du récit, noter à propos du narrateur :

- . Est-il présent ? absent ? témoin ? acteur de l'histoire qu'il raconte ?
- . Y a-t-il des marques de discours ?
- . Le narrateur raconte-t-il avant que l'histoire se passe ? pendant ? après ?

### **Critère n° 2 - Le point de vue : Que sait le narrateur de ses personnages ?**

- . Est-ce un narrateur omniscient ? La vision du récit englobe-t-elle le personnage lui-même et ce qu'il voit ?
- . Ne voyons-nous que ce que voit le personnage et « avec lui » ?
- . Le narrateur s'efface-t-il pour laisser parler ses personnages sans commenter leurs propos ?

### **Critère n° 3 - La façon dont sont relatées les paroles du personnage**

- . Style direct : c'est le style du personnage.
- . Style indirect : c'est le style du narrateur.

## FICHE 4

Les verbes introducteurs du discours rapporté et le relevé des paroles dans le conte.

Lignes & pages	Verbes introducteurs	Paroles du dialogue
50	dit-il	«Tiens, voici quelque chose pour toi»

## FICHE 5

Structuration de la narration — Organisation des **événements** dans une séquence, dans plusieurs séquences.

**Objectif** : Mettre en valeur la composition logique et chronologique d'un texte.

**Méthode** : Etablir autant de subdivisions que de grandes séquences (autant de séquences que d'événements importants).

- Les différents moments de l'action seront lus sur l'axe horizontal.
- Les composantes de l'action (personnages, lieux) seront lues sur l'axe vertical supérieur.
- Les modalités de l'action (circonstances, datation, durée) seront lues sur l'axe vertical inférieur.

Référence aux personnages impliqués dans chaque séquence (objets, lieux associés)		
Pages & lignes	Séquence n° 1	Séquence n° 2
Référence aux modalités de l'action (circonstances, datation, durée)		

N.B. : La lecture horizontale montre les effets de crescendo et les fluctuations de l'action.

### Exercices écrits/oraux

- Résumer et formuler l'anecdote en quelques phrases qui prendront en compte les matériaux du récit et l'évaluation de l'action.
- Donner à chaque séquence un titre — noter les personnages impliqués, le lieu, l'enjeu de l'événement, sa durée dans la fiction.
- Notez la proportion avec l'espace qu'il occupe sur le papier.
- Quel est le rythme de la progression dramatique ?
- Quelles sont les intentions de l'auteur et le ton du récit ?
- Les possibles narratifs : imaginer la séquence finale (1).

(1) Voir ci-après quelques textes d'élèves.

## IMAGINEZ LA SÉQUENCE FINALE

### Quelques textes d'élèves

*Mathilde sentait monter en elle une sorte de haine malade, puis comme un éclair, elle bondit sur une Mme Forestier désespérée et, de ses deux mains attrapa, puis serra très fort le cou de son amie, suffoquant. Mme Forestier devint violette puis blafarde et, devint toute molle, s'effondrant comme une loque sur le sol. Mathilde resta immobile devant le cadavre de Mme Forestier, symbole d'une vie gâchée au travail.*

L. Hervy

*... Après cette nouvelle des plus dramatiques, Mathilde retint ses larmes dans sa fierté. Mme Forestier, gênée, préféra se retirer hypocritement, traversa la rue. Un fiacre, ne l'ayant pas vue, la heurta violemment. Du sang coula de sa bouche.*

*Dix années venaient de s'envoler. Mathilde éclata en sanglots.*

N. Gravey

*... Après avoir appris par son amie la vraie valeur du collier qui ne valait que cinq cents francs, car il était faux, Mathilde mourut sur le coup d'une crise cardiaque devant son amie Mme Forestier, au milieu du trottoir. Devenu veuf et solitaire, son mari se suicida, trois mois plus tard.*

L. Laviolette

*... Mathilde, devant les révélations de Mme Forestier, s'enfuit. Elle s'introduisit chez elle, son mari n'était pas encore rentré. Inconsciemment, elle se dirigea vers la cuisine, elle y resta pendant plusieurs minutes. Et c'est avec un grand emportement, qu'elle prit le couteau accroché et se poignarda... !*

*C'est Mme Forestier qui découvrit le cadavre. Elle était justement venue apporter la parure.*

C. Baudrier

## FICHE 6

### LES FORMES DU TEXTE

Lignes et pages	Description	Dialogue	Expression de la pensée d'une personne	Scènes racontées	Commentaires du narrateur

#### Critères pour la prise de notes :

- . La description
  - Repérer les passages descriptifs
  - Indiquer leur rôle dans l'action
- . Les dialogues
  - Noter leur place, leur longueur, les interlocuteurs
  - Indiquer les sentiments qu'ils expriment, les thèmes qu'ils amorcent
- . L'expression de la pensée des personnages
  - En noter la place dans le texte
  - Le contenu
  - La façon dont se réalise l'expression de la pensée
    - . par une reformulation du narrateur ?
    - . par un autre personnage ?
    - . par un monologue intérieur
- . La narration de scènes
  - . Quelles scènes sont traitées par le mode narratif ?
- . Les commentaires du narrateur ?
  - Sur quoi portent-ils ?
  - A quel endroit du texte ?

## FICHE 7

### LA VIE QUOTIDIENNE ET LA SOCIOLOGIE INTERNE

Lignes et pages	Habillement milieu social	Logement milieu social	Coutumes et lieux fréquentés	Groupes sociaux intervenant alliance/conflicts	Vie urbaine	Rôle de l'argent	Epoque

## FICHE 8

### STRUCTURATION D'UNE SÉQUENCE EN SOUS SÉQUENCES

Ex. I. 1-47 pour la transposer en B.D.

#### Critères

- . Noter les matériaux du récit
  - Circonstances de l'action, lieux
  - Comportement d'un personnage
  - Réactions d'un autre
- . Noter le discours narratif
  - Commentaires du narrateur
  - Points de vue
  - Genres utilisés (description, dialogue, etc.)

#### Objectif

- . Transposer ces informations du Conte dans une B.D.

#### Consignes

- . Ne porter dans le tableau que les éléments explicitement présents dans le texte
- . Souligner par un trait de couleur les rapports de cause, but, conséquence entre les séquences.

Rôle des couleurs des cadrages pour rendre le point de vue sur la situation	Recherches sur habillage mobilier, architecture décor urbain à la fin du 19ème siècle à Paris	bulles ? scènes ? dialogues ? bande narrative ?	Discours narratif	Matériaux du récit	Discours narratif	Point de vue choisi pour présenter la situation
Référence aux personnages lieux événements chronologie époque historique		Genres : narration commentaire scène dialogue description		Matériaux du récit		
Pages ligne		Conte				
lignes 1 à 47		Texte littéraire				
Planches vignettes B.D. 2 pages verso - 1e page 2 vignettes racontent le passé						
Rôle des couleurs des cadrages pour rendre le point de vue sur la situation		Recherches sur habillage mobilier, architecture décor urbain à la fin du 19ème siècle à Paris		Discours narratif		
Discours narratif		Matériaux du récit				
Création de la B.D.						

# Quelques extraits de bandes dessinées

Nous sommes  
ni 19<sup>e</sup> siècle  
dans une obscure  
rue de Paris...

La Citoyelle, au loin, était une de ces  
jolies et charmantes filles, noires, comme par  
erreur, du destin, dans une famille d'employés.



Milide Loisel fut simple, ne  
pouvait être parée, mais bien  
malheureuse comme une débauchée.



La vue de la petite Bretonne qui faisait son humble ménage,  
éveillait en elle des regrets, desolés et des rêves perdus.



Elle se fit marier avec un petit  
commis du ministère de l'instruction  
publique.



Elle songait aux armoires noires, éclairées par de hautes torchères, aux grands valets en culotte  
coiffés, aux grands salons vides de soie ancienne.



UN SOIR, SON MARI RENTRA L'AIR  
GLORIEUX, ET TENANT À LA MAIN UNE  
LARGE ENVELOPPE.

ELLE DÉCHIRA VIVEMENT  
LE PAPIER ET EN TIRA UNE  
CARTE IMPRIMÉE QUI PORTAIT LES MOTS  
SUIVANT ---

LE MINISTRE DE  
L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ET MME GEORGES RAMPONNEAU PRIENT  
M. ET MME LOÏSEL DE LEUR FAIRE L'HONNEUR  
DE VENIR PASSER LA SOIRÉE À L'HÔTEL DU  
MINISTÈRE, LE LUNDI 18 JANVIER. ?

QUE VEUX-TU QUE  
JE FASSE DE CELA !

MAIS, MA CHERIE, JE  
PENSAIS QUE TU SERAIS  
CONTENTE. TU NE SORS  
JAMAIS, ET C'EST UNE  
OCCASION, CELA, UNE  
BELLE ! J'AI EU UNE  
PEINE INFINIE À L'OBTENIR  
TOIT LE MONDE EN VEUT  
C'EST TRÈS RECHERCHÉ  
ET ON N'EN DONNE PAS  
BEAUCOUP AUX EMPLOYÉS.

TIENS, VOICI QUELQUE  
CHOSE POUR TOI.

QUE VEUX-TU QUE  
JE ME METTE SUR  
LE DOS POUR ALLER  
LÀ ?

MAIS LA ROSE AVEC LAQUELLE  
TU VAS AU THÉÂTRE. ELLE  
ME SEMBLE TRÈS BIEN,  
À MOI ---

QU'AS-TU ?  
QU'AS-TU ?

RIEN. SEULEMENT JE  
N'AI PAS DE TOILETTE  
ET PAR CONSÉQUENT  
JE NE PEUX ALLER À  
CETTE FÊTE. DONNE  
TA CARTE À QUELQUE  
COLLÈGUE DONT LA  
FEMME SERA MEUX  
NIPPÉE QUE  
MOI.

VOYONS, MATHILDE.  
COMBIEN CELA CÔUTERAIT  
IL UNE TOILETTE CON-  
VENABLE, QUI POURRAIT  
TE SERVIR ENCORE EN  
D'AUTRES OCCASIONS,  
QUELQUE CHOSE DE TRÈS  
SIMPLE ?

JE NE SAIS PAS AU JUSTE, MAIS  
IL ME SEMBLE QU'AVEC 400 FR.  
JE POURRAIS ARRIVER.

IL  
AVAIT UN PEU PAU,  
CAR IL RÉSERVAIT JUSTE  
CETTE SOMME POUR  
ACHETER UN FUSIL ET  
S'OFFRIR DES PARTIES DE  
CHASSE, L'ÉTÉ SUIVANT,  
AVEC QUELQUES AMIS, LE  
DIMANCHE.

SOIT. JE TE  
DONNE QUATRE CENT  
FRANCS. MAIS TROUVE  
D'AVRIL UNE BELLE  
ROBE.

Bande dessinée  
extraite de Je bouquine  
une nouvelle de Guy de Maupassant

# La Poudre

Raconté par  
Illustrée par MERLIAND



TOUTS LES HOMMES LA REGARDAIENT.  
LE MINISTRE LA REMARQUA.

ELLE NE PENSAIT PLUS À RIEN GRÂCE  
PAR LE PLAISIR, PAR LA GLOIRE  
DE SON SUCCÈS.



## APPRENDRE À «DIRE» ET À «CHOISIR» EN NOIR ET EN COULEUR



Le Lycée de Sèvres a une originalité, il propose en plus des nombreuses sections d'enseignement général, deux filières d'enseignement artistique : la section des **Métiers de la Musique** et celle des **Arts Appliqués à la création** - véritables petites écoles à la vie relativement autonome, où l'ambiance est agréable et le rythme actif.

J'enseigne aux **Arts Appliqués** avec onze collègues de dessin. Nous nous efforçons d'enrichir constamment notre enseignement, de **maintenir éveillée la curiosité de nos élèves**, afin qu'ils soient **plus sensibles** et **plus critiques** aux problèmes de l'**art** et des **métiers d'art**, **plus autonomes** dans la spécialité qu'ils ont choisie, et enfin **plus créatifs** dans la société et l'environnement qui seront les leurs.

Dans cet esprit, au **cours de composition**, je propose à la classe de **Terminale Brevet de Technicien** (troisième année d'études, option **Formes Céramiques** ou **Recherches Textiles, Tapisseries**) une **étude d'affiche** et sa **réalisation** dans le but d'élargir les notions acquises précédemment et de les **expérimenter** avec plus de maturité.

La première séance se déroule en trois étapes :

- d'abord une **projection d'images**, œuvres de Cassandre, de Savignac, et de quelques graphistes polonais,

- puis une **analyse approfondie** de trois d'entre elles, pour en dégager les impératifs apparents, les sens cachés et leur traduction graphique,

- enfin un **choix par le groupe** de thèmes de travail pour aboutir à des **recherches écrites** (analyse) et **dessinées** (composition/construction), sous forme de nombreuses esquisses commentées, de petit format, en noir et en couleur.

Dès le lendemain matin, je reçois une sollicitation de la documentaliste : elle désirerait une affichette pour annoncer une manifestation importante, le lycée organisant prochainement une exposition avec conférence sur le thème de la déportation dans les camps nazis. Y seront présentés des travaux d'élèves dirigés par des professeurs de toutes disciplines (histoire, français, musique, langues, dessin) et également des grands documents photographiques offerts par une association locale (**Résistance et Déportation**). Bien entendu, aussitôt, je pense à mes élèves déjà engagés dans ce type de recherche. Mais pourrais-je leur demander d'abandonner leurs thèmes aimables, quelque peu conventionnels, pour celui proposé ici, âpre et difficile, mais très intéressants humainement et historiquement et dont la portée généreuse sera beaucoup plus enrichissante ?

A ce moment là, j'aperçois ces élèves qui traversent la cour. Rapidement, je les regroupe pour leur présenter la proposition qui nous est faite. Leur premier étonnement passé, ils acceptent d'emblée (sauf quatre d'entre eux qui continueront sur la première lancée...).

La semaine suivante, toujours étonnée par un intérêt que je sens encore vif et par cette adhésion si spontanée au nouveau thème, j'engage la discussion avec les élèves pour connaître leurs motivations... J'apprends qu'une grande partie de ce groupe a fréquenté le Club des Droits de l'Homme du Lycée et qu'ils ont eu l'occasion d'y aborder le problème de la Déportation et d'en parler dans ce contexte plus favorable qu'une classe. Les élèves sont motivés, l'atmosphère est rapidement créée. Il est agréable de constater que des activités scolaires et para-scolaires parallèles, peuvent se compléter, s'enrichir les unes les autres.

Avant toute activité, nous précisons les impératifs de cette affichette :

- informer les élèves et le personnel du lycée de l'événement ;
- exprimer le thème avec force ;
- déclencher un réflexe d'interrogation sur les faits passés et présents.

Nous disposons dans la salle les photographies réunies par la documentaliste, elles attirent l'attention de tous les élèves et suscitent aussi beaucoup d'émotion... Il faut pourtant garder le fil conducteur : analyse/réflexion. Je pose une question : «Quel est le point fort de ces images ?». A l'unanimité, tous répondent : **le regard... de ces hommes et de ces femmes qui exprime la plus grande des détresses, mais aussi semble-t-il une volonté de résister, de survivre...** Ils voient ensuite **la maigreur, les vêtements rayés, les insignes...** données signifiantes que chacun pourra utiliser.

Pour profiter de cet état de grâce, de cette sensibilité à *fleur de peau*, l'expression spontanée sera privilégiée ; tous vont disposer de feuilles de papier au format de l'affiche sans restriction et, avec des gestes larges et rapides, afin de prendre possession de toute la surface blanche, ils traceront au gré de leurs pulsions, des images qu'ils ont, soit enregistrées pendant l'observation des documents, soit senties profondément en eux-mêmes. L'activité générale est fébrile et la moisson abondante.

Sentant la nécessité d'une pause, je suggère un affichage général afin de conclure cette séance de riche créativité. L'effet est saisissant, nous sommes cernés par ces regards lourds... mais quelle diversité dans l'expression !

Tour à tour, les élèves viendront faire l'**autocritique** positive ou négative, s'il y a lieu, de leur série de travaux. Ils feront aussi un **choix** des deux ou trois croquis **les plus expressifs** et **les plus adaptés** à cette réalisation. C'est avec ce riche matériel qu'une suite constructive doit être donnée à cet exercice : une approche réfléchie du projet sous forme d'esquisses colorées est demandée pour la prochaine séance. Celles-ci seront à nouveau soumises à la **critique collective** : c'est une méthode pratiquée dans notre groupe et très **formative** du sens critique indispensa-

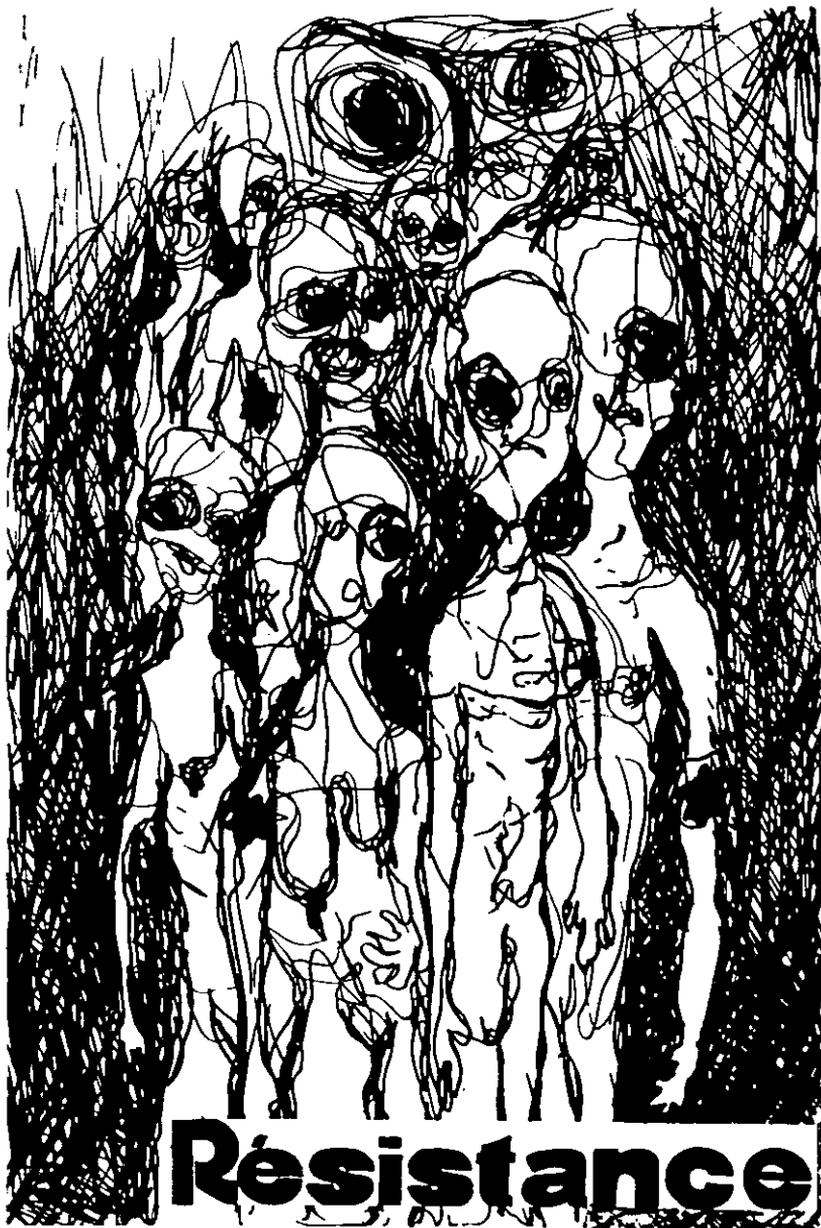
ble à un créateur. Puis le dernier choix s'impose, en fonction des critères retenus, entraînant des sacrifices indispensables à la force de l'expression.

Le temps prévu étant un peu court, la réalisation/exécution se fait en partie seulement à l'atelier pour être terminée pendant les petites vacances à la maison. Dans la majorité des cas, l'expression graphique s'est imposée, beaucoup de compositions gardant le caractère et l'écriture des croquis spontanés : tracés foncés sur fond blanc, la couleur n'intervenant que comme accent ou accompagnement. Certains autres ont utilisé ces tracés comme un contour de surfaces qu'ils ont gouachées en aplats avec des harmonies colorées intenses à la manière d'Adami. Plusieurs ont su créer un impact visuel assez fort.

Le moment venu, la documentaliste, qui a vu les croquis préparatifs, suggère de les exposer avec les affiches choisies. Toute la classe participe au montage de l'exposition. A nouveau, toutes les notions de composition utilisées précédemment se révèlent indispensables. Le choix s'impose, non sur le rectangle de papier, mais cette fois sur les murs, où le jeu des pleins-images et des vides-espaces entre les images, doit être organisé harmonieusement, pour créer une sensation d'équilibre et d'unité, favorable à la lecture des éléments exposés.

Cette expérience a été riche en aventures, en images, en découvertes et en acquisitions sur les plans artistique et pratique. Elle a été, pour notre groupe et pour de nombreux élèves, professeurs et personnels du lycée, un moment de sensibilisation intense et de prise de conscience de ce grand problème malheureusement toujours d'actualité.

Marie-Thérèse Masias



**Résistance**

**Des outils  
pour apprendre à travailler**

**La collection "Comment faire?"  
dans les DOSSIERS DE SEVRES**

**LA PARURE - Guy de Maupassant - Eléments pour  
un parcours pédagogique ( 1988)**

Des matériaux pour construire divers parcours pédagogiques  
à partir de la nouvelle ; la description d'une expérience menée  
avec une classe de première : transposition du récit en bande  
dessinée.

**COMMENT FAIRE LIRE UN ROMAN : L'ASSOMMOIR  
Approches audio-visuelles et linguistiques  
(1986)**

- Une panoplie de notions et d'outils clairement définis et transférables pour lire un roman.
- Une incitation à l'expression et à la création.

**COMMENT FAIRE UNE SYNTHÈSE DE TEXTES? Analyse  
et reformulation (1985)**

Une description, à partir d'exemples, des étapes successives  
de la technique de la synthèse de textes.

**EXPRESSION ECRITE : contraction, analyse,  
résumé (1979)**

A partir d'une description des structures de la langue écrite  
et d'une présentation des recherches dans ce domaine, on dégage  
des principes d'organisation du travail qui permettront d'adapter  
à diverses situations les habitudes de lecture et d'écriture.

**POUR TOUS RENSEIGNEMENTS  
S'ADRESSER AU CIEP**

1 av.Léon Journault  
92311 SEVRES CEDEX  
Tel:45 34 75 27

# LES AMIS DE SEVRES N° 129

## Apprendre aux élèves à travailler

1

★

### ERRATA

- p. 10 - ligne 3 : lire «... suite de signes à haute voix».  
ligne 20 : lire «**activités**».  
ligne 21 : lire «amener l'élève à une lecture plus rapide et **plus aisée**».
- p. 11 - ligne 5 : lire «à l'**intérieur** d'une liste».
- p. 12 - ligne 20 : lire «d'inférer ou d'anticiper, essentielle à...».
- p. 14 - ligne 37 : supprimer la virgule entre «les lectures» et «autour d'un thème».
- p. 18 - ligne 8 : lire «leur haute valeur **métaphorique**».
- p. 19 - dernier alinéa, lignes 3 et 4 : lire «archives **personnelles**».  
dernière ligne : lire «une notion, une technique déjà **vues**».
- p. 20 - lignes 3 et 4 : lire «un **peu leur** mémoire».
- p. 21 - troisième alinéa, ligne 3 : lire «ils ne peuvent **que** les utiliser de façon anarchique».
- p. 22 - troisième alinéa, ligne 1 : lire «les élèves, se repérant mal».  
troisième alinéa, ligne 3 : lire «notre sottisier est **rempli**».
- p. 23 - dernier alinéa, ligne 2 : lire «**En** marge».  
ligne 4 : lire Sp (P majuscule).
- p. 24 - deuxième alinéa, ligne 4 : lire «**principales** règles d'**accord**».  
dernier alinéa, ligne 2 : lire «la langue (outil ? matériau ?)».
- p. 25 - dernier alinéa, ligne 1 : lire «en **partant** d'une phrase longue».
- p. 27 - quatrième alinéa, ligne 3 : lire «répondre **eux-mêmes**».
- p. 28 - ligne 16 : lire «son **désaccord**».
- p. 34 - dernière ligne : lire «journal **de** commerçants».
- p. 38 - 1. lire «Donner **ses** caractéristiques».  
1.1..lire «Est-ce une **peinture**».

- p. 41 - Question 2 : lire «Expliquez les mots **en caractères gras**».
- p. 52 - dernier alinéa, ligne 1 : lire «Les remarques **issues** de la comparaison par chaque élève».
- p. 54 - cinquième ligne avant la fin : lire «en **récitant** à quelqu'un».
- p. 56 - deuxième alinéa, ligne 6 : lire «Pazzi, **Médicis** ou Salviati».
- p. 57 - troisième alinéa, ligne 4 : lire «**des** fonds supplémentaires».
- cinquième alinéa, ligne 6 : lire «(à **Fontaines** Salées) elle sera».
- p. 58 - quatrième alinéa, ligne 3 : lire «chez **nos** élèves».

## CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

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

### A NOS LECTEURS DE L'ÉTRANGER



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

Nous ont déjà confirmé leur accord :

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

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

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

(à suivre)

---

**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 - 92311 Sèvres Cedex - France - tél. (1) 45.34.75.27*