

AMBITIEUX EN FRANCAIS
N°2

Le français, trait d'union des disciplines

décembre 2015

Association Française des Enseignants de Français



Le français, trait d'union entre les disciplines

Les langages, vecteurs d'interdisciplinarité

L'école est-elle vraiment en train de changer ? Et si changement il y a, comment agir, en tant que professionnels, pour que ce soit pour le meilleur, pour le tissage des savoirs, la construction d'une culture à la fois commune et plurielle, l'outillage d'une citoyenneté effective où chacun est doté des outils pour prendre en main son destin ? C'est de ce questionnement que le dossier *Ambitieux en français 2* entend témoigner en créant un espace pour la mutualisation de pratiques, le partage de la réflexion des praticiens, de l'analyse que les chercheurs en font.

Le français n'est pas seulement en effet le trait d'union entre les disciplines, il est dans la classe le vecteur de tous les apprentissages scolaires, sociaux, civiques, il est l'instrument principal du développement de la pensée autonome, singulière, critique que l'école cherche à promouvoir, il est l'instrument premier de la construction identitaire et de son corollaire indispensable le sentiment d'appartenance, l'intégration sociale et d'abord scolaire. Voilà finalement les questions dont ce dossier traite de façon très diverse, on le verra. Ce sont des questions difficiles qui demandent des ruptures dans les représentations du travail de l'enseignant, avant et pendant la classe, dans les conceptions du langage, les représentations des causes de l'échec scolaire. La question de la place du français dans l'interdisciplinarité revient certes dans les articles de manière centrale (actualité du débat sur les EPI oblige). Elle n'occulte pas d'autres réflexions sur la manière d'enseigner autrement, mieux, de façon plus efficiente pour tous, le français dans la classe de français.

On pourra lire au travers des articles des tentatives de réponse à différents types de problèmes que pose notamment l'interdisciplinarité :

- La complémentarité des objets d'enseignements : lecture-écriture-langue, et celle des tâches, proposés dans deux ou trois disciplines autour souvent d'un projet commun : comment connecter (tisser) ces apprentissages pour faciliter appropriation et transfert d'un domaine scolaire à l'autre ?
- Un questionnement renouvelé sur les finalités sociales et civiques des contenus d'enseignement au regard de la formation d'un individu autonome, un individu capable d'une lecture, compréhension, interprétation critique du monde actuel.
- Un questionnement renouvelé sur la langue et ses facéties, sa capacité à signifier différemment.
- Une réflexion sur les élèves notamment les plus en difficulté et les conditions d'appropriation des apprentissages : situations complexes, longues, résolution de problèmes multiples, rencontres culturelles, demandant des postures d'apprentissage différentes, des usages différents de la langue dans des contextes scolaires et sociaux, sur des terrains, espaces et disciplines associées.
- La quête de gestes didactiques et procédures précises permettant aux élèves de développer leur autonomie critique en matière de lecture, d'écriture et de lecture.
- Une autre manière de concevoir le métier enseignant, ses responsabilités, ses tâches centrales : l'invention de dispositifs complexes, longs, cohérents, adaptés à la classe, pour donner du sens et du lien aux apprentissages multiples, et l'accompagnement pas à pas des élèves dans leur mise en œuvre. La patience et la persévérance nécessaires face aux résistances et aux difficultés institutionnelles.
- Le positionnement de la communauté professionnelle des enseignants par rapport à ces questions : pour quoi des enthousiasmes, pourquoi tant d'inquiétudes ?

Toutes ces questions traversent les différents articles que nous avons reçus. Ils témoignent de l'engagement des enseignants à les résoudre dans l'invention dans l'action, dans la concertation avec leurs collègues, dans la réflexion, l'analyse et la recherche. Ils montrent aussi des différences de culture professionnelle entre des enseignants dont le statut est d'être polyvalent pour les enseignants de maternelle, du primaire et des lycées professionnels, ou monovalent pour ceux du collège et du lycée.

Mais au cœur de toutes ces tentatives, pistes nouvelles un problème professionnel demeure central : qu'est-ce qu'on évalue au final : les savoirs enseignés, les compétences travaillées ? La culture appropriée ? La motivation ? Les capacités à transférer ce qu'on apprend ? La capacité à s'ajuster aux divers modes de pensée des différentes disciplines ? Une pensée singulière, créative ? La capacité à penser en collectif ? La capacité à comprendre ses propres procédures de lecture, et d'écriture et à les contrôler mieux ? Vaste chantier qui sans nul doute alimentera les dossiers futurs de *Ambitieux en français*.

SOMMAIRE

1. La complémentarité des objets d'enseignements : lecture-écriture-langue, et celle des tâches, proposés dans deux ou trois disciplines autour souvent d'un projet commun : comment connecter (tisser) ces apprentissages pour faciliter appropriation et transfert d'un domaine scolaire à l'autre ?

Catherine BESSON, Patricia FERRAN, Muriel LACOUR : L'histoire des arts et les ateliers de pratique artistique aux sources de l'interdisciplinarité ? 4
Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Travailler avec les sciences 11

2. Un questionnement renouvelé sur les finalités sociales et civiques des contenus d'enseignement au regard de la formation d'un individu autonome, un individu capable d'une lecture, compréhension, interprétation critique du monde actuel.

Carole BOULAOUINAT, Alexandra MAHJOUBI, Pierre LE REUN, Liliane TUR : La lecture de textes en autonomie et le développement de l'esprit critique : pour une approche commune en français et histoire au collège 16
Carole BOULAOUINAT, Alexandra MAHJOUBI, Pierre LE REUN, Liliane TUR : Un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) « information, communication, citoyenneté » : construire un lecteur critique et autonome 27
Martine BOUDET : Étude comparative des conditions féminine et masculine à travers deux extraits de romans de Maupassant 34
Jean-Michel LE BAUT : Lire-écrire en ligne 37

3. Un questionnement renouvelé sur la langue et ses facéties, sa capacité à signifier différemment.

Sylvie MENET, Dominique SEGHECHIAN : Travailler la langue des apprentissages scolaires 40

4. Une réflexion sur les élèves notamment les plus en difficulté et les conditions d'appropriation des apprentissages : situations complexes, longues, résolution de problèmes multiples, rencontres culturelles, demandant des postures d'apprentissage différentes, des usages différents de la langue dans des contextes scolaires et sociaux, sur des terrains, espaces et disciplines associées.

Bruno HAUTIN : Écrire en histoire 43
Bernard CORVAISIER : Une simulation globale pour travailler l'interdisciplinarité dans une classe de 5ème : Meurtre à l'Abbaye de Tournus en 1200 49

5. La quête de gestes didactiques et procédures précises permettant aux élèves de développer leur autonomie critique en matière de lecture, d'écriture et de lecture.

Marlène LEBRUN : lire à haute voix, ça s'apprend 54
Muriel LACOUR : Corriger, améliorer : des gestes d'écriture à apprendre 56

6. Une autre manière de concevoir le métier enseignant, ses responsabilités, ses tâches centrales : l'invention de dispositifs complexes, longs, cohérents, adaptés à la classe, pour donner du sens et du lien aux apprentissages multiples, l'accompagnement pas à pas des élèves dans leur mise en œuvre. La patience et la persévérance, nécessaires devant les résistances, les difficultés institutionnelles.

Christiane RENNESSON, Nadia VOILLEQUIN : Le récit des mythes grecs au service de la compréhension du texte écrit en français et en mathématiques 59
Guillaume LOOCK : L'« effet détroit » ou les bonnes surprises d'une navigation périlleuse 65
Muriel LACOUR : Projet interdisciplinaire lettres/EPS : culture et création artistique 67

7. Où en est la communauté professionnelle des enseignants par rapport à ces questions : pour quoi des enthousiasmes, pourquoi tant d'inquiétudes ?

Marion FEKETE : La bivalence pour construire des compétences et donner du sens aux apprentissages 69
Dominique SEGHECHIAN : La polyvalence vécue de l'intérieur, témoignages et perspectives 73
Françoise GIROD : L'interdisciplinarité dans la voie professionnelle 78

1. La complémentarité des objets d'enseignements

Lecture-écriture-langue, et celle des tâches, proposés dans deux ou trois disciplines autour souvent d'un projet commun : comment connecter (tisser) ces apprentissages pour faciliter appropriation et transfert d'un domaine scolaire à l'autre ?

L'histoire des arts et les ateliers de pratique artistique aux sources de l'interdisciplinarité ?

Muriel Lacour, Catherine Besson et Patricia Ferran, avaient déjà partagé (Lettre n°51, juillet



2015) leur expérience de la pédagogie de projet à travers le théâtre. Elles ont accepté de prolonger ce témoignage en mettant l'accent sur la dimension interdisciplinaire des projets qui sous-tendent, dans le quotidien de leurs cours, leur enseignement. Après une introduction qui donne le cadre de leur réflexion professionnelle, elles listent les projets qui sont présentés dans la suite du billet et qui peuvent ainsi être lus séparément. Chacune signe la présentation de l'expérience qu'elle a menée mais l'ensemble a été relu collectivement.

La rédaction d'un précédent billet pour l'AFEF a été l'occasion d'une prise de conscience : impliquées dans la pédagogie de projets, nous avons, chemin faisant, pris l'habitude de travailler avec des collègues des autres disciplines, quelquefois au hasard des équipes pédagogiques et du répondant de tel ou tel collègue, plus souvent sur la base d'une équipe volontaire pour prendre en charge la classe théâtre.

Dans tous les cas, le travail en interdisciplinarité contribue à donner sens aux apprentissages, au réinvestissement des connaissances. On note que ces projets font souvent appel aux TICE sans que

cela constitue l'objectif prioritaire. Ils contribuent en outre efficacement à l'éducation aux médias. Ces projets nous semblent fournir des pistes de réflexion intéressantes pour imaginer ce que pourraient être les EPI.

Des ouvrages et des outils existent, capables de donner des idées, de stimuler les uns et les autres. Le Centre National de la Danse a fourni un travail remarquable sur les programmes pour mettre en évidence des possibilités de séquences d'Histoire des Arts impliquant diverses disciplines¹. Il n'est malheureusement pas possible de l'acquiescer. J'ai pu le consulter, m'en inspirer pour proposer à ma collègue de physique en 5^{ème} de travailler conjointement sur la lumière. Ainsi a-t-elle réalisé sa séance de TP sur la lumière en salle théâtre au moment où deux élèves chargés de la régie lumière recevaient une formation. En parallèle nous faisons une sortie théâtre, au cours de laquelle les élèves ont porté une attention particulière aux lumières, y compris (et surtout) certains élèves généralement peu investis et passifs, voire perturbateurs. C'est qu'ils portaient tout à coup sur le cours, le TP et la sortie un tout autre regard, et que les liens tissés entre les différents enseignements et avec le monde extérieur donnaient du sens à ce qui se passe à l'école. Cette première collaboration ponctuelle et très limitée a permis d'ouvrir le dialogue, de tisser un premier lien entre nos disciplines, avant que l'éclipse de soleil et les polémiques suscitées (la faire voir aux élèves ou les protéger de tout risque d'exposition ?) ne nous conduisent à envisager de monter un projet théâtre autour de l'histoire des sciences....

Les séquences menées en interdisciplinarité le sont généralement sur la base du volontariat et des affinités personnelles. Les enjeux de la refondation de l'école, les nouveaux programmes de collège et la mise en place des EPI suscitent bien des débats et des résistances, notamment parce que l'interdisciplinarité deviendrait une obligation. S'il semble difficile d'imposer de réelles collaborations sur la base de textes

réglementaires, ceux d'entre nous qui en ont fait l'expérience ne doutent pas de leur pertinence.

Ces collaborations donnent sens aux apprentissages, nous conduisent à questionner nos pratiques professionnelles, induisent des pratiques collaboratives à l'échelle des enfants comme à celle des adultes, et constituent des moments de partage, d'échanges fructueux qui incarnent les valeurs républicaines.

L'interdisciplinarité remettrait en cause le modèle dominant dans le secondaire : parce qu'elle interroge nos pratiques pédagogiques et que nous manquons de repères didactiques ? Parce que accepter le regard des collègues sur ce qui se passe dans notre classe ne fait pas partie de notre culture professionnelle ? Bon nombre d'entre nous redoutent de s'y engager. Nous avons besoin de repères, de formation, de mise en confiance. Nous avons besoin de nous sentir autorisés à l'expérimentation, de nous accorder le droit à l'erreur (formative).

Les expériences relatées ci-dessous ont été menées au cours des 6 dernières années. Elles

Sommaire de la contribution

Au fil des ans, le fait d'être investies dans la classe théâtre nous a permis de construire des savoir-faire professionnels nouveaux, nous a donné l'opportunité de travailler en interdisciplinarité dans la mesure où l'équipe était constituée de volontaires (1.1). Cette classe nous a également permis de mener des expériences de collaborations ponctuelles avec des artistes (1.2), de même que d'évaluer l'autonomie et la confiance acquises par les élèves au cours des années de pratique (1.3).

1.1 Quand la classe théâtre irrigue la vie scolaire

1.2 Moi, mes doubles et tout le reste... ou quand le spectacle se crée

1.3 Quand les élèves deviennent animateurs

2. Des interventions qui nourrissent les pratiques d'écritures

Les savoir-faire développés avec la classe théâtre nous ont conduites à intégrer à nos progressions annuelles des projets alliant pratique artistique et interdisciplinarité pour (presque) toutes nos classes (2.1), et ont fait évoluer nos pratiques professionnelles (2.2).

2.1 Lorsqu'un atelier danse irrigue initiation aux médias et pratiques d'écriture

ont contribué à forger les pratiques individuelles et d'équipes qui sont les nôtres aujourd'hui, elles ont nourri notre réflexion sur notre métier. Dans l'exercice quotidien de notre profession, elles contribuent à faire de nous des professeures heureuses pour lesquelles les motifs de satisfaction et d'encouragements l'emportent sur le découragement, le sentiment de faire face à une tâche insurmontable.

La plupart sont le fruit d'une part de la recherche de solutions face aux difficultés de nos élèves et de nos classes, d'autre part de rencontres au sein de l'établissement ou en-dehors. Toutes se nourrissent de notre vie : pratique amateur du chant, de la danse ou du théâtre, spectacles vivants, musées, échanges informels avec des artistes, observation de nos propres enfants nous donnent des idées, apportent des éclairages complémentaires.

¹A chaque danse ses histoires, coproduction du Centre National de la Danse et de la Fédération Arts Vivants et Départements, 2011.

Muriel Lacour

2.2 Les professeurs transfèrent les compétences qu'ils ont acquises

3. Lettres et mathématiques : une collaboration possible ?

Deux projets ont été proposés aux professeurs de mathématiques par le professeur de lettres : l'un visait à exploiter les notions géométriques étudiées en cours de mathématiques pour analyser l'occupation de l'espace dans le ballet (3.1), l'autre proposait un travail sur les probabilités et la syntaxe (3.2).

Enfin un projet de création de mosaïques a été mené par les professeurs de mathématiques et de lettres classiques. Il s'agissait d'initier les élèves à l'art de la mosaïque et de réutiliser les notions géométriques acquises en classe pour créer leur propre ouvrage (3.3).

3.1 Quand les mathématiques entrent dans la danse

3.2 Et si les probabilités aidaient à jouer avec la syntaxe ?

3.3 Mathématiques, Art et création

1. La classe théâtre au coeur de l'interdisciplinarité

Classes à projets, classes colorées... sont de véritables tremplins pour développer une interdisciplinarité qui peut se décider et se travailler en amont certes, mais qui recèle toujours des portes ouvertes pour accueillir de nouveaux collègues, de nouvelles idées au fil de l'année.

1.1 Quand la classe théâtre irrigue la vie scolaire

Cette expérience menée par une équipe pédagogique volontaire pour encadrer une 6^{ème} théâtre concerne l'adaptation des élèves au collège. Travailler ensemble et librement autour d'un même projet sont des choix pédagogiques qui facilitent la création de liens entre nos disciplines et le théâtre.

La concertation permet de faire vivre la cohérence des enseignements dès la rentrée. Ainsi substitue-t-on à la lecture fastidieuse du règlement intérieur des jeux de rôles. Questionnement en groupes, recherche de références dans le règlement pour jouer des saynètes : s'approprier le règlement devient un jeu et tous peuvent le signer en connaissance de cause. L'efficacité de cette séance est vérifiée à l'occasion de la rédaction d'une charte de vie : les élèves se montrent très réactifs excepté celui qui était absent lors de la séance des saynètes ! Les délégués provisoires se chargent spontanément du retour d'informations auprès de leur camarade. L'esprit de classe est déjà à l'œuvre.

Par la suite, des collègues (professeurs principaux, professeurs d'éducation civique, C.P.E.) réinvestissent cette pratique en l'adaptant pour des séances de pré-rentrée, d'aide individualisée ou de formation des délégués...

Le recours aux saynètes est cette année de 6^{ème} une pratique régulière, de plus en plus familière aux élèves pour s'approprier les connaissances et utiliser les compétences : jouer en anglais, mettre en scène des situations en cours d'histoire, interpréter le sujet et l'objet en grammaire pour inaugurer une leçon sur les fonctions grammaticales ou sur les formes actives et passives.

Poursuivant notre démarche d'accueil dans cette classe artistique, en français, les élèves se présentent oralement en binômes par le biais d'un jeu théâtral, ce qui donne lieu à une recherche de syntaxe et de vocabulaire précisant le langage. Par exemple, la phrase : « A. aime

beaucoup faire du vélo et elle aime les anniversaires. » est enrichie par des adjectifs et une circonstance : « A. est sportive, elle est passionnée par le vélo. (cyclisme a été proposé mais pas retenu par le présentateur). Elle aime beaucoup les anniversaires parce qu'elle prépare des surprises avec sa mère. ».

En éducation physique et sportive, ils imaginent une gestuelle pour se saluer.

En cours de théâtre, les élèves approfondissent cette présentation par divers exercices alliant des compétences travaillées en expression corporelle, en chant et percussions ainsi qu'en syntaxe et vocabulaire (Je suis.../ je ne suis pas...; j'aime.../je n'aime pas...; discours gestué, parlé, chanté, accompagné par une base rythmique avec les mains). Enfin, l'assistante sociale venue se présenter à la classe très tôt dans l'année poursuit en demandant entre autres aux élèves de se définir par écrit, individuellement, par trois adjectifs.

Ce travail sur l'accueil, la présentation de soi, la connaissance de l'environnement, particulièrement important pour nos jeunes élèves arrivant au collège, pose efficacement les jalons du bien vivre ensemble et lorsque d'inévitables tensions ou difficultés apparaîtront, elles pourront être gérées de façon constructive.

1.2 Moi, mes doubles et tout le reste... ou quand le spectacle se crée

Dans une classe de 5^{ème}, un projet d'écriture et de mise en scène soutenu par le dispositif des « Projets d'avenir » donne le jour à un travail interdisciplinaire enrichissant. Le thème retenu est l'écriture d'un spectacle mettant en scène un écrivain. J'organise alors des séances de recherches sous la forme d'interviews, à faire, à lire, à compiler. Par chance, cette année-là, un jeune collègue de sciences écrit un roman de littérature jeunesse (il le publiera par la suite). Les élèves prennent rendez-vous avec lui pour l'interroger sur son travail d'écrivain. Avec l'aide du professeur documentaliste, ils recherchent des paroles d'écrivains. Plusieurs avaient précédemment rencontré Susie Morgenstern invitée par le Théâtre de Grasse lors d'une représentation de l'adaptation de son roman *Lettres d'amour de 0 à 10*. Ils reprennent les comptes-rendus qui avaient été rédigés à cette occasion. D'autres élèves qui tenaient un journal intime ou qui avaient commencé à écrire « un petit roman » sont également interviewés par leurs pairs. Enfin, chacun réfléchit à ce qui se passe

dans son esprit lorsqu'il compose une rédaction, à ce qu'il ressent lorsqu'il écrit. Confrontant les réponses des écrivains, professionnels ou apprentis, les élèves commencent à élaborer le personnage central d'un spectacle qu'ils intituleront : *Moi, mes doubles et tout le reste*.

Parallèlement aux ateliers d'improvisation et d'écriture qui permettent de créer le spectacle, une comédienne travaille sur les personnages avec les élèves. Nous avons en effet des personnages réels, comme l'écrivain ou la spécialiste des écrivains, des personnages fictifs (les doubles de l'écrivain illustrant le questionnement, l'hésitation entre tous les possibles de l'écriture) et des personnages de papier, c'est-à-dire les personnages de roman. A cette étape, le regard d'une professionnelle sur le travail de la classe est très enrichissant.

Le professeur d'éducation physique et sportive fait rechercher aux élèves démarches et attitudes propres aux personnages de roman en gestation, aux personnages de roman déjà nés (flottement et mouvance du corps dans l'espace/ assurance des gestes et des déplacements). En cours de théâtre, j'ajoute un travail sur la diction des mots sortant plus ou moins bien de leur bouche selon qu'ils sont en création ou déjà créés. Le professeur d'arts plastiques conduit les élèves à réaliser des accessoires bien distincts par leur aspect, leur couleur, leur design et leur taille selon qu'ils appartiennent à la réalité ou à la fiction. Sensibilisés à la récupération des matériaux par leur professeur de technologie, les élèves dessinent le plan d'un coffre en bois de palettes, fabriqué par un agent du collège. Enfin, les collègues d'éducation musicale et d'EPS coordonnent une étape du spectacle requérant chant, instruments et chorégraphie. Le spectacle, dont l'affiche est imaginée et conçue pendant le cours d'arts plastiques, est le résultat d'un travail interdisciplinaire mené tout au long de l'année, dont les acteurs dépassent même le cadre scolaire habituel (avec le concours d'écrivains, d'agents de l'établissement) : c'est toute l'équipe qui travaille à renforcer les codes de lisibilité.

Plusieurs enseignants impliqués sont disponibles pendant les créneaux horaires réservés à l'option, ils peuvent donc intervenir auprès des élèves en même temps que l'enseignant de théâtre ou de musique, dans la mesure d'un volant d'heures - assez restreintes mais existantes - accordées par l'établissement, si bien que l'orchestration du projet est véritable.

1.3 Quand les élèves deviennent animateurs

Livrons maintenant une expérience fructueuse résultant du hasard et de la volonté des enseignants. Cette année, dans le cadre d'un atelier théâtre hebdomadaire se réunissent des élèves de 3^{ème}. Un professeur de Sciences de la Vie et de la Terre qui organise la journée prévention SIDA, a l'idée de solliciter les compétences des élèves pratiquant le théâtre, certains depuis plusieurs années. Mais comment ? Il ne reste que trois semaines avant cette manifestation. Je propose le défi aux élèves : ils sont partants ! Sur le champ je leur demande d'imaginer des situations concrètes pouvant être mises en scène et faisant intervenir des connaissances indispensables à la prévention du SIDA. Ils se mettent au travail par petits groupes. Des questions surgissent, il est parfois possible d'y répondre par l'échange immédiat des connaissances, mais certaines sont plus spécifiques... Fortuitement, deux élèves de l'atelier théâtre sont « ambassadrices » de la journée, elles bénéficieront d'un complément de formation. Aussi notent-elles les questions les plus pointues et elles s'engagent à trouver les réponses auprès de l'infirmière et des enseignants qui assurent la formation la semaine suivante. Les deux séances restantes sont consacrées à tester le jeu de rôle et à l'affiner, à rédiger clairement les cartes et à les présenter sur traitement de texte. Conjointement je vérifie auprès des collègues que le jeu de rôle en élaboration correspond bien aux attentes de la journée Prévention.

¹ Exemple de carte

Situation :

Version 1 : Un adolescent se promène dans un parc, il tombe et se blesse en se piquant avec une seringue qui traînait dans la pelouse. **Quelques jours plus tard**, il va se renseigner auprès du Centre de Dépistage Anonyme et Gratuit.

Version 2 : Un adolescent se promène dans un parc, il tombe et se blesse en se piquant avec une seringue qui traînait dans la pelouse. **Six semaines plus tard**, il va se renseigner auprès du Centre de Dépistage Anonyme et Gratuit.

Rôles : Un adolescent inquiet, un médecin

Choisissez la version 1 ou la version 2 puis jouez la scène de la conversation entre l'adolescent et le médecin qui se déroule au Centre de dépistage.

Nous définissons les règles pour l'atelier qu'ils animent : toujours accompagnés d'un adulte compétent, ils reçoivent les élèves de 3^{ème} par

groupes, expliquent à chaque groupe l'objectif de leur atelier, font tirer au sort une situation à jouer, aident leurs camarades à la mise en œuvre si nécessaire. Puis, selon le discours tenu par leurs pairs, ils soulèvent les questions importantes ou complètent avec l'aide de l'adulte. Nous mettons au point un planning afin que tous les élèves de l'atelier théâtre puissent animer. Je les prépare aussi à l'éventualité d'un groupe ou d'un élève très réservé qui ne voudra pas jouer le jeu. Spontanément l'un ou l'autre des animateurs prendra le ou les rôle(s).

S'investir auprès de leurs camarades et avoir un statut d'animateur est loin de leur déplaire : le sérieux qu'ils affichent, l'implication dans les

échanges avec leurs pairs, l'assurance qu'ils acquièrent au cours de la journée sont manifestes et vif est le plaisir qu'ils prennent à être acteurs de cette journée.

Dans ce cas, l'interdisciplinarité sciences, français, théâtre, TICE est indispensable. Elle est sous-tendue et guidée par les enseignants mais permise grâce à l'autonomie des élèves qui réalisent eux-mêmes les ponts entre les disciplines.

¹ *Triana*, ouvrage réédité sous le titre de *Triana : vacances à l'Île de la Réunion*, Jérôme Giovannoni, Orphie G.doyen Editions, 2012

Catherine Besson

2. Des interventions qui nourrissent les pratiques d'écritures

Désireuses de faire bénéficier un plus grand nombre d'élèves de ce type de projets, nous avons commencé à en élaborer sur une courte durée, avec un ancrage fort dans la progression annuelle.

2. 1 *Lorsqu'un atelier danse irrigue initiation aux médias et pratiques d'écriture*

Un projet histoire des arts axé sur la danse a vu le jour dans une classe de cinquième assez faible. L'objectif fixé à la classe est de rédiger un journal scolaire intitulé *Le Journal des arts, numéro spécial : la danse, de Louis XIV à Hervé Koubi*¹.

Dans le cadre de la semaine de la presse, les professeurs documentaliste et d'histoire travaillent sur des unes de journaux, le professeur de lettres, à partir de l'étude de l'ours², constitue une équipe de rédaction. Des documentalistes, des rédacteurs, des infographistes, des correcteurs et un rédacteur en chef se répartissent les tâches et les articles. Des recherches documentaires menées avec l'aide du professeur de lettres et de la documentaliste permettent de retracer l'évolution de la danse en France depuis l'introduction de la commedia dell'arte (révision du programme de français sixième) jusqu'à la célébration du tricentenaire de l'école de l'Opéra de Paris célébré cette année-là.

Plusieurs ateliers de pratique artistique menés par les danseurs de la compagnie Hervé Koubi, installée dans notre région, permettent, grâce au vocabulaire chorégraphique qui mêle danse

contemporaine, hip hop et capoeira, d'évoquer la notion de métissage culturel. Au passage les élèves abordent la notion de phrase, d'écriture chorégraphique, et le professeur de lettres rebondit sur cette expérience en atelier d'écriture afin de nourrir une approche créative de la production écrite fondée sur cette rencontre et la place faite à une approche corporelle de la notion d'écriture, ainsi qu'à l'expérimentation : on a essayé la même chose plusieurs fois, on a apporté plusieurs modifications avant de fixer la structure de la phrase chorégraphique. Il était intéressant ensuite d'inviter les élèves à reproduire le même cheminement en atelier d'écriture, car ils devenaient plus réceptifs et s'appuyaient sur l'expérience vécue avec les danseurs.

Les élèves, après l'atelier et après avoir vu le spectacle de la compagnie, *Ce que le jour doit à la nuit*, rédigent compte-rendu de spectacle, portraits d'artistes... Le professeur de lettres pendant cette période travaille l'orthographe et la grammaire uniquement en accompagnant la rédaction des articles. La professeure documentaliste et le professeur de technologie apportent leur soutien pour la mise en page.

La séquence de français consacrée à la lecture du *Bourgeois gentilhomme* et le chapitre d'histoire sur Louis XIV abordent la thématique d'histoire des arts « Arts, Etats et Pouvoir » en lien avec ce projet. Le professeur de lettres met l'accent sur la thématique Arts, ruptures et continuités grâce à la comparaison de la commedia dell'arte, de la danse classique et du vocabulaire chorégraphique d'Hervé Koubi, abordée en atelier par la comparaison des positions de base en danse. Le rôle de Louis XIV, réputé excellent danseur, est étudié à partir d'images du film de Gérard

Corbiau, *Le Roi danse*, en français, et dans le cadre d'un chapitre d'histoire également.

Si l'annonce du projet danse avait dérouté, si le fait de venir en classe en dehors de l'emploi du temps pour participer aux ateliers de pratique artistique avait soulevé des réticences, si l'idée d'assister à plusieurs spectacles (*Ce que le jour doit à la nuit*, Hervé Koubi ; *Puzzle*, Sidi Larbi Cherkaoui ; *Le Bourgeois gentilhomme* mis en scène par Catherine Hiegel) au cours de l'année, le soir, dans un théâtre national (le TNN) avait intimidé, soulevé l'inquiétude de certaines familles, en fin d'année un commentaire unanime a été transmis aux parents délégués : « Merci pour le projet danse. »

2.2 Les professeurs transfèrent les compétences qu'ils ont acquises

L'année suivante, les collègues de lettres et d'histoire ont souhaité renouveler un projet interdisciplinaire, mais l'intervention de la compagnie Hervé Koubi n'était pas reconduite par le Conseil Général. En revanche nous avons obtenu la validation d'une intervention des archives départementales sur l'écriture caroline avec initiation à la calligraphie.

L'étude du Moyen-Age est programmée à la même période dans les deux disciplines. Les deux professeurs sont présents lors de l'intervention des archives départementales. En arts plastiques, ils créent un animal merveilleux à

l'aide de l'atelier « Bestiaires et maxi-monstres » (http://expositions.bnf.fr/bestiaire/pedago/monstre_s/), cet animal sera introduit dans l'atelier d'écriture mis en place à l'issue de la séquence consacrée au récit de chevalerie. Les élèves rédigent alors un lai médiéval avec l'aide de l'atelier de la BNF (<http://expositions.bnf.fr/arthur/pedago/page1.htm>). En arts plastiques, ils travaillent sur l'enluminure et élaborent ainsi la première lettre de leurs lais.

En atelier d'écriture, les difficultés techniques liées à l'usage de l'ordinateur (perte de mots de passe, mauvaises manipulations, mauvaise gestion des sauvegardes...) ont absorbé beaucoup de temps. Le professeur de lettres aurait apprécié que le professeur de technologie puisse l'assister lors de ces séances : celui-ci aurait abordé la partie de son programme concernant l'outil informatique dans une situation concrète où les élèves en avaient besoin, et le professeur de français se serait davantage investi dans l'aide à l'écriture, à la correction. La présence simultanée des deux professeurs constituerait assurément un gage d'efficacité et donnerait sens aux connaissances et compétences travaillées dans les deux disciplines.

¹ Chorégraphe franco-algérien <http://www.cie-koubi.com/pages/compagnie.php> (consulté le 27/8/2015)

¹ Encadré d'un journal où doivent figurer les noms de l'imprimeur, du responsable de publication, des principaux rédacteurs et secrétaires de rédaction.

Muriel Lacour

3. Lettres et mathématiques : une collaboration possible ?

Si les affinités personnelles peuvent favoriser la mise en place d'un projet interdisciplinaire, force est de constater que les liens entre les matières déterminent le plus souvent les équipes collaboratives : le professeur de lettres travaille spontanément avec le professeur de musique, d'arts plastiques ou d'histoire mais se tourne rarement vers un professeur de sciences ou de mathématiques, peut-être parce que la dimension artistique ne va pas de soi dans ces matières (les mathématiques sont d'ailleurs quasiment absentes de l'épreuve Histoire des Arts du brevet des collèges).

Pourtant certaines d'entre nous ont voulu tenter l'aventure et montrer que la collaboration entre des disciplines qui n'ont à priori rien en commun pouvait être fructueuse. L'objectif principal était

de tisser des liens entre les différentes matières et donner ainsi du sens aux apprentissages.

3.1 Quand les mathématiques entrent dans la danse

En juin 2014, une réunion de concertation sur la réforme du collège nous conduit à interroger nos pratiques en matière d'interdisciplinarité. Je songe alors à amorcer une séquence de troisième centrée sur le regard que l'artiste pose sur le monde par la comparaison de l'occupation de l'espace dans le ballet romantique et celle mise en œuvre par Merce Cunningham dans *Biped*, obéissant à son parti-pris : proposer « un espace polycentrique qui sollicite l'activité perceptive du spectateur ». L'idée est de faire faire en mathématiques des plans de l'occupation de l'espace dans les deux ballets, ce qui mettrait en évidence des formations systématiquement fondées sur une symétrie axiale dans le ballet romantique, alors que dans *Biped* les

danseurs sont placés par rapport à plusieurs points qui se déplacent au cours du ballet (ce à quoi il faut ajouter la projection d'images vidéos faisant écho aux corps des danseurs). Ensuite pourrais-je exploiter ces schémas pour analyser la façon dont l'artiste regarde/donne à voir le monde dans les deux cas et faire le lien avec d'autres œuvres, chorégraphiques, théâtrales ou littéraires, puis avec le contexte historique. Mais il m'a été répondu qu'en troisième, le programme de géométrie, c'est la sphère, et qu'il n'est pas possible de s'écarter du programme. Bien que ce projet n'ait pu aboutir à ce jour, gageons qu'il sera repris et affiné pour être expérimenté par des collègues plus audacieux.

3. 2 Et si les probabilités aidaient à jouer avec la syntaxe ?

Autre tentative, partie cette fois de l'inscription des probabilités dans les programmes de mathématiques en troisième. J'avais l'idée de fabriquer (avec la contribution du professeur de technologie pour la réalisation matérielle, qui aurait traité la partie de son programme consacrée aux matériaux dans le cadre de ce projet) des moulins à phrases : sur la base d'un patron syntaxique élaboré à partir de l'analyse logique d'une phrase tirée d'un roman contemporain, il s'agissait de proposer des groupes syntaxiques substituables les uns aux autres pour créer de nouvelles phrases, ludiques et poétiques. En mathématiques on pouvait calculer le nombre de phrases qu'il est possible de créer à partir du nombre de constituants dans la phrase.

Exemple (créé pour illustrer cet article, non mis en œuvre, la phrase doit être choisie en fonction de la classe, testée par le professeur...) :

Phrase de départ :

« (*Sagace et solennel*), (*Lucio*) (*buva*) (*toujours*) (*deux bières*) (*dehors à la nuit*), (*quel que soit le temps*). »

Fred VARGAS, *Temps glaciaires*, 2015, p. 125.

Une fois la phrase analysée, il faut fabriquer 7 phrases sur le même modèle syntaxique.

Si l'on propose autant de variantes (7) que de constituants, on a 7 constituants substituables soit 7 à la puissance $7 = 823\ 543$ phrases possibles.

On peut choisir de simplifier en proposant moins de variantes, mais l'exercice perd de son intérêt.

Le professeur de mathématiques sollicité a estimé que le calcul de probabilités à mettre en œuvre était beaucoup trop compliqué pour des

élèves de troisième. J'ai suggéré d'essayer à partir d'une phrase courte et simple (sujet verbe COD, 3 constituants, 3 variantes, $3.3.3 = 27$ combinaisons possibles) puis d'appliquer le raisonnement à une phrase longue et complexe. Je ne suis pas parvenue à convaincre. J'ai renoncé, provisoirement.

3.3 Mathématiques, Art et Création

J'étais alors affectée dans un établissement difficile. Le chef d'établissement avait décidé que chaque classe de 4^{ème} disposerait d'une heure hebdomadaire pour la réalisation d'un projet interdisciplinaire. Ces projets visaient à redonner du sens aux apprentissages afin de stimuler les élèves et de les motiver dans leur travail.

Un projet de création de mosaïques a ainsi été mené conjointement par les professeurs de mathématiques et de latin. Professeurs et élèves disposaient d'une heure hebdomadaire sur le même créneau, offrant ainsi la possibilité de travailler en classe entière avec les deux professeurs ou de diviser la classe en deux demi-groupes selon les besoins. C'était une classe de 4^{ème} difficile, la plupart des élèves s'orientaient à la fin de la 3^{ème} vers un lycée professionnel et seul un très petit nombre était inscrit à l'option latin.

Les élèves sont d'abord entrés dans le projet par la voie culturelle : ils devaient effectuer des recherches au CDI et réaliser des dossiers sur les mosaïques romaines, essentiellement celles à décor géométrique. Ils ont ainsi découvert l'art de la mosaïque antique, la grande maîtrise des artisans qui les réalisaient, la technique utilisée, et ont pu observer des figures géométriques parfois très complexes qui allaient leur servir de modèle pour la création de leur propre mosaïque.

La deuxième étape consistait à créer des canevas. Les élèves ont choisi une composition géométrique provenant de mosaïques antiques qu'ils ont d'abord réalisée sur feuille avant de la reproduire sur le contreplaqué. Ils ont ainsi réinvesti les savoir-faire acquis en cours de mathématiques.

Les mosaïques étaient fabriquées dans un troisième temps. La classe était cette fois divisée en deux, chaque professeur s'occupait d'un groupe et les élèves travaillaient en binômes.

Le collège avait investi dans l'achat de pinces, de marteaux, de bacs, de gants, de colle et de ciment-joint, et un agent de service avait coupé des panneaux de contreplaqué aux dimensions demandées pour le support. Les élèves avaient rapporté des chutes de carreaux de céramique

recupérées chez eux qu'ils allaient devoir couper en tesselles.

Ce travail a été évalué à plusieurs reprises et les professeurs ont toujours décidé conjointement des notes. Une première appréciation a d'abord été donnée au travail de recherche : certains élèves ont présenté oralement des exposés sur la mosaïque antique tandis que d'autres ont remis des dossiers écrits.

La reproduction des figures géométriques a ensuite été évaluée (construction, précision des traits...).

Il fallait enfin noter le travail fini et les professeurs ont convenu d'une grille d'évaluation qui mettait en évidence les choix esthétiques (couleurs, taille) et techniques (figure géométrique bien construite, tesselles bien coupées, ciment-joint propre...).

Le bon fonctionnement du travail en équipe a aussi été valorisé : respect de l'autre, partage des outils, matériel rangé et nettoyé à la fin de chaque séance...

Ce projet a donc permis de tisser un lien entre la géométrie et le patrimoine archéologique et a redonné du sens aux apprentissages développés en cours : se servir de ses connaissances culturelles pour mieux comprendre l'art, réutiliser les méthodes acquises en mathématiques pour créer.

Les projets artistiques sensibilisent les élèves à l'art. Initiés à l'art, les élèves portent un regard nouveau sur les œuvres. Par exemple dans la ville où nous menions ce projet, des fouilles avaient permis de mettre au jour une vaste mosaïque noire et blanche à décor géométrique

datant de la fin du II^{ème} siècle après J.-C. Nous n'avons malheureusement pas pu aller voir la mosaïque avec les élèves (nous étions trop nombreux et nous n'avions pas suffisamment de temps) mais nous les avons incités à y aller par leurs propres moyens. Ils étaient désormais capables d'en apprécier la grande technicité et d'en décrypter les motifs.

D'autre part, proposer à des élèves destinés à des métiers manuels de réutiliser les connaissances acquises en mathématiques pour créer a très concrètement donné du sens aux apprentissages : la prise de conscience de l'utilité de savoir construire une figure géométrique a été immédiate.

Ce travail a également tissé un lien entre les matières étudiées au collège, lien souvent difficile à appréhender par les élèves mais que les projets en interdisciplinarité rendent visible.

La collaboration entre le professeur de latin et le professeur de mathématiques a donc permis de réaliser un projet qui liait l'archéologie, l'histoire de l'art, les pratiques artistiques et la géométrie. Nous aurions pu aller plus loin dans le projet, par exemple étudier comment les peintres et dessinateurs des XVII^{ème}, XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles ont reproduit les mosaïques antiques pour les catalogues des collections de riches antiquaires, projet qui est actuellement proposé au musée d'Antibes, mais le dispositif mis en place avait ses limites : les élèves étaient trop nombreux et nous n'avions qu'une heure hebdomadaire.

Muriel Lacour et Patricia Ferran

Travailler avec les sciences

Ayant participé à l'élaboration des programmes de français à la demande du Conseil supérieur des programmes, je me suis fortement mobilisé pour que les mentions de « croisements disciplinaires » possibles n'oublient pas les sciences. J'invite les lecteurs à lire les propositions qui sont faites, mais on va en retrouver de grandes lignes dans ce que j'expose ici. Même si, nous allons le voir, le lien du cours de français avec les sciences ne doit pas se faire uniquement à travers les Epi ou les projets interdisciplinaires, mais s'inscrire dans la pratique disciplinaire elle-même.

Les exemples de pratiques personnelles que je

vais développer tournent autour de plusieurs grands objectifs :

- aider les élèves à lire des textes scientifiques
- aider les élèves à écrire des textes scientifiques
- présenter des confrontations fécondes entre textes fictionnels et textes documentaires ou explicatifs sur des thématiques scientifiques
- travailler le lexique, entre précision, métaphores et créativité

Comment lire des textes scientifiques

Les élèves sont amenés à lire des textes variés en rapport avec les sciences. Leçons de manuels ou dictées par le professeur ou textes documentaires

plus ou moins savants (certains peu compréhensibles pour des collégiens, notamment dans leurs recherches éventuelles sur internet, d'autres très abordables lorsqu'ils sont issus de magazines jeunesse). Il n'est pas sûr qu'on leur apprenne le mode de lecture nécessaire, qu'on analyse avec eux les difficultés de compréhension qui ne tiennent pas exclusivement au vocabulaire comme on le croit parfois naïvement.

Les écrits scientifiques ont souvent des caractéristiques qui peuvent éloigner les lecteurs fragiles de la compréhension ou en tout cas les décourager : utilisation de formes impersonnelles,

avec des nominalisations, des passifs, des emplois de temps verbaux très différents du narratif (avec prééminence du présent général, même si le passé composé est très utilisé dans les comptes-rendus d'expérience par exemple). Les élèves doivent aussi percevoir les phénomènes de reformulations sous diverses formes (« c'est-à-dire », « qu'on appelle », définitions implicites, pertinence de tel ou tel substitut lexical) et les utilisations spécifiques de la ponctuation et de la typographie (italiques, caractères gras...).

.../...

Exemples de phrases prises dans des manuels de quatrième de SVT (Nathan, collection Périlleux) :

- formes impersonnelles : « l'étude de la propagation des ondes sismiques dans le globe terrestre permet de déterminer la structure verticale des plaques » ; « La répartition mondiale de l'activité géologique observée à la surface de la Terre permet d'établir la structure de sa partie externe et de préciser les mouvements qui l'affectent. » (phrase vraiment complexe !) ou encore, avec un sujet du verbe assez particulier : « les grandes modifications biologiques, observées à l'échelle de la Terre, ont permis de découper les temps géologiques en ères »...
- passif : « un scénario satisfaisant sur l'origine de la Terre peut être proposé » ; « la fermeture de fonds océaniques est souvent accompagnée d'un rapprochement de continents » ; « un gisement de fossiles a été mis à jour »
- reformulations pas toujours explicites...pour les élèves : « La lithosphère océanique disparaît en s'enfonçant dans l'asthénosphère : c'est la subduction » ; « la lithosphère qui constitue la surface de la Terre » ; « La Terre connaît des périodes de glaciation et de réchauffement. Ces variations climatiques... »

Il ne s'agit pas de « critiquer » certaines formulations, qui paraissent claires d'ailleurs aux yeux de l'expert en sciences qu'est le professeur de la discipline concernée mais qui devraient alerter l'expert de la langue qu'est l'enseignant de français.

Les manuels font des efforts (y compris celui qu'on vient de citer) pour utiliser davantage de formes personnelles, diminuer la longueur des phrases, mais les difficultés restent et il faut aider les élèves à les affronter, et déjà pour cela en être conscient.

Concernant les enchaînements logiques, d'une phrase à l'autre, il serait bien trop simple de s'en tenir à l'application d'un cours sur les connecteurs logiques. Dans la commission sur les programmes de cycle 4, je me suis permis de mettre en garde des spécialistes de sciences contre une trop grande centration sur ces connecteurs, quand la relation de causalité peut être exprimée bien autrement (par la ponctuation et l'implicite, par des verbes du type de « entraîner », « provoquer »...).

Exemples tirés du manuel cité ci-dessus :

« Les séismes les plus violents engendrent des destructions importantes. » ; « cette instabilité des masses rocheuses est source de risque pour les populations » ; « on attribue ces changements à deux grands événements géologiques... » ; un exemple de cause-conséquence marquée simplement par la ponctuation : « au cours des temps, les plaques lithosphériques portant les continents se rapprochent ou s'éloignent : des océans s'ouvrent, d'autres se forment. » ; « cette union aboutit, après fusion des noyaux de deux cellules sexuelles, à une cellule-œuf ».

L'important ici, c'est de ne pas considérer les difficultés de lecture en sciences comme des obstacles, mais plutôt comme des opportunités de travailler la syntaxe, le lexique, les outils de la langue. La collaboration entre le professeur de français et ses collègues scientifiques permettrait d'y voir plus clair. Cela peut passer par des moments interdisciplinaires, mais aussi par des « commandes » faites au professeur de français, ou encore en accompagnement personnalisé, commandes qui seraient autrement plus subtiles

qu'elles ne le sont trop souvent, et de manière implicite, du genre « *tu travailles sur les phrases interrogatives, car ils ne savent pas bien formuler des questions* » ou pire « *il faut que tu leur apprennes les conjugaisons, car vraiment...* »

Il s'agit au fond de profiter de ces difficultés, tout à fait normales d'ailleurs, que rencontrent les élèves pour mener à bien des moments « métacognitifs », comme y invitent les nouveaux programmes. Le maniement de la langue ne se réduit pas à

l'application mécanique d'outils (comme les connecteurs logiques par exemple) ; il est très stimulant de réfléchir ensemble sur tous les outils dont on dispose, de se demander pourquoi on va choisir tel ou tel (pour alléger le texte ou au contraire pour « enfoncer le clou » et être le plus clair possible, les reformulations par exemple sont particulièrement aidantes. On fait alors de la grammaire vivante, contextualisée, quitte à renvoyer à une séance plus décrochée, mais où on va reprendre des cas précis rencontrés dans différentes matières.

Écrire en sciences

Le professeur de français, expert de la langue, peut accompagner des travaux d'écriture en sciences, mais aussi suggérer davantage de diversité de formes, dans le cadre d'une concertation féconde. Ainsi, les élèves peuvent-ils rédiger :

- des fiches d'identité : d'animaux, de plantes, de planètes, en fonction des objectifs du cours de sciences
- des affiches sous diverses formes, dont la carte mentale, sur l'évolution des espèces, le cycle de l'eau, le système solaire, en utilisant bien entendu les illustrations. Cela permet au passage un développement de la créativité ; on peut associer le professeur d'arts plastiques d'ailleurs.
- un carnet d'expériences ou des notes à l'occasion d'une sortie, avec l'idée d'une utilisation, différente selon que c'est « pour soi » ou « pour les autres » C'est une des richesses de l'expérience de *La Main à la pâte* que d'avoir développé cette idée du petit carnet où on note ses recherches ou ses hypothèses. Les notes peuvent aussi être au service d'un exposé que l'élève devra s'exercer à faire sans ces notes devant les yeux toutefois.
- un petit journal contenant des textes très divers autour d'un thème au programme. Ainsi a-t-on, lors d'un itinéraire de découverte, proposé des types d'écrits très divers autour de *comment les animaux passent l'hiver* ou de *L'eau dans tous ses états*. ». Je reviens plus loin sur l'utilisation de la narration, mais déjà on peut citer des formes ludiques qui peuvent faire passer des connaissances : le vrai-faux, la devinette, l'élaboration d'un index ou d'un abécédaire (par exemple de la santé ou de l'environnement).
- une formulation de questions sur un sujet, en variant les mots interrogatifs (pourquoi, qu'est-ce que, comment...).

- et bien sûr, le compte-rendu d'expérience, plus ou moins canonique, qui implique l'utilisation de formes académiques évoquées plus haut (dépersonnalisation, formes contenant des présentatifs).

Il s'agit là de développer la perspective d'un « écrire pour penser » qui est une autre dimension qu'une écriture plus axée vers la communication qui n'est pas absente pour autant. A noter l'utilisation de formes les plus diverses, utilisant la mise en espace, en rupture avec un écrit plus linéaire et sobre, lui-même quelque peu subverti par l'intrusion du numérique avec ses liens hypertextuels et ses dispositions différentes dans la page. Ces considérations ne sont pas spécifiques de l'écriture en sciences, mais elles sont particulièrement présentes dans un domaine où abondent les schémas, les tableaux, les graphiques... Plusieurs chercheurs tels Elisabeth Bautier ou Stéphane Bonnéry ont montré combien la compréhension des textes dits « composites » pouvait poser problème aux élèves qui n'y ont pas été préparés. Une des meilleures manières pour faire face est sans doute de donner l'occasion aux élèves de composer eux-mêmes une page de manuel, une page d'album ou de magazine, soit sur papier, soit sur écran (avec création de liens hypertextuels). J'ai plusieurs fois mené cette activité, notamment à l'occasion d'itinéraires de découverte où il s'agissait de créer une brochure, de réaliser une affiche. La mise en relation d'images avec le texte qui est entreprise lors de ce travail a ensuite des effets sur la lecture et la compréhension. Ainsi, dans le travail sur le soleil et la lune, le schéma de l'éclipse pouvait accompagner un texte explicatif, un extrait d'une légende en encadré et une vignette de *Tintin et le temple du soleil* sur le même document. Dans un aller-retour lecture-écriture, il s'agit aussi de décoder ce que signifient les notes de bas de pages, les caractères typographiques différents, les *légendes* dans leur diversité (belle polysémie du mot !) et les choix de mise en espace selon des critères de lisibilité et d'accroche (différents entre le papier et l'écran). On ne peut plus en rester aujourd'hui en cours de français au travail sur le texte « linéaire » en oubliant le « tabulaire »....

Confrontations fiction narrative/expression scientifique de la réalité

Une des pistes très fécondes dans le lien entre français et sciences réside dans la mise en place de projets où l'on peut organiser la confrontation entre textes de fiction, lus ou écrits, et textes plus documentaires, explicatifs, à visée scientifique.

Voilà sans doute de quoi alimenter bien des EPI futurs, comme cela a été le cas à l'occasion des Itinéraires de découverte, du moins cela a-t-il été mon cas.

Je citerai ici quelques exemples :

Au cours d'une démarche commune autour de « l'eau dans tous ses états », nous avons pu aborder la problématique sous un angle culturel : contes, mythes autour de l'eau, poésie... Des élèves ont pu écrire des textes de science-fiction inspirés par exemple de *La mort de la terre* de Rosny l'Ancien ou des récits étiologiques. Mais le plus intéressant a pu être par exemple une séance de deux heures où, divisés en groupes, les élèves ont pu alternativement assister à une expérience de physique autour de la transformation de l'état liquide en état solide, avec leur professeur, et travailler avec moi sur deux textes, « Le Bonhomme de neige » de Prévert et le passage de Rabelais sur « les paroles gelées ». Deux versions finalement d'un même phénomène physique. De même une visite d'une station d'épuration a pu donner lieu à l'écriture du récit à la première personne d'une goutte d'eau, se « purifiant », avec tous les émois correspondants et parallèlement à la confection d'un schéma « sérieux » sur le circuit de l'eau, qui du coup devenait plus clair, alors qu'il pose de nombreux problèmes comme l'a montré une épreuve de l'évaluation d'entrée en sixième.

Dans un travail commun autour du Soleil et de la Lune, nous avons pu évoquer le mythe de Séléné, déesse de l'infidélité en voyant ce qui correspond à une réalité scientifique (les changements de la Lune, qui ont d'ailleurs conduit à l'invention de l'adjectif « lunatique »), et le phénomène de l'éclipse a pu à la fois être étudié d'un point de vue astronomique et dans une version plus imaginaire (contes, ou encore le passage célèbre du *Temple du Soleil* où Tintin paraît provoquer la disparition du soleil aux yeux des Incas, passage qui n'est pas exempt de lourdes erreurs scientifiques).

Dans un travail avec les SVT sur les dinosaures, l'étude sérieuse, à partir de sites sélectionnés notamment, a voisiné avec la science-fiction d'une part (un recueil chez Librio, *Le monde perdu* de Conan Doyle, *Le piège diabolique* de E.P. Jacobs, des séquences filmiques) mais aussi avec l'imagerie du « monstre » ou du Dragon, entre Antiquité et Moyen Age.

Autour de l'évolution des espèces, nous avons pu mener un travail approfondi à partir d'articles de

Sciences et vie junior avec mon collègue de SVT (lecture et exposés oraux) pour ensuite donner lieu à des travaux d'écriture (récit d'une découverte par des savants, narration préhistorique à la manière de *La Guerre du feu*...)

Enfin, pour un travail autour de « comment les animaux passent l'hiver », avec une autre collègue de SVT en sixième, nous avons, en travaillant avec le CDI (comme c'est le cas dans les exemples précédents d'ailleurs) recherché des documents, rempli une fiche d'identité d'animaux sélectionnés, débouché sur de petits exposés. Puis nous avons, en cours de français, imaginé, en guidant beaucoup mes élèves d'éducation prioritaire pour lesquels l'ambition n'a de sens que si elle est accompagnée, d'utiliser ces savoirs sur les animaux pour rédiger des fables à la manière de La Fontaine, le tout (les textes plus scientifiques et ces fictions) étant rassemblé dans une modeste brochure illustrée. Si certains élèves plus performants ont pu rédiger de vraies fables en se souciant du rythme du vers et sur des thèmes originaux (la cigogne voulant hiberner plutôt qu'émigrer, et son échec, etc.), d'autres ont réalisé des écrits plus rudimentaires, plus prosaïques et laissant moins de place à l'imagination. Mais presque toute la classe, en groupes et individuellement, a produit un texte conforme à la consigne générale (qui permettait des formes différenciées). Un autre travail, l'année suivante avec une autre classe, a permis de confronter un travail en sciences sur les animaux migrants et l'étude de textes (notamment de littérature jeunesse, tel *Niels Holgerson*) ou de séquences filmiques (*Le Peuple migrant* de Jacques Perrin)

Ces différents exemples peuvent laisser penser qu'il s'agirait davantage d'une « juxtaposition » que d'une véritable « confrontation ». En fait, cela a varié selon les cas. Mais lorsque nous prenions le temps (en particulier lors d'IDD), nous avons pu faire un bilan commun, en montrant les points de convergence et de divergence. Le remplissage d'un carnet de bord est une occasion de revenir sur ce qui a été fait et le sens que cela peut avoir. Souvenir d'un moment savoureux lors du travail sur « l'eau dans tous ses états ». Des élèves rédigent un conte sur le thème « l'eau a disparu ». Mon collègue Hamady regarde leur travail et trouve cela bien intéressant, semble-t-il. Je passe ensuite (lors d'une heure commune) et me livre à des critiques assez sévères sur la production en cours. Les élèves me disent, « mais le prof de physique nous a dit que c'était bien ». Je leur dis alors que lui avait le regard d'un « lecteur » et non de l'expert en

français que j'étais et je leur rappelai alors que lorsqu'on me demandait une information scientifique un peu pointue, je renvoyais à mon collègue, bien plus compétent. Chacun son rôle, et alors les activités interdisciplinaires deviennent vraiment des « croisements » et échappent totalement à l'accusation de « bouillie informe »

qu'on leur attribue parfois.

Tout cela est bien sûr ambitieux, mais passionnant et très motivant pour les élèves comme pour le professeur, je peux en témoigner !

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK

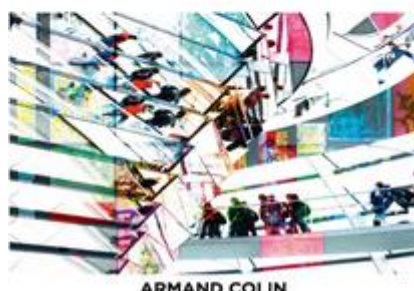
ANNEXE : **Les outils de l'explication** (à partir des textes tirés de *Science et vie junior* étudiés en classe, n° 165, juin 2003)

<p>Les connecteurs logiques : <i>D'abord, ensuite, alors, ainsi, or, donc, car, en effet</i> <i>En revanche, cependant, mais, pourtant, toutefois</i> <i>Reste que, bref, toujours est-il que..., en résumé</i> Des expressions qui vont dans le même sens : <i>Par la suite, Vous l'aurez compris</i></p>
<p>Des expressions qui permettent de dire de qui on parle ou d'où provient une affirmation : Pour les..., pour certains.... (Pour certains paléontologues) Certains...d'autres</p>
<p>Des verbes qui signalent une hypothèse ou une preuve Quelques traits se déduisent... ; Le fait que....suggère ; En se basant sur..., on pense que... ; L'étude des dents est révélatrice de... ; elles montrent que... ; L'analyselaisse penser que... ; Il y a de bonnes chances pour que.. On a la preuve que.. ; La fabrication ...implique que.. ; On se dit que ; Cela peut signifier que...</p>
<p>Expression de la possibilité (plus ou moins grande) Sans doute ; probablement ; il semble que... ; plus probablement ; évidemment</p>
<p>Les temps des verbes : Usage pour évoquer les hommes préhistoriques soit du présent (« la savane est leur territoire ») soit de l'imparfait ('il tirait profit...) Usage du conditionnel (« le cerveau se serait mis à augmenter.. »)</p>
<p>Rendre accrocheur un texte explicatif 1. Des métaphores et comparaisons, éventuellement mises entre guillemets (le cerveau « pois chiche ») 2. Des expressions familières (« des minus » ; « allons, du calme ! » ; « un cerveau riquiqui ») 3. Des formes questions/ réponses (dans les intertitres notamment) Une présentation narrative au début du texte pour « accrocher » le lecteur. (début de « la longue marche des mammifères » : « leur vie n'était faite que d'allers-retours. La faim au ventre, les mammoths laineux devaient pour se nourrir parcourir l'Europe »).</p>

n°189 (2015)

LE
FRANÇAIS
AUJOURD'HUI

DE L'ÉCOLE
AU COLLÈGE



ARMAND COLIN

n°190 (2015)

LE
FRANÇAIS
AUJOURD'HUI

LITTÉRACIES
SCOLAIRES



ARMAND COLIN

2. Finalités sociales et civiques

Un questionnement renouvelé sur les finalités sociales et civiques des contenus d'enseignement au regard de la formation d'un individu autonome, un individu capable d'une lecture, compréhension, interprétation critique du monde actuel.

La lecture de texte en autonomie et le développement de l'esprit critique : pour une approche commune en français et histoire au collège.

Les quatre enseignants signataires de ce billet partagent la réflexion qui les a réunis et sur laquelle ils fondent leurs choix didactiques et pédagogiques. Ils se sont attachés à une compétence de la littérature pour laquelle les évaluations internationales montrent que les élèves français sont souvent mal placés : l'interprétation et l'esprit critique.

Notre groupe¹ est constitué de deux enseignantes en histoire-géographie (collège et lycée) et trois enseignants en français (collège et lycée). Nous sommes tous sur la région lyonnaise. Trois d'entre nous interviennent depuis une dizaine d'années dans le cadre de la formation initiale et continue et appartiennent à des groupes de recherche disciplinaires au sein du CEPEC (le Groupe de Recherche pour l'Enseignement du Français- et le Groupe de Recherche Histoire-Géographie). Nous nous situons dans le cadre de la recherche action.

Quelques constats généraux :

- Le cours d'histoire en collège propose peu voire pas de formation à la lecture autonome de texte ; or, c'est pourtant un attendu, tant par les programmes, que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi, et surtout, en vue de la construction d'un citoyen.
- En cours de français, lorsque la formation propose un parcours permettant à l'élève d'être plus autonome face au texte², il est plus souvent question de lecture littéraire sur laquelle se concentre la recherche. Or, les postures qu'elle demande d'activer ne sont pas exactement les mêmes que celle d'une lecture

informative, historique, *citoyenne*... Dès lors, les élèves peuvent difficilement activer les compétences³ (ou savoir-faire) utilisées dans d'autres situations de lecture.

- La notion d'esprit critique est régulièrement convoquée par les enseignants, très souvent pour affirmer que les élèves n'en auraient pas, mais la domination du cours magistral ou semi-magistral dans les pratiques, surtout en histoire, permet peu de dispositifs rendant possible son développement.

Or nous n'enseignons pas l'histoire, la géographie ou le français seulement pour l'École et ses examens. Notre objectif a donc été de construire une approche des textes qui soit indépendante de leur genre, de leur typologie et de la situation de lecture disciplinaire, une approche qui permette aux élèves de développer une lecture autonome et qui intègre l'esprit critique. En effet, autonomie et esprit critique ne sont pas synonymes et il convient de faire travailler les deux aux élèves.

Première partie- Les cadres théoriques et didactiques

Rapidement, il nous est apparu que nous pouvions croiser le français et l'histoire en prenant appui sur les pratiques sociales de référence : en français, les compétences de lecture non littéraire, pour l'histoire, l'entrée par ses usages publics, définie par Habermas J, Gallerano N., Heimberg C.

Le positionnement autonome en situation de réception d'un discours que nous visons nécessite compréhension et interprétation du discours en réception.

Pour la formation d'un lecteur autonome

Nous avons construit une méthodologie d'approche des textes qui s'organise en 3 phases.

.../...

1) Présentation/identification

A : Auteur, récepteur.

N : Nature, genre, rapport au réel : il semble important que les élèves soient à même de savoir si les propos contenus dans un texte rendent compte du réel, s'en inspirent ou au contraire sont de l'ordre du fictionnel pur. Nous présentons dans une deuxième partie un dispositif visant à l'intégration de cette classification par les élèves.

D : Date, contexte.

I : Le sujet du texte (*i pour idée principale*)⁴

2) Reformulation (paraphrase) / résumé**3) Interprétation**

- La visée principale : ce que le texte cherche à générer chez les lecteurs (émotions, idées défendues...).
- Ancrage historique : ce que le lecteur peut dire en confrontant le texte et ce qu'il sait de l'époque concernée.
- L'avis personnel, le jugement.

L'objectif principal, en français comme en histoire, est de **cesser d'aborder les textes par un questionnaire orienté** qui fait du document un objet prétexte soit pour les informations qu'il contient, soit pour ce que l'enseignant veut en extraire. Poser des questions, c'est, pour l'enseignant, avoir une lecture déjà faite, et particulière puisque celle d'un spécialiste⁵, qu'il souhaite faire retrouver aux élèves. Dans la plus grande majorité des cas, les élèves ne lisent donc pas le texte - au sens où ils devraient eux-mêmes le comprendre et l'interpréter - mais sont à la recherche de ce que l'enseignant voudrait qu'ils voient. A cela se rajoute un autre problème : il n'existe aucune situation sociale similaire de lecture d'un texte renvoyant à l'usage social de l'histoire. En dehors du système scolaire, le lecteur est « seul face au texte ». Et c'est pourtant bien dans cette catégorie de situations sociales de lecture que l'individu doit activer des postures afin de pouvoir interpréter un texte et activer son esprit critique. Il nous est donc apparu comme étant essentiel de proposer une méthodologie qui rende possible une réelle confrontation des élèves au texte par une conscientisation de ce sur quoi il faut se concentrer pour en être un bon lecteur. Nous postulons donc que pour être un bon lecteur, il faut avoir conscience de ce qui est à analyser,

quel que soit le texte, et avoir conscience des processus activés pour cette analyse.

En classe, notre idée n'est pas d'activer les 3 phases avec chaque texte ni de passer par chacune des 3 dans un ordre immuable. Si elles sont toutes les 3 fondamentales, la compréhension (présentation et reformulation) et l'interprétation peuvent être approchées séparément. La dernière année du cycle 3 doit permettre aux élèves d'**intégrer la différence entre comprendre et interpréter** et le cycle 4 rendra possible le développement approfondi de la compréhension et surtout l'interprétation.

L'enseignant en classe de français voit dans cette approche du texte non littéraire une occasion de plus de rendre ses élèves lecteurs autonomes en faisant un parallèle constructif avec l'activation des 3 phases de l'analyse qui s'opère aussi dans la lecture de textes littéraires.

Le tableau qui suit propose un parcours de formation pour le lecteur à partir de notre approche en 3 phases. La progression s'effectue par seuils qu'il ne faut pas rattacher aux niveaux de classe. On peut tout à fait envisager qu'en fin de 6ème, certains élèves aient commencé à acquérir le seuil 2 alors que d'autres ne maîtriseront toujours pas le seuil 1. L'objectif est que chacun des élèves progresse en partant toujours de ce qu'il sait faire.



n°172 (2011)



n°172 (2011)

Profil d'un lecteur autonome			
Fin du Cycle 3 et Cycle 4			
Seuil 1	Seuil 2	Seuil 3	Seuil 4
Comprendre la différence entre les 3 phases (présentation, reformulation et interprétation).	Maîtriser les différences entre les 3 phases en ayant la capacité d'expliquer ces différences.	Activer régulièrement les 3 phases de lecture.	Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et plus spécifiquement l'interprétation en étayant ses affirmations.
Pouvoir présenter seul et à l'oral un texte nouveau.	Pouvoir présenter et reformuler un document nouveau à l'oral.	Savoir présenter et reformuler correctement à l'écrit un document nouveau.	Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document.
Faire des propositions de reformulation pour un texte nouveau.	Développer un début d'interprétation (2 des 3 points la constituant, non étayés) d'un document nouveau.	Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et en étayant ses affirmations.	Pouvoir analyser sa propre démarche pour rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse).

Le profil de l'élève formé par le cours d'histoire.

L'un des problèmes actuels du système français est l'absence de définition de profils de formation⁶. De nombreux programmes sont organisés en compétences mais les savoirs restent très souvent premiers et il est bien difficile de savoir ce que l'élève peut effectuer « socialement parlant » en fin de parcours. Derrière cette expression entre guillemets, il ne faut pas voir, bien entendu, une conception purement utilitariste de l'Ecole. Comme Perrenoud⁷, nous pensons que l'apprentissage est plus efficace pour le plus grand nombre en

passant par une mise en contexte au sein d'une situation problème ou tâche complexe. Il ne s'agit pas de former « *des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation* »⁸ mais bien des citoyens responsables.

En nous appuyant sur les travaux de Charles Heimberg, ainsi que ceux de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary⁹, Suzanne-G. Chartrand¹⁰ et Lana Mara Castro Siman¹¹, nous avons constitué un référentiel qui permet d'avoir un premier aperçu du profil de fin de formation, profil au sein duquel s'inscrit le lecteur que nous voulons former.

Les compétences à faire acquérir à l'élève en histoire

1. Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.
2. Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
3. Comparer des sources.
4. Savoir analyser différents points de vue pour avoir une représentation « complète » et pouvoir se construire un point de vue personnel.
5. Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire (histoire, mémoire, utilisations de l'histoire, documentaire ou film...).
6. Avoir l'esprit critique : pouvoir interpréter « historiquement » un document.

Les compétences 2 à 6 s'activent toujours en situation de réception. Pour la 1, cela dépend du contenu développé. Nous avons ensuite listé les

principales situations dans lesquelles le citoyen est confronté à ces usages.

Situations sociales dans lesquelles le citoyen (l'élève) est confronté à l'usage public de l'histoire

- Les films

- Les articles de journaux, les magazines
- Radio et télévision (toute situation dans laquelle un ou plusieurs individus tiennent des propos s'appuyant de près ou de loin sur l'histoire : info, interview...)
- Les documentaires
- Les visites : musées, sites
- Les échanges avec autrui
- L'École

C'est à partir de ces situations que l'on peut construire les tâches complexes proposées aux élèves.

Quelle approche de la tâche complexe ?

De façon générale, nous estimons qu'il faut sortir des approches frontales d'enseignement : le travail de l'enseignant n'est pas de communiquer ce qu'il sait mais bien de construire des dispositifs¹² permettant aux élèves d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et plus généralement de développer la maîtrise de compétences disciplinaires et transversales.

Proposer aux élèves une tâche complexe, c'est les mettre dans une situation nouvelle dans laquelle ils doivent produire quelque chose pour quelqu'un dans un but précis. Elle implique donc l'activation de compétences¹³. Nos disciplines rendent possible le développement de tâches complexes rattachées à des situations sociales, ce qui est un point important. Peuvent ainsi être travaillées des compétences liées à la communication, à l'échange « intellectuel » avec autrui et, de façon plus générale, des compétences rattachées à l'exercice de la citoyenneté.

L'un des autres avantages est de mettre les élèves en situation nouvelle de réception/ production. L'évaluation, lorsque la tâche complexe est utilisée à ces fins, ne les renvoie plus à du déjà fait, du déjà vu. Nous avons donc tenté de voir ce qui constituait l'esprit critique et comment il pouvait être travaillé au sein de nos activités en proposant un référentiel de 5 compétences qui peuvent être travaillées de façon indépendante ou conjointement, selon les séquences d'enseignement-apprentissage.

Avoir l'esprit critique

- Aller au delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).
- Mettre en lien (ancrage historique).
- Classer le document comme document à valeur historique / S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Porter un jugement.

Cette approche doit permettre de développer des dispositifs visant la lecture critique de textes. Cela nécessite de renvoyer les élèves à leur propre positionnement par rapport à ce qu'ils lisent :

- *Comment comprennent-ils le texte ?*
- *Qu'en font-ils par rapport à leurs connaissances ?*
- *De quoi le rapprochent-ils ?*
- *Quel intérêt, historique ou non, lui donnent-ils ?*
- *Quel degré de vérité lui accordent-ils ?*
- *Quel jugement portent-ils ?*

L'esprit critique ne se construit pas tout seul par le simple fait que l'individu a réussi à intégrer un certain nombre de connaissances. Des mises en situations, seul ou avec des pairs, permettront à l'apprenant de prendre conscience des processus qui sont à l'œuvre et ainsi de construire son esprit critique. Il est donc impératif de développer cet apprentissage intégrant une conscientisation, au sein de séquences et de séances.

Deuxième partie- Les dispositifs.

Nous présentons ici plusieurs dispositifs visant soit l'évaluation, soit les apprentissages, en français et en histoire. Si la lecture est au centre de nos propositions, l'écriture y joue un rôle fondamental puisqu'elle est le moyen donné à l'élève pour rendre compte de sa lecture. Dès lors, des objectifs d'apprentissage pour l'écriture et son évaluation pourraient tout à fait s'intégrer à ce qui va suivre. Notre groupe travaillera ultérieurement sur l'apprentissage des compétences d'écriture.

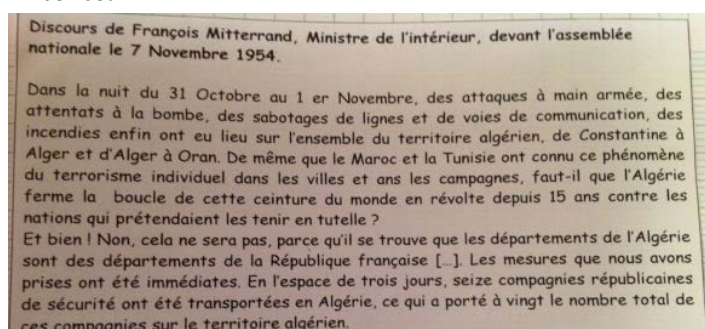
Dans la plupart des activités proposées, une grande autonomie est laissée aux élèves : cela implique que l'enseignant n'attend pas un type de production unique mais de voir jusqu'à quel point les compétences sont activées, maîtrisées. Il verra aussi jusqu'à quel point les

connaissances ont été transférées, et donc utilisées.

Exemples de tâches complexes

Avec des classes de 3^è, suite à une séquence sur la décolonisation en histoire, nous avons proposé aux élèves le texte et la tâche suivants :

« Un élève d'une autre classe de 3^è, Jean-Jean Lafure, a affirmé : « *Ce texte de Mitterrand, je n'y comprends rien.* » Afin d'aider ce pauvre malheureux, écris-lui une lettre dans laquelle tu lui montreras que tu es un bon lecteur de ce texte. »



L'objectif était d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences de lecture de l'élève. Il devait rendre compte de sa lecture du texte au travers d'un acte de communication écrit à un destinataire de son âge et en ayant pour but de montrer qu'il est un bon lecteur, c'est-à-dire un lecteur capable d'interpréter.

Plusieurs compétences issues de nos référentiels sont activées dans cette situation :

A1. Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases, plus spécifiquement l'interprétation, et en étayant ses affirmations. (*seuil 4 de notre référentiel*¹⁴)

A2. Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document. (*seuil 4 de notre référentiel*)

A3. Pouvoir analyser sa propre démarche du rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse) (*seuil 4 de notre référentiel*)

B. Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.

C. S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).

D. Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.

On le voit ici, lecture (A), compétences propres à l'histoire (B) et esprit critique (C et D) se recoupent.

Si cette tâche a été effectuée en cours d'histoire, il est évident qu'elle peut être proposée en cours de français soit dans le cadre d'un EPI¹⁵, soit dans le cadre des nouveaux programmes qui proposent la compétence « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires »¹⁶. Une telle activité permettrait aux élèves comme à l'enseignant de voir comment la situation est gérée et à quel niveau de maîtrise de la lecture non littéraire les élèves se situent. Elle peut aussi être utilisée à des fins d'apprentissage afin de faire prendre conscience de ce qui doit être activé dans une telle famille de situations (pour des élèves en difficulté dans ce type de lecture ou non).

Pour évaluer les productions des élèves, nous proposons la grille de critères suivante.

Les élèves peuvent être invités, en pré-évaluation, à lister les critères pour activer les compétences « être un lecteur critique d'un texte non littéraire » et « être un scripteur capable d'écrire un texte à visée argumentative pour un pair ».

L'activation de ces deux compétences aura nécessité, en classe de français, la mise en place de situations de lecture et d'écriture préalables pendant lesquelles les élèves se seront approprié les outils permettant l'écriture d'un texte argumentatif. Ils savent dès le début de cet apprentissage qu'ils produiront en lien avec l'histoire et au terme de la séquence de travail une tâche complexe qui demandera de faire référence à des compétences communes aux deux matières.

.../...

N°188 (2015)

LE FRANÇAIS
AU CYCLOPE

LES CONCEPTS
DE LA FORMATION



ARMAND COLIN

Compétences validées en français	Critères	A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> Capacité à écrire une lettre à visée argumentative à un pair pour l'assurer de la cohérence d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> Les caractéristiques du genre sont respectées La structure argumentative est visible L'argumentaire est en lien avec le texte de base Des exemples du texte étayent l'argumentaire 			
<ul style="list-style-type: none"> Capacité à lire un discours politique 	<ol style="list-style-type: none"> Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations. <ul style="list-style-type: none"> Analyse du système énonciatif Repérage des éléments de modalisation Repérage des typologies de textes Reformulation S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique. <ul style="list-style-type: none"> Formulation des visées recherchées par l'auteur Formulation des ressentis du lecteur Mise en lien du texte avec d'autres textes ou d'autres supports évocables 			

- La tâche complexe suivante a été donnée à des élèves de 3^e après une séquence sur les totalitarismes en histoire. Son objectif était de faire travailler plusieurs compétences :

- Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.
- Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire (histoire, mémoire, utilisations de l'histoire, documentaire ou film...).
- Mettre en lien.
- Interpréter un document.

Le film « *La Vague* » (DIE WELLE, 2008, Dennis Gansel) a été visionné avec les élèves puis on leur a donné les informations suivantes : Ce film est inspiré de faits réels. Inspiré seulement car le dénouement fut totalement différent dans la réalité. A l'origine, la situation a eu lieu dans un lycée des Etats-Unis en 1967, où l'enseignant Ron Jones a souhaité faire l'étude expérimentale d'un régime autocratique au sein de sa classe. Le point de départ de cette expérience est simple : les élèves étaient convaincus que depuis la seconde guerre mondiale et le régime nazi, il était impossible de voir naître encore un autre régime de ce type dans le monde. C'est à partir de là que Ron Jones

a décidé de mettre en place *La Troisième Vague*, nom donné au mouvement liberticide créé dans le lycée. L'expérience de la troisième vague a inspiré le livre puis le film *La Vague* (2008).

Ensuite les élèves ont été confrontés à la tâche complexe suivante :

Au regard de ce film, de l'actualité, de vos connaissances, êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante faite par quelqu'un lors de la marche de dimanche dernier¹⁷ :

« Moi je crois qu'il suffit de vivre dans une société inégalitaire et sans idéal pour qu'une dictature puisse s'épanouir »

Rédigez un article pour le journal de votre commune dans lequel vous exposerez votre point de vue.

Ici, il est question de demander aux élèves de réfléchir sur leur époque et de donner un point de vue, et ce à partir de leurs connaissances et de leur capacité à créer des ponts entre présent et passé. Bien évidemment, il est aussi question de lecture puisque la réception du film conditionne la réflexion demandée, et d'écriture puisqu'il s'agit de rédiger un article à visée argumentative. Voici une proposition d'indicateurs de l'activation des compétences :

Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.	Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire.	Mettre en lien.	Interpréter un document.	Ecrire un document.
<ul style="list-style-type: none"> - S'appuyer sur le passé pour parler du présent. - Avoir conscience que la connaissance du passé rend possible une compréhension plus rigoureuse du présent. - Développer avec précision et clarté sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du film comme d'un document s'inspirant de la réalité. - Avoir conscience des intérêts et des objectifs de la fiction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses connaissances sur la période évoquée. - Interroger la fiction dans son rapport au réel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document. - Pouvoir analyser sa propre démarche du rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un article. - Construire et organiser un discours argumentatif efficace.

Quelle répartition en amont pour l'apprentissage des compétences activées dans cette situation ?

Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports : cette conscientisation s'approfondit en histoire, tout comme la verbalisation des rapports ; toutefois la verbalisation (au sens général) est avant tout travaillée en français.

Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire : on peut penser que c'est essentiellement l'histoire qui est ici concernée mais le français, par une analyse des liens qui se tissent entre fiction et réalité, travaillera aussi cette compétence.

Mettre en lien : il conviendra de travailler les savoirs historiques et leur utilisation. La mise en lien entre la fiction et le réel doit être développée dans les deux disciplines.

Interpréter un document : cette compétence est activée dans les deux disciplines. Toutefois, le travail sur les spécificités énonciatives, la catégorisation, l'identification du sujet, la reformulation (et les choix de lecture qu'elle impose), la question de la visée et de son étayage et le développement de l'expression des jugements sont des objectifs principalement rattachés au français. Elle permettra, entre autres, l'utilisation de nombreux points de langue.

Ecrire un document : si l'écriture est un domaine qui croise les disciplines, la classe de français est le lieu des apprentissages pour devenir un scripteur autonome. Il doit alors être

question des processus rédactionnels, des profils de scripteur, de l'analyse des situations d'écriture et du transfert des connaissances.

Lors de la mise en commun des textes produits par les élèves, le rôle de l'enseignant n'est pas de juger de la réflexion des élèves quant au contenu mais bien plutôt de mettre en évidence ce qui a été activé ou pas, en termes de compétences et de connaissances, afin de construire la réflexion. Il focalise aussi ses commentaires sur la forme du texte et sa construction. A ce stade de la scolarité, la construction d'un article a déjà été étudiée, il s'agit donc ici de montrer aux élèves ce qu'ils ont transféré.

La gestion des deux tâches complexes proposées implique la maîtrise de certaines notions et compétences proprement disciplinaires mais aussi, et surtout, des compétences qu'il convient d'approfondir dans les deux disciplines.

Exemples de séquence.

Le dispositif qui suit a été mis en place sur les niveaux de 6^e et 5^e en classe de français et d'histoire (les membres de notre groupe étant dans des établissements différents). Il a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves d'une classification des textes en 3 catégories :

- L'auteur présente le réel.
- L'auteur s'inspire du réel.
- L'auteur invente un univers fictif.

La prise de conscience du rapport d'un texte au réel est fondamentale, tant en français qu'en histoire.

Voici la séquence telle qu'elle a été construite pour les classes de 6^e et 5^e.

Séquence 1. Les textes et la réalité : comme un miroir?

Objectifs :

- Intégrer la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.
- Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.
- Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.
- Travailler en groupe.

Séance 1 (Une heure)

Objectif : Faire émerger les représentations des élèves sur ce qu'est un texte.

Modalités :

- Après avoir présenté la tâche complexe et les principaux objectifs de la séquence, la consigne suivante est écrite au tableau : *Pour toi, qu'est-ce qu'un texte?*
- Après un temps de travail en solitaire, les élèves se réunissent par deux afin de pouvoir proposer une réponse commune.
- Mise en commun des propositions. Les élèves sont invités à éliminer celles qui semblent erronées ou trop incomplètes à partir d'exemplifications de l'enseignant.
- La trace écrite devra comporter ces éléments : ensemble cohérent de phrases d'un émetteur à un récepteur, un sujet précis, une visée précise (au moins).

Séance 2 (Trois heures)

Objectif : Faire la tâche complexe.

Modalités :

- Les élèves sont réunis par groupes de 4 ou 5.
- Les règles du travail de groupe sont alors posées et écrites dans le cahier avec l'ensemble du groupe classe.
- Ils se confrontent alors à la tâche complexe.

Le document donné aux élèves est le suivant :

Tâche complexe : Les textes que je vous propose étaient classés en 3 catégories (chaque catégorie contenait le même nombre de textes). Mais on les a mélangés. A vous de les remettre en groupe et de les illustrer avec l'une des 4 images proposées. Vous présenterez votre travail sous la forme d'un panneau qui sera affiché en classe. Vous devrez être capables d'expliquer vos choix à vos camarades lorsque vous présenterez votre panneau.

Vous donnerez un nom à chacune des catégories que vous aurez créées.

Texte 1

« (...) Du côté de Marchiennes, la route déroulait ses deux lieues de pavé, qui filaient droit, comme un ruban trempé de cambouis, entre les terres rougeâtres. Mais, de l'autre côté, elle descendait en lacet au travers de Montsou, bâti sur la pente d'une large ondulation de la plaine. Ces routes du Nord, tirées au cordeau entre des villes manufacturières, allant avec des courbes douces, des montées lentes, se bâtissent peu à peu, tendent à ne faire d'un département qu'une cité travailleuse. Les petites maisons de briques, peinturlurées pour égayer le climat, les unes jaunes, les autres bleues, d'autres noires, celles-ci sans doute afin d'arriver tout de suite au noir final, dévalaient à droite et à gauche, en serpentant jusqu'au bas de la pente.(...) »

Germinal, E. Zola, 1885, Roman.

Texte 2

Thucydide raconte l'événement qui a entraîné la guerre entre Athènes et Sparte à partir de 431 avant J.C.

« (...) Les Spartiates réclamaient à Athènes la suppression du décret sur les Mégariens¹ ; ce décret d'Athènes interdisait aux Mégariens l'accès aux ports de l'empire athénien et au marché d'Athènes.

Les Athéniens convoquèrent l'Assemblée et purent exprimer leur avis. Bien des assistants prirent la parole et les avis se trouvèrent partagés : les uns pensaient que la guerre contre Sparte était inévitable, les autres conseillaient la suppression du décret.

Enfin Périclès monta à la tribune. C'était alors l'homme le plus influent d'Athènes, le plus habile dans la parole et l'action. Voici les conseils qu'il donna aux Athéniens : « mon opinion, Athéniens, est qu'il ne faut pas céder aux Spartiates (...). Si vous faites droit à leur demande, immédiatement, ils accroîtront leurs exigences, en se disant qu'en cela vous avez obéi à la crainte (...). »

Convaincus par les conseils de Périclès, les Athéniens adoptèrent ses propositions. Leur réponse aux Spartiates fut qu'ils ne feraient rien par ordre.(...) »

Thucydide (historien athénien)

Histoire de la Guerre du Péloponnèse, tome 1, V^e siècle avant J.C.

1- Habitants de la cité de Mégare.

Texte 3

« Une fois, il y a bien longtemps, il était un roi qui avait un joli jardin d'agrément derrière son château, et là il y avait un arbre qui portait des pommes d'or. Quand les pommes

furent mûres, on les compta, mais dès le lendemain, il en manqua une. On rapporta la chose au roi, qui ordonna qu'on eût chaque nuit à monter la garde sous l'arbre. Le roi avait trois fils, à la nuit tombante il envoya le premier au jardin, mais sur le coup de minuit, il ne put s'empêcher de dormir, et le lendemain matin, il manquait de nouveau une pomme. (...) »

L'oiseau d'or, Grimm, XIXè.

Texte 4

« (...) Ici, il y a des marchandises en abondance. Le poivre ne se vend pas bien. Le gingembre se vend de 22 à 28 deniers la livre, selon la qualité. Le safran est très demandé : il se vend 25 sous¹ la livre et il n'y en a plus sur le marché. La cire de Venise se vend 23 deniers la livre. La poudre d'or vaut selon la qualité.

L'associé de Scotto² a beaucoup de marchandises, mais il ne parvient pas à les écouler ; il pense les expédier en Angleterre pour les vendre là-bas. (...) »

Extrait d'une lettre adressée à Tolomeo de Sienne (Italie)
par son associé à la foire de Troyes, 1265.

1- Un sou = 12 deniers.

Un autre marchand de Sienne.

Texte 5

« (...) Le Lion Poltron, qui avait passé plusieurs heures parmi les effluves de coquelicots, dormit encore

longtemps. Lorsque, enfin, il s'éveilla et roula du chariot sur le sol, il fut bien heureux de se retrouver en vie.

- J'ai couru le plus vite possible, dit-il dans un bâillement, mais ces fleurs ont eu raison de moi.

Comment avez-vous fait pour me sortir de là?

Ses amis lui expliquèrent leur rencontre avec des mulots qui avaient généreusement mis leurs forces à son service. Le Lion éclata de rire.

Et, comme le Lion se sentait tout à fait rétabli, ils reprirent la route, tout heureux de marcher dans l'herbe tendre. Bientôt ils aperçurent la route de briques jaunes et s'y engagèrent, impatients d'arriver au repaire du Grand Oz. (...) »

Le magicien d'Oz, Lyman Frank Baum, 1900.





Texte 6

« Soldat Edward Romano

J'étais de faction près de la cote 44 et il pleuvait. Il n'y avait pas de vent et la pluie tombait tout droit. Vers le nord, des lumières surgissaient comme des éclairs de chaleur le long de l'horizon et le grondement sourd des batteries résonnait au loin. Accroupi dans la tranchée, trempé jusqu'aux os et grelottant de froid, je pensais : C'est calme ici ce soir, mais là-bas, vers le nord, il se passe des choses terribles : là-bas, en ce moment même, des hommes se font mettre en pièce ou massacrer à coups de baïonnette. (...) »

Compagnie K, William March, 1933, Roman.

Les images

Image 1		Image 2	
Image 3		Image 4	

La mise en lien textes-images vise plusieurs objectifs :

- Permettre aux élèves de signifier leur classification autrement que par des mots.
- Rapprocher le texte et l'image comme signifiants pouvant être comparés au réel.
- Mettre en parallèle la lecture de texte et la lecture d'image.

Séance 3 (Une heure)

Objectif : intégrer une nouvelle classification des textes.

Modalités :

- Chaque groupe vient présenter son tableau à la classe puis l'affiche au mur.
- Chacune des propositions de classification est écrite dans le cahier et évaluée par le reste de la classe.
- Les interventions de l'enseignant seront fonction des propositions des élèves. Dans tous les cas, il

montrera l'importance du rapport au réel du contenu des textes et de ce que cela implique pour le lecteur. Toute classification cohérente est acceptée.

En classe de français, on peut envisager la construction du document qui suit. Les entrées seront élaborées au fur et à mesure du travail des élèves dans des apports théoriques réguliers.

	Exemples	Caractéristiques des textes catégorisés	Types d'écrits utilisés	Quelles modalités de lecture pour être quel lecteur ?
Catégorie 1 « entre réel et fictif »	doc 1 doc 6 Image 4	Ancrage dans un cadre spatio- temporel réel Utilisation du point de vue du narrateur Figures de style Visées de l'auteur : distraire, décrire, émouvoir, expliquer convaincre	Textes appartenant au genre romanesque Textes appartenant au genre épistolaire (lettres authentiques)	Lecture analytique Lecture littéraire Développer l'esprit critique : pouvoir interpréter de manière littéraire un texte.
Catégorie 2 « pure fiction »	doc 3 doc Image 1 ou 2	Ancrage dans un cadre spatio- temporel imaginaire Utilisation du point de vue du narrateur Figures de style Visées de l'auteur : distraire, décrire, émouvoir, expliquer , convaincre	Textes appartenant au genre romanesque Textes appartenant au genre épistolaire (lettres fictives)	Lecture analytique Lecture littéraire Développer l'esprit critique : pouvoir interpréter de manière littéraire un texte.
Catégorie 3 « au plus près du réel »	doc 2 doc 4 Image 3	Neutralité de la narration Éléments historiques réels Véracité des propos rapportés et des informations données Visées de l'auteur : informer, faire des récits d'évènements historiques au plus près de la réalité, convaincre.	Textes appartenant au genre didactique Textes appartenant au genre épistolaire (lettres authentiques)	Lecture d'historien Développer l'esprit critique : pouvoir interpréter «historiquement » un document.

La classification suivante est écrite dans le cahier : dans un texte, soit l'auteur présente le réel, soit l'auteur s'inspire du réel, soit l'auteur invente un univers fictif.

TRAVAIL : Selon toi, qu'est ce qui permet de classer un texte, quel qu'il soit, dans l'une des catégories que vous venons de mettre à jour ?

Séance 4 (Une heure)

Objectif : Comprendre ce qui permet de positionner un texte par rapport au réel.

Modalités :

- Mise en commun du travail de réflexion fait à la maison par les élèves.
- Les propositions sont notées au tableau puis les élèves éliminent les moins pertinentes.
- Trace écrite rédigée par les élèves en individuel puis, après leur proposition, on en construit une commune qui devra contenir les éléments suivants : le contenu du texte, le paratexte et les connaissances personnelles.
- Bilan de la séquence : distribution d'un tableau récapitulatif des objectifs de la séquence avec moment d'autoévaluation par A/B/C.

Savoir-faire	Mon évaluation : A B C
Comprendre la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.	
Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.	
Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.	
Travailler en groupe.	

Cette séquence peut être proposée en début d'année en cours de français et/ou en cours d'histoire. Dans les deux cas, les objectifs visés s'inscrivent dans le plan de formation disciplinaire.

La séquence qui suit a été menée en cours d'histoire avec deux classes de 4^{ème}. On peut envisager de l'utiliser pour un EPI.

Il convient d'avoir travaillé en amont les points suivants en classe de français :

- Interpréter un texte et plus particulièrement la prise en compte de sa dimension discursive et la question de son intérêt pour le lecteur ;
- Différencier jugements de gout et jugements de valeur ;
- Pouvoir reformuler les éléments essentiels d'un texte ;
- Écrire un texte explicatif.

L'évolution politique de la France de 1815 à nos jours.

OBJECTIFS

- Rechercher les connaissances nécessaires pour comprendre un texte.
- S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).

Distribution du texte de Zola « J'accuse ». On le lit et le professeur pose la problématique suivante : **pourquoi ce texte mérite-t-il toujours de figurer dans les manuels d'histoire ?**

Les élèves devront proposer une réponse à l'écrit.

Séance 1 (une heure)

Objectif : Être capable de relater le déroulement de l'affaire Dreyfus de façon autonome.

Modalités :

- Lecture du texte effectuée par l'enseignant. Les élèves constatent que pour comprendre le texte, il est nécessaire de connaître les faits de l'affaire Dreyfus. Pour cela, ils disposent de leur manuel et Internet.
- A la fin de la séance, mise en commun du récit des événements à partir de leurs recherches.

Séance 2 (une heure trente)

Objectifs :

- Activer les compétences de lecture et comprendre pourquoi un fait est retenu par l'Histoire.
- Découvrir la notion d'auteur engagé.

Modalités :

En salle informatique, le travail s'effectue en binôme. Les élèves construisent leur réponse à la question posée sur l'intérêt de ce texte pour l'histoire.

Leur réponse doit être rédigée et enregistrée sur clef USB pour la mise en commun.

Séance 3 (deux heures)

Objectifs :

- Distinguer l'étude du texte en lui même et la réponse à la question posée.
- Approfondir la notion d'auteur engagé.
- Analyser la portée du texte et ce qui en fait un texte historique.

Modalités :

Mise en commun des productions. Après avoir évoqué les difficultés rencontrées lors des différentes séances, les travaux de chaque groupe sont projetés, comparés et critiqués par l'ensemble du groupe.

Les élèves repèrent les parties de la rédaction qui répondent véritablement à la question posée. En regroupant les différentes idées, on parvient à une réponse complète.

Lors de ce travail, l'enseignant fera des étayages sur la notion d'auteur engagé et sur les caractéristiques du texte historique.

Séance 4 (une heure)

Objectif : bilan de la séquence et évaluation des apprentissages.

Modalités :

- Les élèves effectuent individuellement la tâche suivante : *Ecrivez un texte qui me sera destiné et qui aura pour objectif de me montrer ce que vous avez compris et appris lors de cette séquence.* Le temps imparti est de 30 minutes.
- Une fois ce temps terminé et les productions ramassées, bilan oral à partir de ce que les élèves ont écrit.

Les productions écrites, notées ou pas, permettront de mettre en évidence ce qui a été

intégré par les élèves et ce qui nécessitera d'être ré-approfondi.

¹ Pour nous contacter : p.lereun@cepec.org

² Voir le Dossier 81 du CEPEC « Lecture littéraire au collège : quelle formation à l'autonomie » Janvier 2014.

³ Nous suivons Perrenoud dans sa définition de ce terme : « capacité d'agir efficacement dans un type de situation défini, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas » dans *Construire des compétences*, ESF, 1997.

⁴ Nous avons pour l'instant gardé le « i » afin conserver le fameux sigle A.N.D.I., cher à la pratique commune d'approche des textes en histoire. Toutefois, la notion d'idée principale est peu claire, notamment en didactique de la lecture. Parler de sujet semble plus approprié et plus précis.

⁵ « (...) je dis très nettement que les compétences ayant trait aux œuvres littéraires que les élèves devraient acquérir grâce à l'école et développer tout au long de la scolarité obligatoire ne sont pas celles... de leur professeur de français. » J.L. Dumortier, *NOTES POUR UN DÉBAT INITIÉ PAR L'INRP*.

En suivant Dumortier, nous pensons que le système scolaire n'a pas pour vocation à former des lecteurs experts ou des historiens.

⁶ Les projets de programmes sortis le 19/09 laisse à penser que cela va évoluer.

⁷ Notamment dans « L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire », dans *Les Actes du 20^e colloque de l'AQPC*.

⁸ J.P. Bronckart et J. Dolz dans « La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » dans *L'énigme de la compétence en éducation* sous la direction de J. Dolz et E. Ollagnier, De Boeck, 2002.

⁹ Notamment leur note de synthèse sur la didactique de l'histoire parue en 2008 dans le numéro 162 de la *Revue Française de Pédagogie*.

¹⁰ Notamment son article « Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec » en 2009 dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, n°2.

¹¹ Voir sa communication « La lecture du texte historique en salle de classe : les médiations de l'enseignant » lors du colloque de didactique HGEC en 2007 à Valenciennes.

Un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) « information, communication, citoyenneté » : construire un lecteur critique et autonome

« Les enseignements pratiques interdisciplinaires concernent les élèves du cycle 4. Ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective (qui peut prendre la forme d'une présentation orale ou écrite, de la constitution d'un livret ou d'un carnet, etc.)¹. »

Les trois points qui nous paraissent importants ici sont : les **connaissances**, les **compétences** et la **démarche de projet**. Cette dernière a pour intérêt de donner sens et intérêt aux apprentissages et nous la rattachons à la tâche complexe. Notre approche nous éloigne quelque peu malgré tout de l'Apprentissage Par Projet (APP) dans la mesure où la tâche complexe finale met les élèves dans une situation nouvelle.

¹² Nous suivons L. Allal lorsqu'elle dit, parlant de la « cognition située » : « Dans cette optique, une compétence se construit par un apprentissage « en situation », ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question », dans « Acquisition et évaluation des compétences en situations scolaires » tiré de l'ouvrage *L'énigme de la compétence en éducation* sous la direction de J. Dolz et E. Ollagnier.

¹³ « Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. » Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation., 1994, p. 16 cité par Perrenoud dans *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire?* Actes du 20^e colloque de l'AQPC.

¹⁴ C'est la gestion de la situation qui permettra d'attester de la maîtrise du seuil 4 ou d'un seuil « inférieur ». Ici, nous proposons le seuil 4 car c'est bien sa maîtrise qui rendra possible une gestion optimum de la situation.

¹⁵ Enseignement Pratique Interdisciplinaire

¹⁶ Voir les projets de programmes du 18/09/2015

¹⁷ Jour de la manifestation suite à l'attentat commis contre Charlie Hebdo

Le groupe Fristoire :

Liliane TUR (enseignante en français en collège),
Alexandra MAHJOUBI (enseignante en français en collège et lycée),
Carole BOULAOUINAT (enseignante en histoire-géographie-EMC en collège et lycée) et Pierre LE REUN (enseignant en français en collège et lycée)

L'EPI que nous avons élaboré sera testé lors de l'année 2015-2016 avec des classes de troisième. Nous avons choisi le thème **information, communication, citoyenneté**. Notre objectif principal sera la **construction d'un lecteur critique et autonome**.

Les connaissances et les compétences travaillées seront celles rattachées à l'esprit critique et à la lecture autonome. Pour chaque séance, nous indiquons quel enseignant a la charge du groupe et nous proposons une co-animation lorsque cela nous apparaît nécessaire.

Avoir l'esprit critique c'est :

- Aller au delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).
- Mettre en lien (ancrage historique).
- Classer le document comme document à valeur historique / S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Porter un jugement.

Le lecteur autonome

Il sait enchaîner un certain nombre d'opérations cognitives et langagières utilisant des connaissances :

1) Présentation/identification

A : Auteur, récepteur.

N : Nature, genre, rapport au réel.

D : Date, contexte.

I : Le sujet du texte (*i pour idée principale*)

2) Reformulation (paraphrase) / résumé

3) Interprétation

- La visée principale : ce que le texte cherche à générer chez les lecteurs (émotions, idées défendues...).
- Ancrage historique : ce que le lecteur peut dire en confrontant le texte et ce qu'il sait de l'époque concernée.
- L'avis personnel, le jugement.

Pour développer cet EPI en classe de troisième, il semble impératif que les élèves aient déjà été familiarisés avec ce type d'approche des textes. Les seuils 3 et 4 sont visés.

Profil d'un lecteur autonome	
Seuil 3	Seuil 4
Activer régulièrement les 3 phases de lecture.	Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et plus spécifiquement l'interprétation en étayant ses affirmations.
Savoir présenter et reformuler correctement à l'écrit un document nouveau.	Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document.
Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et en étayant ses affirmations.	Pouvoir analyser sa propre démarche du rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse)

Au moment où nous élaborons ce projet, les nouveaux programmes ne sont pas sortis ; toutefois, les projets proposés le 18/09/2015 nous paraissent contenir des compétences pertinentes.

Trois compétences issues des projets de programmes d'histoire :

- Justifier une démarche, une interprétation.
- Comprendre le sens général d'un document.
- Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique.

Deux compétences issues des projets de programmes de français :

- Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires.
- Etablir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.

Nous retrouvons la lecture autonome de textes non littéraires, l'ancrage culturel et historique et

l'expression du point de vue personnel. Il reste à voir si ces compétences seront présentes dans les textes officiels définitifs mais elles nous paraissent s'intégrer pleinement à l'EPI que nous avons construit.

L'ensemble du travail se découpe en 4 phases. Avant de lancer la première phase, la tâche complexe suivante est donnée aux élèves :

Vous choisissez dans la presse un texte sur un fait d'actualité², texte dont vous montrerez l'intérêt pour notre société. Cette présentation se fera à l'oral et en groupe.

Les élèves doivent donc individuellement effectuer cette recherche et arriver avec un texte le jour où la phase 4 du travail débutera. Avec le groupe, à l'oral, on fait émerger ce qui devra être maîtrisé afin de gérer au mieux la situation imposée :

- savoir ce qu'est un fait d'actualité³,
- être capable d'interpréter un texte,

- être capable d'interroger l'intérêt d'un texte pour la société,
- savoir présenter à l'oral sa réflexion,
- savoir travailler en groupe.

A l'issue de cette première réflexion commune, les groupes de travail sont constitués. On peut laisser les élèves les constituer eux-mêmes ou alors les enseignants les organisent. Pour cette deuxième possibilité, il semble nécessaire d'effectuer en amont une évaluation initiale afin de constituer des groupes propices à l'apprentissage de chacun de ses membres⁴.

Phase 1 en co-animation (une séance d'une heure trente)

Un groupement de textes variés⁵ est proposé aux groupes. A partir de ce groupement, ils doivent établir les caractéristiques d'un texte en général. La consigne de travail est la suivante : **A partir de ce groupement, listez les caractéristiques propres à tout texte.**

Lors de la mise en commun, on fera émerger plus particulièrement les points suivants : l'auteur, le destinataire, le genre, le rapport au réel⁶, la date de publication, le sujet du texte et les visées principales.

Phase 2 (3 séances)

Objectifs :

- Intégrer la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.
- Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles.
- Travailler en groupe.

Séance 1 animée par l'enseignant de français (2 heures 30mn)

Objectif : Construire une classification des textes.

Modalités :

- Les élèves sont réunis par groupes de 4 ou 5.
- Rappel des règles de travail de groupe et de son organisation si besoin.
- Ils se confrontent alors à la tâche complexe suivante :

Tâche complexe : Les documents que je vous propose étaient classés en plusieurs catégories

mais on les a mélangés. (Il y a le même nombre de documents dans chaque catégorie.) A vous de les remettre en groupe et de les illustrer avec support visuel de votre choix. Vous présenterez votre travail sous la forme d'un panneau qui sera affiché en classe. Chaque regroupement de textes devra être accompagné d'un encart expliquant vos choix.

Document 1

« (...) Du côté de Marchiennes, la route déroulait ses deux lieues de pavé, qui filaient droit, comme un ruban trempé de cambouis, entre les terres rougeâtres. Mais, de l'autre côté, elle descendait en lacet au travers de Montsou, bâti sur la pente d'une large ondulation de la plaine. Ces routes du Nord, tirées au cordeau entre des villes manufacturières, allant avec des courbes douces, des montées lentes, se bâtissent peu à peu, tendent à ne faire d'un département qu'une cité travailleuse. Les petites maisons de briques, peinturlurées pour égayer le climat, les unes jaunes, les autres bleues, d'autres noires, celles-ci sans doute afin d'arriver tout de suite au noir final, dévalaient à droite et à gauche, en serpentant jusqu'au bas de la pente.(...) »

Germinal, E. Zola, 1885.

Document 2

Thucydide raconte l'évènement qui a entraîné la guerre entre Athènes et Sparte à partir de 431 avant J.C.

« (...) Les Spartiates réclamaient à Athènes la suppression du décret sur les Mégariens⁷ ; ce décret d'Athènes interdisait aux Mégariens l'accès aux ports de l'empire athénien et au marché d'Athènes.

Les Athéniens convoquèrent l'Assemblée et purent exprimer leur avis. Bien des assistants prirent la parole et les avis se trouvèrent partagés : les uns pensaient que la guerre contre Sparte était inévitable, les autres conseillaient la suppression du décret.

Enfin Périclès monta à la tribune. C'était alors l'homme le plus influent d'Athènes, le plus habile dans la parole et l'action. Voici les conseils qu'il donna aux Athéniens : « mon opinion, Athéniens, est qu'il ne faut pas céder aux Spartiates (...). Si vous faites droit à leur demande, immédiatement, ils accroîtront leurs exigences, en se disant qu'en cela vous avez obéi à la crainte (...). »

Convaincus par les conseils de Périclès, les Athéniens adoptèrent ses propositions. Leur réponse aux Spartiates fut qu'ils ne feraient rien par ordre.(...) »

Thucydide (historien athénien)

Histoire de la Guerre du Péloponnèse, tome 1, Vème siècle avant J.C.

Document 3

« Une fois, il y a bien longtemps, il était un roi qui avait un joli jardin d'agrément derrière son château, et là il y avait un arbre qui portait des pommes d'or. Quand les pommes furent mures, on les compta, mais dès le lendemain, il en manqua une. On rapporta la chose au roi, qui ordonna qu'on eût chaque nuit à monter la garde sous l'arbre. Le roi avait trois fils, à la nuit tombante il envoya le premier

au jardin, mais sur le coup de minuit, il ne put s'empêcher de dormir, et le lendemain matin, il manquait de nouveau une pomme. (...) »

L'oiseau d'or, Grimm, XIX^e.

Document 4

« (...) Ici, il y a des marchandises en abondance. Le poivre ne se vend pas bien. Le gingembre se vend de 22 à 28 deniers la livre, selon la qualité. Le safran est très demandé : il se vend 25 sous⁸ la livre et il n'y en a plus sur le marché. La cire de Venise se vend 23 deniers la livre. La poudre d'or vaut selon la qualité. L'associé de Scott⁹ a beaucoup de marchandises, mais il ne parvient pas à les écouler ; il pense les expédier en Angleterre pour les vendre là-bas. (...) »

Extrait d'une lettre adressée à Tolomeo de Sienne (Italie)
par son associé à la foire de Troyes, 1265.

Document 5

« (...) Le Lion Poltron, qui avait passé plusieurs heures parmi les effluves de coquelicots, dormit encore longtemps. Lorsque, enfin, il s'éveilla et roula du chariot sur le sol, il fut bien heureux de se retrouver en vie.

- J'ai couru le plus vite possible, dit-il dans un bâillement, mais ces fleurs ont eu raison de moi. Comment avez-vous fait pour me sortir de là ?

Ses amis lui expliquèrent leur rencontre avec des mulots qui avaient généreusement mis leurs forces à son service. Le Lion éclata de rire.

Et, comme le Lion se sentait tout à fait rétabli, ils reprirent la route, tout heureux de marcher dans l'herbe tendre. Bientôt ils aperçurent la route de briques jaunes et s'y engagèrent, impatients d'arriver au repaire du Grand Oz. (...) »

Le magicien d'Oz, Lyman Frank Baum, 1900.

Document 6

« Située sur la rive ouest du lac Michigan, Chicago est la troisième ville la plus peuplée des Etats-Unis (...). C'est le deuxième centre industriel et l'une des importantes places financières mondiales (c'est ici par exemple que l'on fixe les prix du blé et du soja) (...). Par sa situation, la ville constitue un centre de communication majeur grâce aux voies terrestres mais aussi par son aéroport international d'O'Hare. Elle a acquis une grande renommée grâce à son architecture gratte-ciel et attire des millions de visiteurs chaque année. Elle compte en outre de grandes universités, des musées, des théâtres et un orchestre symphonique. »

Présentation de Chicago,
www.consulfrance-chicago.org, site du Consulat
général de France à Chicago, 2008.

Document 7

« (...) Les pages du journal se mirent alors à tourner toutes seules, comme sous l'action d'une rafale de vent, et s'immobilisèrent à la date du 13 juin. La petite case dans laquelle la date était inscrite se transforma en une sorte de minuscule écran de télévision. Les mains un peu tremblantes, Harry approcha le livre de son visage pour coller un oeil contre cette petite fenêtre et soudain, il se sentit basculer en avant tandis que la fenêtre s'élargissait.

Un instant plus tard, il plongeait tête la première à travers cette ouverture, emporté dans un tourbillon d'ombres et de couleurs. (...) ».

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling, 1998.

Document 8

Allégorie du gout, Brueghel de velours, Brueghel Jan I (1568 – 1625), Musée J. d'Aboville H : 76 cm, L : 106 cm.



Document 9

« Soldat Edward Romano

J'étais de faction près de la cote 44 et il pleuvait. Il n'y avait pas de vent et la pluie tombait tout droit. Vers le nord, des lumières surgissaient comme des éclairs de chaleur le long de l'horizon et le grondement sourd des batteries résonnait au loin. Accroupi dans la tranchée, trempé jusqu'aux os et grelottant de froid, je pensais : C'est calme ici ce soir, mais là-bas, vers le nord, il se passe des choses terribles : là-bas, en ce moment même, des hommes se font mettre en pièce ou massacrer à coups de baïonnette. (...) »

Compagnie K, William March, 1933.

Il convient de dire aux élèves qu'il ne s'agit pas de trouver une classification préexistante ; leur travail est d'en proposer une cohérente.

Séance 2 animée par l'enseignant de français(une heure)

Objectif :

- Intégrer une nouvelle classification des documents.
- Analyser les propositions et comprendre ce qui les a motivées.

Modalités :

- Chaque groupe affiche au mur son panneau.
- Chacun des groupes va voir les autres panneaux et les analyse à partir des consignes suivantes (qui seront données lors de la séance précédente) : Par rapport à ce qui était demandé dans la tâche complexe, quel panneau vous convainc le plus ? Pour quelles

raisons? Quel panneau vous convainc le moins ? Pour quelles raisons?

- Mise en commun des analyses. Les interventions de l'enseignant seront fonction des propositions des élèves mais toujours en essayant de les pousser à dire ce qu'ils ont « pris » du texte. Dans tous les cas, il faudra montrer l'importance du rapport au réel du contenu des textes et de ce que cela implique pour le lecteur.
- La trace écrite est rédigée, si possible par les élèves : *Dans un texte, soit l'auteur présente le réel, soit l'auteur s'inspire du réel, soit l'auteur invente un univers fictif. L'activité de lecture est très différente selon qu'on est confronté à l'une ou l'autre de ces catégories car les visées sont très différentes.*

TRAVAIL : Selon toi, qu'est ce qui permet de classer un texte, quel qu'il soit, dans l'une des catégories que vous venons de mettre à jour ?

Séance 3 en co-animation (une heure)

Objectif : Comprendre ce qui permet de positionner un texte par rapport au réel.

Modalités :

- Mise en commun du travail de réflexion fait à la maison par les élèves.
- Les propositions sont notées au tableau puis les élèves éliminent les moins pertinentes.
- Trace écrite rédigée par les élèves puis, après leur proposition, on en construit une commune qui devra contenir les éléments suivants : le contenu du texte, le paratexte et les connaissances personnelles.
- Bilan de la séquence et des apprentissages en lien avec l'objectif général de l'EPI.

Phase 3

Objectifs :

- Rechercher les connaissances nécessaires pour comprendre un texte.
- S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).

Distribution du texte d'une lettre de poilu. On le lit et le professeur pose la problématique

suivante : *Des élèves de 3è ont découvert ce texte dans leur manuel d'histoire. Alexis, l'un d'eux, s'est alors étonné : « Il n'a pas sa place ici ce texte, c'est pas un texte d'histoire ! C'est rien qu'une lettre ! » Vous écrirez un mel à Alexis afin de lui dire ce que vous pensez de son affirmation.*

La lettre :

Mercredi 29 septembre 1915

Ma chère Louissette,

Je t'ai promis, presque solennellement, de te dire la vérité ; je vais m'exécuter, mais en revanche tu m'as donné l'assurance que tu aurais les nerfs solides et le cœur ferme.

Je suis depuis ce matin dans des tranchées conquises depuis 2 jours, l'ensemble de ces tranchées et boyaux forme un véritable "labyrinthe", où j'ai erré 3 heures cette nuit, absolument perdu. Les traces de la lutte ardente y sont nombreuses et saisissantes ; et d'abord elles sont plus qu'à moitié détruites par l'ouragan de mitraille que notre artillerie y a lancé, aussi sont-elles inconfortables et horriblement sales malgré les réparations urgentes que nous y avons faites ; tout y manque : l'eau (propre ou sale), les boyaux, les latrines ; elles sont à moins de 200 mètres de la 1ère ligne ennemie, avec laquelle elles communiquent par des boyaux obturés ; elles sont parsemées de cadavres français et allemands ; sans presque me déranger j'en compte bien 20 figés dans les attitudes les plus macabres. Ce voisinage n'est pas encore nauséabond, mais il fait tout de même mal aux yeux ; ce matin, à 5 heures, nous arrivons mouillés et harassés, et j'entre dans le premier abri venu pour me détendre, j'avise une bonne planche, m'y étends, la trouve moelleuse, mais 5 minutes après je m'aperçois qu'elle fait sommier sur 2 cadavres allemands ; et bien, crois-moi, ça fait tout de même quelque chose, au moins la 1ère fois. On marmite fort tout autour de nous et vraiment c'est parfois un vacarme ; déjà je ne salue presque plus.

Le mal n'est pas là ; il est surtout dans le temps qui est affreux ; depuis 3 jours au moins, les rafales de pluie succèdent aux averses ; les boyaux sont des fondrières innommables, où l'on glisse, où l'on se crotte affreusement ; aussi suis-je sale au superlatif, au moins jusqu'à la ceinture ; mes mains sont boueuses et le resteront jusqu'au départ ; mes souliers sont pleins d'eau ; heureusement le corps est sec, car l'air est presque froid et le ciel livide. Autour de moi les gens font une tête ! Il nous faudra beaucoup de patience et de moral.

Nous sommes coiffés du nouveau casque en tôle d'acier ; c'est lourd et inconfortable, mais cela donne une sérieuse protection contre les éclats de fusants et contre les ricochets, aussi le porte-t-on sans maugréer. Nous avons aussi tout un attirail contre les gaz asphyxiants. Mais nous serons mal ravitaillés : un seul repas, de nuit, qui arrivera froid le plus souvent ; et cela s'explique à la fois par la longueur des boyaux et par la difficulté de parcourir une large zone découverte.

A ce tableau un peu sombre mais véridique il convient d'ajouter deux correctifs ; d'abord nous aurons un rôle défensif, nous sommes chargés de mettre en état le secteur

très bouleversé ; ensuite les Allemands contre-attaquent peu, par suite du manque d'effectifs et de l'état de leurs affaires en Champagne. Pour ces 2 raisons, il se pourrait très bien que nous n'ayons pas à les regarder dans les yeux ; c'est d'ailleurs le vœu unanime ici.

Ma lettre va t'arriver en pleine période de réinstallation et de soucis ; j'essayerai d'en prendre ma part de loin ; cela me distraira et me fendra un peu plus avec vous. Je te souhaite du calme et du courage pour triompher de ces petites difficultés.

Tu sais combien je t'aime et quels tendres baisers je t'envoie, partage avec nos chers petits.
(signé) Délégé

P.S. J'approuve absolument ta décision relative à la gentille offre de Catherine.

Séance 1 animée par l'enseignant d'histoire **(une heure)**

Objectif : Faire des liens entre un texte et son contexte.

Modalités :

- Par groupes de 4, échanges autour du texte afin que chacun dise ce qu'il en a compris.
- Phase de recherche d'informations autour de la première guerre mondiale, de la guerre de tranchées, des poilus et de leurs conditions de vie. Un document est donné aux élèves afin de clarifier la méthodologie de recherche sur Internet¹⁰.
- Chaque groupe expose aux autres les liens qu'il fait entre le texte et la réalité, à savoir les événements historiques et ce qu'en dit l'auteur et dans quel but il en parle.
- Apports théoriques sur la première guerre mondiale et les conditions de vie des poilus.

Séance 2 animée par l'enseignant de français **(deux heures)**

Objectif : Ecriture du courriel.

Modalités :

- Ecriture en autonomie par les groupes. L'écriture peut se faire sur support numérique. On rappellera si nécessaire les codes du courriel.
- L'enseignant intervient selon les modalités suivantes données en amont aux élèves : *Vous ne pourrez demander que deux fois l'intervention d'un enseignant. Toutefois, vous ne pourrez le faire qu'à la condition que tous les membres du groupe soient d'accord sur le problème que vous rencontrez. Cela signifie que lorsque un enseignant viendra vous voir, il*

interrogera n'importe quel membre du groupe et ce dernier devra pouvoir lui dire où vous en êtes dans votre travail et quel est le problème qui se pose à vous.

Les apports de l'enseignant se font sur les savoirs qui manquent ; il n'est pas question de les orienter sur la réponse qu'ils construisent pour Alexis.

Séance 3 animée par l'enseignant d'histoire **(deux heures)**

Objectif : Prendre conscience que l'interprétation développe l'esprit critique

Modalités :

- Lecture des textes rédigés lors de la séance précédente. L'enseignant note au tableau, en les organisant, les éléments proposés renvoyant aux points suivants et qui constituent l'interprétation :
 - La visée principale : ce que le texte cherche à générer chez les lecteurs (émotions, idées défendues...).
 - Ancrage historique : ce que le lecteur peut dire en confrontant le texte et ce qu'il sait de l'époque concernée.
 - L'avis personnel, le jugement.
 - Autre...
- On demande aux élèves de reconnaître ces entrées de lecture.
- Retour à la question principale : qu'est-ce qui fait qu'un texte a une portée historique?
- On liste les propositions des élèves.
- On finit la séance en rappelant que l'interprétation d'un texte rend possible le jugement critique sur ce dernier, et permet donc d'interroger son intérêt par rapport à la société de son époque. Cette interprétation permet aussi d'interroger la place du texte dans l'Histoire.

Phase 4 (Trois séances)

Les élèves retrouvent la tâche complexe : **Vous choisissez dans la presse un texte sur un fait d'actualité¹¹, texte dont vous montrerez l'intérêt pour notre société. Cette présentation se fera à l'oral et en groupe.**

Séance 1 animée par l'enseignant d'histoire (Deux heures)

Objectif : Choisir son texte et en construire l'interprétation.

Modalités :

- Les membres de chaque groupe présentent le texte qu'ils ont apporté.
- Choix d'un texte à présenter par le groupe.
- Construction de l'interprétation pour montrer l'intérêt du texte pour la société.

Séance 2 animée par l'enseignant de français (une heure)

Objectif : Construire sa présentation orale.

Modalités :

- Rappel des compétences à mettre en œuvre pour une présentation orale.
- Travaux de groupe pour élaborer la prestation dans sa forme.
- Essais.

Séance 3 co-animation (deux heures)

Objectif : Passages des groupes.

L'évaluation se fera à partir des compétences travaillées autour de l'esprit critique :

- Aller au delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).
- Mettre en lien (ancrage historique).
- Classer le document comme document à valeur historique / S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Porter un jugement.

Chaque passage donnera lieu à un échange avec les autres groupes afin que ces derniers se positionnent par rapport à la pertinence de la proposition effectuée.

On pourra ou non construire une note.

Séance 4 co-animation (une heure)

Objectif : Bilan des apprentissages.

- Les élèves sont interrogés sur les apprentissages effectués lors de l'EPI : maîtrise des savoirs, positionnement par rapport aux principales compétences mises en œuvre et travaillées.
- On demande ensuite aux élèves d'envisager des situations sociales dans lesquelles ils pourraient avoir à réactiver ces connaissances et ces compétences.

¹ Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015

² En fonction du niveau des élèves, on peut envisager que ce choix se fasse à partir d'un groupement de textes donné par les enseignants.

³ On clarifiera tout de suite ce point.

⁴ Voir, à cet effet, notre tâche complexe construite autour du discours de F. Mitterrand le 7 novembre 1954.

⁵ On envisagera un groupement de 6 textes, littéraires et non littéraires, l'objectif principal étant de faire émerger ce qui est constitutif d'un texte, indépendamment de sa classification. Les textes ne devront pas être trop longs ni trop compliqués.

⁶ Ce point sera l'objet de la phase 2.

⁷ Habitants de la cité de Mégare.

⁸ Un sou = 12 deniers.

⁹ Un autre marchand de Sienne.

¹⁰ Cette activité peut se faire en lien avec le professeur documentaliste.

¹¹ En fonction du niveau des élèves, on peut envisager que ce choix se fasse à partir d'un groupement de textes donné par les enseignants.

Le groupe Fristoire :

Liliane TUR (enseignante en français en collège),
Alexandra MAHJOUBI (enseignante en français en collège et lycée),
Carole BOULAOUINAT (enseignante en histoire-géographie-EMC en collège et lycée) et Pierre LE REUN (enseignant en français en collège et lycée)

LE FRANÇAIS
RESCOURTOIR

PENSER ET
COMBATTRE
LES INÉGALITÉS



n°183 (2013)

LE FRANÇAIS
RESCOURTOIR

PENSER ET
COMBATTRE
LES INÉGALITÉS (2)



n°185(2014)

Étude comparative des conditions féminine et masculine à travers deux extraits de romans de Maupassant

Dans l'œuvre de Guy de Maupassant, le système des personnages trouve l'une de ses cohérences dans la représentation des relations homme-femme et le dialogisme à l'œuvre entre les cultures de genre correspondantes¹. Une vie et Bel-Ami ayant été publiés respectivement en 1883 et 1885, leur proximité temporelle renforce l'intérêt de cette hypothèse de lecture. L'étude comparée des excipits de ces deux romans² permet de résumer certaines caractéristiques à cet égard.

Dans un deuxième temps, cette problématique sera étudiée dans le cadre du cours d'enseignement moral et civique (EMC) : quelles impressions et réactions ont été celles des élèves à l'égard des personnages représentés et de leurs parcours respectifs ? La perspective étant celle d'une réflexion sur l'évolution des conditions de genre à travers l'histoire sociale et littéraire, et in fine d'une esquisse de méthodologie à caractère anthropologique.

Étude comparée des parcours des protagonistes, Bel –Ami et Jeanne

L'auteur semble avoir volontairement grossi le trait pour marquer les différences entre les conditions de genre de son époque. La lecture des deux extraits gagne donc à être construite sur une série d'oppositions structurales. L'axe sémantique actif-passif (ou réceptif) structurant cet antagonisme destinal, la lecture débute par l'étude de *Bel Ami*, quoi que celui-ci ait été publié après *Une Vie*.

Le lecteur assiste à l'apothéose sociale de Georges Du Roy dans la dernière séquence, à l'occasion de son mariage en grande pompe à l'église de la Madeleine. C'est le lieu de ralliement de la bourgeoisie parisienne et le symbole de la réussite de son projet d'ascension. Réussite dans plusieurs domaines, socio-économique, familial, sentimental, l'assistance à cette cérémonie étant composée de représentants de la hiérarchie ecclésiastique et politique (« évêque », « prêtre vêtu d'une étole dorée », référence à la « chambre des députés » voisine), du monde de l'art également (chanteurs de l'opéra), enfin du « peuple de Paris ». Cette consécration d'un ordre social fondé sur les valeurs d'opportunisme et de carriérisme laisse peu de place à un parcours authentique et sincère.

En témoigne l'absence de communion de pensée avec la mariée, Suzanne, personnage paradoxalement présent-absent de la scène, à la différence de la maîtresse, Madame de Marelle, toujours fidèle au poste. Mariage arrangé et adultère orchestrent la vie privée et sentimentale de ce monde de bourgeois parvenus.

La condition de Jeanne Le Perthuis dans *une Vie* est celle de nombreuses femmes de son époque, cantonnées à la sphère privée et domestique. La vie en province, en l'occurrence dans une bourgade obscure de Normandie (« la gare de Beuzeville » sur la route de Goderville à Bolbec), renforce cet effet d'enfermement social et de manque de perspectives³. L'échec du parcours de la protagoniste dans ce cadre est emblématique d'une impasse existentielle dans ces conditions : échec matrimonial, ses désirs romantiques de jeune fille achoppant au machisme invétéré et à l'esprit volage de son mari ; projet compensateur de maternité contrarié par l'inconduite de son fils unique, Paul... Le final offre la perspective d'un réconfort ultime avec l'arrivée comme providentielle d'une petite fille, un « petit être » qui lui arrive du train venu de Paris. Egalement bénéfiques, l'environnement naturel et l'entourage féminin (Rosalie la bonne) atténuent l'impression générale de désenchantement qui ressort de cette lecture.

Réception des œuvres par les élèves

Au cours de cette séquence de lecture comparée menée en classe de seconde, les élèves ont été sensibles tout d'abord à la coexistence des deux œuvres. Elle signe le positionnement du romancier à l'égard des **problématiques du genre à son époque** : domination masculine d'origine patriarcale et soumission féminine priment dans la vie sociale de l'époque. Ce constat étant établi crument comme souvent chez Maupassant, l'élaboration intertextuelle de type oppositionnel a le mérite, pédagogique, de la clarté. La **biographie** de l'auteur a été convoquée, Maupassant s'identifiant partiellement à ses personnages masculins, qui correspondent au socio-type du séducteur libertin.

Autre problématique de lecture, la question des **possibles narratifs** soulevée en cours. En fait, la répartition précitée des rôles sociaux de genre ne souffre pas d'entorse subversive, à la différence de la révolte bovaryenne dans le roman éponyme de Flaubert, situé également en Normandie. Pas de remise en cause non plus du cynisme de son

comportement, chez Georges Du Roy. La tradition des rôles sociaux de genre est respectée par les protagonistes (voire instrumentalisée dans le cas de *Bel-Ami*), ce qui explique en grande partie la linéarité, ascendante ou descendante selon le cas, des deux intrigues.

La connivence avec l'auteur et ses choix littéraires est renforcée avec l'étude des **registres littéraires** adoptés, satirique en réaction au parcours cynique de Du Roy, lyrique et dramatisé pour rendre compte de la traversée du désert de Jeanne.

Distance critique et empathie ont ainsi animé l'exercice de relecture des extraits, en écho au dialogisme intertextuel alimenté par l'auteur, qui confronte en arrière-plan des récits les visions respectivement réaliste et romantique (idéaliste) de l'existence. Rosalie la bonne conclut le récit d'*Une Vie* avec une sentence en demi-teinte, « à la normande » : « *La vie, voyez-vous, ça n'est jamais si bon ni si mauvais qu'on croit* ».

Le schéma narratif, à caractère contre-initiatique dans les deux cas (qu'il s'agisse de la réussite sociale de l'un ou de l'échec privé de l'autre), a donné lieu à un débat sur l'évolution des conditions féminine et masculine au cours de l'histoire sociale et littéraire. Activisme masculin et passivité féminine (caractérisée par le mutisme de Suzanne et de Jeanne, cette dernière vivant dans l'attente) ont été également condamnés, comme modes de socialisation. Ont été rappelées les luttes féministes pour l'égalité des droits en matière d'éducation et de projection dans le monde adulte, dans une société régie progressivement par la mixité puis par la parité. Des exemples de personnages féminins soumis et libérés ont été évoqués, comme celui de Thérèse Desqueyroux, héroïne également provinciale de F Mauriac, au parcours transgressif.

Le cadre de référence, respectivement culturel et naturel, est particulièrement magnifié dans ces *excipits*, ce qui octroie au récit une note de spiritualité élévatrice :

« *Les orgues recommencèrent à célébrer la gloire des nouveaux époux. (...) Leur bruit vibrant emplissait toute l'église, faisant frissonner la chair et les âmes* ». ⁴

« *Une quiétude infinie planait sur la terre tranquille où germaient les sèves. (...) Alors une émotion infinie l'envahit, elle découvrit brusquement la figure de l'enfant qu'elle n'avait*

pas encore vue. » ⁵

Les élèves ont été sensibles au message de Maupassant qui célèbre dans ces finals l'importance de l'environnement, qu'il soit urbain ou rural. Tout en étant la résultante ou le miroir d'une culture de genre privilégiée (plutôt masculine ou féminine selon le cas), celui-ci incite à dépasser les conflits de genre et les petites affaires humaines, et à composer avec la réalité environnante. Ainsi, est-ce par le train qui vient de Paris, ce nouveau moyen de communication forgé par la technologie masculine, étranger à l'univers de Jeanne, que lui vient la promesse d'un avenir apaisé.

Esquisse de méthodologie anthropologique

Cette lecture comparative s'inscrit dans le sillage de **la socio-ethnocritique littéraire**, dont la définition ci-après éclaire notre problématique, sous l'aspect de la confrontation des cultures de genre : « *Etude de la pluralité culturelle constitutive des œuvres littéraires qui se caractérise par la dialogisation d'univers symboliques plus ou moins hétérogènes (culture orale/culture écrite, folklorique/officielle, profane/religieuse, scientifique/empirique, féminine/masculine, légitime/illégitime, endogène/exogène...* » ⁶. A ce titre, cette séquence présente un intérêt dans le cadre de l'**option « Littérature et société »** ou d'un cours d'**enseignement moral et civique (EMC)**. Elle gagne à être menée de concert avec le cours d'**histoire-géographie**, de manière à ce que les élèves appréhendent mieux le contexte socio-historique des romans de référence ainsi que l'actualité de la problématique traitée. La répartition des rôles correspond à la double nature des œuvres, qui s'avèrent être à la fois des documentaires fidèles sur l'époque représentée (intéressant à ce titre le cours d'histoire-géographie) et des monuments d'intersubjectivité, que le cours de français peut prendre en charge par la didactisation de fondamentaux des sciences sociales.

Une piste pédagogique complémentaire a permis le réinvestissement de ces deux types de savoirs dans la **production d'un texte d'invention**. La consigne a porté sur la rédaction d'un portrait en action double, masculin et féminin, les personnages devant être représentés dans un cadre de vie contemporain, avec possibilité d'adjoindre des documents iconographiques, d'ordre photographique ou pictural. Outre l'évolution des conditions de genre, la réflexion

attendue, implicite ou pas, porte sur leur degré de différenciation, par comparaison avec le système relationnel représenté par Maupassant.

Mots-clés retenus: *Catégories et valeurs socio-anthropologiques, cultures de genre/rôles sociaux de genre/conflits de genre, toponymes, anthroponymes⁷, socio-types⁸*

¹ Philippe Lehu, *Bel-Ami*, Bordas, L'oeuvre au clair, (2003)

² Guy de Maupassant, *Une vie* (Folio, 1974), p 269 « Vers trois heures... »-270

Bel-Ami (Folio, 1974), p 411 « L'évêque avait terminé sa harangue ... »- 413

³ A son apothéose matrimoniale, Bel Ami se remémore ses propres et modestes origines normandes, « à Canteleu, au dessus de la grande vallée de Rouen » (p 411). Plus que les régions actuelles, les anciennes provinces étaient étroitement dépendantes de l'essor socio-économique et politique

de la capitale, comme en témoignent de nombreux romans d'apprentissage masculin de l'époque : *Le père Goriot*, *Illusions perdues* de Balzac...

⁴ Guy de Maupassant, *Bel-Ami* (Folio, 1974), p 411

⁵ Guy de Maupassant, *Une vie* (Folio, 1974), p 270

⁶ Guillaume Drouet, in Véronique Cnockaert, Jean-Marie Privat, Marie Scarpa, *L'ethnocritique de la littérature*, p 62 (Presses de l'Université du Québec, 2011)

⁷ Toponymes, anthroponymes : dénominations de lieux et de personnages à caractère symbolique et culturel

⁸ Socio-types : types de personnages définis en fonction de caractéristiques psycho-socio-culturelles

⁹ Martine Boudet, « Quel enseignement de la morale laïque et citoyenne ? », in *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance* (direction Martine Boudet-Florence Saint-Luc), PUM, 2014 <http://w3.pum.univ-tlse2.fr/~Le-systeme-educatif-a-l-heure-de-.html>

Martine Boudet professeure agrégée de Lettres modernes (Toulouse)⁹

Tableau récapitulatif (esquisse de méthodologie comparative)

Catégories et valeurs socio-anthropologiques	<i>Bel –Ami</i> (Georges Du Roy)	<i>Une vie</i> (Jeanne Le Perthuis...)
I-Etat des lieux		
A- Régime civilisationnel/rôles sociaux de genre	<i>Patriarcat/domination masculine/sujet hyper-actif-activiste</i>	<i>Soumission féminine/Sujet passif (mutisme) et réceptif (attente)</i>
B- Psycho-sociologie dominante (socio-types)	<i>Arrivisme, compétition et séduction/Valeurs bourgeoises primaires</i>	<i>Vertuisme, simplicité naïve, sensibilité romantique et maternité compensatrice/Valeurs aristocratiques déclinantes</i>
C- Cadres de vie privilégiés		
D- Toponymes	<i>Cadre urbain (la capitale) et culturel L'église de la Madeleine/Paris (notoriété de la capitale)</i>	<i>Cadre provincial et naturel (la campagne) La gare de Beuzeville (la Normandie profonde)</i>
II-Parcours existentiels		
A –Anthroponymes	<i>Du Roy (connotation de pouvoir et de majesté/nom à particule nobiliaire au final)</i>	<i>Jeanne Le Perthuis (nom à particule nobiliaire/ étymologie ironique : « le trou »)</i>
B-Domaines d'investissement	<i>Bel-Ami (connotation de séduction et de machisme)</i>	
C-Projets de vie	<i>Sphère publique et socio-professionnelle</i>	<i>Sphère privée, familiale et domestique</i>
D-Situation finale	<i>Ascension socio-professionnelle (dans le journalisme), notamment grâce aux femmes</i>	<i>Bonheur conjugal et familial. Tâches d'éducation</i>
	<i>Réussite. Apothéose sociale et matrimoniale (linéarité ascendante de l'intrigue)</i>	<i>Etat végétatif/ennui et dépression. Echec compensé par l'adoption de sa petite fille (linéarité plutôt descendante de l'intrigue)</i>
III-Registres littéraires et réception des œuvres par les publics scolaires		
A-Registres littéraires	<i>Satire sociale (réalisme crû, reflet de la violence sociale représentée)</i>	<i>Registre dramatique et lyrique (registre de la sensibilité)</i>
B-Courants littéraires		
B- Réception des oeuvres	<i>réalisme Distance critique</i>	<i>romantisme (idéalisme) Empathie/compassion</i>

Lire-écrire en ligne

Et si, jusqu'en cours de français, on allait lire et écrire depuis le lieu où désormais le monde nous traverse ? C'est le pari du projet pédagogique i-voix mené par des lycéens brestois et livournais depuis plusieurs années : sur un blog à la dynamique étonnante, ils travaillent leurs compétences de lecture et d'écriture, leurs capacités à créer, collaborer et communiquer, leur maîtrise de la translittératie. Le numérique alors cesse d'être regardé comme l'ennemi du livre : il libère de nouvelles modalités de travail, élargit nos horizons, nous invite à écrire entre autant qu'à écrire sur.

Le projet i-voix

Le projet i-voix est le fruit d'un partenariat eTwinning entre des littéraires du lycée de l'Iroise à Brest et des lycéens italiens apprenant le français à Livourne. L'espace de travail principal est un blog : un atelier permanent de lecture et d'écriture, où les élèves accompagnent la progression dans le programme, explorent classiques et contemporains, partagent leurs créations. Une heure hebdomadaire est spécifiquement consacrée au projet, mais les élèves y travaillent aussi hors les murs de la classe et les grilles du temps scolaire. Au fil des différents objets d'étude, autour des œuvres successivement abordées en lecture analytique ou cursive, des propositions variées d'articles sont données aux élèves : ils y piochent à leur gré pour rendre compte sur le blog, de façon active et sensible, de leur parcours annuel en littérature.

Quelques exemples de productions : pratiques transformatives diverses de la poésie, imitations, inspirations, célébrations, œuvres métamorphosées en nuages de mots, citations choisies et numérisées, observations de faits d'écriture, interprétations subjectives d'un texte, cartes mentales, questions à l'auteur, lettre à un poème ou un personnage, éclairages biographiques, historiques ou géographiques, photomontages (par exemple de fausses publicités littéraires, la pierre tombale du Père Goriot, des banderoles pour une manif poétique...), petites annonces romanesques, fragments égarés d'un livre, casting d'acteurs pour une adaptation à venir de l'œuvre, apartés inédits dans une pièce de théâtre, associations picturales, photographiques ou musicales, poèmes collaboratifs, interviews radios d'écrivains ou de personnages, réécritures via

Twitter, Facebook ou Ask.fm de romans comme *L'Etranger* ou *Les Liaisons dangereuses*, articles pour un magazine de presse parodique inspiré d'un récit, poèmes composés par le héros, créations littéraires à partir d'outils de cartographie numérique (par exemple, une revisitation via Google Map du « Anywhere out of the world » de Baudelaire), productions variées de twittérature (par exemple, des sonnets combinatoires ou des poèmes en prose d'inspiration rimbaldienne inspirés de photos partagées), propositions de variantes de sonnets de Louise Labé avec annotations savantes, créations personnelles ...

Une dynamique étonnante

Bilan de 7 années d'existence : près de 20 000 articles publiés et plus d'1 million de visiteurs ! Comment expliquer une telle dynamique de lecture-écriture-publication, qui franchit les années, les frontières et les écarts de niveau, puisque collaborent au projet des lycéens italiens dans le cadre du FLE et des premières littéraires en France ? Comment expliquer que des élèves pour certains en difficulté dans le travail scolaire habituel, la maîtrise de la langue ou le goût de la lecture, s'investissent autant et réussissent à ce point dans un tel projet numérique et pédagogique ?

C'est que, contrairement à ce qui se dit ici ou là, les jeunes n'ont jamais autant lu et écrit qu'aujourd'hui : chaque jour, dès la fin des cours (voire pendant), la plupart rallument leurs smartphones pour parcourir et envoyer des SMS, pour partager des photos sur Instagram ou Snapchat ; chaque soir, la plupart passent des heures sur les écrans de tablettes ou de PC pour surfer sur le web, échanger sur Facebook, Twitter ou Ask, enrichir blogs, sites personnels ou chaînes YouTube, télécharger des produits culturels divers, participer à des « fan fictions » ou des jeux en ligne... Qu'est-ce que l'Ecole fait de cette passion de découvrir, de s'exprimer, de partager, que libère le numérique ? Sans doute les adolescents sur leurs écrans n'explorent-ils pas la plus haute littérature et ne rédigent-ils pas dans le meilleur français qui soit : le défi n'est-il pas alors de transformer leurs indéniables appétences en réelles compétences de lecture et d'écriture ?

Tel est l'enjeu du projet i-voix : relier culture littéraire et culture numérique. Conformément au célèbre « nulla dies sine linea » de Plinius l'Ancien, la pratique régulière de la langue et des livres crée une belle dynamique de travail et de

progression. Le projet est d'ailleurs proche dans son esprit des journaux ou carnets de lecture, que de nombreux professeurs mettent en place pour favoriser une appropriation plus intime des œuvres par les élèves. Cependant il donne à cette démarche plus d'ampleur encore : parce qu'ici le journal de bord est immédiatement publié en ligne, parce qu'ici le journal de bord, s'il est aussi très personnel, est peu à peu collectif, parce qu'ici on prend le risque et on trouve le plaisir de partager son journal avec les autres.

La publication des productions sur internet est en effet une clef de la réussite : si les élèves s'investissent autant, ce n'est pas « pour la note » (laquelle ?), mais bien parce que le travail acquiert un vrai destinataire (autre que l'enseignant), et donc un sens. On connaît les vertus de la socialisation de la lecture et de l'écriture : le web est pour les élèves une caisse de résonance particulièrement incitative, comme en témoigne l'importance qu'ils accordent au nombre de visiteurs du blog, aux échos reçus par leurs articles sur les réseaux sociaux, aux commentaires laissés par les autres élèves, par des internautes anonymes, voire par les écrivains eux-mêmes. D'où, pour ne pas « avoir la honte », le souci de bien écrire ou de se construire une posture de littéraire : pour les « natifs du numérique », l'écran est un miroir, où construire et fortifier devant les autres une image de soi. D'où encore le bonheur et la fierté de participer à un projet collectif, à un « chef-d'œuvre » de classe.

« Non plus étudier la littérature, mais la vivre »

Pour éclairer la portée du projet, voici les réflexions d'une élève, Morgane, sur le travail qu'elle a mené durant l'année dans le cadre de projet i-voix.

« Cette nouvelle façon d'écrire que nous expérimentons sur i-voix est, pour moi, source de nombreux intérêts comme de nombreux plaisirs. Tout d'abord, cette nouvelle forme de pédagogie nous permet non plus seulement d'étudier la littérature, mais *de la vivre*. Nous avons eu l'occasion de créer la page Facebook d'un personnage du *Père Goriot* de Balzac, ou même de lui inventer une conversation SMS avec un autre personnage, et en les modernisant ainsi, en rapprochant le roman de notre époque, nous le « dépoussiérons » d'une certaine façon. Cela permet d'envisager l'œuvre non comme un simple objet d'étude scolaire mais comme un

objet, (comme dirait Francis Ponge) qui débouche sur l'objoie, la joie de l'objet. On s'amuse énormément en s'appropriant ainsi des œuvres, et cela faisant, non seulement on fixe mieux lesdites œuvres dans notre mémoire, mais cela nous permet en plus d'apprendre à les apprécier !

S'amuser de la sorte avec les œuvres et les auteurs entraîne également une vraie « désacralisation » de ces derniers. On ne les voit plus comme des « poètes » placés sur un piédestal, tels des dieux intouchables, et par conséquent, on se sent plus libre de créer nous-mêmes, de modifier leurs textes, de nous les approprier, avec cependant un respect croissant. Et, encore une fois, on apprend à les aimer. Rimbaud devient comme un grand frère rassurant, Rabelais se change en une sorte de guide bienveillant, Baudelaire en un compagnon de *spleen*... On développe aussi un certain esprit critique, puisqu'on se permet de les observer avec davantage d'objectivité. Et comme on travaille aussi à partir d'auteurs encore vivants, on peut communiquer et échanger avec eux, parfois même les rencontrer.

Mais i-voix crée également une véritable dynamique de classe, une certaine solidarité. On apprend à être lu, à écrire pour quelqu'un, d'autant plus que nous sommes suivis par des élèves italiens du lycée Cecioni de Livourne. On explore nos limites, on tente de les repousser, les nôtres et celles des autres. L'écriture numérique nous permet de compléter nos écrits avec des images, des vidéos, des liens, des fichiers audios. On allie les genres et les modes d'expressions. Cette forme d'écriture « multimodale » entraîne un véritable enrichissement au niveau de nos créations. Écrire sur i-voix nous permet de nous dévoiler tout doucement, de nous affirmer, d'apprendre aux autres et apprendre des autres, *avec eux*, et de beaucoup nous amuser. Nous amuser avec les lettres, avec les mots, avec les livres, avec les auteurs, avec les lecteurs, avec les autres élèves de la classe, avec le professeur, avec les images, avec les langues, avec le monde... »

Explorer de nouvelles façons d'écrire

Pour saisir ce que le projet met en jeu, on ajoutera quelques réflexions d'enseignant.

La tradition de l'écriture scolaire, on ne le sait que trop, nous enferme dans la glose, consubstantielle à la civilisation du Livre : le commentaire, à l'écrit ou à l'oral, reste le fondement de notre discipline. Pourtant, à l'heure

du numérique, de nouvelles modalités de lecture et d'écriture se répandent, que l'Ecole peut découvrir ou réhabiliter.

Ainsi la brièveté peut être revalorisée tant elle invite à travailler le sens de la concision et à éprouver le pouvoir esthétique de la fulguration littéraire. L'intertextualité, autrement dit la capacité à faire des liens (entre textes, images et musiques, entre culture scolaire et culture non « légitime »), est à travailler pour apprendre à donner du sens par la comparaison. L'intratextualité permet d'écrire de l'intérieur du texte, avec des gestes d'écriture variés (couper, copier, coller, déplacer, insérer...) pour s'approprier un style et une vision du monde, pour enrichir ses usages de la langue et son imaginaire, pour pratiquer la littérature par immersion. Du pastiche à la parodie, l'hypertextualité est une voie particulièrement délicate pour jouer avec les codes de la littérature ou des médias, pour s'en rendre maîtres. La textualité propre au numérique, qui inclut non seulement les mots, mais aussi des images, des sons, de la vidéo, des hyperliens..., permet d'inventer de nouvelles « formes scolaires » et d'aborder de nouvelles expériences d'écriture, comme les œuvres numériques de Guillaume Vissac ou de Christine Jeanney, les sites d'écriture web d'Ana Nb ou de Mathilde Roux, les créations hypermédiatiques d'Alexandra Saemmer ou de Serge Bouchardon.

Alors, formulons une hypothèse : à l'heure où se développe une écriture en réseau, le défi est peut-être désormais d'apprendre à *écrire entre* plutôt que de s'obstiner à *écrire sur*. Entre l'auteur et ses lecteurs : de nouvelles interactions sont possibles, dont témoignent par exemple le travail d'annotation créative et savante mené sur des sonnets de Louise Labé ou encore les échanges entre les élèves et des écrivains contemporains sur les réseaux sociaux. Entre différents scripteurs : les poèmes collaboratifs écrits sur des pads ou sur Twitter offrent de passionnantes perspectives d'enrichissement et de correction de ses propres textes, mais aussi d'ouverture aux autres. Entre différentes pratiques de la langue : les élèves développent l'habileté à en varier et contrôler les usages selon les contextes (on écrit différemment sur le fichier Writer de préparation et sur l'éditeur de texte du blog, dans un article et dans son commentaire, dans le corps du pad et dans l'espace de chat ...). Entre les codes, les

genres, les formes : la réalisation en ligne d'un magazine de presse autour d'un roman est un plaisant exercice de translittérature, qui conduit à des allers-retours de la littérature au web, à des transmutations du roman en poème, en lettre ou en test psychologique, à l'appropriation par le pastiche ou la parodie de codes d'écriture médiatique ou littéraire, à l'apprentissage des modalités et règles de la publication en ligne. Mais encore entre le texte et ses brouillons, entre le texte et ses fragments, entre le texte et d'autres textes, entre le texte et l'image, entre le texte et le son, entre les lignes...

Façons de lire, façons d'écrire, manières d'être

Le numérique, paradoxalement sans doute, permet de revitaliser le rapport à la littérature dans l'Ecole : parce qu'il amène à dépasser le piège de la sacralisation (il s'agit de jouer avec les classiques, les réécrire ou les parodier, de s'ouvrir à des œuvres et des expériences contemporaines) et l'impasse de la codification (il ne s'agit plus d'« entrer dans le moule », de se plier à la rhétorique scolaire d'exercices académiques comme le « commentaire » ou la « dissertation »). Des élèves en difficulté perdent peu à peu leurs inhibitions, remplacent la peur de mal rédiger par le plaisir de bien s'exprimer, instaurent une nouvelle relation aux mots, authentique, esthétique, stimulante, formatrice. Chacun se sent reconnu et valorisé en tant que sujet lecteur et sujet scripteur : en tant que sujet de sa représentation du monde et de sa construction de soi.

« Façons de lire, manières d'être » : la littérature peut retrouver en classe ce pouvoir de vibration et de façonnement si justement décrit par Marielle Macé. Façons d'écrire, manières d'être : puisse le français à l'Ecole faire du numérique un espace réellement pédagogique, c'est-à-dire prendre pleinement la mesure qu'internet est désormais un espace offert d'écriture de soi dans le monde.

Jean-Michel Le Baut, Professeur de français au lycée de l'Iroise à Brest

Le projet i-voix : <http://www.i-voix.net/>

Des florilèges d'articles : <http://www.i-voix.net/tag/florilege/>

Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, 2011

3. Un questionnement renouvelé sur la langue et ses facéties, sa capacité à signifier différemment.

Une semaine de réflexion sur la langue des apprentissages scolaires, aux rencontres des Cahiers Pédagogiques

Lors des rencontres d'été du CRAP-Cahiers Pédagogiques, en août 2014, un atelier, co-animé par une enseignante en mathématiques et une enseignante en français, était spécifiquement consacré à la construction de ce qu'il est convenu de nommer « maîtrise de la langue » à travers la mise en œuvre de langages disciplinaires. Il s'agissait d'aller au-delà du constat premier de la complexité, de l'attention au langage comme moyen d'instaurer dans la classe des conditions favorables, ou comme patrimoine à transmettre. L'enjeu était de commencer à baliser le champ de la « maîtrise de la langue » en adoptant non le point de vue de Mars ou les lunettes de tel ou tel spécialiste, mais le point de vue des apprentissages, de la maternelle au lycée et à travers différentes disciplines.

Pour créer les conditions d'une pédagogie qui développe chez les élèves la nécessaire confiance en soi, le sentiment intime de compétence sur lequel s'assoit le désir de cheminer en se sentant accompagné et reconnu, il s'agissait de mieux cerner les obstacles auxquels ils sont confrontés du fait de la variété des usages du langage, tandis qu'ils passent de classe en classe, de cours en cours.

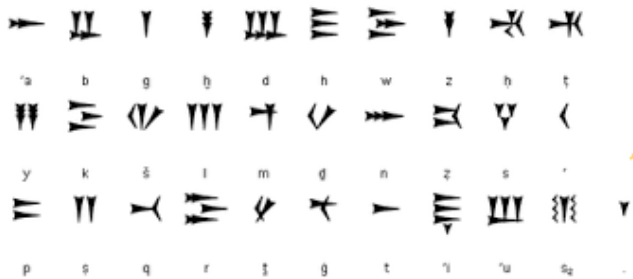
« Le blé ne pousse pas, il grandit ou il croît »

L'axe interdisciplinaire le plus consensuel concernait la polysémie tant il est notoire que les mots se chargent de significations différentes selon les matières. Auparavant, une première description de pratiques professionnelles avait montré que la construction du vocabulaire/lexique était mise en avant par les professeurs des écoles (nommer les objets en maternelle, explorer des champs sémantiques à l'école élémentaire) mais était masquée par les préoccupations disciplinaires dans les pratiques décrites par les professeurs du secondaire.

Il apparaît que, du point de vue des apprentissages et des apprenants, un tel travail implique un espace permettant aux élèves qui ne le font pas spontanément (ou que leur famille ne guide pas en ce sens...) d'apprendre à identifier

cette relation des mots à des matières, un peu comme on affiche côte à côte différentes fenêtres sur un écran d'ordinateur. Il nécessite aussi la conscience par les enseignants des usages linguistiques disciplinaires afin de les fonder scientifiquement : si l'on dit que le blé « grandit » ou « croît » (il ne pousse pas, autrement dit il n'a pas une vie souterraine avant de sortir de terre en la poussant...), c'est parce que sa croissance obéit aux mêmes principes de multiplication cellulaire que celle du monde animal. Or tout spécialiste a tendance à « naturaliser » ses savoirs et leur expression au sens de « les considérer comme naturels » ; l'enseignant, doit emprunter au spécialiste la rigueur conceptuelle et expliciter ce qui se joue dans la langue et dans les mots. Les représentations erronées ne tombent pas d'elles-mêmes tant que les mots qui les portent paraissent encore légitimes.

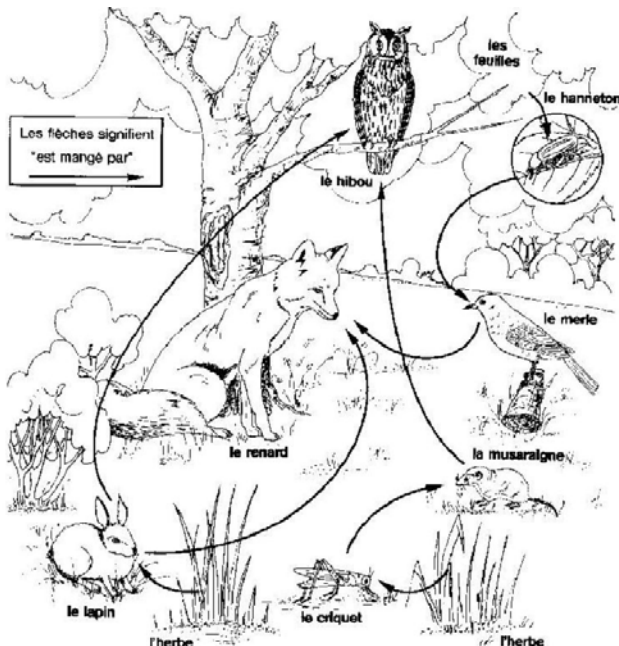
Du point de vue des enseignements et des enseignants, cela pose des problèmes différents dans le premier ou le second degré. Leur polyvalence contraint les professeurs des écoles à rentrer dans l'épistémologie de multiples disciplines pour ne pas confondre bienveillance et renforcement des illusions d'une transparence de la langue qui masquent les véritables enjeux cognitifs des activités et apprentissages scolaires. Dans le secondaire où chacun est enfermé dans son cadre disciplinaire, le premier obstacle est celui du cadre institutionnel et des outils à imaginer pour établir un relevé de ces problèmes lexicaux et imaginer ensemble comment mettre en travail ce lexique des connaissances pour développer chez les élèves ce que Bonnéry nomme une attitude d'appropriation¹. Le second problème réside dans la posture de chacun et le respect réciproque : au professeur de français il revient d'être ouvert aux langages, de ne pas juger, ne pas considérer que les disciplines jargonent (même si parfois cela ferait du bien de retourner la monnaie de la pièce qu'on nous envoie trop souvent...) ; aux spécialistes d'autres disciplines d'être garants des enjeux de leur matière en laissant au professeur de français son rôle dans les acquisitions linguistiques.



Entre perception et compréhension : signes et symboles

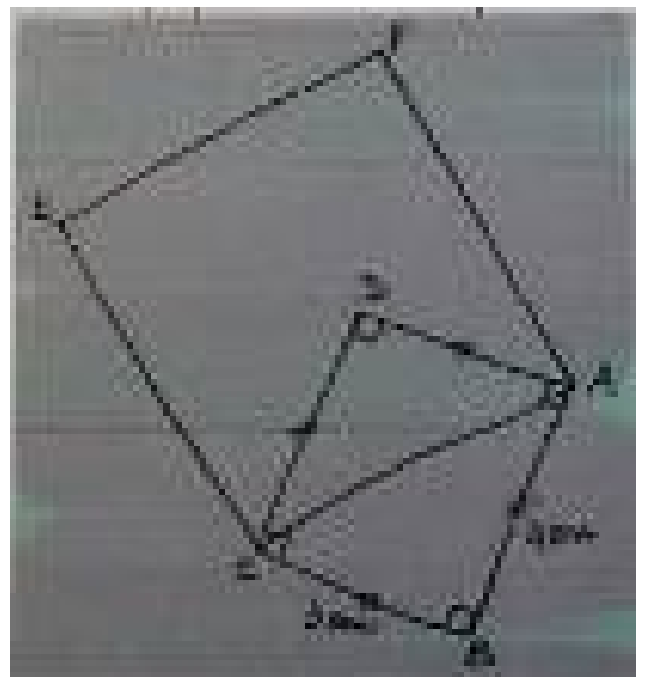
La réflexion, commencée sur le code, s'est poursuivie à travers le codage par le recours à des symboles, dessins, schémas, croquis.

Ce travail a mis en lumière combien la dimension symbolique des langages est largement occultée. Notre conscience de la symbolisation semble s'éveiller avec l'abord des opérations mathématiques et des signes opératoires. Nous oublions que le recours au dessin pour représenter le réel est déjà une forme de symbolisation qui a représenté un immense pas en avant pour l'humanité, et les opérations mentales liées à la codification semblent invisibles. Tout langage n'est-il pas, par définition, symbolique ? En quoi est-on dans le concret lorsqu'on associe [fil] à fil plutôt qu'à file (ou réciproquement) quand on pourrait aussi bien l'associer à فيل pour désigner un éléphant ? Jusqu'où la culture professionnelle des enseignants peut-elle faire l'impasse sur la complexité des mécanismes d'abstraction en œuvre (et exigés) dès les apprentissages premiers ? Ceux-ci ne jouent-ils pas un rôle primordial dans la reproduction scolaire des inégalités ?



Simple tabulation ou vecteur d'une relation logique, l'exemple des utilisations multiples de flèches est révélateur. Elles peuvent indiquer une action, une relation (éventuellement clairement définie par une légende), indiquer une causalité, une chronologie... Dans la représentation d'une chaîne alimentaire, la flèche est traduite par « est mangé par ». Le recours à la tournure passive semble une complexification inutile. Pourquoi ne pas recourir à la tournure active (mange) en inversant la flèche, ou à un verbe de sens actif (nourrit) qui permet de garder le même sens ? Bien sûr, de telles solutions peuvent sembler satisfaisantes en amenuisant le pas intellectuel et linguistique. Mais ce n'est pas sans poser un problème : cela renvoie à la vision anthropocentrée de la toute puissance du prédateur suprême, l'homme, sur la nature en en faisant LE Sujet (version positiviste) ou la finalité (version religieuse)². L'écologie passe à la trappe.

Un exercice mathématique³ consistant à évaluer si le dessin ci-contre pouvait permettre à un élève de reproduire, en l'absence de celle-ci, la figure élaborée par un de ses camarades, a permis de mesurer que des symboles peuvent être les vecteurs « économiques », synthétiques, d'informations indispensables : l'absence d'indications concernant les angles et les côtés du quadrilatère ACEF, ne permet pas de savoir s'il s'agit d'un carré, d'un rectangle ou d'un losange.



Une telle utilisation est-elle spécifique aux mathématiques ? On pourrait trouver des situations parallèles en français : soit le mot isolé

notions, l'absence de « petit mot » devant (*les* ou *nous* ?) le rend imprononçable et inaccessible dans un dictionnaire (*notion* ou *noter* ?) : comme quoi les mots peuvent être « petits » en terme de perception mais costauds, suffisamment en tout cas pour porter une lourde charge en matière de compréhension !

Savoir définir (variantes : expliciter de quoi on parle, etc.) ?

La confrontation de définitions du mot « rayon » révèle une tension entre des représentations qui, traduites à l'école dans des attentes liées à des consignes ou des évaluations, pourraient, en l'absence de tissage⁴ inter et transdisciplinaire, être source de malentendus. Ainsi un binôme a relevé que « pour l'un (c'était un professeur de mathématique), le rayon est arrêté par le cercle, pour l'autre (c'était un professeur en maternelle) il peut s'en échapper en référence aux rayons du soleil. » On comprend mieux que des sémioticiens aient proposé d'ajouter à l'analyse des signes une dimension pragmatique qui prenne en compte l'interprète, lorsqu'on lit « l'un pense à l'aspect commercial/argotique, l'autre pense à l'apiculture ». Et devinez quelle était l'identité disciplinaire du binôme qui a noté : « ressemblances : définition générale (recherche de l'étymologie et vise à rendre compte du maximum de cas) ; classer les différents sens ; illustrer avec des exemples (qui peuvent remplacer la définition) // différences : nombre de sens retenus ; choix des mots-exemples. »

L'un des participants a attribué à Albert Soboul, l'idée selon laquelle un mot n'aurait pas de sens mais seulement des emplois. Un problème est que pour nos élèves la situation serait plutôt celle décrite par un personnage de Lewis Carroll « Les mots ont le sens que je (l'adulte, l'enseignant) leur donne au moment où je les emploie ». Un élément du problème est que les mots recouvrent, dans les apprentissages initiaux, des langages liés aux usages sociaux puis, dans les apprentissages scolaires, des concepts élaborés par des communautés (scientifiques, professionnelles) à travers leurs langages spécifiques et que la langue est une construction abstraite qui cherche à rendre compte de l'ensemble de ces usages. Ce n'est donc pas seulement la connaissance du code qui doit faire l'objet d'une réflexion interdisciplinaire, c'est aussi la construction de capacités aussi essentielles que savoir définir dans le cadre d'apprentissages disciplinairement situés ET en langue.

Variété et complexité des textes et discours scolaires

La reconstitution d'une double page de manuel de SVT –situation problème et non simple puzzle puisque des intrus avaient, à l'insu des participants, été glissés parmi les éléments du livre –a permis de poursuivre le questionnement en analysant ce qui se joue à travers ces textes non linéaires : comment ils suscitent une décentration à travers le choix de titres (dans ce cas « L'Homme influe sur la conquête de nouveaux milieux »), une problématisation en rapport avec la doxa des programmes, une interrogation guidée de documents essentiellement iconographiques avant de conduire à des textes bilans. Un extrait de roman⁵ sur un problème voisin reconfigure les apprentissages par la réintroduction de points de vue : l'Homme du manuel de science est une construction, il existe des hommes dont les valeurs et les intérêts peuvent être antagonistes.

La comparaison avec un manuel de la fin du XIX^{ème} siècle met en valeur cette complexification qui modifie le sens du verbe « apprendre ». Il ne s'agit plus d'être capable de répéter ou reproduire, mais de construire, mettre en relation, tirer des conclusions etc. Le même travail autour de la comparaison de manuels d'histoire ou de français aurait montré la même rupture et la même complexification. Dans ce cas aussi il y a passage d'une attente de répétition et conformité à une attente d'interprétation, conceptualisation. Dans le domaine des sciences humaines ce processus vise non seulement les connaissances et savoir-faire disciplinaires mais aussi la responsabilisation du (futur) citoyen – d'où la nécessité de remplacer les maximes morales par des ateliers philosophiques. Le drame de Bassekou et Amidou, deux des élèves sur l'observation desquels S. Bonnéry se fonde pour théoriser la construction et les répercussions du malentendu quant aux attentes de l'école, est en grande partie que l'école leur permet de croire qu'apprendre c'est faire (ce qu'on demande) et non interpréter, c'est reproduire et non s'approprier.

La comparaison d'extraits de manuels de SVT relatifs à la reproduction sexuée (du cycle 3 à la 3^{ème}), montre que la complexité des discours disciplinaires ne peut se résumer à un lexique qu'il serait possible d'apprendre, elle se

manifeste aussi à travers des phénomènes syntaxiques (disparition des traits lexicaux humains, de l'ancrage spatio-temporel, présent de vérité générale, tournure passive, impersonnelle...) et présuppose une progression de la capacité des élèves – enfants puis adolescents – à mettre à distance leur perception, leur ressenti, pour objectiver progressivement le monde et les phénomènes sur lesquels ils doivent construire des savoirs⁶. A chaque fois on peut constater une même difficulté à accepter sans jugements la complexité de discours dont nous ne sommes pas experts.

En guise de conclusion : qu'est-ce qui relève de chaque discipline, qu'est-ce qui relève du français ?

L'atelier s'est terminé sur différentes pratiques d'écriture que le manque de temps n'a pas permis d'exploiter comme il se devrait. Il y aurait là matière à un atelier en soi : écrire dans toutes les disciplines. Ce qui est le mieux ressorti c'est qu'un des enjeux langagiers en mathématiques est la formulation, tant à l'écrit qu'à l'oral d'un raisonnement. Un court exercice a mis en relief comment une écriture mathématique permet de faire ressortir où en est chacun dans l'accès à l'abstraction : certains passent par du concret et attribuent une valeur qui n'est pas donnée par l'énoncé (dans le cas précis un nombre d'heures), d'autres passent par le croquis, d'autres enfin passent par les fractions.

Au final, les analyses des participants à cet atelier des rencontres des *Cahiers Pédagogiques*, de dégager quelques principes :

- 1- Les élèves doivent être mis dès l'enseignement élémentaire en situation d'apprendre à établir des correspondances entre des discours/écrits et un contexte disciplinaire.
- 2- Tout le monde doit se préoccuper du français, mais pas au détriment des activités disciplinaires (par exemple les manipulations en sciences). C'est en cours de français que se construisent les connaissances linguistiques ; au collège, c'est le

professeur de français qui a l'expertise nécessaire à l'apport de ces connaissances, pour cela il doit être informé de besoins.

3- Faire du français en maths, etc., ce n'est pas d'abord corriger l'orthographe, mais d'abord comprendre les consignes.

4- Chasser l'implicite dans toutes les disciplines consiste non pas à supprimer la difficulté mais à trouver les activités qui vont amener les élèves à travailler sur l'implicite.

5- Même s'il est nécessaire de distinguer entre les difficultés linguistiques utiles et celles qui parasitent l'entrée dans les apprentissages, repérer l'implicite ne signifie pas le traduire purement et simplement ou le supprimer mais étayer - désétayer progressivement, différencier les consignes, consacrer le temps nécessaire aux bilans et aux traces écrites qui montrent les différentes résolutions, autoriser des "fantômes" – expression de phases de raisonnement qu'on ne mentionnera plus ultérieurement – faire inventer des problèmes avec des habillages différents...

¹ BONNÉRY S., *Comprendre l'échec scolaire* ©La Dispute 2007, p.32 & sq.

² Puis Dieu dit : " Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur les animaux domestiques et sur toute la terre, et sur les reptiles qui rampent sur la terre. "

Et Dieu créa l'homme à son image; il le créa à l'image de Dieu: il le créa mâle et femelle.

Et Dieu les bénit, et il leur dit : " Soyez féconds, multipliez, remplissez la terre et soumettez-la, et dominez sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel et sur tout animal qui se meut sur la terre "

Et Dieu dit : " Voici que je vous donne toute herbe portant semence à la surface de toute la terre, et tout arbre qui porte un fruit d'arbre ayant semence; ce sera pour votre nourriture.

Extrait du manuel *Des maths ensemble et pour chacun 6^{ème}* (H. Stainer & JP Rouquès)

³ BUCHETON Dominique, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* ©Octares, 2009, p.60

⁴ BÉROT MC, *La Guerre de l'ours* ©Castor poche

⁵ Derrière cette observation, on trouve la notion de registres de formulation, notion à ne pas confondre avec celle de registre de langue. Elle correspond à la progression dans l'expression de l'abstraction : cf. « Les gens sont pauvres : ils habitent dans des bidonvilles » → « La précarité de l'habitat est une caractéristique du sous-développement ». *Le français langue seconde* (CNDP) ou VIGNER G. *Enseigner le français comme langue seconde* ©CLÉ International, 2001, p. 101-102

Sylvie Menet (professeure de mathématiques) -
Dominique Seghetchian (professeure de français)

4. Une réflexion sur les élèves notamment les plus en difficulté et les conditions d'appropriation des apprentissages : situations complexes, longues, résolution de problèmes multiples, rencontres culturelles, demandant des postures d'apprentissage différentes, des usages différents de la langue dans des contextes scolaires et sociaux, sur des terrains, espaces et disciplines associées.

ECRIRE EN HISTOIRE

Première partie : Description et analyse d'une situation de classe

Le 11 avril dernier, l'Afef était présente aux 8^{èmes} Rencontres de Saint-Denis organisées par le

GFEN sur un thème qui nous interpelait : « L'écriture, une éducation prioritaire ». Nous avons demandé à Bruno Hautin, professeur des écoles en cycle 3, de bien vouloir partager la situation de classe –où se tissent les liens entre français, histoire, arts plastiques - qu'il nous a proposé de vivre en atelier. Il partage également ses réflexions, en professionnel qui fait dialoguer ses observations de terrain et les apports des théoriciens de différents domaines. Il est possible de trouver cette contribution et celles de tous les intervenants et animateurs des rencontres de Saint-Denis dans la revue du GFEN, Dialogue¹.

Après avoir classé des documents portant sur des personnages historiques défendant ou non l'esclavage², les élèves ont été invités à une « commission présidée par Victor Schœlcher » qui avait pour but de décider de l'abolition ou non de l'esclavage. Pour préparer le débat d'idées, chacun doit penser ses arguments et pour les penser il faut préalablement les écrire. Chaque élève est donc invité à rédiger individuellement un texte qui défendra ou non l'esclavage.

En voici un extrait avant toilettage orthographique :

Obj. Écrire un témoignage historique.

Pour l'esclavage

Je suis pour l'esclavage car :

J'ai lu le manuel de Montabert qui dit que »le noir est le malheur, le vice... et le blanc est la beauté suprême, le bonheur « et moi je suis d'accord avec lui.

Si nous abolissons l'esclavage, il n'y aura plus de colonie et le sucre sera trop cher. C'est le meilleur commerce que nous avons. Pourquoi l'abandonné ?

Ce ne sont même pas des hommes. Ce ne sont que des objets, des marchandises. Ils ne pensent même pas avoir un talent car ils ne sont pas intelligents. La preuve, ils préfèrent un collier de perles...

La rédaction de ces textes pour ou contre l'esclavage a donc permis aux élèves d'être « invités à débattre le 27 avril 1848 », jour où les membres de la commission ont dû décider d'abolir ou non l'esclavage. Certes, l'oral utilisé fut principalement un oral scriptural mais les arguments, contre-arguments utilisés ainsi que le respect du droit à la parole furent des éléments-clés de ce moment. La séance se clôtura par un bref récit de l'enseignant narrant ce qui s'était véritablement passé lors de ces débats et la lecture à haute voix de certains articles du texte abolissant l'esclavage.

Une question se pose alors : comment des élèves de CM1 (ZEP) sont-ils parvenus à écrire ces textes cohérents, syntaxiquement et

orthographiquement presque corrects sans une aide apparente de l'enseignant ?

Pour cela, observons deux premiers jets écrits par Mathieu et Ilhan, élèves de CM2 dans une école "classique", suite à la description d'une gravure prérévolutionnaire, nouvelle démarche présentée ci dessous et ayant pour but de comprendre la démarche d'écriture.

Quand on observe ces deux textes, il apparaît clairement que ces deux élèves n'en sont pas au même point tant sur le plan du degré de maîtrise de la langue écrite que sur celui de la symbolique des images, donc du degré culturel.

Comment prendre en compte cette hétérogénéité pour faire évoluer les textes ?

Voyons le résultat quelques semaines plus tard.

« Il y a 1 personne par terre allongé avec à côté de lui une pelle il y a une grosse pierre sur lui il y a deux personnes un homme et une femme sur la pierre pour écraser la personne qui est en dessous. Sur la pierre il y a écrit quelque chose. À côté il y a une sorte de charrette toute cassée. Ils sont dans un champ ». Ilhan, jet n° 1

« Sur l'image on peut voir trois personnes à la campagne à côté d'une charrette et d'un tronc d'arbre, deux debout sur un rocher et 1 autre sous le rocher, à côté de lui une pelle. Les deux personnes sur le dessus sont des ordres privilégiés car l'un tient un livre (le Clergé) et l'autre une épée (la Noblesse) sous eux se trouve le paysan écrasé par les impôts (le rocher) des deux autres clergés, on reconnaît le paysan grâce à la pelle. » Mathieu, jet n° 1

Quand on observe ces deux textes, il apparaît clairement que ces deux élèves n'en sont pas au même point tant sur le plan du degré de maîtrise de la langue écrite que sur celui de la symbolique

des images, donc du degré culturel.

Comment prendre en compte cette hétérogénéité pour faire évoluer les textes ?

Voyons le résultat quelques semaines plus tard.

Les impôts qui écrasent le Tiers Etat

Je vois sur le premier plan deux personnes sur une pierre et une sous celle-ci. Sur la roche, il y a écrit taille impôts et corvées.

Je suppose que la personne qui est en dessous de la pierre est un membre du tiers état car il y a une charrette, des fruits, une pelle et du blé.

J'imagine que la personne qui est à droite du gros caillou est un membre de la noblesse car il a une épée, des bottes en cuir, une redingote, un chapeau bicorne, un bâton de maréchal, des épaulettes et il est bien habillé.

Je crois que la personne qui est à gauche est un membre du clergé car il a une soutane, une toque, une bible et un rabat.

Je pense que le message que l'auteur veut passer est que le tiers état est écrasé par les impôts qu'ils doit payer pour les nobles, le clergé et le seigneur. » Ilhan, jet n° 4

Le poids des charges subies par le tiers-Etat

Sur le premier plan on peut distinguer trois personnes, deux sur un rocher et une autre écrasée sous la roche. A côté du personnage sous la pierre se trouve des fruits, du blé, une pelle, une charrue et un tronc d'arbre. Sur la pierre il est écrit : « taille, impôts et corvées ».

Je suppose que le personnage sous la pierre est un membre du Tiers-Etat parce qu'à côté de lui se trouve une pelle, des fruits, du blé, une charrue et un tronc d'arbre. Il est dessous la roche, ce qui prouve son infériorité. On le reconnaît aussi grâce à son tricorne.

Je pense que le membre qui tient l'autre personne par l'épaule fait parti de la Noblesse car il est bien habillé, a une épée, des bottes en cuir, une redingote rouge, un bicorne avec une plume, un bâton de Maréchal et des épaulettes.

A mon avis, la personne à côté de la Noblesse est un membre du Clergé car il a une soutane, une toque, un rabat et tient la bible.

Je crois que le message que l'auteur a voulu faire passer est que le Tiers-Etat est écrasé d'impôts et que les deux ordres privilégiés ne payent rien.

J'émet l'hypothèse que la personne qui a fait cette gravure est un membre du Tiers-Etat car le Tiers-Etat n'était pas lettré et les deux ordres privilégiés auraient écrit et ne se seraient pas dénoncés. » Mathieu, jet n° 3

Les premières choses qui apparaissent nettement sont que ces deux écrits se sont épaissis, structurés et transformés positivement.

Rentrons un peu plus dans le détail en abordant la didactique de la lecture d'image.

Battut et Bensimhon³ proposent trois niveaux de lecture :

* **le niveau iconique** consiste à une simple identification. Prenons le texte d'Ilhan "Je vois sur le premier plan deux personnes sur une pierre et un sous celle-ci. Sur la roche, il y a écrit taille, impôts et corvées." Les signes sont pris dans leur fonction première.

* **La lecture iconographique** réside dans le lien que l'on fait entre les différents signes composant l'image pour construire du sens. Voyons chez Mathieu: "A mon avis, la personne à côté de la Noblesse est un membre du Clergé car il a une soutane, une toque, un rabat et tient la bible". Les points de vue doivent être argumentés fondés sur des indices présents également sur l'image. Chaque ordre est en effet reconnaissable à ses symboles.

* **La lecture iconologique** dépasse les signes iconiques pour lire un message symbolique, les signes iconiques de l'image. On est dans le

domaine de l'interprétation. Ce sont les deux derniers paragraphes de Mathieu ou le cinquième d'Ilhan.

Que s'est-il passé entre ces deux moments de productions écrites ? Quels furent les apports construits par les élèves ou apportés par l'enseignant ?

On pourra les scinder en deux :

a) des apports culturels et historiques lors des séances d'histoire. Deux documents historiques ont été étudiés.

- Un texte de Loyseau⁴ qui confirme que la société d'Ancien Régime est composée de trois ordres (le Tiers-État, la Noblesse et le Clergé). Les élèves peuvent ainsi faire le lien avec les séances sur la société au Moyen-Âge étudiée au CM1 (Laborates, Bellatores et Oratores)

- Les cahiers de doléances des paysans de Culmont⁵ rédigés en 1789 qui nous ont permis de comprendre que le Tiers-Etat revendique l'égalité devant l'impôt face aux deux ordres privilégiés que sont la Noblesse et le Clergé.

b) des apports lexicaux et morphosyntaxiques qui ont permis la construction de matériaux d'écriture.

- Suite au premier jet, des lectures oralisées des textes d'élèves ont permis de nommer

précisément chaque élément de la gravure. Ilhan a donc pu bénéficier par exemple des connaissances culturelles que Mathieu possédait. C'est le partage, le co-pillage⁶, qui a permis l'élaboration de ce premier matériau d'écriture, charge à l'enseignant de donner le lexique précis quand ce dernier n'est pas connu du groupe classe (rabat, culotte, soutane etc...). Grâce à ce matériau d'écriture, les élèves ont pu être relancés vers une nouvelle écriture, l'enseignant ayant gardé les premiers jets. Nous verrons ci-dessous pourquoi.

- Les nouvelles écritures vont subir le même sort, les élèves en difficulté avec l'écriture seront avec l'enseignant qui tiendra le stylo. Mon travail d'analyse de ces deuxièmes jets consistera à relever les difficultés inhérentes à l'ensemble du groupe (titres non significatifs, répétitions, affirmations alors que nous ne sommes pas sûrs, interprétations). Là encore, c'est à travers la lecture oralisée de textes, la recherche de pépites⁷, moment de classe où les élèves vont à la recherche d'éléments de textes de leurs pairs qui leur plaisent, qu'ils voudraient s'approprier pour résoudre les difficultés que l'enseignant a soulevées) qu'un second matériau d'écriture sera élaboré afin d'aider à la réécriture et donc à l'amélioration des nouveaux écrits.

C'est ainsi qu'Ilhan et Mathieu pourront, chacun à

leur niveau, trouver dans ces matériaux d'écriture, fruits de la mise en commun de nos idées, de nos connaissances culturelles et morphosyntaxiques les éléments qui leur permettront de faire évoluer leur texte. Lorsque les textes sont suffisamment cohérents et syntaxiquement corrects je peux engager les élèves dans la correction orthographique à l'aide de grilles de correction inspirées des travaux de Nina Catach. Une fois les textes corrigés et recopiés, les premiers jets sont ressortis et mis à côté des derniers, l'élève devant choisir lequel il copiera à l'ordinateur.

Comme dans n'importe quelle démarche, la question de l'évaluation se pose : ce travail très encadré favorise-t-il une réelle acquisition de compétences de maîtrise de la langue ou de connaissances historiques ?

Pour cela, plusieurs tests ont été réalisés. Le premier consistait à présenter aux élèves une nouvelle gravure prérévolutionnaire ayant le même sens mais présentée différemment. Les élèves n'avaient cette fois-ci droit qu'à un seul jet, l'évaluation ayant lieu un mois après (entrecoupé de quinze jours de vacances). La compétence évaluée « *être capable d'écrire un texte argumentatif* » est explicitée ainsi que la consigne « *Décris l'image ci-dessous en 4 paragraphes. N'oublie pas le titre* ».

Les impôts qui écrasent le Tiers-Etat

Je suppose que la personne qui est en-dessous est un membre du Tiers-Etat. Il a une bêche il y a des animaux il a des sabots et il y a de la salade.

Je pense que la personne qui est à gauche est un membre du clergé. Il a une bible, un chapelet et une soutane.

J'imagine que la personne qui est à droite est un membre de la noblesse. Il a une épée, une collerette, un chapeau bicorne puis il est bien habillé.

Je crois que le message que l'auteur veut passer est que le tiers-Etat est écrasé par les impôts. Ilhan

Que ce soit pour Ilhan ou Mathieu, mais la remarque pourrait être identique pour tous les élèves, on peut s'apercevoir que les trois niveaux de lecture énoncés plus haut ont été maîtrisés et qu'ils sont parvenus, un mois après, à faire leurs les matériaux d'écriture conçus ensemble, pour élaborer un texte structuré, cohérent, morphosyntaxiquement et orthographiquement correct.

Le deuxième test, réalisé également dans une classe de ZEP ayant vécu la même démarche, consista à dessiner une gravure mais cette fois-ci postrévolutionnaire

observe la véritable gravure révolutionnaire. Ce dernier va même plus loin puisque le symbole du Soleil qui chasse les nuages vient illustrer à merveille la nouvelle organisation sociale. Il faut savoir qu'avant ce dessin je n'avais pas vu dans la première gravure présentée au début de la démarche que les nuages et le vent pouvaient

peut-être symboliser le vent de la révolte qui s'annonçait. Cet élève n'utilise-t-il finalement pas le même procédé que David dans son esquisse du serment du jeu de Paume ?

Deuxième partie : L'écrit pour changer son rapport au langage et au monde

Le dessin de Mohammed est édifiant quand on

Ce dessin de Mohammed m'interroge alors sur la

place et les fonctions de l'écrit au sein de toutes les disciplines au service de la construction de quels savoirs exactement ?

Parler d'écriture, n'est-ce pas en premier lieu se poser la question du rôle que joue l'écrit pour l'individu mais également pour la société dans laquelle il vit comme nous le rappelle J. Goody⁸ ? L'apparition de l'écriture a provoqué dans les sociétés que l'anthropologue étudie une modification des pensées et un bouleversement de l'organisation sociale. L'écrit, est, dans l'Histoire de l'Humanité, à l'origine de bouleversements sociaux, religieux, politiques, économiques qui ont modifié en profondeur nos sociétés à travers les siècles.

En introduction des rencontres organisées par le GFEN le 11 avril 2015 à Saint-Denis, Dominique Bucheton et Jacques Bernardin ont dressé le socle sur lequel mon propos pourra s'appuyer. Je reprendrai juste cette phrase de Dominique Bucheton *"Sur la question de l'écriture, c'est à l'école de jouer son rôle car c'est uniquement ici que l'on apprend"*.

L'écriture est associée dans la tradition scolaire à une discipline, le français. Mais la pratique de la production d'écrits dans cette discipline est-elle le seul moment/moyen qui permettra à nos élèves de changer leur rapport au monde et au savoir ? Les disciplines, autres que le français, offrent effectivement de multiples possibilités pour parfaire sa maîtrise de la langue française et écrire dans toutes les disciplines offre bien plus que cette contribution.

- **Un discours qui laisse des traces :**

Les paroles s'évalent, les écrits restent. Toute personne qui prend la plume se doit d'assumer son écrit car il lui est offert la possibilité de le relire, le modifier, le réviser. Le scripteur doit être conscient que tout écrit rend visible et inscrit dans le marbre pour toujours sa pensée à un moment de sa vie.

- **L'écrit modifie les processus cognitifs :**

La communication orale ne s'arrête pas au discours énoncé. Elle suppose également la prise en compte du contexte, de la maîtrise ou non du paraverbal, du statut des communicants, des paramètres non verbaux comme l'apparence, la tenue, les attitudes et postures qui peuvent être analysés comme des formes de langage. Celles-ci

facilitent la compréhension du message mais ces signes non-verbaux n'apparaissent pas dans la communication écrite. Écrire, c'est aller à la rencontre d'un lecteur qui ne pourra pas me demander de préciser ma pensée, qui ne pourra pas observer tous ces signes paraverbaux décrits précédemment. C'est donc à moi, scripteur, que revient la lourde tâche de rendre mon discours intelligible pour tous et conforme à la pensée que j'ai choisi d'exposer.

- **La symbolisation de l'écrit à travers les transformations syntaxiques, morphologiques : des apprentissages dans le cadre de la maîtrise de la langue :**

On ne peut penser la maîtrise de la langue pour elle-même ou pour les seules productions narratives, communicatives ou expressives qu'elle pourrait permettre.

Malgré les difficultés il convient de ne pas confondre maîtrise de la langue et maîtrise des formes linguistiques, écrites en particulier, de ne pas réduire les problèmes de langage et d'apprentissage à des problèmes de lecture ou de vocabulaire pauvre.

Le scripteur doit à tout moment penser à la fois, comme nous l'avons dit plus haut, à l'ensemble de son discours (destinataire, domaine(s) de connaissance, but de la communication, situation des communicants...) mais également aux marques de surface (l'orthographe, par exemple). On peut voir qu'aussi bien sur le plan de la maîtrise de la langue que sur celui des formes linguistiques les écrits d'Ihan et Mathieu ont évolué positivement.

- **Disposer le langage autrement :**

B. Lahire nous apprend que disposer le langage autrement (tableaux, listes, schémas etc.) favorise le travail sur la clarification des contenus, l'écrit apparaît ainsi comme un "transformateur cognitif" qui modifie le rapport au monde. Mise en paragraphes, dessins de gravures y ont peut-être participé.

Le langage, et l'écrit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement l'objet d'un enseignement et d'apprentissages scolaires alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur entre élèves.

Les activités d'écriture au service de quels

apprentissages culturels et encyclopédiques ?

L'écriture participe, tout comme la lecture, à la construction de connaissances. Comment ?

Si j'ai entrecoupé les temps d'écriture par des débats, c'est que j'ai fait le pari (appuyé sur les thèses de Galbraith, 1992) que l'écriture d'un texte permet d'en mémoriser les idées, de les conserver en vue d'une utilisation ultérieure (débat, production écrite). C'est pourquoi l'écriture constituerait un moyen privilégié de construction de connaissances. Les différents jets écrits par les élèves fonctionneraient comme le reflet de leur pensée, de leurs hypothèses. Ils leur ont permis de sélectionner, d'organiser, de mettre en relation, de hiérarchiser les idées qu'ils se font du texte.

Les transformations opérées entre les deux textes sont diverses : ajouts d'informations (les symboles affiliés à chaque ordre, les hypothèses...), choix d'un lexique adapté (rabat, Noble, Bible...), passage de l'observation à l'interprétation (la pierre représente le symbole de l'impôt, lecture critique des gravures...), organisation du texte en paragraphes, amélioration de la structure syntaxique des phrases et de l'orthographe des mots...

Les activités sont donc envisagées comme des outils mais il ne faut pas occulter que le traitement des connaissances dépend aussi du but assigné aux tâches d'écriture et de lecture. En effet, si on produit un texte, c'est pour un destinataire et si on lit un texte, c'est que l'on va à la rencontre d'un auteur. Comme le dit Bernié « *La nature communicationnelle de l'écrit en fait un outil pour s'approprier, construire des savoirs dans des domaines précis* ».

Rendre les élèves capables de produire des textes documentaires, c'est les rendre capables d'expliquer oralement ou par écrit les connaissances qu'ils ont construites auparavant. « *Le fait d'écrire est aussi une incitation à interroger, préciser, réorganiser... ces connaissances* ».

Lecture, écriture et construction de connaissances apparaissent ainsi comme étroitement liées car plus on a le désir de connaître, de s'interroger, plus on explore l'écrit. Plus on est compétent pour lire, plus on enrichit ses connaissances et sa représentation du monde. Enfin, plus on a de connaissances sur un thème, plus on éprouve de la facilité à lire un texte sur celui-ci.

La lecture et l'écriture sont les instruments d'une activité cognitive qui accroît les ressources du langage, les connaissances du monde ainsi que la pensée.

Ces 30 dernières années, les travaux sur l'écrit ont particulièrement porté sur les écrits fonctionnels et littéraires au détriment d'écrits plus scolaires (résumés, graphiques, tableaux, synthèses...), métacognitifs et créatifs. Depuis quelques années cependant, écrire c'est également expliquer, décrire, argumenter et penser. Utiliser l'écrit comme passerelle de l'apprentissage, obligeant ainsi les élèves à mener une activité cognitive, est également un moyen d'aider les plus en difficulté, ceux qui s'engagent la plupart du temps « tête baissée » dans l'activité sans en avoir compris les buts. Écrire c'est mettre en mots une pensée ; élaborer une pensée nouvelle c'est également conceptualiser, structurer ses connaissances ainsi que les démarches tout en favorisant l'émancipation, le rapport à soi et au monde (altérité, acculturation.)

Il m'apparaît nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les élèves la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique et comme manière de penser et de construire un univers de référence.

L'objectif est d'amener les élèves à circuler dans des modes de parler dire-penser différents et ce dans toutes les disciplines (narrations de recherche en mathématiques, prises de représentations en sciences, écritures de résumés, de traces écrites etc. sont autant d'exemples que nous pouvons facilement réinvestir dans nos



classes). C'est possible même dans les disciplines qui ne le présupposent pas forcément : raconter

son trajet dans un tableau sous une forme narrative ou poétique⁹ (réf Michel Neumayer, voir exemple ci-dessous), raconter ce qu'un morceau de musique a provoqué en nous ou comment il est élaboré, trouver une stratégie

d'équipe en EPS suite à une première partie de jeu traditionnel (jeu du drapeau par exemple) etc...

Voyage au centre de mes rêves

Je me suis baladée sur la planète de mes pensées quand j'ai croisé le triangle sans angles. Soudain, j'ai frôlé l'étoile de la mort alors que je regardais ce soleil rouge d'amour mais il faut l'avouer, j'observais cette ligne sans point. Après ça, je suis allée m'acheter un bracelet ensorcelé que je me suis mis au poignet. Ce voyage était mon espoir, le seul d'ailleurs. La clé qui ouvre la porte de mes rêves avait disparu mais c'est quand je suis entrée dans la montagne multicolore que mon humeur s'est arrangée. J'étais plus gaie, c'est normal. J'étais sous l'influence de la flèche absolument pressée. Elle avait le pouvoir de vous donner tout espoir. Sauf que quand j'ai quitté les montagnes, mon bracelet ensorcelé m'a lâché, cela m'a attristée. C'était le seul que j'aimais dans ce voyage. Mais soudain, une force qui venait de je ne sais où m'entraîna ... dans le puits de mes rêves.

Cassandra

Évidemment, on ne pourrait omettre de parler du rôle des interactions sociales dans la construction de toutes les compétences énoncées dans cet article mais comme le dit si bien Elisabeth Bautier, "Comprendre c'est prendre ensemble".

¹ http://www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_158

² Extraits de « La traite des noirs », *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Alain Dalongeville, Ed. Hachette éducation, 2000, chapitre 16, pages 135 à 137.

³ Référence E. Battut et D. Bensimon, Lire et comprendre les images à l'école, Retz, Paris, 2001.

⁴ D'après Charles Loyseau, Traité des ordres et simples dignités, 1610.

⁵ Document « Les paysans de Culmont, 1789 » in Hatier, *Histoire, Cycle 3*, 2000

⁶ Expression de Jean Bernardin

⁷ idem

⁸ J. GOODY, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit, 1979.

⁹ *Pratiquer le dialogue arts plastiques-écriture, Quinze ateliers de création pour l'Éducation Nouvelle* Odette et Michel Neumayer en coopération avec Antoinette Battistelli, Marc Lasserre et Christiane Rambaud

Bruno HAUTIN, professeur des écoles

Une simulation globale pour travailler l'interdisciplinarité dans une classe de 5^{ème} : Meurtre à l'abbaye de Tournus en 1200

Etant professeur d'histoire-géographie, il n'allait pas de soi que je rencontre le dispositif de simulation globale. C'est dans le cadre d'une des Rencontres d'été du CRAP-Cahiers pédagogiques en 2014 que j'ai testé la simulation globale et que j'ai pu en apprécier toute la richesse pédagogique.

De quoi parle-on ?

Une simulation globale est une tentative collective de construction d'un microcosme autour d'un immeuble, d'un cirque, d'un village, d'une année ...

L'objectif général des simulations globales est l'autonomie de l'apprenant dans différentes situations de communication. Les simulations globales offrent l'avantage de passer par l'écrit, de faire préparer et jouer des jeux de rôles par une série d'activités permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et aux situations (Yaiche, 1996¹).

Dans global, il faut aussi entendre le fait que les élèves vont lire à haute voix, présenter, interagir

en situation dans des lieux spécifiques.

L'esprit du projet.

La simulation globale « Meurtre à l'Abbaye de Tournus en 1200 » est une « histoire alternative », c'est à dire une histoire divergente par rapport aux faits réels sans pour autant divaguer.

Dans cette histoire alternative, le problème central des élèves réside dans le maintien d'un cadre réaliste. C'est l'impératif exigé. Ils trouveront ce cadre réaliste dans les cours d'histoire-géographie. Cette uchronie ne doit pas être une pure fantaisie où seule l'imagination de l'auteur sert de limite.

La simulation globale se fixe un triple objectif :

- tester le cadre historique médiéval afin que les élèves produisent des textes réalistes ;
- produire des textes de nature différente (récit, lettre, sermon....) ;
- jouer en situation les personnages dans différents lieux : dans la crypte et la nef de l'abbaye de Tournus, devant le portail et dans la nef de l'abbaye de Vézelay, dans les rues de Provins.

Au cœur du projet : l'interdisciplinarité.

Quatre disciplines scolaires participent au projet

sans ordre de priorité :

1/ L'histoire-géographie dont le programme couvre l'ensemble du Moyen-Âge et traite des cadres de la société médiévale : paysans et les seigneurs, la naissance du village, l'organisation de la société féodale et la place de l'Église.

2/ Le français où sont abordés les récits d'aventure, la poésie et les jeux de langage, l'expression de sentiments ; il lui reviendra les descriptions de lieux divers, les portraits de personnages réels, imaginaires ou inspirés d'une œuvre étudiée, les dialogues fictifs, invention ou transcription d'une interview.

3/ L'éducation musicale où les élèves sont amenés à appréhender les thèmes du chant sacré et des chants de la culture occidentale. Les élèves vont aussi travailler sur le chant grégorien et les chants profanes du Moyen-Âge.

Enfin, le professeur documentaliste met à la disposition des élèves de multiples supports (livres, sites internet) et les accompagne dans les nécessaires recherches historiques.

Un projet au service de l'évaluation de compétences au travers des tâches complexes.

Tableau 1 : La simulation au service des compétences scolaires

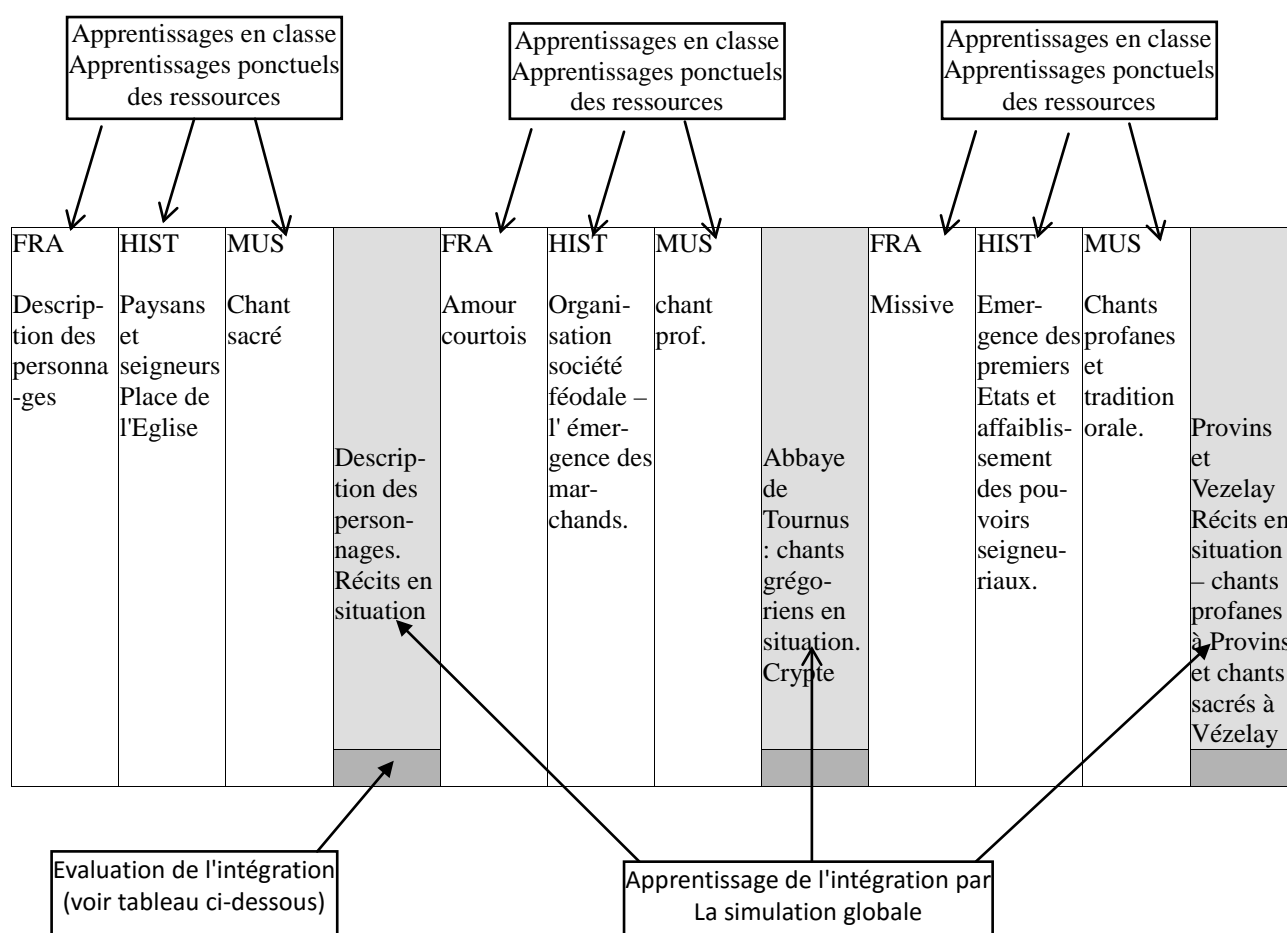


Tableau 2 : Grille d'évaluation de la simulation globale

Capacités, compétences	Observables
1. Préparer. - le binôme identifie le personnage. - construit un personnage vraisemblable/époque – lieu et la situation.	Réalisme de la production : les contraintes matérielles ; la psychologie possible du personnage ; la position sociale du personnage et les pouvoirs qu'il a ; Les traits de son caractère ; ses goûts...
2. Agir. Le binôme met en place une méthodologie adaptée. Le binôme fonctionne correctement (communication interne, coordination des activités). Les engagements auprès des autres binômes sont respectés	Capacités à réaliser des recherches ; Répartition des tâches, répartition des activités de production ; distribution des rôles dans la simulation globale.

(communication des lettres.....). Le binôme fait preuve d'initiative dans l'action et l'information.	Respect des contraintes lors des échanges de lettres
3. Rendre compte - A l'oral : les mises en situation des écrits dans les lieux - dossier complet et organisé. - Pertinence des traces, écrites et orales, produites.	Les élèves présentent leur écrit en situation – jeu avec intonation, conviction.... Présentation d'un porte-vue organisé. Mise en valeur des traces produites.
4. Investissement individuel - Prise d'initiative et de responsabilité. - Participation aux dispositifs proposés : théâtre, visites.....	Implication dans les séances théâtrales : dans les productions chantées ; dans les visites et la préparation du séjour.
5. Analyse de la réalisation - Les objectifs du projet personnage sont présentés. - les difficultés rencontrées sont analysées (causes....). - Les solutions trouvées sont adaptées. - Le binôme tire des enseignements de la simulation globale.	

La simulation en acte

1- le lieu-thème et le milieu :

Construire un "lieu-thème" consiste à entraîner les élèves sur un lieu qui fonctionne comme un milieu et comme un thème : ici une seigneurie rurale – celle de Brancion située à 5km de notre collège ; trois abbayes, l'abbaye bénédictine de Tournus, celle de Cluny (ordre de Cluny) et enfin celle de Vézelay (ordre bénédictin) et la ville marchande de Provins, un des centres du commerce des foires de Champagne au Moyen-Âge.

Cette étape initiale permet d'introduire une première pratique discursive : **la description**. Pour décrire, les élèves vont devoir identifier, nommer les éléments constitutifs du monde, les localiser, les quantifier et enfin les qualifier.

2- les identités fictives

Construire des identités fictives, c'est amener les élèves à se glisser dans la peau d'un personnage qu'ils vont incarner, et auquel ils vont donner une âme. Les apprenants doivent faire vivre cette identité. L'identification des personnages se fait en 3 temps : l'identification administrative (âge, nationalité, situation de famille, profession ...), l'identification biographique (le passé des personnages), le portrait (traits de caractère, physique, etc.).

Cette étape permet d'introduire une deuxième grande opération discursive : le récit, ici, le récit de vie.

Afin de plonger les élèves dans leur rôle et la description des lieux, sont associés à chaque personnage un objet que les élèves peuvent manipuler.

Tableau 3 : les personnages

Personnages	Objet associé au personnage.
ABBÉ DE CLUNY :	Un chapelet
PAYSAN DE BRANCION	Un pot en terre dans lequel se trouvent quelques graines
MOINE MUSICIEN	Une des premières partitions où sont codifiées des notes de musique
MARCHAND DE PROVINS	Un bonnet de laine
THIBAUT IV COMTE DE CHAMPAGNE	Le blason de la famille des Comtes de Champagne
MOINE DE VEZELAY (Ch.Tournay)	Les reliques (de vrais os lavés) de Marie-Madelaine
BLANCHE DE NAVARRE (MERE DE THIBAUT IV)	Un cœur et un poème (référence à l'amour courtois)
MARGUERITE DE SALINS (EPOUSE DE JOCERAND IV LE GROS DE BRANCION)	Un crucifix
MOINE DE SAINT-PHILIBERT	Les reliques de Saint-Philibert
MOINE COPISTE	Une plume avec un encrier
JOCERAND IV LE GROS DE BRANCION	Le blason de la famille de Jocerand.

3- Les interactions vont permettre à chaque élève de participer à la vie du cadre imaginé.

Les élèves vont être amenés à donner une épaisseur historique, géographique et sociologique aux différents lieux et au contexte de cette année 1200. Ils vont aussi imaginer les relations entre les personnages ainsi que leur rôle dans le décor. Cette étape est l'occasion de la mise en place de jeux de rôles.

Les élèves vont ensuite devoir faire vivre les personnages en suscitant des événements et des incidents : des vols, des soupçons, des rencontres autour d'une intrigue présentée après que les élèves aient constitué leur personnage et leur rôle.

4- L'intrigue soumise aux élèves de 5ème.

Le fragment de Tournus

« Nous sommes en l'an 1200. L'abbaye de Tournus regroupe 24 moines et accueille les reliques de Saint Philibert. Elle est dirigée par l'abbé Saint Ardain.

Mais hier à l'heure des vêpres nous avons réalisé que le Moine Augustin n'était pas venu chanter à l'office. Pourtant tout le monde se souvient l'avoir vu à l'office de Tierce (heures à voir avec le cadran solaire de l'hôtel dieu de Tournus)

En descendant dans la crypte nous avons découvert son corps mort. Il tenait dans sa main un document que voici. Nous avons constaté que le moine Augustin avait la peau anormalement blanche et épaisse (empoisonnement à l'arsenic non pas par absorption mais par immersion dans le bain / l'hôtel dieu au moyen-âge est un ancien bain douche).

Le parchemin qu'il avait dans la main nous mène à la **bibliothèque** de Tournus, sur les traces de Saint-Philibert : quelle est l'histoire de Saint-Philibert ? Et de Saint-Valérien ? Présentation du livre qui raconte leur histoire. Récit de la dispute à propos des reliques de Saint-Philibert et de Saint-Valérien. Présentation de quelques feuilles de parchemin (avec enluminure, décor de marge, lettrines, notes de musique...). Présentation du livre d'Apien sur la cosmogonie (définition de l'incunable). Resituer la bibliothèque où elle se trouvait à l'époque et expliquer les boiseries et l'époque de celle où nous nous trouvons ».

Nous devons aboutir au constat que les reliques des saints ne se trouvent plus dans la basilique.

Lors de la visite à l'hôtel dieu, nous devons découvrir l'utilisation de ce lieu au moyen-âge (est-il possible qu'un marchand de Provins, un

moine de Saint-Philibert et un moine de Vézelay s'y croisent ?), et l'utilisation des plantes au Moyen-Âge : différentes pistes doivent être proposées (les vertus médicinales ou fatales des différentes plantes).

Saint Philibert de Tournus, de Jumièges, de Noirmoutier est né en 617 ou 618 à Eauze dans le Gers et mort le 20 août 684 à Noirmoutier.

C'est un moine et un abbé français du VII^{ème} siècle. Il a fondé les monastères de Jumièges et de Noirmoutier.

Afin de mettre les reliques du Saint à l'abri des invasions vikings, les moines de Noirmoutier décident de transporter son sarcophage à Tournus où il fut l'objet d'une grande vénération.

Les reliques étaient conservées à l'Abbaye Saint-Philibert de Tournus, mais le crâne et deux os ont été volés en 1998.

Tableau 4 : interaction proposée après la mise en intrigue au retour de notre visite de l'abbaye de Tournus, introductive à la simulation globale :

Groupes	
Paysan/moine de St Philibert	Tu as vu une ombre, vêtue de noir, fuir la basilique. Paysan doit se rapprocher du moine de Vézelay. Écrire une correspondance. Moine de St Philibert du Seigneur de Brancion.
Moine de Vézelay et marchand de Provins	Tu as entendu crier la victime « Comment as-tu pu me faire cela, à moi, ton ami ? » Marchand de Provins doit se rapprocher du comte de Champagne. Moine de Vézelay, tu dois te rapprocher du paysan. Écrire une correspondance.
Blanche de Navarre et Marguerite de Salins	Tu as senti la même odeur que le produit que tu mets sur ton visage pour rehausser ton teint. Blanche de Navarre avec le moine de Cluny. Marguerite de Salins doit écrire une correspondance avec le moine copiste
Seigneur de Brancion et Comte de Champagne	Bousculé, tu as touché le tissu rêche d'une personne qui s'enfuit. Comte de Champagne doit écrire une correspondance au marchand de Provins. Seigneur de Brancion écrit une correspondance au moine de St Philibert.
Moine copiste et moine musicien	Tu as retrouvé un bout de parchemin taché de « vin herbé ». Moine musicien de Cluny écrit à Blanche de Navarre Moine copiste doit écrire une correspondance à Marguerite de Salins

5- Des restitutions en situation.

Tout au long de l'année, les élèves ont produit des textes de différentes natures qui ont été ensuite soit joués, soit échangés sur les différents lieux évoqués dans la simulation.

Ainsi, la présentation des différents personnages s'est faite dans la crypte de l'abbaye de Tournus lors de sa visite à la plus grande surprise du conférencier qui voyait avec intérêt pour la première fois des élèves incarner des

personnages dans la crypte. Lors de cette même visite, les élèves ont interprété dans l'abbaye des chants grégoriens qu'ils avaient appris en classe, suscitant là aussi la curiosité des touristes présents. Ce principe fut reconduit à Provins et à Vézelay. Les élèves ont par exemple chanté des chants profanes sur la place centrale de Provins, au pied de la croix des changeurs. Ils ont aussi incarné quelques étapes de la simulation. Enfin, à Vézelay, étape finale de notre voyage et de notre simulation globale, le meurtrier fut démasqué et a dû faire repentance devant le portail de l'abbaye de Vézelay pour les fautes commises.

6- Quels effets avons-nous constatés ?

Le premier effet remarquable, carburant de toute intelligence, est **la motivation**. Indéniablement, la cohésion du groupe et l'intégration des élèves sont fortement renforcées quelles que soient les différences de niveaux scolaires, celles en matière de maîtrise de la langue, du chant, des connaissances historiques, ou les différences de profils d'apprentissage (Perrenoud).

Cela se comprend parce que la mise en projet du groupe-classe autour de la simulation permet de **fédérer les activités pédagogiques**. Le sujet même de la simulation permet de traiter une très grande partie du programme d'histoire. L'immersion dans les personnages et les lieux permet d'aller au cœur même des thématiques de la société féodale, de la place de l'Église, des différents ordres religieux. De même, les thématiques du chant sacré ou profane s'inscrivent alors logiquement pour les élèves.

La motivation est aussi dans les activités périphériques : les journées de visite se vivent pleinement intégrées au projet. En effet, les élèves se sont rendus dans les différents lieux évoqués : Tournus, notamment l'abbaye et sa crypte, l'Hôtel-Dieu de Tournus, Provins et la tour César édifiée par les Comtes de Champagne et enfin Vézelay. Les visites devenaient aussi des temps précieux où des informations nouvelles pourraient alimenter leur récit, leur personnage et les présentations futures.

Dans tous ces lieux, les élèves ont récité, en situation, les réactions de leur personnage respectif.

Enfin le dispositif favorise le travail en groupe et/ou en autonomie, pour la conduite de recherches documentaires, la construction des savoirs, les activités d'écriture et différentes formes d'oral...

4- Quel est le rôle des enseignants dans cette histoire ?

Ils préparent les activités par un travail linguistique. Nous avons identifié dans nos progressions de la classe les sujets que nous pouvions utiliser dans la simulation globale. Nous avons renvoyé explicitement les élèves à ces leçons-là. Nous avons proposé aussi des documents complémentaires comme les plans des abbayes respectives, des textes sur la ville de Provins, des points précis sur la vie des paysans....

Les binômes d'élèves possédaient un porte-vue qui contenait les productions écrites. Elles étaient d'abord travaillées puis réécrites pour aboutir à une production finale lisible et compréhensible. Production finale qui reprenait la forme d'un parchemin.

Ce travail d'écriture, de réécriture permet la différenciation pédagogique en apportant des aides spécifiques aux élèves.

Nous sommes restés vigilants en ce qui concerne la dynamique du groupe classe, des sous-groupes. Nous avons par exemple changé plusieurs fois de meurtrier potentiel tout au long des six mois de la simulation pour ne pas exclure un binôme de la dynamique de classe.

La simulation permet aussi de libérer la parole des élèves sous couvert des identités fictives et de donner ainsi un espace à la créativité, à l'imaginaire des élèves, à travers tous les choix à effectuer : lieu, temps, personnages, rôles, interactions...

Conclusion :

L'objectif étant de faire acquérir des compétences aux élèves en les motivant et à travers une perspective actionnelle, c'est une grande réussite. Les compétences sollicitées sont multiples : culturelles, grammaticales, discursives, interdisciplinaires... et elles sont fédérées par le projet mené qui rend leur apprentissage nécessaire comme ce fut le cas par exemple pour le chant sacré en éducation musicale. La simulation globale s'inscrit dans un contexte où l'approche communicative se développe et la pédagogie donne à l'apprenant un rôle actif dans ses apprentissages.

¹ YAICHE F. *Les simulations globales : mode d'emploi* ©Hachette, 1996

5. La quête de gestes didactiques

La quête de gestes didactiques et procédures précises permettant aux élèves de développer leur autonomie critique en matière de lecture, d'écriture et de lecture.

Lire à haute voix, ça s'apprend

Quels que soient l'âge des élèves et leur niveau d'avancement dans l'acculturation écrite¹, il importe de mettre la barre haut et de confronter les élèves à des tâches complexes qui leur permettent de construire activement les apprentissages tout en leur donnant du sens. Quel enseignant, soucieux de la réussite de tous ses élèves, peut ne pas souscrire à cette injonction !

Dès les années 1990, Philippe Meirieu insistait sur l'importance de confronter les élèves à des textes complexes comme les textes littéraires et non pas des écrits sociaux et fonctionnels comme les indicateurs d'horaires de trains. Cette préconisation valait notamment pour les élèves mis dans des voies de cursus considérées comme moins nobles. Yves Reuter a été l'un des premiers didacticiens à considérer qu'il fallait proposer des textes « difficiles » aux élèves. Les didacticiens de la littérature ont didactisé cette perspective pour favoriser le débat interprétatif et développer la compréhension-interprétation du sujet lecteur. Enfin, Edgar Morin rappelait récemment que tous les enseignements devaient converger vers l'humain : « apprendre ce qu'est qu'être humain » (Le monde, 2013).

Dans la perspective qui est proposée, à savoir celle de l'ambition pour tous, au sens de Comenius, je vais présenter une piste qui permet de travailler l'oral dont l'importance est affirmée dans les nouveaux programmes. Il s'agit de la lecture à haute voix qui part d'un texte écrit pour l'oraliser et le communiquer à un auditoire.

C'est une activité en lien avec l'oral et non pas la lecture. Pourquoi ?

Les auditeurs reçoivent une traduction sonore du texte lu. Celui qui lit le texte communique aux autres, de façon orale, la lecture qu'il en a faite auparavant, et les auditeurs construisent des significations, en fonction de leurs attentes, sur les indices sonores que le lecteur leur envoie. Ce n'est pas une activité de lecture mais une

traduction sonore du texte lu pour des auditeurs, c'est donc une activité de communication orale. Dans un certain nombre de cas, les auditeurs ne savent pas, ne peuvent pas lire le texte, n'ont pas lu le texte. Celui qui lit à haute voix ne lit pas le texte, il l'oralise, celui qui lit, c'est celui qui comprend, donc, en l'occurrence le-le auditeur(s).

« Lire à haute voix n'est donc pas une lecture, mais une communication ou une exploitation de la lecture ; c'est une activité qui porte sur la lecture, mais qui n'en est pas et qui ne peut pas en être, puisqu'on ne peut pas, dans la même opération, produire des significations et les communiquer ou les utiliser : autant dire qu'on peut en même temps écrire une lettre et l'envoyer ou l'analyser ! » Eveline Charmeux, Ap-Prendre l'oral, 1998, 195)

Quelques modalités de mise en œuvre d'une lecture à haute voix

La lecture à haute voix (désormais HV²) est une activité complexe qui n'a rien à voir avec l'activité traditionnelle de lecture déchiffrée qui génère cécité orthographique et lecture passive comme si la signification allait apparaître toute seule. Pour Charmeux, elle serait responsable de l'illettrisme. Les yeux parcourent le texte à une vitesse qui est trois fois plus rapide que la parole (voire dix fois) : il est impossible de suivre des yeux en même temps que l'on écoute la diction du texte :

« En fait, lorsqu'un élève veut lire à haute voix, même si le texte est présent parce qu'il a fait l'objet d'une lecture préalable (évidemment des yeux), il doit aller de soi que cet élève se lève, s'installe face à ses camarades pour les regarder et que ceux-ci ferment leur livre, afin de pouvoir juger de l'efficacité de la lecture à haute voix. » (Charmeux, Ibid., 148)

Lire à haute voix ? Lire à plusieurs voix ?

Il importe de distinguer jouer une scène, c'est-à-dire jouer la situation décrite par la scène (travail de transformation et distinction discours/récit) et lire à haute voix, c'est-à-dire communiquer à d'autres le texte de la scène (dans ce cas une seule voix). Il est d'ailleurs plus difficile de lire à haute voix que de jouer.

Comment préparer la lecture à haute voix ?

Elle suppose que le texte reste intégral et que tout doit passer par la voix du seul lecteur, y compris les changements de personnages.

« Tout ceci confirme, s'il en était besoin, que la lecture à haute voix est bel et bien une « lecture de la lecture » : objectivation et mise à distance des significations construites, elle constitue incontestablement une richesse supplémentaire pour la lecture, mais avec laquelle, de façon évidente, elle ne saurait se confondre. Lire à haute voix c'est élaborer et transmettre un message sur la lecture effectuée. C'est donc un travail de production sur le texte ; lire à haute voix, c'est produire une, des réécritures du texte, car on sait qu'elles sont, par nature, plurielles. » (Charmeux, Ibid, 154)

Si la lecture HV s'apprend, elle suppose des entraînements en petits groupes à l'aide d'enregistrements sonores et/ou vidéo. Ainsi cela permet-il de travailler sur les problèmes rencontrés, notamment :

- sur quels mots le lecteur bénévole a-t-il levé les yeux vers l'auditoire et dans quelle direction ?
- Quels sont les arrêts et sur quels mots ces arrêts portent-ils ? (quelle relation avec l'organisation grammaticale de la phrase)
- Quels sont les mots sur lesquels la voix monte ou descend en cherchant la correspondance avec la ponctuation et avec le sens ?
- Quelle est la vitesse du débit ?
- Quels sont les accrocs et lapsus et leurs raisons éventuelles ?

Les entraînements par ateliers permettent de construire des critères de réussite. En voici quelques exemples :

- Il faut regarder les autres,
- il faut lire des yeux et retenir dans sa tête.
- Quand on s'arrête, il faut respirer, et ensuite parler en soufflant l'air.
- Il faut repérer les groupes de souffle : on peut s'arrêter avant les passages qui ajoutent des explications, et qui ne font pas partie de la phrase minimale : par exemple, avant les compléments de phrase, mais jamais entre le verbe et ses compléments, ou entre le sujet et le verbe.
- Pour bien se faire comprendre, il faut faire attention à ne pas laisser tomber la voix à la fin des phrases : il faut baisser la voix, quand il y a un point, mais ne pas laisser tomber son intensité (différence entre baisser et laisser tomber)

- Pour bien se faire comprendre, il faut bien articuler les mots, lentement, en ouvrant bien la bouche.

A construire avec les élèves, ces quelques indicateurs deviennent des critères de réalisation, de réussite et d'évaluation et donnent lieu à différents ateliers d'entraînement.

Il faut prévoir des exercices de lecture de phrases, d'abord très courtes, puis de plus en plus longues, pour arriver à des paragraphes de plusieurs phrases, que l'on dit sans regarder le texte, après les avoir explorées des yeux (sans baisser la tête) quelques secondes.

Des ateliers spécifiques peuvent être mis en place pour travailler la mémorisation, le repérage des groupes de souffle, l'élocution/articulation et la posture corporelle.

Contextualisation du projet

La lecture VH doit devenir une activité fonctionnelle pour qu'elle prenne du sens pour celui qui s'y entraîne. Pour ce faire, des situations avec destinataire authentique sont préférables pour évaluer en situation la lecture VH. On peut imaginer de lire des albums, contes et récits à de jeunes enfants à la crèche et/ou à l'école maternelle. Le tutorat lecture est aussi pertinent pour constituer des tandems d'élèves appartenant à des degrés différents. L'auditoire des maisons de retraite et des mal ou non-voyants est aussi très intéressant pour contextualiser la lecture VH.

Je terminerai par une anecdote didactique. Dans une classe considérée comme difficile (je dirai plutôt résistante), j'ai organisé l'apprentissage de la lecture HV de contes étiologiques francophones et traduits. Ils concernaient nombre de cultures différentes à l'image des origines des élèves qui m'avaient été confiés. Les adolescents âgés de 15 à 16 ans, en retard scolaire et persuadés d'être « nuls », ont retrouvé leur confiance en eux à partir du moment où l'apprentissage a été socialisé. Chaque élève a tutoré³ un petit de maternelle à qui il allait lire un conte. L'ambiance de la classe a changé : en se responsabilisant, les élèves ont compris aussi l'importance des règles de vie et de circulation de la parole dans la classe. Ils ont aussi notablement amélioré leurs compétences en orthographe, en compréhension et en écriture.

¹ J'entends par acculturation un rapport à la culture, notamment écrite, qui permet de réussir dans les apprentissages scolaires et ce, quel que soit le niveau d'avancement dans le cursus scolaire. Si un étudiant sur deux en première année de licence échoue, c'est faute d'avoir compris ce qu'on attendait de lui et d'avoir développé un rapport positif à l'écrit et à la conceptualisation qu'il génère.

² Il importe de ne pas confondre avec la lecture à voix haute qui s'oppose à la lecture à voix basse. La distinction relève de l'intensité sonore).

³ Dans le dossier *Le français du monde*, sur le site de l'AFEF, <http://www.afef.org/blog/post-dossier-le-français-du-monde-p1599-c34.html>, on peut lire un article de Patricia DUSSEL.

Marlène Lebrun, Professeure-chercheuse HEP
BEJUNE, 29-11-2015

Corriger, améliorer : des « gestes » d'écriture à apprendre

De la dictée de phrases du jour à une publication dans le Florilège des écrivains en herbe, Muriel Lacour décrit comment elle accompagne les élèves sur le chemin de l'autonomie et de l'exigence dans leurs productions d'écrit.

Un temps fort de l'année est consacré à la production d'un écrit relativement long, destiné à être publié au sein de la classe ou sous la forme d'une véritable publication, notamment grâce au *Florilège des écrivains en herbe*¹. Cette ambition implique de parvenir à proposer des textes aboutis, exempts de fautes, et que le professeur intervienne le moins possible directement sur les textes.

Construire une attitude réflexive

Les activités décrites ci-dessous sont introduites progressivement, la demande d'autonomie (ex : nous avons revu ensemble les règles de l'accord sujet/verbe, ce texte comporte des erreurs d'accord sujet/verbe, revois les exercices du ccdmd – présenté ci-dessous) augmente au fil des semaines, en fonction de ce qui semble raisonnablement possible.

1. S'approprier les connaissances :

Afin de devenir autonomes dans l'assimilation des connaissances, les élèves constituent un petit classeur « Aide-mémoire » qui rassemble les leçons selon un code couleur². Ils sont autorisés et même incités à le consulter à tout moment. Ainsi, lorsqu'ils devront vérifier les accords sujet/verbe dans leur production écrite longue, ils se reporteront à la leçon correspondante, évitant au professeur de répéter ce qui a été dit au début de l'année, ce qui le « libère » pour se consacrer à d'autres tâches³.

2. Construire une attitude réflexive sur la langue et des pratiques collaboratives :

Force est de constater que, dans bien des cas, les élèves « connaissent » les règles de l'orthographe grammaticale mais ne les appliquent pas. Pour y remédier, je m'efforce de construire des réflexes, une vigilance à l'égard de « zones dangereuses » dans lesquelles il convient de ralentir, voire de s'arrêter afin de se poser les questions qui conduiront à la bonne orthographe.

Il s'agit d'apprendre à réfléchir à partir de ce que l'on sait, de ce que l'on imagine parfois, pour parvenir seul, à terme, à corriger ses écrits. Faire expliciter par les élèves les raisonnements qui les conduisent à des choix plus ou moins hasardeux est très productif. Selon l'âge, les classes, l'aptitude à travailler efficacement en groupes, j'ai recours à la dictée de phrases du jour puis à la dictée concertée, ou directement à la seconde.

La dictée de phrases du jour est décrite dans divers articles et ouvrages⁴. L'écriture de la phrase au tableau pour une correction collective est propice à l'explicitation du chemin suivi par l'élève ainsi qu'à la construction d'une concertation qui amène à réfléchir sur la langue. Une fois la phrase dictée dans les cahiers, nous recopions au tableau une version choisie parce qu'elle contient des « fautes intéressantes ». Celui qui fait des « fautes » apporte quelque chose à la classe, ce qui contribue à établir un climat bienveillant, à installer l'idée que chacun peut progresser, en s'appuyant sur ses erreurs, et même que les erreurs des uns aident les autres à progresser. Les erreurs sont « intéressantes » au regard de la progression de la classe, des points de langue travaillés en amont ou considérés comme devant être acquis à ce stade de la scolarité (accords dans le GN, conjugaison du présent de l'indicatif....).

La classe est invitée à poser des questions à celui qui a fait des erreurs afin qu'en justifiant son choix orthographique il le révise. Il est interdit de donner la bonne réponse : la règle du jeu consiste à mettre son camarade sur la voie qui lui permettra de la trouver lui-même, en fournissant des clefs, éventuellement des indices.

Petit à petit les interventions des élèves révèlent des points de blocage (ex : règle d'accord du participe passé avec le COD placé avant le verbe comprise, assimilée, mais repérer *avant/après* pose problème à un élève ayant des difficultés de

repérage dans le temps, on remplace par à gauche/à droite.) Les règles déjà étudiées sont reformulées par les élèves. Ils verbalisent leurs stratégies, les confrontent pour en mettre au point de plus efficaces, échangent leurs « trucs ». Le rôle du professeur consiste à distribuer la parole, amener à reformuler lorsque c'est nécessaire, solliciter une précision (« Tu veux dire que... ? »), intervenir si un « truc » est de nature à générer d'autres erreurs. Il n'a presque jamais besoin de donner la bonne réponse.

La dictée concertée poursuit le même objectif. Un texte raisonnablement difficile au regard du niveau de la classe est dicté de manière traditionnelle : lecture intégrale, dictée morcelée, relecture globale, temps de relecture individuelle. Des groupes de 3, exceptionnellement relativement homogènes, sont constitués. Ils ont pour tâche de rendre une version contenant le moins d'erreurs possible en se concertant grâce aux mêmes procédures que dans la dictée de phrase du jour.

Nul ne peut imposer son choix aux autres, il doit toujours le justifier (il faut *es* à *vues* parce que...), on peut consulter les dictionnaires et les petits classeurs, on sollicite le professeur en cas de difficulté, d'impasses. Pour les groupes les plus faibles, la longueur du texte à rendre est réduite. Si un groupe très performant termine avant les autres, ses membres sont affectés comme tuteurs à un groupe en difficulté afin de guider le raisonnement (il est toujours interdit de donner la bonne réponse). Le professeur circule, écoute, observe, intervient seulement en cas de dysfonctionnements ou d'impasses. Il peut alors apprendre beaucoup quant aux chemins suivis par les élèves, ainsi qu'aux interactions au sein des groupes.

La constitution de groupes homogènes permet de contourner un écueil majeur (le meilleur en orthographe donnerait sa solution afin d'obtenir la meilleure note) et de construire l'attitude réflexive sur la langue à partir de bases réalistes : les plus faibles ne sont pas toujours en mesure d'emprunter les chemins proposés par les plus performants. Réduire la longueur du texte pour les groupes en difficulté leur permet de fournir un travail efficace et leur donne bon espoir quant au résultat.

La classe est stimulée par la perspective d'obtenir une meilleure note que d'habitude en dictée. Très vite les élèves se prennent au jeu. Il restera à transférer les compétences acquises dans le cadre

de productions écrites collectives, puis individuelles.

3. Devenir autonome dans le travail systématique de l'orthographe

Des sites comme le ccdmd :

(http://www.ccdmd.qc.ca/fr/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=amelioration-du-francais-accueil), des manuels proposant des exercices corrigés permettent de faire travailler les élèves seuls afin d'individualiser les parcours et de consacrer le temps de classe à d'autres tâches. Il convient comme toujours d'adapter supports et démarche à la réalité de la classe. Pour l'usage de sites comme le ccdmd, la progression adoptée est la suivante :

- première(s) séance(s) en classe entière à l'aide du vidéoprojecteur : le professeur montre comment le site fonctionne, un exercice d'application de la leçon est projeté, plusieurs élèves se succèdent au clavier pour faire l'exercice, les devoirs consistent dans un premier temps à refaire seuls les mêmes exercices,

- une ou plusieurs séances de travaux dirigés en salle informatique (on peut proposer des exercices d'application pour une leçon donnée, ou des exercices de remédiation en fonction d'erreurs récurrentes),

- travail personnel hors temps de classe, au départ selon des consignes précises (rubrique, modules, exercices).

La documentaliste soutient cette démarche en aidant les élèves qui le souhaitent à travailler sur le site pendant des heures de permanence.

4. Faire la différence entre *corriger* et *améliorer*

Afin que les demandes d'amélioration des textes ne se cantonnent pas à la correction des fautes d'orthographe, une ou plusieurs séances sont consacrées à l'amélioration de textes produits par les élèves. Une production sélectionnée en fonction d'erreurs ou maladroites sur lesquelles il semble pertinent de travailler à ce moment de l'année est vidéoprojetée en classe entière. Par tâtonnements successifs, en croisant les propositions des élèves, on améliore le plan ou la formulation du texte, on l'enrichit. Les fautes d'orthographe ont été préalablement corrigées par le professeur dans le but de montrer que améliorer son texte, c'est le changer : remplacer certains mots, modifier la structure d'une phrase, ajouter (des expansions du nom...), retrancher (des redites, des mots voire des phrases

inutiles...), et pas seulement corriger les erreurs orthographiques.

Donner à voir un brouillon d'écrivain (<http://expositions.bnf.fr/brouillons/>) en introduction de séance constitue une entrée en matière intéressante.

Ecrire un numéro de *L'historien des arts en cinquième*

Contexte : projet de classe (rédiger un numéro de *L'Historien des arts*, numéro spécial danse) évoqué dans un dossier précédent.⁵

Une première séance inspirée du CLEMI :

(http://www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/bdd/fiche_id/142) permet de constituer une équipe de rédaction et de définir les sujets. Pour chaque article sont désignés des responsables (documentalistes, reporters, rédacteurs, correcteurs, illustrateurs) mais le travail sera entièrement collectif.

Des fiches « métiers » précisent les tâches à accomplir selon les fonctions occupées.

Dans un premier temps, certains effectuent des recherches documentaires (pour des articles sur Louis XIV par exemple), d'autres écrivent des courriels pour interviewer les artistes à distance, ou interrogent leurs camarades en vue de rédiger un compte-rendu de sortie. Les relectures mettent en œuvre la concertation apprise en dictée concertée et dans les séances collectives d'amélioration de productions écrites. Les courriels sont envoyés à la compagnie par le professeur, après validation et aide à la correction.

Les premiers jets des articles sont relus en groupes, il s'agit tout d'abord de vérifier que les informations attendues sont présentes (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?). Une fois le contenu validé on travaille la forme, avec pour objectif d'obtenir une rédaction sobre, fluide et précise, puisqu'il s'agit de textes informatifs.

Le professeur circule d'un groupe à l'autre, selon le même fonctionnement que pour la dictée concertée. On fait appel aux techniques expérimentées en séances collectives d'amélioration des productions écrites, renforcées par l'atelier danse (expérience de l'écriture d'une phrase chorégraphique). Lorsqu'une phrase n'est pas satisfaisante chacun cherche à la reformuler au brouillon, on croise les propositions jusqu'à obtenir une solution qui semble satisfaisante à tous. Le professeur répond aux sollicitations,

suggère certaines pistes (nominalisation, simplification d'une phrase complexe en phrases simples, recherche de vocabulaire, travail sur l'ordre des constituants de la phrase...) et renvoie si besoin à des leçons préalablement étudiées en classe (petit classeur décrit en 1) ou au manuel.

Les textes lui sont alors remis. Il les lit, pose des questions, fait des suggestions. Les productions font plusieurs allers/retours entre professeur et élèves jusqu'à obtenir une version validée par le rédacteur en chef. Les correcteurs ont alors pour mission d'éliminer les fautes d'orthographe qui subsistent (le texte a été saisi avec un traitement de texte). Si le texte rendu ensuite au professeur comporte des erreurs que les élèves devraient pouvoir corriger seuls, il fait un retour avec une consigne ciblée (vérifiez les accords sujet/verbe, contrôlez les terminaisons en /E/).

La plupart des séances ont lieu au CDI avec l'appui du professeur documentaliste qui suit le projet, y compris en dehors des heures de français.

Publier dans le *Florilège des écrivains en herbe*

A l'issue d'une séquence consacrée au Moyen-Age en 5^{ème} ou à des textes évoquant la guerre en 3^{ème}, un projet d'écriture longue est proposé. En 5^{ème} on s'appuie sur l'atelier de la BnF (<http://expositions.bnf.fr/arthur/pedago/page1.htm>) pour aider à structurer le récit, faciliter la recherche d'idées. En troisième on aborde cet atelier d'écriture en prolongement de la lecture intégrale d'Andrée CHEDID, *Le Message*, 2000. La consigne est la suivante : *Ecrire un récit pour dénoncer la guerre.*

Dans les deux cas les élèves sont invités à écrire par groupes de deux ou trois. Si habituellement les groupes hétérogènes mixtes sont de rigueur, l'intérêt de l'hétérogénéité est rappelé, mais les groupes formés par affinités sont acceptés, en incitant à respecter le principe de l'hétérogénéité. En troisième quelques élèves souhaitent écrire seuls sur la base d'une idée très précise, ce qui est accepté (des séances d'échanges de textes redonneront une dimension collective à l'exercice).

Pendant deux semaines, séances d'écriture individuelle, de mise en commun par petits groupes pour assurer la cohérence des textes, d'échanges entre groupes pour soulever des problèmes (manque de clarté, de cohérence) et

enrichir les textes par des suggestions alternent, au gré des besoins des différents groupes.

Le professeur oriente les groupes les uns vers les autres pour les échanges et intervient comme personne ressource pour répondre à une question précise, aider à résoudre une impasse, relancer le travail lorsque certains « manquent d'idées ». Il s'appuie sur les textes étudiés au cours de la séance ou en propose en complément, grâce au manuel de la classe et à une sélection de livres disponibles dans la salle.

Une fois les textes structurés et les premiers jets couchés sur le papier, les élèves entreprennent d'améliorer leurs textes selon les méthodes décrites plus haut : amélioration de la formulation, correction de l'orthographe par concertation. De la même manière chaque groupe travaille à son rythme, le professeur oriente vers la révision d'une leçon, signale des exercices à (re)faire sur le ccdmd, suggère des évolutions syntaxiques (nominalisation, ajout, déplacement ou suppression de compléments de phrases, recherche de vocabulaire...), mais se garde de « corriger ».

Après deux semaines de travail en 5^{ème}, un peu plus en 3^{ème}, les textes sont remis au professeur sous forme de fichiers. En cas de persistance d'un trop grand nombre d'erreurs de langue une nouvelle révision (orientée : accords, emploi des temps, système d'énonciation...) est demandée.

Tous les textes sont imprimés et reliés pour libre consultation au CDI. Un certain nombre sont proposés au *Florilège des écrivains en herbe* qui les publie en ligne, certains seront publiés dans la version papier du *Florilège*.⁶ Les textes ainsi élaborés sont également exposés à l'occasion du salon du livre local qui consacre une table aux productions d'élèves.

Tous se sont véritablement investis, se sont efforcés d'améliorer et de corriger leurs écrits, se sont posé les questions qu'ils négligent si souvent. Tous les textes produits ne pouvaient figurer dans le *Florilège*, mais tous les élèves

sont parvenus à produire un texte cohérent, à l'orthographe et à la syntaxe plutôt satisfaisantes. Texte qu'ils sont légitimement fiers de voir exposé au CDI. Si un petit nombre d'élus seulement figure dans le *Florilège* dans sa version papier, c'est toute la classe qui en partage le succès, car chacun, par ses questionnements, a contribué à cet aboutissement. Le *Florilège* paru en mai 2015, fruit d'une collaboration à distance entre écrivains en herbe, apprentis éditeurs ou imprimeurs..., est particulièrement réussi. Il illustre la variété et la richesse des travaux d'écriture menés dans nos classes, et la créativité de nos élèves.

¹ <https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/florilege>

² décrit dans *Les Cahiers Pédagogiques* N° 522, juin 2015 dossier « Tous compétents en français », p.33/35 « Du théâtre à la classe : transfert de pratiques »

³ Cette progression a été testée en 5ème et en 3ème, en modulant l'accompagnement et le temps passé sur certaines activités :
- en 5ème le petit classeur est majoritairement fait en classe, en 3ème seules les premières fiches sont faites en classe, ensuite c'est un travail à la maison

- en 5ème on passe un certain temps (variable selon les classes) sur la dictée de phrase du jour avant d'aborder la dictée concertée, en 3ème la dictée de phrase du jour est abandonnée au profit de la dictée concertée le plus vite possible (parfois après une ou deux séances)

⁴ Par exemple http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres-hist-geo-lp/pages/inspection/dossiers/langue/phrase_dictee_du_jour.pdf

⁵ <http://www.afef.org/blog/post-tous-compuncts-en-franus-p1528-c62.html>

Muriel LACOUR, Catherine BESSON, Patricia FERRAN, « Faire, lire, dire, écrire : un projet citoyen », p. 38 dossier *Ambitieux en français*, AFEF, juin 2015.

⁶ https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/contre-guerre1661/downloadFile/file/contre_la_guerre.pdf?nocache=1373235806_29

https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/college-pre-roures-roi/downloadFile/file/un_roi_qui_ne_pouvait_pas_dormir_texte_finale_jeremy_achille_adrien.pdf?nocache=1403603161.3

https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/arthur-college-pre/downloadFile/file/nouralizee_arthur.pdf?nocache=1403602701.27

https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/college-pre-roures6622/downloadFile/file/lmatias_le_meilleur_des_chevaliers.pdf?nocache=1403602401.93

https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/college-pre-roures/downloadFile/file/Le_secret_du_ducat_en_or_Louane_Chaze_55.pdf?nocache=1403602330.16

https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/lais-medieval-pre-roures/downloadFile/file/lais_medieval_Pauline_et_Charlotte.pdf?nocache=1403602176.64

Muriel Lacour, collègue Le Pré des Roures (06)

6. Une autre manière de concevoir le métier enseignant

Une autre manière de concevoir le métier enseignant, ses responsabilités, ses tâches centrales :

l'invention de dispositifs complexes, longs, cohérents, adaptés à la classe, pour donner du sens et du lien aux apprentissages multiples, **l'accompagnement** pas à pas des élèves dans leur mise en œuvre. La patience et la persévérance, nécessaires devant les résistances, les difficultés institutionnelles.

Le récit des mythes grecs au service de la

compréhension du texte écrit en français et en

mathématiques

Comprendre un texte. Écrire un texte cohérent. Comment parvenir à l'acquisition de ces compétences pour des élèves en grande difficulté ? Comment ne pas condamner au silence et à l'ennui tous ceux qui, pour des raisons diverses, ne parviennent pas à donner du sens au texte, entendu, lu ou écrit ? Travailler la lecture et l'écriture conjointement semble une nécessité. Le contact avec la langue écrite, qu'elle soit oralisée ou lue, permet de se confronter aux registres formels de l'écrit et d'appréhender les finalités de la lecture¹.

Dans le collège où j'enseigne², une heure hebdomadaire est allouée au français et une heure aux mathématiques, pour toutes les classes de sixième, à destination des élèves en difficulté. Ces deux heures, nommées « remédiation », permettent de travailler en petits groupes et de proposer une stratégie d'apprentissage alternative à celles traditionnellement proposées en classe entière. La réflexion menée par Serge Boimare autour de la médiation culturelle³ semblait un point d'appui intéressant.

Le principe en est simple et se décline en trois objectifs :

- Rétablir la fonction imageante, défaillante chez le lecteur lacunaire, par la constitution d'un patrimoine littéraire commun. Il est en effet nécessaire, pour comprendre un texte, de « se faire un film »⁴, de produire une image mentale, activée par l'histoire lue ou entendue. Pour certains élèves, ces images fictives sont parasitées par des images trop personnelles, ancrées dans leur quotidien.
- Élargir et confronter les points de vue par le biais du débat interprétatif. Il s'agit ainsi de mettre à distance le quotidien et l'affectivité des élèves tout en les rattachant aux problématiques humanistes de la littérature. Cette distanciation permet d'accéder à la réflexion.
- Structurer sa pensée par l'écrit en construisant sa réflexion autour des questions fondamentales, humanistes, nées des débats interprétatifs.

La pratique de Serge Boimare s'appuie sur une démarche ritualisée, quotidienne et pluridisciplinaire, la lecture et l'écriture trouvant

leur place dans l'ensemble des disciplines scolaires. Elle s'adresse également à tous les élèves, nous rappelant que l'hétérogénéité du public scolaire est un levier formidable qui doit permettre à chacun de s'épanouir⁵.

Nous avons adapté ce principe en fonction des possibilités qui étaient les nôtres.

Afin de constituer le groupe de remédiation, un diagnostic des difficultés rencontrées en français était nécessaire. Tous les élèves de la classe ont donc été évalués selon des modalités élaborées par le CARMAL (Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise de la Langue) de Créteil.

L'Académie de Créteil avait en effet mis en place, en 2009, un protocole d'évaluation de la compréhension des écrits dans différentes disciplines à l'entrée en sixième⁶. Ce protocole permet d'identifier les compétences en jeu dans le processus complexe de la compréhension, aussi bien dans la réception que dans la production d'écrits.

Certaines activités de lecture présentes dans le livret de 2010 ont été choisies selon trois objectifs préalables :

- Prélever et mettre en relation des indices explicites.
- Analyser des indices divergents prélevés dans l'ensemble du texte pour déduire une information implicite (inférer).
- Produire un écrit organisé pour produire une interprétation prenant en compte les éléments explicites et implicites du texte.

A l'issue de ces évaluations, sept élèves aux difficultés de compréhension variées ont été sélectionnés. Le dispositif accueille aussi un élève sans difficultés particulières, vif d'esprit, mais à l'agitation permanente et demandant une attention forte.

Après plusieurs échanges avec le professeur de mathématiques de la classe, nous constatons que nous avons le même groupe d'élèves. Je lui propose d'adopter la médiation culturelle. Nous décidons alors de faire écrire aux élèves des résumés des textes entendus en français. Lors de la séance de remédiation en mathématiques, les élèves inventent et rédigent des énoncés mathématiques à partir des résumés produits en français. Les problèmes sont ensuite résolus en classe entière. Ce fonctionnement se met en place à partir de la rentrée des vacances

de la Toussaint.

La remédiation en français

Évolution de l'expérimentation

Dès la première séance, la démarche est expliquée aux élèves : ils auront à écouter des histoires, dire puis écrire ce qu'ils en pensent. L'enthousiasme est loin d'être au rendez-vous : l'heure de remédiation est fixée le lundi matin à huit heures.

Nous disposons les chaises en cercle, les élèves et l'enseignant prennent place et la lecture du *Feuilleton d'Hermès*⁷ commence par le 1^{er} épisode, « La naissance d'Hermès ». A la fin du récit, ponctué, comme tous les autres, par un « à suivre » savoureux, le groupe manifeste sa déception car la suite est attendue. Leur curiosité est activée.

Le débat commence d'ailleurs par un questionnement vif sur les suites des aventures d'Hermès. Après plusieurs hypothèses, les élèves proposent leur compréhension du texte. L'enseignant intervient très peu car les élèves se contredisent, complètent, confirment ce qu'un autre propose ou l'infirment. Ce principe du débat interprétatif n'a rien d'étonnant car il se pratique habituellement en classe entière comme cela est souvent le cas dans les activités de lecture. Les vertus en sont en effet multiples : co-construction du sens, argumentation, parler pour apprendre et mieux comprendre...

Dès cette première séance, un non-dit du texte pose problème. Maia ne souhaite pas confier à Hermès le nom de son père, lui révélant seulement cette indication sibylline : « *Il est partout et nulle part* ». Les élèves font alors des suppositions mais ne parviennent pas à s'accorder : pour Karim, le père est mort, pour Maxence, c'est un dieu, pour Julie, il est parti et la mère le cache à son fils... Au bout de vingt minutes, nous passons à l'écrit. Ils doivent répondre, par groupe de deux, à la question « Qui est le père d'Hermès ? ». Des conseils sont apportés à chacun des groupes pour guider leur travail. Les textes retravaillés plusieurs fois et à la structure finale cohérente sont, à la demande spontanée des élèves, illustrés.

Comprendre un texte entendu

Les séances de remédiation en français sont ritualisées. Après avoir disposé les chaises en

cercle et s'être installés, les élèves reformulent à l'oral le ou les épisodes de la semaine précédente. Chacun apporte sa pierre à l'édifice du récit reconstitué. Nous en venons alors à la lecture qui devient un moment de réel plaisir partagé. Les élèves n'ont pas le droit à la parole mais je les entends soupirer de soulagement lorsqu'Hermès utilise ses sandales ailées alors qu'il tombe de l'Olympe, s'agiter lorsqu'Héra rejette violemment Héphaïstos nouveau-né, réprimer un rire devant une énième incartade de Zeus...

Au fil des séances, une compréhension plus fine semble se mettre en place. Les débats en viennent à dépasser le cadre de la compréhension littérale, à décoder la part d'implicite que le récit contient. L'épisode de la création de Pandora⁸, puis celui de la libération des maux humains⁹ fut à ce titre révélateur des processus mis en place par le groupe.

Les élèves, lors de la catastrophe provoquée par Pandora, se sont très vite opposés sur sa responsabilité. L'un d'entre eux a rappelé l'attitude de Zeus, dans un épisode précédent. Ce dernier avait manipulé Hermès afin qu'il fasse don de la curiosité à la jeune femme. Dès lors, les imperfections des dieux (l'attitude de Zeus était particulièrement retorse aux yeux des élèves) mais aussi leur responsabilité dans les malheurs des hommes, sont apparus comme des éléments intrinsèques des récits entendus jusque-là.

Ce débat fut très passionnant et riche car les élèves puisaient dans les épisodes entendus (et écrits) précédemment pour justifier leur découverte : Hermès volant le troupeau de son frère, Héra punissant des jeunes filles innocentes, Zeus abandonnant lâchement à son sort la mère d'Apollon et Artémis... Une des compétences de lecteur expert était en cours d'acquisition : la capacité à revenir en arrière et à avoir une mémoire du texte. Certains élèves, pour ce récit, avaient pu mobiliser leurs capacités d'inférence, construites au fil des séances, pour mieux comprendre les finalités du récit mythologique.

Cet accès au sens « caché », cette interaction entre le texte et ces jeunes lecteurs devenaient donc, pour la plupart, réalisables. Toutefois, deux élèves du groupe ont très peu progressé, proposant invariablement des interprétations contredites par les données explicites du texte.

Écrire un texte cohérent

A l'issue de ces lectures débattues, les élèves reformulent différentes étapes du récit, numérotées au tableau. Chacun choisit ensuite une étape qu'il souhaite rédiger. En fonction des difficultés, un élève peut rédiger une étape, tandis qu'un autre en rédigera deux ou trois. Si les élèves sont toujours dynamiques, actifs et intéressés au moment des lectures et des débats, le passage à l'écrit est, au début, plus difficile. Les élèves les plus réticents sont autorisés à travailler en binôme pour rédiger au moins deux étapes.

Julie

Texte 1 et 2

Europe s'approchait d'Europe. Le taureau emmenait Europe dans la mer où il mée. Poséidon la regardait.
 Deesse, brigitte
 Zeus le taureau
 Europe s'approchait de Zeus. Le taureau emmenait Europe dans la mer où il mée. Poséidon, le taureau, les déesses Ponton.

Texte 3

Europe
 Zeus se transforma en beaux taureaux.
 Europe s'approchait du taureau, elle n'était pas le taureau et il monta en crête la où Zeus était né. Poséidon, les tribuns et les déesses Ponton et fixe Europe et Zeus.

Les contraintes sont celles de la cohérence, du sens, sans autres consignes. La posture adoptée par l'enseignant est celle d'abord du retrait¹⁰ puis de l'écoute et du conseil. Il ne s'agit en aucun cas, à ce moment précis, de « pointer » les défaillances des productions pour amener l'élève à les « corriger ». L'enseignant lit à haute voix, les premières productions. Les auteurs sont amenés à exprimer si leur texte leur convient, s'il peut être amélioré, s'il y a des éléments à ajouter ou à supprimer. Julie admet alors « qu'Europe s'approche du taureau et qu'il faut expliquer », Lucas reconnaît qu'« on ne sait pas qui est Héphaïstos, on sait juste qu'il est né », Théo perçoit que « Cerbère est répété ».

Ils réfléchissent sur la cohérence de leur texte mais aussi sur l'orthographe, les temps, la ponctuation, les reprises nominales et

pronominales, la synonymie, les adjectifs...

Une fois le problème du texte identifié, les élèves prennent conscience de la nécessité d'utiliser les outils de la langue. Pour beaucoup d'entre eux, l'adjectif est un « ça s'accorde » sans utilité réelle, un concept flou et abstrait, vide de sens. Lucas a mené une longue réflexion avant de trouver comment montrer l'horreur de la situation d'Héphaïstos.

Lucas

Texte 1 et 2 :

5) Tous les dieux attendent que le bébé Héphaïstos naisse. Mais cela prend toute la journée donc les dieux patientent.

Tous les dieux attendent le bébé. Cela prend du temps, Héphaïstos naît pendant la nuit.

Texte 3 :

Héras et ennaïnte, elle dit à tous le monde qu'il serait le plus beau des dieux. Mais le bébé Héphaïstos naît, c'était le plus moche, car il était laid. Du coup Héras lança Héphaïstos violemment par la fenêtre.

Enfant attendu et adulé avant sa naissance, il est ensuite rejeté à cause de son apparence. Lucas ne s'était jamais intéressé aux adjectifs avant d'avoir à caractériser le dieu-forgeron. Certes, les adjectifs employés sont pauvres mais le travail sur le superlatif et sur la fonction attribut a été possible.

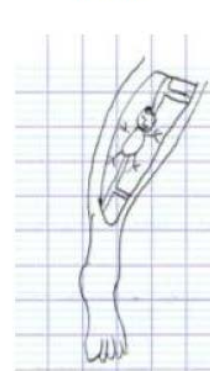
Lorsque l'écriture a été retravaillée de manière satisfaisante, les élèves terminent la séance par un autre rituel, celui du dessin.

La naissance de Dionysos

Lucas



Mehdi



Ils complètent leur compréhension du texte, comme s'ils souhaitaient ainsi combler les « non-dits » de leur propre production. Leur

approche est différente. Pour illustrer la naissance d'Héphaïstos, Théo a choisi de dessiner une forme vague : un visage sans expression criblé de trous, un corps fantomatique et une chevelure horizontale. Les parents et la violence subie sont absents, peut-être parce que la production écrite y fait référence.

Karim, lui, met en scène cette violence, avec une Héra qui déploie toute sa force pour jeter son fils par la fenêtre, face à un Zeus médusé et impuissant. Il est difficile pour l'enseignant d'interpréter ces dessins mais les élèves semblent vivre ce moment comme une libération et comme une récompense de l'effort d'écriture mené auparavant. Le processus décrit par Serge Boimare nous semble ici à l'œuvre. Peut-être eut-il été plus pertinent de commencer l'expression écrite par ce dessin ? Ce sera sans doute l'objet de la session à venir.

Lors d'une des dernières séances de remédiation, les élèves se passionnent pour la description des Enfers et le sort réservé aux Danaïdes et à Sisyphe. Ils demandent alors à inventer, à l'écrit, leur propre enfer. Leur demande est acceptée mais une précision est apportée : leur texte servira de point de départ à l'évaluation de l'écriture prévue pour la classe entière la semaine suivante. Un paradoxe intéressant naît alors en classe entière. Les élèves ne faisant pas partie du groupe de remédiation se sont plaints du privilège et de « l'avance » prise par ceux qui ont inventé les textes de départ. Ceux qui, habituellement, étaient considérés comme « en retard », étaient ceux qu'il fallait « rattraper ». Tous ont particulièrement soigné leur rédaction, et certains ont produit un écrit travaillé et cohérent malgré des structures qui restent à améliorer.

Texte Lucas :

Hades appela Hermès et lui dit : vient je vais te faire visiter le premier entre. Ils entrèrent de dans et Hermès vit des ombres noir ou rien ne se passait, ils étaient ni dans le noir ni dans la lumière. Hades et Hermès sortis du premier chemin épuisé entra dans le second, le second était joyeux ils parlaient, chantaient, dansaient... le décor était merveilleux il y avait des arbres, des fleurs... Hermès adorait cet endroit mais Hades l'appela pour visiter le troisième chemin.

Le troisième chemin était sombre il y avait quelque l'entorche, il y avait une ombre et était continuellement à ramplir un trou avec de l'eau sauf que la terre absorbait l'eau, donc le trou sera jamais rempli il passa à une autre chambre et lui si était condamné à soutenir le ciel. Hermès demanda pourquoi ils étaient punis si sévèrement Hades répondit je n'ai pas le droit de te dire.

Deux élèves du groupe ont vu leur moyenne de français augmenter de deux points et ont fortement progressé dans tous les domaines de la discipline (oral, lecture, écriture et langue). En classe entière, les élèves du groupe de remédiation sont soumis aux mêmes évaluations que les autres. Chaque trimestre, une évaluation des compétences orales, écrites et de compréhension, sont établies en fonction du socle commun. Des améliorations sont constatées en compréhension et à l'oral pour six élèves. Trois élèves ont développé des compétences d'écriture. Enfin, l'expérience n'a pas permis, en cette année, de remédier aux difficultés de deux élèves.

Un élément semble par ailleurs non négligeable à signaler : l'enthousiasme. Tous les élèves ont montré une réelle motivation et un plaisir certain au travail mené en remédiation. Aucun d'entre eux, y compris ceux qui voyaient leurs résultats progresser, n'a demandé à quitter le groupe. L'acquisition de cette nouvelle posture paraît de bon augure pour le développement des compétences de lecture de ces jeunes élèves.

En français et en mathématiques, nous nous sommes efforcés de faire régulièrement référence aux textes ou aux problèmes inventés

¹ Maryse Bianco, « Enseigner la compréhension en lecture », *L'Apport des sciences cognitives à l'école, quelle formation des enseignants ?*, colloque du 13 novembre 2014, Collège de France.

² Il est situé dans le département de l'Aube dans lequel 9,2 % des jeunes de 15 à 18 ans présentent des difficultés de lecture (tests JDC 2013). 3,2 % peuvent être considérés en situation d'illettrisme.

³ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre* (1999) ; *Ces enfants empêchés de penser* (2008), Dunod.

⁴ Selon l'expression de Roland Goigoux.

⁵ Voir à ce sujet l'état des lieux de la recherche universitaire présenté par Bruno Suchaut, « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation », *Les Cahiers Pédagogiques*, N°454, juin 2007, pp. 18-19

⁶ http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pratiques_pedagogiques/pratiques_comprendre_ecrits.php#2000

⁷ Murielle Szac, *Le Feuilleton d'Hermès*, Bayard Jeunesse, 2006

⁸ *Ibid.*, 36^{ème} épisode.

⁹ *Ibid.*, 38^{ème} épisode.

¹⁰ Voir à ce sujet Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz, 2014.

Mme Nadia Voillequin, professeure de Lettres
Modernes Collège Paul Langevin
Sainte-Savine (10)

La remédiation en mathématique

L'organisation se décline selon trois sessions, les deux premières étant consacrées à l'écriture d'énoncés mathématiques afin d'en expérimenter la structure et la cohérence. L'objectif est d'étudier la résolubilité de ces problèmes inventés. La troisième session a été consacrée à l'étude de problèmes non inventés par les élèves, afin de mesurer les progrès.

Première session (octobre à janvier)

Les élèves, à partir des textes écrits en français, inventent, collectivement au cours d'une séance, 3 ou 4 problèmes. Chaque élève soumet ses idées au groupe. Au début, les critiques sont peu étoffées : « c'est bien » ou « ce n'est pas bien ». Ils sont amenés à expliciter ce qui les dérange. L'aspect « trop facile » est vite repéré s'il n'y a pas de calcul ou si les figures à tracer sont trop simples. Par ailleurs, les élèves repèrent assez rapidement ce qu'ils seront incapables de résoudre. Une symétrie à partir d'une figure comportant trop de courbes est ainsi écartée par le groupe.

Afin de permettre l'« oubli » de ces écrits intermédiaires, ceux-ci ne sont repris que deux à trois semaines plus tard.

Les élèves sont amenés à réfléchir au statut de « problème mathématique ». Cette notion a été définie en début d'année en classe entière. Les élèves ont identifié qu'un problème était composé de données utiles et d'autres inutiles. Par ailleurs, une recherche est nécessaire, le résultat ne devant pas être clairement explicité dans l'énoncé. Pour certaines productions, il ne

s'agit pas de problème au sens mathématique du terme. Certains élèves ont plutôt inventé des situations pour lesquelles il faut déduire des renseignements non explicites à partir des informations contenues dans l'énoncé, mais ne nécessitant pas d'opérations mathématiques. Pour d'autres, les situations problèmes étaient insolubles.

Une séance de remédiation est donc consacrée à la réécriture des énoncés, deux à trois semaines après l'écrit intermédiaire, afin d'en faire des problèmes mathématiques compréhensibles. L'écriture, la lecture et la résolution sont réalisées par un travail individuel avec l'aide du professeur. Un temps est dévolu à la mise en commun. Un élève dicte à un autre son texte qui est diffusé par TBI. Chaque élève peut proposer une correction directement sur le tableau.

Une séance, en classe entière, est alors dévolue à la résolution des problèmes. Le travail est réalisé en îlots et les élèves de l'atelier remédiation sont chargés d'apporter leur aide au sein des groupes.

Deuxième session (janvier à avril)

Lors des séances de résolution, les élèves ont été confrontés à plusieurs difficultés. Outre la compréhension des énoncés, certaines connaissances étaient nécessaires à la résolution. Pour le problème 6, par exemple, les notions de proportionnalité, abordées à l'école primaire, n'avaient pas été revues et les élèves ont été incapables de le résoudre.

Problème 6 : L'île est un carré de 400m de cotés.

Sur un sommet il y a 3 palmiers.

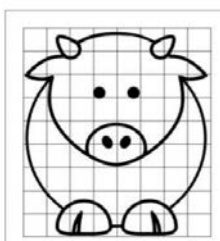
Sur le sommet opposé dorment Léo et Zeus. Au centre de l'île il y a la maison de Hestia. A 400m de cette maison, Poséidon place le centre d'une île circulaire de rayon 150m.

Trace un plan de cette île à l'échelle 1 / 10 000

Au moment du cours portant sur cette notion, certains élèves ont fait référence à ce problème. Par ailleurs, certains récits ont fortement marqué les élèves. Ils ont ainsi souhaité reproduire une figure représentant un taureau, réminiscence de l'épisode narrant les aventures de Zeus et Europe. La difficulté était de retrouver le centre du cercle mais le travail de réflexion mené, associé à la grande motivation du groupe a permis d'accomplir cette tâche complexe.

Problème 8

Reproduis le quadrillage



A la fin de cette période, tous les élèves ont dû résoudre les problèmes inventés, pendant trois séances d'accompagnement personnalisé. Les élèves du groupe de remédiation avaient en charge d'explicitier la résolution.

Troisième session (avril à juin)

Le travail pendant les sessions précédentes avait pour objectif de développer les compétences de compréhension de l'énoncé mathématique. Dans un premier temps, ils avaient été amenés à réfléchir à partir d'énoncés qu'ils avaient eux-mêmes conçus. Afin de développer les compétences mathématiques, le groupe est confronté à des problèmes inconnus, et doit traiter mentalement les informations explicites et implicites contenues. Au cours de l'année, des progrès significatifs sont repérables dans l'attention accordée aux données de l'énoncé pour deux élèves. Deux autres élèves sont capables, mais de manière irrégulière, de mobiliser leurs connaissances et d'analyser efficacement les éléments susceptibles de conduire à la résolution des problèmes. Un élève a fortement progressé en algèbre. Enfin, deux élèves n'ont pas amélioré leurs compétences en mathématiques, mais ont manifesté un certain enthousiasme à l'imagination des problèmes.

Bilan :

Cette expérience fut riche d'enseignements. L'écriture systématique des résumés ou des

L'«effet détroit» ou les bonnes surprises d'une navigation périlleuse

Dans le premier numéro d'Ambitieux en français (juin 2015), Guillaume Looock avait présenté le dispositif ALO et en avait analysé les effets, en particulier dans le rapport des élèves au français. Il revient ici sur cette expérience avec un regard rétrospectif sur les difficultés du travail en équipe et l'intérêt que chacun y trouve lorsqu'on en sort

problèmes a amené nos élèves à produire plusieurs textes intermédiaires, les conduisant à expérimenter le processus long et construit de l'écriture. De plus, le plaisir du récit entendu, le rêve éveillé qu'il propose, s'est révélé intense chez des élèves tous issus d'un milieu social qui n'offrait pas d'immersion littéraire.

Comprendre un texte ou écrire un texte compréhensible sont les deux compétences qui permettent d'observer et de dire le monde. Nos élèves de l'atelier remédiation ont été nourris des récits des mythes fondateurs, menés avec brio par Murielle Szac, afin d'activer ou de réactiver la capacité à imaginer les textes écrits, qu'ils soient littéraires ou scientifiques.

Nous sommes convaincues des bénéfices de cette pratique et nous la poursuivrons afin de construire ce long, lent et ardu apprentissage des mécanismes de la compréhension et de l'écriture pour des élèves en difficulté. Cette démarche semble avoir toute sa place dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, tel que le prévoit la réforme du collège, tant l'apprentissage de la compréhension semble un pilier fondamental de tout autre enseignement. De plus, le développement des stratégies de lecture que permet ce dispositif nous semble correspondre à l'esprit des nouveaux programmes du cycle 3. Enfin, la pratique du travail interdisciplinaire, tel que nous l'avons mené en mathématiques et en français pour une classe de sixième, ne peut, nous en sommes convaincues, qu'accroître les capacités d'inférence de nos élèves et gagnerait à s'étendre à d'autres disciplines.

Mme Christiane Rennesson, professeur de
Mathématiques Collège Paul Langevin
Sainte-Savine(10)

par le haut en dépassant les conflits par la prise en compte de ce qui motive chacun.

Tel un détroit, le travail en équipe peut se révéler un passage délicat puis, si l'on persévère à travers la difficulté, ouvrir sur un nouvel environnement plus propice. Professeur de français, je l'ai observé en mettant en place, dans un collège sortant d'une période agitée, un dispositif interdisciplinaire : le Coursus ALO¹.

De la négociation à la confiance

De février à juin 2014 la phase d'élaboration du dispositif vit apparaître, parmi ses acteurs potentiels, des malentendus.

Une réunion parallèle désertée par les parents d'élèves rappelait que, mal compris, le travail sur l'«orientation» pouvait ne parler à personne.

Entre enseignants même, des malentendus se glissèrent. Nos réunions préparatoires se tenaient le midi, qui plus est sur fond de mauvais rapports avec la direction. Les participants n'étant pas toujours les mêmes, l'envoi régulier d'un état actualisé du projet n'évita pas toute confusion. En mai une collègue de mathématiques découvrit ainsi, avec une amertume mal vécue par le porteur de projet, qu'elle ne pourrait pas intervenir ponctuellement dans l'animation d'un module (l'Atelier Langue et Orientation).

Une fois esquissé le dispositif je voulus donc, pour finir de lui donner sa forme, travailler dans la plus grande proximité possible avec adultes du collège, élèves et familles. Avec ces derniers, la présentation du projet prit autant que possible la forme d'un échange oral, pour dissiper en direct ambiguïtés et idées fausses. Quant à mes collègues, leurs retours parfois cinglants élevèrent le niveau d'exigence dans la conception du dispositif. Et donnèrent naissance à son troisième pilier : le «bALOratoire». Associant avec souplesse élèves et enseignants, comme on fait de la toile pour attraper la brise, ce laboratoire pédagogique résout par son fonctionnement la frustration un temps rencontrée, en offrant un espace d'expression à tout désir d'engagement même ponctuel.

Au fil de ces nécessaires négociations avec le temps, les représentations et les critiques, s'est tissé un précieux étau : la confiance. Confiance en soi du porteur de projet maîtrisant mieux, d'échange en échange, son propos. Confiance de la «Cellule académique recherche et développement pour l'innovation et l'expérimentation», dont l'aval doit beaucoup à cette patiente genèse, tout comme la confiance de notre nouvelle direction qui «reconnait à plusieurs niveaux l'intérêt du projet». Confiance des familles et des élèves, attestée par des candidatures équivalant à l'effectif d'une classe.

Du cloisonnement à l'incarnation

Engagée en septembre 2014 avec l'ouverture d'une 5e ALO, la mise en œuvre du dispositif

imposait d'affronter une nouvelle difficulté : le cloisonnement.

Parmi les enseignants de cette classe, habitudes de travail et différences d'emploi du temps posaient un problème. Comment aborder l'un des versants du Coursus ALO : le travail transdisciplinaire sur la maîtrise de la langue et l'orientation ?

Au sein de la communauté éducative, le cloisonnement prenait plusieurs formes, dont une certaine défiance à l'égard des familles exprimée par des collègues en juillet 2014. Considérer le souci des familles que l'école aide leur enfant à trouver plus tard «un bon métier», n'était-ce pas cautionner une approche utilitariste des études, dont il faudrait plutôt «les sortir» ? Laisser familles et élèves exprimer le souhait d'intégrer le Coursus ALO, n'était-ce pas brider les enseignants lors de la constitution des classes ?

Il a donc fallu, entre les différents acteurs du dispositif, tisser et entretenir un lien. D'une part, en créant de vrais temps de rencontre, où l'on puisse partager et pas seulement se croiser, voire se toiser. Réunis début novembre pour l'inauguration officielle, élèves, parents, enseignants, directrice du CIO (centre d'information et d'orientation), coordonnateur REP et partenaire associatif ont partagé gâteaux et réflexions sur les enjeux du dispositif. En décembre, un conseil d'administration a permis de préciser la place faite au souhait des familles et des élèves. Nul diktat : il s'agit, tout en positionnant clairement l'élève comme acteur de son parcours, d'enrichir les données qui aident à constituer les classes. Avec des enfants vus non plus en deux, mais en trois dimensions, résultats et comportement se complétant d'un projet scolaire.

Peu après, une heure de concertation a vu professeurs de la 5e ALO et collègues du CIO de secteur préciser ensemble les modalités du travail transdisciplinaire. *«C'est la première fois que dans ce collège nous avons été associés à un temps de réflexion pédagogique, témoigne la conseillère d'orientation psychologue. Ce dispositif nous intéresse beaucoup, la directrice du CIO et moi, car il permet d'aborder l'orientation de façon positive, comme partie intégrante de la culture générale. Et comme les élèves n'ont pas encore à arrêter un projet personnel, on peut avoir de l'orientation une approche dédramatisée et plus ouverte que d'habitude. Du coup, nous avons hâte d'aller plus loin dans le partenariat, en développant des*

actions associant CIO, élèves du Coursus ALO et familles.»

D'autre part, nous avons veillé à mieux cerner les représentations des familles quant à l'«orientation», grâce à un questionnaire écrit portant notamment sur leurs motivations pour inscrire leurs enfants en 5e ALO. Tout en confirmant leur souci que l'école aide ces derniers à trouver plus tard «un bon métier», les parents avancent au fond comme motivation première le gain culturel permis par le Coursus. De quoi relativiser la crainte d'entériner une vision appauvrie de l'école.

Pourtant d'une «communauté éducative» cloisonnée, nous avons ainsi été amenés à former une communauté éducative incarnée. La notion abstraite, cachant la misère de destins parallèles ou de divergences fantasmées, a fait place à un groupe humain partageant pour innover.

De l'instabilité à l'intégration

Surgit alors une nouvelle difficulté : l'instabilité des équipes. Maillon d'une «académie école», notre secteur accueille chaque année des collègues entrant dans le métier, remplaçant ceux partis vers d'autres horizons. À cela s'ajoute la redistribution annuelle des niveaux au sein de chaque discipline. Le dispositif mis à flot n'est-il pas voué à se briser sur cet écueil, obstacle à toute dynamique pérenne ?

Plusieurs choix visent à conjurer ce risque. D'une part, retrouver un peu de stabilité en s'inscrivant dans le paysage numérique. Un dictionnaire de l'orientation en ligne sur la partie publique du site internet du collège sera ainsi élaboré à partir de l'année scolaire 2015-2016 par les 4e ALO, à partir des échanges avec les élèves et les parents de deux écoles voisines. Si des acteurs partent, le fruit de leur coopération restera ainsi accessible. De même, les temps forts du Coursus font l'objet d'articles mis en ligne sur le site internet du collège, repris le cas échéant sur celui du rectorat.

Aller toujours contre le vent garantissant l'épuisement, nous avons d'autre part opté pour un fonctionnement intégrant l'instabilité des équipes :

Projet interdisciplinaire lettres/EPS : culture et création artistique

Le projet décrit dans le schéma ci-dessous a pris corps au fil des ans : la lecture intégrale d'Andrée CHEDID, *Le message*, a d'abord trouvé son prolongement dans un projet d'écriture longue (sujet : écrire un récit pour dénoncer la guerre) suivi de la publication de plusieurs textes au *Florilège des écrivains en herbe*.

pas de «verrouillage» de l'équipe enseignante d'une année sur l'autre, «bALOratoire» ouvert aux enseignants d'autres classes...

La menace de dislocation débouche donc sur une dynamique d'intégration. Intégration des élèves dans la réflexion pédagogique du collège et de l'académie, comme l'illustrent les photos publiées. Intégration du collège dans son environnement institutionnel : absent des dernières réunions sur l'orientation organisées au lycée de secteur, notre collège travaillera dans le cadre du Coursus ALO en partenariat avec une classe de seconde et plusieurs professeurs. Christine Chabert, directrice d'une école partenaire, est également «enthousiaste» : *«Pour nous, ce projet répond à trois objectifs majeurs : rendre les élèves acteurs de leur scolarité, grâce à une pédagogie innovante où la maîtrise de la langue reste centrale ; associer activement les parents au travail de l'école ; renforcer nos liens avec le collège.»* Intégration aussi des enseignants arrivant dans le collège, qui peuvent d'emblée participer à un projet innovant et que le «bALOratoire» peut aider à trouver leurs marques. Arrivée en septembre 2014, le professeur d'EPS des 5e ALO témoignait quelques semaines plus tard : *«Le Coursus ALO rejoint mes motivations, tout en me permettant de travailler avec d'autres collègues, et aussi d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages en développant leur maîtrise de la langue dans mes cours. Par exemple, dans un cycle d'acroSPORT ou d'art du cirque, les élèves devront, face à des "spectateurs", s'exprimer sur un ou plusieurs thèmes choisis par leur groupe.»*

Ainsi les difficultés du travail en équipe, a priori menaçantes pour notre projet, nous ont-elles ouvert une voie nouvelle. Celle d'un contexte plus propice à l'intégration de chaque acteur au sein du collège, et du collège dans l'environnement où nous faisons voile !

¹ Dispositif conjuguant travail renforcé sur la maîtrise de la langue et mise en œuvre active du Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. La présentation de ce dispositif est disponible sur le site de l'AFEF <http://www.afef.org/blog/post-tous-compuncts-en-franais-p1528-c62.html> Sous le titre « Courbet à l'école de Braque : réinventer le regard ». Elle appartient au n°1 d'«Ambitieux en français» (juin 2015).

Guillaume LOOCK - professeur de français au collège Gustave Courbet (Pierrefitte-sur-Seine)

Les interventions de danseurs dans le cadre du Parcours d'Education Artistique et Culturelle ne sont pas reconduites chaque année, car elles dépendent du Conseil Général. Elles constituent un enrichissement indéniable, les rencontres avec les artistes apportent un éclairage, une ouverture appréciés, mais leur absence ne met pas le projet en péril.

La place de la danse dans le projet annuel d'histoire des arts de cette classe est liée au parcours de l'enseignante. Elle a augmenté au fil des ans face aux réactions très encourageantes des élèves, qui ont incité

la professeure à renforcer ses propres compétences et à enrichir ses connaissances dans ce domaine. Les interventions d'artistes auprès des élèves ont nourri cette formation personnelle, ainsi que des stages, des lectures, une pratique amateur.

Le cycle danse en EPS était jusque-là mené de façon totalement indépendante.

A la faveur de moments d'échanges autour de la réforme à venir, d'un stage qui réunissait des professeurs de diverses disciplines autour d'une chorégraphe, est née l'envie de créer un pont entre les disciplines lettres et EPS. Nous nous sommes alors

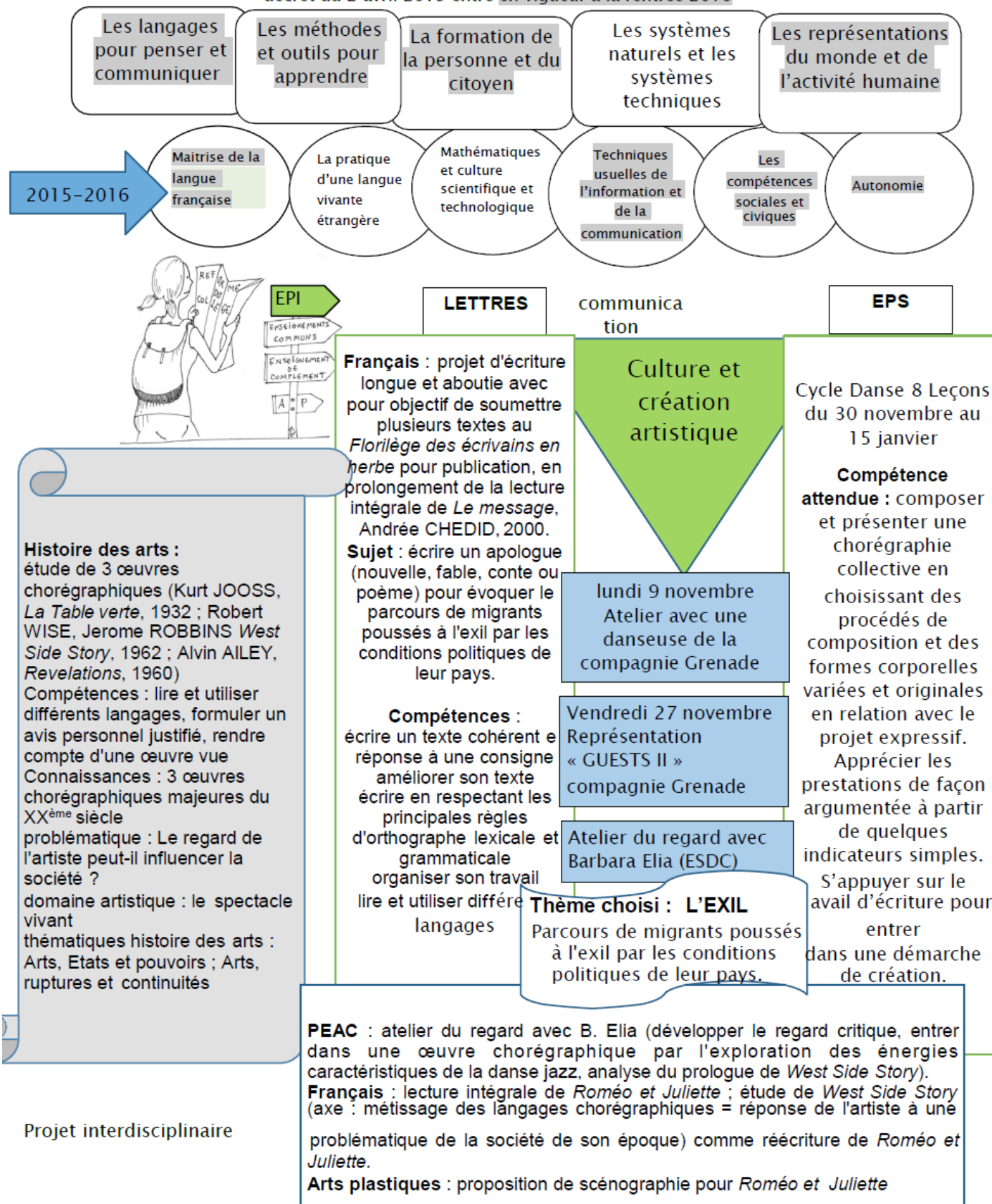
penchées sur les compétences travaillées dans les deux disciplines à l'occasion de ces séquences, et sur la manière dont un travail déjà mené pouvait évoluer en EPI culture et création artistique.

Il ne s'agit pas d'un modèle prêt à l'emploi, juste d'une représentation de la manière dont des séquences déjà mises en œuvre peuvent évoluer en EPI. Il peut être transposé, adapté à un autre domaine artistique dans lequel un professeur investi dans les PEAC a des compétences.

Muriel LACOUR

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

décret du 2 avril 2015 entre en vigueur à la rentrée 2016



7. Pour quoi des enthousiasmes, pourquoi tant d'inquiétudes ?

Où en est la communauté professionnelle des enseignants par rapport à ces questions : pour quoi des enthousiasmes, pourquoi tant d'inquiétudes ?

La bivalence pour construire des compétences et donner du sens aux apprentissages

Exemples à l'appui, cette enseignante de lettres-histoire en Lycée professionnel analyse ce que la bivalence apporte à sa pratique professionnelle et aux apprentissages de ses élèves. Elle indique aussi à quelles conditions, selon elle, cette polyvalence est un enrichissement.

Mon identité professionnelle se fonde sur le travail transdisciplinaire : je suis professeure de lycée professionnel bivalente en lettres-histoire-géographie, et formatrice dans les domaines disciplinaire et en transversal. Dans mes pratiques quotidiennes en classe comme en formation, j'essaie de penser à l'apprenant dans sa globalité, c'est-à-dire comme un « *acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde*¹ ». C'est-à-dire que l'entrée que je choisis n'est pas celle de la connaissance pure relative à un champ disciplinaire mais plutôt la façon dont les savoirs et savoir-faire vont nourrir une réflexion personnelle globale.

Cette approche est sans doute partagée par nombre de mes collègues monovalents. Cependant, la bivalence (voire la trivalence, histoire et géographie étant deux disciplines bien distinctes) a facilité ma prise de conscience du besoin de l'élève de faire des liens entre les différents apprentissages pour construire des compétences. Pour les élèves de baccalauréat professionnel par exemple, les connaissances, capacités et attitudes qui figurent au programme en histoire, en géographie ou en lettres sont au service de leur compréhension du monde.

Des programmes organisés selon une logique de construction de compétences

Les programmes de baccalauréat professionnel sont divisés en objets d'étude en français et en sujets d'étude en histoire géographie.

En français, trois objets d'étude doivent être étudiés à chaque niveau du lycée professionnel (trois en seconde, trois en première et trois en terminale). Chacun doit être étudié en fonction de trois interrogations et mettre en synergie des capacités, des connaissances et des attitudes. En

histoire et en géographie, on retrouve cette logique d'articulation entre les connaissances (« mots-clés ») et capacités.

Pour construire mes programmations, je prévois donc mes séquences en sélectionnant les capacités, les connaissances et les attitudes dont les élèves auront besoin pour répondre à une interrogation ou deux interrogations croisées : cet « axe de lecture » d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes aboutit à un petit projet pour l'élève (construire un panneau, réaliser une page d'un carnet de voyage, etc...). En général, deux séquences par objet d'étude sont nécessaires pour couvrir l'ensemble du programme. Voici une présentation de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ! » adaptée du programme de français en seconde professionnelle :

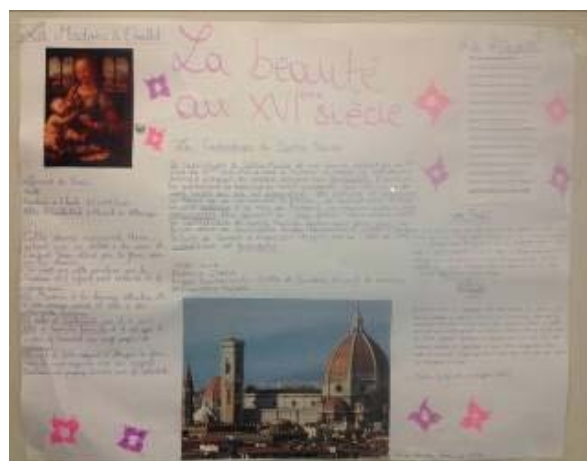
Tisser les didactiques pour tisser les apprentissages

Grâce aux recherches en neurosciences, nous savons désormais que pour apprendre et retenir, nous devons faire du lien et associer un nouveau savoir à des références déjà acquises. Aussi j'essaie d'être explicite dans mes cours en faisant du tissage (au sens de « *l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon*² ») entre mes séquences d'histoire, de géographie, et de français : je peux « éclairer » une œuvre littéraire par l'Histoire ou aider à comprendre les faits historiques par le prisme de la littérature.

Plus précisément, les apprentissages relevant du français qui me semblent utiles dans les autres disciplines sont les compétences rédactionnelles pour répondre à une question en histoire ou en géographie (démonstration, argumentation), les compétences de lecteur pour comprendre un texte ou une image pour les études de documents (macro et micro lecture) entre autres. À l'inverse, les apprentissages relevant de mes autres disciplines qui sont utiles pour le français selon moi, sont les compétences d'analyse critique d'un document (critique interne/critique externe) pour analyser le sens global d'un texte (macro lecture) et les connaissances historiques pour situer le

contexte d'écriture d'une œuvre, d'un mouvement littéraire et pour comprendre le cadre du récit.

Une situation concrète pour éclairer mon propos : en classe de seconde professionnelle, je propose en parallèle une séquence de français qui s'intitule « La beauté au XVI^{ème} siècle » (dans le cadre de l'objet d'étude « *Des goûts et des couleurs, discutons-en !* ») et une séquence d'histoire (sujet d'étude « *Humanisme et Renaissance* »).



Sujet	Interrogations	Contenus et mise en œuvre		
Objet d'étude Des goûts et des couleurs, discutons-en	<ul style="list-style-type: none"> • Les goûts d'une génération sont-ils meilleurs que ceux des générations qui précèdent ? • Comment faire partager ses goûts dans une démarche de dialogue et de respect ? • En quoi la connaissance d'une œuvre et de sa réception aide-t-elle à former ses goûts et/ou à s'ouvrir aux goûts des autres ? 	Capacités	Connaissances	Attitudes
		Analyser et interpréter une production artistique Exprimer à l'oral et à l'écrit une impression, un ressenti, une émotion Construire une appréciation esthétique à travers un échange d'opinions et en prenant en compte ce qu'autrui exprime de ses goûts Situer une production artistique dans son contexte, identifier les canons qu'elle sert ou qu'elle dépasse	Champ littéraire : Périodes : Renaissance, Modernité (connaissance d'œuvres patrimoniales, poétiques et picturales en particulier) Notions d'individualité et d'universalité, de canons et de modes, de réception Champ linguistique : Lexique : beau / laid, utile / inutile, plaisant / ennuyeux Lexique de la perception et de la sensibilité, de la plaisanterie et de l'humour, de l'adhésion et du refus Déterminants Substituts lexicaux et grammaticaux Connecteurs d'énumération Connecteurs qui introduisent l'analogie, la ressemblance Modalisation : termes péjoratifs et mélioratifs	Être conscient de la subjectivité de ses goûts Être curieux de différents langages artistiques

Ces deux séquences ont pour projet la co-construction par groupe d'un panneau sur lequel les élèves présentent un élément architectural et un élément pictural d'artistes de la Renaissance, ainsi qu'un poème de La Pléiade, en expliquant pourquoi ils les ont choisis. Ce projet mobilise chez l'élève des compétences transversales : historiques (contextualisation de la production de l'œuvre) et littéraires (connaissance d'un mouvement littéraire, choix d'un lexique adapté à l'expression du goût).

Autre exemple, encore en seconde professionnelle, dans le cadre de l'objet d'étude « *La construction de l'information* » : une séance dans laquelle les élèves doivent mobiliser des

connaissances historiques et des capacités de lecture d'image afin de comprendre des dessins de presse.

Permettre aux élèves de lire, de comprendre et d'exprimer un jugement personnel à propos de ce genre de document m'est apparu comme une compétence à traiter d'urgence suite aux attentats de janvier 2015 à Paris. Aussi j'ai construit cette séance pour laquelle ma bivalence m'a semblé être un atout précieux. En effet, elle mobilise nécessairement des connaissances historiques et des capacités de lecture et d'analyse pour comprendre le message (au second degré qui plus est).

Le petit projet de la séance est de co-construire une « Charte de lecture d'un dessin de presse ».

Les élèves sont en trinômes. Chaque groupe a un dessin différent à analyser avec la même grille de lecture que j'ai proposée en classant au tableau

leurs remarques faites sur un document de lancement.

Ci-dessous deux dessins proposés à l'analyse :



Dessin de Mœbius, in *Le mail d'été* (avril 2012)



Dessin de Philippe Geluck, in *Le point* (janvier 2015)

La fiche « élève » pour chaque dessin :

DESCRIPTION (dénotations : personnages, mise en scène, textes...)	INTERPRÉTATION (connotations : interprétation des symboles)
SOURCES (dessinateur, journal, date)	ACTUALITÉ (événements historiques)
MESSAGE	

Nous trouvons ce dessin plaisant/ennuyeux (entourez l'adjectif qui convient à votre groupe) car.....

.....

.....

.....

Ils expérimentent alors, en étant seuls face à un dessin de presse, le fait que pour comprendre le message du dessinateur, on doit mobiliser des connaissances et des capacités puisées dans leurs cours d'histoire et de français : contextualiser, se référer à des événements historiques, faire une critique interne et externe du document pour l'histoire, et caractériser des personnages, comprendre la visée de l'auteur, utiliser le lexique du plaisant ou de l'ennuyeux, exprimer un point de vue et un jugement personnel en

français. S'ajoute même ici l'éducation civique avec la notion de liberté d'expression et le respect des lois afférentes. Cette séance utilise ainsi à plein les compétences inter-didactiques de l'enseignant et s'appuie sur un tissage explicite des compétences acquises par les élèves dans ces différentes disciplines afin de réaliser un projet. Cette activité prend selon moi d'autant plus de sens pour les élèves qu'elle entre dans leur quotidien en rencontrant l'actualité.

Extraits du compte-rendu de l'atelier « Écrire en histoire » de l'Université d'automne de l'AFEF

[...] On n'exprime pas ses affects. On adopte le genre du récit ; on veille à la cohérence logique et chronologique et on veut expliquer quelque chose.

Dans une logique interdisciplinaire, le genre socio-discursif est un outil plus intéressant que le schéma Narratif, pour faire entrer les élèves dans un fonctionnement discursif.

Il s'agit de leur faire prendre conscience que « raconter » ne consiste pas seulement à restituer des connaissances : on raconte pour résoudre un problème et comprendre une situation historique.

[...] Cf. Paul Veyne, *L'histoire est un roman vrai* : on utilise le discours de fiction, mais on ne fait pas de fiction. Les faits sont vérifiés.

On est à la fois dans la littérature et dans le vrai : est-ce opposé ? La vérité littéraire est différente de la vérité historique : en histoire, la vérité, ce sont les faits réellement passés. Mais il faut se plonger dans le passé pour le raconter, comme dans le roman.

L'histoire utilise les procédés littéraires de l'écriture de fiction pour raconter des faits réellement

De même, je travaille certaines capacités de façon transversale dans les séquences de français et celles d'histoire ou de géographie : ainsi, dans les programmes d'histoire-géographie, nous devons travailler la capacité « raconter ». Il me semble opportun de l'envisager en parallèle dans les deux valences car elle mobilise les mêmes compétences, bien que la question de l'énonciation et celle de la posture du scripteur se posent différemment quand les élèves racontent un événement historique ou rédigent une fiction³. En effet, si l'écriture historienne ne relève pas de l'imagination et est scientifique, une narration quelle qu'elle soit n'est pas seulement une succession de choix chronologiques mais est aussi un enchaînement causal.

Prenons la nouvelle de Zola *Jacques Damour*. L'auteur fait une ellipse sur le combat du personnage principal lors de la « semaine sanglante » en mai 1871 à Paris. Je demande donc aux élèves de raconter à l'écrit une journée (du lever au coucher) du personnage Jacques Damour et de son fils Eugène sur les barricades. Nous dégageons après un premier jet d'écriture les invariants nécessaires à ce travail : respecter l'ordre chronologique des faits, utiliser des connecteurs logiques, des lieux précis... Nous réutilisons cette fiche lorsqu'ils doivent raconter la préparation du voyage de Christophe Colomb au programme en Histoire. La compétence est alors transférée sur un autre thème et est donc acquise.

Du côté des élèves...

Une étude faite dans un lycée professionnel des Yvelines⁴ montre qu'ils apprécient plutôt le fait d'avoir le même enseignant en lettres et en histoire géographie. Ils plébiscitent une méthodologie commune donc plus lisible pour eux, un meilleur relationnel avec un professeur qui connaît mieux les élèves, une gestion du temps adaptée aux apprentissages et des avantages matériels tels que le fait de n'avoir qu'un seul classeur à transporter.

Dans mes classes, je profite en effet de ce statut grâce auquel j'ai jusqu'à 9h de cours avec une même classe (en comptant l'Accompagnement personnalisé). Cela est un réel avantage tant au niveau pédagogique que matériel : je connais mieux les atouts et les faiblesses de mes élèves, et je peux gérer la progression et la programmation. En effet, les heures étant globalisées, j'utilise par exemple la totalité de mes heures hebdomadaires lorsque je travaille l'éducation civique (remplacée depuis cette rentrée 2015 par l'enseignement moral et civique) car il me semble plus efficace d'immerger les élèves dans une réflexion citoyenne menée dans un projet continu

La bivalence : une chance à condition que...

Cependant, pour nuancer mon propos, je me dois d'évoquer certains freins induits par la bivalence. En effet, dans l'étude précitée, il apparaît que pour certains élèves la bivalence du professeur de lettres-histoire géographie les gêne lorsqu'il n'est pas apprécié sur un plan relationnel. Ils déplorent aussi de n'être confrontés qu'à un seul point de vue et confondent parfois les séances : nous avons tous, professeurs bivalents, entendu les élèves se questionner « *on est en histoire ou en français ?* ».

Enfin, et c'est sur ce dernier point que je souhaite m'attarder, ils soupçonnent l'enseignant de ne pas être aussi compétent et de ne pas consacrer autant de temps à la préparation des cours dans deux disciplines différentes. Historienne de formation, je n'ai pas eu de formation universitaire en lettres. Je me suis pourtant retrouvée à enseigner cette discipline. Certes pour la préparation au CAPLP, je me suis replongée dans l'étude méthodologique des textes littéraires, dans la grammaire... Mais j'ai ressenti le besoin d'approfondir ma connaissance de la didactique du français : j'ai donc suivi des formations de courte durée inscrites au plan

académique de formation ainsi qu'un master de « formation de formateurs » option lettres. J'ai également adhéré à l'AFEf. J'y ai acquis de nouvelles compétences et ai retrouvé le plaisir (et les contraintes) de l'apprenant, ce qui m'a aidée à mieux saisir ces enjeux pour mes élèves.

Je pense donc que la bivalence d'un enseignant est une chance pour les élèves dans la mesure où il dispense bien les cours dans la même classe, où il est formé à la didactique des deux disciplines et

où les programmes facilitent la mise en œuvre de la transversalité. Enfin, il me semble indispensable d'explicitier aux élèves le tissage entre les disciplines, en élargissant même aux disciplines non enseignées par le professeur grâce à une réflexion en équipe en croisant les programmes et référentiels.

Pour conclure de façon personnelle : en histoire géographie, la discipline dans laquelle j'ai été initialement formée, j'ai mis du temps à pouvoir faire des choix dans les connaissances qui me semblent nécessaires pour que les élèves comprennent une situation historique sans la

déformer par une simplification extrême. A contrario, j'ai ressenti le besoin de suivre une formation universitaire en didactique du français et j'apprécie le côté créatif et souple du choix des œuvres littéraires. Finalement, je trouverais lassant et beaucoup moins intéressant de n'enseigner qu'une seule discipline. Grâce à ma bivalence, j'ai été naturellement encline à envisager l'enseignement de façon transversale. Cela m'enrichit intellectuellement et rend mon enseignement, je le crois, plus efficient auprès des élèves.

¹ Gaté Jean-Pierre, « Apprenant », L'ABC de la VAE, Toulouse, ERES, «Éducation - Formation», 2009

² Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol 3 - n°3 | 2009

³ Voir le compte-rendu de l'Université d'automne de l'AFEf, Première journée : « Écrire dans les disciplines », Atelier « Écrire en histoire » <http://www.afef.org/blog/post-universitu-automne-de-l-afef-22-2a-octobre-2yaa-comptes-rendus-et-interventions-p1402-c19.html> Voir extraits en encart.

⁴ Françoise BOLLENGIER, in « Interlignes » n°42, 2012

Marion FEKETE, PLP lettres histoire géographie

La polyvalence vécue de l'intérieur, témoignages et perspectives

A la fin de la dernière année scolaire, des collègues ont accepté de répondre à un questionnaire relayé par l'AFEf, le CRAP-Cahiers pédagogiques, le GFEN et l'association Interlignes des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel de l'académie de Versailles. Bien entendu cet « échantillon » ne saurait être considéré comme représentatif, tout ce qui est analysé ci-dessous doit être lu en conservant cette réserve à l'esprit. Pour autant les réponses apportées par ces collègues ne manquent pas d'intérêt à l'heure où l'école fondamentale unit primaire (maternelle et élémentaire) et collège, où le cycle 3 unit ces deux pans de l'institution et où nous allons tous devoir apprendre à travailler en interdisciplinarité.

Quelques préjugés mis à mal

1/ Il y en a un qui sort intact de l'enquête : l'enseignement (du français mais pas seulement) reste une affaire de femmes puisque sur la trentaine de répondants on ne compte qu'un seul

homme

2/ La spécialisation serait la marque d'un haut niveau d'études et son corollaire, la polyvalence serait gage de faiblesses universitaires. Que nenni ! Précisons d'abord que tous les répondants ont plus de 10 ans d'expérience (une seule collègue a 8 ans de carrière mais a exercé auparavant un autre métier). Ils sont donc entrés dans la carrière avant la mastérisation. Parmi les professeurs des écoles seules deux collègues ne mentionnent que l'école normale, toutes les autres sont diplômées voire polydiplômées de l'enseignement supérieur. L'une a été auparavant journaliste et l'autre ingénieure, cette réorientation va-t-elle de pair avec la féminisation du corps ? C'est une autre histoire.

3/ L'enseignement professionnel serait une filière de relégation, on y enseignerait par défaut. Que nenni encore ! Les moins diplômés ne sont titulaires que d'une licence disciplinaire... Que dire de cette collègue qui a choisi l'enseignement agricole pour la bivalence lettres-philosophie et va passer « l'agrégation de Lettres Modernes en interne, essentiellement pour revenir aux livres, à la culture, [s]e sortir une année de l'agro-

écologie et des mammites chez les vaches laitières¹... ». Plus qu'une hiérarchie de savoir, le choix de la polyvalence manifesterait une posture d'insatiable curiosité. Cette curiosité, cet appétit vont d'ailleurs très au-delà des disciplines officiellement inscrites au tableau d'honneur des collègues : le plus souvent choisie, la polyvalence est pour eux un moyen de révéler, pour eux-mêmes et pour leurs élèves, « les éclairages mutuels que s'apportent les sciences « dures », les sciences humaines et les arts. »

4/ Tout enseignant enseignerait la maîtrise de la langue. Potentiellement, sans doute... Mais. Seules trois enseignantes de discipline non estampillée français (maths, espagnol, technologie) se sont senties concernées par le questionnaire qui leur était destiné.

5/ Les enseignants seraient des spécimens de fonctionnaires courtelinesques accrochés à leurs routines comme les bernicles à leurs rochers. Les collègues qui ont répondu témoignent tous du contraire. Ils sont tous entrés dans des démarches de formation permanente, participant à des stages institutionnels quand il y en a mais comptant surtout sur les mouvements pédagogiques ou les associations professionnelles et leurs publications. Plusieurs ont d'ailleurs signalé que cela leur revenait fort cher : l'État ayant érigé la pingrerie en vertu citoyenne, les crédits alloués à la documentation sont peau de chagrin et bon nombre d'établissements ne font plus aucun achat à destination des enseignants. D'autres pistes sont explorées pour se former : devenir soi-même formateur, entrer dans une démarche universitaire ou de VAE (validation des acquis de l'expérience), se remettre sur le marché des concours pour une réorientation.

Polyvalence et/ou interdisciplinarité

La posture face aux apprenants (mot volontairement choisi puisque les réponses des collègues concernent des enfants de maternelle, des lycéens, des étudiants et eux-mêmes dans leurs apprentissages) et la posture face aux savoirs semblent déterminer aussi des façons différentes de vivre la polyvalence et le sens de l'enseignement du français.

1/ Les professeurs des écoles témoignent d'une représentation très pragmatique, fonctionnelle et intégrative de cet enseignement : « *La maîtrise de la langue est présente tout le temps, même dans des remédiations à dominante mathématique* », « *J'enseigne le français en permanence : il y a bien sûr les heures officiellement dédiées, mais aussi tout le reste, dans la mesure où je corrige*

systématiquement l'oral, où l'on écrit et lit dans toutes les disciplines, où il y a toujours du vocabulaire à expliquer, et où je fais souvent le détour par l'étymologie, les familles de mots », voire « *Certaines heures sont dédiées au français en tant que discipline mais le français ne se conçoit que transversalement, dans la transdisciplinarité* ».

Leur relation aux élèves est souvent très empathique comme le manifeste une collègue de SEGPA : « *Je leur apprend la « parole publique » puisque l'écrit les met en échec, ils doivent absolument pouvoir compenser par l'oral, la compréhension.* » Cette empathie nourrit leur recherche pédagogique. La même collègue écrit : « *Mes collègues jury de l'oral HDA (histoire des arts) se « plaignent » sans cesse que les 3^{ème} soient incapables de faire un oral correct en HDA... Mais qui les y prépare ? Qui prend le temps d'apprendre à ces élèves comment faire un oral ? Les parents qui savent, quelques enseignants...* ». Avec les 3^{ème} SEGPA, je les y prépare. L'HDA est un prétexte, même si j'aime enrichir leur culture (et eux aussi). L'HDA m'a permis de les faire progresser en langue française. Orale certes, mais pas seulement : préparation de fiches mémoires, cartes mentales... j'enseigne le français, l'histoire des arts, et l'histoire (j'ai démarré chacune des séquences d'Histoire par une œuvre afin de donner du sens à toutes mes séances (histoire, HDA, français). Et comme c'est agréable d'enseigner ainsi ! »

Dans cette optique, la littérature est un support d'enseignement comme un autre et pas un objet d'apprentissage : parmi les apprentissages figurent la « *lecture compréhension (à partir de phrases, de textes brefs, d'albums de littérature, de documentaires, d'écrits du quotidien)* » ou la « *découverte, lecture expressive et mémorisation de textes poétiques* ».

Il y a sans doute là un enjeu pour le futur cycle 3 et, de même que le tunnel sous la Manche a été creusé à partir des deux rives, de même la lutte contre le décrochage et l'échec scolaires passe entre autre par un tissage par les PE et les PLC, pour que les uns orientent progressivement vers une dimension plus littéraire et culturelle et que les autres explicitent ce fondamental disciplinaire en l'ancrant dans une maîtrise métadiscursive (raconter, décrire, argumenter en...) et métalinguistique (les disciplines ont leurs usages spécifiques du langage).

2/ Chez les professeurs bivalents du secondaire professionnalisant, les disciplines sont au contraire clairement identifiées : *« C'est donc un réel enrichissement personnel pour moi-même d'une part, et pour mes séquences en classe d'autre part (je peux « éclairer » une œuvre littéraire par l'Histoire et comprendre les faits historiques par le prisme de la littérature) », « La connaissance épistémologique de la discipline n'est pas simple à acquérir et on est peu formé sur cela. Par exemple, le statut du récit en histoire et en français, le traitement du document... Par contre, travailler sur des compétences communes était facilitant : mieux rédiger, la maîtrise de la langue, s'exprimer à l'oral sur ... appréhender et lire un document, prendre de la distance. »*

Il n'empêche que globalement cette bivalence est a minima assumée : *« Le fait d'avoir plusieurs disciplines m'a ouvert l'esprit et m'a permis de mieux comprendre les élèves ».*

Elle peut même nourrir des réorientations : *« Aujourd'hui, j'enseigne dans un microlycée (structure de retour à l'école) et on essaie de faire des cours transversaux avec d'autres enseignants. Par ex : la problématique « Comment argumenter en français et en sciences ? Le texte en philo et en lettres ? L'analyse d'un tableau en lettres et en arts plastiques...² »*

3/ Chez les professeurs de lettres classiques

Trois des quatre collègues qui ont répondu manifestent un malaise professionnel : *« Quant au latin, j'ai dû l'enseigner avec des quotas réduits, c'est épouvantable autant pour moi que pour les élèves. (4 h au lycée pour tous les niveaux rassemblés au lieu de 3 h par niveau !!!) ».* On retrouve les mêmes mots sous la plume de collègues enseignant des langues dites rares, ou plutôt dont l'enseignement est minoré : arabe, allemand, portugais...

Une seule des collègues ayant répondu enseigne le grec, option qui est sans doute le vrai marqueur sociologique (combien d'établissements classés REP ou REP+ le proposent ?). L'une fait plutôt le choix de l'abandon de sa polyvalence : *« Je suis professeur de Lettres classiques depuis 35 ans. Certifiée. Pendant de longues années je n'ai enseigné que le français, par choix, ayant travaillé davantage la didactique de cette matière. »*

C'est parmi ces enseignants qu'a été exprimée une opposition virulente à l'idée même

d'interdisciplinarité. Cette opposition semble reposer sur une représentation de l'enseignement du français fondée sur la transmission normative doublée d'une agressivité à l'égard des collègues : *« Je ne comprends pas comment des sixièmes incapables de construire une phrase syntaxiquement correcte et ponctuée simplement, écrivant dans un graphisme répugnant ou/et illisible parfois, je n'évoque pas ici l'orthographe qui donne son sens à la phrase, puissent acquérir des moyennes remarquables en histoire-géographie ou en sciences naturelles. »* Les élèves-mêmes font les frais de cette exaspération : *« Tout n'est pas de la faute de l'école et pour certains cas, l'école ne peut rien ».* Cela s'accompagne d'une posture qui ignore l'accompagnement : *« Les EPI proposés dans le projet de réforme 2016 me font penser aux TPE de 1^{ère} que j'ai suivis pendant quelques années. Il est déjà extrêmement difficile pour des élèves de 1^{ère} de faire le lien entre deux disciplines, alors comment espérer que des élèves de 5^{èmes} y arrivent spontanément ».*

Ne jetons pas la pierre à la collègue, elle a subi de plein fouet la prolétarianisation de l'enseignement et évoque *« les pénibles années pendant lesquelles [elle a] dû enseigner sans formation le latin de la 5^{ème} à la terminale. Le poids de la matière et l'exigence des parents pesaient. »*

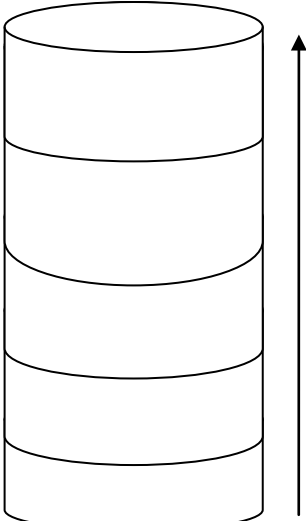
Une collègue, enseignante en REP+, exprime son bonheur à être bivalente : *« Très vite je me suis autorisée, du moins en latin, à sortir de la « posture » professorale, pour proposer des « angles » d'entrée dans le cours plus concrètes, plus ludiques, procédant davantage de l'observation et de l'expérimentation (fabrication/revêtement d'une toge ; cuisine : desserts romains ; initiation à la numismatique et collection...). Par ailleurs, enseignant dans un collège qui sera classé à la rentrée en REP, l'enseignement du latin m'a permis d'accompagner et d'approfondir les travaux menés en cours de Français (atelier « pratique de l'éloquence », sur un sujet de controverse antique). »*

A l'heure où nous sommes clairement invités par le socle commun et les programmes à favoriser l'entrée par les tâches, il convient d'interroger la relation ludique/pratique. Quels savoirs se construisent ? Comment faire pour qu'ils se construisent ? Comment être sûrs qu'ils sont construits ? Comment les tisser avec ceux qui sont déjà là et ceux qui se construisent ailleurs ? Vraies questions pour les futurs EPI.

J'avoue qu'en lançant ce questionnaire en juin, je n'étais sans doute pas au clair sur la distinction entre polyvalence et interdisciplinarité. Ex-PLP lettres-histoire & législation du travail moi-même, je gardais un bon souvenir de cette expérience au plan didactique et pédagogique : j'en ai gardé un gout prononcé pour les préparations de cours, une certaine capacité à gérer avec honnêteté mes zones d'incompétence (Ah ! le jet-stream et les alizées !!) et à demander l'aide de plus compétents. Lorsque je suis devenue PLC j'ai pu mesurer par contraste le confort que la bivalence apporte au professeur de lettres. Comme l'écrit une collègue de lettres classiques : *« La polyvalence a été pour moi un enrichissement permanent et matériellement une respiration face à la charge des corrections en français. J'ai constaté que je corrigeais en général avec plus d'attention les copies (relevé des corrections des travaux des élèves, nouvelle notation en fonction des progrès, notamment ; ce que je n'aurais pu faire si j'avais 4 – ou plus –*

classes de français). »

L'analyse des questionnaires m'amène à faire l'hypothèse que polyvalence et interdisciplinarité ne sont pas synonymes. Les professeurs des écoles seraient en amont de l'inter/transdisciplinarité. Ils permettraient aux élèves d'être au monde, d'agir dans lui, d'agir avec et sur les autres. La connaissance-compréhension du monde, avec ce qu'elle implique de modélisation et de conceptualisation à travers des disciplines commencerait ultérieurement. Si cette hypothèse est exacte, ceux qui craignent que le développement de l'interdisciplinarité signifie la négation des disciplines joueraient à se faire peur : l'interdisciplinarité nécessite un degré supérieur de maturation disciplinaire pour savoir ce qu'on veut tisser et faire tisser des savoirs et savoir faire de sa discipline avec ceux des autres. L'interdisciplinarité peut conduire à une polyvalence (choisie, voilà une question qui devrait concerner nos syndicats) mais ce n'est pas une nécessité, loin de là.

	<p>Le pédagogue, pour enseigner, doit savoir ce qu'il sait, faire des choix dans ces savoirs, identifier ses lacunes pour les combler... Il n'a pas droit au confort de la routine.</p> <p>L'expert a tellement intégré ses savoirs dans une compétence qu'il ne sait plus ce qu'il sait, ni ce que fut le chemin menant à ce sommet d'évidences, ni ce qu'il a abandonné en route, dans des choix souvent implicites. En fonction des usages de son expertise, il oubliera même la partie inutilisée des savoirs de son expertise. C'est ainsi qu'un enseignant expérimenté peut se retrouver en difficulté. C'est ainsi que se construisent les résistances aux évolutions demandées.</p> <p>L'apprenant parvenu à la maîtrise d'une compétence sait identifier et mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire qui lui permettront de valider son apprentissage aux yeux des experts. Il sait qu'il sait, et ce qu'il sait.</p> <p>L'élève qui sait qu'il ne sait pas est confronté au besoin d'apprendre ; s'il sait ce qu'il ne sait pas (encore), c'est encore mieux car il peut passer d'une motivation externe à une motivation interne. Plus facile alors de devenir activement apprenant.</p> <p>Quand on ne sait pas qu'on ne sait pas, c'est confortable mais...</p>
---	--

L'expertise ne suffit pas à faire le pédagogue

Pourquoi l'interdisciplinarité ?

Dans l'enseignement primaire, le français est souvent réduit par les collègues qui ont répondu à la maîtrise de la langue vécue comme une sorte de compétence transdisciplinaire. Selon les niveaux, l'accent est mis sur l'oral, l'apprentissage du code ou de la compréhension. Les nouveaux programmes qui ancrent l'apprentissage de l'oral et de la compréhension à tous les niveaux et en balisent le parcours d'apprentissage ainsi que celui du code, devraient fonder une nouvelle cohérence pour

l'enseignement-apprentissage du français. La conscientisation des apports de la littérature à la formation de la personne, de sa vision du monde, de ses valeurs semble être un chantier à (ré)ouvrir.

A la dimension linguistique, les collègues de l'enseignement secondaire professionnalisant ajoutent *« la synthèse, l'argumentation »* mais aussi *« la curiosité ! Lire un texte, faire des hypothèses de lecture, avoir envie de découvrir la suite puis la fin, se demander qui est ce personnage... Bref, entrer dans un cours comme*

dans un livre » ou l'histoire littéraire : « certaines périodes du programme de français aussi : l'Humanisme, les Lumières... » et en termes de compétences : « Les capacités [...] d'analyse, de synthèse, d'argumentation, [...] le discours adapté à l'interlocuteur, [...], la culture générale, l'idée de faire des liens, l'approche de concepts, l'élaboration d'une réflexion construite, le développement de la créativité et de l'imagination, la recherche des enjeux d'un discours et des objectifs explicites ou implicites d'un discours, l'esprit critique... ».

Du côté des collègues des autres disciplines, soit ils enseignent une langue-culture et sont sensibles à la construction de compétences linguistiques et littéraires, soit ils enseignent une discipline « moins linguistique » et sont sensibles aux enjeux en matière de compréhension d'énoncé, d'argumentation et d'écrits de travail.

Du côté des apprentissages développés à travers les autres disciplines et utiles pour le français, on cite l'acquisition de repères spatio-temporels, des catégorisations, de la démarche scientifique, du statut de la preuve pour l'argumentation, on insiste fortement sur le vocabulaire, la diversité des écrits à lire ou produire. Les autres matières sont parfois présentées comme un vaste champ de découverte et d'expérimentation linguistique. Les professeurs de langues anciennes sont quant à eux sensibles en plus à la dimension culturelle des apports de leur discipline pour le français : « la connaissance des mythes, leur poésie, leur actualité ; rapprochement d'imaginaires ; [...] ; apports entre ces cultures et la nôtre (théâtre et autres genres littéraires) » et restent attachés à un enseignement de la langue française ancrée dans ses racines antiques : « rigueur des constructions latines qui demandent un sens logique, analytique et un sens de la langue française pour l'exercice de traduction ; enfin les racines , l'étymologie ; [...] le renforcement grammatical ,tant en conjugaison qu'en grammaire de la langue ».

Les axes d'interdisciplinarité pointés par les collègues forment un ensemble trop disparate pour supporter la réflexion didactique et l'action pédagogique. C'est pourquoi l'AFEf propose une structuration à travers les discours et langages disciplinaires.

A quelles conditions l'interdisciplinarité est-elle une chance ?

1/ « Si on laisse **le temps** aux professeurs de créer des projets qui entremêlent réellement, et

habilement, les objectifs d'apprentissage. Si on accorde **les moyens** humains et matériels suffisants. Si les conditions pour susciter cette créativité sont réunies : **confiance** des personnels les uns envers les autres, confiance de la direction, **accompagnement** investi de la direction, sans jugement. Prise en compte de la fatigue professionnelle. »

2/ « **Clarifier les objectifs** communs et les objectifs de chaque discipline, se demander sur quel « ressort » on compte pour susciter la motivation, se demander si nos choix d'objets interdisciplinaires sont pertinents, accepter les résistances imprévues de certains élèves, envisager des **modalités d'évaluation pertinentes**... »

3/ « **Préparation** si ce n'est commune, au moins **coordonnée**, objectifs clairement définis, modalités d'intervention variées et variables en cours de projet, **concertation** régulière pour **adaptations** selon évolution, évaluation sur compétences dépassant le disciplinaire strict... » ; « un projet commun ».

4/ « L'interdisciplinarité ne doit **pas être artificielle**, parachutée... » « Que le **projet** soit pensé et construit ensemble... » ; « une interaction des champs disciplinaires » ; « que le **projet laisse de la marge aux élèves** pour qu'ils se l'approprient et puissent profiter des apprentissages au lieu de les subir. »

5/ « Qu'elle soit **explicite** et compréhensible par les élèves ». Expliciter les **liens entre les savoirs** : « l'intelligence, étymologiquement, inter-legere, c'est la capacité à faire des liens. Comment pourront-ils faire des liens entre les différents savoirs et savoir-faire qu'ils apprennent si nous, nous n'en faisons pas ? »

6/ « Avoir des **connaissances sérieuses dans toutes les disciplines** enseignées et n'en favoriser aucune. Une bonne **formation**, une auto-formation constante. »

7/ « **Accepter aussi le regard** de l'autre dans le travail d'équipe. **Se décentrer** par rapport à sa discipline mais ne pas oublier la **maîtrise de la discipline** elle-même ».

8/ « Qu'il y ait un vrai défi à relever sans qu'il soit insurmontable, avec **des problèmes à résoudre** et des **tâches ayant suffisamment de sens**. »

9/ « Que les savoirs associés soient clairement identifiés. »

11/ « Que les **normes** cessent d'être un pallier que ne franchissent que les privilégiés. Cela signifie que leur existence ne doit pas être

minimisée, qu'elles doivent être enseignées de façon explicite, assumée collectivement, et leur sens (disciplinaire, pragmatique ou social) également explicité. »

10/ Puisque l'invitation est faite que les tâches à réaliser soient (par exemple) des productions orales ou écrites, veiller à ce qu'elles **ne pêchent pas par artificialité**.

L'interdisciplinarité dans la voie professionnelle

L'auteure fait le point sur les spécificités de la polyvalence en lycée professionnel, en particulier celle des professeurs de lettres-histoire (géographie) « habitués à faire jouer l'interdisciplinarité dans la construction des savoirs, à travailler le français dans un cadre non disciplinaire et qui, grâce à leurs compétences l'interdisciplinarité est utile aux apprentissages ». Un des aspects qui mobilise les opposants à la réforme du collège est la question de l'interdisciplinarité. Beaucoup de collègues de français ont peur de perdre leur identité. D'autres craignent sincèrement de ne plus être en situation d'apporter aux élèves les connaissances et savoir-faire indispensables, de diluer les contenus disciplinaires dans un objet pédagogique mal identifié, les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI).

Or il existe déjà des enseignants de français, les professeurs de lettres-histoire-géographie de lycée professionnel (PLP) qui, parce qu'ils sont polyvalents, sont plus que d'autres habitués à faire jouer l'interdisciplinarité dans la construction des savoirs, à travailler le français dans un cadre non disciplinaire et qui, grâce à leurs compétences disciplinaires, savent à quelles conditions l'interdisciplinarité est utile aux apprentissages.

Comment ces enseignants vivent-ils cette bi-polyvalence ? Peut-on garantir qu'elle facilite le travail en interdisciplinarité avec leurs collègues des autres disciplines générales ou professionnelles ? Peut-on affirmer qu'elle renforce les apprentissages disciplinaires ? Si oui à quelles conditions ?

Une polyvalence obligatoire

¹ Cette collègue nous invite à découvrir des situations de classe en lycée agricole en visitant La Chronique de la Fourmi, sur le site **EnVie Scolaire** (cliquer dans la colonne à gauche sur « fourmi »)

² Voir l'article d'Ingrid Duplaquet dans le dossier « Tous compétents », *Lettre de l'AFEF* n° 50, juin 2015, <http://www.afef.org/blog/post-tous-compétents-en-français-p1528-c62.html>

Dominique Seghetchian (français, collège)

Les professeurs de lycée professionnel sont tous bi-polyvalents dans l'enseignement général. « Math-sciences », « lettres-histoire-géographie », « langue vivante-lettres », ils enseignent donc à des élèves préparant un Certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou un baccalauréat professionnel des disciplines qui, en collège ou en lycée général, sont assurées par des enseignants différents.

Les PLP sont en effet les héritiers des instituteurs qui, dans les Centres d'apprentissages, ancêtres des Lycées professionnels, assuraient après-guerre l'enseignement des disciplines académiques à côté de leurs collègues, anciens professionnels issus de l'industrie ou de l'artisanat, chargés des « enseignements pratiques ».

Longtemps seuls enseignants bivalents dans le second degré avec les Professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC), ils restent aujourd'hui les seuls de cette catégorie depuis la mise en extinction du corps des PEGC au profit des Professeurs certifiés lauréats des CAPES.

La bivalence¹ est maintenue dans les lycées professionnels pour des raisons pédagogiques. Contrairement au collège, les horaires des disciplines d'enseignement général y sont modestes : 3 heures de français, une heure d'histoire-géographie, 2 heures d'anglais... Dans la voie professionnelle un professeur monovalent d'histoire-géographie pourrait donc enseigner jusqu'à dans 18 classes... La bivalence permet donc de constituer des « blocs horaires » de 4 à 8 heures, selon les sections, facilitant par là même l'enseignement à des élèves qui, plus que d'autres, ont besoin de sentir la cohérence des méthodes, de comprendre l'articulation entre les savoirs, de construire des liens de confiance avec leurs enseignants.

Mais soyons lucides aussi : des raisons autant politiques que pédagogiques expliquent

également cette survivance car le syndicat le plus hostile à la bivalence des enseignants n'est pas présent dans les lycées professionnels. Sans compter que, loin des feux de l'actualité et de certaines associations de spécialistes très sourcilleuses, on peut y introduire – ou y maintenir – des modalités qui mettraient le feu dans les collèges ou les lycées généraux...

Une polyvalence subie ou choisie ?

A priori les candidats au concours de recrutement des PLP de l'enseignement général – le CA PLP – sont avertis de cette spécificité et donc acceptent la bivalence, on peut même dire qu'ils s'y préparent. A priori.

Car, en France, les licences sont largement monodisciplinaires. Dans les concours qui nous intéressent ici, on y accède – en simplifiant – par une licence de lettres modernes, ou d'histoire ou de géographie. Quant aux masters, ils sont eux aussi monodisciplinaires. Seuls ceux qui préparent aux CA PLP sont bi ou trivalents.

Mais, dans notre système scolaire fortement hiérarchisé où la voie professionnelle se situe en bas de l'échelle, depuis que CAPES et CA PLP requièrent les mêmes exigences de diplômes (d'abord la licence puis, dernièrement, le master), les étudiants qui se présentent au seul CA PLP externe – et donc qui ont pu préparer un master bivalent – sont extrêmement minoritaires (c'est moins vrai pour le CA PLP interne). Ce concours en effet est un concours de « recours », pour ne pas dire « de second choix », que passent aussi les candidats au CAPES voire à l'agrégation pour sécuriser leur devenir professionnel. Et si, tous les ans, on compte quelques lauréats qui, reçus à la fois au CAPES et au CA PLP, optent pour ce dernier, l'immense majorité de ceux qui se retrouvent dans cette situation choisit le CAPES... On peut dire que, d'une certaine façon en lettres-histoire-géographie et en langue vivante-lettres, se retrouvent PLP des candidats malheureux à un concours monovalent. La bivalence des PLP est donc plus subie que choisie...

Sauf que, quelques années plus tard, ceux que la bivalence insupportait ont disparu. Quelques-uns se sont réorientés, mais beaucoup d'autres se sont de nouveau présentés au CAPES et ont été reçus. Ceux qui restent sont donc, très majoritairement, ceux que la bivalence au moins ne gêne pas,

quitte à négocier avec le chef d'établissement ou avec les collègues un emploi du temps moins bivalent qu'il ne devrait l'être. Mais pour beaucoup, en particulier ceux qui avaient au départ le projet d'enseigner l'histoire et la géographie, l'enseignement du français est une vraie révélation : l'approche des œuvres littéraires, la liberté dans le choix des contenus – auteurs, œuvres, genres et courants littéraires – la variété et la créativité des exercices, le français comme outil lié à l'apprentissage du métier, peuvent alors constituer une vraie découverte et susciter une vraie passion. On peut dire alors que la bivalence, subie ou simplement acceptée sans enthousiasme au départ, devient un vrai choix professionnel.

Une posture particulière face aux élèves et aux disciplines

Mais l'intérêt pour une discipline que l'on découvre tardivement, souvent à la fin des études universitaires, ne suffit pas pour comprendre comment les PLP vivent leur bivalence. C'est le regard qu'ils portent sur leurs élèves, l'analyse qu'ils font de leurs besoins et de leurs difficultés, très souvent l'idée qu'ils sont les derniers à pouvoir les sauver de l'échec voire de la perte, qui expliquent que la bivalence soit perçue comme absolument incontournable. Comme l'écrit Marion Fekete dans son article² *« Dans mes pratiques quotidiennes en classe comme en formation, j'essaie de penser à l'apprenant dans sa globalité, c'est-à-dire comme un « acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde ». C'est-à-dire que l'entrée que je choisis n'est pas celle de la connaissance pure relative à un champ disciplinaire mais plutôt la façon dont les savoirs et savoir-faire vont nourrir une réflexion personnelle globale »*.

Si tous les enseignants ne l'expriment pas nécessairement de cette façon, on peut penser que cette posture est fondamentale pour vivre la bivalence non comme une charge mais comme un atout au service de la réussite des élèves. C'est parce que les PLP sont centrés sur les élèves et leurs apprentissages plus que sur les logiques disciplinaires qu'ils vivent l'enseignement de plusieurs disciplines (par exemple l'histoire, la géographie, l'éducation civique il y a peu, l'histoire des arts, la littérature, le français comme véhicule de l'enseignement...) comme évidente

pour la construction de l'élève comme sujet du monde.

La formation universitaire ne préparant pas réellement à l'enseignement de plusieurs disciplines – sauf exception – les professeurs bivalents sont nécessairement « candides » face à une des valences. Cette étrangeté, ce sentiment de ne pas être totalement compétents dans une des disciplines enseignées, place les PLP dans une situation particulière : ils perçoivent les savoirs à enseigner avec plus de prudence, moins d'évidence. Parfois ils ont pu se poser des questions proches de celles de leurs élèves. Ce qui leur donne souvent plus de facilité à faire des choix, à mettre de côté certaines connaissances qui semblent incontournables aux « spécialistes ». « (...) *en histoire, la discipline dans laquelle j'ai été initialement formé* – explique l'un d'entre eux – *j'ai parfois du mal à faire des choix dans les connaissances qui me semblent nécessaires pour que les élèves comprennent une situation historique sans la déformer par une simplification extrême. Il m'est donc plus aisé de construire une séquence de français (...)* ».

Une longue habitude des dispositifs transversaux

On comprend alors que, si les PLP pratiquent au quotidien le tissage entre plusieurs disciplines, le faire avec des champs disciplinaires encore plus éloignés de ce qu'ils maîtrisent – comme les sciences ou les disciplines professionnelles – peut leur poser moins de difficultés qu'à des enseignants monovalents. Il y a là du savoir-faire (montrer aux élèves les ponts entre les savoirs, les points communs et les spécificités dans des méthodes, des exercices...) mais surtout une posture : curiosité envers des démarches disciplinaires différentes, des concepts proches ou lointains, des cultures, absence de crainte face à la dilution et la perte d'identité...

Sans crispation sur un pré carré disciplinaire, sans appréhension devant des objets de connaissances moins bien maîtrisés, centrés sur les intérêts et le fonctionnement des élèves, les PLP peuvent conduire un dialogue simple et fécond avec les enseignants des autres disciplines. C'est pourquoi, depuis longtemps, les actions et les projets pluri/interdisciplinaires sont bien installés dans la voie professionnelle. « Projets technologiques » en classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, « Projets pluridisciplinaires à caractère

professionnel » dans les classes préparatoires au CAP ou au baccalauréat professionnel, « classes à PAC », « Histoire des arts » et dernièrement « ateliers rédactionnels »³ dans la section Gestion-administration, ont permis de faire largement dialoguer les disciplines et mettre les élèves à apprendre en s'engageant dans des réalisations concrètes. Et c'est, comme souvent, l'institution elle-même qui n'a pas permis de faire du Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, où s'étaient engagés de nombreux PLP de toutes disciplines à partir des années 2000, une modalité d'enseignement pérenne : en n'acceptant pas d'évaluer à l'examen les savoirs et savoir-faire développés à travers cette modalité pédagogique, en la rendant ainsi facultative, en substituant à l'horaire dédié un horaire globalisé, autant de limites qui ont fait que pour beaucoup de chefs d'établissement le PPCP est souvent devenu une variable d'ajustement. Et le BO de février 2009 a sonné le glas du PPCP...

En ce sens, affirmer que les savoirs acquis grâce aux nouveaux EPI du collège seraient évalués en contrôle continu au DNB constitue un gage de réussite.

Un lien particulier avec l'enseignement et le monde professionnel

Sans remonter à la création des Centres d'apprentissage et des Collèges d'enseignement technique, ancêtres du Lycée professionnel, et aux programmes de 1945, instructions pédagogiques officielles (IO) et sujets d'examen ont longtemps lié étroitement l'enseignement du français aux spécialités des métiers préparés et à l'enseignement professionnel. C'est ainsi que, dans les années 1960, l'épreuve de français du CAP Couture floue proposait aux candidates de rédiger une lettre où elles décriraient pour leur meilleure amie la robe qu'elles se confectionneraient pour leur mariage...⁴ Plus près de nous, jusqu'aux années 2000, le règlement d'examen du Brevet professionnel Tailleurs de pierre de monuments historiques, indiquait pour l'épreuve de français la rédaction d'un « *rapport d'intervention d'incident sur un chantier* ». Enfin le programme de français de 2009 pour le CAP propose une problématique « *s'insérer dans l'univers professionnel* » qui conduit les élèves à « *rédiger un glossaire professionnel* » ou « *une annonce* » ou encore « *le compte rendu de la période de formation en entreprise* ».

Enfin, le nouveau baccalauréat professionnel de 2009 voit apparaître, avec un horaire fléchi de 152 heures pour le cycle de trois ans, « *les enseignements généraux liés aux spécialités* » (EGLS)⁵ où le français mais aussi « *mathématiques, langue vivante, sciences physiques et chimiques, et/ou arts appliqués* » participent à la professionnalisation des élèves par l'apport de contenus disciplinaires spécifiques.

C'est ainsi que lors d'un séminaire de la DGESCO⁶ sur le nouveau baccalauréat, on explique qu'en français « *Il est tout à fait envisageable de faire écrire les élèves pour exposer et transmettre un procédé professionnel à d'autres élèves (étudiants ou adultes, selon les cas) en vérifiant bien que ce procédé soit réellement utile à ces « autres élèves » et qu'il permette la réalisation d'une tâche professionnelle authentique* ». Ou encore « *Dans les formations du secteur tertiaire-administratif par exemple, [le français] peut contribuer à développer des compétences méthodologiques et organisationnelles en concourant à : développer des habitudes d'analyse de corpus documentaires variés; apprendre la prise de notes en travaillant sur le repérage de ce qui fait sens dans un texte ; structurer l'expression orale ; mener une réflexion sur une question précise à partir d'un groupement de textes ; encourager une posture réflexive à l'issue de toute réalisation* ».

Enfin en 2012 le référentiel du nouveau baccalauréat Gestion-administration (cf. note 3) associe étroitement professeur de français et professeur de gestion-administration dans le cadre des « ateliers rédactionnels » pour entraîner les élèves à rédiger les différents textes professionnels selon une démarche que les littéraires connaissent bien : identifier la situation de communication, le type de discours (« genre » de texte) et y répondre pour rédiger leur écrit, recourir aux savoirs linguistiques ou textuels (« *procédés d'écriture* ») pour le rendre opérant⁷. Ces ateliers rédactionnels relèvent des EGLS et les écrits sont consignés dans un portfolio numérique soumis à l'évaluation certificative où le professeur de français doit avoir sa place.

Le français fécondé par les autres enseignements

Ce lien étroit avec les enseignements professionnels et avec le monde de l'entreprise ou

du travail en général, donne à la discipline française une place particulière. Si, dans l'univers de la voie générale on pense souvent le lien avec les autres disciplines en termes de lourdeur, de contraintes, de perte d'identité voire d'inféodation, dans la voie professionnelle ce lien est perçu comme une aide.

D'abord dans le rapport qu'il établit entre l'enseignant de français et les élèves⁸. Ces derniers, dont on sait qu'ils sont souvent orientés vers le lycée professionnel pour leur échec dans les disciplines du collège, toutes générales, ou presque, comprennent facilement le lien entre ces contenus et le métier qu'ils préparent. Quand le PLP lettres-histoire-géographie va rencontrer à l'atelier ses élèves du baccalauréat Technicien de fabrication bois et matériaux associés et leur demande de lui expliquer le fonctionnement de la ponceuse, la nécessité de se tenir face à l'interlocuteur, d'utiliser un niveau de langue adapté et de savoir définir des termes techniques, exigences apprises dans toute situation de communication orales, sont perçues comme parfaitement légitimes. De la même façon, si le futur gestionnaire administratif est amené à rédiger un « courrier de relance », l'étude des temps et modes permettant d'exprimer « le souhait » ou « la demande », celle de la modalisation selon « l'incitation » ou « l'injonction »⁹ prennent un sens et donnent une légitimité à des contenus notionnels qui avaient pu paraître parfaitement abstraits au collège et le sont tout autant au LP dans une séance totalement décrochée en étude de la langue. Bien entendu la démonstration vaut aussi pour le PLP langue vivante-lettres qui peut faire comparer aux élèves la réalisation de ces actes de langage dans les deux langues. Voire réaliser une situation de communication dans la langue étrangère : « *Un client (anglais, allemand, espagnol...) visite l'entreprise X... Le technicien doit expliquer au client comment fonctionne la nouvelle ponceuse acquise par l'entreprise et répondre à ses questions ...* ». Là encore le professeur de langue vivante étrangère ajoute à sa panoplie une situation d'apprentissage motivante et pertinente.

Que ce soit via des projets pluridisciplinaires, les enseignements généraux liés à la spécialité ou la période de formation en milieu professionnel, le français développe les compétences de l'oral, de l'écriture, de la lecture ou du « travail sur la

langue »¹⁰ dans des situations proches du réel susceptibles de faciliter les apprentissages.

Alors, tout va bien?

Faut-il penser pour autant que le PLP lettres-histoire-géographie ne rencontre aucune difficulté dans son enseignement ?

On ne parlera pas ici des problèmes de gestion de classe que peuvent rencontrer les enseignants, des incivilités, voire de la violence... Tout cela est réel mais il faudrait analyser ces phénomènes sous un autre angle que la seule didactique : à l'évidence la polyvalence, l'appui sur le métier préparé et la concertation avec les autres disciplines ne constituent pas des panacées !

Il faut surtout évoquer ici ce que représente en temps et en engagement le fait de mettre ses connaissances à jour dans plusieurs disciplines – sachant que celle appelée « français » est plurielle à elle seule ! – de travailler avec des collègues et sur des supports professionnels qui peuvent aller, dans certains établissements, depuis les métiers de la santé et des services, à ceux du bâtiment, et de la vente...

Cette ouverture cognitive et relationnelle des PLP suppose une bonne expérience mais surtout une vraie formation au plan disciplinaire et pédagogique : pour co-enseigner avec une autre discipline, il faut être solide au plan épistémologique et didactique dans la sienne (les siennes !). Pour co-animer une séance avec un enseignant qui travaille habituellement à côté d'un tout petit groupe d'élèves sur une machine, dans le bruit d'un atelier ou plusieurs adultes cohabitent, celui qui a l'habitude de faire parler

des groupes de trente élèves doit savoir moduler ses postures.

Les anciennes ENNA¹¹ savaient apporter cette formation. Il faut maintenant que les ESPE apprennent à le faire !

¹ Pour faciliter la lecture on emploiera dorénavant le terme de « bivalents » pour des enseignants qui peuvent enseigner plus de deux disciplines différentes (ex : « français-histoire-géographie-éducation civique » ou « mathématiques-physique-chimie »)

² FEKETE M. « La bivalence pour construire des compétences et donner du sens aux apprentissages », dans ce même dossier.

³ Dispositif pluridisciplinaire français-gestion, obligatoire dans le nouveau baccalauréat professionnel «Gestion-administration ». Avec un horaire dédié (pris sur les 50 heures annuelles des « enseignements généraux liés à la spécialité »), le professeur de français (lettres-histoire ou langue vivante-lettres) apprend aux élèves avec son collègue d'économie-gestion à rédiger toutes sortes de textes professionnels requis par la profession de « gestionnaire-administratif » (naguère, on aurait parlé de « secrétaire »...).

⁴ Voir la thèse de Maryse Lopez « *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985, Place, modalités rôle dans le processus de disciplinarisation* », sous la codirection de Marie-Laure Elalouf et Pierre Kahn, préparée au sein du laboratoire ÉMA, Université de Cergy-Pontoise (non publiée)

⁵ Ou encore « EGLS » BO spécial n° 2 du 19 février 2009

⁶ Sur le site de l'académie de Strasbourg
http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/mathematiquessciencespro/Pratiques_pedagogiques/EGLS/DGESCO_definition_EG_specialites.pdf

⁷ Les termes entre guillemets sont ceux du référentiel du baccalauréat professionnel Gestion-administration . Voir le site du Cerpeg
<http://www.cerpeg.ac-versailles.fr/IMG/pdf/a131cb.pdf>

⁸ Voir BOUIN N. « La polyvalence en LP », *Cahiers pédagogiques* n°522.

⁹ Tous les mots et expressions entre guillemets sont issus du référentiel du baccalauréat professionnel Gestion-administration

¹⁰ Cf. Programme de français pour le baccalauréat professionnel, eduscol.education.fr/prog/2009

¹¹ École normale nationale d'apprentissage, ancêtres des IUFM et des ESPE...

Françoise Girod