

# Les apprentiss

**POURVU QU' ON LEUR  
DONNE LES OUTILS  
ADÉQUATS, LES ÉLÈVES  
PEUVENT SE CONFRONTER À  
LA COMPLEXITÉ ET À LA  
DIVERSITÉ DU MONDE POUR  
RECHERCHER,  
EXPÉRIMENTER ET  
CONSTRUIRE LEURS  
APPRENTISSAGES**

**E**

tonnamment, l'actualité pédagogique de l'année 2007 aura été marquée par un retour en

force de modèles d'apprentissage que l'on avait cru « dépassés », non pas seulement au sens d'archaïques ou périmés. Les consensus qui s'étaient jusque-là dégagés, et qui sont encore aujourd'hui confirmés dans les pages de ce journal, prenaient en compte les approches complexes et diverses des uns et des autres. Elles dépassaient ces modèles simplistes en intégrant et en équilibrant l'ensemble des paramètres nécessaires à l'acquisition des savoirs, tels que la recherche, en l'état actuel de ses travaux, peut les définir.

Car l'apprentissage passe d'abord par une construction, voire une re-construction, que l'élève doit opérer. Line Audin propose même (p. 16) un outil pour « déconstruire », c'est-à-dire déterminer quels sont les « éléments principaux » d'une production langagière, outil utilisable quelle que soit la langue et dans toutes les disciplines.

Comment s'opère cette construction ? Absolument pas par « l'exposition à des savoirs déjà établis », comme le dénonce Joël Briand (p. 12), mais bien par, simultanément, la confrontation avec la complexité du monde et une véritable mise en activité de recherche de l'élève. Se frotter à la complexité permet à l'élève de comprendre qu'il intervient sur le

# ages



monde réel. Il va la rencontrer aussi bien avec « des textes longs » (p. 18) et les parcours différenciés proposés par Patrick Joole, que dans la forêt du web et les outils pour apprendre à chercher des informations décrits par Monica Macedo-Rouet (p. 20). Dans « un monde saturé de signes », Marion Blanchaud (p. 24) insiste pour sa part sur la nécessité absolue d'une véritable éducation à l'image. Dans tous ces cas des outils existent pour se coller à cette complexité, Line Audin proposant même d'en extraire l'essence pour mieux l'appréhender et ensuite la traduire dans une langue étrangère.

Comment mieux mettre les élèves en situation de construire leurs savoirs que de leur proposer une démarche d'expérimentation ? Edith Saltiel (p. 14) ajoute le raisonnement dans les « fondamentaux de l'école » : en sciences, l'expérimentation permet. Certains de ces modèles, évidents pour les adultes, doivent pourtant être reconstruits par les élèves. En mathématiques, pour Joël Briand, c'est à la construction de modèles que doit aboutir l'expérimentation, modèles dont certains sont tellement « évidents » pour les adultes qu'il ne faut surtout pas omettre de les faire reconstruire par les élèves.

Ces fils conducteurs sont pareillement inhérents aux démarches de l'éducation artistique. Hélène Cohen-Solal (p. 26) plaide pour l'exploration d'un patrimoine le plus riche possible, pour l'entrée de la diversité des œuvres plastiques à l'école, y compris les plus innovantes et les plus contemporaines comme une des conditions de la « création », vue comme « un élan vers l'inédit ». Joëlle Gonthier (p. 31) explique que la démarche artistique interroge la démarche scientifique : elle se pratique sans filet, « permet de poser des énigmes et d'y apporter une réponse artistique ».

C'est en faisant qu'on crée, c'est en jouant qu'on apprend, le parallèle avec les jeux collectifs est saisissant. Pascal Grassette

(p. 30) explore ces différentes facettes et introduit une distinction importante sur l'élève qui interroge en permanence son apprentissage. Pour le coup c'est la formule « on apprend en jouant » qui gagne nos faveurs.

Des questionnements qui basculent d'un coup dans l'identité et l'histoire commune de tous. Comment être en position d'apprendre si son histoire personnelle est brouillée par un « non-lieu de mémoire » ? Comment construire des apprentissages si l'on a du mal à construire son identité sociale et culturelle ? Benoît Falaize (p. 28) milite pour l'étude de la réalité historique de l'immigration, dans le cadre des programmes d'histoire, mais sans oublier toutes les occasions interdisciplinaires. Question d'actualité, question sérieuse, mais toutes les questions traitées ne le sont-elles ...

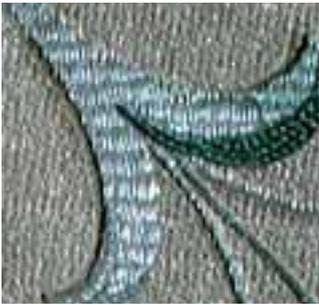


## Maîtrisez votre langue !

« La langue ce n'est pas une discipline, c'est un moyen par lequel on peut acquérir toutes les autres disciplines », vient d'affirmer le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos. Se concentrer sur la maîtrise de la langue, l'école primaire s'y est attaché comme à la première des priorités depuis au moins deux décennies. Les programmes de 2002 l'ont mise également à la première place pour l'école maternelle. Alors que penser de cette affirmation ? Renvoie-t-elle à la complexité de cet apprentissage ? Et à la multiplicité des objets et des autres apprentissages dont elle s'alimente ?

Espérons que « se concentrer sur l'écriture, la lecture, le français » ne nous fasse pas retomber dans l'ornière instrumentale comme à l'époque où l'on apprenait à nager sur un tabouret. La langue qui nous sert à communiquer nous aide à construire notre représentation du monde, à organiser notre pensée et à apprendre, elle a besoin d'être immergée dans la culture et la diversité.

## « L'apprentissage passe d'abord pour une construction »



...pas ? L'orthographe, abordée par Danièle Manesse (p. 22) est l'exemple même des sujets médiatisés à l'excès... et avec un excès de simplisme ! Le retour abusif du balancier prôné par certains ne peut pas masquer la diversité et la complémentarité des approches qui font consensus aujourd'hui. Un temps de réflexion, de découverte et d'interrogations allié à la compréhension du fonctionnement de la langue ; et dans le même temps un entraînement systématique pour « mémoriser, fixer, gagner du temps en automatisant un certain nombre de procédures ».

Mettre les élèves en activité suppose de penser à l'avance les modalités d'observation de ces mêmes élèves en train d'apprendre. Là commence la différenciation pédagogique. L'expérience, les outils fournis par la recherche aujourd'hui permettent d'emprunter des chemins, des pistes pour une véritable construction des apprentissages et des possibilités de remédiations, sans jamais oublier que c'est dans les interactions et le collectif du groupe classe que ces petits miracles ont lieu.

### Elèves, enseignants, apprentissages... les termes d'une équation complexe

Depuis sa création, le SNUipp a développé ses revendications en terme de conditions d'exercice du métier en lien avec les conditions d'apprentissage des élèves. Les enfants n'arrivent pas tous à l'école avec les mêmes bagages. Ils empruntent des voies et des temporalités différentes pour construire leurs apprentissages. C'est pour cela qu'il faudrait être en mesure de proposer fréquemment des approches diverses et des modalités variables, en grand ou petit groupe.

Des moments où un autre maître que le maître de la classe pourrait expliquer à sa manière, des moments où un autre adulte pourrait intervenir ou observer... les élèves ou le maître. Des moments même où le groupe classe, voire certains élèves prendraient en charge les difficultés d'autres élèves. Ainsi que des dispositifs d'aides et de soutiens mobilisables quand le besoin est repéré. Il ne s'agit pas de rêver une école illusoire mais de se donner les moyens d'avoir une école qui regarde tous les élèves avec bienveillance, qui leur donne confiance en eux et les valorise, qui leur laisse le temps d'entrer au bon moment dans les apprentissages communs, et qui parce qu'elle les rend acteurs de leurs apprentissages, participe à leur construction en tant que personne.

# MATHÉMATIQUES

## MATHÉMATIQUES ET EXPERIENCES. UN ATELIER ANIME PAR JOEL BRIAND



## Expérimenter Et ensuite ?

**POUR RÉUSSIR CETTE MULTIPLICATION, IL FAUT CONNAÎTRE SES TABLES... ET SAVOIR EFFECTUER UNE ADDITION POSÉE (MÊME SI LES COLONNES SONT OBLIQUES !). DIFFICULTÉ ÉVACUÉE : « 7 FOIS 7, 49 ET 3, 52 ; JE POSE 2 ET JE RETIENS 5 »**

En 1973, époque balbutiante de la recherche en didactique des mathématiques, une expérience conduite sur 500 élèves de CM2 avait montré qu'en proposant une autre façon d'effectuer une multiplication de taille 8 (somme du nombre de chiffres du multiplicateur et du multiplicande) (procédé appelé « per-gelosia »), on passait d'un taux de réussite de 48 % à 88 % pour les élèves de l'échantillon. Ce résultat aurait mérité qu'on y prête attention. Le plus curieux est qu'à l'époque, les chercheurs ne s'intéressaient pas vraiment à ce brusque saut en performance, mais plutôt au fait que ce procédé, non répandu socialement

$$475 \times 37 = 17575$$

certes, était pourtant facile à construire avec les élèves. Pourquoi n'avoir pas encouragé l'expérimentation ? Le cas échéant changer la façon de faire une multiplication ? Pour cela, il aurait fallu se donner les moyens politiques d'expliquer à une société (les parents) qu'un autre procédé de calcul pouvait être enseigné pour le plus grand bien des élèves.

**E**nseigner les mathématiques, c'est mettre les élèves en position d'effectuer une réelle activité mathématique, de « construire des modèles », comme l'explique Joël Briand. Démarche exigeante qui oblige l'enseignant à se focaliser en permanence sur « comment l'élève est en train d'apprendre. » Brigitte Medinaceli est conseillère pédagogique de la circonscription Bordeaux-Bouscat en Gironde. Avec Joël Briand, elle a participé à l'animation d'un stage sur la construction du nombre au CP. Le but était de revisiter les processus d'apprentissage. Pour cela les stagiaires ont travaillé sur des séquences clés permettant aux élèves d'entrer dans une véritable activité mathématique, de se détacher de la situation matérielle, de prendre de la distance avec l'objet à apprendre en multipliant les situations de communication autour de cet objet. Pour elle, « cette démarche exigeante demande du temps, mais ce temps est largement regagné ensuite ». Par contre, « elle oblige à avoir un autre regard sur les élèves, sur la façon dont ils s'y prennent », et implique de mettre en place dans la classe une réelle différenciation pédagogique.

Pour Brigitte, ce stage très dense « a permis de donner des outils dans une atmosphère de travail très forte », ambiance ressentie aussi bien par les formateurs que par les stagiaires. Les réactions ont été très positives et les stagiaires sont demandeurs d'un retour, une fois passé un nécessaire temps de recul.

## « Cesser de changer les programmes »

### Joël Briand

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN MATHÉMATIQUES  
IUFM D'AQUITAINE LABORATOIRE DAESL UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

LES ENJEUX DIDACTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES HATIER 1 997

PRINCIPAUX ARTICLES :

UNE EXPERIENCE STATISTIQUE ET UNE PREMIERE APPROCHE DES LOIS DU HASARD AU LYCÉE PAR UNE CONFRONTATION AVEC UNE MACHINE SIMPLE IN *RDM* ED. LA PENSÉE SAUVAGE ; Vol 25 2 005.

LA PLACE DE L'EXPERIENCE DANS LA CONSTRUCTION DES MATHÉMATIQUES EN CLASSE, OU LA CONFUSION DES MILIEUX A PARAÎTRE PETITX 2007.

MANUELS SCOLAIRES :

COAUTEUR DE LA COLLECTION THÉOREME COLLÈGE EN PARTENARIAT AVEC LA CÔTE D'IVOIRE 2000. COAUTEUR DE LA COLLECTION EUROMATHS ÉCOLE PRIMAIRE HATIER 2006-2007.



## Les mathématiques s'apprennent en se construisant

### **Vous militez pour une pédagogie active des mathématiques.**

Les mathématiques s'apprennent en se construisant. C'est dans une recherche active plutôt que dans les « visites guidées » des savoirs « déjà là » que les élèves progressent. Les mathématiques se construisent à partir d'expériences, c'est-à-dire de confrontations au réel permettant de construire des modèles qui, eux-mêmes auront à interroger la réalité, dès l'école primaire. C'est, par exemple, comme cela qu'un élève comprend progressivement que la connaissance de la mesure des trois côtés d'un triangle, quel qu'il soit, permet de reconstruire celui-ci.

### **Cependant, maths et expérimentation, ce n'est pas si simple...**

La séparation des sciences dites expérimentales et des mathématiques signe plus ou moins consciemment l'impossibilité de faire apparaître les mathématiques comme outil d'intervention sur le réel. L'enseignement des mathématiques doit permettre de construire des modèles plutôt

que les exposer. Or les « modèles » construits à l'école primaire sont tellement culturellement

connus qu'il semble que leur construction aille de soi et que leur transmission puisse se réduire à l'exposé. Mais ces mécanismes apparemment déjà construits ne le sont que par les adultes et leur appropriation par les élèves passe par une re-construction, par l'évolution de la signification des signes, la construction des règles, la genèse de modes de raisonnement, qui sont l'essence de l'activité mathématique. La pratique des mathématiques n'est pas la connaissance d'un ensemble de vérités instituées mais la

construction d'« instruments de contrôle des situations ».

### **Vous pensez que les programmes doivent être mieux accompagnés...**

Les programmes de 2002, leurs documents d'accompagnement, sont globalement bien construits et adaptés à la demande de notre société et aux élèves d'aujourd'hui. Les légères modifications de 2007 sont plus des « effets de manche ». Les décisions qu'un enseignant doit prendre pour la planification sur l'année supposent un travail lourd que les programmes lui laissent en charge, surtout qu'il enseigne 8 disciplines... Pour rendre plus aisée leur lecture je propose des tableaux synoptiques qui montrent les échéances année par année dans les domaines cruciaux du calcul et de la géométrie.

### **Et en même temps il faut arrêter de tout changer sans arrêt...**

Les décideurs doivent cesser de changer les programmes trop souvent. Cela a un effet

pervers, les enseignants ne « suivent plus », la parole officielle est discréditée. Par ailleurs, à quelle définition précise se réfère-t-on lors

de la lecture des termes « compétences » « capacités » « attitudes » largement utilisés maintenant dans les textes ? Une des conséquences est que les professeurs se repèrent plus à l'aide des manuels qu'à l'aide des programmes et des documents d'accompagnement, devenus éphémères.

### **Et pourtant il faut changer quand même...**

Des modifications peuvent être apportées. En particulier « apprendre par la résolution

de problèmes » a plus fonctionné comme un slogan que comme une avancée pédagogique, faute de formation complémentaire des enseignants. Il en résulte un flou dommageable. Mais ne jetons pas le bébé et l'eau du bain. On voit déjà les redresseurs de tort prôner le retour à l'ancienne... Les temps ont changé : les professeurs des écoles ont maintenant suivi un parcours universitaire. Ils savent comprendre et intégrer des préoccupations professionnelles, lire, analyser des documents d'accompagnement. Il faut donc leur apporter cela en formation.

### **Vous plaidez pour une autre formation continue.**

La formation continue est un acquis à conserver. Mais son organisation devrait plus, de mon point de vue, se rapprocher de séminaires sur un thème précis : prendre le temps de réfléchir à une question précise de mathématiques pendant 8 jours est productif. Par exemple qu'est-ce qu'un premier trimestre au CP en maths ? Je l'ai expérimenté. Il est vrai que la demande de formation en mathématiques est faible, car, jusqu'au cycle 3 en général, des automatismes appris produisent un effet de masquage des difficultés naissantes en mathématiques chez certains élèves. Et puis la formation continue est un moment de respiration : on pense mieux respirer dans certaines disciplines que dans d'autres !

Enfin, le ministère devrait faire appel, au-delà des recherches sur les mécanismes cérébraux du calcul, aux résultats de la recherche sur l'enseignement des mathématiques en France, obtenus depuis 30 ans, et largement reconnus hors de nos frontières.

Propos recueillis par  
Daniel Labaquère

# SCIENCES

## SCIENCES A L'ECOLE ET DEMARCHE D'INVESTIGATION : POURQUOI ET COMMENT ? UN ATELIER ANIME PAR EDITH SALTIEL

### LE SITE « LAMAP »

#### OUTIL POUR LES ENSEIGNANTS

LE SITE « LA MAIN À LA PÂTE » PROPOSE DES SÉQUENCES ET MODULES PÉDAGOGIQUES PRODUITS POUR LA CLASSE. PRÈS DE 300 ACTIVITÉS DISPONIBLES DE « LA GERMINATION DES LENTILLES » AU CYCLE 1, À « QU'EST DEVENUE L'EAU DES FLAQUES QUI A DISPARU DANS LA COUR ? » AU CYCLE 2 À « COMMENT SAVOIR D'OÙ VIENT LE VENT ? » EN CYCLE 3. LES DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES PRÉSENTS SUR LE SITE INTERNET SONT COMPLÉTÉS PAR DES TEXTES D'INFORMATION SCIENTIFIQUE À L'USAGE DES ENSEIGNANTS, PETITE REMISE À NIVEAU SUR DES CONCEPTS CLÉS. MAIS LES QUESTIONS QUE POSENT LES ÉLÈVES SONT PARFOIS DIFFICILES : « DIS MAÎTRESSE, LORS D'UN ORAGE, LA LUMIÈRE VISIBLE D'UN ÉCLAIR PART-ELLE DU SOL OU DU CIEL ? ET POURQUOI ? » LE SITE PROPOSE DE POSER CES QUESTIONS À DES EXPERTS SCIENTIFIQUES QUI TENTENT DE DONNER UNE RÉPONSE ADAPTÉE À L'ÂGE DES ÉLÈVES DE PRIMAIRE.

LA MAIN À LA PÂTE PROPOSE AUSSI SUR SON SITE DES PROJETS PÉDAGOGIQUES QUI METTENT EN AVANT UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE, EXPÉRIMENTALE, COLLABORATIVE DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES. LA MISE EN ŒUVRE DE CES PROJETS S'ÉCHELONNE TOUT AU LONG DE L'ANNÉE SCOLAIRE. « APPRENDRE À SE REPÉRER : DE LA BOUSSOLE AU SATELLITE » PROPOSE DEPUIS CETTE ANNÉE À DES ÉLÈVES DE 8 À 11 ANS DE DÉCOUVRIR LES BOUSSOLES ET LA CARTOGRAPHIE À PARTIR DES RÉCITS DE VOYAGES DE MARCO POLO. « SUR LES PAS D'ÉRASTHOSÈNE » PERMET DEPUIS SEPTEMBRE 2000, AUX ÉLÈVES DE 8 À 14 ANS DE MESURER LE TOUR DE LA TERRE DEPUIS LEUR CLASSE, SIMPLEMENT EN OBSERVANT L'OMBRE D'UN BÂTON VERTICAL (GNOMON) À MIDI AU SOLEIL.



L'

opération *La main à la pâte* a été lancée en 1996, à l'initiative du professeur Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, et de l'Académie des sciences. Elle vise à « promouvoir au sein de l'école primaire une démarche d'investigation scientifique ». Au fil des années cette démarche a fait son chemin faisant même son entrée dans les programmes de 2002 par la grande porte des documents d'accompagnement. Beaucoup de séquences qui y sont proposées sont tirées des expériences mises en place dans le cadre de l'opération. Dans la lignée de *La main à la pâte* des scientifiques se mobilisent pour aider les enseignants à faire, dans leur classe, pratiquer aux élèves des activités scientifiques. Ces « accompagnateurs » scientifiques, professionnels ou étudiant, offrent leur aide et leur temps en venant préparer les séances avec l'enseignant et en l'assistant dans leur réalisation. Autant d'actions pour promouvoir le renouvellement d'un enseignement longtemps délaissé par les enseignants. Et qui pourtant, clament ses défenseurs comme Edith Saltiel, participe à développer chez les enfants une pensée critique, le raisonnement, un sens du dialogue, le respect de l'autre.

## La science en mal d'amour

« Même si elle est difficilement quantifiable avec précision, la désaffection des jeunes et notamment des jeunes filles pour les études supérieures scientifiques, hors formations dans le domaine de la santé, est manifeste. » Voici l'entrée en matière de l'avis\* du Haut conseil de la science et de la technologie publié en avril 2007. Et le conseil d'ajouter « Si dans notre pays la science est peu attractive pour beaucoup de jeunes, c'est d'abord que l'image de la science et des scientifiques est peu flatteuse, voire assez dégradée. Ensuite que l'enseignement scolaire donne de la science une image peu enthousiasmante, avec des programmes inadaptés et une démarche pédagogique plus orientée

vers la sélection que vers la formation à la pratique scientifique. »

Le Haut conseil s'est aussi intéressé au primaire notant que deux tiers des élèves du primaire ne reçoivent aucune exposition à la science ou à la technologie, alors que « c'est à ces âges qu'ils sont le plus ouverts et curieux du monde qui les entoure ». Il recommande que « la formation continue des professeurs des écoles en sciences, soit rendue obligatoire ».

\*Avis sur la désaffection des jeunes pour les études scientifiques : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/conseil/hcst/avisvocation.pdf>



## Edith Saltiel

EDITH SALTIEL A ÉTÉ MAÎTRE DE CONFÉRENCE DE PHYSIQUE À L'UNIVERSITÉ PARIS 7 DENIS DIDEROT.

L'ENFANT ET LA SCIENCE, CHARPAK, LENA ET QUÉRÉ, ÉDITIONS ODILE JACOB

GUIDE POUR L'ENSEIGNANT, EDITH SALTIEL, SUR LE SITE DE L'INRP

ENSEIGNER LES SCIENCES: COMMENT FAIRE ? WYNNE HARLEN, ÉDITIONS LE POMMIER

# S'approprier une démarche pour acquérir des connaissances

**Les sciences ont souvent été délaissées par les enseignants du primaire. Comment expliquer leur difficulté à appréhender cet enseignement ?**

En 1995, on estimait à 3 % le nombre de classes où les sciences avaient leur place. Aujourd'hui, on parle de 30 %. C'est un véritable progrès. Mais les difficultés demeurent. Quelques enseignants viennent de filière scientifique, plus nombreux sont ceux qui ont un bac S et tous sont passés par le collège. Malgré cela, je crois qu'il existe une forme de rejet des sciences de la part des enseignants, voir de peur de faire des sciences. Et puis, reconnaissons tout simplement qu'il est difficile d'être polyvalent.

**Et pourtant vous militez pour cet enseignement depuis longtemps...**

Je suis physicienne mais je ne défends pas la physique, je défends les sciences. Les sciences sont universelles : si je prends une règle et que je la laisse tomber, elle tombera quel que soit l'endroit où je la lâche. Elles permettent à la fois de reconnaître des faits par l'expérimentation et également de saisir la différence entre conviction et argumentation. L'enseignement des sciences par une démarche d'investigation permet à l'enfant de raisonner, ce qui est pour nous un des apprentissages fondamentaux de l'école : lire, écrire, compter et

raisonner. Enfin, en écoutant les autres, en s'exprimant, en argumentant, les élèves font l'expérience de la vie sociale et citoyenne.

**Quelle définition donner à la démarche d'investigation promue par La main à la pâte ?**

Il ne s'agit pas pour les enfants d'inventer la science mais de s'approprier une démarche scientifique pour acquérir des connaissances. Curiosité, imagination, raisonnement, confrontation, les scientifiques construisent les connaissances individuellement et collectivement. A l'école, on sait que les enfants arrivent avec un certain nombre de connaissances. Plutôt qu'un enseignement vertical nous préconisons un enseignement horizontal qui amène l'enfant, en tenant compte de ce qu'il sait ou croit savoir, à interroger la nature en commençant par se questionner et se construire des réponses par l'observation, l'expérimentation et le raisonnement. Toutes les questions ne se prêtent pas à cette démarche. Si, par exemple, un enfant se demande si les objets sont attirés ou repoussés par la lune, il ne pourra pas répondre par le raisonnement ou l'expérimentation.

Avec un thème aussi classique que « flotte/coule » il est important de demander aux enfants de faire des prévisions en essayant de les justifier. Dans ce cas, les

enfants prévoient en général que « ce qui est petit et léger flotte, et ce qui est gros et lourd coule ». L'expérimentation (si les objets sont bien choisis) montre que cette prévision ne marche pas toujours. Il s'agit alors de mieux cerner ce que signifie gros (ou petit) et lourd (ou léger)... Cette démarche permet de construire des connaissances. Et j'insiste : pas de démarche sans connaissance. L'enseignant doit savoir quelle(s) notion(s) il veut faire acquérir.

**Quelle place tient l'écrit dans cet apprentissage ?**

L'écrit est primordial, c'est la trace de la démarche d'investigation. Une fois le questionnement posé, l'enfant individuellement peut y inscrire ses prévisions, ses justifications. Plus tard les écrits de groupe autour de protocoles expérimentaux, puis l'écrit de classe qui fixe les connaissances s'ajoutent. Ils construisent des connaissances et gardent la trace de leur construction. Dans les écrits individuels aucune contrainte orthographique ne doit interdire la trace écrite à partir du moment où elle est lisible par l'enfant lui-même. Il sera toujours temps de revenir sur l'usage des temps ou sur l'utilisation des connecteurs en étude de la langue. Au fur et à mesure, les enfants voient leur progrès, ce qui demande de prévenir les parents de cette façon de procéder.

Propos recueillis par  
Lydie Buguet

# DE LA LINGUISTIQUE À LA PÉDAGOGIE



enseignement d'une langue vivante étrangère devait être généralisé au CE1 à la rentrée 2007. Cela n'a pu être le cas partout. Le ministère annonce des chiffres de couverture

mirobolants pour le cycle 3 alors même que les conditions d'enseignement recouvrent des réalités disparates. Horaires, personnels chargés de cet enseignement, formation, habilitation, choix de la langue et suivi

**DES CONCEPTS LINGUISTIQUES AUX OUTILS PÉDAGOGIQUES  
LE CAS DU "ARB" POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES  
UN ATELIER ANIMÉ PAR LINE AUDIN**

## Le travail sur la distinction langue-réalité est essentiel au cycle 3

**Vous poursuivez cette année avec une classe de 6e, dans un collège ambition réussite, une expérimentation particulière sur l'enseignement des langues vivantes. Quelle est son histoire ?**

Depuis près de 20 ans, l'INRP accompagne l'introduction des langues étrangères (LE) à l'école primaire à travers des recherches portant sur les contenus et les pratiques d'enseignement et visant la mise en lumière des zones de résistance, des obstacles à l'apprentissage. Nos travaux ont en particulier identifié ceux liés à l'écart entre le fonctionnement de la langue maternelle (LM) et celui de l'anglais et ont donné lieu à un ouvrage fournissant des outils pédagogiques pour l'enseignant de cycle 3.

**Puis les élèves de 6e sont arrivés avec des expériences de langues, des parcours divers...**

Il a fallu changer de regard sur ces élèves qui arrivaient avec de l'enthousiasme, une prononciation qui pouvait être de

qualité, une certaine confiance en soi pour prendre la parole en LE. Les acquis proprement langagiers, essentiellement du lexique et des expressions toutes faites, restent trop souvent figés et corrélés aux situations dans lesquelles ils ont été rencontrés. Incapables de segmenter les énoncés appris pour en identifier les éléments, les élèves sont cantonnés dans la répétition, sans pouvoir réutiliser ce qu'ils savent dans d'autres situations.

Nous observons en outre que les élèves de 6e commettent des erreurs en LE qu'on ne trouvait pas auparavant et qui concernent tout autant la LE que la LM. Leurs confusions tiennent aux relations complexes qui unissent langue et réalité et conditionnent toute l'activité humaine. Un

exemple simple : eat et play, qui évoquent respectivement la notion de manger et celle de « jouer », n'ont rien à voir dans la « réalité », pourtant ce sont

tous deux des verbes. Les élèves qui restent coincés du côté de la réalité ne le perçoivent pas spontanément et ne sont pas en mesure de transférer *I don't eat soup* à partir de *I don't play tennis*. Il faut donc travailler sur la distinction langue/réalité, afin que les activités métalinguistiques en classe prennent sens.

**En quoi consiste ce travail ?**

Les élèves commencent par un travail sur le groupe nominal. Il s'agit de classer des éléments dans la réalité, par exemple ce qui se trouve dans le cartable (le contenu de la trousse, les outils, les livres). Puis ils effectuent un

«  
**Je fais l'hypothèse  
que les élèves changent,  
que d'apprendre change  
peut-être...**  
»

classement linguistique des mêmes éléments (alphabétique, en fonction du nombre des mots, de lettres...). Ils prennent progressivement conscience que les mots appartiennent au monde de la langue mais qu'ils renvoient à une réalité qu'il faut savoir identifier à par-



tir du mot noyau d'un nom composé.

Une fois la distinction langue/réalité installée, on introduit un outil conceptuel permettant de mettre en relation des notions de la réalité.

**Cet outil, c'est le ARB...**

Le ARB facilite le passage de la réalité à la langue (pour s'exprimer) et inversement (pour comprendre). Il ne dépend pas de la langue utilisée, ce qui est une condition de son utilité (voir exemple ci-contre). Pour l'utiliser correctement, il faut accepter d'entrer dans une logique nouvelle, à la fois très simple, mais très abstraite, qui ne s'appuie pas sur la terminologie traditionnelle. C'est pourquoi les élèves les plus en difficulté manient le ARB

## En EP1, ça marche !

école-collège, tout est sujet à variation, d'un département à l'autre, d'une circonscription à l'autre, d'une école à l'autre. Malgré la volonté affichée de promouvoir, outre l'allemand, une diversification des langues enseignées, l'anglais poursuit sa progression et atteint 83 %. A terme, assure le ministère, l'enseignement des langues vivantes devra être assuré dans sa quasi-totalité par les enseignants du premier degré. La question de leur formation et des conditions d'exercice de cet enseignement reste entière. Une attention particulière doit y être portée pour que l'implication des enseignants débouche sur un sentiment d'efficacité.



Expérimentation au collège « ambition réussite » Georges Rouault (Paris XIX<sup>e</sup>). Les séances hebdomadaires sont animées conjointement par deux enseignants de la classe : l'enseignante d'anglais plus, en alternance, celle de français ou de mathématiques. Les séances, préparées « au mot près », s'organisent sur l'année scolaire selon une progression rigoureuse : distinction langue-réalité, travail spécifique sur les valeurs de « être », introduction de l'outil ARB. Si pour le professeur de mathématiques « Ca marche, le retour est visible, et les élèves les plus en difficulté peuvent même être les premiers à décoder », pour la professeure de français, « le travail sur langue-réalité donne aux élèves liberté et accès à l'imaginaire ».

Identité/égalité : Un concept commun langues/maths

La séquence sur les valeurs de « être » a fait apparaître des confusions liées à la valeur d'identité en langue. Le professeur de maths a pu vérifier qu'elles étaient du même ordre en mathématiques. À partir d'activités mêlant énoncés mathématiques et énoncés linguistiques, les élèves comprennent que le signe = correspond à la valeur d'identité de certains emplois de « être ».



### Line Audin

PROFESSEURE AGREGÉE D'ANGLAIS, DANS UN COLLÈGE « AMBITION-RÉUSSITE » DE PARIS ET CHERCHEUSE ASSOCIÉE À L'INRP.

(À PARAITRE JANVIER 2008), LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : RECHERCHES INRP 1998-2003, IN PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES, GROUPE D'ÉTUDES EN PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE, CHINI D. ET GOUTÈRAUX P. (ÉD.) 2005, ENSEIGNER L'ANGLAIS DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE : COMMENT ABORDER LES PRINCIPAUX OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE, HATIER, COLLECTION HATIER-PÉDAGOGIE.

avec autant de facilité que les meilleurs.

#### Vous avez réellement obtenu des résultats ?

L'an dernier, dans le collège classé « Ambition réussite », le dispositif a concerné la classe la plus en difficulté au regard des évaluations de début d'année. Les instruments d'évaluation mis en place pour l'anglais dans le cadre de la recherche (bilans et tests internes, devoirs communs, concours national d'anglais Big Challenge 6e, attestent de progrès notables pour la plupart des élèves et de résultats globaux au-dessus des autres classes. Les enseignants de français et de maths, qui ont pu comparer avec leurs autres classes, ont constaté un net avan-

tage de la 6e expérimentale du point de vue de la concentration, des capacités de raisonnement et d'argumentation.

#### Il y a donc des effets collatéraux ?

Ils sont manifestes pour ce qui concerne l'apprentissage en général, le travail de groupe, la capacité de réflexion. Les séances comportent des phases de débats grammaticaux où les élèves doivent toujours justifier ce qu'ils avancent et convaincre leurs pairs. Ils prennent conscience de leur cheminement. On est dans « l'apprendre à apprendre ! »

Propos recueillis par Daniel Labaquière

## L'ARB, un intermédiaire entre langue et réalité

ARB, un intermédiaire entre langue et réalité		
REALITE	pour comprendre pour parler	Je visualise mentalement la réalité et j'isole les éléments essentiels
ARB		CHATS - AIMER - CHIENS
LANGUE		Les chats, ça aime pas les chiens. Cats don't like dogs.

# LA LECTURE

## LIRE DES RECITS LONGS AU CYCLE 3 UN ATELIER ANIME PAR PATRICK JOOLE

### Comment choisir un livre ?

*UN LIVRE QUI NE S'OUBLIE  
PAS, UN TEXTE QUI RÉSISTE  
UN PEU, UNE HISTOIRE QUI  
PERMET DE RÊVER,  
DE VOYAGER...*



Cette question s'impose à tout enseignant qui pour la première fois se lance dans la lecture d'un récit long devant l'édition pléthorique en littérature de jeunesse. « Plusieurs critères peuvent prévaloir » explique Patrick Joole : un livre qui ne s'oublie pas, un texte qui résiste un peu, une histoire qui permet de rêver, de voyager... S'ajoutent des critères plus stylistiques comme « l'univers de l'auteur ».

Le document d'accompagnement « Lire au cycle 3 » donne aux enseignants une liste de référence, un corpus d'ouvrages à lire à l'école primaire. La liste vient d'être réactualisée avec 51 nouveaux titres venus s'ajouter dans les 6 catégories : albums, BD, contes et fables, poésie, romans & textes illustrés et théâtre. Une liste semblable est proposée pour le cycle 2 avec une sélection de 250 livres. Les principaux

**L**a littérature de jeunesse est entrée officiellement dans les programmes en 2002. Le professeur des écoles a dû alors s'inventer « maître de littérature ». L'objectif au cycle 3 est de « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise ». Cinq heures hebdomadaires sont prévues pour cela. Les textes officiels fixent à 10 le nombre d'ouvrages qui devront être lus par un élève. Au-delà de l'injonction comment mettre en pratique dans la classe ces activités de lecture longue ? Il ne suffit pas de plonger les enfants dans un bain culturel pour qu'ils lisent, aiment lire, comprennent. Les pratiques mises en place autour du livre sont donc essentielles. Patrick Joole propose aux élèves des parcours de lecture différenciés selon la quantité de pages à lire pour permettre à chacun d'eux de découvrir les œuvres de bout en bout et ainsi prendre la posture de lecteur.

critères de sélection ont été : la qualité littéraire des œuvres, l'accessibilité des textes, l'équilibre entre des ouvrages patrimoniaux, des classiques, et des publications récentes, la disponibilité des titres, la diversité des auteurs, des illustrateurs, des éditeurs... Pour le cycle 2, la sélection tient compte des ouvrages et des auteurs déjà rencontrés au cycle des apprentissages premiers et tisse des liens avec la sélection pour le cycle 3. Ces parutions réaffirment avec force que la culture littéraire fait partie intégrante des apprentissages de la lecture et de la production d'écrit.

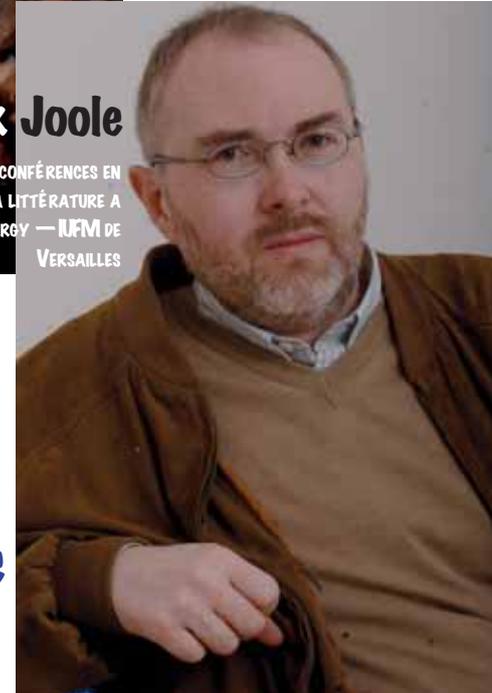
## « Permettre aux élèves d'acquérir une posture de lecteur »



**Patrick Joole**

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN  
DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE A  
L'UNIVERSITÉ DE CERGY — IUFM DE  
VERSAILLES

**J. CRINON, B. MARIN ET J.C. LALLIAS, ENSEIGNER LA LITTÉRATURE, NATHAN, 2006**  
**M.L. GION (DIR.), LES CHEMINS DE LA LITTÉRATURE AU CYCLE 3, SCÉREN, CRDP CRÉTEIL, ARGOS**  
**« DÉMARCHES », 2004**  
**P. JOOLE, LIRE DES RÉCITS LONGS, RETZ, CRDP VERSAILLES, 2006**



## Entrer dans la cohérence d'une œuvre

### Pourquoi lire des récits longs à l'école primaire ?

J'y vois au moins deux intérêts. Le premier est de permettre aux élèves d'acquérir une posture de lecteur. Se concentrer, être attentif, être patient ne sont pas des attitudes naturelles. De plus, elles font peur aux enfants. Le repli sur soi que suppose la lecture évoque plus l'immobilité de la mort que le mouvement de la vie. Le deuxième intérêt est que cette approche par les récits longs permet d'entrer dans la cohérence d'une œuvre. Pendant la lecture il faut emmagasiner les indications, faire le lien entre ce qu'on a lu et ce qu'on a en mémoire, ce qu'on va lire. Et pour apprécier, il faut entrer en apnée dans le livre, dans un autre monde. Cela suppose de visualiser les personnages, les lieux, d'entrer en imaginaire. Enfin, les enfants doivent accepter de retarder la compréhension. Tout ceci n'est pas « naturel ». Et la lecture à travers les manuels ne permet pas d'atteindre ces compétences. Ne privons pas les élèves d'une expérience qu'ils ne feront nulle part ailleurs.

### Comment l'hétérogénéité des niveaux d'élèves en lecture peut-elle se gérer ?

Les enseignants sont confrontés à deux difficultés : comment arriver à faire lire un livre en classe en conciliant différents niveaux ? Comment faire en sorte qu'ils comprennent ce qu'ils lisent ? Lors d'un stage de formation continue, nous avons démarré une réflexion collective sur ces questions. J'avais l'expérience de livres de la série « Je, tu lis des histoires jusqu'au bout » qui proposait de différencier les pratiques en proposant des itinéraires de lecture

différents par la quantité à lire. Nous sommes partis des mêmes principes : on ne touche pas au texte, on ne transcrit pas, on joue sur la quantité mais tous les élèves liront le livre du début jusqu'à la fin. Concrètement, je suggère que sur un projet de récit long, les élèves lisent quotidiennement au moins 30 minutes sur 2 à 3 semaines. L'enseignant propose des programmes de lecture différents selon la quantité de pages à lire. Ce sont les élèves qui choisissent leur parcours.

### Cela demande un travail de préparation important de la part de l'enseignant...

Oui, cela suppose que l'enseignant lise en amont l'ouvrage crayon en main pour repérer les passages fondamentaux, découper le livre en séquences narratives en fonction des étapes du récit. Des résumés de passages peuvent être faits pour qu'à la fin d'une semaine chaque élève ait rattrapé le retard. Ce travail, conséquent il est vrai, peut se faire en équipe ou en différé : un premier livre une année, puis un deuxième... De telles lectures prennent du temps et comme le programme ne prévoit pas que ça, il est raisonnable de se fixer quatre lectures longues dans l'année. Mais se lancer pour un seul livre c'est déjà formidable !

### Quelle place donner à l'oral dans une lecture longue ?

Dans les classes du Val d'Oise dans lesquelles je suis intervenu, trois à quatre débats interprétatifs étaient organisés. Ces moments permettent des échanges sur ce que les enfants ont lu, une appropriation plus grande de l'histoire en donnant son point de vue,

son interprétation. Cette oralisation permet aussi aux enfants en difficulté d'affiner leur compréhension.

### Dans les classes, les lectures sont souvent accompagnées de questionnaire, les préconisez-vous ?

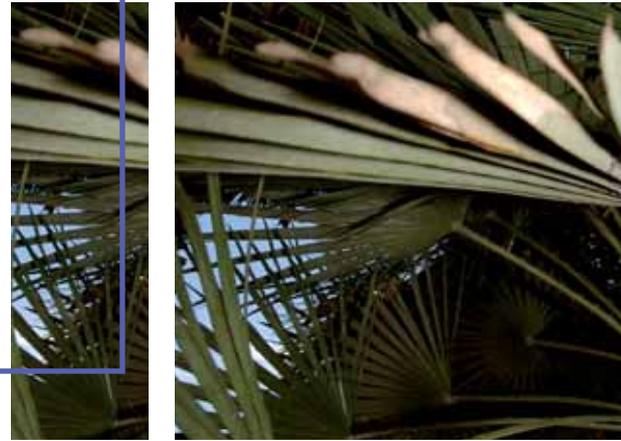
Je pose deux principes préalables : toute activité complémentaire ne doit pas surcharger la lecture afin que celle-ci ne dépasse pas 3 semaines pour un livre. Elle ne doit pas porter sur n'importe quel endroit du livre. Il est important que ces activités concernent les « nœuds » du livre, les carrefours narratifs. L'enseignant peut par exemple choisir 3, 4 passages en plus du début et de la fin. En fonction des extraits choisis, l'activité peut porter sur les inférences ou les éléments descriptifs d'un personnage qui peuvent ensuite permettre l'écriture d'un portrait. Un autre exercice peut porter sur les substituts anaphoriques\*, un autre sur la chronologie en cas de retour en arrière non compris. Les programmes prévoient par ailleurs de mettre en place un carnet de lecture. C'est un outil intéressant car les élèves sont libres d'y mettre ce qu'ils veulent à condition qu'ils puissent justifier du rapport avec le livre. Certains recopient des passages, d'autres dessinent, collent des éléments... Même les élèves réfractaires se piquent au jeu des carnets qui, pour certains, sont magnifiques.

Propos recueillis par  
Lydie Buguet

\*le chat, il, ce-dernier, Mistigri

# INFORMATIONS ET NUMÉRIQUES

**LA RECHERCHE D'INFORMATIONS DANS LES DOCUMENTS NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE. UN ATELIER ANIMÉ PAR MONICA MACEDO-ROUET**



## Les activités de recherche d'informations sur supports numériques se multiplient à l'école, quelles compétences nécessitent ces nouvelles technologies ?

Dès l'école primaire, la recherche d'informations constitue l'un des principaux usages des TICE. Les élèves utilisent de plus en plus le Web pour se procurer des documents, des images et toutes sortes de ressources pour leurs travaux scolaires. La recherche d'informations requiert une grande palette de compétences (bien comprendre la question de départ et la garder en mémoire, planifier sa recherche et vérifier que les résultats obtenus sont pertinents, entre autres). La pratique de la recherche, si elle est bien orientée, peut aider les élèves à acquérir ces compétences.

## Quelles difficultés rencontrent généralement les élèves confrontés à la recherche d'informations ? Comment l'enseignant peut-il les surmonter ?

Parce que les élèves sont parfois des "as" de l'informatique, certains enseignants pensent qu'ils savent bien chercher. En fait, les jeunes enfants font face à plusieurs difficultés dans la quête d'informations : déterminer quelle est l'information demandée, choisir les mots-clés, évaluer les résultats d'un moteur de recherche. Il est donc nécessaire de les former à ce type de recherche, comme le définit d'ailleurs le Brevet Informatique et Internet (B2i), en particulier dans les domaines 4 (s'informer, se documenter) et 2 (adopter une attitude responsable).

**Vous vous appuyez pour vos travaux sur différentes études, consacrées, ces der-**

## nières années, à la question de la recherche d'informations. Que montrent-elles ?

Elles démontrent essentiellement deux choses. Tout d'abord que la recherche d'informations est une activité complexe, notamment pour les jeunes enfants. C'est une activité de lecture finalisée, qui fait appel à des compétences spécifiques, que l'élève acquiert tout au long de sa scolarité. Deuxièmement que les documents numériques demandent de bonnes compétences de recherche d'information, car ils sont très structurés (menus, liens hypertexte, et moins lisibles sur écran que sur papier). L'un des principaux problèmes pour les enfants est de sélectionner les informations pertinentes parmi un grand ensemble d'informations.

« **La recherche d'informations est une activité complexe de lecture finalisée** »

## Quelles pistes sont elles mises en avant pour remédier à cela et améliorer les performances des élèves ?

Les recommandations que l'on peut tirer des études sont de plusieurs types. Entraîner les élèves, tout au long de l'année, en se concentrant sur les contenus plutôt que sur les outils. Limiter le nombre de sources, par exemple, en présélectionnant des sites Web pour la recherche d'informations. Organiser et catégoriser ces sources dans un portail/page d'entrée. Donner des consignes de lecture et de temps aux élèves pour qu'ils ne naviguent pas trop vite, sans réellement lire les pages. Inciter les élèves à réfléchir sur la question de recherche et à préciser par écrit quelle est l'information à rechercher. Enfin, les engager à réfléchir sur les informations trouvées.

Propos recueillis par  
Philippe Hermant

## Monica Macedo-Rouet

TITULAIRE D'UN DOCTORAT EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, ACTUELLEMENT CHARGÉE DE MISSION À L'AGENCE DES USAGES DES TICE DU CNDP.

SES TRAVAUX PORTENT SUR LA LISIBILITÉ TEXTUELLE, L'HYPERTEXTE ET LA RECHERCHE D'INFORMATIONS SUR LE WEB.



# ORTHOGRAPHE



L'ORTHOGRAPHE, OU EN EST-ON ?  
UN ATELIER ANIMÉ  
PAR DANIELE MANESSE

Q

uand une étude sérieuse comme celle présentée ci-dessous par Danièle Manesse, professeur à Paris III conclut à une baisse des résultats en orthographe, le constat est lourd de symbole. Tout simplement parce que celui-ci fonctionne comme une métaphore de l'école. En effet, premier savoir populaire, il représentait au début du siècle dernier, l'évolution d'une France encore patoisante s'acculturant au français.

## Des temps de réflexion et des moments d'exercices systématiques

**Que révèle votre étude comparative effectuée dans le domaine de l'orthographe entre les élèves de 1987 et ceux de 2005 ?**

Le niveau en orthographe des élèves est en baisse. A 18 ans d'intervalle, notre étude constate que les enfants ont perdu 2 ans, le niveau d'un enfant de 5e aujourd'hui étant celui d'un enfant de CM2 en 1987. Il est à noter également que si les élèves partent de plus bas, leur niveau progresse de classe en classe de manière régulière mais sans jamais parvenir à rattraper leur retard par rapport à la cohorte étudiée en 1987.

**Existe-t-il des nuances dans ce constat ?**

Très clairement, cette baisse concerne l'orthographe grammaticale à travers l'application des règles d'accord et de conjugaison. A contrario, les résultats concernant l'orthographe d'usage, c'est-à-dire le vocabulaire, la manière d'écrire correctement les mots sont quasiment restés stables. De plus,

comme lors de l'étude de 1987, l'orthographe des filles est toujours meilleur que celle des garçons. Les élèves de ZEP commettent plus d'erreurs que ceux situés hors ZEP, même si la typologie des fautes est identique.

**Quelles sont les causes d'une telle baisse ?**

Il faut sans doute les chercher dans une conjonction de plusieurs facteurs qui fait que cet enseignement s'est trouvé pris dans des contradictions. Alors que l'orthographe représente presque à elle seule la face écrite de notre langue, qu'elle est un savoir populaire, les horaires alloués et consacrés à l'étude de cet enseignement ont été réduits. De plus, dans ce domaine, il n'y a pas eu d'articulation cohérente au moment de la recomposition des programmes à l'école primaire et au collège. Si bien que ce dernier n'a pas assuré le relais concernant certaines acquisitions. Enfin, depuis des années, on a peut-être sous-estimé les exercices d'entraînement systématique qui sont pourtant essentiels

et importants étant donné la part d'arbitraire et de complexité de cet enseignement : pour mémoriser, fixer, gagner du temps en automatisant un certain nombre de procédures. C'est une des conditions incontournables pour que les enfants s'approprient des règles qu'ils auront au demeurant bien comprises.

**L'ORL (Observation réfléchie de la langue) à la base des programmes de l'enseignement de français est-elle en cause ?**

L'ORL intègre une démarche intelligente avec une circulation de la langue dans diverses activités comme la lecture et l'écriture. Mais, c'est en même temps beaucoup demander à un enseignant d'être constamment en vigilance sur la langue dans toutes les activités menées avec les élèves. Il faut à un certain moment prendre le temps de s'arrêter pour capitaliser de manière formelle une règle. Toutes les études montrent que l'enseignement de l'orthographe



a tout à la fois besoin de temps de réflexion pour que l'élève comprenne bien le fonctionnement de la langue. C'est un pan présent dans les programmes de l'ORL. Mais, il faut également développer les moyens d'une mise en œuvre d'automatismes à travers un temps significatif consacré à l'entraînement.

**Un peu comme lorsque l'on fait des gammes au piano ?**

En effet, mais attention, je ne dis pas qu'il faille faire des exercices de type « Bled ». Si on cherche des instruments permettant de s'entraîner, on a fait beaucoup mieux depuis. Il faut pratiquer de tout pour comprendre que cette discipline est une activité intelligente. Pour cela, enseigner l'orthographe, c'est avoir une maîtrise d'une didactique de

L'orthographe était alors devenue un des leviers de la promotion scolaire et sociale en étant au cœur de l'examen du certificat d'études. Par ce biais, beaucoup de jeunes de classes moyenne ou populaire ont pu accéder à une scolarité longue au temps où la démocratisation de l'école n'était pas encore de mise. C'est peu de dire que la maîtrise des codes de la langue écrite transmise par l'école représente une véritable conquête populaire à laquelle la société semble encore fortement attachée. Un mandat confié à l'école qui doit disposer d'outils et de moyens pour le prendre en charge correctement.



## Danièle Manesse

DANIELE MANESSE, PROFESSEURE DE SCIENCES DU LANGAGE À L'UNIVERSITÉ PARIS3-SORBONNE-NOUVELLE

ANDRÉ CHERVEL, DANIELE MANESSE LA DICTÉE, LES FRANÇAIS ET L'ORTHOGRAPHE, 1873-1987, CALMANN-LÉVY, PARIS, 1989 ; DANIELE MANESSE ET DANIELE COGIS, ORTHOGRAPHE, À QUI LA FAUTE, ESF, PARIS 2007.

cet enseignement active, intelligente et variée. Les enseignants doivent être suffisamment outillés, un effort de formation dans ce domaine étant indispensable.

### **Dans une société où l'écrit est de plus en plus présent, sous des formes variées, une simplification de l'orthographe est-elle envisageable ?**

Pourrait-on imaginer faire plus à partir du moment où ces variations simplifient sans dénaturer la langue : suppression des lettres grecques, tolérance d'écriture concernant des lettres doubles non prononcées et les accords du participe passé qui sont d'ailleurs peu respectés à l'oral, régularisation des pluriels. Mais on ne peut pas faire grand-chose de plus et surtout ne pas toucher

à l'orthographe grammaticale qui est pleine de sens.

Quoiqu'on en dise, la demande orthographique est toujours importante en France. On ne peut donc pas faire comme si cet enseignement était secondaire. A chaque fois que l'on renonce à un enseignement qui a grand prestige social, ce sont les pauvres qui sont plus pauvres. L'école doit enseigner ce que la société réclame et valorise en premier lieu. La langue écrite est un droit pour tous. A ce titre, l'orthographe reste un savoir fondamental tant que la société n'en a pas décidé autrement.

Propos recueillis par  
Sébastien Sihr

## Un savoir pour tous

Cri du cœur pour l'école. Le constat de baisse du niveau en orthographe renvoie l'institution scolaire à ses responsabilités.

Non pour jeter l'opprobre sur les enseignants mais au contraire pour tracer les pistes des exigences à porter pour tous les enfants. Après l'exposé de Danièle

Manesse,

la salle cherche des réponses.

Jean-Paul s'interroge sur la frénésie communicationnelle d'aujourd'hui. SMS, Chat, ces nouvelles formes de langages brouillent la norme orthographique.

« Non, répond Danièle Manesse, les études montrent que ceux-ci n'interfèrent pas avec le code écrit de l'école ». Céline renchérit et se demande si en 20 ans, on

n'a pas assisté à une mutation des compétences, les enfants communiquant plus et mieux. Pas si évident pour la

chercheuse, « la langue orale reste difficile à évaluer. Aucune étude sérieuse n'a étudié l'évolution du stock lexical des enfants ». Alors, s'inquiète Véronique

« c'est une question de méthode comme pour la lecture. Il faut revenir aux

démarches classiques ? ». A nouveau, Danièle Manesse s'inscrit en faux. « Ce

n'est pas la meilleure chose que l'on puisse faire ». Pour celle-ci, on a trop chargé la barque de l'école. Il s'agirait

alors de repenser les programmes, en accordant plus de temps au travail de

categorisation grammaticale des mots, en articulant mieux le travail dans chaque cycle.

« On est sur un fil entre d'un côté la nostalgie du prétendu « c'était mieux avant » et de l'autre, l'aveuglement qui occulterait une vérité qu'il faut affronter

sereinement et sérieusement. C'est à l'école d'enseigner la langue ».

Savoir fondamental pour tous !

# CINÉMA ET IMAGES



**EDUCATION AU CINÉMA, ÉDUCATION AUX IMAGES :  
COMMENT S'Y PRENDRE À L'ÉCOLE ?**

**Marion Blanchaud**

CHARGÉE DE LA MISSION CINÉMA POUR LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT,  
RESPONSABLE DE L'ÉDUCATION À L'IMAGE.

## Ne pas avoir peur des images

POUR CETTE ENSEIGNANTE DE LETTRES DE FORMATION, L'ÉDUCATION À L'IMAGE  
ET AU CINÉMA EST AUSSI IMPORTANTE QUE L'ENSEIGNEMENT DES AUTRES  
MATIÈRES.

MIEUX, CET ENSEIGNEMENT PERMET DE METTRE LES ENFANTS À ÉGALITÉ  
ET PERMET D'ATTEINDRE D'AUTRES SAVOIRS. C'EST AUX ENSEIGNANTS  
DE NE PLUS AVOIR PEUR DES IMAGES. ELLE LEUR DONNE DES OUTILS  
PÉDAGOGIQUES POUR LA CLASSE.



À l'heure où l'on en revient aux fondamentaux : lire, écrire, compter, l'atelier, « Education au cinéma, éducation aux images : comment s'y prendre à l'école ? » animé par Marion Blanchaud, responsable cinéma éducation à la Ligue de l'Enseignement, a mis en exergue tout l'intérêt et la nécessité de travailler l'image dans un monde saturé de signes. Pour donner les clés de cette pédagogie encore peu mise en pratique, l'atelier a présenté un outil permettant d'accompagner une œuvre cinématographique à l'école. Démonstration faite autour d'un film d'animation « U » sur lequel la Ligue de l'Enseignement a édité un DVD « afin d'aider les enseignants qui souhaiteraient travailler sur le film ». Outre un premier disque qui présente plusieurs extraits du film, un Dvd-rom comprend plusieurs fiches en relation avec l'univers du film. Ce peut-être comme pour U une thématique relative à l'iconographie, (en lien avec les musées où se trouvent les œuvres évoquées), sur la bande sonore, une série d'interviews du réalisateur, un découpage par séquence... « U est un film sur la relation à autrui. A chacun de développer un ou plusieurs aspects,

de creuser le sujet à sa façon, l'important est de se faire confiance » a rappelé Marion Blanchaud qui a aussi proposé quelques pistes de travail. « Il est intéressant de voir le film dans son intégralité et ensuite de revenir en classe sur les différentes séquences via un travail de remémorisation. Ce peut-être l'identification d'un lieu, la mise en situation dans le déroulé du film d'un moment de l'histoire, l'analyse des partis pris du réalisateur par rapport à un cadrage, à la présentation d'un personnage mais aussi les arguments utilisés pour gérer les désaccords, la représentation de la famille par exemple. « Il n'est pas nécessaire d'y consacrer beaucoup de temps, a répondu Marion Blanchaud aux enseignants qui s'en inquiétaient. Il faut estimer le travail que l'on veut faire. Il est également possible d'utiliser des documentaires, journaux télévisés, publicités comme supports, qui par définition exacerbent techniques et sentiments. Mais la connaissance d'œuvres cinématographiques pas forcément « vues à la télé » est aussi un aspect essentiel de l'accès à la culture, au monde, à la connaissance de soi et des autres ».

A

lors que l'image est omniprésente dans l'univers de chacun, pourquoi faudrait-il qu'elle n'ait pas la place qui lui revient à l'école ?

D'autant que selon Marion Blanchaud qui a animé l'atelier éducation à l'image, éducation au cinéma « l'on ne perd pas son temps, lorsqu'on enseigne les images et le cinéma ». Savoir transversal, elle convoque les autres matières. Savoir aussi qui permet de comprendre, comprendre les productions audio visuelles telles que les journaux télévisés, les publicités...

Savoir universel avec le cinéma qui n'est pourtant pas convoqué au même titre que d'autres œuvres de l'humanité. Reste la question de l'enseignement en classe, du comment faire ? Pour Marion Blanchaud, les enseignants ne doivent plus avoir peur de l'image et être très offensifs sur cette question. Afin qu'ils s'en saisissent au mieux, elle a proposé l'utilisation des dossiers pédagogiques à partir de films.

## « Quand on fait de l'image il vient un moment ou l'on est obligé de passer par l'écrit. »



### Est-il possible et nécessaire d'enseigner le cinéma, les images à l'école ?

Il est absolument indispensable qu'il y ait une véritable éducation à l'image, et puis une sensibilisation au cinéma à l'école. Il faudrait que l'on travaille également sur les programmes de télévision.

Cette éducation, ce n'est pas seulement de l'action culturelle en direction du cinéma, pas seulement de l'activité ou de l'éducation artistique pour savoir comment on fabrique des images, comment on sensibilise à l'image et aux créateurs. C'est aussi de montrer, faire comprendre comment on démonte les messages télévisés aussi bien les journaux télévisés, les séries, que les reportages. Le monde est saturé d'images, les enfants sont confrontés à ces images et il est urgent pour nous, éducateurs, de prendre en main tout ce travail de lecture de l'image. Il est passionnant de travailler sur les publicités par exemple, de démonter des publicités, de faire faire des clips publicitaires à des enfants. Ce n'est pas si difficile que ça à mettre en œuvre.

### Cette éducation, ce travail appellent de la part des éducateurs des savoirs particuliers ?

Ce travail appelle d'abord du bon sens et de la confiance. Lorsque nous sommes confrontés à une image publicitaire, on va réagir en tant qu'adulte par rapport à cette image. On essaye de comprendre avec le bon sens où veut en venir la publicité et comment le publicitaire s'y prend. Il nous donne par exemple des images de cinéma en noir et blanc pour vanter un produit de luxe. Il montre des images comme si c'était une bande-annonce de cinéma. On peut essayer de répondre à la question pourquoi ? Il faut

faire confiance aux enfants pour arriver à trouver des réponses, qui sont parfois maladroites mais tout à fait correctes.

Ce travail est déjà possible par sa propre expérience et sa curiosité.

Ensuite il y a pas mal de documents d'accompagnement qui permettent de

« **Les enfants qui ont des problèmes avec la lecture ou l'écriture par ce biais de l'image sont à égalité avec d'autres** »

comprendre ce qu'est un plan, une séquence, etc. On trouve ces outils un peu partout et évidemment à la Ligue de l'enseignement sous forme de dossiers pédagogiques à partir de films. Il y a des institutions comme le CRDP, des documents dans les régions et l'expérience d'enseignants qui font un travail de lecture de l'image. De plus en plus d'associations permettent de travailler techniquement, elles rendent possible des réalisations de documents vidéo en classe. Par exemple le concours de « Regard jeune sur la cité » organisé par l'OROLEIS de Paris (1).

L'accès à l'image et aux machines est plus facile aujourd'hui qu'il y a vingt ans. Tout dépend des projets éducatifs, mais l'éducation à l'image est possible.

### Quels sont les enjeux de cette activité, de cet enseignement ?

En premier pour le cinéma c'est d'avoir accès à un patrimoine mondial, avoir accès au monde. Ce n'est pas seulement le fait de savoir lire l'image, c'est avoir accès à un savoir universel, des œuvres. L'émotion ressentie devant un film est unique et personnelle. Il faut que nos enfants aient accès à cela en salle, sur grand écran. C'est d'abord ça : ouvrir l'esprit, ouvrir au monde. En parallèle au cinéma, il y a l'éducation à l'image. Comprendre les implications, par exemple d'un journal télévisé, comment fonctionnent l'image et tous les paramètres de l'image.

De plus, les enfants qui ont des problèmes avec la lecture ou l'écriture par ce biais de l'image sont à égalité avec d'autres. On arrive à leur faire prendre confiance en eux et leur faire assimiler des notions de syntaxe, de grammaire. Quand on fait de l'image il vient un moment où l'on est obligé de passer par l'écrit.

Ce qui est dangereux dans notre société, c'est le zapping. Des enfants se mettent devant des films d'horreur et passent en boucle la scène horrible, sans avoir vu le contexte du film, c'est cela qui est dangereux. Il faut toujours que les enfants voient l'ensemble du film et en parler après. Il faut être attentif à ce qu'ils regardent, ne pas le rejeter, mais l'intégrer à une réflexion. Autre chose importante, essayer de faire retravailler aux enfants, comment et pourquoi ils ont ressenti cela ? Pour les enfants c'est formidable parce qu'ils peuvent exprimer ce qu'ils ont vu, leur peur par exemple.

### L'univers des enfants est saturé d'images, paradoxalement, le travail de lisibilité, de sens qui devrait l'accompagner n'est pas à la hauteur, pensez-vous une évolution possible ?

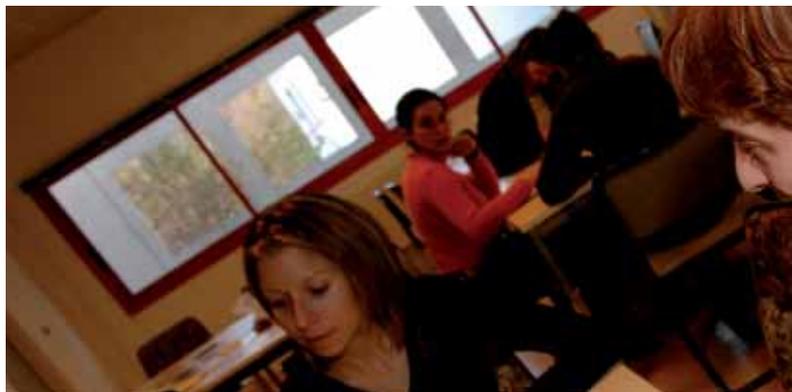
Je l'espère vivement pour ce qui concerne l'éducation artistique en général et l'action culturelle.

C'est aux enseignants à prendre la mesure des urgences par rapport à l'éducation à l'image. Ce n'est pas la peine d'attendre, et il faut arrêter d'avoir peur en se disant si je fais ça, je ne fais pas la lecture. L'éducation à l'image est transversale avec d'autres matières. On peut apprendre à lire en travaillant sur l'image.

Propos recueillis par  
Gérard Pla

(1) <http://www.orois-paris.org/>

# ARTS VISUELS



**COMMENT ALLER VERS LA DIVERSITÉ DANS UNE  
DÉMARCHE D'ARTS VISUELS : PRATIQUES ET ENJEUX.  
UN ATELIER ANIMÉ PAR HÉLÈNE COHEN-SOLAL**

## « La diversité permet aux enfants de faire de la création »

**Vous appuyez votre démarche sur la copie...**

La copie peut être un bon tremplin, mais c'est seulement cela : prendre un élan pour aller vers l'inédit. Les enfants ont une certaine fierté, non pas à répéter mais à trouver, à produire de l'inédit. La simple transmission, même si c'est celle des savoirs, est une chose assez limitante intellectuellement pour les enfants. Si on ne leur permet pas de se poser des questions que se sont posées les créateurs au moment où ils ont inventé ces réponses-là, ils ne se construisent pas la posture créative qui leur permet de se réapproprier les techniques ou de les réinventer.

**Comment faire adopter cette posture créative aux élèves ?**

Dès lors qu'on a donné un patrimoine très riche, qui est toujours le patrimoine d'un peintre qui commence à peindre, on permet aux enfants de faire de la création et non plus de la répétition. Ce qui manque, c'est le pari positif. Les enfants feront des choses intéressantes en ayant autre

chose qu'un seul modèle. Souvent les enseignants craignent qu'ils fassent n'importe quoi, que cela ne ressemble plus au modèle, qu'on ne saura plus nous-même évaluer et cela les paralyse. Comment évaluer un Francis Bacon ou Annette Messager... tout le monde peut penser que c'est n'importe quoi. Donc ça n'est pas un critère qui nous aide à penser.

**Cela implique une grande variété...**

La condition de départ est de faire entrer la diversité des œuvres plastiques dans l'école, et pas seulement des références historiques ou celles qui sont déjà dans le marché de l'art. Mais celles qui se font quotidiennement par des peintres qui sont jeunes, qui sont en train de chercher et que l'on trouve dans les catalogues des expositions. La recherche en arts plastiques est plus importante que celle qui vient à notre connaissance via les musées, en particulier dans le patrimoine contemporain. Ainsi



quand les enfants confrontent leurs propres tableaux à des reproductions, ils sont capables de dire les liens avec ces œuvres et de dire pourquoi : la couleur, la composition... ils savent l'élaborer. La diversité concerne aussi la mise au travail et là, le temps consacré aux arts plastiques est beaucoup trop court... Cela pourrait avoir largement plus de place dans les activités des enseignants : c'est un tremplin pour l'écriture, pour l'argumentation. Il ne faut pas cliver les matières mais se servir de l'une pour l'autre.

**Comment aborder la question du « beau », donc de la norme, du jugement ?**

Ce qui intéresse un peintre quand il peint, c'est de pouvoir retourner à son travail, ce n'est pas l'évaluation. Quand se pose la question du travail fini, il importe de discuter de ce qu'on a fait et ce qu'on va faire : on peut dire qu'un travail est réussi, quand il met les gens dans un projet de faire. Il y a donc des échanges langagiers autour des tableaux pour que les auteurs s'entendent se dire ce que les autres trouvent innovant, intéressant et qu'ils veulent s'approprier. C'est ça qu'un enfant veut entendre. Il n'a pas besoin qu'on lui mette 18/20 et le plus souvent 4/20 car cela ne le renseigne en rien sur ce qu'il a à faire dans son tableau. Mais

## Hélène Cohen-Solal

INSTITUTRICE EN MATERNELLE, PEINTRE  
EN RECHERCHE AVEC LE SECTEUR ARTS  
PLASTIQUES DU GROUPE FRANÇAIS  
D'ÉDUCATION NOUVELLE DE 1987 À 2004

NOMBREUX ARTICLES À LIRE DANS LES REVUES  
DU GFEN, GRAFFITE ET DIALOGUE  
DONT « JOURNAL DU REGARD » N° 115,  
2005 ; ANALYSE DES OBSTACLES À LA  
CONSIDÉRATION DU TRAVAIL D'ART PLASTIQUE  
À TRAVERS LA PRÉSENTATION D'UN ATELIER  
D'ART PLASTIQUE ET D'ÉCRITURE DE SIX  
HEURES.



## Créer, c'est simple

Un atelier, un vrai. Car l'essentiel c'est « faire », pour vivre et comprendre comment les élèves, dès la maternelle peuvent entrer dans la démarche de création.

Aujourd'hui ce sont donc les grands. Je m'y colle avec les sept autres participants à l'atelier « carte postale du paysage » conduit par Hélène Cohen Solal.

Premier temps, nous choisissons au centre de la table parmi celles proposées une reproduction d'une œuvre plastique, une « œuvre préférée, une reproduction de son goût ». Chacun dispose maintenant d'une feuille et commence à dessiner, à reproduire un ou des éléments du tableau, « ce qui l'intéresse, ce qu'il aime ». Les termes de la consigne sont choisis. Pour ne pas dériver de « la posture de production créative », il faut éviter toute référence à la norme et le risque du jugement moral qui fait obstacle à la création : « ce qui est beau, ce qui est laid, original ».

Matériel utilisé, la craie grasse, couleurs multiples, vives ou pastels. Saisir tel ensemble de formes, telles associations de couleurs, tel trait, telle composition, telle lumière... A peine avons nous commencé à reproduire que ma voisine de droite donne le signal en me faisant passer la reproduction qu'elle avait choisie. Suivant

le même sens de rotation chacun fait de même. Je poursuis en copiant un ou des éléments de la nouvelle reproduction que j'ai sous les yeux. Nouvelles rotations jusqu'à ce que la boucle soit bouclée.

Impératif, la rotation doit s'opérer vite pour ne pas laisser le temps à ses propres questions et jugements de prendre le pas. Fin du tour de table : « vous achevez votre dessin, avec le tableau choisi au début ».

Étape suivante, le regard de l'autre. Nos productions sont au centre de la table. A l'aide d'une fenêtre, d'un cadre, chacun sélectionne et dit « ce qu'il préfère » de la production des sept autres. C'est avec ces regards que chacun aborde une deuxième production : sur une nouvelle feuille

blanche, on reproduit en les copiant, les déformant, les associant ou les transformant les points de vue esthétiques des autres. Ultime étape chacun met en face à face, le premier travail et le second.

La rencontre avec l'autre et ses objets produits a-t-elle été vécue comme un acte d'agression ou de transformation de nos codes ou de nos représentations ?



cette question des normes travaille beaucoup plus les enfants que nous. Ils savent bien qu'il y a des choses qui sont reconnues plus belles que d'autres. Ils s'entraînent à l'atelier à produire des choses très innovantes mais ils ont du mal à les soutenir devant les parents. S'ils aiment quelque chose qui n'est pas dans la norme, ils vont être minoritaires. Alors il faut les habituer tout en les accompagnant dans ces expériences difficiles. C'est réellement ça l'apprentissage démocratique : apprendre à soutenir une position, continuer à la défendre et éventuellement continuer à la maintenir. C'est donc très important de travailler sur le hors norme à

l'école. Comment le médiatiser auprès des autres ? Comment faire pour que cela ne fasse pas hurler de rire, de terreur ou de colère ? Des œuvres peuvent être laides et on peut les aimer. Les enfants sont de plus en plus aliénés au beau. Aux beaux objets, aux belles personnes et ça devient très inquiétant parce qu'après il y a les bonnes pensées, les belles pensées. Et on a du mal à soutenir des choses qui ne sont pas aussi bien constituées qu'une pensée déjà établie. Peindre, c'est comme penser. C'est pour ça que le hors norme est important.

Propos recueillis par  
Michèle Frémont

# HISTOIRE DE L'IMMIGRATION

**LA PLACE DE L'IMMIGRATION DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.  
UN ATELIER ANIMÉ PAR BENOÎT FALAIZE.**

## Dire l'immigration, lire l'exil: témoignages

« **ET TOI,  
M. ACHOUI, UN JOUR TU  
ES VENU ICI EN FRANCE ?  
Oui. La première fois, je  
suis parti du port  
d'Annaba pour  
Marseille. Là, j'ai pris le  
train pour Nîmes et  
Clermont-Ferrand, dans  
le Puy-de-Dôme, en  
Auvergne. (...) Ensuite,  
je suis revenu, en 1965,  
en juin ou juillet. J'ai  
d'abord habité un foyer,  
puis mon frère, qui était  
là depuis plus longtemps  
que moi, m'a trouvé une  
chambre. J'ai travaillé à  
Clermont-Ferrand  
pendant six mois au  
« magasin général ».**

**POURQUOI ES-TU PARTI ?  
C'est un gros problème.  
Je suis parti d'Algérie à  
un moment très  
difficile ; la guerre  
commençait, beaucoup  
d'hommes portaient, un  
peu par peur, un peu  
pour travailler (...)** »



Dans les années 80, à l'école primaire Jean Jaurès des Mureaux, en région parisienne, une « recherche-action-innovation » a vu le jour avec comme objectif double de « favoriser la construction de l'identité sociale et culturelle d'une part, développer la compétence à communiquer et la compréhension interethnique et interculturelle d'autre part ». Par niveau d'enseignement, des témoignages de personnes du quartier ont été recueillis par les élèves de l'école. Dans ce travail, c'est la question du lire-écrire qui est au cœur de la démarche, avec la volonté affirmée de donner voix aux « mille et un » récits de l'immigration alors même que les programmes n'en parlent pas. « Si lire est une activité fonctionnelle qui répond

à un questionnement sur soi et sur le monde, dans ces histoires de vie, les enfants de toutes origines sociales, ethniques et culturelles, trouveront une réponse aux questions que suscite la présence, dans le quartier et dans l'école, de familles venues d'horizons géographiques très divers »\*\* écrivent M.-G. Philipp et M.-C. Munoz, responsables de la recherche. L'histoire coloniale, le récit de l'exil sont abordés à partir des témoignages des personnages connus du quartier.

\*Témoignage cité dans le rapport d'enquête *Enseigner l'Histoire de l'Immigration à l'école*, p.

\*\*M.-G. Philipp, « Mille et une voix, identités et altérité », *Education et pédagogies*, Revue du CIEP, n° 6, juin 1990

L'immigration est sous les feux de l'actualité avec les lois Hortefeux et l'instauration d'un ministère de l'identité nationale, qui a entraîné, en protestation, la démission de plusieurs membres du comité scientifique de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI). Dans ce contexte, a été publié un rapport d'enquête intitulé *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école\** et dirigé par Benoît Falaize, chargé de recherche à l'INRP. Commandé il y a deux ans par le service recherche et pédagogie du CNHI, l'étude avait pour objectif de faire l'état des lieux de cet enseignement pour préparer le travail du Musée à destination des élèves. De nombreux points concernent l'école primaire qui a été, en bien des domaines, une véritable pionnière dans les années 70-80 pour la prise en compte des élèves issus de l'immigration. Mais de la prise en charge de ces élèves à un enseignement de l'histoire de l'immigration la route est longue. Cette question n'apparaît qu'en 2002 au détour de phrases implicites comme « respecter ses camarades et accepter les différences » ou explicites dans les documents d'application à propos de la société française dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle : « La France, comme tous les autres pays développés, accueille des femmes et des hommes d'origines géographiques et sociales très diverses. ». Pendant ce temps, « les mémoires de l'histoire ne cessent de frapper à la porte de nos sociétés européennes comme des salles de classe depuis plusieurs années maintenant »\*\*. L'école a-elle un autre choix que d'ouvrir la porte à cette histoire qui est celle de la nation tout entière ? Gageons que le temps perdu ne le sera pas plus longtemps.

\*Consultable sur le site de l'IRP

\*\*Rapport d'enquête *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, p. 178

« Ce n'est pas "leur" histoire, c'est notre histoire commune »



## Benoît Falaize

CHARGÉ D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE À L'INRP, ANCIEN PROFESSEUR D'HISTOIRE À L'IUFM DE VERSAILLES, DIRECTEUR DU RAPPORT D'ENQUÊTE SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE L'IMMIGRATION EN FRANCE

C. BONAFOUX, L. DE COCK-PIERREPONT, B. FALAIZE, MÉMOIRES ET HISTOIRE À L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE, ARMAND COLIN, 2007

## Toutes les disciplines peuvent être convoquées

### Quelle définition donner à l'Histoire de l'immigration ?

Il existe un consensus très fort de la communauté historique sur l'histoire de l'immigration. C'est un phénomène intemporel et un processus long et complexe. Il n'existe pas une immigration italienne, polonaise ou marocaine mais plusieurs « âges » de ces immigrations. Il y a aussi des modes d'insertion différents selon ces périodes.

J'ajouterai que ce processus ne concerne pas seulement les immigrés, mais l'histoire de la France et de la Nation. Pour le dire autrement, ce n'est pas tant « leur » histoire que « notre » histoire commune. Pour preuve, c'est dans ce processus qu'a été inventée la nationalité française. La définition de la loi sur la nationalité française date de 1889 et a émergé pendant la période de l'immigration belge et italienne.

### Les programmes de l'école sont quasi muets sur cette histoire, comment expliquer ce silence ?

Si on observe les programmes d'histoire de l'école primaire, la première mention de cette histoire apparaît en 2002, et au lycée, très nettement, en 2006 pour les 1<sup>ères</sup> STG. L'immigration fait partie des impensés de l'Histoire comme l'a écrit l'historien Gérard Noiriel. Ce phénomène est resté un « non-lieu » de mémoire jusqu'à très récemment. En parallèle, les programmes valorisent le fameux creuset américain. Pourquoi la France ne valorise-t-elle pas le sien ? D'un point de vue scientifique, l'immigration n'était pas considérée comme

un objet légitime de recherche. Mais ce n'est plus le cas de la même manière aujourd'hui.

### Quelles sont les disciplines, les matières qui peuvent servir cet enseignement ?

C'est un sujet éminemment pluridisciplinaire et l'école primaire a naturellement sa place à prendre. Ceci étant, une part importante doit rester à la leçon d'histoire pour, par exemple, comprendre la permanence de la xénophobie, montrer les invariants et les variations, les périodes de tournures souples et celles de raidissement identitaire, etc. Mais toutes les disciplines peuvent être convoquées. La littérature est un excellent moyen permettant d'incarner l'histoire de l'exil dans toutes ses dimensions. Celle de jeunesse y a toute sa place également, au travers de biographies, de récits autobiographiques mais aussi les arts, la géographie, l'éducation civique...

### Avez-vous observé des pratiques relevant de l'histoire de l'immigration à l'école élémentaire ?

Pour le rapport remis au Centre national de l'histoire de l'immigration (CNHI), nous avons réalisé 50 entretiens et 27 analyses de pratique mais aucune n'avait réellement à voir avec l'histoire de l'immigration. Beaucoup d'enseignants pensent traiter le sujet mais en l'étudiant par le biais de l'histoire de la colonisation avec « Graines de cacao » par exemple. Ce qui n'est pas la même chose. Par ailleurs, la plupart des pratiques observées relevaient de l'éducation civique avec des notions mises en avant

telles l'intégration, la tolérance, la diversité, le respect... Toutes ces notions concernent le présent. La place des débats récents sur la question migratoire et l'identité nationale, l'ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, les débats publics autour de l'expulsion des immigrés en situation administrative irrégulière sont autant de thèmes d'actualité qui hantent les consciences. Cette actualité obère les approches historiques, elle prend toute la place. Ces approches sur les valeurs se font dans de bonnes intentions mais si elles ne sont ni étayées, ni travaillées, l'école en reste à un credo du divers qui peut devenir un véritable catéchisme. L'apprentissage doit passer par l'étude de la réalité historique dans sa diversité. L'histoire de l'exil est de ce fait intéressante. Que se passe-t-il avant le moment où l'immigrant pose le pied sur le territoire ? Pourquoi part-il ? Qui est-il ? L'immigration impulsée par le CNPF pour fournir la main-d'œuvre de Renault ou Peugeot dans les années 50-60 est différente de celle du médecin algérien. Or, il est possible de mettre en évidence ces parcours individuels sans passer par les histoires familiales des élèves. Notre enquête montre combien les enfants sont régulièrement sollicités en classe pour raconter cette histoire. Or deux questions se posent. Combien de temps un élève sera-t-il considéré comme immigrant alors même qu'il est né en France ? Et quelle place doit-on accorder à la vie privée dans l'école ? Des « autres », l'école ne cesse de parler. Mais de « nous », d'un « nous » collectif et construit dans une histoire longue, l'école a manifestement plus de mal.

Propos recueillis par  
Lydie Buguet

# EPS



## Pascal Grassetie

PROFESSEUR AGRÉGÉ D'EPS,  
DOCTORANT, FORMATEUR À  
L'IUFM D'AQUITAINE.



**L'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'EPS À L'ÉCOLE PRIMAIRE PERMET DE DÉGAGER PLUSIEURS PROFILS D'ENSEIGNEMENT.**

## Apprendre en sports collectifs

**Vous réalisez depuis plus d'un an une thèse sur la didactique des jeux de sports collectifs à l'école primaire, dans le cadre du laboratoire de la faculté des sports de Bordeaux II. En quoi consiste votre travail ?**

L'étude a débuté par une enquête réalisée auprès de 350 jeunes enseignants, soit en formation initiale, soit en 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> année de titularisation. Elle visait à déterminer les conceptions et les usages des situations de jeu global dans l'enseignement de sports collectifs. Après trois semaines, j'ai recueilli 350 témoignages sur le terrain ou par télématique.

**Qu'avez-vous découvert en analysant ces témoignages ?**

Trois grandes tendances sont apparues. Le profil le plus répandu vise à dire que c'est en jouant qu'on apprend. Il concerne plus de la moitié des réponses des enseignants à l'enquête. Ce sont des situations de jeux diversifiées, qui dans leur conception tentent d'aboutir à un jeu sur lequel on veut voir évoluer les élèves. Les séances se font autour d'une thématique qui s'organise à travers une succession de jeux collectifs. L'élève construit des réponses par auto adaptation.

Le deuxième profil, qui représente environ un tiers des réponses, suppose qu'il faut d'abord apprendre pour pouvoir jouer. L'enseignant estime que l'élève doit d'abord apprendre en classe tout un tas d'éléments qui seront ensuite réinvestis dans le jeu global à l'issue de la phase d'apprentissage. Le troisième profil, qui est minoritaire avec 10 à 15 % des réponses, tend à soutenir

l'idée qu'on apprend en jouant. L'idée est qu'on maintient un même type de jeu collectif tout au long de l'apprentissage qui prend alors le statut d'objet d'enseignement, avec une étude permanente du rapport d'opposition où les élèves sont amenés à réfléchir et à observer. Il y a des allers-retours incessants entre des phases de jeu, des phases d'observation, des retours en classe, où on étudie le jeu et on dégage des règles d'actions efficaces, et des retours sur le terrain qui visent à les mettre en œuvre.

**Comment avez-vous ensuite travaillé sur ces différents profils ?**

Le deuxième temps de la recherche a consisté à construire trois modèles, avec le rugby comme pratique de référence. Avec trois jeunes collègues intervenant en classe de CE2, on a comparé les effets des différents modèles didactiques sur

« Les élèves progressent donc collectivement dans tous les cas. »

l'activité des élèves en termes de résultats des actions. Les élèves ont été confrontés à un même

test en amont et en aval des programmes d'enseignement, et, de manière aléatoire, à différents types de défense en opposition 4 x 4. Les données recueillies ont porté sur la forme collective, sur l'adéquation et sur le résultat des réponses. Toutes les séances ont été filmées.

On a d'abord fait des tournois avec les trois classes où le maître-arbitre a expliqué les règles au fur et à mesure du jeu. À partir de là, ils ont reçu trois programmes d'enseignement, construits à partir des trois modèles d'intervention. On a également étudié les interactions maître-élèves, que chaque type d'enseignement met en relief : interactions de type organisationnel, pour

faire fonctionner la séance ; interactions affectives où le maître encourage les élèves ; interactions disciplinaires ; interactions de type didactique. Autre interrogation : est-ce que ces interactions s'adressent à un élève, à un groupe d'élèves ou à l'ensemble de la classe ?

**Quelles sont vos conclusions ?**

Plusieurs tendances apparaissent. On s'aperçoit d'abord que, dans les trois types d'enseignement, les élèves apprennent : on note dans tous les post tests, quel que soit le profil, plus d'efficacité, plus de points marqués. Les élèves progressent donc collectivement dans tous les cas.

Mais, on s'aperçoit que, dans le profil le plus fréquent, « c'est en jouant qu'on apprend », il y a une stabilité du type de réponse. On retrouve en effet dans les mêmes proportions les trois formes de jeu : groupé, déployé ou au pied au pré-test et au post-test. Alors qu'il y a des modifications dans les deux autres profils : il y a un accroissement du jeu déployé et une meilleure adéquation des réponses dans « on apprend en jouant », et un accroissement du jeu groupé dans « il faut d'abord apprendre pour pouvoir jouer ». Pour ce dernier cas, il semble que les solutions adoptées soient préconstruites et non pas décidées en cours d'action, les problèmes posés supposant davantage de réponses en jeu déployé.

Propos recueillis par  
Patrick Cros

« La classe est un lieu où l'on peut faire  
exister l'art »

# ARTS

# PLASTIQUES

**Vous interpellez les enseignants sur la nécessité d'explorer le sens d'une démarche artistique. En quoi cela peut-il leur être utile ?**

La démarche artistique est intéressante à analyser d'abord parce qu'elle est rarement explorée. Les enseignants sont plus familiers de la démarche scientifique qui est modélisée et qu'ils ont croisée durant leur cursus. Le protocole en est identifié, de même que sont définies les manipulations à réaliser afin de faire avancer la connaissance et donc de progresser. Ensuite, parce que l'exploration de la démarche artistique permet d'aborder des questions difficiles, celles des contenus d'enseignement et de

l'évaluation et pas uniquement d'aborder des pratiques que l'on peut mettre en place.

**Qu'est ce que la compréhension de ce qu'est une « démarche artistique » peut apporter aux enseignants ?**

La démarche artistique interroge la démarche scientifique, mais aussi l'enseignement. Autrefois, pour produire une œuvre, on partait d'une idée avant de lui donner une forme. On utilisait alors une forme déterminée qui se confondait souvent avec un objet : un tableau, une sculpture, un dessin, une gravure, une lithographie... Il s'agissait d'un espace extrêmement codé et repérable or, depuis environ 150 ans, la démarche artistique a changé et s'est diversifiée. Il n'y a plus de modèle académique, plus de démarche type, tout est ouvert : l'art fait feu de tout bois. L'art invite à reconsidérer les notions de progrès, de résultats et les critères de jugement. Comprendre ce qu'est une démarche artistique permet de donner aux enseignants des grilles de lecture mais aussi de les aider à se dégager de l'idée quand elle est ancrée dans leur tête qu'ils ne peuvent accéder à l'art parce que c'est une pratique établie sur une maîtrise technique et sur une grande virtuosité. Cette exploration montre que les artistes tracent leur propre chemin, qu'ils créent précisément parce qu'ils ne savent pas ce qu'est l'art et qu'ils le cherchent et l'étudient tout au long de leur vie. C'est la pensée, les choix réfléchis, les stratégies que l'on va se donner et les dispositifs qu'on va créer qui vont permettre d'aller vers l'art. Pour comprendre et apprendre, il est nécessaire d'agir.

**Comment mener une telle exploration ?**

Il est important de revenir sur ce qui s'est fait autrefois afin de pointer les ruptures introduites, par exemple par le passage des Cabinets de Curiosités de la Renaissance qui mêlaient encore sciences et art, au

musée. Il s'agit également de découvrir la diversification des pratiques (installations, performances, vidéos...), ainsi que les démarches d'artistes modernes et contemporains pour comprendre ce que ces changements disent des rapports à la création, à l'apprentissage, à la société, à la personne... Chaque artiste a sa manière d'interroger l'art et d'y engager sa vie. Cette confrontation ne dit pas qui a tort ou raison. Elle ouvre largement le territoire de l'art et cherche à nous y faire une place.

**Comment ce travail peut-il déboucher sur des pratiques ou des contenus ?**

L'important est de percevoir la présence de l'art autour de soi alors qu'on l'imagine souvent enfermé dans les musées et qu'on le pense destiné à d'autres. La classe est un lieu où l'on peut faire exister l'art en s'interrogeant par exemple sur ce qu'est une curiosité ou une collection... On peut la voir comme un atelier, comme un milieu stimulant pour l'enseignant qui revisite ou invente ses pratiques et comme un moyen pour les élèves d'établir des relations

« L'exploration de la  
démarche artistique permet  
d'aborder des questions  
difficiles. »

entre les êtres, les choses et les connaissances apprises et de solliciter l'imaginaire. Kandinsky collectionnait les dessins d'enfant. Peut-être peut-on transposer cela.

» Pourquoi, par exemple, ne pas collectionner des dessins de parents ! Autre exemple, celui de Mondrian qui, comme de nombreux artistes, peuplait son atelier d'objets. En classe une démarche similaire peut aboutir à rechercher des objets, à les classer en leur donnant un nom, à les intégrer à une histoire et à en inventer de nouveaux en se confrontant à la matière ce qui est indispensable... Ce type de démarche permet à l'artiste d'interroger sur son rapport au monde et de s'appropriier le monde pour mieux y évoluer, je ne vois pas pourquoi elle serait étrangère à l'école. L'objectif n'est pas de produire de l'art en classe comme on fabrique des pains, mais d'utiliser la force que donne l'art au sein d'un dispositif d'enseignement. La démarche artistique initie un rapport à la connaissance dans lequel pratique et réflexion œuvrent d'une manière singulière et complémentaire des autres, puisque l'agir est porteur de sa propre connaissance.

Propos recueillis par  
Pierre Magnetto

## Joëlle Gonthier

PLASTICIENNE, AGRÉGÉE D'ARTS  
PLASTIQUES ET DOCTEURE EN  
ESTHÉTIQUE.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE, UN  
BIEN COMMUN, PASSAGES, REVUE DE  
L'UIFEM DE LYON, MAI 2005.  
LA GRANDE AVENTURE  
DE LA PHOTOGRAPHIE,  
APPRENDRE À REGARDER,  
SCEREN-CNPP, 2006.

