

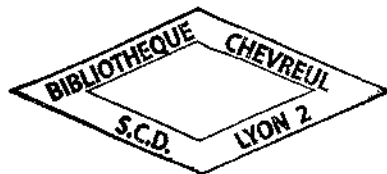
Philippe MEIRIEU

REPARER LES LIVRES
VOUS-MEMES

APPRENDRE EN GROUPE ?

Contribution à la recherche
sur les pratiques de groupe
en situation scolaire

TOME I



1983

Thèse présentée en vue du Doctorat d'Etat
devant l'Université LYON II

634407

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE =====	p. 1
- Le dessin de Mirella	p. 2
- Itinéraire pédagogique	p. 11
- Directions de travail	p. 26
 PREMIERE PARTIE : EPISTEMOLOGIE =====	 p. 30
 <u>CHAPITRE I : DE LA CLASSE AU GROUPE</u>	 p. 31
I- La caverne de PLATON, image de la classe traditionnelle	p. 31
- L'allégorie platonicienne	p. 31
- La classe dans l'Antiquité	p. 34
- L'enseignement au Moyen-Age	p. 35
- Vers la constitution du collège	p. 38
II- " La révolution copernicienne en pédagogie"	p. 43
- Renverser la caverne scolaire	p. 43
- Vers une définition du groupe	p. 47
III- Le groupe comme association d'enfants	p. 50
- L'enfant comme sujet	p. 50
- Deux exemples : A. FERRIERE et C. FREINET	p. 53
IV- Le groupe comme retour au "réel"	p. 56
- Les ambiguïtés de la notion d'intérêt	p. 56
- Expérience individuelle et activité collective	p. 61
V- Le groupe comme moyen d'évacuer l'autorité du maître	p. 67
- Le maître devient une personne	p. 69
- Le mythe du grand frère	p. 71
- Le maître non-directif	p. 75

<u>CHAPITRE II : R. COUSINET, UNE SYNTHESE EXEMPLAIRE</u>	p. 82
I- Fondements du travail libre par groupes	p. 83
- Le recentrage sur l'apprenant	p. 84
- La connaissance comme activité sociale	p. 86
- La présupposition de l'"esprit social des enfants"	p. 89
II- Le groupe : Une communauté de pairs	p. 95
- Le fonctionnement du travail libre par groupes	p. 95
- La présupposition de l'égalité des membres	p. 97
III- Deux dérives à l'horizon : Dangers du travail libre par groupes	p. 101
- Priorité du projet et division du travail	p. 101
- Négation du projet et priorité du relationnel	p. 103
 <u>CHAPITRE III : LA DERIVE ECONOMIQUE DES PRATIQUES DE GROUPE</u>	 p. 109
I- La fascination pour le groupe de production	p. 110
- L'école et la vie	p. 110
- Ecole-atelier ou école-laboratoire ?	p. 112
- Vers une alternance production-formation ?	p. 115
- Vers la disparition de l'école ?	p. 118
II- Le fonctionnement du groupe de production	p. 123
- Apprentissage et activité sociale	p. 123
- "The right man at the right place"	p. 127
- L'aspiration à l'harmonie sociale	p. 131
- De la métaphysique à la psychosociologie	p. 134
- Le groupe de production : une pédagogie à rebours	p. 140
III- La philosophie du groupe de production	p. 144
- L'isomorphisme école/société	p. 145
- La continuité concret/concept	p. 151
- L'assimilation groupe/vérité	p. 158

CHAPITRE IV :

DE LA DERIVE ECONOMIQUE A LA DERIVE FUSIONNELLE DES

PRATIQUES DE GROUPE

	p. 166
I- Du maître-contremaître au maître-animateur	p. 167
- Le maître-contremaître, ou l'effacement se faisant toute-puissance	p. 167
- Le maître-animateur et le projet fusionnel	p. 170
II- De la coopérative au conseil	p. 176
- Coopérative et institution	p. 176
- Institution et médiation	p. 179
- Médiation et conseil	p. 182
III- L'éducatif et le fonctionnel	p. 188
- Le rôle du maître	p. 188
- Education et instruction	p. 191
IV- Vers la dérive fusionnelle	p. 194
- De la continuité à la contiguité	p. 194
- De l'alternance à l'alternative	p. 197

CHAPITRE V :

LA DERIVE FUSIONNELLE DES PRATIQUES DE GROUPE

	p. 201
I- La fascination pour le "groupe de relations"	p. 202
- Le psychothérapeute et le philosophe	p. 202
- Les hésitations de l'animateur-philosophe	p. 207
- Les paradoxes de l'animateur-philosophe	p. 211
- L'animateur-sociologue à la recherche de la transversalité	p. 220
- L'animateur-sociologue en quête de négativité absolue	p. 227
II- Le fonctionnement du groupe de relations	p. 232
- Le groupe de relations existe-t-il ?	p. 232
- Le groupe comme lieu clos, champ mythique de réconciliation	p. 237
- Le groupe comme champ ouvert aux jeux de pouvoir et d'influence	p. 244
- Le groupe de relations : une pédagogie à rebours ?	p. 249



III- Les présupposés du groupe de relations :	
La négativité	p. 254
- L'école comme contre-société	p. 255
- La communication comme expérience méta-physique	p. 258
- La relation comme vérité	p. 262

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE :

<u>LE GROUPE COMME OBSTACLE EPISTEMOLOGIQUE</u>	p. 267
- L'obstacle verbal ou le groupe comme image sociale	p. 268
- L'obstacle de l'expérience première ou le groupe comme trésor	p. 274
- L'obstacle de la connaissance générale ou le groupe comme atome	p. 276
- L'obstacle substantialiste ou le groupe comme graine	p. 278
- L'obstacle animiste ou le groupe comme flamme	p. 280

DEUXIEME PARTIE : P E D A G O G I E
=====

p. 284

CHAPITRE I : ENTREE EN PEDAGOGIE

p. 285

- I- Mise en place du postulat de l'éducabilité p. 286
 - Le concept d'éducabilité p. 286
 - Un postulat utile p. 288
 - Un témoignage de prudence p. 292
 - Une exigence morale p. 298
 - Un pari nécessaire p. 302
- II- L'éducabilité à l'épreuve de la science p. 304
 - L'inné et l'acquis : un débat idéologique p. 304
 - Le statut épistémologique de la notion d'éducabilité p. 310
- III- L'éducabilité à l'épreuve de la métaphysique p. 313
 - Educabilité et auto-éducabilité p. 313
 - Educabilité et auto-structuration p. 316
- IV- L'éducabilité à l'épreuve des nécessités sociales p. 320
 - Logique pédagogique et logique sociale p. 324
 - Culture générale et spécialisation p. 324
 - Illusion et reproduction p. 327
 - Libération et asservissement p. 329
 - Nationalité et transmission sociale des savoirs p. 332
 - Exigence et résignation p. 354

CHAPITRE II : DES FINALITES ET DES OBJECTIFS

p. 342

- I- Entre instruire et éduquer p. 342
 - Une alternative indépassable? p. 342
 - Le statut de l'évaluation p. 346
 - Comportementalisme théorique et comportementalisme méthodologique p. 349
- II- De l'instruction à l'éducation p. 354
 - La rationalisation comme désir de toute-puissance p. 354
 - La légitimité du projet de rationalisation des apprentissages p. 356
 - La mise en échec du désir de maîtrise p. 363
 - La mise en échec de l'encadrement didactique p. 368
 - Esquisse d'une "école plurielle" p. 378

<u>CHAPITRE III - A PROPOS D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE</u>	p. 388
 I- La remise en question de la notion de groupe	p. 391
- L'impossible double fonction de la vie de groupe	p. 391
- Les dérives de l'atelier	p. 396
1) L'homogénéité des motivations ou l'atelier comme développement des aptitudes	p. 397
2) Le travestissement des propositions ou l'atelier comme utilisation des intérêts	p. 398
3) La rescolarisation de l'atelier ou l'atelier comme valorisation de la démarche inductive	p. 399
4) La centration sur les capacités ou l'atelier comme lieu d'apprentissage de savoir-faire	p. 400
5) La priorité au projet ou l'atelier comme de production	p. 401
- La recherche d'une articulation entre l'atelier et la vie de groupe	p. 402
- L'émergence des apprentissages en vie de groupe	p. 407
1) Tentatives ponctuelles d'introduction des apprentissage	p. 407
2) Systématisation des procédures d'apprentis- sage	p. 410
- La spécificité des pratiques de groupes	p. 414
 II- Le remaniement de la notion d'individualisation	p. 416
- Le travail indépendant contesté	p. 416
- Une structure à quatre temps	p. 419
1) Un temps d'acquisition différencié	p. 420
2) Un temps de travail complémentaire	p. 424
3) Un temps de restructuration et d'évaluation	p. 425
4) Un temps de soutien et d'approfondissement	p. 428
- Eléments d'évaluation	p. 431
 <u>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE :</u>	
<u>LE GROUPE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE</u>	p. 440
- Le dilemme de la recherche - action	p. 441
- Recherche-action et équipe pédagogique	p. 444

TROISIEME PARTIE : D I D A C T I Q U E

===== p. 449

CHAPITRE I : APPROCHE D'UN MODELE PEDAGOGIQUE DU GROUPE p. 450

I- Approches pédagogiques du groupe d'apprentissage p. 451

- L'émergence des apprentissages dans les p. 451
- pédagogies de groupe
- Les caractéristiques du groupe d'apprentissage p. 454

II- Approches psychologiques du groupe d'apprentissage p. 459

- Les conditions du conflit socio-cognitif p. 459
- La centration inaugurale sur un projet p. 464
- L'établissement des pré-requis permettant p. 470
- l'échange
- La "saillance" du conflit socio-cognitif p. 476

III- Approches comparatives du groupe d'apprentissage p. 479

- Jeu de règles et groupe d'apprentissage p. 479
- Jeu de rôle et groupe d'apprentissage p. 482
- Théâtre et groupe d'apprentissage p. 485

CHAPITRE II : LES MODALITES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE p. 489

I- Le groupe d'apprentissage à la pensée déductive p. 490

- La déduction comme transivité et réversibilité p. 490
- Les deux formes de groupe d'apprentissage à la p. 494
- pensée déductive

II- Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive p. 504

- Le classement à partir d'une caractéristique p. 505
- commune
- L'ordonnancement à partir d'une relation p. 508
- commune
- L'abstraction d'une loi ou d'un concept p. 511

III- Le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique p. 519

- La spécificité du fonctionnement dialectique p. 519
- Mise en oeuvre du groupe d'apprentissage à la p. 524
- pensée dialectique

IV- Le groupe d'apprentissage à la pensée divergente p. 530

- La spécificité du "moment divergent" p. 530
- Mise en oeuvre du groupe d'apprentissage à la p. 538
- pensée divergente

CHAPITRE III : LE GROUPE :

SYSTEME OU METHODE D'APPRENTISSAGE ?

p. 550

I- Le groupe, comme système d'apprentissage

p. 551

- Groupe d'apprentissage et développement cognitif p. 551
- Groupe d'apprentissage et organisation des savoirs p. 555
- Groupe d'apprentissage et formation à la démocratie p. 559

II- Le groupe, comme méthode d'apprentissage

p. 564

- Principes directeurs et dispositif de la recherche p. 565
- Présentation et interprétation des résultats p. 570
 - 1) corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de chaque élève p. 571
 - 2) corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de l'objectif visé p. 578
 - 3) corrélations entre la progression des élèves selon une méthode donnée et la personnalité du professeur chargé de la mettre en oeuvre p. 585

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE :

LE GROUPE COMME OBJET DE FORMATION DIDACTIQUE

p. 589

- Premier temps : repérage de la spécificité du groupe d'apprentissage p. 591
- Deuxième temps : découverte du mode de constitution du groupe d'apprentissage p. 592
- Troisième temps : découverte du mode de fonctionnement du groupe d'apprentissage p. 595
- Quatrième temps : synthèse p. 597

CONCLUSION GENERALE =====	p. 601
ANNEXES =====	p. 612
<u>ANNEXE N° 1</u> : Séquence d'apprentissage pour introduire à une pédagogie de la réussite	p. 614
<u>ANNEXE N° 2</u> : Séquence d'apprentissage pour introduire à la mise en place de dispositifs développant chez l'élève des capacités méthodologiques	p. 623
<u>ANNEXE N° 3</u> : Séquence d'apprentissage pour introduire à une articulation des notions : pédagogie centrée sur l'enseignant / pédagogie centrée sur l'apprenant	p. 645
<u>ANNEXE N° 4</u> : Séquence d'apprentissage à l'expression orale et corporelle (classes de sixième et cinquième)	p. 657
<u>ANNEXE N° 5</u> : Séquence d'apprentissage à l'utili- sation des temps dans un récit au passé (classe de sixième)	p. 676
<u>ANNEXE N° 6</u> : Séquence d'apprentissage à la pensée divergente, domaine narratif (classes primaires et du premier cycle)	p. 686
BIBLIOGRAPHIE =====	p. 714
INDEX NOMINAL =====	p. 769
TABLE DES MATIERES =====	p. 796



ANNEXES

Nous livrons ici, à titre d'illustration, six "séquences d'apprentissage" : les trois premières sont destinées à la formation des maîtres, les trois dernières concernent l'enseignement du français au collège. Toutes ont été expérimentées à plusieurs reprises et nous ont paru faire la preuve de leur efficacité. Toutefois, elles ne peuvent être prises comme modèles et appliquées telles quelles sans faire l'objet, de la part d'éventuels animateurs ou professeurs, d'un travail de recherche : à défaut de cet investissement, ces dispositifs se figeraient bien vite en procédés artificiels et perdraient toute crédibilité. Seul subsisterait un cadre formel, étranger aux exigences et aux compétences particulières du responsable du groupe, qui perdrait toute chance d'être véritablement efficace. Là, comme ailleurs, c'est dans l'effort réalisé par de nouveaux acteurs pour s'approprier des propositions que réside le gage à la fois de leur bien-fondé et de leur bon usage. (1)

(1) Nous nous sommes efforcé que chacune des six séquences présentées constitue un tout et puisse faire l'objet d'une étude séparée. Cela nous a entraîné à quelques redites, mais autorise un mode de lecture plus souple de ces annexes.

ANNEXE N° 1

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR INTRODUIRE A UNE PEDAGOGIE DE LA
REUSSITE

Si, comme nous l'avons dit, l'acte pédagogique se fonde sur un choix éthique, une postulation irréductible de l'éducabilité, qu'aucune institution ne peut effectuer à la place du maître, alors il est vain d'attendre des processus de formation qu'ils apportent des solutions définitives aux questions scolaires. Mais, au moins peut-on, dans un premier temps, leur assigner la modeste et nécessaire tâche de faire émerger ce problème dans la réflexion éducative. Il est important que professeurs et instituteurs soient éclairés sur les présupposés implicites et les conséquences réelles de propos et de conduites dont le caractère banal ne saurait cacher les enjeux.

Dans cette séquence, qui illustre très directement le premier chapitre de notre deuxième partie, nous n'avons pas utilisé la formule du "groupe d'apprentissage"; le sous-groupement n'intervient, dans le second temps du travail, que pour des raisons que nous avouons volontiers stratégiques : l'on peut donc en faire facilement l'économie ou le remplacer par une autre méthode. En revanche, l'on peut envisager de très nombreux exercices d'application en groupes d'apprentissage en utilisant le principe de la simulation par distribution de rôles et en demandant à chaque groupe de présenter alternativement une situation renvoyant à la fatalité et une situation permettant l'intervention pédagogique. (1).

(1) Cette séquence a été publiée dans les Cahiers pédagogiques, n° 186, septembre 1980, pp. 33 à 38.

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE pour introduire à une pédagogie de la réussite

N.B. Nous utilisons, pour définir les différents niveaux du projet les termes-finalités, but, objectifs généraux, objectif spécifique-conformément aux définitions et usages qu'en propose D. Hameline dans son ouvrage "Les objectifs Pédagogiques" (P.97 à 101)(2).

- (1) Lettre à une Maîtresse d'Ecole par les Enfants de BARBIANA - p 108
Ed Mercure de France
Paris 1977 (190 pages).
- (2) Les Objectifs Pédagogiques en formation initiale et continue
Ed ESF-Entreprise Moderne
d'Édition Paris 1979
(200 pages).

FINALITES : Favoriser la réussite au plus grand nombre. S'efforcer de faire de l'école un moyen de compenser les handicaps et d'armer tous les enfants pour leur vie future.

BUT : Permettre aux enseignants de découvrir dans quelle mesure leur action est authentiquement formatrice pour tous et contribue à réduire les inégalités entre les enfants. Contribuer à créer chez eux une attitude positive d'intervention. Eviter que l'on renvoie l'échec à une quelconque forme de fatalité et que l'on se résigne à "l'ordre des choses". (N.B. On notera que les finalités sont beaucoup plus larges que le but poursuivi ici. En effet, on cherchera, à travers cette séquence à modifier l'école en modifiant le comportement des enseignants. Ceci n'est évidemment qu'un angle d'attaque, une façon, parmi d'autres, de poursuivre les finalités indiquées.)

OBJECTIFS GENERAUX : A l'issue de la séquence, le participant sera capable d'énoncer l'affirmation théorique nécessaire pour ouvrir la réflexion proprement pédagogique :
"Nous devons faire réussir tous les élèves dans toutes les matières"(1).
Il percevra le caractère opératoire dans la recherche et stratégique dans la pratique d'une telle affirmation

OBJECTIFS SPECIFIQUES : A l'issue de la séquence le participant sera capable :

- a) d'indiquer pour 10 affirmations relevées au cours d'un conseil de classe :
- quelles sont celles qui contribuent à renvoyer l'échec de l'élève à la fatalité (nature, donc, déterminismes, etc...),
 - quelles sont celles qui permettent de s'engager dans la recherche d'une intervention positive et de multiplier ainsi ses chances de réussite.

- b) de formuler une affirmation permettant dans une discussion à propos de l'échec d'un élève de faire basculer le débat de la FATALITE à l'INTERVENTION.

Dans la mesure où tous les participants auront atteint l'objectif (a) ils pourront déterminer eux-mêmes si chacun d'entre eux atteint l'objectif (b).

► premier temps: SENSIBILISATION

A-lecture individuelle du texte "Propos de conseil de classe" et écriture par chacun de ses impressions immédiates (fiche a)

B-mise en commun des remarques individuelles. On dégagera à cette occasion une première problématique: les propos tenus par les enseignants sont-ils :
-positifs pour l'élève (aide, conseil...),
-négatifs pour l'élève (enfermement, fatalité...)?

► deuxième temps: COMPREHENSION

A-travail individuel: chaque participant doit repérer, pour chaque intervention du conseil de classe quelles sont celles qui permettent de croire à l'éducabilité et celles qui renvoient à la fatalité (fiches b et c).

B-travail de groupe: les participants se regroupent par trois ou quatre et se mettent à jouer à l'un des jeux suivants:

- il faut prendre une phrase prononcée au cours du conseil et imaginer qu'elle est prononcée par quelqu'un d'autre et dans un autre cadre. Qui aurait pu dire ça et où?
- il faut introduire dans le texte du conseil de classe des phrases supplémentaires indiquant ce qui n'est pas explicitement dit mais qu'auraient pu dire les participants en restant dans la même logique.

C-mise en commun: chaque groupe pourra communiquer ses résultats à l'ensemble. L'animateur pourra ensuite présenter et distribuer les fiches d, e et f.

► troisième temps: EVALUATION

A-évaluation individuelle: repérage
(a- "être opératoire...")

B-évaluation individuelle: intervention
(b- "être stratégique...")

C-corrrection en commun

► quatrième temps: EXTRAPOLATION

Débat avec le groupe: Il ne suffit peut-être pas de SAVOIR comment sortir de la fatalité! Peut-être faut-il surtout le vouloir? Qu'est-ce que cela met en jeu?

propos de conseil de classe

Le texte qui suit a été enregistré au magnétophone au cours d'un conseil de classe de sixième en milieu d'année scolaire (février). Seuls les noms ont été modifiés.

Le professeur principal était également professeur de Français. Les professeurs de Sciences Naturelles, Sciences Physiques et Musique étaient absents.

- 616 -
- (1) Le professeur principal Le cas de Jacques X me paraît plus difficile.
 - (2) Le professeur d'Anglais Chez moi il ne fait strictement rien!
 - (3) Le professeur principal Et ses résultats?
 - (4) Le professeur d'Anglais Nuls. D'ailleurs tu peux voir : 2,5,2.
 - (5) Le professeur principal Et dans les autres matières?
 - (6) Le professeur de Maths En maths, il est très faible. J'ai l'impression qu'il comprend rien. D'ailleurs il cherche pas à comprendre, il est toujours à côté de la plaque. Il rêve, il discute. Encore heureux quand il n'empêche pas les autres de travailler.
 - (7) Le professeur d'Anglais C'est un instable. D'ailleurs il n'y a qu'à le voir s'agiter sur sa chaise, il tient pas en place.
 - (8) Le professeur principal En Français, c'est pas si net, ça dépend des jours. Il lui arrive de faire des trucs excellents. Mais c'est quand même rare. Et ailleurs, ça donne quoi?
 - (9) Le professeur d'Hist. Géo. Je suis d'accord. Jacques c'est un type complètement instable. En plus, je crois qu'il est vraiment pas doué pour l'histoire et la géographie.
 - (10) Le professeur d'Anglais Il ne me paraît pas doué pour grand chose. Il a pas beaucoup de moyené.
 - (11) Le professeur d'E. P. S. Je sais pas. En gymn, il ne se défend pas mal. Il a du mal à se plier à une discipline, mais il a de bonnes performances.
 - (12) Le professeur de Dessin Ce que j'ai remarqué de mon côté c'est sa difficulté à se concentrer sur quelque chose; il ne peut pas travailler plus de 5 minutes sur un dessin.
 - (13) Le professeur de Maths Il me rend des copies, il faut voir ça! (il montre une copie)

- (14) Le professeur principal Il faut reconnaître qu'il est pas souvent intéressé par ce qu'on lui propose.
- (15) Le professeur d'Hist-Géo Quelqu'un connaît ses parents?
- (16) Le professeur principal Moi, j'ai vu sa mère. C'est pas rien. Aussi instable que lui. Et puis, elle parle tout le temps, tu peux pas placer un mot. Si elle parle comme ça au gamin c'est pas étonnant qu'il ait du mal à s'exprimer...
- (17) Le professeur d'Anglais Je sais pas s'il a du mal à s'exprimer mais, avec moi, il bavarde pendant tout le cours.
- (18) Le professeur de Maths C'est quelqu'un qu'il faudra orienter après la 5ème. Il fera peut-être un bon C.A.P., s'il se calme.
- (19) Le professeur d'Hist-Géo Et, est-ce que c'est vraiment utile de le garder en 5ème?
- (20) Le professeur d'Anglais De toutes façons, il faut prévenir les parents pour qu'ils aient le temps de se retourner.
- (21) Le professeur principal Je veux bien voir la mère; mais ce sera pas facile.
- (22) Le professeur de Maths Je crois qu'on a suffisamment d'arguments, non?
- (23) Le professeur principal Bon, allez! Il faut passer à un autre; on n'a plus beaucoup de temps. Pierre-Yves Y ... Alors, lui c'est pas pareil!
- (24) Le professeur de Maths Lui, c'est pas la peine d'en parler...
- (25) Le professeur d'Anglais Excellent... Allez, on passe!



repérages

CONSIGNES : Entourer les mots, les expressions ou les phrases qui vous paraissent marquer :

- soit un recours à la fatalité,
- soit l'ouverture à une intervention de l'éducateur.

Renvoyer chaque fois, par une flèche et une croix à la colonne correspondante.

- (1) **Le professeur principal** Le cas de Jacques X ne paraît plus difficile.
- (2) **Le professeur d'Anglais** Chez moi il ne fait strictement rien!
- (3) **Le professeur principal** Et ses résultats?
- (4) **Le professeur d'Anglais** Nuls. D'ailleurs tu peux voir : 2,5,2.
- (5) **Le professeur principal** Et dans les autres matières?
- (6) **Le professeur de Maths** En maths, il est très faible. J'ai l'impression qu'il comprend rien. D'ailleurs il cherche pas à comprendre, il est toujours à côté de la plaque. Il rêve, il discute. Encore heureux quand il n'empêche pas les autres de travailler.
- (7) **Le professeur d'Anglais** C'est un instable. D'ailleurs il n'y a qu'à le voir s'agiter sur sa chaise, il tient pas en place.
- (8) **Le professeur principal** En Français, c'est pas si net, ça dépend des jours. Il lui arrive de faire des trucs excellents. Mais c'est quand même rare. Et ailleurs, ça donne quoi?
- (9) **Le professeur d'Hist. Géo.** Je suis d'accord. Jacques c'est un type complètement instable. En plus, je crois qu'il est vraiment pas doué pour l'histoire et la géographie.
- (10) **Le professeur d'Anglais** Il ne me paraît pas doué pour grand chose. Il a pas beaucoup de moyens.
- (11) **Le professeur d'E. P. S.** Je sais pas. En gym, il ne se défend pas mal. Il a du mal à se plier à une discipline, mais il a de bonnes performances.
- (12) **Le professeur de Dessin** Ce que j'ai remarqué de mon côté c'est sa difficulté à se concentrer sur quelque chose; il ne peut pas travailler plus de 5 minutes sur un dessin.
- (13) **Le professeur de Maths** Il me rend des copies, il faut voir ça! (il montre une copie)

ELEMENTS POSITIFS

(tout ce qui "donne une chance à l'élève
et permet de croire à son "éducabilité")

ELEMENTS NEGATIFS

(tout ce qui contribue à enfermer l'ei
dans une fatalité, à renvoyer son éche
sa "nature")

879

-

ELEMENTS POSITIFS	ELEMENTS NEGATIFS
total:	total:

(d)

à propos de conseil de classe

"un discours peut en cacher un autre"

ELEMENTS POSITIFS

(tout ce qui "donne une chance" à l'élève et permet de croire à son "éducabilité")

ELEMENTS NEGATIFS

(tout ce qui contribue à enfermer l'élève dans une fatalité, à renvoyer son échec à sa nature)

CE QUI EST DIT OU SUPPOSE

QUI PARLE
(qui pourr
parler ain
Qui, dans l
professeur
ainsi?)

Le MANAGE
veut mener
groupe vers
résultats
minés à l

(1) Le professeur principal

Le cas de Jacques X me paraît plus difficile.

L'incertitude du jugement de l'enseignant ("paraît") devrait permettre de développer d'autres points de vue.

Mais, l'annonce de la difficulté par le professeur principal, avant l'examen du cas de cet élève, peut influencer les jugements ultérieurs.

(2) Le professeur d'Anglais

Chez moi il ne fait strictement rien!

La référence à l'action ("ce qu'il fait") devrait épargner le recours à la "nature" ("ce qu'il est").

Mais l'indication est brutale et sommaire: ne rien faire est impossible! L'élève doit bien faire quelque chose pendant les cours... Suppose-t-on que faire autre chose = rien faire?

Le METAPH
qui renvoi
toute alt
dans le n

(3) Le professeur principal

Et ses résultats?

L'appel aux résultats fonctionne ici comme une "chance", "malgré l'absence de travail".

Mais la note est donnée comme le seul moyen de juger des résultats; de plus comme l'on ne connaît ni la question sur laquelle portaient les tests, ni la méthode utilisée (expression orale ou écrite, QCM, etc...), l'on s'interdit d'accéder à un diagnostic exact.

Le COMPTE
qui ramè
toute év
à un chi

(4) Le professeur d'Anglais

Nula. D'ailleurs tu peux voir : 2,5,2.

(5) Le professeur principal

Et dans les autres matières?

L'énoncé de la discipline ("en maths") relativise le discours et devrait permettre d'éviter la confusion entre une défaillance intellectuelle localisée et momentanée avec une "tare morale".

Mais l'absence du mot "actuellement" tend à faire passer l'état actuel pour définitif.

Le PHOTO
qui fixe
ge d'un
pour tou

(6) Le professeur de Maths

En maths, il est très faible. J'ai l'impression qu'il comprend rien. D'ailleurs il cherche pas à comprendre, il est toujours à côté de la plaque. Il rêve, il discute. Encore heureux quand il n'empêche pas les autres de travailler.

Le recours à "l'impression" pourrait autoriser d'autres interprétations et ouvrir sur la recherche de solutions ("Mon impression, que recouvre-t-elle vraiment?")

Mais le "toujours" renvoie à un comportement "d'inadapté permanent" et préserve l'enseignant de la responsabilité de cette "inadaptation".

Le JUGE
constate
sanction
cherche
cause.

(e)

MEMENTO PÉDAGOGIQUE

ce que l'on dit

qui parle

- (7) **Le professeur d'Anglais** C'est un instable. D'ailleurs il n'y a qu'à le voir s'agiter sur sa chaise, il tient pas en place.
- (8) **Le professeur principal** En Français, c'est pas si net, ça dépend des jours. Il lui arrive de faire des trucs excellents. Mais c'est quand même rare. Et ailleurs, ça donne quoi?
- (9) **Le professeur d'Hist. Géo.** Je suis d'accord. Jacques c'est un type complètement instable. En plus, je crois qu'il est vraiment pas doué pour l'histoire et la géographie.
- (10) **Le professeur d'Anglais** Il ne me paraît pas doué pour grand chose. Il a pas beaucoup de moyens.
- (11) **Le professeur d'E. P. S.** Je sais pas. En gym, il ne se défend pas mal. Il a du mal à se plier à une discipline, mais il a de bonnes performances.
- (12) **Le professeur de Dessin** Ce que j'ai remarqué de mon côté c'est sa difficulté à se concentrer sur quelque chose; il ne peut pas travailler plus de 5 minutes sur un dessin.
- (13) **Le professeur de Maths** Il me rend des copies, il faut voir ça! (il montre une copie)
- (14) **Le professeur principal** Il faut reconnaître qu'il est pas souvent intéressé par ce qu'on lui propose.
- L'évocation de la qualité de certains résultats semble bien une intervention positive tendant, ici, à réévaluer l'image de l'élève.
- L'affirmation de bons résultats en EPS pourrait indiquer la présence d'un "accrochage" à exploiter et développer ("Pourquoi ça marche là et comment utiliser cet intérêt pour le faire progresser là et ailleurs?")
- En précisant le type de difficulté observée on se donne effectivement les moyens de la résoudre.
- En montrant un travail précis, on aurait l'occasion d'analyser de façon concrète les lieux des verrous et le type de difficultés vécues par l'élève (comprendre l'énoncé, la notion, exprimer, etc)
- Les termes "pas souvent" semblent ménager une ouverture et indiquer, en contrepartie, qu'il existe un "quelquefois" qu'il faut prendre en compte.
- Mais, puisque l'on ne précise ni de quoi il s'agit ("trucs"), ni dans quelles conditions cela s'est passé, l'on exclut la détermination proprement pédagogique de la réussite pour la renvoyer à "l'humeur"!
- L'on renvoie les difficultés de l'élève à sa "NATURE" (cf emploi du verbe être: "c'est"), à son absence de dons, à ses capacités innées et (sous-entendu) à son patrimoine génétique insuffisant.
- Mais cette affirmation tend plutôt à conforter l'image d'un élève "faible" dans les disciplines intellectuelles (même si cette interprétation n'est pas souhaitée par le professeur d'EPS). D'autre part l'indication sur la difficulté de cet élève à se "plier à une discipline" (sans préciser laquelle: est-ce la discipline collective d'un match? individuelle d'un entraînement? etc...) interdit d'accéder à un diagnostic exact.
- Mais, on ne spécifie pas "quel dessin", s'empêchant ainsi d'intervenir sur l'acte pédagogique pour le modifier.
- Mais on étudie cette possibilité; la copie montrée fonctionne simplement comme une "preuve" et non comme le support d'une analyse.
- Mais, "ce qu'on lui propose" n'est pas spécifié, et donc le désinvestissement est mis sur le compte du "désintérêt".
- L'ASTROLOGUE pose le problème de la réussite en termes de "jours fast"
- Le (mauvais) BIOLOGISTE confond l'intelligence de l'élève avec l'instinct de l'élève
- Le GÉNÉRAL cherche la plume... "po" discipline parce qu'il bien de la plume!"
- Le PSYCHOLOGUE qui constate difficulté n'a pas les moyens de résoudre.
- Le POLICIER qui réunit des pièces conviction et veut prouver sans comprendre
- Le MORALISME qui condamne désintéresse quelque chose sans se demander si la chose intéressante

(15) Le professeur d'Hist-Géo Quelqu'un connaît ses parents?

(16) Le professeur principal Moi, j'ai vu sa mère. C'est pas rien. Aussi instable que lui. Et puis, elle parle tout le temps, tu peux pas placer un mot. Si elle parle comme ça au gamin c'est pas étonnant qu'il ait du mal à s'exprimer...

L'attitude de sa mère pourrait permettre de mieux comprendre l'enfant et d'adapter ainsi l'action éducative. La connaissance des handicaps servirait ici à mieux déterminer l'intervention efficace.

Mais, en réalité, on l'enferme dans un déterminisme qui le contraint à reproduire l'image de ses parents: "telle mère, tel fils." La connaissance des handicaps renvoie en fait à une "fatalité".

Le SOCIOLOGUE qui explique les comportements par déterminants du milieu.

(17) Le professeur d'Anglais Je sais pas s'il a du mal à s'exprimer mais, avec moi, il bavarde pendant tout le cours.

(18) Le professeur de Maths C'est quelqu'un qu'il faudra orienter après la 5ème. Il fera peut-être un bon C.A.P., s'il se calme.

Une telle décision peut correspondre effectivement aux besoins de l'enfant et "éviter une perte de temps" dans des études classiques.

Mais, l'orientation devrait reposer sur des critères positifs. Elle fonctionne ici comme un moyen de se "débarasser" de l'élève. On supprime le problème au lieu de le résoudre.

L'ECONOMISTE qui cherche à assurer le recrutement de certains professeurs.

(19) Le professeur d'Hist-Géo Et, est-ce que c'est vraiment utile de le garder en 5ème?

(20) Le professeur d'Anglais De toutes façons, il faut prévenir les parents pour qu'ils aient le temps de se retourner.

(21) Le professeur principal Je veux bien voir la mère; mais ce sera pas facile.

(22) Le professeur de Maths Je crois qu'on a suffisamment d'arguments, non?

(23) Le professeur principal Bon, allez! Il faut passer à un autre; on n'a plus beaucoup de temps. Pierre-Ives Y... Alors, lui c'est pas pareil!

(24) Le professeur de Maths Lui, c'est pas la peine d'en parler...

(25) Le professeur d'Anglais Excellent... Allez, on passe!

Le procédé permettra effectivement que l'élève ne se retrouve "sans solution" dans quelque temps.

Mais, cette hypothèse étant évoquée, elle risque de jouer contre l'élève: on risque de moins chercher à le faire réussir par tous les moyens puisque son avenir est assuré "ailleurs".

L'ORIENTATEUR qui cherche d'abord à résoudre le problème de l'élève avant celui de l'élève.



évaluation

★ a) ÊTRE OPÉRATEUR DANS LA RECHERCHE :

-indiquer en face de chacune des dix affirmations suivantes relevées au cours d'un conseil de classe de 5ème:

- +quelles sont celles qui contribuent à renvoyer l'échec de l'élève à la fatalité,
- +quelles sont celles qui permettent de s'engager dans la recherche d'une intervention positive.

-si cela est nécessaire noter les deux possibilités en indiquant celle qui vous paraît prévaloir par le chiffre (1).

le cas de Sophie

		recherche d'une intervention.	renvoi à la fatalité
Le professeur d'Anglais	C'est vraiment faible. Elle est complètement perdue et puis, ça ne l'intéresse vraiment pas d'être ici.		
Le professeur de Sc. Nat.	De mon côté c'est pas vrai. Elle est passionnée par les animaux et sur cette question elle m'a fait des travaux vraiment excellents.		
Le professeur de Français	Oui, mais elle a un énorme problème de lecture. Ça me paraît insurmontable. Que veux-tu faire en une heure de soutien avec 24 élèves par classe?		
Le professeur de Maths	De mon côté, j'ai bien repéré ce problème de lecture. Elle met un temps fou pour lire les énoncés.		
Le professeur de Sc. Nat.	Est-ce qu'il n'y aurait pas moyen de faire un petit groupe de lecture avec elle et deux ou trois de ses camarades? Elles pourraient prendre un livre sur les animaux et le lire en commun. Parce que on dit, toujours à cette fille: "Il faut que tu lises". Mais c'est difficile pour elle... Dans un groupe où elle se retrouverait avec des copines pour lire à haute voix à tour de rôle et discuter de ce qu'elles lisent elle serait peut-être plus soutenue?		
Le professeur d'Anglais	On va faire perdre du temps à des élèves pour une fille qui a bien peu de dispositions.		
Le professeur de Dessin	C'est sûr qu'elle est pas dotée pour l'enseignement classique!		
Le professeur de Maths	En tout cas, elle a accumulé un retard qu'elle ne pourra plus remonter maintenant.		
Le professeur d'Hist-Géo	Je crois qu'il faut pas dire ça, surtout à une fille qui a tendance à se décourager. Au contraire, je crois qu'il faut lui donner des objectifs simples qu'elle puisse réussir. Des objectifs à très court terme et sur lesquels on soit très exigeant. Ça doit être possible dans le cadre du soutien ou même ailleurs.		
Le professeur de Français	Mais on peut pas faire ça avec toutes les élèves.		

★ b) ÊTRE STRATÉGIQUE DANS LA PRATIQUE :

Formuler une affirmation permettant, dans une discussion à propos de l'échec d'un élève, de basculer le débat DE LA CONSTATATION D'UNE FATALITÉ à LA RECHERCHE D'UNE INTERVENTION.

discussion imaginaire

Le professeur de Maths

Cette élève a des résultats vraiment médiocres et malheureusement elle ne peut pas faire mieux!

Le professeur d'Anglais

C'est lamentable, elle bavarde le temps et puis, elle a toujours un sourire en coin; j'ai l'impression qu'elle passe son temps à se moquer de moi. C'est bien simple, je ne puis plus la supporter.

Le professeur de Français

Le niveau est très bas et elle n'a pas les moyens de le remonter. Je ne vois pas ce qu'on peut faire d'elle.

Vous :

N.B. Dans la mesure où les participants auront atteint l'objectif (a) ils pourront déterminer ensemble et pour chacun d'entre eux si l'objectif (b) est lui aussi atteint.

ANNEXE N° 2

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR INTRODUIRE A LA MISE EN PLACE DE
DISPOSITIFS DEVELOPPANT CHEZ L'ELEVE DES CAPACITES METHODOLOGIQUES

Sans méthode de travail, les bonnes volontés s'étiolent, les meilleures dispositions se muent en amertume et cèdent facilement à la tentation de l'irréductible. Aussi convient-il que, dans l'ensemble des processus de formation, une attention toute particulière soit apportée à ce domaine. Nous suggérons, ici, une approche dont la caractère directif est lié à notre désir de fournir aux maîtres des outils précis et efficaces. Les scrupules du formateur, soucieux de ne rien imposer, nous apparaissent, en effet, anecdotiques au regard de l'urgence et de l'immensité des besoins que révèle une observation, même sommaire, de la réalité scolaire. Au demeurant, les propositions didactiques que nous formulons dans cette séquence conservent deux caractéristiques essentielles : elles s'inscrivent, d'une part, à l'intérieur d'une démarche et doivent apparaître comme prolongeant les découvertes effectuées par les participants; elles sont, d'autre part, formulées en termes généraux de manière à devoir être investies avant d'être appliquées.

L'on notera que le groupe d'apprentissage est utilisé à plusieurs reprises au cours de la séquence, et que nous lui faisons jouer, selon les moments, différents rôles : dans certains cas, il a une fonction simplement évaluatrice; dans d'autres cas, il a une fonction inductive et doit entraîner les participants à faire émerger des "capacités" à partir de la considération des traditionnels "contenus" scolaires; ailleurs, il met en relation diverses capacités et permet d'éprouver leurs interactions; enfin, il est parfois un moyen de réguler le travail d'un groupe de production: l'existence d'un regroupement transversal postérieur favorise, en effet, l'implication ou, au moins, l'attention de chacun à l'élaboration commune.

D'APPRENTISSAGE

pour introduire à la mise en place de dispositifs pédagogiques développant chez l'élève des
CAPACITES METHODOLOGIQUES

objectif

A l'issue de la séquence le participant sera capable de construire des dispositifs pédagogiques permettant de développer chez ses élèves les capacités méthodologiques (ou "méthodes de travail") nécessaires à leur réussite scolaire.

- 624 -

évaluation

A l'issue de la séquence le participant sera capable:

- 1) de faire la liste de dix capacités méthodologiques déterminantes dans la réussite scolaire d'un élève.
- 2) d'exprimer l'une d'elles en termes de "compétence" dans une matière donnée et pour un groupe d'élèves donné.
- 3) de simuler devant un groupe de participants de son choix un dispositif donné visant à mettre en place cette compétence (ce dispositif devra être différent de ceux élaborés au cours du stage).
- 4) de proposer à ce groupe une épreuve d'évaluation de ce dispositif et d'obtenir, en situation de simulation, 100 % de réussite.

premier temps: SENSIBILISATION

à travers l'analyse de documents (bulletin de notes, devoir d'un élève, entretien avec cet élève) découverte progressive du handicap constitué par des méthodes de travail peu élaborées.

- travail écrit individuel
- mise en commun
- exposé

deuxième temps: COMPREHENSION

A-RECHERCHE INDIVIDUELLE des capacités requises pour réussir dans sa propre discipline.

- travail écrit individuel

B-REGROUPEMENT DE CES CAPACITES pour établir une première liste des capacités méthodologiques essentielles.

- travail par petits groupes interdisciplinaires

C-SYNTHESE et proposition d'une liste type.

- mise en commun
- exposé

troisième temps: INTEGRATION

A-PRESENTATION DE DISPOSITIFS GENERAUX permettant la formation aux capacités découvertes.

- travail individuel
- mise en commun par groupe

B-RECHERCHE DE DISPOSITIFS SPECIFIQUES à chaque discipline enseignée.

- travail écrit individuel

C-DE LA CAPACITE A LA COMPETENCE

- exposé

D-DE LA COMPETENCE A LA STRATEGIE D'APPRENTISSAGE: pour chaque discipline enseignée, élaboration d'une séquence d'apprentissage permettant de mettre en place une compétence donnée.

- travail par petits groupes selon les disciplines enseignées

E-CONFRONTATION, EVALUATION, REMISE EN PERSPECTIVE INTERDISCIPLINAIRE: exercices de simulation.

- travail par petits groupes interdisciplinaires

premier temps: SENSIBILISATION

L'on fournit successivement aux participants trois types de documents concernant le travail en français d'un élève de troisième:

- quelques notes accompagnées d'appréciations du professeur de français,
- le texte d'un devoir de français rédigé par l'élève,
- la transcription d'un entretien avec cet élève sur ses méthodes de travail.

A partir de ces éléments chaque participant tentera de remplir la grille ci-dessous (certaines cases pourront, bien évidemment, rester vides si les documents présentés ne permettent pas de les remplir).

	constat	analyse des difficultés	recherche des remèdes
bulletins			
devoir			
entretien			

DOCUMENT N° 1 : bulletins de notes

(chacun de ces bulletins concerne "une étape", c'est-à-dire ici une période de six semaines de travail)

DISCIPLINES		CONTRÔLES HEBDOMADAIRES	Contrôles d'étape		Travail	Progress	NIVEAU					OBSERVATIONS	CONSEILS
			Elève	M. classe			A	B	C	D	E		
Français	Grammaire	08. 11. 10,5.	12	13	+	+			x			Ensemble très inégalé	
	Orthographe	14. 10.	11	12	=	=			x				
	Expression	07. 13. 10. 08.	09	10,5	=	=			x				

2

DISCIPLINES		CONTRÔLES HEBDOMADAIRES	Contrôles d'étape		Travail	Progress	NIVEAU					OBSERVATIONS	CONSEILS
			Elève	M. classe			A	B	C	D	E		
Français	Grammaire	10. 12. 14. 06	12	12	+	+			x			Quelques progrès qu'il faut poursuivre.	
	Orthographe	16. 13	13	12	+	+			x				
	Expression	10. 09	10	11	=	=			x				

3

DISCIPLINES		CONTRÔLES HEBDOMADAIRES	Contrôles d'étape		Travail	Progress	NIVEAU					OBSERVATIONS	CONSEILS
			Elève	M. classe			A	B	C	D	E		
Français	Grammaire	13. 14.	14,5	13	+	+		x				Il faut faire porter l'effort sur les travaux d'expression écrite.	
	Orthographe	14. 11. 06	12	11	=	=			x				
	Expression	09. 11. 10,5	08	10	=	=			x				

4

DISCIPLINES		CONTRÔLES HEBDOMADAIRES	Contrôles d'étape		Travail	Progress	NIVEAU					OBSERVATIONS	CONSEILS
			Elève	M. classe			A	B	C	D	E		
Français	Grammaire	10. 17. 16. 11.	14	13	+	+		x				De bons résultats, il y a encore quelques chutes que l'on pourrait éviter.	
	Orthographe	12. 17. 10.	16	11	+	+		x					
	Expression	08. 15. 09. 10	09	12	=	=			x				

DOCUMENT N° 2 : devoir de français

(N.B. On a respecté l'orthographe et la ponctuation d'origine)

S U J E T : L'école prépare-t-elle les jeunes à leur avenir?

T E X T E D U D E V O I R :

Dans la vie les jeunes ne se servent pas toujours de ceux qu'ils apprennent à l'école. Souvent si on leur demande ce qu'ils vont utiliser ils disent que les mathématiques ne servent à rien et que plus personne ne parle latin aujourd'hui. Alors à quoi ça sert de venir à l'école si dans son métier on ne se sert pas de ce qu'on a appris en classe.

On sait bien qu'il y a du chômage et que c'est difficile de trouver du travail mais pour trouver du travail il faut savoir écrire une lettre et expliquer pourquoi on veut ce travail, alors ceux qui n'ont pas appris le français ne peuvent pas facilement trouver un métier. Et puis il y a des choses qui sont quand même utiles comme la géographie et les sciences naturelles. Il faut dire aussi que les patrons préfèrent employer des jeunes qui ont des gros diplômes mais à condition qu'ils connaissent aussi la pratique. On voit bien ça puisque souvent les patrons disent aux jeunes qu'il faut de l'expérience. Et là on voit bien que l'école apprend la théorie mais pas la pratique. A l'école on fait surtout des cours sur des choses générales et ça n'est pas vraiment utiles pour un métier. Je pense aussi qu'il existe des écoles techniques où l'on apprend des choses qui servent bien pour aller dans une usine. Mais peut-être aussi que les élèves des écoles techniques doivent après apprendre à travailler vraiment et que les patrons préfèrent aussi ceux qui ont déjà travaillé. Tout ça parce qu'on ne s'occupe pas assez de la culture personnelle dans l'emploi. A l'école on apprend la méthode de travail et ça on peut dire que ça servira toujours? Comme ça l'école sert à tout le monde et donne aux élèves des méthodes de travail. Si ils travaillent ils pourront mieux comprendre la vie et seront heureux de relire quand ils seront grands les livres de leur école. C'est pour ça que je pense que les jeunes qui font des efforts sont bien préparés à la vie et peuvent plus facilement avoir un métier. Pourtant il y en a qui disent que c'est pas vrai et que ça sert à rien du tout ce qu'on apprend parce qu'on aura jamais à l'utiliser dans son travail. En fait l'école prépare les jeunes à leur avenir mais pas complètement: avant il y avait moins de chômage et c'était plus facile de trouver un métier. Les jeunes faisaient souvent le même métier que leurs parents et ils apprenaient le métier dans la famille. Aujourd'hui ce n'est plus pareil et l'école est plus nécessaire qu'avant.

Je pense que le sujet est difficile et que l'école ne prépare pas les jeunes à leur avenir.

DOCUMENT N° 3 : entretien entre l'élève et son professeur de français à propos du devoir présenté en document n°2

N.B. L'idée de ce type d'entretien nous a été fourni par A. de La Garander dans son ouvrage "Les profils pédagogiques" (1). Dans ce texte l'auteur indique les conditions et recense les résultats de ce qu'il appelle un "échange méthodologique" et qu'il définit comme un "dialogue suivi sur les procédures personnelles de travail" (p. 54): "Il (l'élève) prend du champ, de la distance, pour d'une part réfléchir sur ses procédés habituels et d'autre part sur ceux d'autrui (...). Il fait le bilan de ses moyens, il prend conscience de la manière dont il use." (p. 54)

Question: Tu vas me dire comment tu t'y es pris pour faire ce devoir de français, comment tu as fait...

Réponse: Je ne comprends pas bien... J'ai réfléchi et j'ai écrit ce que je pensais.

Question: Dis-moi quand le sujet t-a-t'il été donné?

Réponse: Deux semaines avant le jour où je devais le rendre.

Question: Et à quel moment as-tu commencé à travailler?

Réponse: Le mercredi après-midi avant de rendre le devoir.

Question: Et comment as-tu fait ce jour là?

Réponse: J'ai réfléchi au sujet et je me suis rappelé toutes les idées que j'avais pu lire ou entendre sur le sujet.

Question: Mais comment cela s'est-il passé concrètement?

Réponse: J'ai commencé à écrire tout de suite parce que j'avais des tas d'idées, puis d'autres idées sont venues au fur et à mesure. J'ai trouvé que le sujet était intéressant parce que les arguments venaient bien. Il y a des tas de choses que j'ai trouvées en écrivant et auxquelles je n'avais pas pensé avant.

Question: Combien de temps as-tu écrit ainsi?

Réponse: Ca a duré plus d'une heure.

Question: Et après qu'as-tu fait?

Réponse: J'ai relu le texte pour corriger les fautes.

Question: A voix haute ou à voix basse?

Réponse: A voix basse.

Question: Dans cette relecture as-tu simplement corrigé les fautes d'orthographe?

Réponse: Oui. Et puis j'ai recopié le devoir tout de suite après.

Question: Veux-tu relire le devoir à voix haute maintenant? (l'élève le r
Qu'en penses-tu?

Réponse: Je pense qu'il est bien mais un peu embrouillé. Et aussi que certaines idées sont peut-être attaquables.

Question: Si tu le refaisais aujourd'hui, comment ferais-tu?

Réponse: Je ne sais pas, je le ferais à peu près pareil.

Question: Qu'est-ce que tu voulais dire quand tu disais que ton devoir éta

un peu embrouillé?

Réponse: Euh... qu'il y avait des idées en désordre.

Question: Comment peut-on les remettre en ordre?

Réponse: Il faudrait faire un plan. Le prof le dit tout le temps. Mais quand je suis à mon bureau et que je réfléchis je ne trouve jamais le plan.

Question: Mais maintenant, si tu écris chaque idée de ton devoir sur une feuille de carnet et que tu les classes, tu trouveras le plan.

Réponse: Peut-être, mais il faudrait que je fasse mon devoir en plusieurs fois: une fois pour les idées, une fois pour le plan, et à ce moment là il restera encore à le rédiger.

Question: Penses-tu que tout cela doive être fait à la suite?

Réponse: Je ne sais pas.

Question: Tu as dit tout à l'heure qu'il y avait des idées attaquables dans ton devoir. Tu les avais vues en rédigeant?

Réponse: Non... je ne crois pas.

Question: Et aujourd'hui en relisant tu as vu que ça n'allait pas?

Réponse: Oui.

Question: Penses-tu toujours alors qu'il faille faire son devoir en une seule fois?

Réponse: Ca aussi le prof nous l'avait dit: ne pas rédiger tout de suite. Mais maintenant je crois que je vois mieux pourquoi.

deuxième temps: COMPREHENSION

Ce deuxième temps comporte:

- un travail individuel: chaque participant recherchera au moins cinq capacités méthodologiques requises pour réussir dans sa discipline.
- un travail par petits groupes interdisciplinaires: les participants confronteront leurs listes et tenteront d'établir la liste des principales capacités déterminante pour la réussite scolaire d'un élève.
- une synthèse des résultats élaborés par chacun des groupes (mise en commun). On confrontera ensuite cette synthèse avec la liste-type ci dessous.

l i s t e - t y p e d e s c a p a c i t é s m é t h o d o l o g i q u e s

(Nous faisons l'hypothèse que ces dix capacités sont déterminantes dans la réussite scolaire d'un élève; il en est évidemment d'autres qui auront été dégagées par le groupe.)

- être capable d'écouter attentivement une intervention orale (information, cours, exposé, etc...).
- être capable de lire attentivement un texte.
- être capable de lire, comprendre et appliquer les consignes d'un exercice.
- être capable de transposer des données écrites ou orales sous forme de schéma ou de graphique, et réciproquement.
- être capable de trouver une information dans un document et de recueillir une série d'informations dans une documentation.
- être capable de mener la réalisation d'un travail individuel écrit (exercice, devoir, mémoire) et oral (exposé) par les différentes étapes nécessaires.
- être capable de constituer un groupe de travail et d'en définir le mode de fonctionnement selon l'objectif qu'on lui assigne.
- être capable de trouver les critères permettant de repérer que l'on a effectué un apprentissage.
- être capable de se fixer des objectifs et d'évaluer soi-même s'ils ont été atteints.

troisième temps: INTEGRATION

Ce troisième temps comporte:

- une présentation de dispositifs pédagogiques généraux visant à développer chacune des capacités de la liste-type. Chaque participant étudiera le dispositif présenté sur l'une des fiches (fiche H à fiche Q), il recherchera une application dans la discipline qu'il enseigne de ce dispositif. Les participants se réuniront ensuite par groupes de 10 et chacun d'entre eux présentera à ses collègues la capacité recherchée, le dispositif général et le dispositif spécifique à sa discipline qu'il aura mis en place.
(N.B. On peut également faire travailler chaque participant sur deux capacités et faire ensuite des groupes de travail de cinq personnes.)
- une recherche individuelle d'un ensemble de dispositifs pédagogiques dans la discipline que chacun enseigne. On distribuera, à ce moment là, l'ensemble des fiches H à Q à l'ensemble des participants; pour les compléter chacun devra disposer de nombreux matériaux de travail (manuels, recueils de textes, préparations de cours, etc.
- un exposé sur le thème "DE LA CAPACITE A LA COMPETENCE" (au cours de cet exposé l'on distribuera et l'on commentera les fiches R et S, dispositif complet et dispositif simplifié).
- la fabrication d'une séquence d'apprentissage permettant de mettre en place une compétence donnée. Ce travail se fera par groupes de trois à quatre participants enseignant la même discipline. Le groupe devra successivement:
 - +traduire une capacité méthodologique générale en terme de compétence spécifique (pour un groupe d'élèves donné, dans une matière donnée).
 - +mettre en place une séquence d'apprentissage complet pour développer cette compétence (pré-requis, dispositif de formation, évaluation).
- la confrontation et l'évaluation des résultats obtenus. On constituera des groupes interdisciplinaires où les représentants de chaque matière confronteront les dispositifs qu'ils auront élaborés. Cette confrontation prendra la forme de simulations et non d'exposés. Ce dernier travail en groupe assume plusieurs fonctions:
 - +il régule la participation de chacun dans le travail de groupe précédent,
 - +il permet, par la verbalisation, une intégration de acquis réalisés,,
 - +il permet d'évaluer l'efficacité du dispositif élaboré,
 - +il ouvre, enfin, à une perception à nouveau plus globale et interdisciplinaire de la question des capacités méthodologiques.

CAPACITE RECHERCHEE:

N°1

*être capable d'écouter attentivement une intervention orale
(information, cours, exposé, etc...).*

dispositif général:

1) REFORMULER UNE (OU DES) AFFIRMATION(S)

(N.B. On peut, s'il y a plusieurs affirmations, procéder à une reformulation cumulative: l'élève reformule d'abord la première, puis la première et la seconde...)

2) CONTROLER L'ECOUTE: un questionnaire à choix multiples ou une grille à compléter sont proposés à l'élève pendant l'écoute. Il doit cocher ou remplir au fur et à mesure de l'écoute les cases correspondantes.

(N.B. Selon la difficulté du texte et du questionnaire, il sera proposé une ou plusieurs écoutes de l'exposé.)

3) EVALUER L'ECOUTE: un questionnaire à choix multiple ou une grille à compléter sont proposés à l'élève après l'écoute.

4) PRENDRE DES NOTES: un cadre de prise de notes indiquant les éléments principaux de l'exposé (thèses, exemples, citations, conclusions...) est proposé à l'élève qui doit le compléter pendant l'écoute. Ce cadre est allégé progressivement.

utilisations possibles dans la discipline enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE:

N°2

être capable de lire attentivement un texte.

dispositif général:

1) CONTROLLER LA LECTURE: un questionnaire est proposé à l'élève, il doit le compléter en effectuant la lecture. Selon le type de texte ce questionnaire peut prendre la forme d'un questionnaire à choix multiples, d'une grille permettant le repérage des mots-outils et des articulations du texte, d'un schéma des différentes parties à compléter, etc...

2) EVALUER LA LECTURE: le même type de travail est proposé après la lecture du texte, sans que sa consultation en soit possible.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 3

être capable de lire, comprendre et appliquer les consignes d'un exercice.

dispositif général:

1) SURSEOIR A L'EXECUTION IMMEDIATE
DES CONSIGNES

2) REFORMULER LA (OU LES) CONSI-
GNE(S)

(N.B. On peut, s'il y a plusieurs consignes procéder à une reformulation cumulative: l'élève reformule d'abord la première, puis la première et la seconde, etc...)

3) LIRE ACTIVEMENT: ménager à côté de l'énoncé des consignes une marge où l'élève indique au fur et à mesure les objets, outils, documents, notions qu'il devra utiliser.

4) SUBSTITUER: remplacer un mot de l'énoncé par un autre (en particulier un mot-outil) ou une partie de l'énoncé par une autre pour observer les modifications que cela entraîneraient dans la réalisation du travail.

5) COMPLETER: compléter un énoncé incomplet à partir de l'exercice réalisé.

6) RETROUVER L'ENONCE DES CONSIGNES
à partir de l'exercice déjà effectué.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE:

N° 4

être capable de transposer des données écrites ou orales sous forme de schéma ou de graphique, et réciproquement.

dispositif général:

- 1) PROCEDER A DES EXERCICES DE CODAGE ET DECODAGE D'UNE PROPOSITION METTANT EN RAPPORT DEUX ELEMENTS (supériorité, infériorité, appartenance, causalité, etc...):
 - pour le codage l'enseignant fournira une grille ou un schéma dans lequel l'élève placera les éléments; il allègera progressivement le cadre proposé.
 - pour le décodage l'enseignant fournira d'abord des phrases à compléter dans lesquelles l'élève placera les éléments; il allègera progressivement le cadre proposé.
- 2) PROCEDER A DES EXERCICES DE CODAGE ET DECODAGE METTANT EN JEU UNE SERIE D'ELEMENTS ENTREtenant ENTRE eux LE MEME TYPE DE RAPPORTS (supériorité, infériorité, appartenance, causalité, etc...): comme pour les exercices précédents on proposera d'abord des cadres que l'on allègera progressivement.
- 3) PROCEDER A DES EXERCICES DE CODAGE ET DECODAGE METTANT EN JEU PLUSIEURS SERIES D'ELEMENTS. Il conviendra ici de respecter la démarche suivante:
 - identifier les éléments appartenant à la même série,
 - procéder au codage ou décodage de chaque série,
 - repérer les rapports entretenus par chaque série avec les autres,
 - coder ou décoder l'ensemble.Comme pour les exercices précédents il conviendra de proposer d'abord des cadres et de les alléger progressivement.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE:

N° 5

être capable de trouver une information dans un document et de recueillir une série d'informations dans une documentation.

dispositif général:

1) TROUVER DANS UN TEXTE UNE INFORMATION DEMANDEE

2) TROUVER DANS UN DOCUMENT LA (OU LES) REPONSE(S) A UNE QUESTION POSEE:

cet exercice devra commencer en utilisant des documents simples (un texte, une carte, un schéma) puis continuer en utilisant des documents plus complexes (manuel, ouvrage, recueil). Pour cela il sera nécessaire de prévoir un apprentissage à l'utilisation d'une table des matières, d'un sommaire d'un index, etc...

3) TROUVER LE (OU LES) DOCUMENT(S) NECESSAIRE(S) POUR REPONDRE A UNE QUESTION POSEE:

il conviendra de prévoir, pour cet exercice, l'apprentissage à l'utilisation d'un fichier, d'un centre de documentation et d'une bibliothèque.

4) TROUVER LES DOCUMENTS NECESSAIRES POUR ETUDIER UN THEME DONNE

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE:

N° 6

être capable de mener la réalisation d'un travail individuel écrit (exercice, devoir, mémoire) et oral (exposé) par les différentes étapes nécessaires.

dispositif général:

1) SURSEoir A LA REALISATION DEFINITIVE D'UN TRAVAIL

2) ELABORER PROGRESSIVEMENT UN PLAN

DE TRAVAIL: l'enseignant indiquera d'abord les différents moments nécessaires au travail et il contrôlera l'exécution de chacun d'eux. Il allègera progressivement le dispositif de contrôle.

A titre indicatif, les différents moments d'un travail peuvent être les suivants:

- lecture des consignes (ou de l'énoncé),
- recherche d'informations et de documentation,
- mise en place du plan,
- rédaction d'une première mouture,
- relecture critique,
- recomposition,
- rédaction définitive.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 7

être capable de constituer un groupe de travail et d'en définir le mode de fonctionnement selon l'objectif qu'on lui assigne.

dispositif général:

- 1) DISTINGUER LE TRAVAIL DE GROUPE DU MONITORAT: à l'occasion de chaque mise en groupe les élèves seront amenés à distinguer le monitorat (un élève qui a compris assume le rôle du professeur vis à vis de ses camarades) du travail en groupe (chaque élève contribue, par son apport au groupe, à l'élaboration du projet).
- 2) DEFINIR ET EFFECTUER LES TACHES PREPARATOIRES A UN TRAVAIL DE GROUPE: à l'occasion de chaque travail de groupe chaque élève proposera une répartition des tâches préparatoires individuelles; ces propositions seront confrontées entre elles au sein du groupe de travail qui en établira avec l'enseignant le projet définitif. Dans cette répartition l'enseignant s'efforcera que chaque élève effectue la tâche qui correspond le plus à ses besoins scolaires. Cette répartition sera progressivement effectuée par le groupe lui-même.
- 3) DISTINGUER DANS UN TRAVAIL DE GROUPE LE PROJET A REALISER ET L'OBJECTIF A ATTEINDRE: c'est sur l'apprentissage effectué par chaque participant que doit être centré le travail du groupe; les participants devront apprendre progressivement à évaluer l'objectif et non le projet réalisé.
- 4) DISTRIBUER LES TACHES DANS L'EXECUTION DU TRAVAIL DE GROUPE DE TELLE SORTE QUE L'APPORT DE CHAQUE MEMBRE SOIT STRUCTURELLEMENT NECESSAIRE AU FONCTIONNEMENT DU GROUPE (si ces tâches sont différentes et comportent un apprentissage, opérer une

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 8

être capable de trouver les critères permettant de repérer que l'on a effectué un apprentissage.

dispositif général:

1) EVALUER SOI-MEME UN APPRENTISSAGE

QUE L'ON VIENT D'EFFECTUER

- avant l'exécution du test,
- après l'exécution du test.

COMPARER CES EVALUATIONS A CELLE DU CORRECTEUR.

L'enseignant proposera à chaque élève de faire figurer sur sa copie le cadre suivant:

1	2	3
---	---	---

Dans la case n°1 l'élève inscrit la note qu'il pense avoir avant d'effectuer le devoir; dans la case n°2 l'élève inscrit la note qu'il pense avoir après avoir effectué le devoir; dans la case n°3 le correcteur indique sa note.

2) EFFECTUER SYSTEMATIQUEMENT DES

EXERCICES D'APPLICATION: l'enseignant aura le souci d'éviter la formule "apprends ta leçon" et de proposer des moyens de contrôler l'acquisition de façon univoque.

3) APPRENDRE A FABRIQUER DES EXERCICES

D'APPLICATION: l'enseignant proposera à chaque élève de construire lui-même des exercices d'application et de les résoudre.

4) APPRENDRE A FABRIQUER UN TEST

D'EVALUATION: l'enseignant proposera à chaque élève de construire une évaluation rapide (Q.C.M., phrase à compléter, schéma, etc...) sur l'apprentissage qui vient d'être réalisé. Chaque élève choisira un de ses camarades à qui il proposera le test; ce dernier, à son tour, proposera le test qu'il a fabriqué à quelqu'un de son choix et ainsi de suite (évaluation par ricochets).

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE:

N° 9

*être capable de se fixer des objectifs et d'évaluer soi-même
s'ils ont été atteints.*

dispositif général:

1) IDENTIFIER UN OBJECTIF EVALUABLE:

l'enseignant proposera à chaque élève de se fixer un objectif simple et de travailler à l'atteindre. Il demandera ensuite aux élèves de se regrouper par deux: chacun devra évaluer si son camarade a atteint l'objectif fixé. L'on renouvellera l'exercice jusqu'à ce que les élèves parviennent à la formulation d'objectifs univoques et évaluable.

2) REPERER, POUR UN OBJECTIF PROPOSE

PAR L'ENSEIGNANT, UN OBJECTIF INTERMEDIAIRE NECESSAIRE A SA REALISATION, indiquer également les moyens d'évaluer sa réalisation.

3) ELABORER, POUR UN OBJECTIF PROPOSE

PAR L'ENSEIGNANT, UNE SERIE D'OBJECTIFS INTERMEDIAIRES (PLAN DE TRAVAIL), indiquer également les moyens d'évaluer la réalisation de chacun d'eux.

4) TRADUIRE UN BUT EXPRIME EN TERMES GENERAUX (FINALITES) EN UN (OU DES) OBJECTIF(S) EVALUABLE(S):

l'enseignant aura le soin de proposer systématiquement ce type d'exercices chaque fois que cela lui sera possible: la difficulté de traduire les finalités (réussir, comprendre, "bien travailler", mais aussi voir, lire, écouter...) en termes d'objectifs repérables et évaluable apparaît en effet comme une importante source d'échecs.

5) ELABORER, POUR UN OBJECTIF GENERAL

QUE L'ON S'EST FIXE, UN PLAN DE TRAVAIL COMPORTANT DES OBJECTIFS INTERMEDIAIRES PROGRESSIFS ET

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 10

être capable d'analyser un échec, d'en comprendre les causes et de mettre en oeuvre les procédures de remédiation nécessaires.

dispositif général:

1) IDENTIFIER LES ELEMENTS ENTRANT EN JEU DANS UNE SITUATION

D'APPRENTISSAGE (connaissances, opérations intellectuelles, matériaux de travail requis par l'apprentissage):

- pré-requis,
- matériaux de travail à utiliser,
- dispositif pédagogique efficace,
- facteurs personnels,
- facteurs relationnels...

Pour permettre l'identification de ces divers facteurs il conviendra que l'enseignant propose à l'élève une grille d'analyse permettant de les repérer; il pourra alléger progressivement le dispositif.

2) REPERER LE OU LES ELEMENTS AYANT ETE A L'ORIGINE DE L'ECHEC:

le remplissage de la grille mentionnée ci-dessus étant fait de façon régulière, il doit permettre, en cas d'échec, de repérer le ou les éléments défaillants. Ce dispositif devra être allégé progressivement.

3) DEGAGER ET METTRE EN OEUVRE DES PROCEDURES DE REMEDIATION:

pour ce faire il conviendra, une fois repérées les causes de l'échec, d'envisager des alternatives. Elles seront, dans la plupart des cas, dégagées empiriquement par l'élève et son professeur. Cependant, au fur et à mesure, l'élève affinera sa connaissance des facteurs qui favorisent sa réussite et pourra donc procéder de façon de plus en plus rigoureuse et personnelle.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

GRILLE DE TRAVAIL : de la définition d'une capacité à la mise en place d'un dispositif pédagogique

CAPACITE : objectif général

COMPETENCE : expression de la capacité en situation (dans une matière donnée, pour un groupe d'élèves donné)

NIVEAUX D'EXPRESSION DE CETTE COMPETENCE

COMPETENCE
COGNITIVE

ATTITUDE SOCIO-AFFECTIVE

HABILETE SENSORI-MOTRICE

PRE-REQUIS:

PRE-REQUIS:

PRE-REQUIS:

DISPOSITIFS DE FORMATION
A METTRE EN PLACE

DESCRIPTION GLOBALE DU DISPOSITIF:

EVALUATIONS

EVALUATION GLOBALE DE LA COMPETENCE:

C A P A C I T E

C O M P E T E N C E

COMPETENCE COGNITIVE

ATTITUDE SOCIO-AFFECTIVE

HABILETE SENSORI-MOTRICE

PRE-REQUIS

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

EVALUATION



DOCUMENTANNEXE

Le texte ci dessous est extrait de l'ouvrage d' A. de La Garanderie "Les profils pédagogiques" (1).

Il comporte une série de proposition pour maintenir vivante la préoccupation de développer chez l'élève les CAPACITES METHODOLOGIQUES requises pour sa réussite scolaire.

a) Dix minutes avant la fin d'une classe, demander à six élèves volontaires de venir devant leurs camarades ; les faire asseoir en demi-lune en face d'eux. Puis, leur demander de décrire la manière dont ils vont s'y prendre pour apprendre la leçon ou pour faire le devoir, qui viennent d'être donnés. L'enseignant aura un rôle de facilitateur et de gardien du sujet. Il devra aider les élèves à faire part à leurs camarades de leurs méthodes personnelles de travail et à échanger entre eux sur ce thème. Il devra veiller à ce qu'on ne s'écarte pas « de la méthodologie ». En effet, un élève peut être tenté de dire : « Oh oui, ce devoir est très simple, il suffit de... ». Il s'agit d'autre chose : que commencez-vous par faire ? Lire ? Qu'évoque pour vous cette lecture ? Qu'est-ce qui vous en reste ?... etc. De même pour la leçon, ne pas se laisser prendre au piège de l'élève qui commence par dire : « Oh oui, ... je la sais déjà. Rien qu'en la lisant... ». Mais il faut tout de suite lui demander : « Qu'est-ce que ça veut dire pour vous "rien qu'en la lisant" ? »

b) Dix minutes, au début de la classe, demander à six élèves de venir et les installer de la même façon... Cette fois, l'enseignant leur posera la question au passé : Comment vous y êtes-vous pris pour apprendre cette leçon ? Pour faire ce devoir ? Une seconde question d'intérêt pédagogique indéniable mérite d'être formulée : Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à savoir cette leçon ? Qu'est-ce qui vous a mis sur la voie pour ce problème ? La question corollaire s'impose de toute évidence : Quels furent les principaux obstacles, que vous avez rencontrés ?

c) Arrêter une explication pour une pause pédagogique et interroger la classe : Qui a compris ? Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre ? — Ceci — Bon ; y en a-t-il d'autres qui ont compris par d'autres moyens ? — Oui — Lesquels ? — Maintenant, y en a-t-il qui n'avaient pas compris et que les moyens donnés par leurs camarades ont éclairés ? — Oui — Lesquels moyens ? exposés par qui ? — ... — Y en a-t-il qui pensaient avoir compris et qui en entendant leurs camarades se sont aperçus qu'ils étaient dans l'erreur ? — Oui — Qu'est-ce qui vous a détrompés ? ... En reste-t-il qui n'ont pas compris ? — Oui — Pouvez-vous expliciter ce qui pour vous fait obstacle ? — ... — Y en a-t-il parmi vous qui pourriez répondre à votre camarade ?...

d) Avoir tous les mois, une demi-heure de bilan pédagogique où l'on reverrait le programme parcouru dans une synthèse, qui mettrait l'accent sur les difficultés pédagogiques présentées par ce programme. Les élèves seraient invités à faire une sorte de révision de vie pédagogique. L'enseignant lui-même opérerait la sienne : je n'ai sans doute pas assez

(1) Le Centurion, Paris 1980 (259 pages), pages 59 à 60.

ANNEXE N° 3

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR INTRODUIRE A UNE ARTICULATION DES
NOTIONS : PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT / PEDAGOGIE CENTREE
SUR L'APPRENANT

Rien de plus banal que d'exhorter le maître à se "centrer sur l'apprenant". Rien de plus vain, aussi, que cette exhortation si elle ne s'accompagne pas d'un dispositif où puisse s'éprouver une résolution somme toute aussi facile à prendre que difficile à appliquer. Certes, nous croyons encore que, dans ce domaine, la partie n'est jamais complètement gagnée : seul, le fait de se mettre, le plus souvent possible, en situation de découvrir son propre savoir, de s'atteler à la fabrication d'outils pédagogiques, de créer matériaux et situations grâce auxquels les élèves pourront s'approprier des connaissances nouvelles, évite, à terme, d'échouer dans le didactisme stérile. Mais il importe parfois de revivifier les convictions et cela ne va pas sans une certaine prise de distance par rapport à la pratique, où s'imbriquent de nombreuses et complexes déterminations. Nous parlerons donc ici en termes de "logique de l'enseignant" et de "logique de l'apprenant", conscient d'utiliser des "fictions théoriques" qui ne rendent guère compte des diverses situations concrètes, mais certain qu'elles permettent de mieux les lire et surtout de mieux s'y orienter.

L'on verra que les pratiques de groupe ont ici une place déterminante, qu'elles sont précisément organisées selon une progression donnée et que l'on peut déjà réellement parler de "groupe d'apprentissage". Le "renversement de rôle", cher à J.L. MORENO (1), y assure une fonction décisive, en parfaite cohérence avec le projet général de la séquence.

(1) Cf. Psychothérapie de groupe et psychodrame, en part. pp. 370 et :

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

pour introduire à une
articulation des notions:

"PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT ~ PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENA

objectifs:

A l'issue de la séquence le participant sera capable:

- 1)-de repérer dans une pratique pédagogique ce qui relève de la logique de l'apprenant et ce qui relève de la logique de l'enseignant;
-d'évaluer vers quoi tendraient ces deux logiques si on les poussait jusqu'à leur terme.
- 2)-de reconnaître la tension enseignant/apprenant au sein de sa propre pratique et d'en voir la réalité conflictuelle;
-de vivre cette tension comme une richesse constitutive de sa formation et de son évolution.

évaluation:

A l'issue de la séquence le participant sera capable:

- 1)de réaliser une épreuve d'évaluation comportant une liste de dix comportements pédagogiques et de demander aux autres participants de reconnaître ceux qui relèvent plutôt de la logique de l'enseignant et ceux qui relèvent plutôt de la logique de l'apprenant.
- 2)d'indiquer en deux phrases simples et de façon à être compris par tous les participants comment se manifeste la tension enseignant/apprenant dans le comportement qu'il vient de mettre en oeuvre.

► premier temps: SENSIBILISATION

repérage du fonctionnement des deux logiques: logique de l'apprenant et logique de l'enseignant (comparaison de deux récits d'un même cours - un inspecteur et un élève)

- travail écrit
- mise en commun
- exposé

► deuxième temps: COMPREHENSION

systématisation des notions découvertes:

- A-PRECAUTIONS D'EMPLOI
(du bon usage des "fictions théoriques")
- B-EXERCICE: tableau à compléter
- C-ENRICHISSEMENT: confrontation des résultats obtenus
- D-PROPOSITIONS DE REPONSES

- exposé
- travail écrit
- travail de groupe
- lecture par groupe
- débat

► troisième temps: INTEGRATION

mise en théâtre des situations pédagogiques:

- A-"STOP, C'EST MAGIQUE!"
(logique de l'exposition et logique de la découverte)
- B-"A CHACUN SON TOUR."
(logique de l'apprenant et logique de l'enseignant dans une situation d'apprentissage)
- C-"ON FAIT COMME SI."
(logique de l'apprenant et logique de l'enseignant dans leurs contextes institutionnels)

- travail de groupe avec définition rôles
- travail de groupe avec changement rôles dans le groupe
- travail de groupe avec changement rôle du groupe

► quatrième temps: EXTRAPOLATION

approche de l'enjeu: étude d'un texte extrait de la pièce de IONESCO: LA LECON

- lecture individuelle
- lecture orale
- débat

premier temps: SENSIBILISATION

(repérage du fonctionnement des deux logiques)

Voici deux textes. Ils décrivent la même "réalité objective", le même cours donné par un professeur de français de sixième. Le premier texte a été rédigé par un inspecteur et nous n'y avons modifié que le nom propre. Le second texte a été demandé par l'enseignant à l'un de ses élèves à l'issue de la même heure de travail.

RAPPORT DE L'INSPECTEUR

Monsieur ... se propose de traiter pendant son cours de l'insertion d'un dialogue dans un récit. Auparavant il expose clairement comment cette question s'inscrit dans la progression qu'il a prévue. Il procède ensuite à un exercice au tableau à partir d'un récit qu'il y a fait figurer: deux élèves doivent y insérer oralement un court dialogue. A partir des résultats obtenus il fait remarquer les changements de temps des verbes dans le dialogue et indique la nécessité de transcrire par écrit les changements de voix perçus oralement. Il fait ensuite noter sur le cahier de chaque élève un court résumé indiquant les éléments à retenir (ponctuation, temps des verbes). Enfin il termine par l'étude d'un texte extrait du Capitaine Fracasse qui, comportant de nombreux dialogues, lui permet de reprendre les éléments découverts. Il fait, en conclusion, quelques remarques très pertinentes sur le "dosage" du dialogue dans le récit. Dans l'ensemble, Monsieur ... s'exprime avec clarté et rigueur; la cohérence de ses propos et la logique de leur enchaînement ont fait de cette heure de cours un temps de travail certainement très efficace et...

COMPTE-RENDU DE L'ELEVE

Le professeur a fait aller Jean-Pierre et Sylvie au tableau pour parler de l'histoire qu'il avait écrite. C'était l'histoire d'un garçon à moto qui voulait frimer avec une fille. Jean-Pierre a fait le frimeur qu'il ose pas faire en vérité. On n'a pas ri à cause de l'inspecteur mais c'était bien marrant. Après on a écrit le résumé de la leçon sur le cahier, moi j'ai pas pu finir d'écrire parce que ça allait trop vite et que des mots je comprenais pas. Je la copierai sur un copain pour l'apprendre. Après le prof a lu un morceau d'un livre du Capitaine Fracasse qu'on avait vu à la télé mais on n'a pas reconnu l'histoire parce que c'était trop compliqué et qu'à la télé il y avait de Funès qui faisait bien rire. Il a expliqué des choses que quand on parle on doit changer les verbes et fermer les guillemets pour qu'on voit que c'était avant que ça se passe. A cause de l'inspecteur tout le monde a bien écouté. (N.B. On a respecté le style et rétabli l'orthographe.)

Après lecture de ces deux textes, chacun écrit dans les cases ci-dessous quelques mots, une ou deux phrases, pour caractériser la perception du cours dans chacun des deux cas.

RAPPORT DE L'INSPECTEUR

COMPTE-RENDU DE L'ELEV

L'on reporte ensuite, au tableau, en deux colonnes, l'ensemble des indications données par chacun et l'on tente de dégager ce qui caractérise la logique mise en oeuvre dans chacun des deux cas. On peut formuler une synthèse dans le tableau ci-dessous.

LOGIQUE DE L'ENSEIGNANT

LOGIQUE DE L'APPRENANT

deuxième temps: COMPREHENSION

A - PRECAUTIONS D'EMPLOI ou " du bon usage des fictions théoriques "

L'exercice qui suit ne prétend pas rendre compte fidèlement de la réalité; du reste il se conforme en cela à la majorité de nos exercices scolaires dont nous reconnaissons volontiers le caractère artificiel, caractère que nous revendiquons même puisque la situation d'apprentissage scolaire est spécifique et requiert en tant que telle des moyens spécifiques, distincts de ceux utilisés dans d'autres situations sociales (à l'usine, à l'atelier, au bureau, à la ferme) jugées - à tort ou à raison? - plus "naturelles"...

Et c'est pourquoi, dans ce qui va suivre, nous vous demandons de ne pas chercher la vraisemblance... Les attitudes pédagogiques que nous allons décrire n'existent pas en tant que telles, si pures et si radicales, et cela pour deux raisons:

1) Nous allons faire -provisoirement- abstraction d'une série de variables:

- la réalité sociale de l'école (la nécessité fonctionnelle de l'échec, la sélection ouverte de nos examens, la sélection insidieuse de nos complicités culturelles...)

- l'environnement institutionnel (le regard du directeur à travers la vitre, l'inquiétude devant l'inspecteur, le souci de faire bonne figure, tout à l'heure en salle des professeurs, quand il s'agira de convenir que tous les élèves sont des imbéciles...)

- notre propre situation psychologique (la fatigue, le désir, les comptes que nous réglons avec notre propre scolarité et notre propre enfance).

2) Nous allons tenter de repérer à travers des pratiques où tout s'enchevêtre toujours les deux axes à partir desquels on peut poser le problème de la relation enseignant/apprenant. Ces deux axes ne recouvrent pas deux réalités mais permettent de mieux analyser la même réalité dans sa complexité. Car, le clivage ne passe peut-être pas entre les "bons" et les "mauvais", mais, à l'intérieur de chacun d'entre nous, entre ce qui nous centre sur nous-même, nous sécurise et nous conforte dans notre image du maître, et ce qui nous projette hors de nous-même pour considérer l'élève tatonnant et se mettre un temps à cette place.

Car l'acte d'enseigner et celui d'apprendre ne sont que les deux faces de la même réalité. Et ce n'est qu'au prix d'un tour de passe-passe que l'on peut imaginer un apprentissage sans enseignement: il y a toujours quelqu'un ou quelque chose qui enseigne; les pédagogies qui prônent "l'abstention éducative" (1) sous-estiment le poids du maître, l'influence de sa présence, de son modèle, des situations qu'il crée, des méthodes qu'il choisit, du matériel qu'il décide de mettre à la disposition de ses élèves. En définitive c'est bien toujours l'enseignant qui définit les objectifs, même s'il est capable d'en faire émerger la nécessité et la formulation chez les élèves eux-mêmes. Et, en réalité aussi, c'est bien toujours l'élève qui fait l'apprentissage, c'est ce qui se passe en lui à ce moment là qui est déterminant.

"Pédagogie de l'enseignant" et "pédagogie de l'apprenant" peuvent être séparées pour un temps, mais si ce n'était la sourdine introduite par les modestes "centrée sur" (qu'il faudrait certainement encore pondérer en disant "centrée plutôt sur"), cette séparation pourrait apparaître comme une "pure fiction théorique".

(1) cf R. Cousinet: "Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui-même s'abstenir d'enseigner." (in Pédagogie de l'apprentissage, PUF - 1959 - 137 p., page 78)

B - EXERCICE : tableau à compléter

Prenons donc l'exercice qui suit avec précaution, mais prenons le au sérieux. Développons en parallèle "logique de l'enseignant" et "logique de l'apprenant", pour cela chacun remplit individuellement la fiche C.

C - ENRICHISSEMENT : confrontation des résultats obtenus

Les participants se groupent par trois et confrontent les résultats qu'ils ont obtenus en remplissant la fiche C. Ce travail de groupe sans répartition précise des tâches a pour objet d'élargir la réflexion de chacun en le confrontant avec d'autres propositions, d'autres formulations que celles auxquelles il est habitué; on veillera donc à ce que les groupes se constituent de telle façon que chacun puisse se retrouver avec des personnes qu'il connaît peu ou mal.

D - PROPOSITIONS DE REPONSES :

On distribue aux groupes de travail les fiches D et E afin qu'ils les confrontent à leurs propres résultats. Malgré les apparences, il ne s'agit pas ici d'un "corrigé", c'est seulement un moyen d'ouvrir encore plus largement la perspective. Pour une part les formules des fiches D et E sont empruntées à certains ouvrages (voir N.B. fiche E), dans tous les cas elles devront faire l'objet d'une discussion avec le groupe des participants au complet.

	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT
PERFORMANCE VISEE	La situation est orientée vers la prestation de l'enseignant (ce qui compte c'est le travail fourni par l'enseignant: " Tu travailleras à la maison, ici écoute! ")	La situation est orientée vers la performance de l'apprenant (la classe est organisée pour que l'élève y travaille).
ROLE DE L'ENSEIGNANT		
MODELE IMPLICITE DE LA CLASSE		
INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL		
NATURE DES OBJECTIFS		
TYPE DE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT		
NATURE DE LA RELATION PEDAGOGIQUE		
ATTITUDE ATTENDUE DE L'ELEVE		
RYTHME DE L'APPRENTISSAGE		
NOMBRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE		
NATURE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE		
MATERIEL MIS A LA DISPOSITION DES ELEVES		
GEOGRAPHIE DE LA CLASSE		
NATURE DES EVALUATIONS		
ROLE DES EVALUATIONS		
RESULTAT ATTENDU DES EVALUATIONS		
MODELE SOCIAL IMPLI-CITE		
CRITERE DE REUSSITE DU COURS		
ECONOMIE DU SYSTEME SCOLAIRE		
PARTICIPATION DES ELEVES A LEUR PROPRE FORMATION		

	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT
PERFORMANCE VISEE	La situation est orientée vers la prestation de l'enseignant (ce qui compte c'est le travail fourni par l'enseignant : " Tu travailleras à la maison, ici écoute! ")	La situation est orientée vers la performance de l'apprenant (l'école est organisée pour que l'élève y travaille).
ROLE DE L'ENSEIGNANT	L'enseignant dispense des informations.	L'enseignant est un diagnosticien, un ordonnateur, une personne qui ressource et motive. Il aide l'élève à chercher lui-même l'information dont il a besoin.
MODELE IMPLICITE DE LA CLASSE	Les élèves sont passifs, soumis à un savoir qui leur arrive du dehors (le comportement des élèves est prévu et uniforme).	Les élèves sont actifs (on accepte de la classe des réactions imprévisibles et divergentes).
INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL	Le cours s'adresse à un "public" en position de "collectif frontal".	Le cours concerne chacun, individuellement, dans le travail qu'il a à fournir.
NATURE DES OBJECTIFS	Les objectifs ne sont pas énoncés en termes précis et observables. Les élèves ne savent pas très bien pourquoi ils sont là.	Les objectifs sont présentés en termes de comportement observable et présentés avant de commencer l'apprentissage. On nomme le résultat attendu.
TYPE DE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT	Le discours est linéaire et ne se préoccupe pas de feed-back. L'intervention éventuelle de l'élève est réduite au rang de faire-valoir.	Le discours est toujours référé à l'activité de l'apprenant.
NATURE DE LA RELATION PEDAGOGIQUE	Séduction et/ou répression sont mis en oeuvre pour obtenir la soumission au savoir dispensé (la loi est l'expression du désir de l'enseignant).	Il y a un "contrat d'apprentissage" (la loi est l'exécution du contrat).
ATTITUDE ATTENDUE DE L'ELEVE	Il doit se soumettre, intégrer, imiter, reproduire.	On attend de l'élève une activité autonome.
RYTHME DE L'APPRENTISSAGE	Tous les apprenants doivent aller à la même vitesse. Le rythme est celui de l'enseignant.	Chaque apprenant peut progresser à sa propre vitesse. Le rythme est approprié aux besoins des élèves.
NOMBRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	Elle est le plus souvent unique (cours magistral).	Elles sont très nombreuses, soit simultanément, soit successivement.
NATURE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	C'est généralement un cours magistral.	Il y a des situations diverses (groupe, fiches, audio-visuel, etc...). On fait appel à toutes les ressources possibles, on sort du "lieu scolaire".
MATERIEL MIS A LA DISPOSITION DES ELEVES	Ils est peu diversifié (papier, crayon) et c'est l'élève qui le fournit. Le professeur est le seul recours.	L'enseignant fait de sa classe une réserve de matériaux divers mis à la disposition des élèves selon leurs besoins. Il y a multiplication des recours.
GEOGRAPHIE DE LA CLASSE	C'est "la caverne scolaire", une salle de cinéma, de music-hall, une église.	C'est une géographie éclatée, un atelier.
NATURE DES EVALUATIONS	L'évaluation est assez rare et souvent tardive. Elle porte sur de grands ensembles de connaissances.	L'évaluation est fréquente et immédiate. Elle est effectuée à l'occasion de chaque objectif.
ROLE DES EVALUATIONS	L'apprenant subit des contrôles qui permettent de sélectionner ceux qui ont réussi.	L'apprenant utilise l'évaluation comme un guide pour sa propre progression. C'est un aide qui lui est apportée.
RESULTAT ATTENDU DES EVALUATIONS	Les résultats des évaluations doivent se répartir sur la courbe de Gauss.	Le succès de chacun est indépendant des autres apprenants. On s'attend à ce que tous les apprenants parviennent à maîtriser les objectifs.
MODELE SOCIAL IMPLICITE	Les individus sont "naturellement" répartis de la façon suivante: une minorité de très faibles, une masse à la moyenne et une minorité d'élites.	Il n'y a pas de fatalité. Aucun échec n'est insurmontable et chacun peut parvenir à comprendre et maîtriser les situations auxquelles il sera confronté.

	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT	PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT
CRITERE DE REUSSITE DU COURS	La réussite du cours est jugée subjective- ment par l'enseignant.	La réussite du cours est jugée par le degré de réussite des apprenants. L'évaluation permet à l'enseignant de corriger son maté- riel didactique.
ECONOMIE DU SYSTEME SCOLAIRE	Peu d'individus peuvent et doivent réussir. L'école doit les sélectionner, elle a surtout un rôle de filtre.	Tous les apprenants doivent réussir. Un échec de l'éduqué est toujours - opératoirement - un échec de l'éducateur.
PARTICIPATION DES ELEVES A LEUR PROPRE FORMATION	Elle est sporadique, souvent rendue impossi- ble par l'ignorance dans laquelle ils sont des objectifs visés.	Elle est active. L'apprenant connaît les objectifs proposés et peut, progressivement, contribuer à leur élaboration.

n.b. Pour une part, les éléments de ce tableau sont empruntés à:

-CHADWICK, cité par V. et G. de Landsheere, in Définir les objectifs de l'Educati
pages 263 et 264 (P. U. F. - 1976 - 293 pages).

-POSTELWHAIT et RUSSEL, cités par D. Hameline, in Les objectifs pédagogiques en
formation initiale et en formation continue, page 186 (Editions ESF/ Entreprise
Moderne d'Edition - 1979 - 200 pages).

troisième temps: INTEGRATION

mise en théâtre des situations pédagogiques

A ce moment du travail il ne s'agit pas de réintroduire la vraisemblance; au contraire, il convient d'accentuer la caricature, mais, cette fois-ci, non pas en décrivant des attitudes pédagogiques, mais en les reconstituant, en les "mimant". Cela suppose de chercher non à montrer, mais à SIGNIFIER, de vouloir non pas reproduire la réalité mais découvrir les modèles implicites qui l'animent.

Ce titre et, pour une part, cette méthode, sont empruntés à Augusto BOAL top! C'est magique. (Ghette-Littérature 1980 (3 pages))

A - premier exercice : "STOP! C'EST MAGIQUE" (1)

Les participants se répartissent par groupes de trois. A l'intérieur de chaque groupe ils font en sorte que soient mélangées leurs spécialités d'origine. L'un des participants (volontaire ou tiré au sort) doit proposer un exposé de trois à cinq minutes sur une question au programme de sa spécialité. Les autres participants doivent, chaque fois qu'ils le jugent nécessaire, interrompre l'exposé en disant: "STOP! C'EST MAGIQUE..." C'est à dire: la pédagogie mise en oeuvre est celle de l'EXPOSITION - CENTREE SUR LE SAVOIR DE L'ENSEIGNANT - , ce n'est pas celle de la DECOUVERTE - CENTREE SUR LE NON-SAVOIR, OU LE FAUX SAVOIR, DE L'ELEVE. La logique de l'enseignant fonctionne A COTE de celle de l'apprenant: c'est la pensée magique par excellence, on suppose une transparence totale de l'autre à l'évidence d'un savoir qui s'imposerait par une sorte de nécessité propre. A chaque "STOP" l'exposant reprend sa présentation depuis le début. On peut permuter les rôles pour que chaque participant puisse être exposant à son tour.

B - deuxième exercice : "A CHACUN SON TOUR"

Les participants constituent de nouveaux groupes de trois. Ils se répartissent les rôles suivants:

- l'un d'eux donne un objectif pédagogique simple dans sa spécialité (l'objectif doit pouvoir être compris par des non-spécialistes);
- le second propose en quelques minutes le traitement de cet objectif en "pédagogie centrée sur l'enseignant" (Attention! Il ne s'agit pas ici de dire: "le professeur fera ceci ou cela", mais de faire réellement ceci ou cela comme un enseignant en situation);
- le troisième propose une simulation du même ordre en pédagogie centrée sur l'apprenant.

On permute les rôles de telle façon que chacun ait assumé successivement les trois.

C - troisième exercice : "ON FAIT COMME SI"

Les participants se répartissent par groupes de deux personnes et l'on demande à chaque groupe de choisir une "situation" dans la liste proposée:

- un professeur reçoit un parent d'élève pour lui annoncer que son enfant va être "orienté",
- un conseil de classe,
- l'interrogation d'un élève au tableau,
- la remise de fiches de notes à une classe,
- un entretien avec un élève ayant copié sur son voisin,
- un cours magistral,
- une évaluation,
- le compte-rendu à une classe d'une composition ou d'un contrôle,
- un entretien avec un élève systématiquement en retard,
- une discussion avec un élève n'ayant pas rendu son travail,
- etc... (on peut imaginer beaucoup d'autres situations)

Après une courte préparation chacun des groupes propose à l'ensemble deux sketches: la même situation vécue en "pédagogie centrée sur l'enseignant" et vécue en "pédagogie centrée sur l'apprenant". A la suite de chaque présentation, on peut organiser un débat avec l'ensemble des participants.

Dans une pièce intitulée "LA LECON", Eugène IONESCO décrit ainsi les rapports entre un professeur et l'élève à laquelle il donne des leçons "très particulières".

LE PROFESSEUR

Ce qui différencie ces langues, ce ne sont ni les mots, qui sont les mêmes absolument, ni la structure : la phrase qui est partout pareille, ni l'intonation, ni ne présente pas de différences, ni le rythme du langage... ce qui les différencie... M'écoutez-vous?

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

M'écoutez-vous, Mademoiselle? Aah! nous allons nous fâcher.

L'ÉLÈVE

Vous m'embêtez, Monsieur! J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Nom d'un caniche à barbel Écoutez-moi!

L'ÉLÈVE

Eh bien... oui... oui... allez-y...

LE PROFESSEUR

Ce qui les différencie les unes des autres, d'une part, et de l'espagnole, avec un e muet, leur mère, d'autre part... c'est...

L'ÉLÈVE, grimaçant.

C'est quoi?

LE PROFESSEUR

C'est une chose ineffable. Un ineffable que l'on n'arrive à percevoir qu'au bout de très longtemps, avec beaucoup de peine et après une très longue expérience...

L'ÉLÈVE

Ah?

LE PROFESSEUR

Oui, Mademoiselle. On ne peut vous donner aucune règle. Il faut avoir du flair, et puis c'est tout. Mais pour en avoir, il faut étudier, étudier et encore étudier.

L'ÉLÈVE

Mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Il y a tout de même quelques cas précis où les mots, d'une langue à l'autre, sont différents... mais on ne peut baser notre savoir là-dessus car ces cas sont, pour ainsi dire, exceptionnels.

L'ÉLÈVE

Ah, oui?... Oh, Monsieur, j'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

N'interrompez pas! Ne me mettez pas en colère! Je ne répondrais plus de moi. Je disais donc... Ah, oui, les cas exceptionnels, dits de distinction facile... ou de distinction aisée... ou commode... si vous aimez mieux... je répète : si vous aimez, car je constate que vous ne m'écoutez plus...

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Je dis donc : dans certaines expressions, d'usage courant, certains mots diffèrent totalement d'une langue à l'autre, si bien que la langue employée est, en ce cas, sensiblement plus facile à identifier. Je vous donne un exemple : l'expression néo-espagnole célèbre à Madrid : « ma patrie est la néo-Espagne », devient en italien : « ma patrie est... »

L'ÉLÈVE

La néo-Espagne.

LE PROFESSEUR

Non! « Ma patrie est l'Italie. » Dites-moi alors, par simple déduction, comment dites-vous Italie, en français?

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents!

LE PROFESSEUR

C'est pourtant bien simple : pour le mot Italie, en français nous avons le mot France qui en est la traduction exacte. Ma patrie est la France. Et France en oriental : Orient! Ma patrie est l'Orient. Et Orient

patrie est l'Orient se traduit donc de cette façon en portugais : ma patrie est le Portugal! Et ainsi de suite...

L'ÉLÈVE

Ça va! Ça va! J'ai mal...

LE PROFESSEUR

Aux dents! Dents! Dents!... Je vais vous les arracher, moi! Encore un autre exemple. Le mot capitale, la capitale revêt, suivant la langue que l'on parle, un sens différent. C'est-à-dire que, si un Espagnol dit : j'habite la capitale, le mot capitale ne voudra pas dire du tout la même chose que ce qu'entend un Portugais lorsqu'il dit lui aussi : j'habite dans la capitale. A plus forte raison, un Français, un néo-Espagnol, un Roumain, un Latin, un Sardanapali... Dès que vous entendez dire, Mademoiselle, Mademoiselle, je dis ça pour vous! Merde alors! Dès que vous entendez l'expression : j'habite la capitale, vous saurez immédiatement et facilement si c'est de l'espagnol ou de l'espagnol, du néo-espagnol, du français, de l'oriental, du roumain, du latin, car il suffit de deviner quelle est la métropole à laquelle pense celui qui prononce la phrase... au moment même où il la prononce... Mais ce sont à peu près les seuls exemples précis que je puisse vous donner...

L'ÉLÈVE

Oh, là, mes dents...

LE PROFESSEUR

Silence! Ou je vous fracasse le crâne!

L'ÉLÈVE

Essayez donc! Crâneur!

Le professeur lui prend le poignet, le tord.

L'ÉLÈVE

Aie!

LE PROFESSEUR

Tenez-vous donc tranquille! Pas un mot!

L'ÉLÈVE, pleurnichant.

Mal aux dents...

LE PROFESSEUR

La chose la plus... comment dirais-je?... la plus paradoxale... oui... c'est le mot... la chose la plus paradoxale, c'est qu'un tas de gens qui manquent complètement d'instruction parlent ces différentes langues... vous entendez? Qu'est-ce que j'ai dit?

L'ÉLÈVE

...parlent ces différentes langues! Qu'est-ce que j'ai dit!

LE PROFESSEUR

Vous avez eu de la chance!... Des gens du peuple parlent l'espagnol, farci de mots néo-espagnols qu'ils ne déclinent pas, tout en croyant parler le latin... ou bien ils parlent le latin, farci de mots orientaux, tout en croyant parler le roumain... ou l'espagnol, farci de néo-espagnol, tout en croyant parler le sardanapali, ou l'espagnol... Vous me comprenez?

L'ÉLÈVE

Oui! Oui! Oui! Oui! Que voulez-vous de plus...?

LE PROFESSEUR

Pas d'insolence, mignonne, ou gare à toi! (En colère.) Le comble, Mademoiselle, c'est que certains, par exemple, en un latin, qu'ils supposent espagnol, disent : « Je souffre de mes deux foies à la fois », en s'adressant à un Français, qui ne sait pas un mot d'espagnol; pourtant celui-ci le comprend aussi bien que si c'était sa propre langue. D'ailleurs, il croit que c'est sa propre langue. Et le Français répondra, en français : « Moi aussi, Monsieur, je souffre de mes foies », et se fera parfaitement comprendre par l'Espagnol, qui aura la certitude que c'est en pur espagnol qu'on lui a répondu, et qu'on parle espagnol... quand, en réalité, ce n'est ni de l'espagnol ni du français, mais du latin à la néo-espagnole... Tenez-vous donc tranquille, Mademoiselle, ne remuez plus les jambes, ne tapez plus des pieds...

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Comment se fait-il que, parlant sans savoir quelle langue ils parlent, ou même croyant en parler chacun une autre, les gens du peuple s'entendent quand

L'ÉLÈVE

Je me le demande.

LE PROFESSEUR

C'est simplement une des curiosités inexplicables de l'empirisme grossier du peuple — ne pas confondre avec l'expérience! — un paradoxe, un non-sens, une des bizarreries de la nature humaine, c'est l'instinct, tout simplement, pour tout dire en un mot — c'est lui qui joue, ici.

L'ÉLÈVE

Ha! Ha!

LE PROFESSEUR

Au lieu de regarder voler les mouches tandis que je me donne tout ce mal... vous feriez mieux de tâcher d'être plus attentive... ce n'est pas moi qui me présente au concours du doctorat partiel... je l'ai passé, moi, il y a longtemps... y compris mon doctorat total... et mon diplôme supra-total... Vous ne comprenez donc pas que je veux votre bien?

L'ÉLÈVE

Mal aux dents!

LE PROFESSEUR

Mal élevée... Mais ça n'ira pas comme ça, pas comme ça, pas comme ça, pas comme ça...

L'ÉLÈVE

Je... vous... écoutez...

LE PROFESSEUR

Ah! Pour apprendre à distinguer toutes ces différentes langues, je vous ai dit qu'il n'y a rien de mieux que la pratique... Procédons par ordre. Je vais essayer de vous apprendre toutes les traductions du mot couteau.

L'ÉLÈVE

C'est comme vous voulez... Après tout...

LE PROFESSEUR, il appelle la Bonne.

Marie! Marie! Elle ne vient pas... Marie! Marie!... Voyons, Marie. (Il ouvre la porte, à droite.) Marie!... Il sort.

L'élève reste seule quelques instants, le regard dans le vide, l'air abruti.

LE PROFESSEUR, voix criarde, dehors.

Marie! Qu'est-ce que ça veut dire? Pourquoi ne venez-vous pas! Quand je vous demande de venir, il faut venir! (Il rentre, suivi de Marie.) C'est moi qui commande, vous m'entendez. (Il montre l'élève.) Elle ne comprend rien, celle-là. Elle ne comprend pas!

LA BONNE

Ne vous mettez pas dans cet état, Monsieur, gare à la fin! Ça vous mènera loin, ça vous mènera loin tout ça.

LE PROFESSEUR

Je saurai m'arrêter à temps.

LA BONNE

On le dit toujours. Je voudrais bien voir ça.

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LA BONNE

Vous voyez, ça commence, c'est le symptôme!

LE PROFESSEUR

Quel symptôme? Expliquez-vous? Que voulez-vous dire?

L'ÉLÈVE, d'une voix molle.

Oui, que voulez-vous dire? J'ai mal aux dents.

LA BONNE

Le symptôme final! Le grand symptôme!

LE PROFESSEUR

Sottises! Sottises! Sottises! (La Bonne veut s'en aller.) Ne partez pas comme ça! Je vous appelais pour aller me chercher les couteaux espagnol, néo-espagnol, portugais, français, oriental, roumain, sardanapali, latin et espagnol.

LA BONNE, sévère.

Ne comptez pas sur moi.

Elle s'en va.

LE PROFESSEUR, geste, il veut protester, se retient, un peu désespéré. Soudain, il se rappelle.

Mademoiselle, voilà un couteau. C'est dommage qu'il n'y ait que celui-là; mais nous allons tâcher de nous en servir pour toutes les langues! Il suffira que vous prononciez le mot couteau dans toutes les langues, en regardant l'objet, de très près, fixement, et vous imaginant qu'il est de la langue que vous dites.

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR, *chantant presque, mélodieux.*

Alors : dites, cou, comme cou, teau, comme teau... Et regardez, regardez, fixez bien...

L'ÉLÈVE

C'est du quoi, ça? Du français, de l'italien, de l'espagnol?

LE PROFESSEUR

Ça n'a plus d'importance... Ça ne vous regarde pas. Dites : cou.

L'ÉLÈVE

Cou.

LE PROFESSEUR

...teau... Regardez.

Il brandit le couteau sous les yeux de l'Élève.

L'ÉLÈVE

teau...

LE PROFESSEUR

Encore... Regardez.

L'ÉLÈVE

Ah, non! Zut alors! J'en ai assez! Et puis j'ai mal aux dents, j'ai mal aux pieds, j'ai mal à la tête...

LE PROFESSEUR, *saccadé.*

Couteau... Regardez... couteau... Regardez... couteau... Regardez...

L'ÉLÈVE

Vous me faites mal aux oreilles, aussi. Vous avez une voix! Oh, qu'elle est stridente!

LE PROFESSEUR

Dites : couteau... cou... teau...

L'ÉLÈVE

Non! J'ai mal aux oreilles, j'ai mal partout...

LE PROFESSEUR

Je vais te les arracher, moi, tes oreilles, comme ça elles ne te feront plus mal, ma mignonnel!

L'ÉLÈVE

Ah... c'est vous qui me faites mal...

LE PROFESSEUR

Regardez, allons, vite, répétez : cou...

L'ÉLÈVE

Ah, si vous y tenez... cou... couteau... *(Un instant lucide, ironique.)* C'est du néo-espagnol...

LE PROFESSEUR

Si l'on veut, oui, du néo-espagnol, mais dépêchez-vous... nous n'avons pas le temps... Et puis, qu'est-ce que c'est que cette question inutile? Qu'est-ce que vous vous permettez?

L'ÉLÈVE, *doit être de plus en plus fatiguée, pleurante, désespérée, à la fois exaltée et exaspérée.*

Ah!

LE PROFESSEUR

Répétez, regardez. *(Il fait comme le coucou.)* Couteau... couteau... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Ah, j'ai mal... ma tête... *(Elle effleure de la main, comme pour une caresse, les parties du corps qu'elle nomme.)* ...mes yeux...

LE PROFESSEUR, *comme le coucou.*

Couteau... couteau...

Ils sont tous les deux debout; lui, brandissant toujours son couteau invisible, presque hors de lui, tourne autour d'elle, en une sorte de danse du scalp, mais il ne faut rien exagérer et les pas de danse du Professeur doivent être à peine esquissés; l'Élève, debout, face au public, se dirige, à reculons, en direction de la fenêtre, maladroite, languissante, envoûtée...

LE PROFESSEUR

Répétez, répétez : couteau... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

J'ai mal... ma gorge, cou... ah... mes épaules... mes seins... couteau...

LE PROFESSEUR

Couteau... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Mes hanches... couteau... mes cuisses... cou...

LE PROFESSEUR

Prononcez bien... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Couteau... ma gorge...

LE PROFESSEUR

Couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Couteau... mes épaules... mes bras, mes seins, mes hanches... couteau... couteau...

LE PROFESSEUR

C'est ça... Vous prononcez bien, maintenant...

L'ÉLÈVE

Couteau... mes seins... mon ventre...

LE PROFESSEUR, *changement de voix.*

Attention... ne cassez pas mes cartons... le couteau tue...

L'ÉLÈVE, *d'une voix faible.*

Oui, oui... le couteau tue?

LE PROFESSEUR *tue l'Élève*

d'un grand coup de couteau bien spectaculaire.

Aaah! tiens!

Elle crie aussi : « Aaah! » puis tombe, s'affale en une attitude impudique sur une chaise qui, comme par hasard, se trouvait près de la fenêtre; ils crient : « Aaah! » en même temps, le meurtrier et la victime; après le premier coup de couteau, l'Élève est affalée sur la chaise; les jambes, très écartées, pendent des deux côtés de la chaise; le Professeur se tient debout, en face d'elle, le dos au public; après le premier coup de couteau, il frappe l'Élève morte d'un second coup de couteau, de bas en haut, à la suite duquel le Professeur a un soubresaut bien visible, de tout son corps.

LE PROFESSEUR, *essouffé, bredouille.*

Salope... C'est bien fait... Ça me fait du bien... Ah! Ah! je suis fatigué... j'ai de la peine à respirer... Aaah!

Il respire difficilement; il tombe; heureusement une chaise est là; il s'éponge la front, bredouille des mots incompréhensibles; sa respiration se normalise... Il se relève, regarde son couteau à la main, regarde la jeune fille, puis comme s'il se réveillait :

LE PROFESSEUR, *pris de panique.*

Qu'est-ce que j'ai fait! Qu'est-ce qui va m'arriver maintenant! Qu'est-ce qui va se passer! Ah! là! là! Malheur! Mademoiselle, levez-vous! *(Il s'agit, tenant toujours à la main le couteau invisible dont il ne sait que faire.)* Voyons, Mademoiselle, la leçon est terminée... Vous pouvez partir... vous paierez une autre fois... Ah! elle est morte... mo-orte... C'est avec mon couteau... Elle est mo-orte... C'est terrible. *(Il appelle la Bonne.)* Marie! Marie! Ma chère Marie, venez donc! Ah! Ah! *(La porte à droite s'entrouvre. Marie apparaît.)* Non... ne venez pas... Je me suis trompé... Je n'ai pas besoin de vous, Marie... je n'ai plus besoin de vous... vous m'entendez?...

Marie s'approche, sévère, sans mot dire, voit le cadavre.

LE PROFESSEUR, *d'une voix de moins en moins assurée.*

Je n'ai pas besoin de vous, Marie...

LA BONNE, *sarcastique.*

Alors, vous êtes content de votre élève, elle a bien profité de votre leçon?

LE PROFESSEUR, *il cache son couteau derrière son dos.*

Oui, la leçon est finie... mais... elle... elle est encore là... elle ne veut pas partir...

LA BONNE, *très dure.*

En effet!...

LE PROFESSEUR, *tremblotant.*

Ce n'est pas moi... Ce n'est pas moi... Marie... Non... Je vous assure... ce n'est pas moi, ma petite Marie...

LA BONNE

LE PROFESSEUR

Je ne sais pas... peut-être...

LA BONNE

Où le chat?

LE PROFESSEUR

C'est possible... Je ne sais pas...

LA BONNE

Et c'est la quarantième fois, aujourd'hui! Et tous les jours c'est la même chose! Tous les jours! Vous n'avez pas honte, à votre âge... mais vous allez vous rendre malade! Il ne vous restera plus d'élèves. Ça sera bien fait.

LE PROFESSEUR, *irrité.*

Ca n'est pas ma faute! Elle ne voulait pas apprendre! Elle était désobéissante. C'était une mauvaise élève! Elle ne voulait pas apprendre!

LA BONNE

Menteur!...

LE PROFESSEUR *s'approche sournoisement de la Bonne, le couteau derrière son dos.*

Ça ne vous regarde pas! *(Il essaie de lui donner un formidable coup de couteau; la Bonne lui saisit le poignet au vol, le lui torde; le Professeur laisse tomber par terre son arme.)* ...Pardon!

LA BONNE *gifle, par deux fois, avec bruit et force, le Professeur qui tombe sur le plancher, sur son derrière; il pleurniche.*

Petit assassin! Salaud! Petit dégoutant! Vous vouliez me faire ça à moi? Je ne suis pas une de vos élèves, moi! *(Elle le relève par le collet, ramasse la calotte qu'elle lui met sur la tête; il a peur d'être encore giflé et se protège du coude comme les enfants.)* Mettez ce couteau à sa place, allez! *(Le Professeur va le mettre dans le tiroir du buffet, revient.)* Et je vous avais bien averti, pourtant, tout à l'heure encore : l'arithmétique mène à la philologie, et la philologie mène au crime...

LE PROFESSEUR

Vous aviez dit : « au pire »!

LA BONNE

C'est pareil.

LE PROFESSEUR

J'avais mal compris. Je croyais que « Pire » c'est une ville et que vous vouliez dire que la philologie menait à la ville de Pire...

LA BONNE

Menteur! Vieux renard! Un savant comme vous ne se méprend pas sur le sens des mots. Faut pas me la faire.

LE PROFESSEUR *sanglote.*

Je n'ai pas fait exprès de la tuer!

LA BONNE

Au moins, vous le regrettez?

LE PROFESSEUR

Oh, oui, Marie, je vous le jure!

LA BONNE

Vous me faites pitié, tenez! Ah! vous êtes un brave garçon quand même! On va tâcher d'arranger ça. Mais ne recommencez pas... Ça peut vous donner une maladie de cœur...

LE PROFESSEUR

Oui, Marie! Qu'est-ce qu'on va faire, alors?

LA BONNE

On va l'enterrer... en même temps que les trente-neuf autres... ça va faire quarante cercueils... On va appeler les pompes funèbres et mon amoureux, le curé Auguste... On va commander des couronnes...

LE PROFESSEUR

Oui, Marie, merci bien.

LA BONNE

Au fait. Ce n'est même pas la peine d'appeler Auguste, puisque vous-même vous êtes un peu curé à vos heures, si on en croit la rumeur publique.

LE PROFESSEUR

Fas trop chères, tout de même, les couronnes. Elle n'a pas payé sa leçon.

LA BONNE

Ne vous inquiétez pas... Couvrez-la au moins avec son tablier, elle est indécente. Et puis on va l'emporter...

LE PROFESSEUR

Oui, Marie, oui. *(Il la couvre.)* On risque de se faire pincer... avec quarante cercueils... Vous vous imaginez... Les gens seront étonnés. Si on nous demande ce qu'il y a dedans?

LA BONNE

Ne vous faites donc pas tant de soucis. On dira qu'ils sont vides. D'ailleurs, les gens ne demanderont rien, ils sont habitués.

LE PROFESSEUR

Quand même...

LA BONNE, *elle sort un brassard portant un insigne, peut-être la Swastika nazie.*

Tenez, si vous avez peur, mettez ceci, vous n'aurez plus rien à craindre. *(Elle lui attache le brassard autour du bras.)*... C'est politique.

LE PROFESSEUR

Merci, ma petite Marie; comme ça, je suis tranquille... Vous êtes une bonne fille, Marie... bien dévouée...

LA BONNE

Ça va. Allez-y, Monsieur. Ça y est?

LE PROFESSEUR

Oui, ma petite Marie. *(La Bonne et le Professeur prennent le corps de la jeune fille, l'une par les épaules, l'autre par les jambes, et se dirigent vers la porte de droite.)* Attention. Ne lui faites pas de mal.

Ils sortent.

Scène vide, pendant quelques instants. On entend sonner à la porte de gauche.

VOIX DE LA BONNE

Tout de suite, j'arrive!

Elle apparaît tout comme au début, va vers la porte. Deuxième coup de sonnette.

LA BONNE, à part.

Elle est bien pressée, celle-là! *(Fort.)* Patience! *(Elle va vers la porte de gauche, l'ouvre.)* Bonjour, Mademoiselle! Vous êtes la nouvelle élève? Vous êtes venue pour la leçon? Le Professeur vous attend. Je vais lui annoncer votre arrivée. Il descend tout de suite! Entrez donc, entrez, Mademoiselle!

Juin 1930.

RIDEAU

EUGENE IONESCO - LA LEÇON (extrait)
Gallimard-Folio 1980 - 150 pages
(on a reproduit les pages 131 à 150)

Le système, la parole et le désir de l'enseignant enferment ici la relation pédagogique dans une logique de la captation et de la possession jusqu'à la "vampirisation" (métaphore de la captation ultime: l'autre est bu/assimilé/nisé). Qui ne voit, en effet, qu'en dernière analyse l'acte éducatif se négocie en termes de vie ou de mort? Il s'agit de savoir qui accepte, de l'enseignant ou de l'apprenant, de mourir aux yeux de l'autre. Si c'est l'apprenant qui s'efface, qui se fond dans le discours et le désir du maître, qui lui renvoie toujours sa propre image (ce qu'il attend, ce qu'il a demandé, ce qu'il a préparé), alors, c'est sûr, l'enseignant triomphe. Mais cette victoire n'est guère qu'une coque vide puisqu'elle ne s'ouvre que sur l'échec de la mission éducative. Curieux métier où la mort de l'enseignant est la condition de sa réussite! Où l'enseignant qui ne peut pas ne pas vouloir convaincre, ne pas vouloir que l'autre lui ressemble (c'est bien naturel pour celui qui croit à ce qu'il fait), sait que sa réussite ne va pas résider dans cette fusion imaginaire (fantasme de la toute puissance) mais dans la séparation génératrice, la violence d'une rupture ou, si l'on préfère, d'une naissance.

Le texte ci-dessous pourra être utilisé au cours de la séquence de différentes manières :

- ▶ la partie entre crochets peut constituer une bonne introduction au premier temps du travail : SENSIBILISATION.
- ▶ la même partie peut donner lieu à une "mise en théâtre" dans le cadre du troisième temps du travail : INTEGRATION.
- ▶ l'ensemble du texte peut donner lieu à un débat après une présentation "mimée" par quelques participants à l'issue de la séquence.

FERDYDURKE est le récit d'un homme arraché à une vie adulte "normale" par un étrange professeur (Pimko) qui le plonge de force dans un établissement scolaire. Le passage qui suit est tiré du chapitre II ("Emprisonnement et suite du rapetissement"), la scène se passe dans la Classe de Littérature.

« Veuillez prendre note de ce sujet pour un devoir à faire à la maison : « Pourquoi les poésies de Jules Slowacki, ce grand poète, contiennent-elles une beauté immortelle qui éveille l'enthousiasme ? »

A cet endroit du cours, un des élèves se tortilla nerveusement et gémit :

— Mais puisque moi je ne m'enthousiasme pas du tout ! Je ne suis pas du tout enthousiasmé ! Ça ne m'intéresse pas ! Je ne peux pas en lire plus de deux strophes, et même ça, ça ne m'intéresse pas. Mon Dieu, comment est-ce que ça pourrait m'enthousiasmer puisque ça ne m'enthousiasme pas ?

Il se rassit, les yeux exorbités, comme s'il s'efforçait dans un abîme. Devant sa confession naïve, le maître faillit s'étouffer.

— Pas si fort, par pitié ! siffla-t-il. Galkiewicz, vous serez collé. Vous voulez ma perte ? Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous dites ?

— Mais je ne peux pas comprendre, moi ! Je ne peux pas comprendre comment ça m'enthousiasme si ça ne m'enthousiasme pas !

LE PROFESSEUR : Comment cela peut-il ne pas vous enthousiasmer, Galkiewicz, puisque je vous ai expliqué mille fois que cela vous enthousiasme ?

GALKIEWICZ : Mais moi, ça ne m'enthousiasme pas.

LE PROFESSEUR : Ça ne regarde que vous, Galkiewicz. Il semble que vous manquez d'intelligence. Les autres sont enthousiasmés.

GALKIEWICZ : Parole d'honneur, personne ne s'enthousiasme. Comment est-ce que ce serait possible, puisque personne ne lit ça à part nous, à l'école, et encore parce qu'on nous y oblige...

LE PROFESSEUR : Pas si fort, par pitié ! C'est parce qu'il existe peu de gens vraiment cultivés et à la hauteur...

GALKIEWICZ : Mais les gens cultivés non plus ne s'enthousiasment pas. Aucun, personne, absolument personne.

LE PROFESSEUR : Galkiewicz, j'ai une femme et un enfant ! Ayez au moins pitié de l'enfant ! Il ne fait aucun doute, Galkiewicz, que la grande poésie doit nous enthousiasmer ; or Slowacki était un grand poète. Peut-être ne vous émeut-il pas, mais vous n'allez pas me dire que votre âme n'est pas bouleversée par Mickiewicz, Byron, Pouchkine, Shelley, Goethe...

GALKIEWICZ : Ça ne bouleverse personne. Ça n'intéresse personne, ça ennue tout le monde. Personne ne peut en lire plus de deux ou trois strophes. Oh, mon Dieu ! Je ne peux pas...

LE PROFESSEUR : Galkiewicz, c'est inadmissible. La grande poésie, étant grande et étant poésie, ne peut pas ne pas vous enthousiasmer, donc, elle vous enthousiasme.

GALKIEWICZ : Mais moi je ne peux pas. Et personne ne peut. Mon Dieu !

Le professeur sauta à grosses gouttes. Sortant de son portefeuille une photo de sa femme et de son enfant, il essaya d'émouvoir Galkiewicz, mais celui-ci se bornait à répéter : — Je ne peux pas, je ne peux pas. Ce fatal « Je ne peux pas » se propageait, se développait, devenait contagieux, on entendit quelques « Nous ne pouvons pas non plus » et l'on retrouva la menace d'une impuissance générale. Le professeur se voyait dans une terrible impasse. A chaque seconde risquait de se produire une explosion... d'impuissance, à chaque moment risquait d'éclater un rugissement de dégoût qui parviendrait aux oreilles du directeur et de l'inspecteur, à chaque instant le bâtiment risquait de s'effondrer en ensevelissant l'enfant sous ses décombres, mais Galkiewicz ne pouvait pas, il ne pouvait justement pas, il continuait à ne pas pouvoir.

Le malheureux Sang-de-navet sentit que lui aussi risquait de succomber à cette impuissance.

— Pyłazczkiewicz ! s'écria-t-il. Veuillez monter immédiatement à Galkiewicz, à moi-même et à tout le monde la

beauté d'un passage quelconque bien choisi ! Vite, car *periculum in mora* ! Attention, vous tous ! Si quelqu'un ouvre la bouche, punition générale. Nous devons pouvoir, nous devons pouvoir, sans quoi ce sera la catastrophe pour mon enfant.

Pyłazczkiewicz se leva et se mit à réciter un fragment de poème.

Et il récitait. Siphon n'avait nullement cédé à l'impuissance commune et soudaine. Tout au contraire, il pouvait toujours, lui, car c'était de l'impuissance qu'il tirait son pouvoir. Il récitait donc, il récitait avec émotion, avec les intonations appropriées, avec spiritualité. Bien plus, il récitait bellement et la beauté de sa récitation, accrue par la beauté du poème et par la grandeur de l'auteur, ainsi que par la majesté de son art, se transforma peu à peu en symbole de toutes les beautés et de toutes les grandeurs. Mieux encore, il récitait avec mystère et avec ferveur ; il récitait avec force, avec inspiration ; et il déclamaient le chant du poète exactement comme le chant d'un tel poète devait être déclamé. Oh ! quelle beauté ! Quelle grandeur, quel génie et quelle poésie ! Mouches, murs, doigts, encre, plafond, tableau, fenêtres... Le danger d'impuissance était conjuré, le bébé était sauvé et la femme aussi, chacun désormais était d'accord, chacun pouvait, mais demandait seulement que cela s'arrête. Je m'aperçus que mon voisin me barbouillait une main avec de l'encre. Il avait déjà barbouillé les siennes et il s'en prenait aux miennes ensuite car il ne pouvait guère se déchausser pour se barbouiller les pieds et les mains d'autrui apparaissaient d'autant plus affreuses qu'elles ressemblaient exactement aux siennes et que fallait-il donc en conclure ? Rien. Et que faire des jambes ? Les remuer ? Et après ?

Au bout d'un quart d'heure, Galkiewicz lui-même gémit que cela suffisait, qu'il se rétractait, qu'il avouait, qu'il comprenait, qu'il acceptait, qu'il s'excusait et qu'il pouvait.

— Ah, vous voyez, Galkiewicz ? Il n'y a rien de tel que l'école pour inculquer le respect des plus grands génies !

Cependant les auditeurs étaient en proie à d'étranges phénomènes. Les différences entre eux avaient disparu : tous, aussi bien dans le camp de Siphon que dans celui de Mientus, se courbaient sous le poids du mage, du poète, de Sang-de-navet et du bébé, et aussi de l'abrutissement. La nudité des murs et celle des bancs noirs flanqués de leurs crieries n'apportaient aucun élément de différenciation. Par la fenêtre apparaissait un bout de mur avec une brique en saillie sur laquelle quelqu'un avait gravé le mot « Envole ». Il n'y avait plus rien d'autre à faire que de s'occuper soit du corps enseignant, soit de son propre corps. Donc ceux qui ne s'employaient pas à compter les cheveux sur le crâne de Sang-de-navet ou à analyser la complexité des lacets de ses chaussures essayaient de compter leurs propres cheveux ou de se dévisser le cou. Myzdrał ne tenait pas en place, Hoplek faisait claquer ses mâchoires, Micetus semblait s'émietter dans une prostration douloureuse, certains se perdaient dans leurs rêves, d'autres retombaient dans la mauvaise habitude de parler tout seuls, d'autres encore arrachaient leurs boutons et déchiraient leurs vêtements : partout fleurissait une jungle désolée de réflexes et d'activités bizarres. Seul Siphon prospérait avec perversité et d'autant plus qu'il s'accroissait la misère générale. Il possédait un mécanisme intérieur qui lui permettait de tirer ses richesses même de la pauvreté. Quant au professeur, qui pensait à sa femme et à son bébé, il n'en finissait pas :

— Nos grands prophètes messianistes, messianistes, messianistes, le patriotisme éternel, la Pologne, Christ des Nations, le flambeau, le glaive, l'autel et le drapeau, la Passion, le rachai, le héros, le symbole.

Les mots entraient par les oreilles et déchiraient les esprits, les visages se déformaient de plus en plus, rompaient avec le modèle consacré et, froissés, accablés, rabotés, semblaient prêts à recevoir n'importe quelle autre forme... On pouvait en faire tout ce qu'on voulait, de ces visages :

quel exercice pour l'imagination ! Et la réalité, rabotée elle aussi, elle aussi accablée, froissée, déchirée, se transformait peu à peu en univers de songe, ah, laissez-moi rêver !

SANG-DE-NAVET : C'était un prophète ! Chargé de prophéties ! Messieurs, je vous en conjure, reprenons le tout une bonne fois : nous sommes enthousiasmés parce que c'était un grand poète et nous le vénérons parce que c'était un grand prophète ! Le terme est indispensable. Cimkiewicz, répétez !

Cimkiewicz répéta : — C'était un prophète !

Je compris que je devais fuir. Pimko, Sang-de-navet, les prophètes, l'école, les camarades, toutes ces aventures depuis le petit matin se mirent à tourner dans ma tête comme une roue de loterie qui s'arrêta sur le mot « fuir ». Mais où ? Comment ? Je ne le savais pas très bien, mais je sentais que c'était nécessaire si je ne voulais pas succomber à la pression des phantasmes sortis de partout. Cependant, au lieu de m'échapper, je fis remuer mes doigts de pieds dans mes chaussures, et ce remuement paralysait et anéantissait tout désir de fuite, car comment s'échapper quand on est en train de remuer ses doigts de pieds ? Fuir... Fuir... Fuir Sang-de-navet, la fiction, l'ennui, mais je gardais en tête le prophète que Sang-de-navet m'avait assenti, je remuais par en bas les oreilles, je ne pouvais me résoudre à la fuite et cette impuissance était encore plus nette que celle de Galkiewicz.

En théorie, rien ne semblait plus simple : il n'y avait qu'à sortir de l'école et à ne plus y revenir. Pimko ne me ferait pas rechercher par la police. Les tentacules de la pédagogie cuculique ne devaient pas s'étendre si loin. Il suffisait de vouloir. Mais je ne pouvais pas vouloir. Pour fuir, il faut une volonté de fuir, mais d'où tirer une telle volonté lorsqu'on remue les doigts de pieds et qu'on change de visage dans une grimace de dégoût ? Je compris alors pourquoi nul ne pouvait s'enfuir de cette école : tous les visages et toutes les attitudes anéantissaient les possibilités de fuite, chacun restait captif de sa propre grimace et bien qu'ils eussent tous dû s'enfuir, ils ne le faisaient pas parce qu'ils n'étaient plus ce qu'ils auraient dû être. Fuir signifiait non seulement quitter l'école, mais surtout se fuir soi-même, se fuir, fuir le blanc-bec que j'étais devenu à cause de Pimko, l'abandonner, revenir à l'homme adulte que j'étais. Mais comment fuir ce que l'on est, où trouver un point d'appui, une base de résistance ? Notre forme nous pénétrait, nous emprisonnait du dedans comme du dehors. J'avais la conviction que, si la réalité pouvait en un seul instant recouvrer ses droits, le caractère grotesque de mon incroyable situation deviendrait si manifeste que tous s'écrouleraient :

— Qu'est-ce que cet homme mûr fait ici ?

Mais l'étrange générale étouffait celle de mon cas particulier. Oh, montrez-moi seulement un visage qui ne soit pas déformé, qui me permette de discerner les grimaces du mien ! Mais on ne voyait à la ronde que des visages disloqués, laminés, retournés, dans lesquels le mien se reflétait comme dans un miroir déformant, et ces reflets avaient bien me retenu ! Rêve ou réalité ?

C'est alors que m'apparut Kopyrda, ce garçon bronzé en pantalon de flanelle qui, dans le préau, avait souri d'un air supérieur en entendant le mot « lycéenne ». Aussi indifférent à Sang-de-Navet qu'à la querelle entre Mientus et Siphon, il restait assis nonchalamment et avait bonne allure, une allure normale : les mains dans les poches, net, alerte, léger, habile et plaisant, il restait là, plutôt désinvolte, croisant les jambes et regardant l'une d'elles. Comme si ses jambes l'emportaient loin de l'école. Rêve ou réalité ?

— Serait-ce possible ? pensai-je. Serait-ce possible qu'il soit enfin un vrai garçon ? Ni un « gaillard », ni un « adolescent », mais un garçon normal ? Grâce à lui, peut-être, disparaîtrait enfin cette impuissance...

ANNEXE N° 4

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A L'EXPRESSION ORALE ET CORPORELLE
(Classes de sixième et cinquième)

Nous présentons ici une séquence centrée sur le groupe comme outil d'"évaluation réflexive". Limité dans son projet à l'apprentissage à la maîtrise des interactions sociales verbales et gestuelles, ce type de travail nous apparaît néanmoins essentiel et différentes expériences nous ont signalé que les acquisitions réalisées dans ce domaine peuvent avoir, ailleurs, d'importantes répercussions. Contrairement à de très nombreuses publications qui se donnent un objectif d'expression proche de celui que nous poursuivons ici, mais en suggèrent le traitement à l'aide d'exercices faisant une très large part à l'improvisation (1), nous nous sommes efforcé de distribuer les matériaux de travail et d'imposer un mode de fonctionnement qui n'aboutissent pas à valoriser "les plus aptes" mais permettent de garantir la progression de tous. Il ne faudrait pas inférer, cependant, du fait que le dispositif que nous présentons est assez précis et requiert de nombreux éléments, que tout regroupement ayant un objectif du même ordre doit faire l'objet d'une mise en oeuvre aussi complexe. Une fois repéré le principe général qui préside à l'organisation de tels groupes, ceux-ci peuvent être mis en place facilement à de très nombreuses occasions.

(1) Cf. Supra, troisième partie, chapitre II, le groupe d'apprentissage à la pensée déductive.

objectif

OBJECTIF GENERAL:

- être capable d'utiliser toutes les ressources propres à la voix (timbre, rythme, etc...) et au corps (mimiques, gestes, etc...) pour améliorer la transmission d'un message oral.

OBJECTIF SPECIFIQUE:

- être capable, en lisant oralement une phrase d'exprimer par la voix et le corps la personnalité de celui qui parle.

NIVEAUX D'EXIGENCES

champ psychomoteur: être capable d'enchaîner un dialogue.

champ cognitif: être capable de repérer dans un texte les éléments qui caractérisent la personnalité de quelqu'un, les traduire par la voix et le geste.

champ affectif: être capable de s'exprimer oralement dans un groupe, oser faire jouer sa voix et son corps dans cette expression.

PRE-REQUIS:

- lecture courante à voix haute,
- usage du dictionnaire,
- connaissance de la ponctuation du dialogue.



évaluation

A l'issue de la séquence chaque élève sera capable, en prononçant une simple phrase, de faire reconnaître par le groupe le personnage qu'il interprète; pour cela il tirera au sort un personnage brièvement caractérisé (un adjectif qualificatif). L'ensemble des élèves du groupe disposera de la liste des personnages parmi lesquels il

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE N°

EXPRESSION ORALE ET CORPORELLE classes de sixième et cinquième

DUREE : 6 séances de 2 heures

1~découverte

- lecture individuelle du texte: "LE VOLEUR DE CHAPEAUX" de Jean-François Ménard (fiches 1 à 5)
- travail individuel: recherche de ce qui caractérise chaque personnage (fiches 6 à 9)
- correction individuelle (fiche 10)

2~intégration

- travaux de groupes, première série (fiche 11)

3~transfert

- travail individuel: à partir de personnages nouveaux et d'une situation nouvelle, recherche des éléments qui permettent de caractériser chaque personnage (fiches 12 et 13)
- correction individuelle (fiche 14)
- travaux de groupes, deuxième série (fiche 15)

FINALISATION
(création
théâtrale
collective)

travaux de groupes - première série

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

A partir d'un texte présentant un dialogue entre une série de personnages très typés...

PROJETS A REALISER

...chaque groupe devra faire la lecture la plus expressive possible. devra ensuite réaliser un dialogue différent de celui du texte avec les mêmes personnages.

MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Dans chaque groupe les trois rôles seront systématiquement permutés de telle façon que chacun puisse à la fois:

- s'entraîner à l'expression orale et gestuelle;
- mesurer l'effet produit par son interprétation sur les autres (compréhension du personnage qu'il a interprété);
- mesurer l'effet produit par l'expression de l'autre (compréhension du personnage interprété par l'autre).

travaux de groupes - deuxième série

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

A partir des personnages étudiés individuellement et des caractéristiques ainsi découvertes...

PROJETS A REALISER

...chaque groupe devra réaliser un dialogue mimé.

MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Dans chaque groupe de trois les rôles seront permutés de la même manière que pour la première série de travaux de groupes.

Le voleur de chapeaux

de Jean-François MENARD

EDITIONS GALLIMARD - Collection FOLIO JUNIOR
(PARIS, 1979, 124 pages)

PREMIERE PARTIE

Chaque année, à la même époque, lorsque septembre finissait, un vent d'une rare violence soufflait sur la ville. Des monceaux de feuilles mortes, soulevées par la bourrasque, explosaient en gerbes multiples, comme des bouquets de feux d'artifice. Ces jours-là, Prosper Colonard se levait dès l'aube. Emmitoufflé dans un large pardessus de laine, il s'en allait flâner de-ci, de-là, au hasard des rues. Mais ces longues déambulations n'avaient pas comme seul motif l'amour de la marche à pied, et s'il ne choisissait pour sortir que les jours de grand vent, ce n'était pas par simple goût de la tempête. Un observateur attentif n'aurait pas manqué de noter que l'œil de Prosper Colonard s'allumait d'une lueur singulière chaque fois qu'il croisait un passant portant chapeau. Et lorsqu'il arrivait parfois que l'un de ces chapeaux, emporté par une rafale, quittât soudain la tête de son propriétaire, le même observateur, toujours aussi attentif, aurait été sans nul doute fort impressionné par la souplesse et la dextérité avec laquelle Prosper Colonard bondissait alors sur le couvre-chef pour le cacher aussitôt sous son pardessus. Notre témoin imaginaire, en admettant que la charité n'eût point été sa qualité essentielle, se serait passablement diverti devant la mine stupéfaite du promeneur malchanceux cherchant son chapeau de tous côtés, sans se douter le moins du monde qu'il venait de changer brusquement de possesseur. Car tel était bien le but véritable des fréquentes promenades de Prosper Colonard : s'approprier, avec le hasard et le vent comme complices, quelque nouveau chapeau qui viendrait s'ajouter à l'impressionnante collection qu'il avait déjà réunie, et dont chaque jour, il aimait à contempler les richesses. Malgré le caractère quelque peu indélicat de ce passe-temps, Prosper Colonard n'avait pas le sentiment d'être un voleur. Pour lui, c'était là s'adonner à un innocent jeu d'adresse qui, somme toute, ne portait pas grand préjudice à ceux qui s'en trouvaient les victimes. A la vérité, la conscience de Prosper Colonard n'était guère troublée par le remords que la répétition systématique de ces larcins aurait pu faire naître chez d'autres que lui.

La tempête avait choisi cette matinée d'octobre pour s'abattre sur la ville. Même les plus vieux qui, pourtant, en avaient vu d'autres, étaient étonnés par la force du vent. Ce caprice atmosphérique, comme on s'en doute, faisait l'affaire de Prosper Colonard. Impatient, il n'attendait pas, pour sortir de chez lui, que le jour eût fini de se lever. Ce fut donc dans une semi-obscurité qu'il entreprit sa promenade. Mais, en dépit de ses espoirs, Prosper dut bientôt se rendre à l'évidence : les chapeaux étaient

Sans doute la prudence avait-elle incité chacun à laisser son chapeau chez soi, de crainte qu'il ne fût justement emporté par le vent. En son for intérieur, Prosper Colonard pestait d'importance. Quoi ! Fallait-il donc qu'il se fût levé si tôt pour revenir bredouille ? Et certes, il y avait bien là matière à s'irriter.

La matinée arrivait à son terme. Prosper, fatigué et mécontent, décida de rentrer chez lui. D'un pas plus rapide qu'à l'ordinaire, il prit le chemin du retour, maugréant contre la mauvaise fortune. Il était presque rendu lorsqu'il croisa un homme de haute taille qui se hâtait le long du boulevard. Prosper s'arrêta tout net. Il ne lui fallut guère plus d'une seconde pour réaliser qu'il venait de voir passer le plus beau haut de forme qu'un amateur de chapeaux ait jamais pu rêver de contempler. Prosper fit aussitôt volte-face pour emboîter le pas à l'inconnu, avec la conviction que le haut-de-forme ne manquerait pas de s'envoler à la prochaine rafale. Pourtant, bien que l'intensité du vent n'eût point faibli, le chapeau ne bougeait pas. Il semblait collé à la tête de l'inconnu. Prosper s'impatienta. Avoir à quelques pas de soi un haut-de-forme de cette qualité et ne pouvoir s'en emparer lui parut tout à fait inacceptable. Quelques instants plus tard, l'homme entra dans un restaurant. Prosper y pénétra à son tour, au moment où l'inconnu confiait son manteau et son couvre-chef à la dame du vestiaire.

— Une table, monsieur ? demanda le maître d'hôtel à Prosper.

— Heu... oui..., répondit-il, pris au dépourvu.

La dame du vestiaire le débarrassa de son manteau et le maître d'hôtel le conduisit à une petite table d'angle. Prosper s'y installa et commanda le menu le moins cher. Tout en mangeant, il observait du coin de l'œil l'inconnu qui était assis un peu plus loin. « Voilà un homme, pensa-t-il, qui possède le plus beau chapeau qu'il m'ait été donné de voir, un chapeau qui, à n'en pas douter, constituerait le clou de ma collection si je parvenais à mettre la main dessus. Or, le malheur veut que ce chapeau risque fort de m'échapper, à moins que... » A ce moment, Prosper remarqua que la dame du vestiaire s'était absentée. Pris d'une idée soudaine, il se dépêcha de régler l'addition, se leva rapidement et s'approcha du vestiaire pour reprendre son pardessus. La dame n'étant toujours pas revenue, Prosper, le plus naturellement du monde, s glissa le long de la rangée de vêtements suspendus aux cintres et récupéra son manteau sous lequel il parvint à dissimuler, malgré son volume, le fameux haut-de-forme. Partagé entre la honte de s'être conduit comme un vulgaire voleur et la satisfaction de posséder enfin l'objet tant convoité, Prosper Colonard quitta le restaurant et rentra chez lui sans perdre de temps.

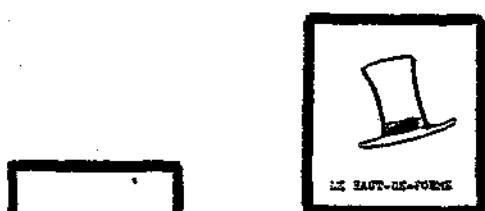
La plus grande des trois pièces de son appartement était entièrement occupée par sa collection. Melons, casquettes, chapeaux cloches, feutres mous, canotiers, bérêts, masques se côtoyaient sur de larges étagères qui couvraient toute la surface des murs. Les meubles eux-mêmes disparaissaient sous les chapeaux.

Prosper sortit le haut-de-forme de sous son manteau et l'examina longuement. Décidément, il n'en avait jamais vu de si beau. Il le caressa du bout des doigts, fasciné par ses reflets multiples et la finesse de son étoffe. Puis, il lui chercha un emplacement de choix. S'étant finalement

décidé pour une étagère à mi-hauteur, il la débarrassa d'un vieux gibus avant d'y poser délicatement le haut-de-forme en ayant bien soin de le placer exactement au milieu de la planche. Il recula de quelques pas pour vérifier que le chapeau était ainsi mis en valeur le mieux possible. Satisfait, il passa ensuite le reste de la journée à le contempler, oubliant très vite le procédé singulièrement malhonnête dont il avait usé pour se le procurer.

Enfin, à la nuit tombée, Prosper, vaincu par la fatigue, gagna sa chambre, se coucha et s'endormit paisiblement avec une dernière pensée pour le haut-de-forme.

DEUXIEME PARTIE



(Tout était silencieux dans l'appartement. Soudain, on entendit une toux discrète.)

— Bonjour, dit une voix, je ne vous ai pas encore salués. Permettez-moi de me présenter. J'appartenais à un magicien et j'ai été volé ce matin dans le vestiaire d'un restaurant.



(C'était le haut-de-forme qui parlait.)

— Volé dans un vestiaire ? (s'indigna un chapeau melon.) C'est tout à fait choquant.



— C'était un bon restaurant ? (demanda une toque de cuisinier.)

— Je ne sais si mon maître a été satisfait de son repas, répondit le haut-de-forme, mais il a dû en tout cas être fort affligé de ma disparition, car il tenait beaucoup à moi.

— Il est étonnant que vous n'ayez point été dérobé de la même façon que nous, remarqua le chapeau melon.)

— C'est-à-dire ? (demanda le haut-de-forme.)

— C'est-à-dire ramassés sur le trottoir après que le vent nous eut emportés, précisa le chapeau melon.)

— Ainsi donc vous avez tous été volés ?

— En quelque sorte, chanta un tyrolien.)

— Vous apparteniez à un magicien ? (demanda un chapeau à fleurs fort coquet.) Vous avez dû avoir une vie bien passionnante.

— En effet, (reconnut le haut-de-forme en se rengorgeant, je n'ai pas souvent eu l'occasion de m'ennuyer. J'ai connu maints succès, je me suis fait applaudir dans toutes les capitales du monde, j'ai fasciné des milliers de spectateurs.

— Qu'il est beau, murmura une toque de fourrure, et comme il parle bien !

— Allons donc, c'est un bellâtre et un hâbleur, protesta le vieux gibus que Prosper avait posé à côté d'elle pour faire place au haut-de-forme. Et en plus, on m'a chassé de mon étagère que j'aimais tant pour le mettre à ma place.

— Taisez-vous, vous n'êtes qu'un vieux jaloux, répondit la toque de fourrure.)

— Pourtant, reprit le haut-de-forme, à la réflexion, je ne suis pas fâché d'avoir été volé.

— Comment cela ? (s'étonna une casquette.)

— Mon maître, poursuivit le haut-de-forme, s'est servi de moi pendant des années sans jamais me demander s'il me plaisait de travailler pour lui. Aujourd'hui, pour la première fois de ma vie, je me sens dégagé de cette dépendance.

— Vous verrez que vous vous lasserez vite de rester immobile sur une étagère, affirma la casquette.)

— Oui vous parlez de rester immobile ? (s'étonna le





— On ne nous sort jamais, (répondit un canotier.)

— Mais je n'ai pas besoin qu'on me sorte, je suis bien capable de sortir tout seul.

— Écoutez-moi ce fanfaron ! (bougonna le vieux gibus.)

— Taisez-vous ! (ordonna la toque de fourrure à son voisin grincheux.)

— Et comment feriez-vous pour sortir tout seul ? (demanda un panama.)

— Pour un chapeau magique, c'est un jeu d'enfant, assura le haut-de-forme.)

— Alors pourquoi ne l'avez-vous pas fait quand vous apparteniez à votre maître ? (s'étonna un béret basque.)

— Il me portait une grande affection, je ne voulais pas lui faire de peine.

— La belle excuse ! (ironisa le vieux gibus bougon.)

— Cessez donc de l'interrompre tout le temps, (s'indigna la toque de fourrure.)

— Mais puisque aujourd'hui l'occasion m'en est donnée, (reprit le haut-de-forme.) je veux conquérir ma liberté. D'ailleurs, je vous invite à me suivre.

— A vous suivre ? (s'étonna une casquette.)

— Mais ce serait dangereux, (s'exclama un chapeau mou.)

— Qu'on ne compte pas sur moi pour suivre ce farceur ! (déclara le vieux gibus bougon.)

— On ne vous a rien demandé, à vous ! (dit sèchement la toque de fourrure.)

— N'êtes-vous donc pas lassés, (poursuivit le haut-de-forme.) de rester sur vos étagères en attendant le bon vouloir d'un voleur ? Car c'est bien dans la maison d'un voleur que nous sommes.

— Au moins, ici, nous ne risquons rien, (fit remarquer le chapeau mou.)

— Vous avez fini de bavarder sans arrêt ? Vous m'empêchez de dormir ! (protesta un sombrero.)

— Il s'agit bien de dormir ! (reprit le haut-de-forme.) Qui songerait à dormir quand il est question de liberté ?

— Ça, c'est bien vrai, (approuva un béret basque.) moi qui ai fait la guerre...

— Ne recommencez pas, pépé ! (l'interrompit une casquette.) on les connaît par cœur, vos campagnes !

— Toujours aussi mal élevée, cette jeunesse, (soupira un chapeau noir à voilette.)

— Il est temps de réagir, (reprit le haut-de-forme.) ce n'est pas une vie de moisir ici.

— Voilà qui est parler ! (s'exclama une casquette.)

— J'ai le pouvoir de vous rendre libres, (continua le haut-de-forme.) lorsque je ne serai plus là, il sera trop tard pour en profiter.

— Moi, je suis d'accord pour partir, (déclara la casquette.) ça fait longtemps que j'en ai assez de trainer ici ! (L'intervention de la casquette suscita diverses réactions. Tous voulaient parler en même temps. Il s'ensuivit un brouhaha qui s'amplifia rapidement.)

— Ça suffit ! Un peu de discipline ! (ordonna un képi.) (La casquette reprit la parole.)

— Le camarade haut-de-forme a raison, (dit-elle.) il faut conquérir notre liberté. Une vie nouvelle s'ouvre devant nous ; suivons le haut-de-forme !

— Bravo ! (hurlèrent les autres casquettes.) il a raison ! (Les tyroliens se mirent à chanter pour exprimer leur approbation.)

— Vive le haut-de-forme ! (s'écria le béret basque.) c'est reparti comme en 14 !



— Ne vous agitez pas comme ça, pépé, (conseilla un bonnet d'infirmière,) c'est mauvais pour votre tension.
 — Bande d'anarchistes ! (s'indigna le vieux gibus bougon.)
 — Taisez-vous ! (répliqua la toque de fourrure,) vous n'êtes qu'un vieux rabat-joie.
(Le képi intervint à nouveau.)



— Allons, de l'ordre, du silence ! (ordonna-t-il.)
 — Oui, du silence, surtout, (approuva le sombrero.)
(Un petit chapeau rond demanda la parole.)
 — Mesdames et messieurs, (commença le chapeau rond,) ne nous laissons pas entraîner sur la voie trompeuse de l'illusion.



— Bravo ! (s'écrièrent les chapeaux mous.)
(Les casquettes conspuèrent le chapeau rond.)
 — On nous promet des merveilles, (poursuivit le chapeau rond,) mais qu'en sera-t-il à l'arrivée ?
 — Bien parlé ! (s'exclama un chapeau mou.)
(Les casquettes protestèrent de plus belle.)
 — Allons, mes frères, sachons modérer nos ardeurs, (conseilla une calotte,) ne laissons pas la discorde s'installer parmi nous.



(Un bicorne d'académicien demanda la parole.)
 — Ah non, pas lui ! (protesta une casquette.)
 — Et la démocratie alors ? (s'indigna un chapeau mou,) qu'est-ce que vous en faites de la démocratie ?
 — Maître, vous avez la parole, (annonça respectueusement le képi.)
(Le bicorne toussota.)

— Mesdames, monsieur le haut-de-forme, messieurs, chers amis, (dit-il d'une voix chevrotante,) en entendant les propos qui viennent d'être échangés, j'ai senti irrésistiblement renaître en ma mémoire le souvenir d'une phrase de Voltaire qu'on peut lire dans sa vingt-cinquième lettre philosophique, consacrée, faut-il le rappeler, aux *Pensées* de Pascal. C'est en effet dans ces pages inoubliables que l'illustre philosophe nous a livré cette sage réflexion qu'il ne me semble point inutile de rappeler aujourd'hui : « L'intérêt, disait-il, que j'ai à croire une chose n'est pas une preuve de l'existence de cette chose. » Comment pourrais-je mieux exprimer que par cette citation le sentiment de scepticisme que je ne puis m'empêcher d'éprouver devant un projet auquel s'attache, certes, une indéniable générosité, mais dont les séduisantes perspectives ne sauraient entièrement masquer le caractère incertain.
(On entendit un ronflement sonore. Le sombrero venait enfin de s'endormir.)

— Bon, ça suffit, on a compris, (déclara une casquette.)
 — Mais je n'ai pas terminé ! (protesta le bicorne.)
 — On a compris quand même, (s'écrièrent les autres chapeaux.)
(Vexé, le bicorne se tut.)

— Il est déjà tard, (remarqua le haut-de-forme,) il va falloir se décider. Puisque vous ne parvenez pas à vous mettre d'accord, que ceux qui souhaitent partir s'en aillent et que les autres restent.

— Comme il est intelligent ! (soupira la toque de fourrure.)

— Dites plutôt que c'est un brigand ! (marmonna le vieux gibus bougon,) Et menteur avec ça !

(Les cris enthousiastes de ceux qui voulaient s'en aller s'élevèrent de toutes parts. Le haut-de-forme compta leur nombre à haute voix, puis demanda le silence. Peu à peu la rumeur des conversations s'apaisa et l'on n'entendit

bientôt plus le moindre bruit. Alors, le haut-de-forme se pencha lentement et tomba sur le côté. Une colombe blanche s'échappa de lui, puis une autre et une autre encore. Les colombes se succédaient à un rythme de plus en plus rapide. Lorsque leur nombre égala celui des chapeaux qui avaient choisi la liberté, le haut-de-forme se releva.)

→ — A présent, (dit-il,) ces colombes vous porteront où vous voudrez aller. Il y en a une pour chacun de vous. La fenêtre est ouverte, vous pouvez partir.

(Alors, stupéfaits, les chapeaux mous et le vieux gibus bougon regardèrent les colombes s'échapper par la fenêtre, emportant les casquettes, les canotiers, les tyroliens, les bérêts basques et tous ceux qui avaient décidé de quitter leurs étagères.)

→ — Mais alors, c'était donc vrai ! (s'exclama un chapeau mou.)

→ — Bah, ici nous sommes en sécurité, c'est l'essentiel, (dit un autre.)

(Lorsque toutes les colombes eurent disparu avec leurs compagnons, le haut-de-forme s'éleva à son tour, suivi par la toque de fourrure qui n'avait pas voulu partir avant lui.)

Dans la ville, personne ne remarqua l'envolée silencieuse des chapeaux qui, dans l'air frais de la nuit, respiraient les premiers parfums de leur liberté. Et si quelqu'un avait eu l'idée de lever la tête à ce moment, il aurait également pu voir, se découpant dans la clarté de la lune, les deux silhouettes du haut-de-forme et de la toque de fourrure qui se serraient tendrement l'une contre l'autre.

Au matin, Prosper Colonard fut frappé de stupeur en constatant qu'il ne restait plus de sa précieuse collection que quelques chapeaux mous dispersés sur les étagères, en compagnie du vieux gibus bougon, du bicorne d'académicien et du sombrero qui continuait à dormir. Soupçonnant quelque vengeance de la destinée, Prosper prit, ce jour-là, la sage décision de ne plus voler de chapeaux. Mais il garda toutefois le goût de la promenade, ce qui lui valut une santé vigoureuse jusqu'à la fin de sa vie.)

premier temps: DECOUVERTE

1) LECTURE INDIVIDUELLE DU TEXTE : "LE VOLEUR DE CHAPEAUX"

(au cours de cette lecture silencieuse chacun pourra consulter le dictionnaire pour chercher la signification des mots qu'il ignore.)

2) TRAVAIL INDIVIDUEL : faisons maintenant mieux connaissance avec chacun des chapeaux qui sont les protagonistes de cette histoire. Pour cela nous allons nous attacher à la deuxième partie du texte.

Les trois fiches suivantes proposent la liste des chapeaux et, en face de chacun d'eux, figurent trois cases: dans la première on écrira le personnage humain correspondant, dans la seconde l'adjectif qualificatif qui exprime le mieux la personnalité du chapeau, et, dans la troisième, le verbe qui désigne le plus précisément sa façon de s'exprimer.

Pour faire ce travail on dispose des aides suivantes:

- le texte qu'il faudra relire plusieurs fois car il contient tous les renseignements nécessaires,
- des "magasins" où figurent tous les mots qui doivent remplir les cases vides mais en désordre.

MAGASIN N° 1 : LES PERSONNAGES HUMAINS CORRESPONDANTS AUX CHAPEAUX

L'INFIRMIERE - L'AVENTURIER - LA COQUETTE - LE MAGICIEN -
LE MEXICAIN - LA VIEILLE FILLE - L'ACADEMICIEN -
LE MUSICIEN - LE VIEUX MONSIEUR - LE FANFARON - LE CURE -
LE CUISINIER - LA VIEILLE DAME - L'ANCIEN COMBATTANT -
LE POLICIER - LE GENTLEMAN - L'OUVRIER - L'AMOUREUSE -
- L'EMPLOYE -

MAGASIN N° 2 : LES QUALIFICATIFS








AUTORITAIRE - PEDANT - COLEREUX - JOYEUX - CONFIANT -
ANXIEUX - RADOTEUR - PLAINTIF - PROTECTEUR - INDIGNE -
HARGNEUX - DOUX - GOURMAND - FLEGMATIQUE - MALICIEUX -
FAMILIER - DECIDE - ONCTUEUX - SEVERE -







MAGASIN N° 3 : LES FACONS DE S'EXPRIMER







AVERTIR - S'INQUIETER - APPROUVER - PRESENTER -
SUSURRER - S'EXCLAMER - BOUGONNER - ORDONNER -
DECLAMER - CONSEILLER - MURMURER - CHANTER - SUGGERER -
S'INDIGNER - RICANER - PRECHER - PROTESTER - SOUPIRER -
- S'INFORMER -

3) CORRECTION INDIVIDUELLE : Quand le travail individuel est terminé chacun se corrige avec la fiche "corrigé" (fiche n° 10).

On peut ensuite passer à la première série de travaux de groupes.

	LES PERSONNAGES HUMAINS	LES QUALIFICATIFS	LES FAÇONS DE S'EXPRIMER
 LE HAUT-DE-FORME			
 LE CHAPEAU MELON			
 LA TOQUE DE CUISINIER			
 LE VIEUX GIBUS			
 LA TOQUE DE FOURRURE			
 LE CHAPEAU A FLEURS			
			




















	LES PERSONNAGES HUMAINS	LES QUALIFICATIFS	LES FAÇONS DE S'EXPRIMER
 LA CASQUETTE			
 LE CANOTIER			
 LE PANAMA			
 LE BERET BASQUE			
 LE CHAPEAU MOU			
 LE SOMBRERO			

	LES PERSONNAGES HUMAINS	LES QUALIFICATIFS	LES FAÇONS DE S'EXPRIMER
 <p>LE CHAPEAU NOIR A VOILETTE</p>			
 <p>LE KEPI</p>			
 <p>LE BONNET D'INFIRMIERE</p>			
 <p>LE PETIT CHAPEAU ROND</p>			
 <p>LA CALOTTE</p>			
 <p>LE BICORNE</p>			

fiche ~ corrigé

N.B. Ce corrigé indique une des combinaisons possibles; d'autres sont, évidemment, défendables!

Par ailleurs, les qualificatifs et les façons de s'exprimer de chacun des personnages sont particuliers au texte... Toute généralisation hâtive serait excessive!

 SAUT-DE-TONNE	<ul style="list-style-type: none"> -le magicien -confiant -présenter 	 LE SAINT BASQUE	<ul style="list-style-type: none"> -l'ancien combattant -radoteur -approuver
 CHAPEAU NOIR	<ul style="list-style-type: none"> -le gentleman -flegmatique -s'indigner 	 LE CHAPEAU NOU	<ul style="list-style-type: none"> -l'employé -anxieux -s'inquiéter
 TOQUE DE CUISINIER	<ul style="list-style-type: none"> -le cuisinier -gourmand -susurrer 	 LE SOMBRERO	<ul style="list-style-type: none"> -le mexicain -hargneux -protester
 CHAPEAU TROGLITE	<ul style="list-style-type: none"> -le musicien -joyeux -chanter 	 LE CHAPEAU NOIR A VOILETTE	<ul style="list-style-type: none"> -la vieille fille -plaintive -soupirer
 CHAPEAU A FLEURS	<ul style="list-style-type: none"> -la coquette -malicieuse -suggérer 	 LE KEDDY	<ul style="list-style-type: none"> -le policier -autoritaire -ordonner
 TOQUE DE POUSSIERE	<ul style="list-style-type: none"> -l'amoureuse -douce -murmurer 	 LE BONNET D'INFIRMIERE	<ul style="list-style-type: none"> -l'infirmière -protectrice -conseiller
 LE VIEUX GIGUS	<ul style="list-style-type: none"> -le vieux monsieur -indigné -bougonner 	 LE PETIT CHAPEAU NOIR	<ul style="list-style-type: none"> -la vieille dame -sévère -avertir
 LA CASQUETTE	<ul style="list-style-type: none"> -l'ouvrier -coléreux -s'exclamer 	 LA CALOTTE	<ul style="list-style-type: none"> -le curé -onctueux -prêcher
 LE CANOTIER	<ul style="list-style-type: none"> -le fanfaron -familier -ricaner 	 LE SEIGNEUR	<ul style="list-style-type: none"> -l'académicien -pédant -déclamer
 LE DARIAN	<ul style="list-style-type: none"> -l'aventurier -décidé -s'informer 		

deuxième temps : INTEGRATION

PREMIERE SERIE DE
TRAVAUX DE GROUPES

	OBJECTIFS SPECIFIQUES	TYPES DE GROUPES	PROJET	CONSIGNES
TRAVAIL DE GROUPE N° 1	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> -prise de connaissance orale du texte, -première expression individuelle, -écoute critique. 	groupes de trois élèves (le plus homogène possible sur le plan de l'expression orale).	-lecture individuelle orale des seuls dialogues de la deuxième partie du texte (suppression des parenthèses).	<ul style="list-style-type: none"> -chacun des élèves lit le texte pendant que ses camarades l'écoutent, il interprète tous les personnages. -à la fin de la lecture les deux élèves ayant écouté indiquent leurs réactions -on permute ensuite les rôles.
TRAVAIL DE GROUPE N° 2	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> -ouverture des possibles, -découverte de nouveaux modes d'expression. 	groupes de trois élèves (groupes différents de ceux du travail n° 1).	-lecture en commun des seuls dialogues de la deuxième partie du texte.	-on fait interpréter chaque personnage à tour de rôle par tous les élèves de la classe.
TRAVAIL DE GROUPE N° 3	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> -mise en oeuvre individuelle des modèles découverts 	-toute la classe	-lecture suivie de la deuxième partie du texte (y compris les parenthèses).	<ul style="list-style-type: none"> -l'un des élèves du groupe est meneur de jeu: il donne alternativement la parole à ses deux camarades qui s'efforcent de traduire par leur voix et leurs mimiques les personnages du texte. -les rôles sont permutés de telle sorte que chacun des élèves ait été meneur de jeu.
TRAVAIL DE GROUPE N° 4	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation des modèles découverts avec invention de phrases correspondantes à chacun des personnages. 	groupes de trois élèves (groupes différents des groupes précédents)	-invention et expression mimée d'une phrase correspondante à un personnage donné.	<ul style="list-style-type: none"> -les trois élèves tirent chacun au sort un chapeau (on pourra découper la fiche prévue à cet effet - fiche 17). -ils disposent d'un temps de travail au brouillon de trois minutes pour rédiger une phrase correspondante au personnage et ne figurant pas dans le texte. -puis chacun, en lisant et mimant sa phrase tente de faire deviner le personnage qu'il interprète à chacun de ses camarades. -ce travail de groupe ne s'arrête que quand un tour complet n'a donné lieu à aucune erreur.
TRAVAIL DE GROUPE N° 5	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation des modèles découverts sur une phrase unique (suppression du support sémantique, utilisation des seules ressources du corps et de la voix) 	groupes de trois élèves (groupes identiques à ceux du travail de groupe n°4).	-expression mimée phrase unique par divers personnages.	<ul style="list-style-type: none"> -mêmes consignes que pour le travail de groupe n° 4. -on remplace simplement le temps de recherche individuelle d'une phrase par un temps de discussion pour se mettre d'accord sur une phrase qui peut être prononcée par les trois personnages.
L DE GROUPE N° 6	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation des modèles découverts dans un dialogue improvisé librement. 	groupes de trois élèves (les mêmes que pour le travail de groupe n° 5).	-création d'un dialogue entre plusieurs personnages.	<ul style="list-style-type: none"> -les trois élèves tirent chacun au sort un chapeau. -ils se communiquent les résultats du tirage au sort. -un ordre de parole est établi entre eux -ils improvisent un dialogue différent de celui du texte mais reproduisant la même

troisième temps: TRANSFERT

transfert des capacités acquises à une situation nouvelle

Dans la vitrine d'une pâtisserie, un complot se trame: les gâteaux, mécontents du sort qui leur est réservé, ont décidé de tenter une évasion...

1) TRAVAIL INDIVIDUEL:

Avant de faire parler les gâteaux nous allons essayer de caractériser leurs personnalités. Pour cela l'on va reconstituer une phrase pour chacun d'eux; on prendra les éléments nécessaires dans les quatre "magasins" qui sont à notre disposition:

- le magasin n°1: ce sont les différents gâteaux, ils constitueront les SUJETS des phrases.
- le magasin n°2: ce sont les adjectifs apposés qui signalent quelles sont leurs principales caractéristiques; nous les avons groupés par deux et on ne devra pas les séparer.
- le magasin n°3: ce sont les verbes qui expriment quelle est leur façon de s'exprimer.
- le magasin n°4: ce sont les compléments d'objet qui désignent les propos qu'ils tiennent.

En réunissant les éléments de ces quatre magasins l'on peut constituer une phrase pour chacun des gâteaux... En voici un exemple:

Le petit beurre, timide et effacé, bredouille quelques vagues conseils.

SUJET + ADJECTIFS + VERBE + COMPLEMENT D'OBJET

APPOSES

MAGASIN N° 1 : LES GATEAUX

LE CHAUSSON - LA TARTE - L'ECLAIR - LA BRIOCHE - LE PUDDING -
LA CHARLOTTE - LE PETIT BEURRE - LA MERINGUE - LA BISCUIT SEC -
- LA MADELEINE -

MAGASIN N° 2 : LES CARACTERISTIQUES DES GATEAUX

GOURMANDE ET FATIGUEE - ACARIATRE ET ENNUYEUX - PARESSEUX ET
CASANIER - COQUETTE ET RAFFINEE - MALADROITE ET EMPOTEE -
DISTINGUE ET AUTORITAIRE - FRAGILE ET TIMIDE - INQUIETE ET
LARMOYANTE - BRILLANT ET BEAU PARLEUR - TIMIDE ET EFFACE -

MAGASIN N° 3 : LEURS FACONS DE S'EXPRIMER

DEBITER - APPROUVER - CHERCHER - RABACHER - IMPROVISER -
FAIRE PART - BREDOUILLER - ANNONER - DONNER - CONFIER -

MAGASIN N° 4 : LES PROPOS QU'ILS TIENNENT

D'INSIGNIFIANTS BAVARDAGES - SES INQUIETUDES - TOUT CE QUI
SE DIT - DES ORDRES - DE SES HESITATIONS - SES MOTS -
D'ASSOMMANTS CONSEILS - DE BEAUX DISCOURS - D'INTERMINABLES
PLAINTES - QUELQUES VAGUES CONSEILS -

CE TRAVAIL INDIVIDUEL SE FAIT SUR LA FICHE N° 13 (utiliser le dictionnaire pour les mots inconnus).




FICHE DE TRAVAIL INDIVIDUEL

[illegible]

FICHE-CORRIGE

<u>S U J E T S</u>	<u>ADJECTIFS APPOSES</u>	<u>V E R B E S</u>	<u>COMPLEMENTES D'OBJET</u>
La charlotte,	coquette et raffinée,	débite	d'insignifiants bavardages.
La tarte,	maladroite et empotée,	confie	ses inquiétudes.
La brioche,	gourmande et fatiguée,	approuve	tout ce qui se dit.
Le pudding,	distingué et autoritaire,	donne	des ordres.
Le chausson,	paresseux et casanier,	fait part	de ses hésitations.
La meringue,	fragile et timide,	cherche	ses mots.
Le biscuit sec,	acariâtre et ennuyeux,	rabache	d'assommants conseils.
L'éclair,	brillant et beau parleur,	improvise	de beaux discours.
La madeleine,	inquiète et larmoyante,	annonce	d'interminables plaintes.
Le petit beurre,	timide et effacé,	bredouille	quelques vagues conseils.

2) TRAVAUX DE GROUPES - DEUXIEME SERIE

	OBJECTIFS SPECIFIQUES	TYPES DE GROUPES	PROJET	CONSIGNES
TRAVAIL DE GROUPE N° 1	<p>-expression d'un personnage par une phrase significative.</p> 	-groupes de trois élèves	-invention et expression mimée d'une phrase correspondante à un personnage.	<p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-chacun dispose ensuite d'un temps de trois minutes pour imaginer une phrase correspondant au gâteau tiré au sort.</p> <p>-chacun doit faire reconnaître son personnage à ses deux camarades.</p> <p>-ce travail de groupe ne s'arrête que quand un tour complet n'a donné lieu à aucune erreur.</p>
TRAVAIL DE GROUPE N° 2	<p>-expression d'un personnage par une phrase-type en utilisant les seules ressources de la voix et du corps.</p> 	-groupes de trois élèves (groupes identiques à ceux du travail de groupe n°1)	-expression mimée d'une phrase unique par divers personnages.	<p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-le groupe discute ensuite pour choisir une phrase-type (sans se communiquer cependant les personnages tirés au sort par chacun).</p> <p>-chacun doit faire reconnaître son personnage à ses deux camarades en n'utilisant que la phrase-type.</p> <p>-ce travail de groupe ne s'arrête que quand un tour complet n'a donné lieu à aucune erreur.</p>
TRAVAIL DE GROUPE N° 3	<p>-utilisation des modèles découverts dans un dialogue improvisé librement.</p> 	-groupes de trois élèves (groupes identiques à ceux du travail de groupe n°2)	-création d'un dialogue entre plusieurs personnages.	<p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-le groupe improvise alors un dialogue mettant en scène les trois gâteaux tirés au sort qui désirent "s'échapper de la vitrine".</p> <p>-on établira un tour de parole de telle façon que chacun prenne la parole à son tour.</p>
TRAVAIL DE GROUPE N° 4	<p>-mise en oeuvre des acquis.</p> <p>-FINALISATION des travaux précédents.</p>	-groupes de sept à dix élèves	-création d'un spectacle de théâtre.	<p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-l'on procède ensuite à un travail d'improvisation en donnant la parole à chaque élève à son tour: le récit est ainsi enrichi au fur et à mesure.</p>

EVALUATION

Chaque élève tire au sort une fleur dans la liste ci-dessous. Il dispose ensuite d'un temps de travail individuel et peut consulter à cette occasion documents et dictionnaires. Il doit ensuite, par une phrase de son choix correctement interprétée faire comprendre au groupe le personnage qu'il interprète.

L'évaluation sera considérée comme positive si 80% des élèves de la classe ont pu comprendre quel était le personnage interprété.

le chrysanthème triste
la violette coquette
le chardon hargneux
le muguet toujours heureux
la pensée dans la lune
la marguerite amoureuse
le narcisse fier de lui
le souci préoccupé
le coquelicot insouciant
le lis guindé
la rose susceptible
la primevère timide
l'orchidée mondaine
l'immortelle fatiguée
la capucine gracieuse
l'égglantine capricieuse
le lilas exubérant
la tulipe hautaine
le bouton d'or moqueur
le genêt indiscipliné
le camélia mystérieux
le coucou farceur
le glaïeul majestueux
le nénuphar indécis

On pourra, pour faciliter l'expression, reprendre une situation proche de celle utilisée dans "LE VOLEUR DE CHAPEAUX" : des fleurs réunies dans un vase à l'occasion d'un bouquet cherchant un moyen de s'échapper.

LES CHAPEAUX



LE HAUT-DE-FORME



LE CHAPEAU MELON



LA TOQUE DE CUISINIER



LE CHAPEAU TYROLIEN



LE CHAPEAU A FLEURS



LA TOQUE DE FOURRURE



LE VIEUX GIBUS



LA CASQUETTE



LE CANOTIER



LE PANAMA



LE BERET BASQUE



LE CHAPEAU MOU



LE SOMBRERO

LE CHAPEAU NOIR A
VOILETTE

LE KEPI



LE BONNET D'INFIR-



LE PETIT CHAPEAU



LA CALOTTE



LE BICORNE

ANNEXE N° 5

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A L'UTILISATION DES TEMPS DANS UN RECIT
AU PASSE (classe de sixième)

La pensée inductive et, à un plus grand degré de complexité, la pensée dialectique, constituent, on l'a vu, le ressort de très nombreux apprentissages. Pour ce qui est de la pensée inductive, nous nous permettons de renvoyer aux exemples, analysés dans l'ouvrage coordonné par L. BRUNELLE et O. CHAPUIS, d'"habillages pédagogiques" et qui instaurent un "modèle homogène" de communication " à partir de la recherche d'un point commun" (1). Par ailleurs, dans ce domaine, la mise en place du groupe d'apprentissage ne soulève pas de difficulté majeure, ne nécessite que rarement la mise en place d'un dispositif sophistiqué et les cas que nous avons cités au cours de notre développement, suffisent à notre illustration. En revanche, le fonctionnement "dialectique" d'un groupe est assez original pour requérir un exemple plus élaboré que nous présentons ci-après. On y remarquera l'importance décisive de la rotation des tâches qui, dans ce modèle, garantit la maîtrise par tous du système, qui est l'objet de l'apprentissage.

(1) Travail de groupe et non-directivité, pp. 23 à 60.

de l'imparfait de l'indicatif dans le récit au passé.

A l'issue de la séquence l'élève sera capable d'employer correctement ces deux temps :

- passé composé quand le verbe marque une progression du récit;
- imparfait quand le verbe marque une pause dans le récit (examen de la situation : description ou réflexion).

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE N°

français-sixième

DUREE : environ 6 heures
1 heure de soutien.

1-pré-requis

- formation de la phrase simple,
- connaissance de la conjugaison de l'imparfait et du passé composé de l'indicatif.

2-découverte

- **SENSIBILISATION** : le professeur interrogera quelques élèves pour leur demander de raconter une activité passée. Il notera que le temps utilisé pour le verbe est généralement le passé composé. Le professeur interrogera alors les élèves sur les circonstances de ces actions afin de les faire utiliser l'imparfait. On repèrera les fonctions de ces deux temps.
- **APPLICATION-TEST DE MISE EN GROUPE** : chaque élève remplit la fiche a. Il la fait corriger par le professeur qui pointe les erreurs. Ce n'est qu'après avoir effectué les corrections nécessaires qu'il peut passer au travail de groupe.

3-intégration : mise en travail de groupe

(groupes de trois élèves)

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

A partir d'instruments de travail d'abord très définis, puis laissés de plus en plus à l'initiative de chaque élève.

PROJETS A REALISER

. chaque groupe devra élaborer une série de récits au passé en utilisant le passé composé et l'imparfait.

MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Dans chaque groupe les rôles sont distribués ainsi :

- un élève est chargé de l'élaboration de phrases au passé composé;
- un autre est chargé de l'élaboration de phrases à l'imparfait;
- le troisième est chargé de la cohérence du récit.

Les rôles sont permutés régulièrement à chaque étape du travail de telle façon que chaque élève assume successivement les trois rôles.

évaluation

- chaque élève devra transposer au passé un récit qui lui sera proposé au présent. Il mettra les verbes à l'imparfait ou au passé composé selon la fonction assurée par chacun d'eux.
- chaque élève devra rédiger un récit au passé en employant le passé composé et l'imparfait. (N.B. On exigera au moins cinq verbes pour chacun)

travail de groupe n°1

CONSIGNES MAXIMALES

- instruments de travail fournis :
 - + récit sous forme de bandes dessinées,
 - + liste de sujets pour chaque vignette,
 - + liste de verbes classés par temps d'utilisation.
- consignes précises et exigences de fonctionnement du groupe très strictes.
- travail écrit.

FOCALISATION

- concentration des élèves sur un objet unique.
- élimination des facteurs parasites.
- FOCALISATION de l'attention de l'élève sur le mécanisme qui est l'objet de l'apprentissage.

OBJECTIFS COMPLEMENTAIRES

- en rapport avec l'apprentissage proposé :
 - perception de la possibilité d'expression d'un élément non-narratif par un autre verbe qu'un verbe attributif.
- sans rapport avec l'apprentissage proposé :
 - acquisition de vocabulaire et familiarisation avec l'usage du dictionnaire
 - perception l'unité sémantique du paragraphe.

travail de groupe n°2

CONSIGNES MOYENNES

- instruments de travail réduits (les dessins ne sont que les points de départ pour les récits; aucun vocabulaire n'est fourni).
- maintien des exigences de fonctionnement très strictes.
- travail écrit.

APPLICATION

- application de l'apprentissage précédent dans une pratique exigeant de l'élève une plus grande part d'apport personnel.

- perception de l'enrichissement que peut constituer l'introduction d'un élément non-narratif à l'intérieur du récit.

- mise en situation de communication d'un récit perception exigences pres à cet communicat (introduction explicitat etc. . . .)

travail de groupe n°3

CONSIGNES MINIMALES

- distribution et rotation des rôles :
 - + narrateur,
 - + descripteur,
 - + "metteur en scène".
- travail oral.

INTEGRATION

- intégration de l'apprentissage dans le comportement de l'élève.

- perception de l'influence d'un élément non-narratif sur le déroulement du récit.

- utilisation corps comm élément de matérialism et "dramatization" du r

fiche a travail personnel

- (1) lis attentivement le texte ci-dessous.
- (2) souligne les verbes de ce texte: tu dois en trouver seize.
- (3) dispose ces verbes dans les cases du questionnaire de la colonne de droite en répondant aux questions qui te sont posées.

Nous sommes arrivés au port à six heures du matin.

Le vieux marin nous attendait devant sa barque.

Quand nous l'avons aperçu au bout de la jetée,
nous nous sommes arrêtés un instant...

Pierre s'est tourné vers moi : son visage

manifestait quelque inquiétude...Après tout nous
ne connaissions cet homme que depuis la veille.

Mais, il était trop tard pour renoncer.

J'ai pris Pierre par le bras et je l'ai entraîné.

A quelques mètres du vieil homme nous avons ralenti
à nouveau. Il était là, devant nous, fumant tranquil-
lement sa pipe. Par terre, à côté de lui, se trouvait
toute une série de lignes et de paniers...

Cela nous a décidé...Le désir de pêcher, d'essayer
tout ce matériel était finalement plus fort que notre
inquiétude. Nous nous sommes avancés vers lui...

Que s'est-il passé d'abord? ➡ action n°1 : sommes arrivés

Quelle était la situation à ce moment là? (stop) situation : attendait

Que s'est-il passé après? ➡ action n°2 : _____
➡ action n°3 : _____
➡ action n°4 : _____

Quelle était la situation? (stop) situation : _____
situation : _____

➡ action n°5 : _____
Que s'est-il passé ensuite? ➡ action n°6 : _____
➡ action n°7 : _____

Quelle était la situation à ce moment là? (stop) situation : _____
situation : _____

Que s'est-il passé alors? ➡ action n°8 : _____

Quelle était la situation qui justifiait cet acte? (stop) situation : _____

Que s'est-il passé ➡ action n°9 : _____

► ce que vous devez faire

L'on constitue des groupes de travail de trois élèves.

Chaque groupe dispose d'un récit sous forme d'une bande dessinée de trois vignettes (fiche c). Sous chacune de ces vignettes est disposée une série de mots qui constituent autant de sujets possibles pour les phrases que vous aurez à faire.

Vous disposez d'autre part d'une double liste de verbes répertoriés sous deux rubriques (verbes à employer à l'imparfait et verbes à employer au passé composé).

A PARTIR DE CE
MATÉRIEL. . .



Chaque groupe doit rédiger
UN RECIT AU PASSE, en employant
à la fois l'imparfait et le
passé composé.

- 679 -

fiche b travail de groupe n°1 (consignes)

On continue l'exercice en permutant les rôles pour les deux autres images de telle sorte que ch des élèves ait assumé les trois rôles successivement. Pour faciliter la rotation des tâches il importe l'on fabrique trois étiquettes (imparfait/passé composé/suivi du récit) que l'on pose sur la table et qui indiquent à chaque moment le rôle de chacun.

Le texte produit est corrigé par le professeur et recopié sur le cahier de chacun.

► comment chacun doit s'y prendre

► comment le groupe doit fonctionner

Les trois élèves du groupe se répartissent les rôles de la façon suivante:

- l'un d'eux devra rédiger des phrases au PASSE COMPOSÉ.
- un autre devra rédiger des phrases à l'IMPARFAIT.
- le troisième sera chargé de la cohérence du récit produit.

L'on considère d'abord la première image : chacun des deux élèves chargés de la rédaction rédige trois phrases simples,

- au temps qui lui est attribué,
- en piochant parmi les sujets proposés,
- en utilisant les verbes proposés dans la colonne concernée,
- en trouvant lui-même le reste de la phrase.

Ces phrases sont écrites sur des bandes de papier et posées sur la table au fur et à mesure de leur rédaction. L'élève chargé de la cohérence du récit les met en ordre selon son désir. Il peut refuser une phrase qui ne lui paraît pas bonne ou qui ne s'intègre pas bien dans son récit et en demander une nouvelle jusqu'à ce que son paragraphe lui paraisse cohé-

► AVANT DE COMMENCER LE TRAVAIL...

- recherche dans le dictionnaire les mots dont tu ignores le sens (sujets ou verbes).

► QUAND C'EST À TOI DE RÉDIGER...

- regarde bien l'image qui doit t'inspirer (note que l'heure est indiquée dans un coin).
- repère le temps que tu dois employer et demande-toi si tu dois indiquer une ACTION ou décrire une SITUATION.
- lis-bien les sujets, choisis celui qui te convient; prends ensuite un verbe et complète ta phrase. Rédige la d'abord au brouillon puis recopie la (après avoir corrigé toutes les fautes) sur une bande de papier.
- si ta phrase est refusée, cherche pourquoi avant d'en faire une autre.

► SI TU ES CHARGÉ DE LA COHÉRENCE DU RECIT...

- tu mets en ordre les phrases qui t'arrivent.
- tu peux refuser celles qui ne te

fiche c travail de groupe n°1

L'été dernier, Octave et Ursule étaient en vacances à la montagne...Un jour, ils ont décidé d'aller faire une grande course pour réaliser leur rêve: atteindre seuls le sommet du Mont-Bleu. Ils se sont procurés tout le matériel nécessaire et ont attendu patiemment le beau temps...Enfin le jour du départ est arrivé : Octave et Ursule sont montés jusqu'au refuge...Ils n'y ont pas beaucoup dormi...



-Ursule -Octave
-Il -Elle
-Les deux amis

-l'allure	-le froid
-l'anxiété	-l'inquiétude
-l'ascension	-la lune
-le bonnet	-la montre
-le but	-la nuit
-les chaussures	-le pas
-le chemin	-le refuge
-la côte	-le sac-à-dos
-la course	-les sapins



-Ursule -Octave
-Il -Elle
-Les deux amis

-la difficulté	-le passage
-l'effort	-la pente
-l'escalade	-la peur
-l'escarpement	-le pied
-le flanc	-le plateau
-la jambe	-le relief
-le jour	-les rochers
-la main	-la vallée
-la montagne	-le visage
-les nuages	-les yeux



-Ursule -Octave
-Il -Elle
-Les deux amis

-le casse-croute	-le paysage
-les couleurs	-les pieds
-la crête	-les provisions
-le dôme	-le regard
-l'exploit	-le retour
-la fatigue	-le sac-à-dos
-l'horizon	-le soleil
-l'imagination	-le sommet
-la joie	-le vent
-les jumelles	-la voix

fiche d
travail de groupe n°1
(suite)

VERBES A EMPLOYER A
L' IMPARFAIT

-annoncer	-grandir
-apercevoir	-masquer
-apparaître	-se méfier
-camoufler	-monter
-couvrir	-obscurcir
-craindre	-oublier
-se crispier	-paraître
-se dégager	-percer
-se demander	-peser
-dépasser	-piquer
-désigner	-poindre
-se dessiner	-pointer
-se détacher	-présumer
-disparaître	-réchauffer
-s'éclaircir	-se réjouir
-s'emparer	-réver
-s'enfouir	-risquer
-s'estomper	-scruter
-s'étendre	-sembler
-s'étirer	-serrer
-être	-songer
-faire	-tirer
-figurer	-toucher
-former	-venir
-frissonner	-voir

VERBES A EMPLOYER AU
PASSE COMPOSE

-aider	-observer
-s'appuyer	-parcourir
-s'arrêter	-parvenir
-arriver	-partir
-s'asseoir	-passer
-atteindre	-perdre
-cheminer	-poser
-distancer	-prendre
-diriger	-préparer
-donner	-se réchauffer
-s'élever	-regarder
-épauler	-repérer
-examiner	-se reposer
-faire	-respirer
-fermer	-sauter
-fixer	-secourir
-franchir	-souffler
-gagner	-soutenir
-grignoter	-tirer
-hisser	-traverser
-manger	-trébucher
-marcher	-trouver
-mettre	-unir
-monter	-user
-ouvrir	-vaincre

N.B. Chaque sujet et chaque verbe ne peut servir qu'une fois.

fiche e travail de groupe n°1 (consignes)

ce que vous devez faire

On refond les groupes pour obtenir de nouveaux groupes de trois élèves.

Chaque élève dispose d'une fiche où sont reproduites trois vignettes (fiche f). Ces vignettes représentent trois situations différentes sur le thème: OCTAVE ET URSULE EN VACANCES.

A PARTIR DE
CE MATERIEL



Chaque groupe doit rédiger
TROIS RECITS AU PASSE, en
employant passé composé et
imparfait.

comment le groupe doit fonctionner

Les élèves se répartissent les trois vignettes et chaque élève, à partir de la vignette qu'il a choisi, rédige un court récit:

- au passé composé,
- en phrases simples,
- en inscrivant chacune de ses phrases sur une bande de papier.

Le récit doit comprendre une dizaine de phrases.

Chaque élève, à tour de rôle, propose ensuite son récit à ses deux camarades: l'un d'eux est chargé d'y introduire au moins 4 phrases à l'imparfait, le troisième est seul juge de la cohérence de l'ensemble et peut refuser les phrases à l'imparfait qui sont proposées.

A la fin de l'exercice chacun des trois élèves doit avoir assumé successivement les trois rôles (lecteur de son récit/enrichissement d'un récit en y introduisant des phrases à l'imparfait/juge de la cohérence du produit). Il importe de conserver le système des "étiquettes" qui permet à chaque instant de visionner la répartition des rôles à l'intérieur du groupe.

Chaque élève recopie son récit enrichi sur son cahier.

travail de groupe n°3 (consignes)

ce que vous devez faire

On refond les groupes pour obtenir de nouveaux groupes de trois élèves.



Chaque groupe doit improviser
oralement et mimer TROIS
RECITS AU PASSE, en employant
passé composé et imparfait.

comment le groupe doit fonctionner

Chaque élève réfléchit pendant quelques minutes pour trouver le point de départ d'un récit qu'il racontera à toute la classe. L'on donne alors successivement la parole à chacun des groupes de

L'un des élèves commence à raconter son histoire au passé; il énonce les actions au passé composé en mimant ce qu'il raconte.

Un deuxième élève joue le rôle de "metteur en scène": il arrête quand il le souhaite le narrateur qui s'immobilise alors dans la position qu'il a. Le troisième élève fait alors le point de la situation en employant l'imparfait jusqu'à ce que le metteur en scène donne à nouveau le signal du départ au narrateur...

Chacun des trois élèves du groupe assume successivement les trois rôles.



1



2



3

1 - Tu lis le texte suivant:

"Nous arrivons vers cinq heures dans une clairière.

L'endroit semble parfait pour installer la tente: un tapis de mousse s'étale sous nos pieds; à quelques mètres un petit torrent cherche son chemin parmi les cailloux. Tout de suite Ursule pose son sac par terre et s'allonge à côté. Elle paraît bien fatiguée. Je le suis aussi mais un rien de vanité m'empêche d'en faire autant. J'entreprends plutôt d'explorer les environs."

Transpose maintenant ce texte au PASSE, en employant correctement le PASSE COMPOSE et l'IMPARFAIT...

total : /10

2 - A toi maintenant de continuer le récit... ou, si tu préfères, de raconter une autre aventure imaginaire d'Octave et Ursule (tu peux choisir librement le lieu et l'époque!).

Mais attention!

- dans tous les cas ton récit devra être rédigé au PASSE,
- tu ne pourras employer comme temps pour les verbes que LE PASSE COMPOSE et l'IMPARFAIT,
- tu devras employer chacun de ces temps au moins cinq fois.

total : /10

Avant de rendre ta copie tu encadres les verbes à l'imparfait et tu soulignes les verbes au passé composé.

total général: /20

L'élève qui n'a pas obtenu la note maximale à ce test devra reprendre l'apprentissage en pédagogie de soutien.

de l'imparfait de l'indicatif dans le récit au passé.
À l'issue de la séquence l'élève sera capable d'employer correctement ces deux temps:
- passé composé quand le verbe marque une progression du récit;
- imparfait quand le verbe marque une pause dans le récit(examen de la situation : description ou réflexion).

fiche complémentaire pédagogie de routier

1-PERCEPTION (apprendre à distinguer la signification des deux temps) :

reprise
magistrale
au tableau

A-sensibilisation :

"Ce jour-là, Octave est arrivée la première; elle s'est assise sur un rocher juste à la limite du précipice..."

- Une chaîne de montagnes \triangleleft s'est dressée \triangle devant elle?
(Quel est le temps qui convient ici? Pourquoi? En quoi le sens change-t-il si on change le temps du verbe?...)
- Il y \triangleleft avait \triangle une infinité d'aiguilles et de pics, de glaciers et de dômes.
(mêmes questions)
- Ursule \triangleleft est arrivé...
"arrivait..."
(Essayons de continuer la phrase en envisageant les deux possibilités. Que remarque-t-on? Lequel des deux temps indique-t-il un événement? Lequel indique-t-il une situation?)

B-visualisation :

"Ils grignotaient quelques biscuits quand, tout à coup, un bruit énorme leur a fait tourner la tête."

(On inscrit la situation dans le cercle et l'événement sur la flèche. On fait le même travail avec la phrase suivante.)

"Ursule a tendu le bras vers l'avalanche qui dévalait la pente."

quelle est la
situation?

-S-

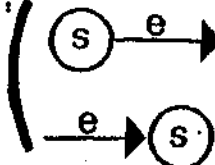
quel est

l'événement?

-E-

2-APPLICATION : chaque élève fabrique six phrases qu'il inscrit sur son cahier dans un des schémas suivants :

travail
personnel



3-INTEGRATION : Les élèves se disposent par groupes de trois. Les rôles sont répartis de la façon suivante:

travail
de groupe

- un narrateur raconte une histoire au passé,
- un élève est chargé de poser la question: "Quelle était la situation?",
- un élève est chargé de poser la question: "Que s'est-il passé ensuite?".

Le narrateur commence son récit au passé composé. Il peut être interrompu entre chacune de ses phrases par un de ses camarades qui l'oblige ainsi à changer de temps. Il continue de répondre à la question qui lui a été posée tant qu'il n'est pas interrompu par l'autre question.

L'exercice est poursuivi en permutant les rôles de telle façon que chaque élève ait assumé successivement les trois rôles.

évaluation

- chaque élève devra transposer au passé un récit qui lui sera proposé au présent. Il mettra les verbes à l'imparfait ou au passé composé selon la fonction assurée par chacun d'eux.
- chaque élève devra rédiger un récit au passé en employant le passé composé et l'imparfait.
(N.B. On exigera au moins cinq verbes pour chacun des deux temps et, pour la correction, on ne s'attachera qu'à l'usage des verbes).

ANNEXE N° 6

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A LA PENSEE DIVERGENTE, DOMAINE NARRATIF
(classes primaires et du premier cycle)

Pour terminer, nous proposons une séquence d'apprentissage à la divergence narrative, dans laquelle le groupe joue un rôle essentiel en contraignant chaque sujet à envisager des hypothèses qui soient en dehors de ses habitudes mentales, à prendre en compte les suggestions d'autrui, de manière à découvrir de nouveaux itinéraires et à mettre en oeuvre ce que l'on nomme communément "imagination" ou "créativité". L'apprentissage est strictement limité, ici, au domaine narratif ; il n'est cependant pas interdit de penser, quoique cela soit très difficilement évaluable, que cet apprentissage puisse être, par la suite, transféré par l'élève à d'autres activités. Quoi qu'il en soit, le modèle de dispositif que nous présentons ci-après peut, lui, être adapté sans difficulté à d'autres disciplines d'enseignement que le français (1).

(1) Pour des éléments plus généraux sur l'utilisation du récit en éducation, je me permets de renvoyer à un article qui tente de poser quelques jalons : Le récit comme pratique pédagogique, in Cultures et Foi, n° 67, mai-juin 1979, pp. 5 à 12. Par ailleurs, une partie des matériaux présentés ci-après a été publiée sous le titre "La boîte à mots" dans les Cahiers Pédagogiques, n° 207 - 208, oct. nov. 1982, pp. 68 à 75.

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE N°

APPROCHE DE LA PENSEE DIVERGENTE

DOMAINE NARRATIF: LA BOITE A MOTS

classes de c.m.1, c.m.2, sixième et
cinquième

OBJECTIF

A l'issue de la séquence l'élève aura amélioré sa capacité à opérer des agencements inattendus dans le domaine narratif:

- en multipliant les types d'agencements entre deux éléments donnés,
- en envisageant le plus grand nombre possible de combinaisons entre un élément donné et les éléments nouveaux qu'il découvrira,
- en enrichissant ces agencements du plus grand nombre de qualificatifs possible.

TRAVAUX DE GROUPES

matériaux de travail

Les instruments de travail sont constitués de trois "banques" dans lesquelles les élèves tirent au sort les éléments avec lesquels ils construiront le récit:

- "la boîte à mots" constituée de simples mots (noms communs pour la plupart), points de départ des récits,
- "la boîte à outils" constituée de phrases dites "opérateurs narratifs" chargées de faire rebondir l'action et de relancer l'histoire,
- "la boîte à musiques" constituée de morceaux de musique enregistrés chargés d'évoquer un "environnement" et de permettre ainsi un enrichissement du récit.

projets à réaliser

Chaque groupe doit construire collectivement une histoire qui est enregistrée au fur et à mesure au magnétophone.

N.B. La "qualité" de l'histoire n'est pas ici l'objectif premier. L'histoire intervient plutôt comme support de l'apprentissage, finalisation du groupe et aussi occasion de plaisir pour ceux qui l'inventent.

mode de fonctionnement

Les travaux de groupes sont organisés de telle sorte que:

- les élèves ne puissent pas se soustraire au hasard du tirage au sort, et qu'ils soient contraints d'imaginer le plus grand nombre possible d'agencements entre les éléments donnés;
- les élèves doivent confronter leurs apports respectifs et intégrer obligatoirement l'apport de chacun;
- les élèves puissent tous être impliqués au même titre dans le travail de groupe.

Les contraintes de fonctionnement (règles du jeu) sont très rigides au départ de façon que le groupe se familiarise avec ces exigences; elles s'assouplissent ensuite progressivement.

EVALUATION

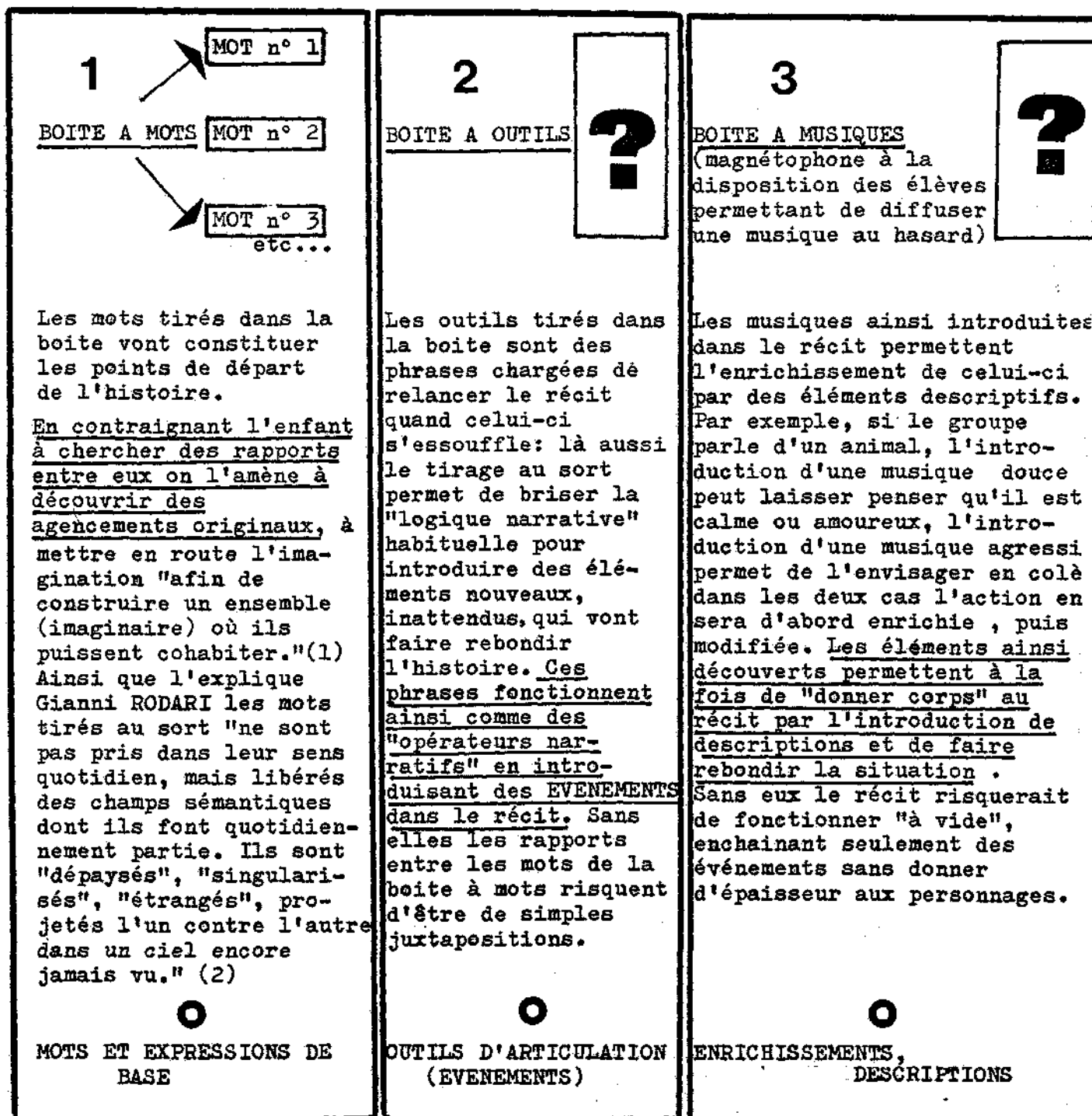
Chaque élève devra successivement:

- mettre en relation deux éléments donnés du plus grand nombre de manières possible,
- articuler un élément donné avec le plus grand nombre possible d'éléments nouveaux,
- enrichir du plus grand nombre possible de qualificatifs une série d'éléments articulés.

N.B. Afin de mesurer l'importance des acquisitions réalisées, on effectuera les mêmes tests avant l'entraînement (travaux de groupes), immédiatement après et plusieurs jours après.

PRINCIPE DE FONCTIONNEMENT

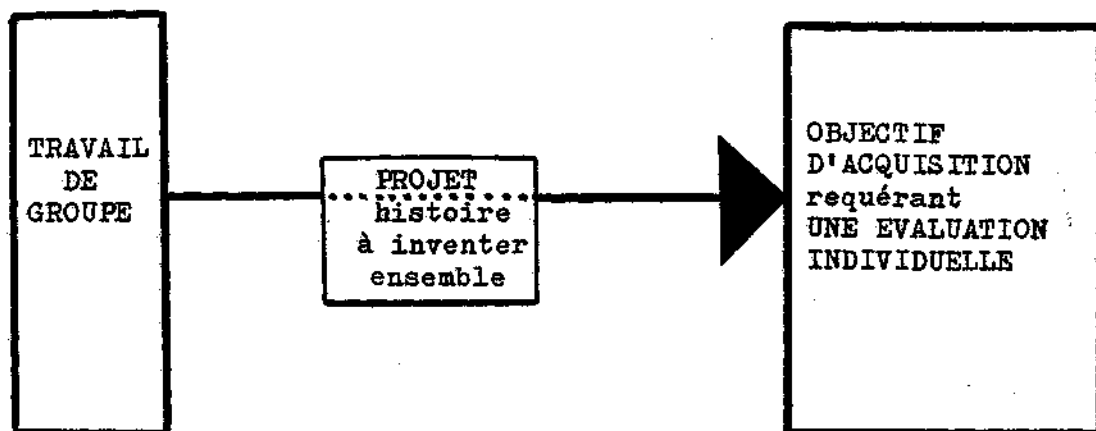
Chaque groupe de trois à cinq élèves est amené à construire une histoire en combinant les trois types d'éléments qui lui sont fournis. Cette histoire est enregistrée au magnétophone au fur et à mesure qu'elle est inventée.



CHAQUE HISTOIRE EST ENREGISTREE AU MAGNETOPHONE. Le magnétophone ne doit pas être arrêté au cours de l'exercice et tout ce qui est dit par le groupe doit être enregistré. L'enregistrement introduit ici à la fois:

- une contrainte "naturelle" dans le fonctionnement du groupe (il régule la prise de parole),
- une finalité pour le travail du groupe : la bande

magnétique pourra être écoutée par toute la classe ou faire l'objet d'un échange avec un autre établissement scolaire. Le groupe doit cependant toujours pouvoir décider lui-même s'il accepte ou non la diffusion de la bande. Dans le cas contraire, et si le groupe était contraint de diffuser la bande contre son gré, cela risquerait de paralyser son imagination et d'introduire la division du travail. En tout état de cause l'éducateur veillera toujours à ce que le PROJET soit subordonné à l'OBJECTIF et non l'inverse.



(1) RODARI Gianni, GRAMMAIRE DE L'IMAGINATION, Les Editeurs Français Réunis, Paris 1979, 251 pages (page 43).

(2) ibid. page 44

TRAVAUX DE GROUPES

Les travaux de groupes sont organisés en fonction d'une double progression:


APPRENTISSAGE DU TRAVAIL EN COMMUN

Les groupes restent fixes tout au long des quatre jeux. Les règles des trois premiers jeux sont prévues pour que tous les élèves soient nécessairement impliqués au même titre dans le travail commun.

Le professeur jugera, en fonction de la facilité avec laquelle les élèves s'écou- tent, prennent la parole et tra- vaillent ensemble, s'il doit les prolonger ou s'il peut leur per- mettre de passer au jeu n°4. Ce dernier jeu dont les règles sont beaucoup moins contrai- gnantes ne pourra fonctionner que si les élèves ont suffisam- ment appris à travailler ensem- ble au cours des jeux précédents.

MULTIPLICATION DES POSSIBLES





Les trois premiers jeux font appel à de très nombreux mots tirés dans la boîte à mots: ils contraindront donc les élèves à chercher constamment quels rapports ces mots peuvent entretenir entre eux. Les histoires qu'ils bâtiront ainsi risquent de leur paraître absurdes, brisant toutes les conventions narratives. L'introduction obligatoire d'éléments radicalement étrangers risque de leur sembler artificielle... C'est cependant un moment nécessaire pour briser les archétypes et contribuer à construire leur imagination.



Dans les deux cas les contraintes vont en décroissant:
les premiers travaux de groupes comportent des règles très strictes par lesquelles il conviendra que les élèves soient passés avant d'aborder le quatrième exercice. Ce dernier est certainement le plus gratifiant pour le groupe, puisque c'est celui où il aura le plus le sentiment de maîtriser le récit qu'il construit. On ne pourra cependant aborder ce dernier jeu qu'après s'être assuré:

- que le groupe fonctionne et que l'apport de chacun y est à la fois nécessaire et respecté,
- que chaque élève a appris à établir des rapports entre les objets, les personnes et les situations les plus "étrangers" les uns aux autres. C'est l'objet des trois premiers jeux: quand le professeur observe que le troisième jeu fonctionne de façon satisfaisante, il donne l'auto- risation de passer au quatrième.

PROGRESSION DES TRAVAUX DE GROUPES

	répartition des cartes de la boîte à mots	fonctionnement du groupe	utilisation de la boîte à outils et de la boîte à musiques
<p>TRAVAIL DE GROUPE N°1</p> 	<p>Chaque enfant tire une carte chaque fois qu'il prend la parole; il doit introduire l'objet ou la personne figurant sur la carte dans l'histoire.</p>	<p>Chaque enfant prend la parole à son tour, tire une carte et fait progresser l'histoire grâce à elle. Il n'a droit chaque fois qu'à deux phrases.</p>	<p>Chaque enfant peut faire appel à la boîte à outils ou à la boîte à musiques à la place de tirer une carte.</p>
<p>TRAVAIL DE GROUPE N°2</p> 	<p>Chaque enfant tire cinq cartes avant le début du jeu. Il ne doit pas les montrer à ses camarades.</p>	<p>Chaque enfant prend la parole à son tour; il peut poser sur la table la carte correspondant à l'objet ou au personnage qu'il introduit dans l'histoire. Il ne peut poser qu'une carte chaque fois qu'il prend la parole; il peut également parler pour faire avancer l'histoire sans poser de carte. Il n'a droit chaque fois qu'à deux phrases et doit avoir posé ses cinq cartes à la fin du jeu.</p>	<p>Chaque enfant peut faire appel à la boîte à outils ou à la boîte à musiques quand c'est son tour de parole.</p>
<p>TRAVAIL DE GROUPE N°3</p> 	<p>Chaque enfant tire cinq cartes avant le début du jeu. Il ne doit pas les montrer à ses camarades.</p>	<p>Chacun prend la parole quand il le désire; mais il n'a droit chaque fois qu'à deux phrases. Chacun doit avoir posé ses cinq cartes à la fin du jeu.</p>	<p>Chaque enfant peut faire appel librement à la boîte à outils et à la boîte à musiques.</p>
<p>TRAVAIL DE GROUPE N°4</p>	<p>L'on tire seulement deux cartes que l'on pose sur la table.</p>	<p>Chacun prend la parole quand il le désire et pour le temps qu'il veut. L'on construit une histoire mettant en rapport les deux mots tirés.</p>	<p>Chaque enfant peut faire appel librement à la boîte à outils et à la boîte à musiques.</p>

MATERIAUX PEDAGOGIQUES

Nous proposons ici quelques planches utilisables pour la boîte à mots et la boîte à outils. Il s'agit d'exemples expérimentés à plusieurs reprises et qui nous sont apparus efficaces dans les fonctions qui leur étaient attribuées.

Aucun ordre ne préside à la construction de ces planches: les cartes sont destinées à être découpées et mélangées avant d'être proposées au tirage au sort.

Il est bien évident que chaque professeur fabriquera ses propres cartes; il peut même -et cela nous paraîtrait particulièrement positif- faire fabriquer les cartes par les élèves; ayant ainsi contribué à la construction du jeu ils se trouveraient encore plus motivés pour le pratiquer.

En ce qui concerne la boîte à musiques, nous pensons que le professeur peut enregistrer sur une bande magnétique plusieurs morceaux de musique assez courts (trente secondes à une minute) et les plus diversifiés possibles (musique classique, musiques de films , musique contemporaine, etc...). Les disques vendus dans le commerce pour l'illustration sonore sont particulièrement adaptés.

JN COQUILLAGE	UNE PLANETE	UN CAMEL
UNE ECHELLE	UN CHAPEAU MOU	UNE ORANGE
UN CAVALIER	UN BALLON	UNE CHAISE LONGUE
UN POT DE COLLE	UN ACROBATE	UNE GRIMACE
UN GATEAU	UN SAVANT	UNE GRENOUILLE
UN CARNET DE CHEQUES	UN REQUIN	UN MANTEAU
UN AVOCAT	UNE CAVERNE	UN TELEPHONE
UNE ILE	UNE PELOTTE DE FICELLE	UN ECRIVAIN
UN LAPIN	UN MICRO	UNE PAIRE DE GANTS
UN GRENIER	UN FANTOME	UN REVE
UN PHARE	UN TRAMWAY	UN PRINCE
UN VIOLON	UN ANE	UNE HORLOGE
UN SCAPHANDRIER	UNE GOMME	UN RHUME
UNE MACHINE A ECRIRE	UNE FORET	UN CONFETTI
UNE EPUISSETTE	UN CHEMIN	UNE PAGE BLANCHE
UNE POMPE A VELO	UN ASTRONAUTE	UNE AIGUILLE
UN PARAPLUIE	UNE BOULE DE NEIGE	UNE ANTILOPE
UN TRAIN	UN ETANG	UN FACTEUR

UN PARCHEMIN	UNE USINE	UN REQUIN
UNE GARE	UN MOUCHOIR	UN SENTIER
UNE ARAIGNEE	UN BOURREAU	UN NOEUD
UN MOUTON	UNE CLE	UNE TORTUE
UN CARTABLE	UN MARIN	UN BOUTON D' OR
UN NUAGE	UN FUSIL	UN MUSICIEN
UN DE A COUDRE	UNE VAGUE	UNE PRINCESSE
UNE NOISETTE	UN OGRE	UN VASE
UN MOUSTIQUE	UN CHIMISTE	UN HIPPOPOTAME
UN MENUISIER	UN SOULIER	UNE TACHE D' ENCRE
UNE VALISE	UN ORDINATEUR	UNE ETOILE
UN TABOURET	UNE VACHE	UN CHAMPIGNON
UNE GROTTTE	UNE AUBERGE	UN HOMARD
UNE PERRUQUE	UN LOUP	UN CRAYON
UNE MARIONNETTE	UN MENDIANT	UNE CASQUETTE
UN HERISSON	UN SERPENT	UNE MONTGOLFIERE
UN JEU DE CARTES	UN JUGE	UNE PLAGE
UNE FLAQUE D' EAU	UN COFFRE	UN SOLDAT

Tout à coup le facteur entra une lettre à la main...

Ce jour là les journaux cessèrent de paraître...

On se mit à marcher à reculons...

La sonnerie du téléphone fit sursauter tout le monde...

La maison s'envola tout à coup...

Quelqu'un frappa à la porte...

Les enfants se rassemblèrent dans une file...

Pendant ce temps l'argent avait disparu...

La porte s'ouvrit toute seule...

Il trouva dans sa poche un étrange message...

On entendit une sorte d'explosion...

Les fleurs envahirent la chaussée...

D'un coup tout le monde devint muet...

Un volet s'entrouvrit doucement...

Une curieuse chanson s'éleva...

Tous les adultes s'endormirent pour toujours...

On annonça la fermeture des pâtisseries...

Tout le monde monta sur les arbres...

On remplaça l'argent par du chocolat...

On vit entrer un étrange personnage vêtu de noir...

Le soleil disparut tout à coup...

On trouva un livre qui se mit à parler tout seul...

Les pendules s'arrêtèrent...

Tout le monde prit un fou rire...

Le fleuve fit un grand détour pour les voir...

C'est ce jour là que l'on interdit les brosses à dent...

Le thermomètre marqua soudain moins 45°...

Un étrange individu était perché sur l'arbre...

Les soldats apparurent alors...

Le papier disparût définitivement...

Un nuage de sauterelles arriva à ce moment là...

Pendant ce temps l'eau envahissait le pays...

Les loups se réunirent aux portes de la ville...

Un marin arriva sans prévenir...

Il y eut un grand silence puis quelqu'un cria...

On entendit alors une musique très douce...

EVALUATIONS

Afin de mesurer les acquisitions réalisées on effectuera les mêmes tests avant l'entraînement, immédiatement après et de nombreux jours après.

CES TESTS PORTENT SUR :

1) la capacité de mettre en rapport un élément donné avec le plus grand nombre possible d'éléments nouveaux (non donnés),

EVALUATION DU PRODUIT
(acquisitions
spécifiques de
la boîte à mots)

2) la capacité de mettre en rapport deux éléments donnés du plus grand nombre possible de façons,

EVALUATION DU PROCESSUS
(acquisitions
spécifiques de
la boîte à outils)

3) la capacité d'enrichir une action du plus grand nombre possible de descriptions,

EVALUATION DE L'ENRICHIS-
SEMENT
(acquisitions
spécifiques de
la boîte à musiques)

POUR CHACUN DE CES TROIS TYPES D'EVALUATION ON UTILISERA TROIS CRITERES: l'originalité, l'abondance et la diversité. Nous empruntons cette classification à Louis d'Hainaut (1).

N.B. Ainsi que cela a déjà été signalé, seule une évaluation individuelle des apprentissages réalisés permet de juger de la réussite de la séquence; cette réussite est indépendante de la qualité des histoires réalisées (une excellente histoire peut n'avoir été l'oeuvre que d'un seul élève du groupe et n'avoir pas permis aux autres de s'exprimer, donc de progresser).

Cela ne signifie pas qu'il faille renoncer à finaliser le travail du groupe en lui donnant un destinataire; au contraire, l'existence d'un tel destinataire (histoire enregistrée pour une autre classe avec laquelle on correspond, par exemple) est importante en ce qu'elle donne aux exigences de la communication une nécessité interne et assure ainsi une fonction de régulation. Rappelons que le groupe doit toujours garder cependant la maîtrise de l'utilisation de l'enregistrement et doit pouvoir s'opposer à sa diffusion.

En d'autres termes il convient que le pédagogue distingue toujours LE PROJET A REALISER PAR LE GROUPE et L'OBJECTIF A ATTEINDRE PAR CHACUN. Sans cela il risque de dériver vers un fonctionnement strictement économique: privilégier les capacités déjà acquises, créer dans le groupe une division du travail qui garantira, certes, son efficacité maximale, mais éliminera l'apprentissage au profit du seul perfectionnement (chacun améliorera ses savoir-faire déjà existants dans lesquels il

sera cantonné par le groupe). L'éducateur qui oublie l'objectif et privilégie le projet, qui évalue le résultat fabriqué et non l'apprentissage réalisé par chaque membre du groupe, ne peut, en effet, que favoriser la division du travail: ceux qui "ont déjà de l'imagination" se verront valorisés, les autres se verront mis à l'écart dans des tâches subalternes. Il ne s'agira pas là d'une "mauvaise volonté" du groupe, mais d'une NECESSITE FONCTIONNELLE, de "bon sens" tout simplement! Quel groupe, sachant que le résultat de son travail sera évalué, confiera spontanément des tâches à ceux qui sont perçus comme les moins compétents? Pour cela il faut un renversement qui est l'objet même du travail du pédagogue: il faut donner la priorité aux APPRENTISSAGES sur la PRODUCTION. Ce sont les APPRENTISSAGES qu'il faut évaluer: les épreuves qui suivent s'inspirent de ce principe.

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor-Bruxelles et Fernand Nathan-Paris, 1977, 399 pages (page 110).

1) EVALUATION DU PRODUIT

- CONSIGNES: On donne aux élèves un mot tiré de la boîte à mots. On leur demande d'utiliser ce mot pour commencer le plus grand nombre possible d'histoires. Chaque début d'histoire ne doit comporter qu'une seule phrase. Chaque phrase doit être indépendante de la suivante.
- AUTRE FORMULATION: Avec un sujet fourni (tiré au sort dans la boîte à mots) les élèves devront construire le plus grand nombre possible de phrases en trouvant eux-mêmes les prédicats. Chacune de ces phrases devra être indépendante de la suivante.
- TEMPS DE L'EPREUVE: dix minutes.
- CONDITIONS MATERIELLES: Chaque élève fera cette évaluation seul et par écrit.
- ANALYSE DES RESULTATS: On utilisera pour cela la grille ci-dessous

abondance	nombre de prédicats découverts
diversité	nombre de prédicats découverts appartenant à des champs sémantiques différents
originalité	nombre de prédicats découverts n'appartenant pas au champ sémantique du sujet



2) EVALUATION DU PROCESSUS

- **CONSIGNES:** On donne deux mots tirés dans la boîte à mots. On demande aux élèves d'établir le plus grand nombre possible de rapports entre eux: qu'est-ce qui permet de les réunir ou de les rapprocher? Chacun des rapports établis doit être exprimé par une seule phrase. Chaque phrase doit être indépendante de la suivante.
- **TEMPS DE L'EPREUVE:** dix minutes.
- **CONDITIONS MATERIELLES:** Chaque élève fera cette évaluation seul et par écrit.
- **ANALYSE DES RESULTATS:** On utilisera pour cela la grille ci-dessous

abondance	nombre de rapports découverts
diversité	<p>nombre de types d'articulations utilisés:</p> <ul style="list-style-type: none">+articulation prépositionnelle (mise en rapport des deux mots par une simple préposition)+articulation prédicative (mise en rapport des deux mots par un verbe)+articulation complexe (mise en rapport des deux mots par l'introduction d'un élément intermédiaire)
originalité	nombre d'articulations prédicatives et complexes n'appartenant pas aux champs sémantiques des mots fournis.

3) EVALUATION DES ENRICHISSEMENTS


- **CONSIGNES:** On donne aux élèves une série de couples de mots déjà articulés, ils doivent les enrichir à leur guise.
- **TEMPS DE L'EPREUVE:** Cinq minutes par phrase à enrichir.
- **CONDITIONS MATERIELLES:** Chaque élève fera cette évaluation seul et par écrit.
- **ANALYSE DES RESULTATS:** On utilisera pour cela la grille ci-dessous

abondance	nombre d'enrichissements
diversité	<p>nombre de types d'enrichissements utilisés:</p> <ul style="list-style-type: none"> +adjectif épithète, +adjectif apposé, +groupe nominal complément de nom; +groupe nominal apposé, +proposition subordonnée relative, +groupe nominal complément de circonstance (compter un point par type de circonstance), +proposition subordonnée complément de circonstance (compter un point par type de circonstance).
originalité	nombre d'enrichissements n'appartenant pas aux champs sémantiques des mots de la phrase donnée.

- **EXEMPLES:** On peut fournir les phrases suivantes qui sont extraites d' Alice au pays des merveilles (Lewis Carroll); on en a supprimé les enrichissements:

- "Le lapin regarda sa montre". (1)
- "Le ver à soie était assis au sommet du champignon". (2)
- "Le laquais - poisson - frappa à la porte". (3)
- "Le lièvre prenait le thé". (4)
- "Peut-être n'avez-vous jamais été présenté à un homard?" (5)

N.B. On peut donner aux élèves l'exemple d'une phrase enrichie:
"La souris traversa la mare."


 "La souris, effrayée, traversa à la nage la mare voisine en soulevant sur son passage une gerbe d'eau." (6)

(1) Flammarion, Paris 1968, 194 pages (page 10)	(4) <i>ibid.</i> (page 100)
(2) <i>ibid.</i> (page 62)	(5) <i>ibid.</i> (page 147)
(3) <i>ibid.</i> (page 82)	(6) <i>ibid.</i> (page 187)

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A LA
PENSEE DIVERGENTE - domaine
narratif

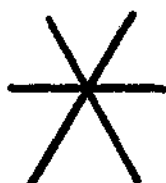
GRILLE
D'EVALUATION

		évaluation AVANT	évaluation IMMEDIATE	évaluation à LONG TERME
P R O D U I T	ABONDANCE			
	DIVERSITE			
	ORIGINALITE			
PROCESSUS	ABONDANCE			
	DIVERSITE			
	ORIGINALITE			
ENRICHISSEMENT	ABONDANCE			
	DIVERSITE			
	ORIGINALITE			

INDICATIONS	POUR	L'ANALYSE	DES
RESULTATS	DES	EVALUATIONS	

Les résultats des évaluations recueillis à l'aide de la grille d'évaluation qui précède pourront permettre d'adapter les exercices aux besoins des élèves.

- 1) Si l'évaluation "PRODUIT" marque le moins de progrès, on pratiquera plus systématiquement le travail de groupe n°1. On pourra même, dans ce travail, augmenter le nombre de cartes tirées par chaque élève.
- 2) Si l'évaluation "PROCESSUS" marque le moins de progrès il conviendra d'enrichir et d'utiliser plus largement la boîte à outils.
- 3) Si l'évaluation "ENRICHISSEMENT" marque le moins de progrès on utilisera plus systématiquement la boîte à musique et l'on s'attardera plus longuement au cours des exercices sur l'exploitation des thèmes musicaux. Il conviendra peut-être, dans ce cas là, de constituer une nouvelle "boîte", la boîte à idées où pourront figurer divers qualificatifs et adjectifs que l'on tirera au sort après chaque morceau de musique pour voir lesquels d'entre-eux peuvent le mieux exprimer l'atmosphère évoquée par la musique.



ANNEXES

A PROPOS DE L'ÉMISSION RADIO "LA BOÎTE À MOTS"

En septembre 1981 j'ai proposé à F.R. 3 Rhône-Alpes Radio de réaliser une émission hebdomadaire sur le principe de "La boîte à mots". L'émission est diffusée tous les mercredis de 10 heures 30 à 11 heures.

► Pour cette émission, l'on réunit dans un studio cinq à sept enfants de C.M. 1 ou 2, sixième ou cinquième. Les exercices préliminaires (travaux de groupes n° 1, 2 et 3) ayant été réalisés en classe, les enfants peuvent aborder directement le travail de groupe n° 4. Deux mots sont tirés au sort dans la boîte à mots et c'est sous forme de discussion libre entre les enfants du groupe que s'élabore l'histoire. Ils peuvent faire appel, quand ils le désirent, à la boîte à outils ou à la boîte à musiques.

► La fonction des animateurs dans ce cadre est:

- + d'indiquer quelques consignes simples et de veiller à ce qu'elles soient respectées (ne pas parler en même temps qu'un camarade, écouter celui qui parle et enchaîner avec ce qui vient d'être dit sans ramener toujours l'histoire à sa propre idée...),
- + de donner la parole aux enfants,
- + éventuellement, de noter au tableau les principaux personnages et les principales péripéties de l'action de façon à ce que les enfants gardent toujours présente à l'esprit la trame de l'histoire qu'ils viennent de construire.

► L'émission est ensuite montée, illustrée de musiques et bruitages avant d'être diffusée. Cependant ces opérations ne défigurent pas l'histoire construite par le groupe dans la mesure où la presque totalité des propos tenus par les enfants est conservée. Seuls sont coupés les moments inaudibles (dus à la superposition des voix), les passages dont les enfants eux-mêmes demandent la suppression ("Non, ça ne va pas... On revient à tel moment et on repart de telle façon...") et les interventions méthodologiques des adultes.

► On trouvera ci-après la transcription de deux émissions. Il ne faudrait cependant pas que ces textes fonctionnent comme modèles. Rappelons à ce sujet que la situation dans laquelle se trouvent les enfants en studio est radicalement différente de leur situation dans la classe: ici, il convient de "produire" une émission, là de s'entraîner, grâce au groupe à une pratique individuelle de la divergence. Ceci dit, les transcriptions qui suivent (et qui reproduisent scrupuleusement les textes enregistrés) témoignent que "La Boîte à Mots" fonctionne et que chacun des éléments qu'elle comporte (boîte à mots, boîte à outils, boîte à musiques) a bien son utilité.

NOTE IMPORTANTE . . .

Les textes que l'on présente ici n'ont pas été repris par les élèves après l'enregistrement; ils ont été reportés in-extenso tels qu'ils ont été improvisés en studio, sans aucune préparation. Le résultat peut surprendre: nous n'avons pas gommé les maladresses, les redites, les incorrections de langage... Et si le texte écrit ne permet pas de traduire les intonations, les hésitations, les éclats de rire et les éclats de voix, au moins peut-il rendre compte du cheminement du récit. On y repère particulièrement les effets de la boîte à outils et de la boîte à musiques:

- +La boîte à outils relance l'histoire en y insérant un nouvel événement qui fait rebondir l'action. Tiré au sort, et donc le plus souvent sans rapport avec le récit qui vient de se construire, l'outil contraint donc les élèves...
 - à envisager de nouveaux possibles en combinant l'état du récit déjà élaboré avec l'outil introduit,
 - à imaginer les réactions des personnages de l'histoire en face de ce nouvel événement.
- +La boîte à musiques enrichit l'histoire en permettant de caractériser un personnage ou un objet. Dans les caractéristiques ainsi introduites les élèves trouvent les éléments nécessaires pour faire progresser la situation. En effet, c'est seulement à partir du moment où les personnages prennent une certaine "épaisseur", sont dotés de "qualités" et de "défauts" qu'ils portent en eux la possibilité de réagir, donc d'engager une action nouvelle.

Il aurait été bien évidemment possible de faire travailler les élèves sur ces textes pour obtenir des récits écrits "corrects". Nous ne l'avons pas fait ici car CECI DOIT ETRE L'OBJET D'UN AUTRE APPRENTISSAGE. Pour ce dernier nous proposons d'utiliser la technique de la " CRISTALLISATION " : une transcription fidèle du texte oral est proposée à l'un des élèves du groupe qui la corrige, l'amende, rectifie les points qui lui paraissent mal exprimés et la fait passer ensuite à l'un de ses camarades qui complète son travail. Le texte circule ainsi d'élève à élève jusqu'à ce qu'aucune modification ne soit plus apportée: l'on peut dire alors que le texte est "cristallisé", il peut faire alors l'objet d'une transcription écrite communicable. On veillera simplement à ce qu'à l'occasion d'autres exercices de cristallisation ce ne soit pas le même élève qui effectue la première lecture.

L'ORDINATEUR ET LA POMPE A VELO

(émission enregistrée par des élèves de cinquième et diffusée sur F. R. 3 Rhône-Alpes Radio le 23 décembre 1981)

Stéphanie: Un jour, un ordinateur était tombé amoureux d'une pompe à vélo.

Chrystèle: Cet ordinateur, il avait été transporté de l'usine où il avait été fabriqué jusqu'au magasin où on allait l'utiliser... dans un camion.

Stéphanie: Et puis à côté de ce camion il y avait une ravissante pompe à vélo argentée avec des rayures bleues et rouges. Il en était tombé fou amoureux.

Denis: Alors l'ordinateur se demande comment il pourrait faire la connaissance de cette ravissante pompe à vélo. Il faut d'abord qu'il arrête vite le camion parce que sinon il va la perdre de vue et puis il ne la retrouvera plus jamais. Mais il ne sait pas comment faire.

Sophie: Une idée lui vient à la tête: "les portes ne sont pas fermées à clé, je n'ai qu'à ouvrir et à sauter... Oui, mais quand même je risque de me faire mal, et puis...s'il y a une voiture qui suit derrière je risque de me faire écraser."

Nathalie: Justement il y avait un camion de matelas qui passait et qui a laissé tomber deux ou trois matelas; alors l'ordinateur en a vite profité et il a sauté sur les matelas.

Lionel: Mais en sautant il a perdu deux ou trois boulons et comme ça il ne pouvait plus faire le travail qu'on lui demandait à l'usine. Alors il se dit "tant mieux parce que, comme ça, on n'essayera pas de me rattraper quand on aura vu que j'ai des boulons en moins."

Denis: Tout à coup il remarque que la pompe à vélo est en train de partir, et alors il la poursuit et il essaye de la rattraper; mais il n'y arrive pas et il la cherche au milieu de la foule.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

BOITE
A
OUTILS

Sophie: Je demande la boîte à outils. (elle tire un outil et lit)
Le silence se fit.

Alors, je reprends l'histoire: l'ordinateur demande à une personne: "Pardon Monsieur, est-ce que vous n'auriez pas vu passer une pompe à vélo?"

Nathalie: Il demande et le monsieur est tout étonné de voir un ordinateur parler, et il est tellement étonné qu'il ne peut plus rien dire... et tous les gens se sont retournés et vraiment plus personne ne peut parler: ils sont vraiment effarés de voir un ordinateur parler.

Lionel: Dans le silence tout le monde se tourne vers l'ordinateur.

Sophie: Même la merveilleuse pompe à vélo qui répond à l'ordinateur en criant: "Ordinateur!".

Lionel: L'ordinateur court vers elle et il ne peut plus parler en la voyant car vraiment il la trouve très, très belle.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Sophie: Alors, ils décident de se fiancer et ils se fiancent le lendemain.

Nathalie: Je demande la boîte à musique.

BOITE
A
MUSIQUES

MUSIQUE TRES LENTE SUR LAQUELLE UNE VOIX D'OPERA MODULE LE SON "AH...AH..." DE FACON BIZARRE ET UN PEU RIDICULE.

Denis: Alors la pompe à vélo dit à l'ordinateur: "Je vais te faire un beau cadeau de fiançaille: tu vas m'appuyer dessus et tu verras ce qui se passera". Alors l'ordinateur appuie et tout à coup il sort de la pompe à vélo une voix très forte qui crie "ah,ah...".

Sophie: Une voix qui crie "Ah..." en chanson, sol, la, si, do...

Lionel: Et puis l'ordinateur, lui, est habitué à dire toujours la même note, à toujours faire ses bip-bip. Il n'aime pas du tout ce que chante sa pompe à vélo, il trouve que ce n'est pas joli parce que ça change tout le temps. Et il commence à s'énerver.

Sophie: "Si c'est comme ça, moi je ne peux pas vivre avec toi... Je peux pas, c'est pas possible..."

Lionel: Oh, la, la... si j'avais su je serais resté dans mon usine!"

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Nathalie: Alors la pompe à vélo dit: "Mais, pour moi tu n'as aucun goût; ce que je fais est bien plus joli que tes bip-bip continuels. Essaie de te faire à la musique, parce que sinon moi je ne pourrai pas m'empêcher de chanter; c'est mon métier, je ne pourrai pas..."

BOITE
A
OUTILS

Sophie: Je veux la boîte à outils. (elle tire un outil et lit)
Pendant ce temps l'argent avait disparu.

Nathalie: L'ordinateur détenait un secret d'argent: c'était lui qui savait où était l'argent. Alors, avec sa disparition, l'argent avait aussi disparu.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Sophie: On interroge le chauffeur du camion qui transportait l'ordinateur; il dit: "Eh bien j'sais pas! J'ai toujours roulé, je crois que j'ai toujours fermé mes portes à clé... A un moment je l'ai plus vu et j'ai entendu un grand boum."

Stéphanie: Les dirigeants de la banque lui demandent: "Mais à quel moment avez-vous entendu ce grand boum?" Alors il dit: "Quand j'étais, j'sais pas, vers..."

Lionel: ...vers un camion qui portait des matelas. A côté de l'Arc de Triomphe. Alors les dirigeants vont chercher et trouvent deux ou trois boulons. Et sur un boulon ils voient marqué: "J'ai trouvé une pompe à vélo et je suis fou amoureux d'elle, je me suis échappé. Signé: ordinateur."

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Stéphanie: Mais près de l'Arc de Triomphe, à Paris, il y a un de

ces mondes pas possible... alors pour retrouver là une pompe à vélo et un ordinateur c'est pas folichon! Alors ils patrouillent, ils patrouillent, ils patrouillent... Ils cherchent, ils cherchent ils cherchent...

Denis: Pendant ce temps l'ordinateur et la pompe à vélo étaient toujours en train de s'engueuler et criaient de plus en plus fort...

Sophie: Guidés par ces hurlements les enquêteurs arrivent à la cachette des amoureux.

Stéphanie: Quand ils les retrouvent ils regardent cet ordinateur et cette pompe à vélo qui crient, qui chantent. Ils se demandent bien qu'est-ce qui se passe. Et puis, après le moment de surprise, ils essayent de les séparer pour qu'ils arrêtent de se disputer et de faire tout ce bruit.

Chrystèle: Et ils arrivent à s'emparer de l'ordinateur et l'emmènent plus loin. Mais l'ordinateur, pendant ce temps, il pleure, il pleure parce qu'il est malheureux... En réalité il était bien content avec sa pompe à vélo même s'ils ne faisaient que de se gronder après.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Stéphanie: On refait un résumé de l'histoire. Donc il était une fois un ordinateur qui s'était échappé pour courir après une pompe à vélo qu'il aimait follement. Et quand l'ordinateur avait disparu l'argent avait disparu aussi. Alors les dirigeants de la banque, pour retrouver l'ordinateur, se dirigent vers l'endroit où se cachent l'ordinateur et la pompe à vélo. C'est facile parce que l'ordinateur et la pompe à vélo se disputent et crient si fort qu'on les entend de très loin! Ils séparent l'ordinateur et la pompe à vélo, mais l'ordinateur est si triste qu'il n'arrête pas de pleurer... et il ne se rappelle plus où est l'argent! Il faut donc ramener la pompe à vélo à l'ordinateur qui enfin se retrouvent... Et...

Lionel: Je demande la boîte à musiques.

BOITE
A
MUSIQUES

MUSIQUE TRES RAPIDE ET AIGUE, AVEC EN SURIMPRESSION QUELQUES VOCALISES - SE TERMINANT PAR LE BRUIT D'UN OBJET QUI SE CASSE.

Denis: Comme l'ordinateur a peur qu'on le sépare à nouveau de sa pompe à vélo, il décide de s'enfuir avec elle. Alors dès qu'ils voient une porte ouverte ils se précipitent et se mettent à courir... Et ils courent, ils courent, sans trop savoir où aller.

Nathalie: Alors là, l'ordinateur qui ne regardait pas où il marchait a glissé sur une peau de banane, il s'est tout affalé et il s'est cassé...

Chrystèle: Et la pauvre pompe à vélo pleurait, pleurait...

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Stéphanie: Et alors, depuis ce jour, l'argent a tout à fait disparu!

L E L I V R E E T L E B A T E A U

(émission enregistrée par des élèves de sixième et diffusée sur F. R. 3 Rhone-Alpes Radio le 3 décembre 1981)

Lise (tirant les mots dans la boîte): Un livre et un bateau.

le groupe: Oh non... non... C'est dur!

Lise: Un bateau qui est dans un livre...

Emmanuel: Moi, ce que je voudrais faire c'est l'histoire d'un garçon qui va dans le grenier de son grand-père et qui trouve ce livre. Et le livre lui raconte un peu l'histoire, le livre est un peu parlant...

Lise: Il était une fois un livre superbe qui avait une reliure d'or et un superbe titre. Le petit garçon commença à le feuilleter et à regarder les images.

Claire: Que de belles images!

Lise: C'était l'histoire d'un bateau, un grand bateau, un grand voilier!

Emmanuel: Cette histoire on avait l'impression que le livre la racontait à sa manière.

Claire: Les paroles voguaient comme les flots de l'eau!

Jérôme: Et finalement le petit garçon prit la décision de lire tout le livre. Et il commença.

Lise: Soudain le livre prit la parole. Il dit: "Bonjour petit garçon, Bonjour!"

Emmanuel: Le petit garçon, un peu émerveillé, ne prêta pas attention à ce livre qui lui parlait. Il était émerveillé par les images, il avait l'impression de rêver comme si lui c'était le capitaine du grand bateau.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

le groupe: Un outil, un outil...

Jérôme (lisant l'outil): La sonnerie du téléphone le réveilla.

Lise: Son grand-père avait un grand oncle qui était très, très riche et qui venait de mourir, et ce grand-oncle lui légua un beau bateau, ou plutôt une petite barque, mais pour le garçon cela revenait au bateau de son livre. Il crut que c'était d'un grand voilier qu'il venait d'hériter.

Claire: Le lendemain il prit possession du bateau.

Lise: Tout près de chez le petit garçon il y avait un étang où le petit garçon aimait bien aller pêcher. Mais cette fois il y allait pour autre chose: il allait essayer sa petite barque qui était devenue pour lui un superbe bateau.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Emmanuel: Il avait l'impression d'être le grand capitaine qui commandait tout. "Ohé... Hissez les voiles!"

OITE
A
UTILS

Lise: Il avait emmené avec lui son livre pour prendre exemple.

Claire: "Bateau pirate à l'horizon!" C'était des petits enfants qui
| s'amusaient eux aussi avec une petite barque.

Jérôme: Il trouva alors un vieux baton qui trainait et cria: "A l'abordage!"
| Et il partit courageux aborder ses compagnons.

Emmanuel: Son bateau était plus beau que le leur, d'ailleurs il avait
| plus d'ampleur.

Claire: Le grand-père, pendant ce temps commençait à s'inquiéter parce
| que le petit garçon ne revenait plus.

Lise: Justement dans le livre que le petit garçon avait lu quelques
| minutes auparavant il y avait une histoire d'abordage et le petit
| garçon prenait exemple sur ce livre, il essayait de faire pareil,
| de calquer ce qu'il était en train de faire sur le livre.

Emmanuel: C'était une lutte entre le capitaine Brochet et le grand
| capitaine amiral L'Homme Bleu.

Claire: L'Homme Bleu qui était le petit garçon dit aux autres: "Eh, je suis
| le chef de cette mer, poussez-vous, laissez moi passer!"

Emmanuel: "Non, mais dit donc petit prétentieux, c'est nous qui sommes
| les propriétaires de cette grande mer!"

Claire: Tu vas voir de quel bois je me chauffe!"

Jérôme: Tout d'un coup on entendit les coups de poing: Aie! Boum! Aie!

Lise: On aimerait avoir la boîte à musique.

BOITE
A
MUSIQUES

MUSIQUE TRES RAPIDE ET ASSEZ GAIE

Jérôme: Et il y eut un grand tourbillon, une grande rafale. Et le petit
| garçon disparut. On ne sait pas où il est passé. En fait il se
| retrouva dans le livre.

Lise: Alors là vraiment il se prit pour le grand capitaine, il prit la
| place du capitaine et ses ennemis prirent la place du bateau
| pirate.

Emmanuel: C'était l'épreuve qui lui avait désigné le diable pour
| être maître de ce grand bateau.

Claire: Alors la vraie bataille commença.

Emmanuel: Pendant longtemps, pendant dix ans, il lutta sans cesse contre
| les pirates, le froid et la tempête.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Claire: Un jour il eut envie de revenir dans ses petites pantoufles
| paisibles, sur sa petite barque, au bord de son petit étang.

Lise: Il venait de comprendre ce que c'était de diriger un grand
| bateau comme ça et d'être le maître d'un bateau. Il aimait mieux
| avoir sa petite barque.

Emmanuel: Il voulait retrouver ses jouets et son grand-père!

Lise: Il était devenu moins orgueilleux.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Jérôme: Alors le petit garçon prit un grand sabre et découpa l'image du
| livre pour en ressortir...

Claire: Et il se retrouva dans le grenier juste à côté de son livre; et
| il fut bien content de ne pas être un capitaine parce que les pirates
| étaient quand même plus forts qu'ils n'en avaient l'air...


Lise: Mais ce livre l'avait un peu déçu, alors il se dit qu'il fallait le
| jeter. Puis il revint vers son grand-père et son grand-père lui dit:

Jérôme: "Comment as-tu trouvé mon beau livre?"

Emmanuel: "Oh bien, mais un peu... dangereux!"

ILLUSTRATION MUSICALE (ajoutée au montage)

Claire: Vaut mieux la pêche que la guerre!



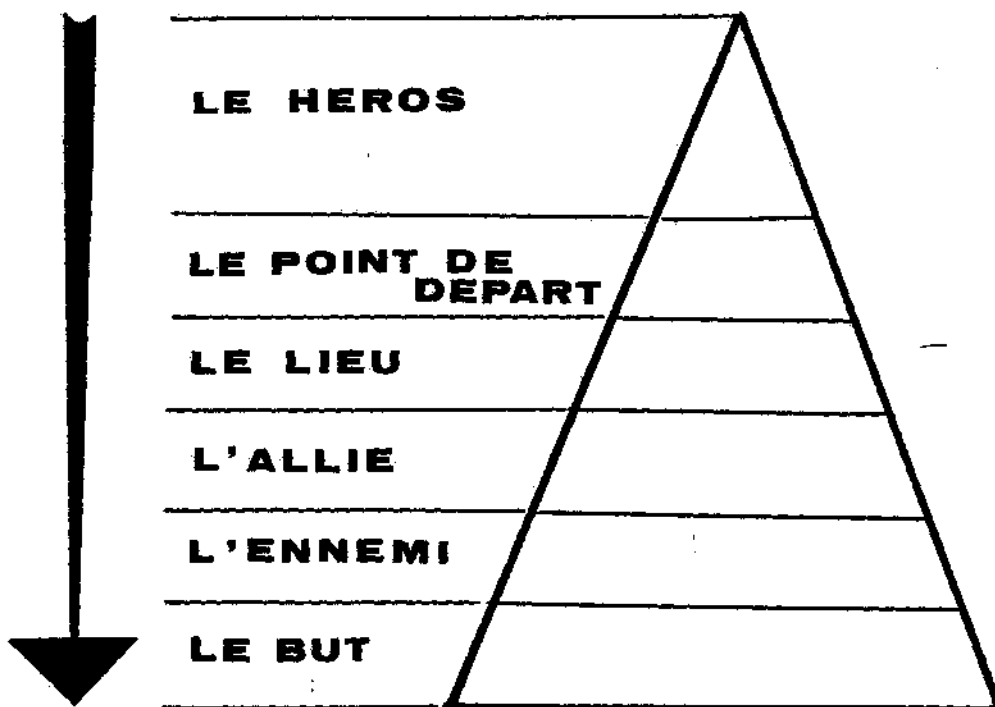
LA MACHINE A FABRIQUER DES CONTES

Cet outil doit aider l'élève à construire la trame d'un récit en combinant les différents éléments nécessaires (le héros, le point de départ, le lieu où l'action va se nouer, l'allié, l'ennemi et le but atteint -victoire ou défaite du héros-). En ce sens il constitue un bon complément à LA BOITE A MOTS puisqu'il peut permettre d'acquérir l'habitude d'introduire à leur place les différents éléments constitutifs du récit et de ménager une direction à l'histoire inventée; la pratique de cet outil évite ainsi les impasses narratives qui risquent d'intervenir dans la pratique de LA BOITE A MOTS... Il s'agit cependant d'un entraînement distinct qui ne gagnerait pas à être mélangé avec LA BOITE A MOTS.

La machine se présente sous forme de six cercles (ou octogones) reliés entre eux au centre et tournant sur eux-mêmes librement. Chacun des cercles représente un élément nécessaire au conte et il est divisé en huit cases où sont indiqués des personnages ou situations possibles. Ce dispositif est placé sous une feuille dans laquelle on aura ménagé une fenêtre triangulaire comme celle qui figure ci-dessous.

Avec cette machine chaque élève peut oralement (ou par écrit) inventer un conte: il fait tourner les cercles au hasard et utilise les éléments qui apparaissent dans la fenêtre. Une règle du jeu plus souple peut l'autoriser à faire pivoter d'un cran un ou deux cercles de son choix.

Ce travail est individuel mais on peut envisager d'utiliser ce principe pour un travail en groupes de six élèves: chacun des élèves est chargé d'introduire un élément du conte.



N.B. En ce qui concerne le choix des éléments constitutifs du conte, j'ai emprunté ces notic en les adaptant et les simplifiant à V. Propp. MORPHOLOGIE DU CONTE (Editions du Seuil).

On peut utiliser un jeu conçu par Francis Debyser et édité par 1 Editions de l'Ecole: LE TAROT DES MILLE ET CONTES. Sous la forme d'un jeu de cartes il permet le même type d'apprentissage.

