



**Individualiser l'aide aux élèves
en français et en mathématiques**

MODULO

Français - Mathématiques

Septembre 2003

Inspection Pédagogique Régionale

Lettres - Mathématiques

SOMMAIRE

Composition du groupe « lettres-mathématiques »	<i>Page 2</i>
Introduction	<i>Page 3</i>
Partie I	<i>Page 7</i>
Les moments stratégiques de l'aide, une réflexion disciplinaire et transversale	
I.1 Une articulation cours/module/aide individualisée	<i>Page 8</i>
I.2 Comment démarrer : des pistes pour l'entretien en lettres et en mathématiques	<i>Page 11</i>
I.3 Comment susciter l'adhésion des élèves à l'aide individualisée	<i>Page 17</i>
Partie II	<i>Page 23</i>
Des modalités d'approche de l'aide selon les disciplines	
II.1 Traduire en langage mathématique	<i>Page 24</i>
II.2 Aider les élèves à lire	<i>Page 25</i>
II.3 Comprendre, lire et rédiger un énoncé en mathématiques et en français	<i>Page 29</i>
Partie III	<i>Page 33</i>
Des exemples d'activités	
III.1 en lettres	<i>Page 34</i>
III.2 en mathématiques	<i>Page 71</i>
Quelques adresses internet	<i>Page 92</i>

GRUPE ACADEMIQUE LETTRES-MATHEMATIQUES**«INDIVIDUALISER L'AIDE AUX ELEVES»****Professeurs**

Groupe lettres		Groupe mathématiques	
BALLANFAT Evelyne	Lycée J. Jaurès 93 - MONTREUIL	CAMPER Anne-Marie	Lycée R. Rolland 94 – IVRY
BASUYAUX Marie-Laure	Lycée Voillaume 93 - AULNAY sous BOIS	CRETON Jean-Philippe	Lycée Voillaume 93 - AULNAY sous BOIS
CAZENAVE Isabelle	Lycée J. Amyot 77 – MELUN	DELZONGLE Françoise	Lycée G. Eiffel 94 – CACHAN
CLAUDE Marie-Sylvie	Lycée G. Apollinaire 94 – THIAIS	HAZOUARD Francis	Lycée J. Vilar 77 – MEAUX
DAMAS Xavier	Lycée G. Bachelard 77 – CHELLES	JEUNET Marie-Christine	Centre Médical et Pédagogique pour Adolescents 77 – NEUFMOUTIERS en BRIE
DE PERETTI Isabelle	Lycée Langevin Wallon 94 – CHAMPIGNY sur MARNE	MILHET Martine	Lycée D'Arsonval 94 – SAINT MAUR
ERDELY Alain	Lycée F. Arago 94 – VILLENEUVE St GEORGES	TALAMONI Claude	Lycée Voillaume 93 - AULNAY sous BOIS
EVELEIGH Hélène	Lycée E. Branly 94 – NOGENT sur MARNE		
GERARD Jacqueline	Lycée F. Mistral 94 – FRESNES		
LEREVENU Joëlle	Lycée A. Schweitzer 93 – LE RAINCY		

Coordination du groupe académique:

Pour les lettres : Monique JURADO, IA-IPR

Pour les mathématiques : Martine AMIOT, IA-IPR

Introduction

Accompagner l'adaptation de l'élève au lycée

« L'aide individualisée est une mesure majeure de la réforme des lycées. (...) Il s'agit, rappelons-le, de contribuer à remobiliser un public de lycéens en difficulté ponctuelle ou plus profonde, grâce à des structures spécifiques adaptées à un suivi individualisé » (Préparation de la rentrée 2002 dans les lycées... , B.O. n° 16 du 18 avril 2002).

Cette aide est ciblée sur les élèves les plus en difficulté : « La classe de seconde (...) doit mieux prendre en charge les élèves les plus fragiles. Il convient de veiller à ce que les moyens mis à disposition des établissements pour l'aide individualisée, reconduits pour l'année 2003-2004, bénéficient effectivement aux élèves les plus en difficulté » (Préparation de la rentrée 2003, B.O. n° 14 du 13 avril 2003).

La circulaire précitée met l'accent sur le lien du dispositif avec le passage de la troisième au lycée et avec la problématique de l'orientation. L'aide individualisée est une modalité d'accompagnement des élèves dans leur adaptation au lycée, plutôt qu'une structure.

Celle-ci implique une définition

- 1) du public : des élèves en grande difficulté, les plus fragiles sur certaines compétences, sur certaines durées, à certaines périodes de l'année ;
- 2) des modalités d'accompagnement en cohérence avec les autres situations d'enseignement, ce qui suppose une conception globalisée des dispositifs offerts en seconde : cours, modules, aide individualisée forment un tout ;
- 3) de l'individualisation conçue de façon positive, comme un moment où l'on tire le meilleur parti des aptitudes de chacun, où l'on favorise les réussites.

Et des objectifs :

- individualiser la relation à l'élève pour comprendre, motiver, redonner confiance, valoriser...
- individualiser le rapport de l'élève à la connaissance, lui faire acquérir la maîtrise des événements, condition de l'accès à l'autonomie, voie de l'éducation à l'orientation ;
- répondre aux besoins au fur et à mesure qu'ils se révèlent, sans craindre d'improviser, ou anticiper sur des obstacles à venir (préparation à des exercices nouveaux, aux devoirs) plutôt que de vouloir absolument combler les lacunes dues aux retards antérieurs.

Pour les atteindre, on mettra l'accent sur des processus plus que sur les résultats ou les performances, les activités proposées enrichissant la réussite technique d'un exercice d'une analyse de la démarche, de la stratégie de raisonnement ou de l'opération qu'il requiert.

Quelques principes de l'individualisation de l'aide aux élèves :

C'est un acte pédagogique qui laisse ouverts des modes d'intervention divers dans leurs buts (reprendre confiance, se réconcilier avec la discipline ou le système scolaire, apprendre à anticiper, à travailler, à stabiliser ses connaissances...), dans leurs moyens (diversité des pratiques pédagogiques : exercices ponctuels, travail en projet...), dans leurs outils ou projets élaborés en fonction des besoins.

Son intérêt et son efficacité résident dans :

- l'instauration d'un climat où l'élève est demandeur : l'individualisation du travail rend l'élève actif, l'activité motive ; elle corrige la distance de l'élève vis à vis de ce qui se fait en classe, lui permet d'« entrer en matière » par le contact particulier et différent instauré avec les objets de la discipline ;
- l'instauration d'une relation humaine où le dialogue véritable et les affects ont davantage de place qu'en cours collectif ;
- une durée autre où l'on accorde du temps à l'individu, où l'on prend en compte des rythmes d'apprentissage différents ;
- un changement de regard du professeur sur l'élève et de l'élève sur lui-même et de l'élève sur la discipline : le positionnement différent des acteurs permet à l'élève de reprendre confiance en ses capacités ;
- une meilleure analyse de la situation d'apprentissage, des erreurs constatées : l'individualisation aide le professeur à mieux comprendre ses élèves, à mieux connaître leur histoire scolaire personnelle, à prendre en compte leurs erreurs comme point de départ d'une analyse de leurs difficultés et comme levier pour dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. Dans cet esprit, une liaison entre le lycée et les collèges alentour serait, bien évidemment, souhaitable.

Néanmoins l'exploitation de cette situation nécessite une certaine vigilance quant à la définition du cadre de travail et des relations qui s'y jouent : la relation individualisée ne saurait se réduire à :

- une action d'ordre psychologique ;
- un assistantat qui ne permettrait pas à l'élève de développer son autonomie ;
- un travail mené en parallèle des autres activités qui maintiendrait l'élève à l'écart du groupe classe ;
- une limitation de la prise en considération de l'éventail des possibilités de motivations et d'orientations de tous les élèves : on ne saurait faire abstraction du fait que les motivations peuvent être très diverses, depuis la recherche de moyens pour franchir un obstacle ponctuel, combler des lacunes de connaissances, jusqu'à la réussite de l'orientation souhaitée.

C'est pourquoi il est nécessaire de penser une conception globalisée du dispositif d'ensemble : la construction élaborée par le professeur dans le cadre de son projet pédagogique et au sein du projet d'établissement requiert :

- une articulation entre cours, modules et aide individualisée ;
- des principes de souplesse dans les choix (des élèves, de la périodicité...), le travail se faisant différemment dans des groupes d'effectifs différents (on différencie les activités, on individualise l'aide aussi en cours ou en module) ;
- ce qui implique de réfléchir à la différenciation des buts, des modalités de travail et des outils selon les structures et les modulations des groupes, les activités se modulant en fonction des effectifs.

Dans cette perspective on veillera à adapter la mise en œuvre de l'aide individualisée aux objectifs poursuivis et à se doter d'outils particuliers tels que des recueils de représentations des élèves, des supports de contrats, de différenciation, d'évaluation de la progression, qui permettent de mesurer son impact sur les performances de l'élève dans le cadre du cours collectif, sur ses résultats et sur ses chances de réussite.

Mise en œuvre de l'aide individualisée dans le dispositif général

Les équipes qui ont travaillé dans le cadre du groupe académique « *Individualiser l'aide aux élèves* » ont fait émerger de leur réflexion ces quelques principes généraux qu'ils ont essayé de respecter et mis en pratique dans le cadre d'activités expérimentées en classe.

Les professeurs de lettres et mathématiques se rejoignent sur ces quelques idées générales qui, si elles s'appliquent souvent aux séances en classe entière et en module, sont primordiales en A.I. :

- ◆ Privilégier le **travail de groupe** : non seulement le professeur manque de temps pour aider individuellement chaque élève, mais de plus le travail de groupe favorise la compréhension des erreurs personnelles et l'appropriation de connaissances.
- ◆ Sortir de la spirale : élèves faibles – activités à faible contenu scientifique. Les **activités** proposées, si elles sont suffisamment **riches**, favorisent la participation et l'implication de l'élève.
- ◆ Décomposer un problème ou une activité en micro questions ne permet pas à l'élève de surmonter ses difficultés, au contraire ! L'élève doit se confronter à la **globalité** de la tâche.
- ◆ Proposer **différents cadres** pour une même activité, comparer l'efficacité des outils disponibles

Ces quelques pistes de modalités de travail résultent des enjeux fondamentaux de l'individualisation de l'aide aux élèves :

- ◆ Un des principaux objectifs de l'A.I. est de **redonner confiance à l'élève**, voire même de le réconcilier avec la discipline, d'où la nécessité d'un minimum de réussite, au moins dans un domaine. L'impact de la participation au groupe d'aide individualisée lors des contrôles est souvent peu quantifiable voire décevante. Les résultats sont plus positifs au niveau du regard que l'élève porte sur lui-même et sur la discipline.
- ◆ L'A.I. est un moment où l'on **favorise les réussites** (même partielles) mais il est illusoire de vouloir corriger toutes les déficiences de l'élève en quelques heures. Il est préférable de cibler quelques difficultés primordiales et d'obtenir des succès définitifs.
- ◆ Les élèves doivent prendre conscience **qu'il faut travailler pour réussir** ; d'où l'importance d'un travail personnel régulier et approfondi, voire d'un travail hebdomadaire supplémentaire, d'un contrat avec l'élève.

Si l'aide individualisée cible les élèves en grande difficulté, à travers les modules on peut aussi aider les autres élèves. En règle générale, l'aide s'adresse donc à tous les élèves.

Le document qui suit rassemble des activités, des analyses et des comptes rendus de séquences de travail proposées dans des classes de seconde, sur le mode du témoignage.

Résultant de la volonté de ne proposer aucun modèle de pratique mais plutôt des exemples construits à partir d'un enjeu commun, « individualiser l'aide », il reflète la diversité des approches et des réflexions. C'est pourquoi il offre, de manière disparate, des réflexions et des activités dans lesquelles chaque lecteur pourra trouver matière à construire son propre projet.

Ce sont des contributions à la réflexion commune, des réponses parmi d'autres possibles. Ce document reste donc ouvert : chacun peut participer aux travaux du groupe en s'adressant au secrétariat des IA-IPR ou y apporter sa propre expérience d'aide individualisée par le biais des sites académiques des deux disciplines où il peut être consulté :

<http://www.ac-creteil.fr/lettres>

<http://www.ac-creteil.fr/math>

Martine AMIOT, Monique JURADO,
pour le groupe lettres-mathématiques «Individualiser l'aide aux élèves»
Académie de CRETEIL

Partie I

Les moments stratégiques de l'aide, une réflexion disciplinaire et transversale

I.1 Une articulation cours/module/aide individualisée

- L'Aide Individualisée comme élément particulier d'un projet pédagogique global *Page 8*
- Un dispositif possible *Page 9*
- Aide individualisée/modules/classe entière : quelle articulation *Page 10*

I.2 Comment démarrer : des pistes pour l'entretien

- en lettres *Page 11*
- en mathématiques *Page 15*

I.3 Comment susciter l'adhésion des élèves à l'aide individualisée

- Quelle(s) métaphore(s) pour l'aide individualisée *Page 17*
- Mettre les élèves au travail : l'utilisation du schéma actanciel *Page 19*
- Utiliser des supports métaphoriques pour la verbalisation *Page 21*

L'aide individualisée comme élément particulier d'un projet pédagogique global

Un constat.

Pour de multiples raisons, une classe de seconde, est composée d'élèves aux cursus très divers. Leurs motivations, leurs compétences et leurs savoir faire sont tels qu'il est de plus en plus difficile de proposer des cours adaptés à l'ensemble des élèves de la classe, constat qui peut déjà être fait au collège. La réforme des lycées permet de mettre en place un dispositif d'aide aux élèves de seconde à travers les modules et l'aide individualisée.

Préalable à la mise en œuvre d'un projet global d'aide

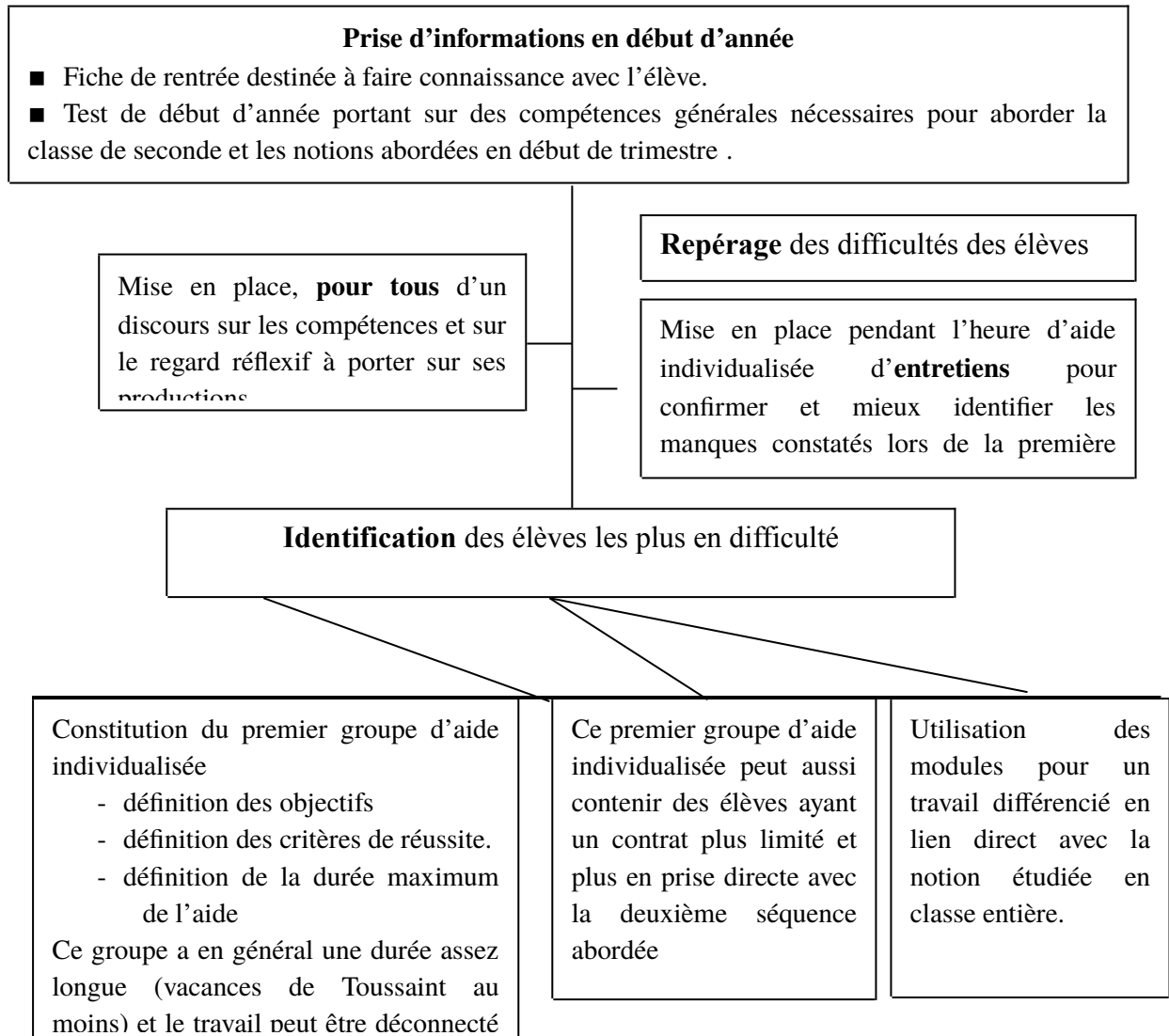
La mise en place d'un tel projet est conditionné par l'adhésion à quelques idées générales :

■ Chaque élève possède un certain nombre de connaissances (vraies, fausses, localement vraies, inadaptées au problème posé, ...).

- C'est en faisant que l'élève apprend.
- Pour que l'élève soit actif, il doit pouvoir entrer dans l'activité qui lui est proposée.
- Sans un minimum de réussite, l'apprentissage ne s'enclenche pas .
- Les erreurs récurrentes sont des symptômes à étudier et analyser par le professeur mais aussi par l'élève lui-même.
- L'élève est beaucoup plus enclin à s'investir lorsque le professeur lui propose un travail personnalisé : adapté à son niveau (cela ne signifie pas « facile »), ciblé sur ses difficultés personnelles et qui l'aide à les surmonter.

Tout cela induit une prise d'informations sur les compétences de chaque élève, plus précise et surtout plus explicite c'est-à-dire communicable à la classe, à un groupe d'élèves, à chaque élève.

Un dispositif possible



En cours d'année

1° La **prise d'informations** est donc un élément important de la mise en place du dispositif. En cours d'année elle peut être mise en œuvre :

- par l'observation des élèves au travail, un entretien,
- dans les devoirs à la maison. Une partie du devoir peut jouer ce rôle et porter sur des éléments utiles pour les séquences à venir et ainsi anticiper sur les difficultés rencontrées.
- en utilisant des fiches d'autoévaluation
- en utilisant la banque d'items qui fournit un tableau des capacités et compétences et des exercices calibrés pour en révéler le degré de maîtrise.
-

2° Un **dialogue permanent** avec l'élève permet de préciser le niveau de ses difficultés.

L'aide s'adresse à tous les élèves. Si l'aide individualisée cible les élèves en grande difficulté, à travers les modules on peut aussi aider les autres élèves.

première
ation,
et de
stituer les
bes
le
individualisée

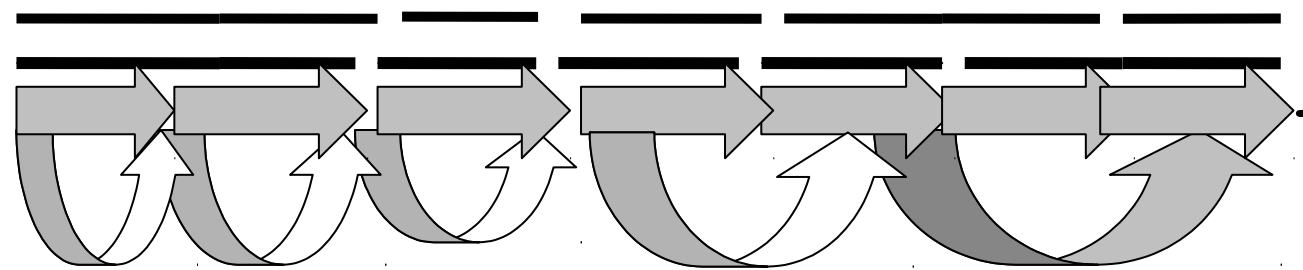
ales
nt les
de classe entière
aisés en différentes

constituent
globale de
nçais.
de l'année,
de modules,
de classe entière

deux groupes de module
sent étroitement le parcours
classe entière et complètent
activités qui y sont menées
les activités qui s'adaptent
profil des élèves regroupés
semble ; des changements de
ne permettent une
renciation plus fine ; tous les
s du groupe ne font pas
ment les mêmes activités à
ue séance mais les objectifs
rentissage sont les mêmes

bon de s'appuyer
nt que possible, dans le
e des séances en classe
re ou en modules, sur
travaux du groupe
; par exemple :
entation des résultats
travail mené en A.I.,
produit réalisé dans le
e d'un projet, aide
odologique prise en
ge par les élèves d'A.I.
uction des autres

Module grpe A
Module grpe B
Classe entière



Objectifs de seconde
d'après les
IO :

- maîtrise de la langue, structure de la pensée et des facultés de jugement et d'imagination (en particulier : initiation aux exercices du bac)
- connaissance de la littérature et appropriation de la culture (cadre des objets d'étude)
- Formation du citoyen et formation personnelle

L'entretien en aide individualisée: quelques pistes...

-
- Les entretiens qu'il est possible de mener dans le cadre de l'aide individualisée sont de natures très diverses ; autant de situations d'énonciation différentes, autant d'entretiens différents : diversité richement illustrée par les pratiques évoquées dans la troisième partie :
-
- **L'entretien peut être individuel ou collectif** ; il peut avoir lieu en début d'année, ou en début d'une séquence d'aide individualisée, pour évaluer avec chaque élève ses besoins particuliers ; ou au contraire s'inscrire au cœur de l'apprentissage. Dans sa séquence sur la lecture d'une œuvre intégrale Marie-Laure Basuyaux¹ met à profit ces divers types d'entretien de façon complémentaire : l'entretien individuel lui permet un diagnostic fin « de la variété des situations et des difficultés » alors que les entretiens collectifs sont des temps d'échange qui apprivoisent le livre en permettant de franchir à plusieurs le seuil intimidant de la lecture. Précisons que l'entretien individuel, s'il implique toujours un élève, peut être mené par le professeur ou par un autre élève. Le professeur peut s'appliquer à créer une situation telle que la parole circule à l'intérieur du groupe sans qu'il ait à intervenir : ainsi les élèves d'Isabelle Cazenave² prennent-ils conscience de l'intérêt de la participation orale en participant à un dialogue où les rôles sont distribués entre quatre élèves chargés d'expliquer un texte, de préciser, de reformuler, et un cinquième élève qui cherche à comprendre ; insensiblement se construisent les grandes lignes du commentaire : l'entretien collectif est ici le moyen même de l'apprentissage.
-
- **L'entretien peut être purement consacré à l'échange oral ou appuyé sur une tâche en cours de réalisation** (le professeur dialogue avec l'élève engagé dans une activité, comme le fait Xavier Damas à l'occasion des travaux sur des titres de film ou de roman³ ou sur le choix d'un texte à commenter⁴) ; l'entretien peut aussi reposer sur une activité préalablement réalisée (trace écrite d'une évaluation écrite ou fiche d'observation d'un exercice oral ; la fiche de suivi imaginée par Alain Erdely⁵, où les élèves notent ce qu'ils pensent avoir appris au cours de la séance peut aussi servir de support à un entretien fructueux). Le professeur peut avoir rédigé à l'avance un questionnaire auquel il soumet les différents élèves interrogés ou, au contraire, préférer formuler ses questions en fonction des réponses qui lui sont données. Enfin, l'entretien peut aussi prolonger un travail spécifique sur un support, métaphorique par exemple ; l'entretien est alors suscité par l'explicitation d'un choix de photographies, comme dans le cas du photolangage, dont Héléne Eveleigh note qu'« il aide à la prise de distance et autorise à verbaliser ce qui pourrait se dire directement au professeur »⁶ ; autre support de l'échange oral : un système d'analogie (blason par exemple) capable d'illustrer une représentation (de l'école, de la discipline) ; le *ballon* métaphorique que Jacqueline Gérard et ses élèves se passent pour échanger leurs représentations de l'école suscite de fructueux échanges dans le groupe, que ce soit pour constituer un *ballon* collectif ou pour l'explicitier ; de même que les schémas actanciels par lesquels chacun formalise les interactions en jeu dans l'aventure scolaire puis les explicite⁷.
- **Ajoutons que l'entretien peut être ou non enregistré** (au risque d'induire inhibition ou pose), l'enregistrement pouvant servir à l'usage du professeur ou de l'élève : analyse associant ou non l'élève ; activités engageant l'élève à utiliser au profit d'un écrit ce qu'il a formulé à l'oral.
-

¹ Marie-Laure Basuyaux, « La lecture, une *mise en question* de l'œuvre » ; p. 63

² Isabelle Cazenave, « Ils ne participent pas à l'oral », p. 41

³ Xavier Damas, « Comment donner la parole aux élèves qui n'osent pas parler ? », p. 37

⁴ Xavier Damas, « Aborder le commentaire littéraire au premier trimestre de la classe de seconde : un pari fou ? », p. 51

⁵ Alain Erdely, « Aider à dire, de la lecture à la représentation », p. 34

⁶ Héléne Eveleigh : « Aide individualisée : utiliser des supports métaphoriques pour la verbalisation », et « Tu y vas, toi, en AI », *Cahiers pédagogiques* n° 395.

⁷ Jacqueline Gérard : « L'utilisation du schéma actantiel pour mettre les élèves au travail », p. 19

- Il n'est aucunement question ici de traiter de façon exhaustive de toute cette diversité dont on trouvera d'intéressantes illustrations dans les articles cités... Je me contenterai de proposer quelques pistes pour mener des entretiens individuels.

Quelles seraient les spécificités d'un entretien idéalement adapté à l'aide individualisée ?

-
- Pour partir d'une simple réflexion sur le sens des mots, dans le cadre de l'aide individualisée, l'entretien réussi aura forcément pour finalité, du point de vue du professeur, d'aider l'élève ; le but sera de créer un espace de dialogue, parole et écoute, questions et réponses.
- Mais un entretien n'est ni un questionnaire ni tout à fait un dialogue.
-
- **La différence avec le questionnaire** semble fondamentale : le questionnaire a pour effet de provoquer une réponse, réponse qui pourra être évaluée en terme d'écart avec une réponse attendue ; alors que l'entretien s'efforce de faire construire un discours, discours qui ne pourra pas être évalué en référence à une norme de qualité absolue ; il est ouvert, en devenir ; ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas de critères de réussite de l'entretien dans le cas de l'aide individualisée, mais ces critères ne peuvent résider ailleurs que dans sa capacité à avoir fait progresser l'élève ; ce n'est pas celui qui y est soumis qui est évalué mais d'abord celui qui le mène qui s'auto évalue en fonction de son objectif, aider l'élève. Quant aux réponses obtenues à l'entretien, si le professeur n'est pas censé les juger en qualité il devra les évaluer néanmoins, au sens où il les passera au crible de son esprit critique pour savoir comment l'élève travaille, comprend, raisonne, afin d'imaginer un accompagnement efficace, gymnastique d'esprit d'ailleurs pour le moins exigeante, puisqu'il faudra constamment réajuster son questionnement en fonction de cet objectif, tout en veillant à ce que cette enquête sur le fonctionnement cognitif de l'élève préserve une attitude bienveillante, indispensable si on ne veut pas bloquer la parole.
-
- **La différence de l'entretien avec le simple dialogue** se résume à une dissymétrie des interlocuteurs : celui qui mène l'entretien et celui qui en est l'objet n'ont pas le même statut et n'ont pas la même chose à y gagner. Il semble par ailleurs nécessaire que l'entretien s'inscrive clairement dans un temps et un lieu scolaire, afin qu'il soit en articulation avec une dynamique générale d'apprentissage ; ses principes (durée prévue, le cas échéant enregistrement, personnes qui pourront en prendre connaissance...) et ses objectifs pédagogiques (du point de vue du professeur et du point de vue de l'élève) devront avoir été clairement posés au départ et acceptés par l'élève. Ainsi pourra-t-on bien délimiter cet échange, ni confession ni introspection psychologique assistée ; surtout pas non plus négociation ni tractation, qui supposent un affrontement de forces et aussi des locuteurs présentés comme émanation d'un groupe : l'entretien suppose au contraire des individus autonomes et si l'élève l'instrumentalisait pour une négociation individuelle, le professeur qui l'accepterait serait conduit forcément à une compromission.
-
- **L'entretien réussi** aura cependant des points communs avec le dialogue car, comme le dialogue et à la différence de la conversation ordinaire, l'entretien est un échange circonscrit, dynamique, qui produit du sens, c'est-à-dire qui peut satisfaire une finalité. Le préfixe « entre » indique l'action réciproque comme le préfixe « dia » de *dialogue* (littéralement, entretien = tenir ensemble)⁸ : dans le cas de l'aide individualisée, cette réciprocité est centrale : si l'élève tente d'apprendre les moyens de progresser au cours de l'entretien, le professeur tente de son côté d'apprendre comment aider ses élèves et plus précisément comment les accompagner lorsqu'ils sont engagés dans l'apprentissage. Pour Levinas⁹, « même quand on parle à un esclave on parle à un égal » : le dialogue met forcément les interlocuteurs en position de réel face à face, indispensable à la synergie – elle-même indispensable, par définition, à l'aide (pour aider, il faut unir ses efforts à ceux de celui qu'on aide). On pourrait dire de l'entretien ce que Marmontel au XVIII^{ème} écrivait du dialogue philosophique : son but « est la solution de toutes les difficultés que l'ignorance,

⁸ Voir dans *Echanger pour apprendre, l'entretien critique*, Michel Perraudau

⁹ Dans *Difficile liberté*, cité par P. Mérieu, *enseigner, scénario pour un métier nouveau*

l'habitude, l'opinion opposent à la vérité » ; c'est-à-dire que l'échange avec autrui permet à la fois d'explicitier les a priori qui sous tendent les diverses opinions et de les faire entrer en interaction avec d'autres idées dont on ne soupçonnait pas qu'elles étaient concevables. Or l'élève d'aide individualisée est souvent celui dont les représentations, pour diverses raisons, le gênent dans un apprentissage donné et qui a besoin de les faire entrer en synergie avec d'autres représentations afin d'en mesurer le caractère relatif et d'être capable de les transformer. Donc l'entretien peut apparaître comme la situation pédagogique la plus naturelle et la mieux appropriée de l'aide individualisée.

Quels objectifs ?

- Trois objectifs me semblent pouvoir être visés :
-
- **Le diagnostic** tout d'abord ; il est utile pour l'AI de pouvoir analyser des difficultés rencontrées par un élève ou un groupe d'élèves (dont l'évaluation de travaux écrits par exemple a fait apparaître des difficultés semblables) ; le professeur peut parvenir grâce à un entretien à percevoir comment chaque élève construit son savoir et ses raisonnements afin de pouvoir l'accompagner de façon aussi efficace que possible ; ce qui appelle forcément une dimension prospective, puisqu'à la lumière de l'entretien il pourra faire des hypothèses pour imaginer des activités correspondant à l'élève concerné. Par ailleurs, le professeur pourra gagner aussi, à l'analyse des réponses de quelques élèves, une meilleure connaissance des difficultés que peuvent avoir ses autres élèves, même si elles sont moins visibles : il pourra concevoir certaines activités pour la classe entière propres à consolider certains savoirs ou compétences qui lui sembleront potentiellement fragiles ou à déstabiliser certaines représentations fausses.
 - Ce diagnostic pourra porter sur des difficultés générales (manque de motivation, difficultés d'expression à l'écrit ou à l'oral etc.), auquel cas il ne dépend pas forcément de l'évaluation d'une tâche précise au préalable, il est en lui-même une évaluation de l'engagement de l'élève ; c'est le cas par exemple des entretiens qu'on réalise en tout début d'année (ou éventuellement en fin d'année si l'on souhaite associer l'AI à un travail sur l'orientation).
 - Le diagnostic pourra porter aussi sur un tâche ponctuelle qui a été réalisée ou qui est en cours de réalisation par l'élève concerné : en ce cas, on s'approche de la définition que donne Pierre Vermersch de l'entretien d'explicitation, « questionnement pour faire émerger une description verbale de la manière dont la personne s'y est prise pour réaliser (une) tâche »¹⁰. Une telle recherche est exigeante car l'action est « opaque à celui-là même qui la met en œuvre », d'où la nécessité pour le professeur de faciliter par des questions appropriées l'explicitation par l'élève de tout ce qu'il a fait, et pas seulement des étapes principales. Le but de ce type d'entretien peut être double : ou bien le professeur cherche seulement à s'informer lui-même, ou bien il cherche à aider l'élève à s'auto-informer sur la façon dont il apprend et sur les difficultés qu'il a à résoudre. Mais alors l'entretien n'a plus le diagnostic comme principal objectif : c'est notre second cas.
-
- **L'élève pourra être associé au diagnostic** et à la dimension prospective ; il sera alors sollicité explicitement pour aider le professeur à comprendre et, forcément aussi, dans la mise en place d'un programme de remédiation et d'apprentissage lui convenant : l'entretien peut alors être le moment où, après s'être mis d'accord sur des explications des difficultés rencontrées, un contrat est formulé. Le dialogue est en effet la forme verbale la plus adéquate au contrat, non seulement à sa verbalisation mais aussi à sa conception même, à la définition de son contenu. Remarquons que si rien n'oblige à utiliser un formulaire-type, avec, par exemple, une liste d'objectifs, un échéancier, des signatures... il est sans doute souhaitable qu'il y ait une trace écrite de l'engagement de l'élève. Ce cas préfigure le suivant, puisque cette prise de conscience par l'élève est un moment d'apprentissage.

¹⁰ Pierre Vermersch, « Du dire au faire, l'entretien d'explicitation », *Cahiers pédagogiques* n° 336, septembre 1995.

- **Ainsi l'entretien pourra être en lui-même un moment de remédiation** et, au-delà, d'apprentissage.
 - Lorsqu'une difficulté aura été détectée, on pourra orienter le jeu des questions réponses dans une double perspective temporelle, explicitation des difficultés passées et projection dans le futur : qu'aurait-il fallu faire qui n'a pas été fait (ou ne pas faire et qui a été fait) ? L'entretien s'appuiera alors sur ce qui a été fait par l'élève pour l'amener à l'évaluer et à l'améliorer. On pourra procéder à la remédiation tout naturellement, dans le prolongement de la découverte de la difficulté.
 -
 - Mais l'idéal serait sans doute de s'engager dans un véritable dialogue heuristique, ayant pour objectif une quête du savoir, non d'un savoir déjà construit mais d'un savoir perçu comme une vérité qui advient, en se nourrissant des apports des interlocuteurs, professeur et élève : l'élève serait appelé à résoudre un problème, une question (ou réaliser une tâche, avec un support écrit) tout en échangeant avec le professeur, qui l'observerait au travail ou écouterait ses réponses, lui poserait les questions qui l'amèneraient à approfondir ou rectifier, lui apporterait si nécessaire des informations qui lui manquent. C'est certes ce que fait tout un chacun, naturellement, quand il s'installe à côté d'un autre pour l'aider à travailler.
 - Mais si cet échange parvient à s'apparenter à une « dispute » au sens socratique, les représentations de l'élève seront véritablement prises en compte, pour lui permettre d'adapter ce que lui apporte le professeur à ce qu'il sait déjà : ainsi aurait-on plus de chance de lui faire trouver son propre cheminement, qui peut être un détour par rapport à celui du groupe et qui devrait même l'être forcément puisque dans le cheminement du groupe cet élève s'est perdu. Certes le détour peut prendre du temps et n'amène pas forcément jusqu'au bout ; il peut même s'avérer n'être qu'une fausse route. Mais la stratégie peu à peu découverte pour arriver au savoir ou à la compétence visée, ou au moins s'en approcher, est sans aucun doute ici aussi digne d'intérêt que le savoir lui-même.
 - Dans tous les cas serait d'ailleurs sans doute nécessaire un temps de retour sur ce qui a été fait, pour le justifier et l'auto-évaluer, si possible le décontextualiser, afin que l'élève puisse se représenter la difficulté de la tâche et prendre conscience de sa capacité à la réaliser.
 -
 - Grégoire, personnage de Claudel, dit à son interlocuteur dans Entretien dans le Loir et Cher : « ce que j'aime avec vous c'est que vous comprenez que la conversation est une recherche et que vous ne prenez pas mes suggestions pour des thèses absolues et définitives ». Est-il possible d'avoir une telle conversation avec des élèves ? Est-ce possible et souhaitable que les trois objectifs ci-dessus définis n'empiètent pas les uns sur les autres ? Est-il souhaitable et possible de formaliser une méthode pour l'entretien ?¹¹

- Marie Sylvie CLAUDE
- Lycée G. Apollinaire
- 94-Thiais

¹¹ On trouvera à ce propos quelques pistes de réflexion à propos d'entretiens que j'ai enregistrés et analysés dans « Dialoguer pour lire : l'entretien individuel au service de la lecture cursive », p. 55.

Les entretiens pour l'aide individualisée

Suite à la prise d'informations en début d'année, les premières heures d'A.I. peuvent être dévolues à des entretiens individualisés. Ceux-ci, comme leurs noms l'indiquent, sont des entretiens individuels (*ce qui n'était pas forcément évident dans un premier temps*). Ils peuvent être poursuivis en cours d'année si nécessaire.

Ils s'adressent donc à des individus-élèves dans leur globalité. Ils doivent recueillir des informations sur ces individus et formuler des hypothèses sur les difficultés à prendre en compte ultérieurement en particulier pendant les heures d'A.I..

Ils comportent deux axes :

- un recueil d'informations générales ;
- un entretien d'explicitation par les élèves de leurs difficultés, leur comportement, leur vision en mathématiques.

POUR QUI :

Tous les élèves sont concernés.

Les élèves bénéficiant de l'A.I. peuvent ensuite faire l'objet d'entretiens tout au long de l'année.

PAR QUI :

Le professeur de mathématiques responsable de l'A.I. uniquement.

Si le professeur responsable de l'A.I. en français mène aussi un tel entretien de son côté, il sera intéressant alors en coordination pédagogique de confronter les deux entretiens puis d'en restituer une synthèse à l'équipe pédagogique et à l'élève (avec le concours éventuel du professeur principal s'il est différent des deux professeurs responsables de l'A.I.).

POURQUOI :

1^{er} axe : faire connaissance avec l'individu-élève :

- son parcours scolaire ;
- la place de l'école et en particulier des mathématiques dans son histoire et celle de sa famille ;
- son projet, s'il en a un.

2^{ème} axe : un entretien d'explicitation (comme il a été décrit par Pierre Vermersch dans le cadre du GREX, Groupe de Recherche sur l'Explicitation) :

- faire oraliser à l'élève ses méthodes de travail (par exemple le temps qu'il passe pour faire ses devoirs en dehors de la classe, sa façon de s'y prendre pour rédiger un devoir,.....) ;
- faire émerger sa représentation de ses difficultés éventuelles en mathématiques (face à une situation-problème, un cours, un exercice,.....).

En vue d'une remédiation, l'entretien d'explicitation peut aider à poursuivre trois buts :

- décrire les démarches de l'élève ;
- faire prendre conscience à l'élève de ses manières d'apprendre et de travailler ;
- développer les connaissances métacognitives de l'élève.

L'objectif plus général étant également de pouvoir évoquer avec l'élève ses attentes en ce qui concerne l'A.I. en mathématiques.

COMMENT :

Ces entretiens doivent être le plus informel possible, en expliquant bien à l'élève qu'il ne s'agit en aucun cas d'un jugement et en lui en donnant les objectifs. Il s'agit bien d'instaurer un climat de confiance entre l'élève et le professeur. La référence aux deux axes développés ci-dessus doit pouvoir servir de cadre à leur déroulement. En revanche, la construction de grilles ne semble pas pouvoir être réalisée et bloquerait davantage la libre circulation de la parole.

On peut penser que les rapports de ces élèves avec leur professeur et les mathématiques peuvent évoluer et éviter ou résoudre certains blocages ou situations de conflit.

Ils peuvent permettre de rendre les mathématiques moins « étrangères ». Il faut « démythifier » les mathématiques !!!

Quelle(s) métaphore(s) pour l'aide individualisée?

Que ce soit dans les textes sur la question ou dans le discours des enseignants, j'ai remarqué que trois métaphores sont régulièrement utilisées (parfois d'ailleurs comme repoussoirs) pour parler de l'aide individualisée. En aide individualisée, devons-nous être un professeur-médecin, un professeur-entraîneur ou un professeur-contractant ? Ou les trois à la fois ? Ou préférer une autre métaphore ?

La métaphore médicale.

Ainsi le BO n° 16 du 18 avril 2002 souligne que « l'aide individualisée est plus spécialement axée sur le **traitement** et la **remédiation** des lacunes plus profondes repérées chez certains élèves ».

Le document *L'aide individualisée en lycée professionnel* rédigé en 2001/2002 par le groupe de travail lycée professionnel de l'académie parle quant à lui « d'**évaluations diagnostiques** » et précise que « la pédagogie différenciée et différencielle nous impose d'éviter "**l'acharnement thérapeutique**" qui consiste en la répétition des mêmes pratiques adoptées en classe tant au niveau de la transmission des savoirs que des **remédiations** ».

En Aide Individualisée, « il faut éviter **les doses trop homéopathiques** » souligne de son côté le compte rendu de la première réunion de notre groupe de travail *Individualiser l'aide aux élèves* (lycée général et technologique) de l'académie de Créteil.

Dans la brochure de l'académie de Versailles consacrée à l'aide individualisée : « un peu à la manière d'un entretien avec un **médecin**, l'élève à aider (qui n'est pas malade, cela va de soi !) peut ou doit pouvoir profiter de ce moment privilégié pour **parler de son propre cas**, pour exposer simplement ses difficultés, pour évaluer ses progrès, pour demander, pour expliquer « **ce qui ne va pas** ». Un peu plus loin dans le même ouvrage : « le traitement est individuel ». ; « leur niveau n'a rien de catastrophique et les erreurs qu'ils commettent sont clairement identifiables. Cette facilité permet de trouver des **remèdes bien sérieux** ».

Et dans le compte rendu d'une enquête de l'IREDU on lira : « les élèves qui sont en difficulté ont peut-être besoin d'un "**traitement**" qualitativement différent, tant sur le plan pédagogique, que sur le plan relationnel ».

La métaphore juridique (ou économique).

Le BO n° 25 du 24 juin 1999 conseille : « Un plan de travail est proposé à chaque élève concerné dans le cadre d'un dialogue qui doit permettre l'acceptation d'un "contrat pédagogique" ».

Ainsi le document du lycée professionnel cité ci-dessus souligne-t-il lui aussi l'importance d'une **contractualisation** : « il est important d'aider l'élève à prendre conscience de ses besoins et donc d'engager avec lui un **contrat** » ; ainsi « les enseignants décident quand un élève participe ou non aux séances d'aide individualisée, en fonction aussi du **contrat passé avec lui** ». « **Contractualiser** un parcours d'apprentissage suppose donc que certaines modalités puissent être décidées en commun avec l'élève, d'autres imposées, certaines révisées ».

Le compte rendu de la première réunion de notre groupe de travail *Individualiser l'aide aux élèves* exprime quant à lui la méfiance à l'égard du « **mercantilisme** scolaire qui guide la demande d'aide pour passer en S » ; en réunion, on entend des professeurs se demander dans quelle mesure ils ont une « **obligation de résultats** » vis-à-vis des élèves qui ont suivi assidûment l'aide... les élèves n'auraient-ils pas d'ailleurs cette obligation de leur côté ?

La métaphore sportive.

Les réflexions de notre groupe de travail *Individualiser l'aide aux élèves* suggèrent « **d'anticiper sur les obstacles à venir** » et de « mettre l'accent sur des processus plus que sur les résultats ou les performances ».

La brochure de l'académie de Versailles entend « donner aux élèves du groupe d'Aide Individualisée **une longueur d'avance** sur leurs camarades leur permettra de mieux s'investir dans le cours qui suivra ».

Et quand P. Meirieu parle de ce que devra être le nouvel enseignant, c'est avec un lyrisme tout olympique : « Et il nous plaît ici d'utiliser une métaphore sportive, car, en matière de travail scolaire, le maître devrait bien être un véritable « **entraîneur** » : solidaire de ses élèves et des progrès qu'il leur permet d'effectuer, attentif au moindre élément qui aide à faire un pas en avant, multipliant les sollicitations, les situations où l'on s'affronte à une difficulté légèrement supérieure à la précédente.

Marie Sylvie CLAUDE

Lycée G. Apollinaire 94-Thiais

Mettre les élèves au travail: l'utilisation du schéma actanciel

"sur une idée de F Glust Desprairies, université de Paris 8"

Difficulté traitée	Problèmes de comportement et de travail
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le conseil de classe du premier trimestre
Compétences précises travaillées	Verbaliser les difficultés rencontrées Se constituer sujet de son action
Durée	2 séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	L'activité permet à l'élève de prendre conscience de son rôle d'acteur (d'actant ?) de sa réussite

Recrutement

Décembre 2002, quatre garçons de cette classe de seconde viennent d'avoir des avertissements au conseil de classe du premier trimestre. Un autre y a échappé de justesse, enfin un dernier (Thibault) arrive de la voie professionnelle où il redoublait sa seconde. Trois mois après la rentrée, il décide de revenir en voie générale : une histoire personnelle particulière qui lui donne une maturité dont je pense qu'elle sera utile aux autres. Je veux essayer d'engager le dialogue pour que la sanction porte ses fruits, je leur demande donc de venir en aide, ce qu'ils font avec la même passivité que le reste.

Séance 1

Pour commencer notre travail, je savais qu'il fallait que mon entrée ne soit ni scolaire (je vous impose, à vous qui ne tenez pas en place, une heure de plus d'immobilité), ni moralisatrice : (pourquoi êtes-vous si agités.... ?). Je leur ai proposé la technique du « ballon », alternative au blason¹. Le support métaphorique offre un support pour ceux qui ne veulent pas parler, qui disent qu'ils ne savent pas... Il permet de communiquer parce qu'il déroute, qu'il n'impose pas de construire une pensée mais de jouer du rapprochement de mots.

Je leur ai posé les questions suivantes : « Donne trois caractéristiques de l'école, trois souhaits, trois difficultés, enfin un mot qui serait emblématique ». Ils ont rempli leur « ballon » (cercle dans lequel s'inscrit le blason) individuellement d'abord, puis ils l'ont fait par groupe de trois, pour éviter que les réponses soient trop personnelles et pour leur permettre de débattre .

Groupe 1 (Adrian, Fabien, Ton)

Les caractéristiques de l'école sont les activités attendues de la part des élèves : *apprendre, comprendre, travailler* mais il semble que ces activités se réduisent à des attitudes presque physiques, comme « se bien comporter en cours ». Finalement l'énigme semble être la nature de l'activité intellectuelle ! Alors être à l'école, c'est faire son métier d'élève (*bien se comporter pendant les cours*) dans une logique de cheminement, de course pour passer dans la classe supérieure² .

Leur représentation de l'institution est réduite à sa fonction certifiante (le bac) ou sanctionnante (les avertissements).

Groupe 2 (Thibault, Mounir, Romain)

Le « ballon » du deuxième groupe laisse plus d'espoir. On remarque déjà qu'il est question de l'école comme tremplin vers l'avenir « réussir » ou comme élément de valorisation de soi « réussir sa fierté ». Les tâches scolaires sont ressenties, là aussi, comme difficiles mais comme incontournables (malgré le sacrifice de temps qu'elles imposent) puisque l'école c'est IMPORTANT. Elles sont un peu plus finement perçues : il faut s'adapter au lycée, non en termes de quantité de travail mais en termes de qualité. Apprendre, c'est réviser ses cours, mais cela ne suffit pas : il faut « utiliser des connaissances ».

Une dernière remarque : l'école est vue comme un lieu de socialisation, un lieu de rencontre.

Conclusion

¹ Voir l'article d'Hélène Eveleigh, « Utiliser des supports métaphoriques pour la verbalisation », p.21.

² Bautier, Rochex..., *Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, p.39, A Colin, 1998

Que faire de ces informations ? Il faudrait faire passer ce groupe de garçons de la logique de métier d'élève à la logique de l'apprentissage et de la transformation de soi. J'imagine qu'une des conditions de cette transformation est transformer leur regard sur les professeurs, qu'ils ne les considèrent plus comme opposants (ceux qui les reprennent 10 fois par heure pour les mettre au travail...) mais comme adjuvants. Je leur demande donc d'élaborer « leur schéma actanciel » (façon pour moi de réintroduire des outils disciplinaires), dans lequel ils sont les sujets et l'objet « apprendre » ; ils doivent dire ce qui les pousse à apprendre, qui les y aide et qui les gêne, enfin qui sera le bénéficiaire de cette quête...

Séance 2

Les réponses, obtenues individuellement, se ressemblent vraiment pour 5 d'entre eux. Ce sont les parents qui poussent à travailler, ou les professeurs (2 cas). Les adjuvants sont les parents et les professeurs, et les opposants, d'abord eux (sans vraiment expliciter en quoi), certains professeurs, et enfin les copains. Les bénéficiaires, eux, par le biais d'une réussite professionnelle que permet l'école.

J'ai eu un sentiment d'enfermement. Le cercle des personnes mentionnées par les élèves est très réduit et n'ouvre guère de perspectives...

Le schéma de Thibault est un peu différent. Ce qui le pousse à agir, ce sont les exemples de vies ratées autour de lui, la rivalité avec son frère qui travaille bien à l'école et l'expérience de deux mois de BEP : le lycée est un choix pour lui.

Je commente au groupe ce qu'ils viennent de dire. La motivation de Thibault vient de l'intérieur alors que pour les autres, c'est « l'extérieur », qui les pousse à agir, en l'occurrence les adultes qui les entourent. Ils ont semblé réagir à cette remarque, être intéressés ...

L'autre point que j'ai essayé de voir avec eux, c'est l'attrait intellectuel, la motivation qui naîtrait de l'envie d'apprendre et, pour les faire réfléchir, je leur ai demandé un bon souvenir d'étude. « A quel moment avez-vous travaillé avec plaisir, sans voir le temps passer ? » ; ils n'ont pu (voulu ?) donner aucun exemple. Romain a seulement dit qu'il aimait les manipulations en sciences expérimentales, parce que c'était concret !

Réflexions...

Je m'étais trompée : aucun sentiment de révolte (hélas ?) contre les professeurs qui viennent de les semoncer via l'avertissement du conseil de classe, chez ces adolescents, mais une résignation passive sur laquelle toutes les tentatives semblent glisser.

A l'occasion d'une réflexion sur le fatum dans l'*Enéide* et sur la liberté d'Enée, j'ai demandé à mes élèves de latin, plutôt en réussite scolaire, de me dire, à leur tour, ce qui les poussait à apprendre. L'horizon s'élargit dans leurs réponses :

« *Ce qui me pousse à apprendre, c'est que je veux devenir médecin et le bénéficiaire sera la société !* » (Shervine)

Le besoin de savoir se lit dans plusieurs réponses : « *je veux enrichir ma culture générale et intellectuelle* » ; « *je veux avoir des connaissances sur des matières intéressantes pour moi ; connaissances personnelles* » ; « *découvrir, connaître, apprendre, envisager mon avenir, savoir les bases de la culture* ».

Jérémie écrit même qu'il apprend pour « *avoir un avenir stable et jouissif, avoir un jour la chance de connaître le bonheur* ».

Comment faire passer les premiers dans le groupe des seconds ?

Plusieurs pistes nous sont données dans les ouvrages sur la motivation : travailler l'estime de soi, la perception de ses compétences, le pouvoir d'action sur les apprentissages (éviter les décrochages trop graves) grâce, par exemple, à des pratiques de métacognition ; mais peut-être pouvons-nous aussi travailler sur les valeurs, ce qui nous pousse profondément à agir. Ne serait-il pas bénéfique d'évoquer devant eux ce qui nous pousse à être professeur, comme peut-être aussi nos difficultés et nos découragements ?

P.S : « On doit accepter le fait qu'il ne soit pas vraiment possible de « motiver autrui » à son corps défendant » (les ressorts de la motivation, Sciences humaines, n°92, mars 99, p.19)

Jaqueline Gérard. Lycée F. Mistral Fresnes

Utiliser des supports métaphoriques pour la verbalisation

Difficulté traitée	Difficulté de communication et d'expression des besoins
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Début d'une séquence d'aide individualisée, en début d'année ou chaque fois qu'il y a un blocage
Compétences précises travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - passer du « ressenti d'un malaise » à la prise de conscience d'un problème scolaire - évoquer ses difficultés - formuler des besoins
Durée	Une séance
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Debout, autour d'une table, nous regardons en silence des images, tournons autour, pour choisir celle qui évoque le mieux la question posée, le problème soulevé ; quand tout le monde a fait son choix, chacun présente son image en expliquant ce qu'elle représente pour lui.

L'entretien qui initie une démarche d'aide individualisée est délicat à mener. Parfois, nous butons sur des difficultés de communication qui peuvent relever :

- D'un blocage durable vis à vis de l'école : l'élève est en échec scolaire ou peu investi dans le travail scolaire, il rejette une aide potentielle, il est passif ou agressif quand on lui propose l'aide individualisée ; il est néanmoins arrivé tant bien que mal au lycée mais ne sait pas ce qu'il y fait.
- D'une difficulté à s'exprimer, liée soit à des problèmes d'inhibition, soit à un rejet des adultes : cet élève ne souhaite pas parler de lui ou a toutes les peines à le faire. Il cherche à éviter l'entretien.
- D'un désir de bien faire : cet élève est jugé « trop scolaire » au lycée, il a du mal à analyser ses erreurs, à parler de ses méthodes de travail, il est appliqué mais inefficace.

Cette typologie est sommaire, peut-être trop schématique, mais à compléter par chacun.

Le constat est alors que ces élèves refusent l'aide, ne comprennent pas le contrat que le professeur veut passer avec eux ou réclament des exercices ponctuels qui n'engagent pas leur rapport au savoir.

La technique du photolangage est présentée dans un ouvrage d'André de Peretti, *Techniques pour communiquer*, (Hachette Education), dans toutes ses variantes et avec de nombreux objectifs dont j'ai retenu les suivants : « soutenir les possibilités de prise de parole par la médiation des images » et « accroître la conscience individuelle et collective des origines et des représentations relatives à un domaine ».

Je me suis constitué un « photolangage » en découpant dans des magazines des images sans texte, en noir et en couleur, dessins et photos, représentant des objets, des paysages, des êtres humains de tous âges, de sexes masculin et féminin, des animaux... en proportion égale à peu près. Je les ai collées sur des fiches cartonnées de même taille. Je ne les classe pas par thèmes, comme dans les « photolangages » vendus dans le commerce, ayant constaté que par le biais de la métaphore, toute image peut éclairer n'importe quel thème.

Je dispose sur une table une cinquantaine d'images et j'annonce le thème de la séance, par exemple : « comment se passe, pour moi, ce début d'année dans ma classe de seconde : quelles sont les deux images, l'une positive, l'autre négative, qui évoquent le mieux ce que je ressens ? »

Ou : « le travail scolaire au lycée est différent de celui du collège : quelles images pourraient représenter, l'une ce que j'ai découvert et apprécié, l'autre ce qui me gêne ou m'est pénible ? »

Ou : « quelle image symbolise le mieux ce que j'attends de l'aide individualisée ? »

Pendant quelques minutes, les élèves tournent autour des images pour les regarder en silence et faire leurs choix.

Le deuxième temps est celui de la présentation des images : à tour de rôle, chacun va montrer et commenter les siennes; les autres peuvent poser quelques questions. Le professeur doit veiller à la

mise en confiance des timides, à l'absence de jugement par les autres, à la richesse des associations faites quand les mêmes images sont choisies par plusieurs.

Le troisième temps consiste, pour le professeur, à reprendre ce qui a émergé pour dégager les thèmes qui pourront être travaillés en aide individualisée et demande à chacun d'exprimer un besoin par écrit.

Le photolangage offre un support pour la réflexion, indispensable à ceux qui commencent toujours leurs phrases par « je ne sais pas... je n'ai pas de problème particulier... »; il aide à la prise de distance et autorise à verbaliser ce qui ne pourrait se dire directement au professeur (« votre cours m'ennuie... »). Les images servent de déclencheur et de support : proposées par le professeur, elles invitent à une expression moins censurée.

D'autres techniques de communication présentent ce genre d'avantages :

- La technique du blason et ses variantes¹, qui permet de dire ce que l'on est, ce que l'on souhaite, ses points forts, ses points faibles, ses aspirations. La réalisation concrète est importante pour la mise au clair de ce qui est vraiment représentatif de soi-même.
- La méthode de la petite annonce est également intéressante par la forme ludique qu'elle permet de donner à une demande d'aide.

L'utilisation de supports métaphoriques permet le détour, nécessaire à certains élèves, pour accepter de communiquer, pour dépasser la peur ou le rejet de l'adulte-évaluateur, pour favoriser la réflexion sur soi.

La verbalisation pourra, dans une deuxième étape, être travaillée (dans un climat de confiance, d'écoute, d'aide à la reformulation,...) mais elle peut au moins être déclenchée par ces supports.

L'utilisation de ces techniques suppose que l'entretien a lieu dans le cadre d'un petit groupe et non dans un cadre strictement individuel.

*Hélène Eveleigh
Lycée E. Branly. Nogent sur Marne*

¹ Voir l'article de Jacqueline Gérard, « Mettre les élèves au travail : utiliser le schéma actanciel », p. 19 : le blason de l'élève pourrait consister en une liste, sous forme de litanie, des qualités et défauts qu'il s'attribue ou attribue à l'école (éloge et blâme)

Partie II

Des modalités d'approche de l'aide selon les disciplines

Dans toutes les disciplines, en particulier en lettres et en mathématiques, sont développées des compétences liées à la lecture de textes de la discipline :

- Rechercher l'information ;
- Reformuler l'information ;
- Mettre en relation des éléments ;
- Construire le sens global.

Chez certains élèves, c'est une réelle difficulté constatée à l'entrée en seconde ; elle peut faire l'objet d'actions d'aide, si possible de manière concertée en associant différentes disciplines. Les séances d'aide individualisée en sont un cadre privilégié.

Les expériences présentées ci après illustrent la façon d'activer ces compétences communes dans chacune des disciplines. Ces textes font apparaître des démarches semblables :

- L'élève est placé dans la situation de résoudre un problème ;
- Cette situation prend l'apparence du jeu tout en introduisant une démarche de raisonnement et l'accès à l'interprétation, plus complexes. Elle invite à mobiliser des connaissances sans le dire et à prendre conscience de l'acte d'interprétation.

II-1 Traduire en langage mathématique *Page 24*

II-2 Aider les élèves à lire. *Page 25*

II-3 Comprendre, lire et rédiger un énoncé en mathématiques et en français *Page 29*

Traduire en langage mathématique

Difficulté traitée	Difficultés à lire et à interpréter mathématiquement un texte.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	En début d'année.
Compétences précises travaillées	« S'informer ». Prélever l'information dans un texte. Reformuler l'information.
Durée	30 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Avant la traduction en langage mathématique, l'élève doit donner un sens au vocabulaire français. Tout domaine particulier possède son vocabulaire. C'est aussi un exemple simple de « passage à la limite ».

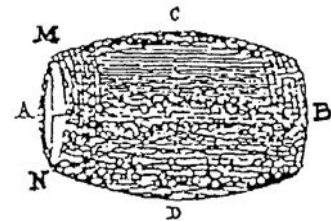
Dans un manuel édité en 1865, on lit :

611. Problème. Calculer la capacité d'un tonneau.

On sait qu'un tonneau est une capacité formée par diverses planchettes de bois, appelées *douves*, dont les extrémités sont maintenues par des cercles de bois ou de fer et portent ce qu'on nomme *les deux fonds* du tonneau. Les douves sont plus ou moins renflées vers leur milieu ; ce renflement s'appelle *bouge* du tonneau ; on nomme diamètre du bouge le plus grand diamètre CD, qui correspond, au milieu du tonneau, à une ouverture circulaire C, appelée la *bonde*, par laquelle le tonneau est rempli.

Cela posé, voici comment on calcule la capacité d'un tonneau :

- a) doublez le diamètre du bouge CD et à ce double diamètre ajoutez le diamètre des fonds MN ;
- b) divisez la somme obtenue par 6 et faites le carré du quotient ;
- c) multipliez ce carré par le facteur 3,1416 ;
- d) enfin, multipliez ce dernier produit par la longueur intérieure AB du tonneau.



1° Appliquer la règle précédente pour un tonneau dont la longueur intérieure $AB = 1,30$ m, le diamètre du bouge $CD = 0,93$ m et le diamètre moyen des fonds $MN = 0,78$ m. Exprimer le résultat en m^3 et au litre près.

2° Déterminer la volume du tonneau en fonction de AB, CD et MN.

3° Que se passe-t-il si $MN = CD$?

Aider les élèves à lire

Difficulté traitée	Apprivoiser la lecture
Situation par rapport à l'année, au cours ou aux séquences	Début d'année dans le cadre de la séquence sur les genres narratifs
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences de logique du lecteur - Les compétences encyclopédiques - Compétences rhétoriques
Durée	7 séances dont 2 consacrées au choix des élèves
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de nouvelles, dans <i>Bonnes nouvelles</i>, Bertrand Lacoste

Pour choisir des élèves: les faire parler de leur expérience de lecteurs

J'ai rencontré les 35 élèves de ma classe en Aide Individualisée mais l'objectif était de faire connaissance. En ce début du mois d'octobre il est maintenant temps d'« entrer en discipline » et j'ai choisi de consacrer deux séances aux 15 élèves qui n'avaient pas lu *Bel Ami*, malgré les consignes. Mon objectif est de distinguer les « non-lecteurs » des lecteurs peu intéressés par le roman de Maupassant. C'est donc par une discussion sur l'objet livre ou sur l'attitude extérieure du lecteur que je mène cette enquête qui ne doit pas se transformer en une accusation stérilisante des non-lecteurs. Je me situe délibérément du côté de la médiation.

Première séance, 8 élèves sur les 15

Je leur ai d'abord posé trois questions sur leurs attitudes de lecteurs mais je n'ai pas réussi à leur faire développer les réponses. J'ai alors donné des mots, d'autres, comme ceux de la description que fait Pennac, dans *comme un roman*, du non-lecteur lycéen qui doit lire *madame Bovary*. Visiblement, que je fournisse ce texte a dédramatisé la situation : tout le monde a ri et a avoué se reconnaître un peu.

Ensuite je voulais trouver une étincelle dans leurs souvenirs d'enfant, renouer avec les anciens plaisirs ; mais c'est l'échec. Ils ont évoqué davantage les dessins animés de Walt Disney que les albums ou les histoires maternelles. Alors j'ai proposé, toujours dans *comme un roman*, la page où le petit alchimiste transforme les petits bâtons et petits ronds en maman qui sent bon... Aucune émotion chez les 7 élèves présents, alors que l'année précédente, mes élèves de 1^{ère} L avaient investi ce texte de souvenirs qui avaient débordé le cours. Nous l'avons décrypté rapidement pour transposer l'activité du lecteur décrite : la mise en image qui suit le déchiffrement. Puis je leur ai demandé de faire « le film », de donner des images de certains passages de *Bel Ami*. La différence entre lecteurs et non-lecteurs était, me semble-t-il, flagrante. Certains n'ont pu donner aucune image.

Deuxième séance, les 7 autres sur les 15

J'ai changé de questions et de scénario parce que j'avais eu l'impression de ne pas les entendre assez lors de la première séance. C'est d'abord un échange oral en grand groupe (les 7 élèves et moi) puis un temps de passage à l'écrit avec les questions suivantes qui découlaient de notre entretien : « Décrivez-vous quand vous lisez puis décrivez un lecteur passionné ; enfin dites ce que vous préférez, d'un film ou d'un roman ». La lecture de ces petits textes, que j'ai ramassés, aide bien à savoir qui lit et qui ne lit pas.

J'essaye de recopier exactement, fautes d'orthographe comprises, les réponses des élèves.
Fabien écrit :

« *Quand je lis, je n'arrive pas à penser qu'au livre, je pense à la journée du lendemain, je me pose des questions sur la journée. Je lis le soir, 15mn, souvent avec de la musique. Un lecteur passionné est, pour moi, un lecteur qui est tout le temps plongé dans son livre, dès qu'il a un moment de libre, il lit. Je préfère un film, on est plus facilement plongé dans l'histoire, alors que le roman, il faut le mettre en scène* » ;

alors que Jérémie M. confie :

« *Le temps que je lis dépend de l'histoire. Si je trouve l'histoire intéressante, je pourrais lire pendant des heures. Je lis n'importe où, du moment que c'est calme. Je mets ni musique, ni télé, ni rien. Je préfère lire sans bruit pour mieux me concentrer. J'oublie totalement l'extérieur. Je ne pense à rien, je ne vois rien que les lignes du livre et cela peut être pire (sic) si je trouve l'histoire intéressante. Je ne sais pas ce que c'est qu'un lecteur passionné. Chacun a sa définition du mot.* »

Conclusion :

A l'issue de ces deux séances, j'ai repéré 8 non-lecteurs, au profil intellectuel très différent cependant, si j'en juge par les premières évaluations. Mais précisément, je mise sur cette différence pour dynamiser le groupe.

- Trois élèves en grande difficulté scolaire (Mounir, Issam, Aude). Aude veut y arriver et veut me faire plaisir : « *je n'ai jamais tant lu madame, mais j'ai rien compris* ». Peut-être aura-t-elle l'impression, là, de maîtriser quelque chose ! Il faudrait que ces trois élèves puissent repérer dans l'océan de vague et de flou qu'est leur année de seconde, quelques bouées d'ancrage (d'encrage ?).

- Une élève en risque de décrochage scolaire (Sandrine), que j'espère valoriser. Si elle n'a pas lu *Bel Ami*, c'est qu'elle considère le lycée comme un pensum (Elle ne viendra pas et sera exclue du lycée, au second trimestre pour absentéisme revendiqué !).

- Quatre élèves « en paresse » ou « en adolescence » fatigante (Fabien, Mélanie, Virginie, Jérémie T) : ils savent quel est le comportement attendu à l'école ; ils semblent comprendre les notions vues en classe mais ils attendent que le livre vienne vers eux. J'espère les accrocher en leur proposant des défis intellectuels : la lecture « comme jeu ».

Améliorer ses compétences de lecteur : cinq séances

Mon objectif est de varier les difficultés d'entrée en lecture sur des textes courts pour plus clairement identifier ce qui ressort des compétences logiques (aptitude à formuler des hypothèses et à les valider), des compétences rhétoriques (entrée dans un genre) et des compétences encyclopédiques.¹

Nous lirons ensemble de courtes nouvelles. Je choisis, dans *Bonnes Nouvelles* de B. Lacoste, des textes qui résistent à la lecture, pour des raisons différentes.

D'abord, *Iceberg* de F. Kassak est une nouvelle dans laquelle seul compte le jeu. Ce sont essentiellement des compétences logiques qui sont requises, le décalage du texte par rapport à notre attente nous mène sur une fausse piste et une relecture nous fait comprendre à quoi a joué l'auteur : en l'occurrence la mauvaise identification d'un des personnages par le lecteur, habitué au schéma traditionnel de la triade amoureuse.

La seconde et la troisième séances seront consacrées à la nouvelle de R. Matheson, *cycle de survie*. Les difficultés sont plus nombreuses : entrer dans un genre (la science fiction) mais aussi dans la parodie d'un autre (le roman romanesque) ; savoir ce qu'est le champignon atomique ; enfin, être attentif aux détails pour identifier le(s) personnage(s).

La dernière nouvelle est un texte de A. Skarmeta, *Rédaction*, dont l'intrigue se passe sous la dictature de Pinochet. La logique du lecteur n'est pas, là, sollicitée par un jeu mais par l'émotion qui naît de la résistance d'un enfant à la dictature. Les compétences encyclopédiques sont indispensables : non seulement savoir qui est Pinochet mais aussi imaginer ce qu'est la vie quotidienne sous une dictature.

Je n'ai pas réussi à faire naître dans ce groupe, une dynamique très forte, il m'a fallu, constamment, impulser de l'énergie. Pourtant, jamais les élèves n'ont paru s'ennuyer.

Ce que ce travail a permis de construire, **avec mon aide** :

- La nécessité de revenir aux textes pour valider ses hypothèses ;
- La conscience que le texte est une construction qui vise à la manipulation du lecteur ;
- La nécessité d'une documentation pour certaines lectures (ils sont allés au CDI chercher des renseignements sur les explosions atomiques).

¹ *L'œuvre intégrale*, G Anglade, CRDP, 1991.

Evaluation

Il me semblait utile de vérifier ce qui pouvait se passer sans moi et pour le groupe classe dans son ensemble.

J'ai donc proposé, en deux heures, le travail sur une nouvelle de Y. Rivais, *Safari*, qui joue avec le lecteur comme les nouvelles que nous avons lues ; c'est une nouvelle de science-fiction, comme *Cycle de Survie*. Je l'ai intégrée dans notre séquence de travail sur le thème de « l'autre », qu'elle aborde comme un apologue.

Je leur donne comme consigne, de commencer les deux parties de leur compte rendu de lecture par les phrases suivantes : *Après une première lecture de ce texte, nous pouvons croire que... et après une deuxième lecture, nous nous rendons compte que...*

Analyse d'une copie

Tous les élèves venus en Aide Individualisée, sauf Aude, comprennent le texte, c'est à dire qu'ils identifient correctement chasseur et chassé. Parmi les autres élèves de la classe, deux filles n'arrivent pas à démêler les fils .

Je me propose d'étudier la copie d'Issam, parce que, pour la première fois de l'année, j'ai eu l'impression d'un vrai engagement de sa part, lié aux séances d'Aide Individualisée, pendant lesquelles il a manifesté de l'intérêt, bien que mes indices pour l'affirmer soient minces : un regard furtif et un demi sourire esquissé quand il saisit « le truc » qui permet de comprendre. Il ne participe pas aux échanges avec les autres mais il suit attentivement ce qui est dit. Je fais l'hypothèse que mes compliments répétés, devant sa sagacité, changent son image de lui comme élève de français de seconde... Voilà ce qu'il écrit :

Avant d'entrer dans le texte :

Cette nouvelle peut se lire comme le simple récit d'un safari car il y a plusieurs choses qui peuvent y faire penser.

Le titre du récit s'appelle safari. Un safari est une expédition de chasse de gros animaux sauvages ou une simple excursion au cours de laquelle on prend des photos d'animaux sauvages. Grâce à ce titre, on peut avoir une idée de ce que va raconter la nouvelle. On pourrait penser que le récit parle de chasse.

Issam a fait sienne l'habitude d'utiliser le titre pour se préparer à lire et il a pensé à consulter le dictionnaire .

Fausses pistes

Dans le récit, il parle de débusquer trois bêtes isolées, et de chasseur, la tanière d'une bête et il traque une bête. Bref, tout ce qui peut faire penser à un safari est présent dans cette nouvelle. Mais en lisant ce texte plusieurs fois, on s'aperçoit très vite que le texte nous met sur une fausse piste. Il y a plusieurs choses dans la nouvelle qui retiennent l'attention du lecteur . On ne s'en rend pas compte au début car on ne comprend pas le texte tout de suite après l'avoir lu.

L'activité du lecteur consiste à sélectionner des indices qui correspondent à son hypothèse de lecture, elle est ici décrite par l'élève. Il nous donne les éléments qui correspondent à la chasse, mais il précise, qu'à un certain moment de la lecture, ces indices se troublent, ce qu'indique le *mais*. Il faut donc relire, en fonction d'une nouvelle hypothèse et sélectionner de nouveaux indices.

Traduction

Tout d'abord, le texte commence par l'arrivée d'une sorte de vaisseau spatial appelé crabe qui se stabilise dans les nuages . Ce qui est impossible pour la civilisation humaine qui ne possède pas cette technologie. C'est la même chose pour les armes sophistiquées qui n'existent pas sur terre. Il y a aussi la créature qui pousse un petit véhicule primitif à roues et brancards, chargé de tiges moissonnées, ce qui ferait penser à un chariot (caddie). La tanière est donc la maison de la créature. Les plantations vert est le champ de la bête. Le double tube est un fusil à pompe. Le liquide rouge visqueux est le sang qui coule de son nez. La nappe liquide assez vaste est une mer ou un océan ou un truc de ce genre. La coquille flottante est une sorte de barque ou un bateau. Je pense que c'est une barque parce qu'il empoigne une espèce de longue barre à extrémités plates: des rames.

La relecture se fait, ici, réécriture. En effet, comme le narrateur est un narrateur interne, un extra terrestre, qui nous impose son regard étranger sur les choses de la terre, il faut que le lecteur décrypte ce qu'il raconte et prenne en charge cette narration.

Tout ce récit est enfin clair. Ce n'est pas une chasse aux animaux sauvages mais on se rend compte qu'il s'agit d'une chasse à l'homme. Ce vaisseau extra terrestre a débarqué sur terre.... Suit le récit au passé de la nouvelle.

Conclusion : échec ?

Il me semble qu'Issam est conscient de l'activité du lecteur : se préparer à lire, sélectionner des indices, mais éventuellement revenir sur les indices choisis quand logiquement le résultat auquel on arrive ne tient pas, donc relire. Mais si le lecteur est satisfait : le récit est enfin clair, le professeur de français sait qu'il a encore du travail à faire pour que le texte reste une construction dans l'esprit d'Issam, et qu'il trouve, dans ce jeu, son plaisir et du sens. Pour l'instant, Issam reste dans le texte qu'il réécrit, au passé, bien qu'il y ait encore quelques hésitations avec le présent d'analyse. Il n'a pas esquissé de « morale » à l'histoire : dénonciation de la chasse ou de l'anthropocentrisme... Il n'a pas non plus pensé au texte comme une manipulation du lecteur ! Parler d'un texte revient, pour lui, à le raconter, non à l'analyser. Il n'a fait le détour d'analyse que parce qu'il lui était IMPOSSIBLE de « raconter » l'histoire. Avant ce travail, il n'aurait pu dire que « je n'ai pas compris ».

Après une heure d'échange sur le texte, échange au cours duquel nous avons analysé comment l'auteur avait fait pour nous « manipuler », j'ai demandé à l'ensemble de la classe de réécrire leur compte rendu de lecture « en expert ». Le travail d'Issam a été plus précis, mais il termine encore en racontant l'histoire, ultime but de l'opération selon lui.

J. Gérard, lycée Mistral. Fresnes

Comprendre, lire, rédiger un énoncé en mathématiques et en français.

Difficulté traitée	-Comprendre puis rédiger un énoncé de mathématiques, qui utilise la phrase complexe. -Pourquoi la phrase complexe ?
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Premier trimestre
Compétences précises travaillées	-Analyse de la phrase et compréhension des consignes. -Compréhension des nuances grammaticales. -Lecture/écriture de consignes et algorithme. -Concept de nombre premier.
Durée	6 séances (3 maths + 3 français.)
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	-Algorithme étudié en cours de maths. -Réflexion en français avec huit élèves qui ont échoué dans la lecture des consignes. -Réécrire le texte à partir du schéma corrigé. -Différence entre phrases simples et phrases complexes. Exercices de transformation à partir d'une phrase de Victor Hugo.

Séance n°1

Choisir huit élèves pour un même groupe d'aide en français et en mathématiques. Privilégier ceux qui ont échoué dans la compréhension de la définition d'un nombre premier ou la constitution du crible et ceux qui n'ont pas su faire le lien entre l'exercice demandé et le texte de Nicomaque de Gérase.

Séance n°1a

Mathématiques : exécution individuelle de l'algorithme ci-dessous, dit « crible d'Ératosthène », puis réflexion et discussion critique.

Qu'est ce qu'un nombre premier ? Un nombre composé ? Pourquoi parle-t-on de « crible » ? Principe de fonctionnement du crible, obtention de tous les nombres premiers inférieurs à 100, concept de test d'arrêt.

1. Ecrire tous les entiers de 2 jusqu'à 100 dans un tableau (10 lignes/10 colonnes).
2. Barrer tous les multiples de 2, sauf 2.
3. Repérer le premier entier plus grand que 2 non encore barré, c'est-à-dire 3, et barrer tous les multiples de 3, sauf 3.
4. Repérer le premier entier plus grand que 3 non encore barré, c'est-à-dire 5, et barrer tous les multiples de 5, sauf 5.
5. Repérer le premier entier plus grand que 5 non encore barré, c'est-à-dire 7, et barrer tous les multiples de 7, sauf 7.
6. Il est inutile de poursuivre l'opération car le premier entier non barré plus grand que 7 est 11 et $11 \times 11 = 121$ qui est supérieur à 100.
7. Il reste vingt cinq entiers non barrés. Ce sont les nombres premiers inférieurs à 100.

Séance n°1b

Français : faire lire le texte de Nicomaque de Gérase, traduit du grec classique, description la plus ancienne de ce qu'on appelle le crible d'Ératosthène, dont l'exercice ci-dessus est un exemple. Ce

texte de mathématicien est exemplaire de l'emploi nuancé d'une syntaxe complexe liée à la structuration du raisonnement.

Recherche de vocabulaire au dictionnaire ; analyse logique des phrases ; qu'est-ce qu'une principale ? Qu'est-ce qu'une subordonnée ?

Travail fait en petits groupes au CDI, mise en commun des résultats et discussion.

« L'engendrement de ces espèces de nombres est appelé « crible » par Ératosthène, parce que, en prenant les impairs tous ensemble et indistinctement, cette méthode d'engendrement produit en eux une séparation, comme on le ferait au moyen d'un appareil ou d'une sorte de crible, et nous trouvons d'un côté ceux qui sont premiers et non-composés, de l'autre ceux qui sont seconds et composés, et ceux de l'espèce mixte à part les uns des autres.

Le crible se construit ainsi : j'écris successivement tous les impairs à partir de trois, en une rangée aussi longue que possible, et, en commençant par le premier, j'examine quels sont ceux qu'il peut mesurer. Je trouve qu'il peut mesurer ceux que l'on obtient en passant deux intermédiaires, aussi loin que nous voudrions avancer ; et qu'il ne les mesure pas n'importe comment et au hasard, mais il mesure le premier nombre (je veux dire le premier que l'on atteint en passant deux nombres intermédiaires selon la quotité du tout premier terme de la rangée, c'est-à-dire selon sa propre quotité, à savoir trois fois ; et celui qu'on atteint en passant deux nombres intermédiaires à partir de celui-là, il le mesure selon la quotité du nombre qui occupe la seconde place dans la rangée, c'est-à-dire cinq fois ; et de même, celui qu'on trouvera plus loin en passant encore deux nombres, il le mesure selon la quotité du nombre qui occupe la troisième place, c'est-à-dire sept fois, et ainsi de suite à l'infini.

Puis après cela, prenant un autre point de départ, je considère le second et j'examine quels sont les nombres qu'il peut mesurer ; et je trouve que ce sont tous ceux que l'on atteint en passant à chaque fois un groupe de quatre nombres ; et que, par ailleurs, il mesure le premier selon la quotité du premier terme de la rangée, c'est-à-dire trois fois ; le second selon celle du second, c'est-à-dire cinq fois, le troisième selon celle du troisième, c'est-à-dire sept fois[...] Et cela continue selon la même analogie, sans rencontrer nulle part d'obstacle, de telle sorte que :

-les nombres se succéderont dans le rôle de mesure selon la place qu'ils occupent dans la rangée ;

-la quantité de nombres qu'il faut passer sera déterminée selon la progression régulière des pairs, de deux jusqu'à l'infini ; ou encore, selon le double du rang occupé par le nombre qui mesure ;

-le nombre de fois que « la mesure se trouve contenue dans le nombre mesuré » sera déterminé par la progression régulière des impairs, de trois jusqu'à l'infini.

Si donc tu affectes d'indices les nombres « ainsi mesurés », tu trouveras que ceux qui jouent le rôle de mesure ne mesurent jamais tous ensemble le même nombre (il arrive en fait qu'il n'y ait même pas deux nombres qui mesurent le même), et que les nombres de la rangée ne sont pas absolument tous mesurés par quelque nombre, mais certains échappent tout à fait à la mesure par quelque nombre que ce soit ; d'autres sont mesurés par un seul nombre, d'autres encore par deux ou même plus. Ceux qui ne se laissent mesurer d'aucune façon, mais échappent à la mesure, sont les nombres premiers et non composés qui se trouvent ainsi séparés du reste comme par un crible. »

NICOMACHE, *Introduction arithmétique*, I, 13 (Edition Hoche) Trad. Michel Crubellier
Histoires de problèmes, histoires de mathématiques, I.R.E.M., Ellipses

Séance n°2

N°2a

Synthèse de la séance n°1 : une démarche méthodique et ordonnée permet d'une part d'éviter des calculs ou des tests inutiles et d'autre part d'obtenir une liste exacte et exhaustive des nombres premiers inférieurs à 100.

Application : décomposition méthodique d'un entier en facteurs premiers.

Test d'arrêt : un entier supérieur ou égal à 2 est premier s'il n'a pas de diviseur premier inférieur à sa racine carrée.

N°2b

Travailler l'analyse logique de la première phrase.

- Où est la principale ? Où sont les subordonnées ? Pourquoi les appelle-t-on ainsi ?
- Transformer cette phrase en une série de propositions indépendantes juxtaposées ou coordonnées. Quelle impression a-t-on ?

Les transformations successives permettent aux élèves de prendre conscience des différences de structuration du raisonnement : la phrase *complexe* permet une hiérarchisation des idées, la phrase *simple* met toutes les idées au même niveau.

- Est-il étonnant qu'un mathématicien ait recours à ce type de phrase ?
- Argumenter nécessité de savoir organiser son discours et par conséquent de pouvoir utiliser la phrase dite *complexe*.

Séance n°3

N°3a

Travail d'écriture individuel (ou du bon usage des phrases complexes) : on rédige un texte qui explique la finalité du crible d'Eratosthène et sa mise en œuvre pour les entiers de 2 jusqu'à n . On veillera dans le même temps à compléter la description, qu'en fait Nicomaque, d'un côté par la démonstration de l'efficacité du crible, d'un autre par la réalisation du test d'arrêt de la racine carrée.

N°3b

Proposer un exercice sur la phrase complexe, à partir d'un texte littéraire :

Lire attentivement le texte suivant et répondre dans l'ordre aux questions posées (1 heure) .

« Tant qu'il existera, par le fait des lois et des mœurs, une damnation sociale créant artificiellement, en pleine civilisation, des enfers, et compliquant d'une fatalité humaine la destinée qui est divine ; tant que les trois problèmes du siècle, la dégradation de l'homme par le prolétariat, la déchéance de la femme par la faim, l'atrophie de l'enfant par la nuit, ne seront pas résolus ; tant que, dans certaines régions, l'asphyxie sociale sera possible ; en d'autres termes, et à un point de vue plus étendu encore, tant qu'il y aura sur la terre ignorance et misère, des livres de la nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles. »

Épigraphe des *Misérables*, Victor Hugo, 1862.

1. Pourquoi peut-on parler d'une phrase complexe ?
2. Quelle est la valeur de la conjonction de subordination : « *tant que* » ; combien de fois est-elle utilisée ; quel effet la répétition crée-t-elle ?
3. Résumez en une phrase simple et en quelques mots l'idée essentielle soutenue par l'auteur.
4. Essayez de réécrire la phrase complexe en autant de phrases simples qu'il vous plaira, et en utilisant les connecteurs de votre choix. Pouvez-vous garder le même ordre ?
5. Quels avantages, à votre avis, la phrase complexe procure-t-elle ?

Champs de l'évaluation pluridisciplinaire

à la fin d'une période d'aide individualisée mathématiques/français

BILAN INDIVIDUEL AIDE maths/français 23 octobre 2001						
NOMS	Repérage d'un champ syntaxique dans un énoncé		Compréhension nature/fonction sens de la proposition		Réutilisation des notions acquises	
	avant	après	avant	après	avant	après
B	x	✓	x	✓	x	✓
Ch	x	✓	x	✓	x	✓
F	x	✓	x	✓	✓	✓
K	x	✓	x	✓	✓	✓
L	x	✓	x	✓	x	✓
L	x	✓	x	x	x	x
M	x	x	x	✓	x	x
R	x	✓	x	✓	✓	✓

Constat à la fin de cette expérience partagée:

Le bilan de l'aide maths/français peut paraître positif pour les huit élèves concernés. Trois sur huit savaient se servir des notions acquises, ce sont donc les connaissances fondamentales qui leur faisaient défaut (confusion de *tant que* (durée) avec *autant que* (comparatif d'égalité)). Une fois qu'elles ont été apprises, six sur huit savent les réutiliser.

L'intérêt pour l'élève est de comprendre que la lecture d'un énoncé de mathématiques offre des similitudes avec celle d'un texte en français. L'élève peut travailler les mêmes compétences et réinvestir dans une matière ce qu'il a appris dans une autre.

Pour ma part les travaux inter- ou pluri-disciplinaires entrepris cette année (maths/français/histoire-géographie) ont été bénéfiques pour la plupart des élèves de cette classe.

Ils savent repérer, je pense, un champ lexical ou syntaxique, voire un réseau métaphorique. Ils reconnaissent et identifient une allégorie sur un tableau ou dans un poème avec aisance.

A.ERDÉLY.

A l'issue des six séances, tous les élèves comprennent le concept de nombre premier et l'intérêt de pouvoir décoder et reproduire avec exactitude une succession de consignes. De surcroît des élèves qui, de leur propre aveu, fuyaient auparavant tout exercice de rédaction ou de démonstration en travaillant seulement les graphiques et les calculs découvrent que s'exprimer, argumenter et rédiger ne dépend pas directement de leurs compétences mathématiques mais d'une bonne maîtrise de la langue française. Ainsi ils comprennent que leurs difficultés tant en français qu'en mathématiques sont liées. *Logos* ne signifie-t-il d'ailleurs pas en grec langage et raison ?

A. MORELOT

Villeneuve Saint Georges -Lycée Arago
Octobre 2001

Partie III

Exemples d'activités en lettres et en mathématiques

Sur l'année 2002/2003, le groupe de travail a expérimenté et mis en œuvre des activités en lettres et en mathématiques.

Le groupe de lettres vous présente des comptes rendus des expériences menées dans une perspective de l'individualisation de l'aide, enrichis d'analyses de la relation à l'élève aux démarches de la discipline.

Le groupe de mathématiques vous présente des fiches d'activités qui favorisent une individualisation du travail orienté vers le développement de démarches plus complexes.

C'est pourquoi les pistes proposées dans les exemples suivants ne peuvent être dissociées des compétences développées en cours et en module (voir partie I.1 page 8).

Des comptes rendus d'expériences en lettres

Parler

- ▶ Aider à dire *Page 34*
- ▶ Apprendre à parler en classe *Page 37*
- ▶ Ils ne participent pas à l'oral ! *Page 41*

Ecrire

- ▶ Réfléchir sur une écriture d'invention pour réécrire *Page 45*
- ▶ Aider les élèves à écrire et les professeurs à corriger *Page 48*
- ▶ Assimiler la technique du commentaire littéraire *Page 51*

Lire

- ▶ Dialoguer pour lire : l'entretien individuel au service de la lecture cursive *Page 55*
- ▶ Lire une œuvre intégrale : la lecture, une « mise en question » de l'œuvre *Page 63*
- ▶ Mettre en relation plus d'indices pour mieux interpréter un récit *Page 67*

Des fiches en mathématiques

- ▶ Introduction : quelques fiches *Page 71*
- ▶ Lecture d'un texte *Page 72*
- ▶ Programme de construction *Page 73*
- ▶ Intervalles *Page 74*
- ▶ Un théorème ...et alors ? *Page 75*
- ▶ Equations et graphiques *Page 77*
- ▶ $f(a)$ ou ... $f(x)=a$ *Page 78*
- ▶ Langage naturel et langage des fonctions *Page 79*
- ▶ Mise en place du raisonnement déductif *Page 81*
- ▶ Choisir une propriété *Page 84*
- ▶ Fonctions affines et tableaux de signes *Page 86*
- ▶ Inéquations et graphiques *Page 88*
- ▶ Tableaux de variations, tableaux de signes *Page 89*
- ▶ Quelle(s) fonction(s) ? *Page 90*
- ▶ Expressions algébriques *Page 91*

Aider à dire

De la lecture à la représentation.

Difficulté traitée	Lire intégralement une œuvre classique
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Début d'année
Compétences précises travaillées	-Travailler l'oralité. -Prendre plaisir à lire. -Savoir s'écouter et écouter l'autre.
Durée	3 ou 4 séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	-Apprendre à lire à voix haute. -Réciter un texte, le mémoriser

Remédiation à la lecture.

Choix des 8 élèves : il s'agit de repérer les élèves les plus faibles et en grande difficulté dès le début de l'année. Personnellement, officiant dans un lycée réputé *difficile*, j'ai privilégié ceux qui ne cachaient pas leur haine de la matière. J'ai utilisé les résultats des tests et un entretien individuel afin de sélectionner mon public. J'ai pris les plus récalcitrants, ceux qui refusaient de communiquer ou par écrit ou par oral, ceux qui refusaient obstinément de se procurer le livre.

Objectifs :

- redonner le goût de la lecture à ces élèves et l'envie d'avoir un livre dans les mains, pas seulement à l'école.
- faire lire et jouer un grand classique à des élèves en grande difficulté, *Le Cid*, Corneille, tragédie 1636.
- réinvestir les acquis de l'A.I dans le cours en classe entière, au besoin noter l'élève qui aura fourni des efforts de communication pendant les heures d'A.I.

Séance n°1

Lecture des stances à voix haute, par le professeur puis par les élèves, de la scène 6 de l'acte I du *Cid* : « Percé jusques au fond du cœur... Si l'offenseur est le père de Chimène ».

Déroulement :

- Faire lire et relire les stances aux élèves. Les en imprégner.
- Par la versification, apprendre aux élèves l'articulation, la règle du « e » caduc, les diérèses etc.
- Les élèves se prêtent assez vite au jeu. Le vocabulaire des sentiments les intéresse tout particulièrement. Il est intéressant de noter qu'apprendre à lire des alexandrins diminue, voire annule l'*accent de banlieue*, haché, rendant la diction de nos élèves souvent incompréhensible. Ils doivent prendre conscience que s'ils peuvent parler comme tout le monde, que s'ils peuvent éprouver le même plaisir à la lecture que n'importe qui d'autre, alors ils sont capables de trouver un intérêt à une œuvre classique, qui ne sera plus du même coup assimilée à un pensum. Il s'agit en fait de faire disparaître ce sentiment de *particularisme* qui les empêche d'accéder à une certaine culture, jugée à tort *ringarde* et inutile.
- Leur faire remplir en fin d'heure une fiche de suivi, où ils peuvent noter ce qu'ils pensent avoir appris, ce que leur aura apporté la séance. Cette fiche fait partie de l'entretien et permet à celui-ci d'être fructueux.
(« Tu écris que lire à haute voix embellit le texte, qu'entends-tu par là ? » etc.)

Séance n°2

III, 4. Le dialogue et la stichomythie.
Formation de 4 binômes.

Déroulement :

- Être compris et entendu de son interlocuteur.
- Savoir partager la parole (la stichomythie). Une leçon de civilité.
- Mémoriser et prendre plaisir à réciter un texte. Être écouté et savoir écouter. L'exercice est encore un moyen de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la civilité dans la communication.
- Compléter la fiche de liaison en fin d'heure, et demander à chaque binôme de réciter au moins une dizaine de vers dialogués, le livre à la main.
- Leur demander de préparer sans le livre une récitation pour la séance prochaine.

Séance n°3

Texte choisi par chaque binôme.

Déroulement :

- Récitation et jeu des binômes. Après quelques timidités d'usage, les élèves se prêtent plutôt bien au jeu. Tous ont trouvé un passage qui leur a plu.
- Prise de conscience que la parole ne consiste pas seulement dans un enchaînement de mots. (Fonction phatique, déixis etc.) (*Faire du théâtre, c'est faire aussi des gestes*, écrit un élève.)
- Discussion entre les groupes, critique constructive sur le jeu de chacun.
- Demander à chaque élève de choisir dix vers à réciter seul pour la séance prochaine.

Séance n°4

Déroulement :

- Récitation personnelle. Tous ont appris au moins dix vers, sans qu'on ait eu besoin d'une quelconque coercition.
- Discussion sur le jeu de chacun. Le professeur reste en retrait.
- Fiche de suivi. Discussion si possible avec chaque élève, à partir des fiches de suivi.

Conclusions :

Bilan plutôt positif. Le dispositif est reconduit à d'autres groupes sur un autre texte théâtral, *Dom Juan* de Molière, puis sur une nouvelle de Maupassant, *Boule de suif*, où il s'agit de faire ressentir l'ironie du narrateur à la lecture.

Dire un texte dépasse donc le genre dramatique.

Des élèves, assez effacés et semblant avoir renoncé à trouver un quelconque intérêt à l'étude du français, parviennent en définitive à s'exprimer et à concevoir un certain plaisir à jouer en partie de grands textes classiques, tels que *Le Cid* et *Dom Juan*, ou bien à savourer la lecture d'une œuvre narrative empreinte d'ironie, telle que *Boule de suif*.

Loin de nous la prétention d'avoir déclenché chez des élèves en difficulté une passion littéraire. En revanche, si la remédiation à la lecture les réconcilie avec les livres et qu'elle contribue à ce qu'ils portent un autre regard sur les textes et sur eux-mêmes quant à leurs compétences, alors nous aurons au moins l'impression d'avoir été utiles.

Alain ERDELY
Lycée F. Arago. Villeneuve Saint Georges

Appendice

Les fiches de suivi individuel ont été fournies en fin décembre 2002 à propos des exercices effectués sur le genre dramatique.

Je propose ici de rapporter les réflexions et les progressions de trois élèves d'après leurs fiches de suivi sur trois séances qui portaient sur *Boule de suif*, en janvier et février 2003. Le texte est reproduit tel quel, avec les fautes.

Élève A

Séance n°1 :

« Dire un texte nous force à mieux le lire afin de le comprendre, pour pouvoir ensuite accentué les mots. Alors que lire un texte nous apporte la compréhension de celui-ci mais le moyen de l'accentuer (pas autant que quand on lit le texte.)

Séance n°2 :

« Lire en accentuant certains mots permet de mieux comprendre ce qu'on lit comme savoir si il faut prendre le ton ironique ou agressif, etc...

Ça permet aussi de comprendre ce que l'auteur veut montrer derrière la simple lecture de son texte. »

Séance n°3 :

« Donner du ton à la lecture aide à comprendre le texte. Il ne suffit pas de lire le texte tel qu'il est mais d'apprendre à accentuer sur les mots les plus importants. Il faut donner un sens à la lecture. Lire permet aussi d'avoir davantage de vocabulaire. Quand un texte est bien lu, c'est qu'il a été compris. C'est pourquoi il faut mettre le ton. Il faut savoir ce que l'auteur a voulu nous faire comprendre et ça grâce à la lecture. »

Élève B

Séance n°1 :

« La lecture, ce n'est pas seulement lire les mots tel qu'on les voient mais approfondir ces mots pour en comprendre leur sens. Alors on peut voir la double lecture et l'ironie qui en ressort. Mais c'est aussi mettre le ton, accentué certains mots. La lecture d'un texte narratif doit être plus réfléchi que la lecture d'une œuvre théâtrale. Dans une œuvre théâtrale, on arrive mieux à imaginer les gestes des personnages que dans une narration. »

Séance n°2 :

« mettre le ton, accentué les mots pour distinguer les connotations mélioratives ou péjoratives.

C'est ce qui permet de comprendre le sens du mot tel qu'il est employé. C'est aussi comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur. »

Séance n°3 :

« Une pièce de théâtre est plus facile à lire qu'un roman contrairement à ce que l'on pense .»

Élève C

Séance n°1 :

« Lire n'est pas déchiffrer mais beaucoup plus dur car il s'agit de comprendre le sens figuré des mots (de ce que l'auteur voulait dire), de repérer les connotations et aussi de la façon dont l'auteur raconte son histoire. Il s'agit de repérer le sous entendu ainsi que le point de vue de l'auteur dans tout cela (est-il d'accord avec ses personnages ? les aime-t-il ?...) ; en effet, à travers les écrits d'un auteur, on peut définir et connaître quel homme peut-il être . »

Séance n°2 :

« La lecture n'est pas simplement de la récitation. Pour bien lire un texte il faut comprendre le texte, savoir mettre le ton sur les bons mots. Un bon lecteur doit pouvoir se glisser dans la peau des personnages si c'est du théâtre. Il doit aussi savoir à l'avance les mots qu'il va dire avant qu'il ne les lisent. »

Séance n°3 :

« La lecture d'un texte théâtral est plus facile que la lecture d'un texte narratif .»

Apprendre à parler en classe

Comment donner la parole aux élèves qui n'osent pas parler?

Difficulté traitée	Comment oser prendre la parole dans un groupe
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Projet de séquence d'aide individualisée pour la rentrée des vacances de Pâques (expérimentée les lundis 28 avril, 5 et 12 mai 2003)
Compétences précises travaillées	Emettre des impressions et des opinions personnelles ; Confronter celles-ci aux avis des autres camarades ; Travailler l'autonomie de la prise de parole.
Durée	Trois séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Les élèves du groupe d'aide sont sollicités par des recherches ou de brèves analyses de titres de films et de romans ; le principe est d'allier inventivité et analyse dans des recherches et des débats faisant intervenir les notions de dénotation et de connotation.

Observation : l'élève qui ne prend pas la parole est souvent bloqué par le regard et l'oreille de ses camarades ; il a peur de se tromper, de se révéler ; parfois, la peur peut être plus difficile à surmonter (peur du timbre de sa voix, de son bégaiement...). Le professeur a sûrement intérêt à ne pas pointer la cause de cette gêne, de cette inhibition ; il la devinera souvent, et n'accablera pas forcément l'élève en lui faisant formuler ce qui lui pose problème.

Il faut donc trouver des détours pour tenter de pallier toute appréhension.

J'ai pour ma part sélectionné six élèves qui participent peu ; je n'ai pas dans ma classe de seconde des élèves qui fuient presque pathologiquement la participation orale, mais une grande partie de cette classe ne participe que quand elle est vivement sollicitée, interrogée.

J'ai bien conscience qu'une séquence de trois semaines n'accomplira pas de miracles, mais j'ose espérer qu'elle libèrera un peu la parole.

N.B. : Les passages en italiques exposent le compte rendu des activités effectivement réalisées en classe.

1^{ère} séance :

Objectif : tenter de susciter le dialogue par une activité poétique.

Donner une série de titres de romans ou de films. Ne pas indiquer le nom des auteurs, des réalisateurs, ni la date, de façon à laisser tout le champ aux évocations suscitées par les titres. Proposer un *corpus* réduit (une dizaine de titres) de façon à ce que des convergences ou des divergences permettent un dialogue entre les élèves.

Exemples de titres : *L'Homme qui rit, Le Bruit et la Fureur, Son Nom de Venise dans Calcutta désert, Le Ventre de l'Architecte, Possession, L'œuvre de Dieu, la part du Diable, Paris nous appartient, L'Homme au bras d'or, Le Sang des autres, Les Diaboliques.*

■ **1^{er} temps : Faire choisir au moins deux titres** dans cet ensemble et prendre en notes rapidement (quasi instinctivement) toutes les images que ces titres font naître.

Le professeur prend le temps de regarder **la production de chaque élève**, de dialoguer avec les élèves, pas en leur posant des questions sur l'origine de telle ou telle impression (réponse pas toujours évidente) mais en faisant réagir l'élève (« Moi, je ne pensais pas du tout à cela ! », « Je voyais plutôt ceci ou cela ») de façon à ce qu'une comparaison et un dialogue puissent naître.

■ **2^{ème} temps** : Le professeur qui a noté **les titres au tableau** demande aux élèves (**deux par deux de façon à éviter la révélation intimidante** : tous les regards posés sur un seul, situation dont souffrent souvent les timides à l'oral) de noter l'essentiel de leurs impressions sous les deux titres qui les ont particulièrement inspirés.

Après que tout le monde a eu le temps de passer au tableau, **le dialogue peut avoir lieu : quelles convergences ? quelles différences ?** On peut sans jugement de valeur différencier ce qui relève de la dénotation, de la connotation, valorisant l'une ou l'autre, l'une puis l'autre (la dénotation pouvant révéler des capacités d'attention et d'analyse, la connotation des ouvertures réflexives et poétiques) : si à ce stade, aucun des élèves présents en A.I. ne propose de lui-même une comparaison, le professeur peut susciter la participation qui ne sera pas forcément ressentie comme une appréciation individuelle puisqu'elle portera à chaque fois au minimum sur deux productions d'élèves.

■ **3^{ème} temps** : **Révéler le contenu des œuvres proposées** (quatrièmes de couverture pour les romans, synopsis pour les films) ; choisir deux titres et comparer les débats de la 2^{ème} partie de la séance avec le contenu objectif de l'œuvre : quelles différences ? quels points communs ?

La séance s'est déroulée de façon très enthousiasmante : les élèves qui savaient qu'ils étaient convoqués en A.I. pour apprendre à parler plus aisément ont été surpris par la démarche poétique. Bien que certains connussent déjà les titres proposés, ils n'en ont pas pour autant dédaigné cette activité ludique. Je n'ai guère été surpris par ceux qui ont vu dans les titres comme L'Homme qui rit ou comme Possession des propositions parfaitement transparentes ; en particulier, concernant le film Possession de Zulawski, je n'ai eu en gros que des détails à ajouter : le lieu de l'action (Berlin) et l'actrice (Isabelle Adjani) ; ils avaient bien imaginé l'essentiel. J'ai été plus surpris (et eux aussi) par ceux qui ont vu dans Le Sang des autres (le roman de Beauvoir) le titre d'une œuvre fantastique ou dans Paris nous appartient (le fameux film de Rivette sur une obscure organisation politique sévissant à Paris durant la Guerre Froide) un film sur l'Occupation allemande : au vu des titres, ces propositions n'ont rien d'absurde.

Au-delà de ces interprétations, purs prétextes à la participation orale, j'ai eu le bonheur d'entendre les langues se délier, et des esquisses de dialogue se mettre en place au sujet de la liberté accordée par certains titres, certains plutôt dénotatifs, d'autres essentiellement connotatifs.

2^{ème} séance :

Objectif : Renforcer le dialogue et la capacité à défendre son point de vue en faisant travailler les élèves par deux.

■ **1^{er} temps** : **Distribuer un corpus réduit d'images** (4 ou 5), par exemple une photographie issue d'un article de presse, un photogramme, une photo d'art, une reproduction de tableau et un dessin.

Assembler les élèves par deux en leur faisant légèrer les images : formulation libre de la légende (titre nominal, phrase rédigée plus ou moins longue...) à condition qu'elle soit le fruit d'une discussion.

Exemple de **corpus** : une foule qui manifeste ou vue d'ensemble d'une ville (dans la presse) ; un photogramme de grand film hollywoodien : baiser, acte de bravoure... ; un cliché de Brassai ou de Claude Cahun énigmatique, surréaliste ; un tableau cubiste avec une silhouette apparente ou une nature morte discernable ; un dessin sans bulle dont on a enlevé la légende (Charb ou Pétillon).

■ **2^{ème} temps** : **Formuler oralement les résultats des travaux de groupe** (un rapporteur par groupe; il est important qu'il puisse et doive parler au nom de deux personnes, de façon à fondre son individualité, ses réflexions intimes dans une production commune). Il s'agira de justifier les éléments iconographiques qui justifient le choix du titre : illustration, volonté de décalage, formulation d'énigmes...

■ **3^{ème} temps** : Le professeur révélera l'origine de ces images et donnera les titres ou légendes correspondants ; une discussion mettra en évidence la part de poésie de certaines de ces images, ou leur aspect proprement dénotatif, référentiel.

J'ai finalement oublié de faire travailler les élèves par deux ; ils ont chacun de leur côté cherché à illustrer les cinq documents que j'avais sélectionnés : une photographie du Monde du 2 d'avril 2003 représentant un enfant aux membres malformés dont le père a été irradié pendant la Guerre du Golfe, le tableau A l'intérieur de la vision de Max Ernst (Musée d'Art Moderne de Strasbourg), le cliché d'Eli Lotar représentant un alignement de pieds de veaux aux Abattoirs de La Villette, un photogramme du Bal des Vampires de Polanski, et un dessin de Wolinski représentant la surmédiatisation du Mondial de football sous les traits d'un homme à tête de ballon faisant subir le supplice de la baignoire à un téléspectateur français.

Après avoir noté au tableau le titre donné à chacun des documents, chaque élève a pu expliciter ses choix en rappelant deux notions qui avaient été révisées lors de la séance précédente : la dénotation et la connotation. Un débat a pu s'instaurer à la lumière des titres rassemblés : les deux documents les plus glosés ont été la photo de Lotar qui a peu inspiré les élèves (trop intrigués par son surréalisme) et le dessin de Wolinski qui a bien été perçu dans sa dimension ironique, même s'ils n'ont pas forcément vu le rapport avec le Mondial : « Le foot perd la tête » a proposé l'un d'eux.

3^{ème} séance :

Objectif : S'exprimer individuellement en tirant parti des expériences collectives préalables.

■ **1^{er} temps** : Le professeur viendra en A.I. avec un sac de livres en tout genre (romans, livres d'art, essais...) ; il les présentera sous forme d'éventaire sur une ou deux tables de la salle de classe. Les élèves auront dix minutes pour choisir personnellement leur ouvrage, le découvrir, le parcourir.

■ **2^{ème} temps** : Le professeur lance le dialogue en proposant à un élève de parler du livre qu'il a choisi sans lui demander forcément de justifier son choix (question difficile !) mais en lui demandant par exemple à quoi il s'attend en lisant ce livre ; et sans lui révéler tout le contenu du livre, le professeur peut lui donner des pistes, lui révéler des impressions personnelles. Un deuxième élève (volontaire, on peut l'espérer !) s'exprimera aussi sur son choix. Et le professeur pourra enrichir le dialogue en lui demandant de donner son avis sur le livre choisi par son camarade : avait-il regardé ce livre ? l'aurait-il choisi ?

■ **3^{ème} temps** : Le dialogue doit s'ouvrir sur la lecture en général : qu'aime-t-on lire ? quand ? ...C'est le moment de constater si les élèves ont pu apprendre un peu à libérer leurs propos ; **ne pas hésiter à ouvrir le dialogue** si l'on constate que des élèves, ne désirant pas ou ne sachant pas s'exprimer au sujet de la lecture, s'expriment sur d'autres activités culturelles (cinéma, dessin...) : ne pas trop ouvrir tout de même de manière à éviter un éparpillement stérile de la parole qui, de toute façon, ne mettra pas du tout les élèves en confiance.

Une fois n'est pas coutume : ma salle de cours s'est transformée en salon de thé. Les élèves sortis préalablement en interclasse ont eu la surprise de revenir et de découvrir sur deux tables vingt livres de poche. Au lieu de m'éparpiller, j'ai préféré finalement restreindre mon corpus à des romans, des autobiographies et des recueils de nouvelles. Les six élèves de l'A.I. ont pris le temps de découvrir les couvertures et leur quatrième : ils devaient sélectionner l'œuvre qu'ils auraient envie de lire.

Dans un deuxième temps, une fois à leur place, ils ont chacun leur tour expliqué pourquoi ils avaient choisi tel livre. Les réponses correspondent à des tempéraments différents : l'un a choisi Etre et Destin de Kertesz car il y a vu grâce à la couverture une histoire liée à la Shoah, thème qui le passionne ; une autre, intriguée par la couverture entièrement bleue et la réécriture sous différentes formes du même paragraphe de l'incipit (avec, sans ponctuation...) de L'œil le plus bleu de Toni Morrison, l'a choisi.

Ensuite, chacun a été amené à lire les trois premières pages du livre, puis à s'exprimer sur l'éventuelle correspondance de cette lecture avec les attentes suscitées par la couverture. La plupart

n'ont pas été surpris, sauf l'élève qui a choisi L'œil le plus bleu et qui n'en a pas compris davantage sur le mystère de la couverture bleue et l'énigme de la première page.

Enfin, chacun a pu librement expliquer ce qu'il lit chez lui : le climat de confiance a pu faire avouer qu'on ne lisait que des revues de rap et de hip-hop, des romans sur les souffrances subies par les enfants, les livres que les parents apportent de la médiathèque, ou presque rien du tout.

Cette séquence, si simple soit-elle dans son objet et son déroulement, m'a permis d'entendre un peu plus des élèves pas forcément inhibés en classe, mais trop réservés et peu habitués à défendre leur propre point de vue, à exposer leur sensibilité aux oreilles des autres élèves.

Je pense avoir créé une atmosphère plus détendue qui, je l'espère, sera pour eux un tremplin pour une présence orale plus active en classe entière.

*X. DAMAS
Lycée Gaston Bachelard, Chelles*

Ils ne participent pas à l'oral !

Difficulté traitée	Prendre la parole en classe
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Janvier (début du deuxième trimestre)
Compétences précises travaillées	- formuler une intervention - écouter et réagir aux interventions des autres - hiérarchiser les interventions (informations, réponses, reprises, argumentations)
Durée	Trois séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Réfléchir à la difficulté à prendre la parole ; qu'est-ce que participer à l'oral ? Attiser la curiosité de l'élève et susciter l'intervention avec un support ludique et mystérieux (texte) Créer les conditions d'un échange <u>entre élèves</u>

Période dans l'année: Janvier

Après le conseil de classe du deuxième trimestre, les élèves connaissent à peu près leur niveau, les exigences de leur professeurs, bref se sont adaptés (tant bien que mal !) à la classe de seconde et certains s'installent dans une attitude très passive, plus ou moins confortable pour eux.

Elèves choisis : Pierre, Frédéric, Sébastien, Pauline, Marie, Hugo, Benjamin et Cheng Meng

La classe est d'un niveau assez moyen; je dirais pour aller vite qu'il n'y a pas vraiment d'élèves « très grande difficulté » et qu'ils savent et admettent ce que l'institution attend d'eux scolairement parlant. C'est une classe qui n'est pas très vive à l'oral, qui a tendance à ce que j'appelle « la résistance passive » ; en revanche, ils notent en général avec soin ce qui est dit, à condition que ce soit validé par le professeur.

D'autres élèves sont « silencieux » dans la classe, mais ceux- là représentent des attitudes à la fois me semble-t-il très marquées, que je repère en tous cas, et diverses, assez pour qu'ils aient, parié-je, des attitudes différentes, des réactions en A.I. autres qu'un mutisme gêné et appuyé, ce qui est le risque dans un groupe de huit le lundi en fin de journée (16 h 25-17h20)

Portraits rapides et schématiques :

- Pierre est d'une extrême timidité, presque handicapante à l'oral ; Marie aussi, dans une moindre mesure ; tous deux sont par ailleurs de « bons élèves » et répondent si on les interroge.
- Frédéric est au premier rang, avec des « bons » tous aussi silencieux mais ne comprend pas grand-chose à ce qui est dit, et se réfugie en partie derrière cette conviction (il est venu à plusieurs reprises en AI).
- Hugo et Sébastien sont des élèves qui ont un niveau écrit correct, je les qualifierais de « paresseux ».
- Pauline a beaucoup d'idées, veut faire L mais ne dit rien de tout cela et regarde la classe d'un air fatigué et ennuyé.
- Benjamin ne viendra pas : il « oubliera » pendant les trois séances qu'il « avait A.I. » ; il est en crise d'adolescence, refus du système...
- Marie sera absente à la deuxième séance.
- Cheng Meng est en France depuis trois ans seulement et a bien sûr beaucoup de mal à comprendre ce qui se dit en cours de français, mais a peut-être surtout le sentiment qu'on a encore plus de difficultés à comprendre ce qu'il veut dire à l'oral.

Nombre de séances : trois

Je choisis au départ un nombre limité de séances, car il s'agit surtout de leur faire prendre conscience de l'intérêt de participer. Et dans le cas d'élèves rétifs à la prise de parole, je ne veux pas non plus que le silence, ou le malaise, s'éternise.

Support : Nouvelle d'Annie Saumont, Après, 1996. « Jeune fille lisant à l'arrêt d'autobus »

Texte complexe dans la narration qui mêle deux récits, en donnant des indices et en brouillant les pistes à la fois. Les personnages, les espaces, les actions de ces deux histoires (celle de la jeune fille du titre et celle du roman qu'elle lit) se confondent.

Le texte s'articule sur le cours puisqu'on travaille en classe entière sur la lecture et ses « charmes » (séquence lire écrire et publier).

Déroulé de l'expérience :**1^{ère} séance : entretiens**

Les élèves doivent répondre d'abord à un questionnaire par écrit que l'on commente ensuite ensemble, à bâtons rompus : cela me permet d'aller de l'un à l'autre sans forcer la parole, et pas mal de choses en ressortent. On constate qu'il y a différentes prises de parole, et que toutes ne sont pas, selon les cas, si douloureuses ou pesantes. Faire un exposé, un compte rendu en début de cours, répondre à une question préparée ou « prospective » sont des situations très différentes. On réfléchit aussi à la « rentabilité » de la prise de parole ; Pierre en particulier finit par avouer qu'étant donné ses moyennes satisfaisantes, il ne voit pas l'intérêt de prendre la parole. On arrive aussi au constat que les camarades ne sont pas pris en compte : on n'écoute pas ce qu'ils disent, seules les questions et l'écoute du professeur justifient éventuellement la participation : je leur fais remarquer que la disposition des tables, (et même l'estrade et l'amphithéâtre !) n'invitent pas à l'échange entre les élèves. La dernière question amène des remarques en forme presque de revendication : mes questions (en français) sont trop compliquées, suivent souvent des remarques préalables qu'ils n'ont pas suivies, je laisse de plus les autres prendre la parole sans lever la main. Je prends note de ces remarques ; c'est l'occasion aussi de leur faire remarquer clairement que la participation engage ou suppose une écoute active, une préparation, une anticipation de ce qui va se faire et se dire.

Je m'engage à formuler des questions plus simples, claires au moins en début de séance, et je leur demande en contrepartie de faire l'effort de lever la main.

Les 15 minutes qui restent sont consacrées à un petit exercice : rendre compte de l'essentiel de ce qui a été dit le matin en classe entière. Il s'agit de la dernière scène de *Rhinocéros* de Ionesco. Ils peuvent dire ce qu'ils veulent, (du narratif à l'analyse, mais je ne leur donne aucune précision). Chacun doit prendre la parole à son tour en réutilisant les mots de son camarade, en reprenant, précisant, développant ce qu'a dit le précédent.

Exercice modeste mais plutôt réussi. Aspect ludique et assez contraignant en même temps. Les commentaires vont, comme je l'avais prévu, du plus descriptif à une ébauche d'analyse : l'un dit que la scène est tragique et s'en tient là ; le suivant, en reprenant ces mots, est obligé de commencer une argumentation, une justification de la notion de tragique. Le fait d'avoir distribué la parole à tour de rôle me permet d'intervenir très peu ; pour se rappeler et répéter les mots exacts employés ils sont tentés de prendre la parole assez vite. De plus, prendre pour matière le cours du matin « valide » la séance comme utile.

2^{ème} séance

Marie est absente, malade. Je pense tout de suite que cela peut être utile.

On commence par un bilan de leurs efforts de participation dans la semaine. Trois élèves ont demandé la parole spontanément, en français en particulier ; cela a d'ailleurs donné lieu à des petits sourires de connivence entre eux et moi.

On prend ensuite la nouvelle « Jeune fille lisant à l'arrêt d'autobus ». Nouvelle complexe dans le mode de narration : l'univers « réel » qui est celui de l'histoire se confond peu à peu avec l'univers de la fiction (celui du roman que la jeune fille est en train de lire), par de faux éclaircissements et des indices.

1^o étape : lecture du texte. Trois élèves ont le texte sous les yeux, les autres écoutent. Ceux qui ont le texte lisent chacun leur tour, peuvent s'arrêter quand ils veulent et reprendre la lecture de la même manière. Cette façon de procéder permet aux élèves de « peupler » l'espace de la classe (surtout quand il s'agit d'une salle avec huit élèves!) du son de leur voix, de façon (presque) délibérée, sans engagement intellectuel ou affectif de leur part ; de plus leur lecture, leur prise de parole est indispensable puisque les autres n'ont pas le texte sous les yeux.

Les autres au bout du tiers du texte environ doivent essayer de répéter ce qu'ils ont compris de l'histoire. Chacun doit parler à son tour, apporter une information, complétée ou corrigée par les autres. Ceux qui ont le texte ne tardent pas à intervenir au moins par des « Non, c'est pas ça! ». On constate que la typographie (parenthèses et alinéas) est importante dans la lecture du texte. On décide donc de relire en changeant de voix dès qu'une indication typographique s'avère significative. Les élèves se répartissent bien la lecture pour aider leur camarades. Il me semble qu'une forme de solidarité naît entre eux : on a besoin des autres pour comprendre.

La confusion du texte étant grande, on se met d'accord pour essayer d'y voir clair en formulant des questions sur ce qui n'a pas été compris. Quelqu'un doit poser la question sur un détail qui lui échappe, celui qui a la clef lui répond.

Mon rôle consiste à donner une explication que personne ne maîtrise tout à fait, et à relancer de temps en temps la parole en saisissant les mouvements des plus timides qui ont envie d'intervenir mais qui n'ose pas encore.

La séance se poursuit jusqu'à l'élucidation de la moitié du texte. Je leur dis simplement qu'on reprendra le même texte la fois suivante, sans autres consignes.

3^{ème} séance

Marie est de retour.

Comme je l'avais prévu, la curiosité a poussé les élèves (trois d'entre eux pour être exacte le disent) à lire le texte jusqu'au bout. On va donc essayer de re-raconter cette histoire, à Marie en particulier. Elève très discrète, elle n'exprime jamais ses sentiments, même d'un regard. Là, les autres sont obligés de s'adresser directement à elle : comme ce sont eux qui expliquent, que l'information est complexe, elle est aussi obligée, mais sans craindre mes questions ni mes injonctions (personne que l'auteur n'est responsable de la difficulté de compréhension qu'entraîne une première lecture) de dire ce qu'elle comprend et ce qu'elle ne comprend pas.

Les explications vont naturellement vers l'analyse littéraire : pour expliquer pourquoi ce qu'ils ont compris intuitivement est juste, ils justifient par le commentaire de certains procédés narratologiques (*par exemple, le narrateur emploie à deux reprises l'expression « la jeune fille » dans deux paragraphes successifs . Il s'agit bien sûr de deux jeunes filles différentes. Les élèves sont amenés à expliquer d'eux-mêmes pour valider leur interprétation l'ambiguïté du défini, et la fonction de l'alinéa*). L'exercice d'analyse ressemble de plus en plus dans sa nature à ce que nous faisons habituellement en classe entière.

Pour éviter que le silence ne les regagne (les plus timides qui ont peur de ne pas savoir, et les plus paresseux qui n'ont pas envie de chercher), je leur dis que je n'interviens pas mais je répartis les rôles : deux expliquent en s'entraïdant et deux autres reprennent en apportant des précisions ; on demande à Marie de nous dire ce qu'elle comprend. Le silence s'installe parfois, mais Pauline, Hugo et Sébastien qui ont compris à peu près le mode de narration du texte relancent la parole. Ma parole se mêle à la leur, mais avec un statut similaire, quoique légèrement différent (je connais le texte, donc je sais où attirer l'attention), mais tout le monde participe à l'élucidation du texte. On avance ainsi jusqu'à la fin de la nouvelle.

Etude d'un cas

Frédéric : un garçon qui a toutes les apparences de l'élève très sérieux , mais qui, en fait, est très passif en classe, et dont les travaux écrits révèlent qu'il ne maîtrise ni le sens des textes ni la nature des exercices proposés. Abonné docile des séances d'AI, je l'avais « libéré » depuis trois semaines, à sa demande, n'ayant pas constaté de progrès notables de sa part. Il subit de plus, en raison apparemment de la façon assez affectée dont il s'exprime et de son statut de « fayot » (il dit « Bonjour Madame » à haute et intelligible voix en entrant en classe !) les brimades répétées de ses camarades.

Il m'a déjà dit qu'en fait il n'écoutait pas vraiment en classe, que « ça ne servait à rien de toutes façons, qu'il avait toujours été mauvais en français ».

Il est venu en A.I. sur la participation orale avec le même air résigné que d'habitude. Il faisait partie de ceux qui lisaient le texte ; il y met le ton, son souci étant de faire plaisir au professeur ; mais cette fois pas de ricanements ; le petit effectif, la proximité de ma présence, leur position à eux (en rond) font qu'il est à la fois exposé aux regards de ses camarades et « protégé ».

Pendant la première séance, il ne fera que lire et me répond à plusieurs reprises qu'il ne comprend pas.

Mais peu à peu, entendant les autres répondre sur de simples points narratifs, et sollicité par moi avec une certaine insistance (je lui fais remarquer que c'est impossible qu'il ne puisse apporter aucune précision), il finit par intervenir et apporte même des éléments importants par rapport à « l'enquête » que nous menons sur le texte ; encore une fois, ces réponses n'engagent ni connaissances ou intuitions en termes d'analyse littéraire, ni émotions trop intimes.

Il continue lors de la troisième séance, passant insensiblement de la reconstitution du récit à l'analyse des procédés d'écriture. Je m'aperçois au devoir suivant (commentaire de texte en classe) qu'il semble avoir pris de l'assurance aussi à l'écrit.

Bilan

Pas de miracles; la classe est de toutes façons assez réticente à la participation orale. Mais très modestement, même si cela semble presque anecdotique, la confiance et même une certaine complicité instaurée lors de la séance d'entretien, le fait que j'accepte les remises en question sur la façon d'interroger créent une certaine complicité de leur part en classe entière (Pauline par exemple intervient depuis avec un petit sourire de connivence à mon égard chaque fois qu'elle lève la main). Leur demander de commenter la façon de lever la main, les raisons de ne pas le faire m'ont fait réfléchir, moi aussi, sur ma façon d'interroger.

Le choix d'un texte narratif complexe dans le mode de narration mais simple sur le plan des idées permet de mener une enquête sur le texte et incite vraiment les élèves à participer, sans s'éloigner trop des pratiques d'étude de textes en classe, comme peuvent le faire (avec d'autres vertus sans doute) les exercices de prise de parole de type « débat » ou « jeu » sur des images que, de toutes façons, je ne me sentais pas capable d'animer ; or, dans une séance comme la prise de parole, l'enjeu psychologique est si important, le petit nombre d'élèves pouvant aggraver le sentiment de l'élève timide d'être en « danger » d'être sollicité, qu'il faut que le professeur se sente à l'aise, lui au moins, dans ce qui est entrepris, et qu'il ne se sente pas « en danger » d'échec, de « flop »!

*Isabelle Cazenave
Lycée J. Amyot. Melun*

Réfléchir sur une écriture d'invention pour réécrire

Difficulté traitée	Retravailler une écriture d'invention ; réécrire
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Fin de la séquence ; écrit de bilan
Compétences précises travaillées	Revenir sur son premier jet et rédiger un paragraphe réflexif en répondant à quelques questions analyser son texte en mobilisant des compétences de lecture Faire des retouches (syntaxiques, lexicales...)
Durée	Deux à trois séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Une expérience problématique de relecture des écrits d'invention en classe de première et des pistes pour l'aide en seconde

L'hypothèse que l'apprentissage passe par la capacité de l'élève à tenir un discours sur ce qu'il fait, sur les notions, les lectures qu'il est capable de réinvestir dans un écrit, autrement dit par un temps de métacognition, m'a amenée à chercher des outils pour guider les élèves dans la reprise, la réécriture de leurs textes.

N'enseignant pas cette année en classe de seconde, je livre quelques réflexions à partir des difficultés rencontrées par mes élèves de première. A rebours, je proposerai quelques pistes pour l'aide individualisée.

Une première expérience est menée pour mieux comprendre les processus d'écriture des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent (compréhension du sujet et recherche d'idées) mais aussi, de façon très éclairante et en creux, ce sur quoi ils ne se posent pas de question : le travail sur la langue, qui est pourtant si problématique au regard du correcteur.

Un sujet d'écriture d'invention est donné à faire à la maison en prolongement de la séquence menée sur *Dom Juan*, centrée sur les masques de Don Juan et les oppositions qu'il rencontre et l'obligent à se dévoiler. Nous avons fait une recherche sur le libertinage, à travers la lecture cursive d'un document sur les libertins du XVII^{ème} siècle comparé à un extrait des *Liaisons dangereuses* et des extraits de la pièce. D'autre part, une relecture des tirades de Don Louis et de Done Elvire à l'acte IV a permis de souligner combien Sganarelle se montre maladroit et superstitieux quand il aborde la question des croyances à l'acte III.

Il est demandé aux élèves de transformer le discours de Sganarelle (sur la religion et sur la morale) pour le rendre sérieux, convaincant et capable de déstabiliser Don Juan.

Je leur demande d'accompagner leur texte d'un paragraphe réflexif sur leur façon de procéder (cf. ci-dessous). Au départ très surpris et inquiets (« mais sur la religion, je n'ai pas d'arguments... comment faire si on ne croit pas ?...»), ils retournent, sur mes conseils, aux textes lus... et me rendent, dans l'ensemble, des travaux de qualité sur le plan de l'argumentation : le sujet est compris, les textes ont été réutilisés.

Ce qui m'intéresse, c'est de savoir comment ils ont procédé au moment de l'écriture, puisque la recherche d'idées a été en quelque sorte négociée à travers les questions qu'ils m'ont posées en classe.

J'analyse donc leurs paragraphes réflexifs, dans lesquels ils répondent aux questions suivantes, proposées par Chantal Dulibine dans un article de la revue « Le Français aujourd'hui »¹ :

Pour l'écriture, qu'est-ce qui a été facile ? difficile ?

Qu'as-tu réutilisé des textes lus en classe ?

Qu'as-tu transformé par rapport au « premier jet » ?

¹ *Le Français Aujourd'hui*, supplément au n°139, décembre 2002 « L'écriture d'invention du brouillon à l'évaluation »

Mes remarques :

- Cinq élèves sur trente n'ont pas rédigé ce paragraphe : « j'ai oublié » ; « je ne savais pas quoi mettre »...
- La première question me permet de retrouver ce qui s'était exprimé en classe : c'est le thème qui a dérouté tout d'abord mais plusieurs notent : « une fois que j'ai commencé à écrire, ça m'a semblé facile, je me suis souvenue de la fiche sur le libertinage et j'ai trouvé les idées » ou « j'ai eu du mal à commencer mais après les idées sont venues ».
- La question portant sur la réutilisation des textes donne des réponses sans surprise et en corrélation avec la longueur de la tirade rédigée : « j'ai pas trop réutilisé les textes, j'ai préféré me servir de mes idées, même si j'en avais pas beaucoup » ou « j'ai bien relu toutes les lectures cursives et la tirade de Don Louis m'a servi à donner des arguments sur le Ciel que je n'aurais pas pu trouver seul ».
- Surprise et déception quand je découvre les réponses à la dernière question :
- Une dizaine d'élèves n'a pas compris la question, le « premier jet » étant interprété par eux comme la tirade de Molière qui servait de point de départ à l'écriture : encore une fois j'ai constaté l'importance de peser chaque mot dans un libellé !!!

Les autres donnent ce genre de réponse :

- « j'avais écrit mes arguments dans le désordre et il a fallu les organiser pour qu'il soient cohérents »
- « c'était un peu fouillis et j'ai replacé ensemble les arguments religieux puis ceux sur le mariage »
- « j'ai essayé de mettre à la fin des arguments plus durs quand Sganarelle fait vraiment la leçon à son maître »
- « je n'ai presque rien changé mais j'ai fait attention à l'orthographe »

Seule une élève (une bonne élève) ébauche une petite piste de réécriture : « j'ai enlevé certaines expressions qui rendaient Sganarelle un peu ridicule pour le rendre plus sérieux mais quand même pas trop méchant avec son maître », ce qui complétait une remarque faite précédemment sur sa « difficulté à trouver le ton et le vocabulaire qui convenaient car on a l'habitude de voir Sganarelle s'emmêler dans ses discours »

J'en conclus que :

Les consignes données en début d'année sur l'utilisation du brouillon sont à reprendre. J'avais souligné la différence entre ce sujet et les deux autres (commentaire et dissertation pour lesquels le brouillon se limite à un plan détaillé) et montré l'intérêt d'écrire un premier jet puis de le retravailler, sur le plan stylistique, pour l'écriture d'invention. Or je constate que réécrire, pour une majorité, c'est remettre de l'ordre, de la logique, dans des arguments : donc classer, hiérarchiser les idées. A une exception près, la recherche des mots justes n'est pas une préoccupation ; et pourtant, en lecture analytique, nous avons travaillé sur le lexique superstitieux, dominant dans le discours de Sganarelle, et les effets comiques qui en résultaient. Aucun n'évoque de relecture faisant apparaître des tournures de phrases maladroites (et une recherche de cohérence grammaticale) ni des répétitions (amenant à travailler sur les substituts)...

J'en viens à me demander si les tirades réussies relèvent seulement de l'imitation-imprégnation ? Se sont-ils vraiment appropriés les notions littéraires et les consignes d'écriture ? Y a-t-il véritable apprentissage ?

Cela ouvre un champ de travail énorme mais passionnant autour des questions suivantes :

- Qu'est-ce que « écrire en français » au lycée ? Quelles sont nos exigences stylistiques en dehors de la cohérence des idées et du respect d'une situation d'énonciation et d'un registre ?
- Comment apprendre à relire son texte pour l'améliorer ? Quelles consignes donner pour guider cette relecture ?

Il m'apparaît enfin que ce sont ceux qui ont le mieux réussi l'exercice qui ont su analyser leur façon de procéder et dire ce qui leur a posé problème : comment amener les autres à verbaliser sur leur travail, ce qui leur ferait faire assurément des progrès ?

Deuxième expérience :

Je persiste et explore deux démarches qui, me semble-t-il, pourraient être travaillées beaucoup plus systématiquement et efficacement en aide individualisée.

D'abord, une recherche sur l'**oralisation** des textes.

Une élève a bien réussi l'épreuve du bac blanc (le sujet portait sur un débat, en cours de français, sur l'intérêt de la poésie). Le texte est diffusé dans toutes les classes, dans le but de donner une représentation de ce qu'il est possible de produire en invention. Dans une classe, le texte est communiqué sous forme de photocopié ; dans une autre, je le lis. C'est là que les réactions sont les plus fortes, avec de l'admiration pour la qualité de la langue. Je fais remarquer qu'il peut y avoir là un bon outil : la lecture à voix haute de son texte à un camarade, en vue de repérer ce qui peut ou doit être retravaillé.

J'avais utilisé cette méthode l'an dernier en aide individualisée pour l'écriture d'une nouvelle en donnant aux élèves quelques consignes :

- être attentif à la cohérence et la clarté notamment pour l'enchaînement avec la scène précédente, la consigne étant d'écrire une scène en rupture, avec une focalisation différente et un changement de registre ;
- veiller au rythme des phrases, à la variété du lexique.

Deux par deux, les élèves s'étaient lus leurs textes et les avaient critiqués. Chaque critique devait s'accompagner d'une suggestion. Cela avait donné lieu à quelques retouches intéressantes.

Une autre piste est l'**auto-évaluation** :

Je distribue aux élèves une fiche de questions auxquelles ils répondent le jour du corrigé du devoir, avant la remise des copies. Elles suggèrent à l'élève que son écrit d'invention peut être lu comme un texte littéraire, qu'on peut lui appliquer une « grille » de lecture analytique. Ainsi, pour l'écriture d'un apologue qui, sur le principe de la fable de La Fontaine « Le pouvoir des fables », doit montrer le pouvoir de l'image ou de la chanson pour alerter sur un danger du monde actuel, j'ai posé les questions suivantes :

- choix narratifs : ai-je utilisé les différentes formes de discours présentes dans la fable de La Fontaine (argumentatif, narratif, injonctif) ? ai-je choisi de rapporter les paroles de façon directe ou indirecte et en respectant les codes correspondant ? ai-je changé d'énonciation à la fin du texte (morale) ?
- structure et argumentation : l'organisation logique de mon texte correspond-elle à ce que mon apologue doit montrer ? Les arguments sont-ils identifiables et variés ?
- lexicale et figures de style : relevé des champs lexicaux dominants de mon texte et observation : variété ou répétitions ? Présence et efficacité des figures de style ?

L'exercice m'a semblé produire de la réflexion et une meilleure compréhension des exigences du sujet d'invention.

Travailler dans ces deux directions en aide individualisée, avant que les élèves remettent leur devoir au professeur, ce serait peut-être un moyen de leur faire prendre conscience que l'écriture d'invention n'est pas seulement imitation d'une forme, d'un genre (ce que le libellé du sujet indique clairement), pas seulement utilisation d'une culture (ce que le corpus suggère) mais aussi travail sur la langue et l'expressivité.

*Hélène Eveleigh
Lycée Edouard Branly - Nogent sur Marne*

Aider les élèves à écrire et les professeurs à corriger...

Difficulté traitée	Concevoir une progression pour les écrits d'invention et les évaluer
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Ecrits de bilan en fin de séquence ou après une lecture cursive
Compétences précises travaillées	Lire un processus dans une copie d'élève Articuler programmation et progression
Durée	Deux expériences
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Comment le commentaire par l'élève de son propre écrit peut l'aider à comprendre ses choix et permettre de réduire l'écart entre ses intentions et la réalisation

Comment faire avec l'écriture d'invention ?

Parmi les situations de mise en écriture des élèves de seconde, celle qui concerne l'écriture d'invention pose problème ! Comment apprendre à écrire ? Quel apprentissage et quelle évaluation ? Il est possible de proposer un « corrigé » pour la dissertation ou le commentaire, même si on l'assortit des précautions d'usage, puisqu'il y a un « genre » scolaire de la dissertation et du commentaire, qui permet des fiches de méthode et des formes (vides de sens ?). Rien de comparable pour l'écriture d'invention pour laquelle certains signes vont s'inverser. L'élève doit surprendre le correcteur qui évoque parfois, comme critère d'évaluation, le plaisir qu'il a pris à lire la copie, quand pour les autres travaux, il s'agit de répondre à une attente et pour le professeur de lire 30 fois de suite que c'est Victor Hugo, auteur français, qui a écrit *Les Misérables* !

Mais quelle action avoir pour prendre du plaisir à chaque production d'élève et pour être sûr de son jugement¹ ?

L'intérêt pris à écouter les élèves parler de leurs démarches pendant l'aide individualisée donne quelques pistes...

Ecrire un pastiche

Le constat

Pour poursuivre en classe le travail de lecture cursive de *l'Écume des jours*, j'ai demandé à mes élèves de faire un pastiche de Boris Vian, en décrivant un objet à sa manière. Ils devaient aussi justifier leurs choix d'écriture en citant éventuellement des passages précis du roman, sorte de commentaire par l'élève de son propre écrit.

Le pastiche de Vian a donné des textes d'enfant de sixième. L'objet décrit, par exemple, est le nounours confident, le stylo magique qui réussit toutes les interrogations ou la trousse qui joue à cache-cache. Les textes sont très courts, le lexique très pauvre (des répétitions, des mots quotidiens...) ; la justification est de la même veine : le dialogue avec le texte de Vian n'a pas eu lieu.

On observe, en revanche, une réussite dans tous les autres cas. Ainsi Anaïs décrit, de façon assez compliquée, une armoire qui aide à s'habiller, son travail de commentaire m'a guidée :

« J'ai ajouté quelques éléments surprenants car dans *l'écume des jours*, B. Vian a tendance à faire d'un objet simple un objet tout à fait étonnant en associant des éléments qui n'ont rien à faire ensemble, ce qui est le principe du surréalisme. En effet, tout le monde sait ce qu'est un bras et une armoire mais l'association des deux donne un objet étrange... »

Mathieu, lui, décrit de façon très détaillée et quasi maniaque un objet de science fiction.

¹ Lire à cet égard, l'article d'A. Champion et J.A. Huynh, dans le n°139 du *Français Aujourd'hui*, « L'écriture d'invention, du brouillon à l'évaluation », dans lequel les auteurs mettent en lumière l'implicite des valeurs esthétiques des professeurs dans leur lecture de nouvelles écrites par des lycéens.

Le compte rendu de leur travail a consisté à lire de très près la description du pianocktail, ce qui m'a permis de leur faire remarquer ce qu'aucun n'a vu : la correspondance des sens, ouïe et goût et leur combinaison concrète, dans l'association poétique du trille et de l'eau de seltz par exemple, ou dans les ratés possibles de l'instrument quand le morceau est trop « hot » !

La suite

Ce que m'ont donc appris leurs textes, c'est ce qu'ils mobilisaient comme connu, qui du merveilleux, qui de la science fiction, qui le cours récent sur le surréalisme. Pour certaines filles, la contrainte de lecture et d'écriture était hors du champ des possibles. Il y a loin d'Aladin à B Vian et si l'on fait l'hypothèse que l'école est une expérience trop douloureuse (voir les objets magiques choisis) pour que ces élèves aient eu envie de lire chez Vian autre chose qu'un conte de fées, il vaut mieux choisir d'autres objets de travail.²

On peut, peut-être, imaginer alors qu'une consigne d'écriture, vague à dessein : « décrivez un objet de façon personnelle », permettrait un état des lieux pour une progression dans les lectures cursives. On pourrait aussi construire une progression dans le « comportement textuel » : demander des pastiches sur le même thème, l'objet, de la casquette de Charles Bovary à l'alambic et au cageot...

Le site www.cafe.umontreal.ca/cle/nexstyle.html peut aider à poursuivre, il présente des pastiches avec commentaires et des rubriques génériques et notionnelles pour aider à écrire.

Écrire une scène d'exposition

Le constat

Le corpus du devoir commun présentait des scènes d'exposition de comédies et de tragédies, le sujet d'invention leur demandait d'écrire une scène d'exposition et de commenter, là aussi, leurs choix d'écriture.

On peut faire une classification rapide de ces écrits parallèles, qui ont dérouté certains élèves...mais qui ont permis à leurs professeurs d'évaluer, même s'ils n'avaient pas lu de vrais textes de théâtre...³ L'obligation de présenter une justification a, dans tous les cas, renvoyé les élèves à leur expérience de spectateur-lecteur et a ainsi évité l'écueil du texte confession sur fond de didascalies !

Les élèves ont mobilisé des savoirs.

Voilà ce qu'écrit Emilie :

« J'ai écrit la première scène d'une comédie en essayant d'adapter du mieux possible les caractéristiques de la comédie.

Les personnages : ils sont imaginaires, ils n'ont pas de vrais noms, ils sont caractérisés par leurs fonctions sociales.

Le dialogue : par endroit je l'ai fait sous forme de stichomythie pour le rendre plus vivant et accélérer le rythme.... »

Ils se sont souvenus de leurs lectures .

Capucine développe une longue justification technique sur les didascalies, les silences du texte et conclut « j'ai préféré laisser un peu de doutes au lecteur pour qu'il se pose les mêmes questions que le personnage et qu'il ait envie de dévorer le livre comme j'ai dévoré *Huis clos* ».

Stéphane lui, précise qu'il a emprunté le nom de ses personnages à la Commedia Dell'Arte.

Le dialogue entre élèves et professeurs a porté sur les points suivants :

Conseils de lecture en écho et prolongement : chaque écrit s'insère dans un continuum de textes, ceux de leurs camarades et tous les autres ! Il serait intéressant, de systématiser la demande « à quel(s) texte(s) as-tu pensé en écrivant » et de ne pas oublier de répondre : ton texte m'a fait penser à...⁴

² « L'implication symbolique des élèves est une condition initiale tant il est vrai que l'activité cognitive n'est pas isolable des ses entours affectifs » JC Chabanne, D Bucheton, « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire », PUF, 2002

³ *Faire écrire des textes de théâtre*, C. Dulibine, supplément au *Français Aujourd'hui*, n°139

⁴ Pour des échos de fonctionnement de langue : *Pour enseigner la grammaire II, textes et pratiques*, Roberte Tomassone et Geneviève Petiot, Delagrave 2002

Langage et identité du personnage : le langage de tel valet, dans la scène d'exposition, est-il ou non conforme à sa position sociale, à l'époque, au registre choisi.... ?

Illusion théâtrale et scène d'exposition : qu'est-ce qui justifie la parole des personnages ?

La suite

Une progression des consignes dans l'approche des genres se fait dans des exercices connus, du récit au théâtre, ou l'inverse... transformer une nouvelle policière en fait divers et donc changer de point de vue (le narrateur-journaliste ne peut être omniscient, sauf corruption !) etc...

Ce qui me paraît constituer une progression, c'est alors la verbalisation par les élèves de ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre .

Conclusion

Il ne faut pas confondre écrits réflexifs et fiches de méthode ou liste des critères d'évaluation, malgré d'évidentes ressemblances quand le professeur en fait la synthèse comme j'ai pu le faire dans un paragraphe précédent. La prescription ne doit pas être la seule entrée dans l'écrit si l'on veut aider les élèves à progresser ⁵.

Le commentaire que fait l'élève de sa production l'instaure auteur responsable de son texte et interlocuteur du professeur qui lira sa copie (le compte rendu en groupe du travail n'efface pas cet aspect « individualisant », que l'heure d'aide peut relayer).

Enfin, il permet au professeur d'avoir accès au dessous des cartes, de cerner les intentions et pas seulement les réalisations ; en cela, il est un maillon capital dans la chaîne des réécritures possibles, dans la chaîne de l'apprentissage.

*Jaqueline Gérard.
Lycée F. Mistral. Fresnes*

⁵ Voir à ce sujet le travail de l'équipe de Montpellier, J.C. Chabanne et D. Bucheton.

Assimiler la technique du commentaire littéraire

Aborder le commentaire littéraire au premier trimestre de la classe de seconde: un pari fou? Une réponse grâce à l'aide individualisée

Difficulté traitée	Rédiger des paragraphes de commentaire
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	En fin de 1 ^{er} trimestre à l'issue d'une séquence en classe entière d'étude d'œuvre intégrale (mêlant lecture analytique et méthodologie du commentaire littéraire)
Compétences précises travaillées	Repérer méthodiquement des points d'analyse stylistique dans un texte littéraire ; Organiser l'analyse de ces points dans une rédaction ordonnée.
Durée	3 semaines : 3 fois une heure d'aide individualisée.
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	L'élève choisira lui-même son texte dans un <i>corpus</i> sélectionné par l'enseignant avant de l'observer et de l'analyser à la lumière de rappels méthodologiques issus de la séquence en classe entière.

A l'issue d'une séquence de lecture d'œuvre intégrale en octobre 2002 (le recueil de nouvelles d'Anna Gavalda intitulé *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*), séquence associant l'analyse de l'œuvre et la méthodologie du commentaire littéraire (la séquence s'est d'ailleurs achevée sur la rédaction d'un commentaire aux exigences mesurées sur l'*incipit* du roman de Duras, *Un Barrage contre le Pacifique*), **j'ai pu prendre la mesure des difficultés majeures d'un exercice aussi codé que le commentaire que j'ai l'habitude d'aborder plus tard dans l'année scolaire**. Au lieu de me lamenter sur le fait d'avoir peut-être commis l'erreur d'aborder trop tôt cet exercice canonique avec une classe de seconde apparemment peu encline aux analyses littéraires, j'ai préféré m'intéresser un peu plus aux quelques élèves qui m'ont d'ailleurs demandé de l'aide, paniqués d'être ainsi démunis juste après les congés de la Toussaint (le jour du corrigé du dit commentaire). J'ai ainsi monté une petite séquence de trois semaines sur l'écriture du commentaire qui s'est finalement révélée plus fructueuse que je ne me l'imaginais *a priori*.

Objectif : faire en sorte que les élèves se sentent **plus à l'aise avec l'écriture d'analyse et de commentaire** qui a été un objet essentiel des deux dernières séquences en classe entière (étude d'un recueil de nouvelles avec initiation au commentaire littéraire + groupement de textes associé à l'apprentissage de l'écriture argumentative).

J'ai **sélectionné six élèves** dont les difficultés en écriture analytique (tant au plan de l'expression que de la structuration) ont été repérées au fil des exercices et des évaluations des deux séquences : deux d'entre eux avaient déjà bénéficié de l'aide dans le cadre de l'écriture de soi en début d'année. Je laisse volontairement la place à au moins deux autres volontaires qui pourront se glisser dans la séquence à l'issue de la séance n°1 qui (on peut l'espérer !) suscitera peut-être des vocations.

N.B. : Les paragraphes en italiques constituent le compte rendu des activités effectivement réalisées en aide, au vu des choix qui s'offraient, et à l'épreuve de la réalité.

1^{ère} séance :

Distribution aux élèves de dix petits extraits de textes narratifs (romans ou autobiographies ; pour l'essentiel des *incipit*) . Ils doivent choisir un extrait dans ce *corpus* et s'engager à l'analyser les deux séances suivantes sous la forme de deux ou trois paragraphes reliés logiquement par leur propre appréciation, leur propre lecture (il est indispensable de rappeler combien de temps dure la séquence et vers quoi elle se dirige).

- texte I : Guy de Maupassant, *Une Vie*, 1883 ;
- II : Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, 1959 ;
- III : Romain Gary, *La Vie devant soi*, 1975 ;
- IV : Dominique Rolin, *Journal amoureux*, 2000 ;
- V : Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1844 ;
- VI : Gustave Flaubert, *L'Education sentimentale*, 1869 ;
- VII : Victor Hugo, *Le Dernier Jour d'un condamné*, 1828 ;
- VIII : Michel del Castillo, *De Père français*, 1998 ;
- IX : Robert Merle, *La Mort est mon métier*, 1952 ;
- X : Lydie Salvayre, *Les Belles Ames*, 2000.

Je vois plusieurs ouvertures possibles :

- **distribuer les textes en aveugle** (sans les références : nom de l'auteur, titre de l'œuvre, date, genre) de façon à ce que l'élève se fie à sa lecture, au style du texte, et découvre seulement ces références dans la deuxième partie de la séance, après son choix.
- **distribuer les textes avec leurs références et la possibilité de découvrir le support de l'extrait** (œuvres intégrales présentes sur une table de la classe, de façon par exemple à confronter la découverte de l'extrait à celle de la quatrième de couverture : l'extrait est-il aussi intéressant ou ennuyeux que l'annonce de l'histoire ?).
- **choisir le texte en aveugle, puis avoir la surprise de constater en découvrant l'œuvre intégrale qu'elle ne correspond pas forcément à l'époque attendue.**

La lecture des extraits (si petits soient-ils) et le choix vont largement occuper la première moitié de la séance.

On peut imaginer que **la seconde moitié sera consacrée à de petits entretiens individuels** faisant dialoguer l'élève sur son choix, suivis éventuellement d'une présentation rapide aux autres élèves. Les entretiens individuels peuvent très bien commencer pendant la première partie de la séance (il y aura forcément un ou deux élèves qui se lasseront de la lecture et qui auront besoin d'être relancés, guidés).

Les **entretiens individuels (même s'ils sont rapides) peuvent adopter la démarche de Vermersch** : la question « pourquoi avez-vous choisi cet extrait ? » n'étant pas très efficace, il faudra peut-être demander à l'élève : « à quel moment avez-vous choisi ce texte ? », « avez-vous hésité avec un/deux autres textes ? », « une phrase particulière du texte a-t-elle attiré votre attention ? » **de façon à ce que les raisons du choix s'affirment par l'analyse de sa propre recherche**, de sa propre découverte (n'est-ce pas le principe même du commentaire qui doit mimer les étapes de la découverte du texte ?).

Finally, this session unfolded perfectly: the students enjoyed choosing their text, discovering thanks to the principle of distribution in blindness (finally retained) the precise references of the text. For my part, I did not have to run the risk of having the majority of students reluctant to study the same text, even if the text of Hugo had a great success. In total, four different texts for seven students present were selected (3 for Hugo, 2 for Gary, 1 for Maupassant, 1 for Michel del Castillo).

*The individual interviews allowed them to use, even simply, a minimum of stylistic analysis. For example, the students who chose the extract of **Le Dernier Jour d'un condamné** linked their choice to the theme of the pain of death particularly rendered pathetic by the exclamatory calls and metaphors of death presented as a woman torturing the condemned.*

2^{ème} séance

L'élève va commencer à explorer son texte. Il l'aura déjà fait en justifiant son choix (séance n°1). Il va devoir le formaliser de façon à proposer un bilan écrit en fin de séance n°3.

- En se fiant à ses propres impressions de lecture, l'élève peut d'abord oralement répondre aux questions suivantes : « **comment c'est raconté ?** », « **quels endroits du texte permettent de prouver que ça vous plaît ?** ». Ces questions peuvent en pointant les phrases, les impressions concernées aboutir à de petites analyses stylistiques, si simples soient-elles.
- Cette première moitié de séance (faisant alterner redécouverte individuelle du texte et passages individualisés du professeur dans la salle) sera suivie d'une **seconde moitié plus formelle où l'élève, à l'aide d'une petite fiche d'analyse, pourra affiner sa lecture du texte** : il est nécessaire de lui montrer que cette fiche n'est qu'un outil complémentaire à sa propre lecture (il ne sélectionnera que les questions qui s'associent à sa lecture).

Questions de la fiche (j'insiste sur la nécessité de ne choisir que quelques questions liées à la narration ; seulement quelques questions, de façon à ce que la fiche soit vue comme un outil) :

- Qui raconte ? à qui ? avec quels pronoms ?
- Combien de paragraphes ? avec quel enchaînement ? quelle progression ?
- Quel(s) temps verbal(aux) ? avec quelle importance ?
- Quels champs lexicaux ? dans quelle atmosphère ?
- Quel est le registre du texte ? (ne pas oublier ses propres impressions de lecteur)
- Quelles sont les images du texte, c'est-à-dire ce qui renvoie à ce que nous connaissons, à ce que nous voyons autour de nous, mais qui est exprimé avec d'autres mots que le langage courant ?
ex : une comparaison, une métaphore.

Au terme de cette séance, l'élève devrait avoir **un brouillon où sont rassemblés pêle-mêle les éléments d'analyse de son texte**.

Après quelques hésitations (rappel de la définition des mots « progression » et « registre » pourtant vus et revus depuis septembre...), chacun s'est emparé de sa fiche. J'avais prévu que chacun l'utiliserait plus librement, moins scolairement, mais chaque élève a voulu absolument répondre à toutes les questions : elles n'étaient pas forcément aussi utiles pour tous les textes. Mes passages répétés ont permis de recentrer les points les plus évidents, puis les plus fins, de chaque texte : j'ai constamment veillé à ce que les élèves nomment leurs relevés et étiquettent ce qu'ils avaient déjà formulés en séance n°1 : ainsi, une élève a pu découvrir le mot « paradoxe » en nommant l'impression d'étrangeté qui naît à la lecture de la première phrase du texte de Castillo, De Père français : « J'ai rendez-vous avec mon assassin » (comment s'exprimer encore, et dire qu'on a rendez-vous avec quelqu'un qui vous a tué ?).

3^{ème} séance

Il s'agit de compléter éventuellement ce qui n'aurait pas été terminé lors de la séance précédente, mais surtout de **classer les éléments et de rédiger des paragraphes cohérents** ; suivant l'aisance des élèves, on les amènera à ne rédiger que deux paragraphes (trois pour les rapides !), quitte à ne sélectionner qu'une partie des informations recueillies.

- **1^{ère} étape de la séance: sélectionner les éléments les plus significatifs** (ceux qui rappellent clairement mes impressions de lecture) et les classer en se rappelant ce qui est venu en premier à l'esprit (imiter à l'écrit la découverte mentale du texte) et en gardant présent à l'esprit l'enchaînement logique des paragraphes.
- **2^{ème} étape de la séance: rédiger en rappelant les principes de rédaction du paragraphe** vus et revus en classe entière :
 - présenter d'abord une idée sur le texte (fondée sur une impression) ;
 - l'illustrer d'une ou plusieurs citations plutôt courtes associées à l'étiquette grammaticale ou stylistique correspondante. Ex : la métaphore « X » à la l.tant ;
 - expliquer ces passages du texte au vu de l'idée formulée.

N.B. : Il me semble nécessaire d'insister sur ce formalisme, les élèves présents en aide individualisée ayant encore plus besoin que les autres de repères clairs et rigoureux. La rédaction artistique du paragraphe, lançant une citation qui prépare la formulation de l'argument, saura venir en son temps !

Le professeur guidera la démarche argumentative : structure du paragraphe, enchaînement des remarques sur le texte, **en privilégiant le parcours autonome de l'élève**. Certes, on sera toujours tenté de plaquer dans tel paragraphe de l'élève la comparaison qui nous paraît criante ; mais si l'élève a trouvé de lui-même un outil plus simple qu'il sait mettre en évidence et expliquer, mieux vaut ne sélectionner que cet aspect-là du texte.

Les productions des élèves ont tout intérêt à être ramassées et corrigées par le professeur (même s'il estime avoir eu largement le temps d'apprécier en heure d'A.I. le travail de l'élève) qui peut les remettre en classe entière (de toute façon, les mêmes élèves ne sont pas censés se retrouver forcément en A.I. à l'issue de cette séquence) : ce détour par la classe entière peut être l'occasion de valoriser et l'élève, et l'heure d'A.I.

Deux élèves sur les sept concernés ont eu du mal à terminer leur travail de rédaction ; dans l'ensemble, chacun a largement eu le temps d'élaborer son plan détaillé, de le relire et de le reformuler en ma compagnie. La phase de rédaction proprement dite a été aisée puisque le plan était fourni ; une attention particulière a été portée aux connecteurs logiques et au classement définitif des remarques de façon à proposer un développement cohérent et qui reproduit clairement les impressions de la première lecture.

Tous les élèves ont eu au moins la moyenne : les notes sont allées de 10 à 15. Chacun savait quelles étaient les exigences et n'a pas été surpris d'une note clairement associée au processus des séances menées en aide. J'ai préféré rendre les copies en classe entière de façon à montrer à toute la classe que l'heure d'aide individualisée était bien occupée.

Finalement, le pari du commentaire littéraire au premier trimestre ne m'a pas paru si fou que cela.

X. DAMAS
Lycée Gaston Bachelard, Chelles

Dialoguer pour lire

L'entretien individuel au service de la lecture cursive.

Difficulté traitée	« Lire intégralement un texte »
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Seconde séquence d'aide individualisée (en novembre et décembre), articulée sur la préparation d'une séquence menée en classe entière sur la diversité des genres narratifs (en janvier et février).
Compétences précises travaillées	Lire intégralement plusieurs œuvres littéraires, savoir ce qu'on aime lire Pratiquer l'analyse de ces lectures : savoir tirer profit de ses impressions personnelles pour construire une réponse, s'appropriier les critères de qualité d'une analyse littéraire.
Durée	Cinq séances, au CDI
Déroulement de l'activité	Les élèves lisent les œuvres que les professeurs les ont aidés à choisir, réalisent un questionnaire préparatoire sur ces œuvres, et participent à tour de rôle à des entretiens individuels.

Suite à une relecture de Diderot et toute à mon admiration, j'ai eu la prétention de tenter la valeur pédagogique du dialogue avec en guise de jolie Maréchale mes élèves d'aide individualisée !

J'ai enregistré quelques entretiens que j'ai menés au feeling, sans cadrage méthodologique fixé, avec en tête cet idéal de l'heuristique ; puis j'ai tâché d'analyser le résultat : l'entretien doit-il avoir pour finalité principale le diagnostic ? Peut-on en faire simultanément le moyen de la remédiation aux difficultés diagnostiquées ? Plus largement, dans quelle mesure l'entretien peut-il être un moment privilégié d'apprentissage ? Enfin, est-il souhaitable et possible de formaliser une méthode pour s'entretenir ?

On verra dans les quelques échantillons que j'ai retenus et transcrits ici que le résultat n'a rien de spectaculaire ; chacun y reconnaîtra des dizaines de dialogues qu'il a eus au quotidien avec ses élèves sans se demander s'il s'agissait de diagnostic, de prospective ou d'heuristique !... J'ai procédé avec empirisme et seulement tenté de proposer quelques pistes d'analyse et de suggérer quelques idées pour qui voudrait mener ce type d'entretien.

Le contexte.

- La séquence d'aide individualisée au cours de laquelle se sont tenus ces entretiens a eu lieu **entre les vacances de la Toussaint et les vacances de Noël**. Elle s'est étalée sur 5 séances qui se sont déroulées au CDI. Comme je n'avais pas de seconde cette année, j'ai travaillé avec une collègue qui a bien voulu infléchir sa progression en fonction de notre travail commun et me « prêter » ses élèves !
- **Le recrutement des élèves** a découlé des résultats à une évaluation qui portait sur un programme de lecture cursive, à l'intérieur d'une séquence intitulée « le fait divers et le récit littéraire » ; les élèves devaient lire *Pierre et Jean* (Maupassant) et *La Ronde et autres faits divers* (Le Clezio). Le professeur de la classe leur avait demandé de réaliser un travail préparatoire à l'évaluation, en partie en autonomie, en partie avec son aide lors de séances en classe : dans l'objectif d'une première approche de l'analyse d'une œuvre intégrale, il s'agissait de mener des repérages, de donner des éléments de commentaire, et de faire quelques recherches documentaires ; l'évaluation elle-même portait sur ce travail, les questions étaient étroitement articulées sur celles réalisées par les élèves à l'occasion de la préparation (les élèves avaient droit à leurs notes). Ainsi les sept élèves d'aide individualisée ont-ils été sélectionnés :
 - ou bien parce qu'ils ont déclaré ne pas avoir lu ou ne pas avoir bien lu l'une ou l'autre des deux œuvres

- ou bien parce que les résultats de l'évaluation étaient très faibles et laissaient penser qu'ils ne l'avaient pas préparée sérieusement.

- **« Scénario » pédagogique :**

Le nouveau programme de lecture de la classe, à finir pour le mois de janvier, se composait de quatre nouvelles et d'un roman : ils feraient la matière, complétés ultérieurement par d'autres textes courts (apologues, contes...), d'une séquence sur la diversité formelle et thématique des genres narratifs. Pour la majorité des élèves de la classe, les livres à lire étaient imposés (quatre nouvelles des *Diaboliques* de Barbey d'Aurévilly et *Cœur de Chien* de Boulgakov) ; pour les élèves d'aide individualisée les exigences étaient les mêmes en quantité d'œuvres ; mais ils avaient l'avantage de pouvoir choisir leurs lectures parmi les livres apportés par les professeurs ou, en fonction des notices consultées grâce au logiciel BCDI, parmi les livres du CDI, avec l'aide si nécessaire de la documentaliste. Le professeur de la classe acceptait ou non de valider le choix des élèves en fonction des objectifs pédagogiques de la séquence en préparation. Cette séquence avait été conçue de manière à ce qu'elle s'adapte à cette diversité des œuvres lues par les élèves : l'évaluation qui devait l'initier et le questionnaire préparatoire à cette évaluation ne comportaient que des activités adaptables à n'importe quelles œuvres narratives ; mieux, la problématique, centrée sur la diversité, ne pouvait qu'en être enrichie.

- **Organisation concrète :**

Lors des deux dernières séances, les professeurs et le documentaliste ont aidé chaque élève à choisir ses lectures parmi les livres du CDI.

Les élèves lisaient pendant l'heure d'aide individualisée et s'ils le souhaitaient, ils travaillaient, aidés selon leur demande par leur professeur, sur le questionnaire préparatoire (que les autres élèves de la classe faisaient aussi, sans aide et sur des œuvres imposées).

Pendant ce temps, se tenaient les entretiens individuels.

En fin de séance, on procédait à un échange sur ce qui avait été lu et/ou fait.

- **Objectifs :**

- Aider les élèves à choisir parmi celles qui leur sont proposées les œuvres constituant leur prochain programme de lecture
- Plus largement, les aider à déterminer les œuvres que chacun d'eux peut trouver plaisir et/ou intérêt à lire.
- Les aider à réfléchir à leur lecture et à mener des analyses utiles pour la séquence en préparation.

- **Articulation A.I. / progression globale.**

Les élèves, qu'ils participent à l'A.I. ou pas, avaient le même travail à faire (seule différence, ceux de l'A.I. avaient une part de choix pour leurs lectures).

Le travail spécifique des élèves d'A.I. s'est avéré intéressant pour toute la classe : ils ont pu par leurs lectures différentes apporter des arguments nouveaux concernant la problématique de la séquence traitée en classe entière, centrée sur la diversité des genres narratifs.

Les entretiens.

Au départ, mon projet était de scinder les choses et de tenter d'abord un diagnostic articulé sur la prospective, ensuite de passer à l'apprentissage lui-même : je voulais savoir précisément pourquoi les élèves avaient eu des difficultés pour le travail autour du premier programme de lecture et je pensais analyser en solitaire ces difficultés pour savoir comment les aider pour le second programme de lecture.

Mais j'ai vite constaté que les moments intéressants étaient ceux où le jeu de questions / réponses prenait la double perspective temporelle d'explicitation du passé et de projection dans le futur, mais que cette projection ne pouvait se réduire à un projet concrétisé par des objectifs dont la réalisation serait toute entière renvoyée à plus tard ; j'ai alors cessé de m'interdire d'entrer dans la remédiation puis de plain pied dans l'apprentissage lui-même.

Il s'est avéré que les élèves avaient besoin de résoudre des difficultés de deux ordres distincts : lire ce qui était demandé et savoir parler de leur lecture ; or les faire réfléchir à ce qui leur avait fait défaut pour analyser et commenter permettait aussi à la fois de leur faire prendre conscience des démarches efficaces quelque soit l'œuvre et de leur faire concevoir que le plaisir immédiat du texte n'est pas le seul intérêt de la lecture littéraire : partant, en même temps que nous avons ensemble cherché quoi lire et comment lire pour trouver du plaisir, nous avons posé quelques jalons d'apprentissage des méthodes de commentaire – même si tout ceci est resté d'un niveau très modeste comme on va le voir dans les exemples ci-dessous ! Précisons que de trois heures d'enregistrement, on ne trouvera ici qu'un très rapide aperçu.

« Le Clezio, ça m'a traumatisée... »

A. a été retenue pour l'A.I. parce que ses réponses à l'évaluation étaient extrêmement lacunaires ; elle dit avoir lu *Pierre et Jean* jusqu'au bout mais en sautant des passages parce qu'elle n'a pu se procurer le livre que trop tardivement : elle déclare cependant que le livre lui a plu. Elle dit en revanche avoir lu le recueil de Le Clezio, jusqu'au bout.

C'est une élève charmante qui se précipite pour être la première à faire l'entretien ; suite à ce travail, elle me prêtera un livre qu'elle a aimé et se montrera très désireuse d'en parler avec moi ; d'après son professeur elle a fait de gros progrès tout au long de l'année et les lectures cursives ne lui ont plus posé de problèmes notables (elle n'a participé à l'aide individualisée que lors de la séquence suivante, à sa demande).

- Sur Le Clezio, comment expliques-tu que tu aies eu du mal à répondre aux questions ?
- *Le Clezio, ce n'était pas intéressant, ça m'a traumatisée*
- Ce n'était pas intéressant ?
- *Il y avait beaucoup de descriptions, mais là c'était abusé ; quatre pages pour dire qu'elle va au supermarché qu'elle revient qu'elle va au super marché, c'est pas intéressant*
- Ce n'est pas intéressant ?
- *Non et puis là je ne vois pas ce que ça veut nous faire passer comme message*
- Mais quand tu me dis que ça t'a traumatisée est-ce que tu peux me dire autrement ce que tu as ressenti ?
- *Ça m'a fait un peu peur*
- Ça t'a fait peur ?
- *Ben oui parce que quand même c'est basé sur des vraies histoires*
- Des histoires qui se sont passées en vrai ?
- *Ben oui, c'est ce qu'on nous a dit, enfin des histoires de la vie quotidienne qui pourraient se passer, et puis ça m'a fait un peu....peur... je ne sais pas* (le professeur de la classe a fait faire une activité sur le lien nouvelles / faits divers).
- Tu me parlais de Moloch, est-ce que tu peux me dire ce qui a pu te faire peur dans Moloch ?
- *Je ne sais pas, c'est bizarre, elle est toute seule, elle sort son bébé toute seule et il n'y a personne qui vient l'aider, avec son chien et ses yeux jaunes, là*
- Les yeux jaunes du chien, ça t'a marquée ?
- *Ben oui quand même*
- D'accord, est-ce qu'il y a autre chose qui t'a traumatisée ?
- *Ben... qu'elle habite avec son enfant dans une sorte de désert, là... toute seule... fermée de la société*
- Fermée de la société ?
- *Oui, elle n'a pas de contact avec personne, et puis elle se penche en avant, elle attrape le bébé entre ses jambes... c'est marqué, elle pousse, elle tend la main, elle se penche en avant*
- Est-ce que tu peux me dire, là, une question sur le livre à laquelle tu pourrais me répondre en disant ce que tu viens de me dire ?
- *Je pourrais dire : qu'est ce qui vous choque dans ce livre ?*
- Bon alors qu'est ce que tu écrirais ?

- L'élève répète ce qu'elle a dit et explicite d'elle-même ; spontanément un classement apparaît : lieu / action / présence du chien ; le professeur fait retrouver les citations pour illustrer ; l'élève a retenu deux phrases de mémoire ; on reprend le livre pour en trouver d'autres.
- Tu crois que ta réponse serait bonne ?
- *Je n'en sais rien, ça dépend de ce que recherche le prof*
- La question est : comment fait Le Clezio pour nous choquer ? est-ce que tu crois que si tu dis ça ce serait bon ou pas ?
- *Ben personnellement c'est ça qui m'a choquée*
- Et le prof serait satisfait ?
- *Ben... je pense... puisque c'est ce qu'il a demandé*
- Je pense aussi. Tu vois, tu es capable de répondre.
- *Oui mais ce n'est pas toujours cette question là.*
- Alors on va faire le point, comment as-tu fait pour répondre ?
- Elle reprend, les étapes de la méthode se formalisent : je suis partie de ce que je ressentais vraiment en lisant le livre ; je l'ai formulé : ce livre me choque ; j'ai cherché pourquoi en me souvenant du livre de mémoire ; j'ai vérifié dans le livre ; j'ai classé.

• Diagnostic :

■ Le début de l'entretien peut signifier que cette élève considère qu'elle est en droit de répondre de façon superficielle aux questions parce que le livre la « **traumatise** » ou qu'il n'y a pas beaucoup d'actions. Il ne s'agit pas d'un prétexte puisqu'elle a quand même lu le livre et que le contrôle est passé, il n'est plus question d'évaluation. Le fait que le livre n'est « **pas intéressant** » est enchaîné dans sa réponse, sans lien ni pause, avec le fait qu'il l'ait « **traumatisée** ». Le mot « **intéressant** » me semble devoir être pris ici au sens étymologique. Un livre n'est « **intéressant** », le lecteur ne s'y implique, ne s'y projette, que :

- s'il « **fait passer un message** ». Il aurait été judicieux de creuser ce qu'elle entend par là : ceci signifie-t-il que le « **message** » doit être plus explicite ? ou plus politique ? La dénonciation de la déshumanisation de la ville moderne dans cette nouvelle de Le Clezio est pourtant presque transparente. Notons qu'elle accepte l'idée qu'il y a peut-être un « **message** », mais elle ne le « **voit pas** ». Attend-elle du cours de français qu'il l'explique de manière magistrale ? Il me semble qu'explorer cette notion de « message », voire la déconstruire, serait sans doute utile en classe entière, en travaillant par exemple sur des textes « à message » parodiques pour leur faire prendre conscience de la faiblesse d'une thèse trop explicitement assénée et / ou trop convenue.
- s'il distrait aimablement ; toute autre émotion est dévalorisée ; que le livre l'ait « **traumatisée** », c'est-à-dire, comme elle l'explique, lui ait « **fait peur** » et l'ait choquée, dérangée (« **c'est bizarre** »), n'est qu'une gêne au plaisir. Il serait nécessaire de travailler sur le plaisir d'être dérangé, bousculé, sur la notion de para-doxa et sur l'art de la provocation, avec des textes appropriés : expliciter les valeurs que bousculent de tels textes, réfléchir sur leur universalité et sur l'intérêt de les interroger de la sorte.

■ Ses dernières réponses montrent qu'elle n'a pas de maîtrise des critères d'évaluation ; une réponse n'est bonne que si elle rentre dans les attentes du professeur-Sphinx, attentes perçues non comme prévisibles eu égard à la question mais comme parfaitement énigmatiques (« **Je n'en sais rien, ça dépend de ce que recherche le prof** ») ; est-ce la crainte du hors-sujet ou la conscience qu'il y a d'autres critères d'évaluation ? Puisqu'elle a elle-même formulé la question (« **qu'est ce qui vous choque dans ce livre ?** ») elle devrait savoir qu'elle y répond effectivement ; mais sa propre appréciation est-elle à ses yeux valide ? Que sa lecture ait paru fonctionner, qu'elle ait eu la satisfaction de trouver les indices pour la justifier (elle a une très bonne mémoire du texte, elle a repéré le leitmotiv des « **yeux jaunes du chien** », elle a le réflexe de citer : « **c'est marqué** ») ne semblent pas garantir à ses yeux que son analyse soit de qualité. Si elle était restée sur cette représentation, comment aurait-elle pu être motivée pour reproduire cette démarche de lecture dont elle n'est pas consciente de la valeur ? L'entretien peut donc être un moyen privilégié d'appropriation des critères de réussite d'une activité et de prise de conscience des procédures personnelles qui permettent de la mener à bien.

- Il me semble que j'aurais dû lui demander d'explicitier les autres critères, dans le prolongement de ce premier critère, adéquation de la réponse à la question, et de les prendre en notes.

- Remédiation :

Je ne l'ai pas fait, mais il aurait été intéressant de faire préciser et noter la distinction : histoires qui se sont passées en vrai / histoires qui pourraient être vraies (réel / effet de réel).

- Apprentissage :

- Je trouve que le travail de construction d'un commentaire est très intéressant : il me semble que les impressions subjectives de lecture ont pu être prises en compte et légitimées (« personnellement, c'est ça qui m'a choquée »), y compris ici, c'est à dire dans la perspective la plus scolaire qui soit. J'ai l'impression qu'elle a compris que cette œuvre qui l'avait à première lecture choquée pouvait lui permettre de trouver du plaisir dans la lecture analytique, la quête du sens. Je pense qu'il aurait été intéressant de lui demander de rédiger la réponse, par exemple à partir de l'enregistrement de l'entretien.

- Je trouve que le travail de décontextualisation a été intéressant aussi, d'autant plus que la démarche en a été initiée par l'élève elle-même (« oui mais ce n'est pas toujours cette question »). Je me suis rendue compte en analysant l'entretien que j'avais inconsciemment déformé la question qu'elle avait formulée (de qu'est ce qui vous choque dans ce livre ? je suis passée à : « comment fait Le Clezio pour nous choquer ? ») ; réflexe de décentration de la question pour favoriser l'analyse des procédés : je ne suis pas sûre que seule elle aurait reconnu sa question dans cette autre façon de la poser ; il aurait été utile de lui faire prendre conscience du tour de passe-passe : ma question poussait à l'objectivisation mais ne devait pas l'effrayer car les impressions subjectives demeurent un bon point de départ pour la traiter, quand bien même ce n'est pas dit explicitement.

Bilan : le plus important ici a sans doute été la remise en confiance : A. a manifesté des capacités de lecture indéniables et dont elle n'avait pas conscience de la qualité.

« J'aurais tapé Bible... »

N. est une élève très timide mais qui se prête volontiers à l'entretien ; ses réponses sont cependant courtes, peu audibles, j'ai peu de prises (d'ailleurs, le morceau que je propose est presque le seul exploitable sur une durée totale de 5 minutes). Son évaluation laissait penser qu'elle n'avait pas du tout travaillé la préparation, et qu'elle n'avait pas tout lu : or elle affirme qu'elle a lu jusqu'au bout et que d'ailleurs cette lecture ne lui a pas particulièrement déplu.

Dans le travail préparatoire, il y avait une recherche documentaire sur les mythes auxquels renvoyaient les titres des nouvelles, dont *Moloch*. Dans son contrôle, elle n'a pas traité la question : « Résumez le mythe de Moloch ».

- Comment se fait-il que tu n'aies pas su répondre à la question concernant le mythe de Moloch ?
Avais-tu fait ta préparation ?
- *J'ai fait la préparation mais je n'ai pas trouvé sur Moloch. Je n'ai pas pu aller sur Internet parce que les ordinateurs du CDI étaient pris et qu'après c'était trop tard (elle me montre sa préparation, elle a essayé de faire toutes les activités demandées, sauf la recherche documentaire).*
- Comment t'y serais-tu prise ?
- *Ben j'aurais tapé Bible...*
- Pourquoi Bible ?
- *Parce que j'ai entendu des copines dire que c'était dans la Bible.*
- Ça aurait marché ?
- *Je ne sais pas, ça m'aurait sorti plein de... (hésitation).*
- Admettons qu'il t'ait dit : il y a 1000 entrées pour Bible !?
- *La première, oui la première c'est la meilleure parce que... rires*
- Mais il n'y a pas une autre solution pour trouver le mythe de Moloch ?
- *Si dans un livre...*
- Quel livre ?

- ...
- Si nous allions voir ?

Comme nous sommes au CDI, nous nous levons, je la laisse tourner dans les allées (sans avoir consulté le BCDI) ; je finis par me poster dans le coin des usuels ; elle me rejoint mais je me rends compte qu'elle cherche la Bible ; je l'abandonne avec consigne de trouver et je vais faire un entretien avec un autre élève ; quand je reviens je la trouve occupée à recopier l'article du Robert des noms propres ; je lui demande comment elle a fait pour trouver ; elle a demandé conseil à la documentaliste.

- Diagnostic : le contrôle de cet élève aurait pu être interprété comme le signe qu'elle n'avait pas du tout travaillé ; or ce n'était pas le cas et il semble même, au vu de sa préparation, qu'elle ait passé à son travail plus de temps que la moyenne. Preuve que l'interprétation de l'échec par le manque de travail n'est pas toujours juste. Mener en autonomie une recherche documentaire très simple ne semble pas une compétence acquise en début de seconde : cette élève ne sait pas davantage utiliser Internet que les usuels ; elle a fait un petit pas vers l'autonomie en se montrant capable de solliciter d'elle-même une personne-ressource, mais ce n'est pas suffisant. Il me semblerait utile d'organiser dans le cadre d'un module une séance au CDI, en donnant aux élèves une recherche conçue pour les amener à s'interroger sur le support le plus adéquat à chaque problème posé ; recherche à mener en équipe car je pense que certains élèves sont experts ; de plus, les réponses de cette élève révèlent une entraide de peu d'efficacité, puisqu'elle a « entendu dire » quelque chose à propos de la Bible par des camarades mais que cette « rumeur » non explicitée l'a conduite à l'erreur : il me semble essentiel d'aider à la qualité de l'entraide.
- Remédiation / apprentissage : je pense qu'elle aura désormais le réflexe de consulter les usuels avant de se jeter sur Internet, et de solliciter de l'aide si nécessaire. Il aurait fallu poursuivre le travail avec elle en lui demandant d'une part de faire une recherche documentaire sur son nouveau programme de lecture et en l'aidant d'autre part à exploiter efficacement les documents au lieu de les recopier simplement. Puis évaluer systématiquement les progrès réalisés.

« Donc le rythme est lent... »

B. est un garçon souriant mais très détaché de toute cette affaire de lecture... Il a été retenu en A.I. parce qu'il n'avait répondu à aucune des questions sur *Pierre et Jean* lors de l'évaluation et a dit ne pas l'avoir lu du tout ; il a lu quatre des nouvelles de Le Clezio ; il a à peine commencé le travail de préparation. Au début de l'entretien, il a dit qu'il adorait lire des livres d'histoire sur Versailles et les rois de France en général, mais qu'il n'aimait que ça ; il n'a pu me donner qu'un seul titre, que je ne connaissais pas (mais il semblait en effet très renseigné sur la question) ; nous avons prévu de lui trouver pour le prochain programme de lectures un roman sur ce thème. Il a effectivement lu le programme de lecture suivant, au moins partiellement, d'après le résultat de l'évaluation ; mais il n'a pas lu les autres programmes de lecture de l'année et aura eu des résultats très faibles toute l'année malgré les remarques de ses professeurs sur ses capacités.

Aux questions sur sa lecture de Le Clezio il répond qu'il a arrêté à la quatrième nouvelle parce que « c'est trop ch... ». Je le déstabilise en contre argumentant : personnellement je trouve ça passionnant, trépidant, je trouve beaucoup de plaisir à lire ; il entre facilement dans le jeu et semble s'amuser autant que moi...

- Eh bien non, moi je trouve que ça va vite, pour moi ça va très vite, c'est plein de rebondissements ! Qu'est ce que tu peux répondre à ça ?
- (Rires...) *mais je sais pas, je pourrais dire... quand ils sont en mobylette, ils cherchent quelqu'un, je ne sais plus, il répète toujours la même chose, c'est lent, on ne peut pas trouver ça intéressant...*
- Mais moi je peux te dire que j'ai trouvé ça intéressant, je n'ai pas trouvé que c'était lent...

- (Longue hésitation...) *Par exemple, par rapport au nombre d'actions qu'il a décrites par rapport au nombre de pages qu'il a faites, ça fait quand même beaucoup de pages pour pas beaucoup d'actions...*
- Bon d'accord... Mais moi j'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'actions ; alors est-ce que tu peux me dire combien il y a d'actions différentes ?
- *Alors à un moment il décrit ce que pense Martine...*
- C'est une action ?
- *Euh non, alors d'abord quand elles partent en mobylette, elles tournent en rond, quand elle ne se sent pas bien sur la mobylette, quand elle se fait écraser...*
- Une action avant qu'elle se fasse écraser ?
- *Quand elle vole le sac*
- Donc il y a quatre actions, c'est pas mal déjà...
- *Pour 20 pages !! Et puis les actions ne sont pas intéressantes...*
- D'accord, donc ?
- *Donc le rythme est lent.*
- Donc à quelle question pourrais-tu répondre en me disant ce que tu viens de me dire ?
- Etudies le rythme de la nouvelle ?
- Et si tu réponds ce que tu m'as dit, penses-tu que ce sera bon ?
- *Ben oui c'est sûr si je suis précis et que je justifie bien !.*
- Que peux-tu noter pour savoir maintenant étudier le rythme dans n'importe quelle nouvelle ou roman ?
- *Qu'on peut étudier le rythme en comptant le nombre d'actions...*
- Par rapport à quoi ?
- *Ben au nombre de pages qu'il a écrites pour les raconter on vient de le dire !*
- Autre chose ?
- ...
- Sur la notion d'action ?
- *Ah oui... d'ailleurs ce qu'on a dit c'est faux parce que quand elle ne se sent pas bien ce n'est pas une action.*

J'irai vite sur remédiation / apprentissage car l'essentiel ne me semble pas là :

- Remédiation.

Il est possible qu'elle l'était déjà, mais la notion d'action semble fixée.

- Apprentissage.

Par le jeu de la contre-argumentation qui crée une déstabilisation cognitive, il semble s'être approprié un outil d'analyse transférable, le rapport entre le temps du récit et le temps de l'action.

- Diagnostic.

Cet entretien me semble montrer clairement, s'il en était besoin, qu'un élève peut avoir de mauvaises évaluations tout en disposant d'un vocabulaire correct et d'outils méthodologiques appropriés : il entre avec vivacité et aisance dans l'échange, il peut jouer avec l'humour d'un adulte, il connaît la notion de rythme et la convoque à bon escient ; il stabilise vite la notion d'action, au point de pouvoir rectifier une erreur que j'avais laissé passer ; contrairement à A., il affirme que sa réponse serait bonne et semble capable de s'approprier les critères d'évaluation.

L'essentiel est ailleurs, sans doute dans le plaisir qu'il n'a pas trouvé ; il semble avoir pris un certain plaisir à l'entretien (quand je lui pose la question à la fin, il dit que c'est bien, qu'il est content de l'entretien mais que c'est trop court pour que ça serve à quelque chose) ; il lira apparemment le programme de lecture que l'ont aidé à choisir la documentaliste et son professeur, mais je constaterai en consultant avec lui quelques notices du CDI, où est indiqué le nombre de pages, qu'il choisit toujours le plus court et qu'il ne cherche pas particulièrement des œuvres ayant trait à Versailles ; il se plaint de ce qui reste comme contrainte dans le choix de ce programme ; quand je lui pose des questions sur sa lecture, il est très peu enthousiaste.

J'ai l'impression que cet élève ne ressentira pas le plaisir du texte, de la lecture d'évasion, ou que du moins il se fera une coquetterie de ne pas le dire ; il aime les livres d'histoire, « ceux qui m'apprennent quelque chose », dit-il ; je pense qu'il faudrait travailler sur sa représentation de la lecture ; je ne l'ai pas fait, car j'ai voulu comme avec les autres lui faire comprendre qu'il pouvait

s'appuyer sur ses perceptions subjectives pour analyser : mais lui ne doutait pas – pas assez ? - de la validité de ses perceptions ! Simplement, il semble se considérer comme condamné à rester mauvais lecteur car ressentir un plaisir immédiat serait une condition sine qua non pour en être un bon et que ce n'est tout simplement pas son genre de ressentir ce plaisir ! Faudrait-il justement insister sur le plaisir de la lecture d'analyse, de la quête du sens, jouissance du texte... ? J'ai l'impression que la lecture d'œuvres réputées difficiles, ou bien poésie moderne ou bien roman à leçon philosophique, toutes lectures qui dérouteraient ses camarades, lui permettrait peut-être d'accéder à cet autre plaisir du texte....

Bilan :

Les entretiens peuvent donner des idées d'activités pour toute la classe mais surtout d'activités appropriées à l'élève concerné : il serait bon de les faire noter à chacun systématiquement, à l'issue de l'entretien ; des exercices spécifiques pourraient même être faits par l'élève, en autonomie, à partir de l'enregistrement (par exemple : rédiger la réponse à une question abordée lors de l'entretien).

Il semble que ces entretiens peuvent être le lieu où sont bousculées des représentations bien ancrées : le plaisir immédiat du texte n'est pas le seul intérêt de la lecture littéraire, l'analyse littéraire donne elle aussi du plaisir, chacun est capable d'y devenir expert en sachant bien ce qu'on attend de lui, certes il y a des choses à savoir et savoir faire mais il est possible de les acquérir.

Le dialogue peut permettre la construction d'un raisonnement ou d'un savoir ; par exemple, par un questionnement faussement naïf (ou gentiment provocateur) on peut pousser l'élève à argumenter en partant de ce qu'il a effectivement pensé de sa lecture puis à chercher le sens des procédés mobilisés, y compris ceux qui spontanément lui déplaisent

Certes les difficultés et les limites de la méthode sont évidentes, et résident notamment dans le temps qu'elle demande ; cependant on peut penser qu'en pratiquant régulièrement des entretiens et en les analysant le professeur pourra acquérir une certaine efficacité ; mon expérience peut permettre d'avancer quelques pistes :

- Savoir mieux ce qu'on cherche permet d'être capable d'infléchir ses questions dans le bon sens ; ceci dit, il me semble que séparer les objectifs (diagnostic, remédiation, apprentissage) comme je le faisais au début est une erreur : c'est plutôt le savoir ou la compétence qu'on vise qu'il faut me semble-t-il mieux déterminer à l'avance.
- Pour ce qui est des interventions du professeur, il apparaît que pour obtenir des éléments intéressants il faut les réduire au maximum et se contenter souvent de répéter ce qui a été dit, ce qui suffit à faire reformuler et préciser ; la contre-argumentation est souvent utile pour pousser plus loin la réflexion ; des interventions plus contraignantes pourront inviter l'élève à décontextualiser, expliciter les critères d'évaluation, faire le point sur ce qui a été appris. Rappelons qu'il semble indispensable de garder toute la souplesse nécessaire pour s'adapter véritablement au profil particulier de chaque élève.
- Savoir exploiter en aval l'entretien, grâce à des exercices conçus spécialement pour l'élève et inscrits dans le prolongement de ce qui s'est dit, permet d'en tirer un meilleur profit : on pourrait même amener l'élève à travailler à partir de l'enregistrement.

*Marie Sylvie CLAUDE
Lycée G. Apollinaire. Thiais*

Lire une œuvre intégrale

La lecture, une « mise en question » de l'oeuvre

Difficulté traitée	Lire une œuvre intégrale
Situation par rapport à l'année, au cours ou aux séquences	Les séances d'A.I. se situent au début de l'année ; elles précèdent puis accompagnent une séquence sur la lecture d'un texte contemporain : <i>Le Diable en partage</i> de Fabrice Melquiot (2002).
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des hypothèses de lecture - Anticiper l'évaluation de la lecture - Rédiger une réponse à une question d'interprétation
Durée	5 séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de sa lecture - Franchir ensemble le « seuil » d'une œuvre - Questionner collectivement un texte - Assumer seul la formulation d'une question et de sa réponse - Valoriser le retour en classe entière

Recrutement : Le groupe d'A.I. est composé des 8 élèves qui n'ont pas lu *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand (lecture cursive lors d'une séance sur l'éloge et le blâme) et qui ont donc eu un très mauvais résultat lors du premier contrôle de lecture.

L'objectif des séances d'A.I. est de contribuer à lever des « blocages » liés à la lecture, en créant une médiation entre les élèves et l'œuvre à lire (en les aidant à y « entrer » et en modifiant l'image qu'ils ont de la lecture). Il est aussi de travailler sur leur questionnement du texte afin de leur rendre sensible la façon dont ils construisent son sens. J'espère ainsi faire apparaître la légitimité de leur lecture et, ce faisant, lever leurs appréhensions quant à son évaluation.

Séance 1 : Parler de sa/la lecture, et de la « non-lecture » de l'œuvre précédente : prendre conscience de ce qui pose problème

La première séance est consacrée à des entretiens, pour leur permettre d'« exorciser » l'expérience négative du contrôle et peut-être de la lecture en général ; également pour leur permettre d'avoir (et moi avec eux) une conscience plus précise de ce qui leur pose problème dans la lecture.

Je décompose cette séance en deux temps : un temps d'entretien avec le groupe entier, qui vise à dédramatiser cette heure et à définir son orientation, puis un temps d'entretien individuel (d'explicitation ?) sur les expériences de lecture de chaque élève, sur leur « histoire » de lecteur.

Je **demande aux élèves qui ne sont pas interrogés de commencer à lire la nouvelle œuvre** intégrale. Ils peuvent en discuter, s'expliquer certains passages, s'assurer de leur bonne compréhension. J'espère que cette entrée collective dans l'œuvre durant l'heure les aidera à lutter contre l'impression de « seuil » infranchissable, de « falaise » ou d'étrangeté que donne le livre. J'espère créer une médiation entre le texte et eux : susciter leur curiosité ou tout au moins leur permettre de se familiariser avec le texte pour poursuivre plus facilement la lecture ainsi amorcée.

Durant l'entretien collectif, je demande aux élèves s'ils ont une idée des raisons de leur présence en heure d'aide individualisée : « On a eu de mauvaises notes au contrôle de lecture. On n'a pas lu l'œuvre, ou pas lu entièrement. On n'a pas compris l'œuvre à lire ». Je leur demande s'ils ont une idée de ce que nous allons faire durant cette heure : « On va parler de « ça », de « pourquoi on n'a pas lu l'œuvre ». On va parler de la nouvelle œuvre à lire. On va lire la nouvelle œuvre, ou un morceau seulement ». J'ai la surprise d'apprendre qu'un élève a déjà lu la prochaine œuvre (qui doit être lue dans plusieurs semaines seulement). Il la trouve plus facile, plus intéressante, mais n'a pas tout

compris. Cela entraîne un petit temps de discussion sur le choix des œuvres à lire en cours de français, sur le programme de l'année.

L'entretien individuel révèle la variété des situations et des difficultés (que dissimule une note identique au contrôle de lecture). Les problèmes évoqués par les élèves sont d'ordres très divers et se situent à des stades différents de « la lecture » : très en amont de l'acte de lecture, lorsqu'il faut faire la démarche d'acheter le livre, lorsqu'il faut anticiper les éventuels problèmes concrets de l'achat (délai de commande, etc.) ; juste avant d'entrer dans le texte, lorsqu'il faut anticiper le temps de lecture pour se décider à commencer à temps, lorsqu'il faut franchir le seuil de l'œuvre ; au début de la lecture, lorsqu'il faut parvenir à assimiler les informations multiples du début de l'œuvre, du début de pièce notamment ; pendant la lecture face aux difficultés diverses que rencontre l'élève (passage qu'il ressent comme complexe, lexique, etc.). J'ai une surprise de taille par rapport à mes attentes : plusieurs élèves m'affirment qu'ils aiment lire !

Je leur demande pour le prochain cours d'avoir lu une vingtaine de pages et de repérer les passages qui les font réagir et ceux qu'ils ne comprennent pas.

A l'issue de cette séance, le refus du livre me semble essentiellement lié à l'appréhension que constitue l'évaluation, à l'idée qu'on aura à rendre compte de sa lecture. Je décide d'orienter le travail sur cet aspect, pour essayer de leur faire sentir que le questionnement de l'évaluation n'a rien d'une énigme, que le sens de l'œuvre n'est pas caché, ni extérieur à leur lecture, mais qu'il leur appartient de le construire.

Séance 2 : Modifier l'image de la lecture : construire collectivement le sens de l'œuvre

Pour la deuxième séance, je m'efforce de travailler sur l'image de la lecture : il me semble que les élèves la perçoivent comme une activité austère, dans la mesure où elle est solitaire et silencieuse, et surtout comme une activité mystérieuse, dont ils n'ont pas les clefs. J'aimerais rendre sensible la façon dont ils construisent le sens de l'œuvre au cours de leur lecture ; leur montrer la légitimité de toute lecture dès lors qu'elle s'appuie sur des éléments précis du texte.

Pour permettre à cette construction d'apparaître, je décide que cette séance sera une séance d'échanges sur le texte : échanges sur les impressions produites par le texte sur chacun, échanges (et confrontation) sur le sens construit par chacun.

Les avancées dans la lecture de l'œuvre sont très diverses : apparemment, tous les élèves ont lu les 20 premières pages ; mais certains ont déjà fini l'œuvre. Ils ont manifestement aimé le texte mais n'ont pas « tout compris » et ont beaucoup de questions à poser, de réactions à exprimer (ce qui anime évidemment la séance).

Les élèves échangent des questions sur le texte et j'essaie de susciter leurs propres hypothèses de réponses. Certains élèves exposent ce qu'ils ont compris à ceux pour qui la pièce est moins claire (les plus avancés dans la lecture profitent évidemment de leur avance...) : quelques-uns ont bien compris la composition de l'œuvre qui fait alterner scènes passées et scènes présentes, scènes réelles et scènes fantasmées. Ils l'expliquent et je leur demande de s'appuyer sur des indices textuels, de nous montrer comment ils ont compris ce fonctionnement.

Nous relisons les passages les plus difficiles (que les élèves ont repérés durant leur lecture). Nous discutons de la façon dont chacun comprend tel ou tel aspect de l'œuvre, des interprétations possibles, des interprétations les plus probables, de la notion même d'interprétation d'un texte : sa liberté, ses limites, l'importance des avis précisément argumentés. J'essaie de favoriser la confrontation des interprétations en demandant à chaque élève de justifier sa position : certaines propositions suscitent davantage l'adhésion que d'autres durant cet échange. C'est le passage du sens individuel au sens construit collectivement que nous essayons ici de sentir.

Je remarque d'ailleurs (avec quelque dépit !) que je suis beaucoup plus mesurée dans mes suggestions car je sais que nous allons rencontrer l'auteur de l'œuvre... et j'éprouve sans doute exactement le sentiment des élèves : l'impression que je peux me « tromper », alors que c'est

précisément le sentiment que je veux leur ôter ! J'essaie d'expliquer que même si les positions de l'auteur ne correspondent pas exactement aux nôtres, cela ne les invalide pas pour autant.

Enfin, pour permettre aux élèves de ressentir un peu du plaisir propre au texte dramatique et pour lui redonner un peu de son statut, je leur propose de lire à voix haute certains passages, d'essayer de les jouer, ou tout au moins d'imaginer les contraintes de la mise en scène, les difficultés que représentent certaines didascalies.

Je demande aux élèves, pour le prochain cours, d'avoir lu plus de la moitié de l'oeuvre, et si possible la pièce entière.

Séance 3 : Concevoir un contrôle de lecture pour la classe : lire, c'est questionner un texte

Pour la troisième séance, je désire travailler sur le questionnement du texte et montrer aux élèves que les questions qu'ils affronteront le jour du devoir n'ont rien de mystérieux : elles ont accompagné leur lecture, ils ont dû nécessairement se les poser en lisant l'oeuvre, ils ont dû les poser à l'oeuvre. J'espère ainsi dédramatiser le contrôle de lecture et en permettre une préparation active en l'anticipant.

J'annonce donc aux élèves du groupe qu'il leur revient de concevoir un contrôle de lecture sur la pièce, contrôle qui servira d'entraînement à la classe. Chaque élève élabore quatre questions et nous travaillons ensemble pour en améliorer la formulation et l'orientation. Ils commencent par des questions très formelles (« comment s'appelle... »), ou des questions extrêmement vagues, ou encore des questions auxquelles ils sont bien incapables de répondre (et moi tout autant). Je leur demande systématiquement quelles réponses ils attendent, comment ils comptent évaluer la réponse. Ils constatent alors que toutes les questions ne sont pas possibles, que le questionnement n'est pas gratuit, et qu'il est difficile, peut-être plus encore que la réponse !

Nous prenons conscience de la logique du questionnement : nombre de questions présupposent une hypothèse de réponse... questionner c'est déjà donner une orientation à sa lecture. Ils travaillent donc la formulation de leurs questions en fonction de leur idée de réponse. Ils en viennent à reprendre le questionnaire du précédent contrôle pour en revoir la logique. Progressivement, les réponses sont plus orientées, plus précises et font appel à une interprétation du texte, à une véritable lecture.

Exemples de questions retenues : questions de compréhension : « La première scène sert à nous donner des informations pour comprendre la situation et l'action qui va suivre. Quelles sont ces informations ? Sont-elles données clairement ? (Elodie) Pourquoi Lorko s'exprime-t-il parfois en anglais (par exemple dans la scène « O Sole mio » sur une route près de Venise, ou avec la « femme au mouchoir » à Paris) ? (Elanjezhian) Contre qui Alexandre et Jovan font-ils la guerre ? Quels problèmes leur pose cet adversaire dans leur vie de tous les jours ? Expliquez. (Mohamed) A quelle époque (approximativement) se déroule la pièce ? A quoi le voit-on ? Quel effet cela a-t-il sur le spectateur ? (Karim)

Questions d'interprétation : Comment la pièce est-elle structurée ? (commentez le déroulement dans le temps par exemple). Quel effet cela provoque-t-il ? (Fadwa) Pourquoi l'auteur choisit-il de faire mourir tous les personnages sauf Lorko et Elma ? Comment interprétez-vous la fin de la pièce ? (Ousmane) Quelles sont les occupations du père et de la mère de Lorko ? Pourquoi les font-ils sans cesse ? (De quoi sont-elles le symbole ?) (Akila) Quel est le registre dominant de la pièce ? Justifiez par deux arguments précis. (Lilas)

J'explique que certaines de ces questions seront utilisées pour proposer un devoir en classe entière, en guise d'entraînement au contrôle de lecture.

En classe entière, je donne un contrôle composé de 8 questions : une question par élève du groupe d'aide. Le nom de l'élève qui a élaboré la question est indiqué sur la feuille de devoir. Je constate l'impact de cette activité sur l'image du groupe d'aide : la classe semble impressionnée à l'idée que les élèves aient pu concevoir le devoir.

Séance 4 : Elaborer le corrigé du contrôle préparatoire : se placer en position de maîtrise du sens

Pour accentuer cette impression et valoriser le retour des élèves d'aide en classe entière, j'ai demandé à chaque élève du groupe de préparer chez lui le corrigé de sa question et de l'apporter à cette séance d'aide. J'espère ainsi les placer en situation de maîtrise du savoir et confirmer la logique du questionnement : celui qui pose une question pertinente a les moyens de fournir une piste de réponse.

En aide, les élèves apportent leur proposition de corrigé pour leur question ; tous n'ont pas fait le travail et certains n'auront pas le temps de finir. L'heure est consacrée à l'amélioration de chaque réponse : clarifier sa structure, passer de la description d'une caractéristique à l'interprétation de ce qui a été observé, corriger l'expression et la présentation. Les élèves qui ont fini plus tôt échangent leur réponse et s'assurent de la clarté du corrigé.

Le corrigé est tapé et distribué en classe entière (le nom de l'élève responsable du corrigé est mentionné). Je rends les copies aux élèves dans le désordre pour que chacun corrige une copie (à la maison) et la note en formulant une appréciation précise. Je revois ensuite les corrections pour évaluer le travail de l'élève corrigé et celui de l'élève correcteur.

Séance 5 : Amorcer la lecture de la nouvelle œuvre intégrale : utiliser les ressources d'une édition critique

Pour cette dernière séance, je voudrais réitérer l'expérience d'entrée collective dans une œuvre, mais pour un texte qui présente une difficulté supplémentaire puisqu'elle nécessite l'utilisation d'un appareil critique. En effet, il s'agit cette fois d'un texte classique, *La Double Inconstance* de Marivaux. Je voudrais que le groupe sache utiliser l'« instrument » que constitue l'édition critique, que chaque élève puisse tirer parti de l'aide qu'elle apporte ; j'aimerais également qu'ils réinvestissent leur attitude de lecteur-questionneur dans les limites très courtes de la première scène et qu'ils sortent de l'heure avec un projet de lecture, même vague, qu'il leur appartiendra de vérifier ou de corriger en cours de lecture.

Ils ont apporté la nouvelle œuvre intégrale ; elle doit être lue quelques semaines plus tard. **Nous prenons le temps d'une lecture silencieuse de la première scène puis nous échangeons sur ce qui est compris, sur ce qui est plus difficile à comprendre** : le lexique classique, la syntaxe complexe, le jeu sur les mots. Nous expliquons comment utiliser les notes de l'édition. Nous comparons les difficultés de lecture de cette œuvre par rapport à la précédente : une œuvre classique et une œuvre contemporaine.

En fin de séance, une fois ces difficultés de compréhension résolues, je demande aux élèves d'exposer ce qu'ils imaginent de la suite de l'histoire, ainsi que les raisons qui les poussent à proposer telle hypothèse plutôt qu'une autre. Ils « parient » tous sur une victoire du couple Arlequin-Silvia et justifient leur réponse par la détermination de Silvia et l'amour qu'elle exprime pour Arlequin. Un seul élève, apparemment par provocation, affirme que les femmes aiment l'argent et que Silvia finira par céder. Nous notons les deux hypothèses de dénouement et je demande aux élèves d'être attentifs durant leur lecture aux indices d'une évolution de la pièce dans un sens ou dans l'autre.

BILAN :

Le travail fait en aide reste évidemment limité sur un certain nombre de points ; certains élèves se sont montrés moins impliqués dès lors que j'ai exigé un petit travail d'écriture entre deux séances. De plus, lorsqu'il s'agit de difficultés de compréhension profondes, liées par exemple au maniement de la langue (pour un élève arrivé récemment en France), les limites de l'accompagnement en aide se font sentir.

Malgré ces difficultés, je constate que tous les élèves ont lu l'œuvre pour laquelle ils ont été accompagnés (*Le Diable en partage*), ce qui s'est évidemment traduit dans leur résultat au contrôle de

lecture suivant. Tous ont également réussi à lire seuls l'œuvre suivante (*La Double Inconstance*), après avoir été « lancés » lors de la dernière heure d'aide. Ce travail a également eu un impact positif sur la classe et sur le regard porté sur l'aide individualisée dans la mesure où les élèves d'A.I. ont tenu, durant une séance, la place du correcteur (du professeur ?) en classe entière.

*M.-L. Basuyaux
Lycée Voillaume. Aulnay-sous-Bois*

Mettre en relation plus d'indices pour mieux interpréter un récit

Difficulté traitée	être réceptif à davantage d'indices et savoir les mettre en relation pour interpréter un récit
Situation par rapport à l'année, au cours ou aux séquences	au début de l'année, après l'évaluation initiale à l'entrée en seconde portant sur la compréhension du récit
Compétences travaillées	essentiellement la compétence logique (mais également les compétences encyclopédique et rhétorique) pour interpréter un texte narratif court et complexe ("réticent") et pour lire avec plaisir
Durée	4 séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	parler de ses lectures, travailler à partir de nouvelles réalistes écoutées et/ou oralisées en totalité ou en partie, rédiger à partir de là selon les cas des transformations ou des péripéties, une situation finale, un résumé, les lire au groupe, les analyser collectivement en revenant aux indices du texte utilisés ou négligés, enrichir collectivement l'interprétation du récit.

Recrutement

En équipe de Français, nous avons préparé une **évaluation initiale des élèves entrant en seconde**. Celle-ci comportait notamment un questionnaire sur la nouvelle de Pascal Merigeau "Quand Angèle fut seule..."¹ Nous avons choisi cette nouvelle déroutante pour évaluer le niveau de compétence en lecture du récit de nos élèves et notamment leur capacité à prélever et à mettre en relation les indices du texte pour interpréter la nouvelle. Le questionnaire comportait 7 questions allant de l'interprétation la plus complète du texte comme nouvelle policière à des questions classiques plus ponctuelles sur le lieu, l'époque, les liens entre les personnages, le point de vue de la narration, la chronologie, la justification de certaines réactions du personnage principal et de choix narratologiques. A la suite de cette évaluation, j'ai choisi de proposer une remédiation sur la lecture de nouvelles réalistes aux élèves de chacune de mes deux classes de seconde ayant obtenu des scores inférieurs à 5/20 pour cette évaluation, score très faible si on sait que la question du lien entre les personnages était sur 4 points, celle du milieu et de l'époque sur 3 points *etc* (8 élèves pour chaque classe, une seconde avec les options ISI-MPI (seconde 7), et une autre avec l'option IGC (seconde 6)). Mon hypothèse était que ces élèves n'étaient pas de bons lecteurs, que vraisemblablement ils n'aimaient pas lire, et qu'ils ne mettaient pas suffisamment en oeuvre dans la lecture littéraire leur compétence logique, ne prêtant pas suffisamment attention aux indices textuels.

L'objectif des séances d'A.I. était donc de travailler essentiellement cette compétence logique (mais également les compétences encyclopédique et rhétorique, en interaction avec celle-là).²

Séance 1 : Parler librement de ses lectures, de ses goûts, de ses réticences ou de ses difficultés dans ce domaine. Prendre en compte le paratexte pour interpréter un récit.

La première séance est consacrée à des entretiens, pour permettre de parler de ses lectures, de prendre conscience de ce qui pose problème et pour mieux comprendre les mécanismes de la lecture. Un premier travail sur l'importance de la prise en compte du paratexte pour interpréter un texte est proposé pour cette séance.

¹ On peut trouver cette nouvelle notamment dans DESCOTES, Michel, *La lecture Méthodique*, Mafpen de Toulouse/ CRDP de Toulouse, 1989, pp.79/80.

² *cf.* par exemple la synthèse sur le jeu de ces compétences dans la lecture littéraire dans BOISSINOT, Alain, ARMAND, Anne, et JORDY, Jean (coord.), *Le français en collège et en lycée*, Paris, Hachette Éducation, 2001, p.146-153.

Pour chaque classe, la première partie de la séance est consacrée à une discussion assez libre avec l'ensemble du groupe. En m'efforçant de créer un climat de confiance, j'invite chaque élève à parler de son rapport à la discipline du français et à la lecture, actuellement, et au cours de son histoire scolaire. Deux élèves de chaque classe m'affirment n'avoir jamais eu de difficulté spécifique dans cette matière et pensent qu'il s'agit d'un accident. L'un, un redoublant en situation de refus, dit ne s'être pas du tout investi dans cette épreuve d'évaluation. Cette analyse sera confortée par ses résultats ultérieurs, il se révélera capable de très fines analyses littéraires, lorsqu'il prendra confiance en lui et qu'il se sentira motivé. Deux élèves se révéleront très "scolaires", bonnes en orthographe et grammaire, à l'aise dans des exercices bien cadrés et bien guidés, mais vite déroutées par des textes brouillant leurs repères. Un élève dit ne pas avoir compris ce texte, sans avoir de difficulté particulière en français. Pour cet élève l'hypothèse selon laquelle c'est le système des valeurs du texte qui a fait écran à son interprétation se révélera la plus plausible. Les douze autres élèves disent être en difficulté en français. Mais, contrairement à mon hypothèse, ils disent avoir aimé apprendre à lire, ne pas avoir rencontré de difficultés dans l'apprentissage de la lecture et avoir aimé lire jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Les lectures proposées au collège, trop longues, les ont rebutés. L'un deux m'a particulièrement frappé : les yeux brillants de passion, il évoquait ses lectures de l'école élémentaire, et les illustrations qui accompagnaient ces textes, agrémentant la lecture. Leur absence dans les romans proposés ensuite, leur longueur et leur difficulté l'ont ensuite éloigné de la lecture. Les textes littéraires ne représentent rien pour une autre élève, elle ne leur accorde aucun statut, ils relèvent pour elle de l'arbitraire, et elle ne cherche donc pas de logique dans ces discours.

A la suite de cet échange, je propose aux élèves de lire à voix haute la nouvelle de Vercors "Ce jour-là" (extraite du recueil *Le silence de la mer*), nouvelle qui se trouve dans leur livre de français. Alternativement, chacun lit un paragraphe. Puis, par écrit, au brouillon, ils doivent répondre à la question suivante : Ce jour-là, que s'est-il passé ? Les élèves sont perplexes, ils n'ont pas compris la nouvelle, me disent-ils. Chacun lit cependant sa réponse et je souligne, à chaque fois, les indices mis en valeur. Certaines constantes se dégagent alors que le contenu de l'histoire s'enrichit des observations des uns et des autres. Toutefois, les élèves ne comprennent toujours pas bien l'intérêt de l'histoire. Je leur demande de lire ensuite le para texte qui suit la nouvelle, puis de mettre en relation leurs connaissances historiques avec la date de parution : 1943. De nouvelles pistes d'interprétation s'ouvrent alors : ce sont peut-être des résistants ou peut-être des juifs. Nous relisons ensemble la seconde partie de la nouvelle, les indices prennent sens (le pot de géranium par exemple, déjà repéré par certains élèves, mais difficilement interprétable dans un premier temps). Nous arrivons ensuite à une interprétation satisfaisante du texte qui prend alors de l'intérêt.

Séance 2 : Travailler la construction et la mise en relation des hypothèses de lecture à partir de la connaissance de la situation initiale d'une nouvelle et de sa perturbation d'une part, de la situation finale d'autre part.

Dans cette deuxième séance, il s'agit, tout en jouant sur le plaisir de l'énigme, d'amener les élèves à être attentifs aux indices fournis dans la situation initiale et la situation finale d'un texte, de comprendre que le lecteur construit à partir de ces indices des hypothèses de lecture, qu'il vérifie au fur et à mesure de sa lecture. Il anticipe ainsi en permanence le déroulement du récit, construit selon une certaine logique.

Je leur lis deux fois le début de la nouvelle de Tchekhov "Le Portefeuille"³, et deux fois sa situation finale "Une heure après, les corbeaux tournoyaient au-dessus d'eux en croassant". Puis je leur demande d'imaginer, au brouillon, ce qui s'est passé. Je leur distribue le texte lu afin qu'ils puissent s'y référer en imaginant les péripéties. Chacun lit ensuite sa production, nous commentons et apprécions les choix opérés (les interventions des élèves sont cependant rares à ce stade du travail), puis nous examinons les choix opérés en lien avec les indices textuels : pour chaque classe, seules deux productions tiennent compte de l'ensemble des indices, les élèves ayant majoritairement choisi, après la découverte d'un portefeuille rempli d'argent par ces saltimbanques, une fin heureuse. Ils ont ainsi négligé l'ironie perceptible dans les exagérations du début du texte (compétence rhétorique), les

³ TCHEKHOV, A., *Oeuvres (1885) t.7*, Paris, Les Éditeurs français réunis, 1955, p.71-75.

risques encourus par la séparation des membres du groupe et surtout négligé le fait que les corbeaux soient des charognards (compétences encyclopédiques). Enfin le pluriel "au-dessus d'eux" a été négligé par un élève qui a anticipé la mort d'un seul des trois personnages (compétence linguistique). Là encore, excepté pour une minorité d'élèves, la mise en relation logique d'éléments du texte ou extérieurs à lui n'a été que partielle. La logique du désir (l'enrichissement rapide) l'a sans doute emporté. Pour terminer cette séance, nous lisons enfin l'ensemble de la nouvelle imaginée par Tchekhov.

Séance 3 : Imaginer la situation finale d'une nouvelle

Dans cette troisième séance, il s'agit toujours d'émettre des hypothèses de lecture à partir des indices fournis par le texte et d'anticiper la situation finale du texte.

Les élèves lisent à voix haute, alternativement, une bonne partie de la nouvelle de Maupassant "Pierrot", qui leur a été distribuée sans les péripéties conduisant à la situation finale. Ils doivent les rédiger au brouillon. Comme pour la nouvelle précédente, la plupart des élèves optent pour une fin heureuse, Madame Lefevre, apitoyée, renonçant à se séparer de son chien, l'avarice de cette dernière, pourtant soulignée à plusieurs reprises dans le texte est négligée. Les compétences logique et rhétorique (logique de la nouvelle), et probablement aussi ici linguistique⁴ ne sont que partiellement mises en oeuvre au profit de celle du désir ou des valeurs des jeunes, privilégiant le chien. Certains élèves ont imaginé que Rose, la servante, partait avec le chien, ou le gardait pour elle, sans prendre en compte la situation d'une domestique au XIX^{ème} siècle (compétence encyclopédique). Le travail est ici toujours le même. On questionne le texte à partir des solutions proposées. On lit enfin la fin de la nouvelle.

Séance 4 : Evaluer les progrès dans la prise en compte des indices textuels, notamment ceux qui sont donnés dans la situation initiale de la nouvelle

Même travail qu'à la séance 3, mais en autonomie. Bilan de cette séquence d'AI

Je distribue aux élèves le début de la nouvelle de Zola "Histoire d'un fou" (publiée en 1866, dans *Dans Paris*). Il est question de deux amants cherchant à se débarrasser d'un mari encombrant. Le passage présenté, correspondant à la situation initiale et à la perturbation s'arrête à la phrase suivante: "Les amants reculèrent devant un meurtre". Le titre de la nouvelle, l'incipit : "On s'occupe beaucoup des aliénés en ce moment...Mais je crois pouvoir raconter ... l'histoire d'un fou ..." me paraissent des indices assez importants pour mettre les élèves sur la voie d'une anticipation en cohérence avec le texte : les amants feront passer le mari pour un fou. Je ramasse les productions écrites pour une évaluation formative. Les productions répondant aux critères de cohérence définis précédemment et rédigées avec soin seront évaluées positivement et les notes sur 10 prises en compte dans la moyenne. Les élèves s'investissent, s'appliquent.

Au moment du bilan oral et collectif (je n'ai pas encore lu les copies), les élèves expriment leur satisfaction de ce type de travail, qui les motive "Si c'est cela, l'AI, c'est bien". Ils repartent avec l'idée qu'il faut penser à lire le paratexte, et faire plus attention qu'ils ne le faisaient précédemment aux détails, aux indices du texte, notamment au début du texte. Ils sont un peu plus sensibles au fait que les informations données dans une nouvelle ne sont pas gratuites, mais convergent pour créer du sens. Mais je suis déçue au moment de la correction des productions : La nouvelle était-elle trop difficile, son sujet trop délicat pour les élèves ? Seul un élève dans une classe, deux dans l'autre, imaginent une fin en cohérence avec l'incipit. Le travail à accomplir pour la maîtrise de cette compétence est encore long.

⁴cf. à ce sujet le travail sur ce texte proposé dans BERNUSSEAU, M.F., CARPENTIER, C. FANJEAUX, M.C., *Séquences didactiques en français au collège*, CRDP Midi-Pyrénées 1998.

Bilan critique

Si l'incitation à la lecture et le plaisir de lire ont été activés durant cette séquence, on mesure bien combien à elle seule, elle est insuffisante pour traiter des problèmes de lecture importants, plus profonds qu'il n'y paraît dans une première approche et qui ne peuvent se traiter uniquement par des techniques. Il ne faut pas oublier qu'en dehors des compétences signalées, ce qui est en jeu aussi ici, comme nous l'avons constaté, c'est le rapport au texte, avec le jeu des représentations et des affects, problème dont la prise en compte déborde largement le cadre de l'AI. Il faudrait innover dans ce sens.

Cependant, ce type de séquences pourrait déjà être amélioré en tenant compte des remarques suivantes:

- Sa durée était probablement trop courte : il faudrait maintenir ce travail sur 6 semaines au moins.
 - Pour des raisons de gestion des projets dans l'établissement, ma séquence sur le récit avec l'ensemble de ces classes a été retardée. Il aurait été plus efficace qu'elle puisse avoir lieu en parallèle avec celle de l'A.I. ou immédiatement après elle, pour consolider les apprentissages. Une seconde évaluation différée dans le temps permettrait peut-être d'apprécier plus positivement les résultats. On pourrait aussi proposer comme dans l'évaluation initiale un questionnaire sur un texte, plutôt qu'un travail d'écriture.
 - Il faudrait également construire une grille de questionnaire assez légère mais précise, à appliquer à chaque fragment de nouvelle lue, avant la production écrite : celle-ci pourrait y gagner en cohérence.
- Enfin des entretiens individuels à mi-parcours ou à la fin de la séquence pourraient peut-être permettre d'affiner le bilan ou d'ajuster la formation.
- On pourrait enfin travailler d'abord et/ou parallèlement et plus systématiquement sur l'écriture de nouvelles.

*Isabelle de Peretti,
Lycée Langevin Wallon,
Champigny sur Marne (2003)*

Mathématiques :

Quelques fiches

Lorsque le professeur désire répondre aux besoins des élèves, il est naturellement conduit à diversifier le travail tant au niveau des méthodes que des activités proposées. Ce travail est grandement facilité si on dispose d'un stock d'exercices, de situations répertoriées en fonction de ces besoins.

Les fiches proposées présentent différentes entrées :

- **les difficultés traitées** chez l'élève ;
- **la durée** a priori ;
- **les compétences précises travaillées** dans la fiche, par exemple : « S'informer. Prélever », « S'informer. Organiser », « Réaliser. Choisir », « Réaliser. Concevoir », « Réaliser. Exécuter », « Réaliser. Apprécier ».

On peut se procurer un tableau des capacités et compétences à l'adresse suivante :

<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/index.htm> ;

- **la situation par rapport à l'année, au cours, ou à la séquence.**

Ces fiches sont accompagnées **d'un déroulement possible et/ou de commentaires** issus de leur utilisation en classe.

Ces fiches ne constituent pas des modèles normatifs mais une documentation où chacun peut puiser des idées pour construire des séances d'aide étant entendu que l'attitude, l'accompagnement pédagogique du professeur sont essentiels pour une réelle efficacité de l'aide apportée aux élèves.

Lecture d'un texte

Difficulté traitée	Lit et comprend difficilement un énoncé. Ne respecte pas les consignes.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Dès le début de l'année scolaire.
Compétences précises travaillées	« S'informer » et « organiser l'information ». Prélever une information dans un écrit. Chercher les informations pertinentes. Distinguer les informations données des questions posées.
Durée	15 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Cet exercice peut aider les élèves à comprendre que la prise d'informations est une compétence transversale et fondamentale.

Voici un énoncé de problème à ne pas résoudre.

Deux étudiants ont travaillé dans le même centre aéré pendant le mois d'août. Le premier a gagné 8 euros par jour de moins que le second, mais il a travaillé 22 jours tandis que le second a travaillé 18 jours.

Sachant que le premier a gagné 112 euros de plus que le second, calculer le salaire de chacun.

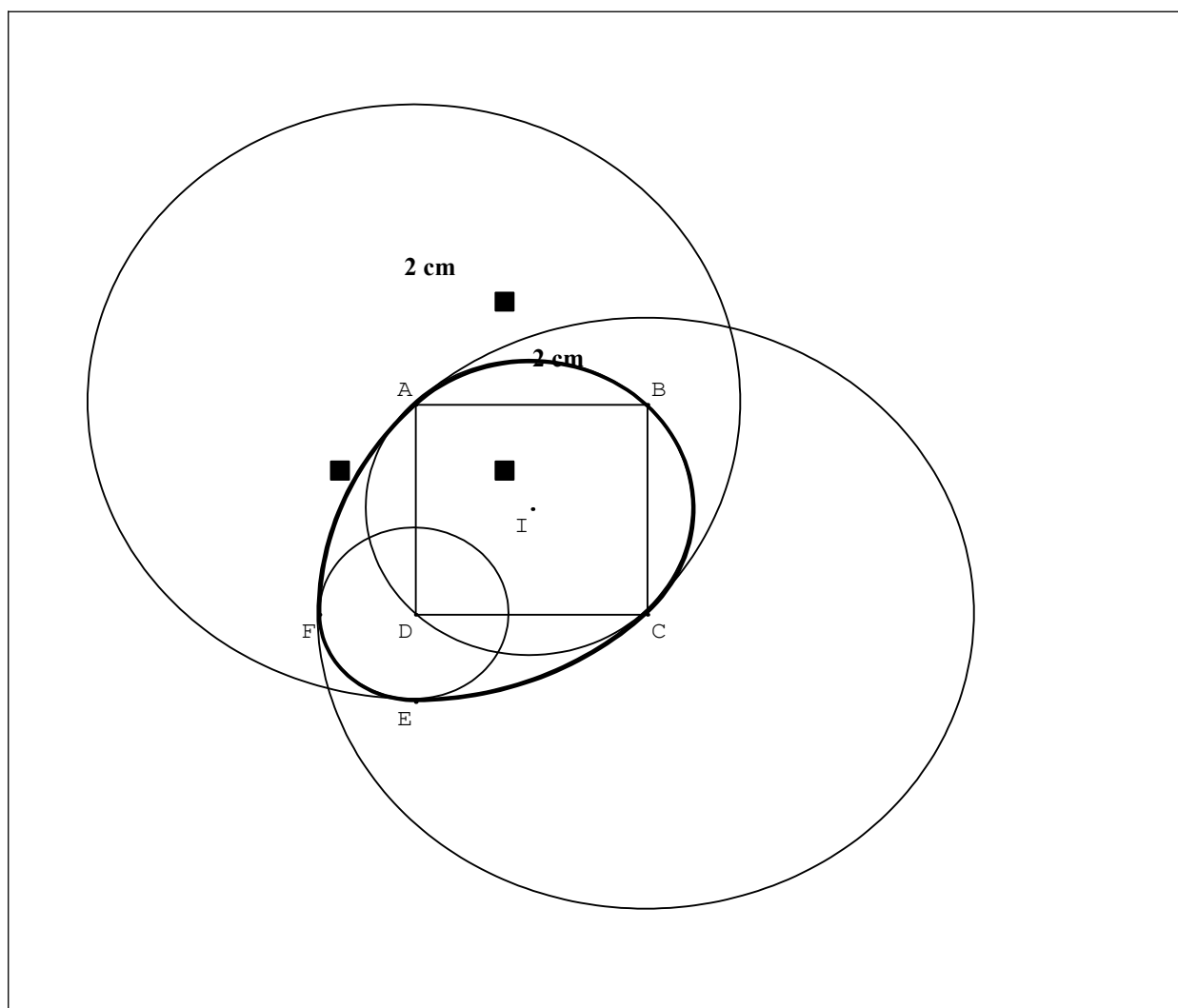
Sans chercher à résoudre le problème, mais après avoir lu attentivement cet énoncé, remplir le tableau suivant

		Vrai	Faux	L'énoncé ne permet pas de conclure.
1	Le deuxième étudiant a gagné plus que le premier.			
2	Le premier étudiant a travaillé 22 jours.			
3	Les deux étudiants ont travaillé le même nombre d'heures par jour.			
4	Le premier étudiant a gagné 112 euros.			
5	Les deux étudiants ont eu le même salaire horaire.			
6	Chaque jour, le deuxième étudiant a gagné plus que le premier.			

Exercice 10 page 15 – Cahier d'évaluation à l'entrée en 2^{nde} de septembre 1996.

Programme de construction

Difficulté traitée	Lecture de figures. Rédiger et suivre des consignes.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	En début d'année scolaire.
Compétences précises travaillées	« S'informer ». Prélever l'information sur un dessin. Reformuler l'information par écrit.
Durée	30 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	<ul style="list-style-type: none"> ■ Activité ludique qui a sa validation par la réalisation par un tiers du programme de construction. Le programme est transmis d'un groupe d'élèves à un autre. ■ Passage d'un langage « naïf » (prendre un compas le placer) à un langage plus élaborer (construire un cercle de centre ...et de rayon ..., ...).



Rédiger une liste d'instructions qui vont permettre à la classe de construire cette « ove » sans qu'ils la voient.

Intervalles

Difficulté traitée	Ne visualise pas la résolution d'une inéquation avec des valeurs absolues.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le cours sur les intervalles et la valeur absolue.
Compétences précises travaillées	« S'informer » « Organiser ». Reformuler l'information. Reconnaître un modèle, une situation de référence.
Durée	20 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Les élèves retrouvent l'analogie entre cercle et intervalle centré.

Pour comprendre

1° Soit C un cercle de centre I et de rayon r . M est un point quelconque du plan.

Quelle condition doit vérifier la distance IM pour que :

- M soit à l'intérieur du cercle C ? M soit sur le cercle C ?
- M soit à l'extérieur du cercle C ?

(On pourra utiliser un dessin)

2° Soit C un cercle de centre I et de rayon r . Soit Δ une droite passant par I et coupant C en deux points A et B . M est un point **mobile** sur la droite (AB)

Quelle condition doit vérifier la distance IM pour que :

- $M \in [AB]$? $M = A$ ou $M = B$? $M \notin [AB]$?

Que représentent I et r pour le segment $[AB]$?

3° a) Sur une droite numérique de repère (O, I) , placer les points $A(1)$ et $B(7)$.

b) Quelle est l'abscisse du point J milieu de $[AB]$? Calculer la distance IA .

c) En vous inspirant de 2°, donner la condition pour que $M \in [AB]$.

d) Si on note x l'abscisse du point M , traduire cette condition en terme de distance entre deux réels, puis en terme de valeur absolue.

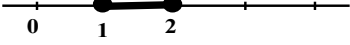
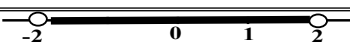
Rappel : si les points C et D ont pour abscisses c et d , alors $CD = d(c,d) = |d - c|$

e) Faites de même pour $M = A$ ou $M = B$, puis $M \notin]AB[$.

4) **Bilan :** Quels sont les éléments indispensables à calculer qui permettent d'exprimer le fait que $x \in [a, b]$ en terme de distance entre deux réels et en terme de valeur absolue ?

Pour s'entraîner

Compléter le tableau suivant : ici, on se passe des points !

$1 \leq x \leq 2$		$x \in [1; 2]$	$\left x - \frac{3}{2} \right \leq \frac{1}{2}$	$d(x; \sqrt{f(3;2)}) \leq \sqrt{f(1;2)}$
				
			$ x - 3 > 4$	
$-6 \leq x \leq 2$				
			$ x - 2 \leq 2$	
				$d(x, -1) < 5$
		$x \in]-\infty; -3[\cup]3; +\infty[$		

Un théorèmeet alors?

Difficulté traitée	« j'ai appris mes leçons et je ne démarre pas ».
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Avant d'aborder la géométrie de seconde.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Réaliser ». Reconnaître un modèle, une situation de référence. Organiser une démarche.
Durée	De une à deux séances
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	<p>Faire prendre conscience que :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La connaissance de l'énoncé d'un théorème est nécessaire mais pas suffisante. ■ Un théorème (sa contraposée, sa réciproque) est opérationnel sur un ou plusieurs champs de problèmes. C'est-à-dire qu'il est mobilisable dans un certain nombre de situations. ■ Qu'un théorème a un certain nombre d'attributs qu'il est nécessaire de faire apparaître pour pouvoir l'utiliser. Si aucun de ces attributs n'est présent, l'outil risque de ne pas être adapté à la résolution de ce problème. <p>L'étape suivante pourrait être la donnée de situations conduisant à des calculs de longueurs et où l'outil « Théorème de Pythagore » est inefficace.</p>

1° Reconnaître parmi les théorèmes suivants le théorème de Pythagore :

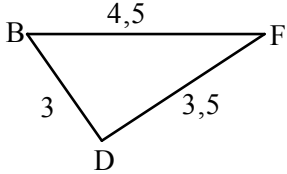
Théorème 1 : Un triangle rectangle a pour cercle circonscrit le cercle qui a pour diamètre l'hypoténuse.

Théorème 2 : Si ABC est un triangle rectangle en A alors $BC^2 = AB^2 + AC^2$.

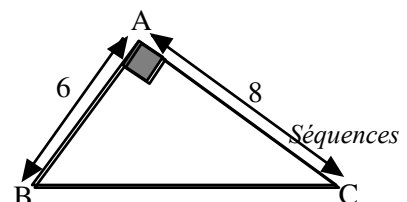
Théorème 3 : Si ABC est un triangle rectangle en A et H le pied de la hauteur issue de A alors : $AH^2 = CH \times BH$.

Réponse :

2° Les longueurs des côtés de ce triangle sont indiquées sur la figure.

	Ce triangle est-il rectangle ?	Non, car $BD^2 + DF^2 \neq BF^2$	VRAI	FAUX
		Oui, car $\hat{B} + \hat{F} = 90^\circ$	VRAI	FAUX
		Non, car $BD + DF \neq BF$	VRAI	FAUX
		Non, car $BD^2 + BF^2 \neq DF^2$	VRAI	FAUX

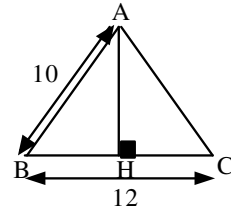
3° ABC est un triangle rectangle en A.



Calculer BC .

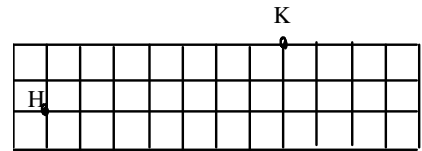
4° ABC est un triangle isocèle en A.

Calculer AH.



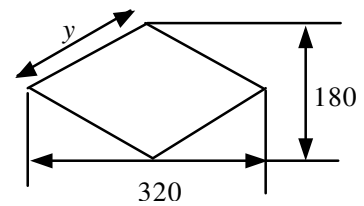
5° Le quadrillage est régulier et orthogonal.

Calculer HK



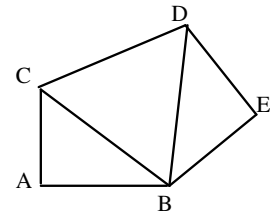
6° Le quadrilatère ci-contre est un losange.

Calculer y.



7° ABC est un triangle rectangle en A tel que $AB = 8$ et $AC = 6$.
BCD est un triangle équilatéral. BED est un triangle rectangle en E et isocèle .

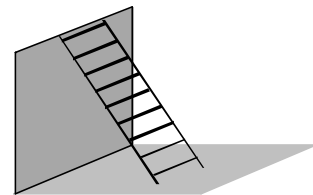
Calculer DE.



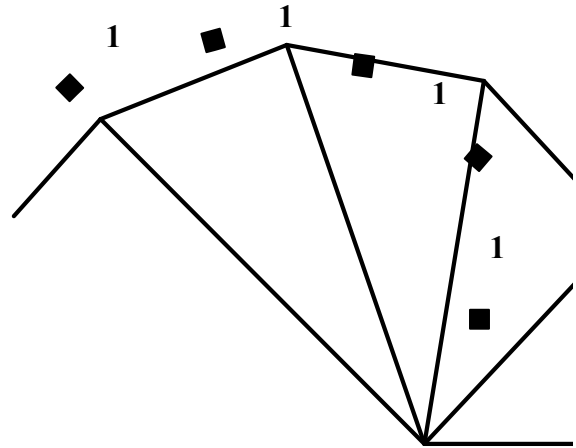
8° La hauteur du mur est de 5m et la longueur de l'échelle 5,15 m.
De combien le pied de l'échelle s'écarte-t-il du mur ?

a) Moins de 10 cm ; 15 cm ; environ 1 m ; plus de 1,20 m

b) Faire un calcul et contrôler votre réponse.



9° Combien faut-il accoler de triangles rectangles pour que la dernière hypoténuse soit supérieure à 4,3 ?



10° « Trois hommes étaient en train de tripoter la corde à treize nœuds, cette fameuse corde divisée en douze espaces égaux. Ils en répartirent quatre d'un côté, trois d'un autre et rabattirent les cinq autres pour refermer la figure. Cela construit un triangle dont les côtés étaient donc 3, 4, 5 ».

H Vincenot «Les étoiles de Compostelle»

- Quelle est la nature du triangle construit ?
- Trouver trois autres nombres entiers p , q et r tels que : $p^2 + q^2 = r^2$.

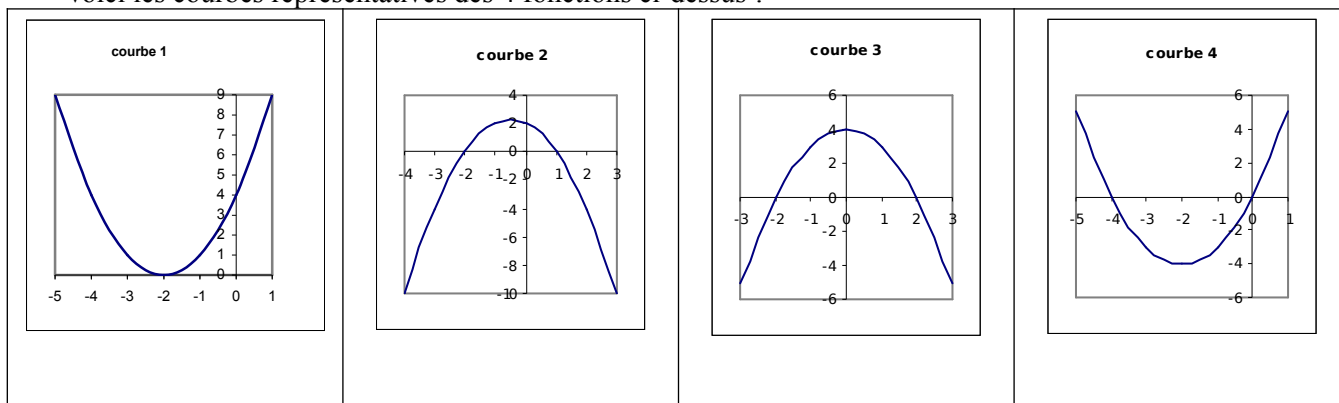
Equations et graphiques

Difficulté traitée	Ne maîtrise pas le vocabulaire lié aux fonctions. Passe difficilement du cadre graphique au cadre algébrique.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le cours sur les fonctions et les résolutions d'équations.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Apprécier ». Prélever une information sur un graphique. Appliquer une démarche. Contrôler un résultat.
Durée	20 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Cet exercice permet de revoir le vocabulaire lié aux fonctions. Chaque calcul pouvant être validé par le graphique, l'élève peut prendre conscience de l'importance du contrôle de ses résultats.

Voici 4 fonctions :

$$\blacksquare f: x \mapsto x^2 + 4x \quad \blacksquare g: x \mapsto x^2 + 4x + 4 \quad \blacksquare h: x \mapsto 4 - x^2 \quad \blacksquare k: x \mapsto (1-x)(x+2)$$

Voici les courbes représentatives des 4 fonctions ci-dessus :



1° Calculer l'image de 1 par chacune des fonctions f , g , h et k , en déduire une association courbe-fonction.

2° Donner l'ensemble de définition de chaque fonction.

3° a) Lire sur chaque graphique l'image de -2.
b) Vérifier les résultats par le calcul.

4° Donner par lecture graphique le nombre d'antécédents de -4. En préciser la valeur exacte lorsque c'est possible sinon en donner un encadrement par deux entiers consécutifs.

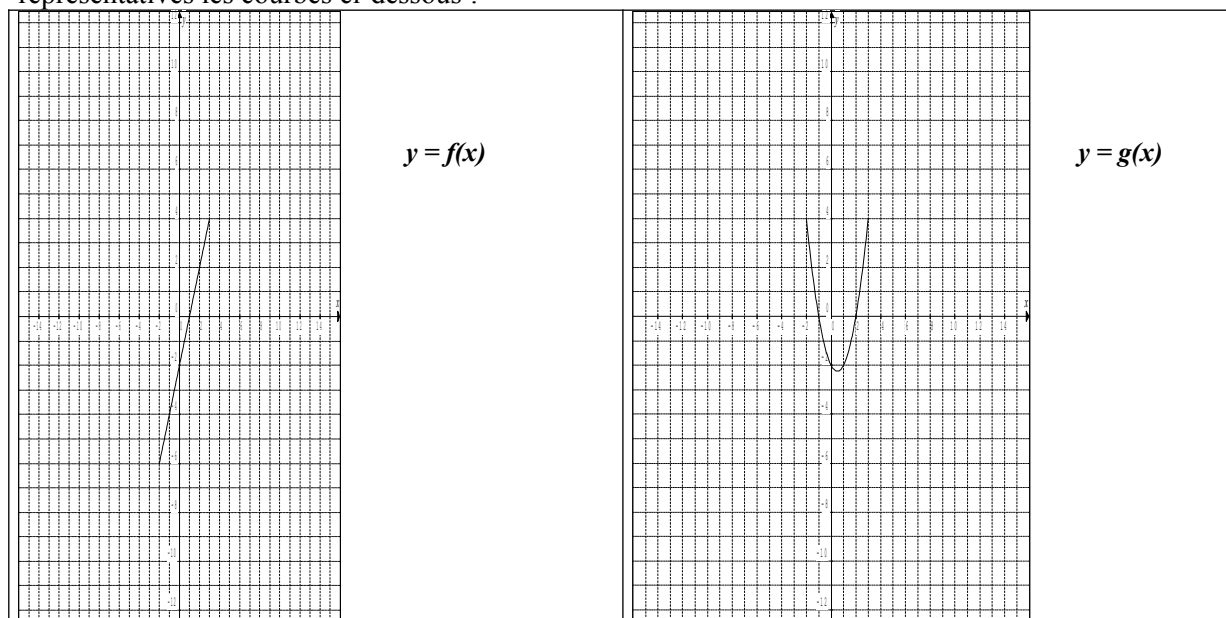
5° a) Résoudre graphiquement : $f(x) = 0$, $g(x) = 0$, $h(x) = 0$, $k(x) = 0$
b) Résoudre algébriquement : $f(x) = 0$, $g(x) = 0$, $h(x) = 0$, $k(x) = 0$.
c) Vérifier la cohérence des résultats du a) et du b).

$f(a)$ ou $\dots f(x) = a$

Difficulté traitée	Confondre : « déterminer $f(a)$ » et « Résoudre $f(x) = a$ ».
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après avoir abordé la notion de fonction numérique et d'équation.
Compétences précises travaillées	« S'informer ». Prélever une information sur un graphique, dans un tableau. Reformuler l'information. Mettre en relation.
Durée	20 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	L'objectif est de faire le lien entre les différentes façons de traduire : « b est l'image de a par f » et « a est un antécédent de b ».

- I- a) Un carré a un côté de 5 cm. Quelle est son aire ?
 b) Un carré a une aire de 4 cm^2 . Combien mesure son côté ?
 c) On considère la fonction $f: x \mapsto x^2$.
 Traduire les questions précédentes à l'aide de la fonction f .

II On considère deux fonctions numériques f et g définies sur $I = [-2 ; 3]$ qui ont pour courbes représentatives les courbes ci-dessous :



- 1° Déterminer $f(-2)$ et les réels x de l'intervalle I tels que $f(x) = -2$.
 Déterminer $g(-2)$ et les réels x de l'intervalle I tels que $g(x) = -2$.
- 2° a) Résoudre graphiquement les équations $f(x) = 0$, $g(x) = 0$ et $f(x)g(x) = 0$.
 b) Résoudre graphiquement les équations $f(x) = -2$ et $g(x) = -2$.
 Peut-on en déduire les solutions de $f(x)g(x) = -2$?

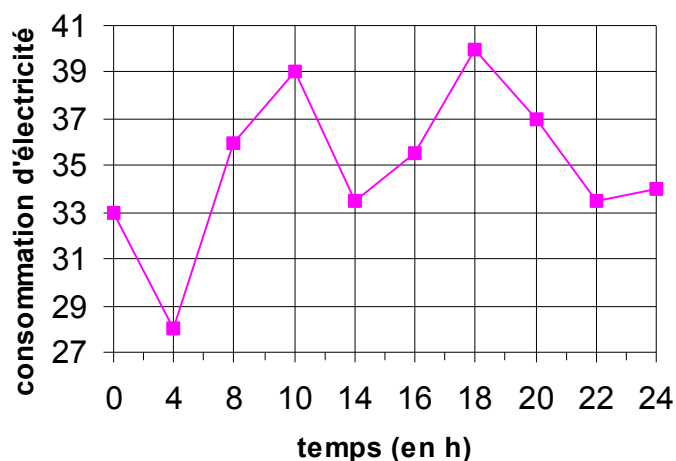
Langage naturel et langage des fonctions

Difficulté traitée	Ne maîtrise pas le vocabulaire lié aux fonctions.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le cours sur les fonctions.
Compétences précises travaillées	« S'informer ». Mettre en relation. Reformuler l'information.
Durée	50 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	. Cette séance, qui donne du sens à la notion de fonction, peut être proposée aux élèves qui se demandent souvent à quoi servent les mathématiques.

EXERCICE 1 :

L'EDF a constaté que le troisième mercredi du mois de décembre, la consommation d'électricité est la plus forte de l'année.

Le graphique ci-contre donne la consommation d'électricité (en giga watt heures) de ce jour-là en fonction de l'heure.



<i>Questions</i>	On appelle f la fonction qui donne la consommation d'électricité en fonction du temps t . <i>Traduire la question et la réponse à l'aide de la fonction f.</i>
1° Sur quel intervalle de temps a-t-on relevé les consommations ?	
2° Quelle est la consommation à 4 h ? à 16 h ?	
3° A quel moment la consommation est-elle de 40 GW h ? A quels moments la consommation est-elle de 30 GW h ?	
4° Sur quel intervalle de temps, la consommation est-elle inférieure à 30 GW h ? Sur quels intervalles de temps, la consommation est-elle supérieure à 36 GW h ?	
5° Sur quels intervalles de temps la consommation augmente-t-elle ?	

Sur quels intervalles de temps la consommation diminue-t-elle ?	
6° Quelle est la plus faible consommation et à quel moment est-elle atteinte ? Quelle est la plus forte consommation et à quel moment est-elle atteinte ?	

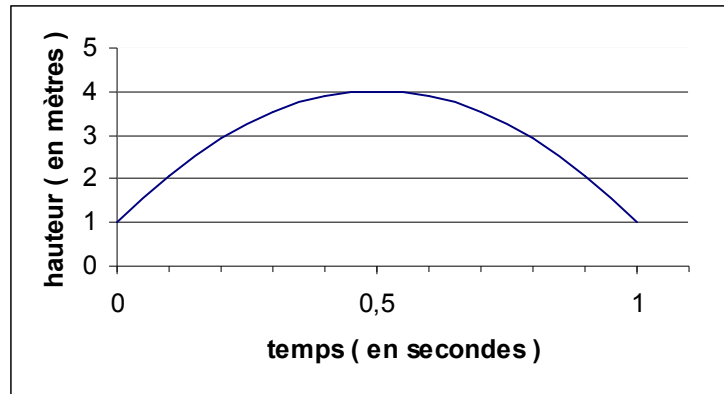
EXERCICE 2 :

Le graphique ci-contre donne la trajectoire d'une balle de tennis entre deux raquettes en fonction du temps .

On appelle f la fonction :

$$f: t \mapsto f(t)$$

(On rappelle que : t est un antécédent de $f(t)$, $f(t)$ est l'image de t par f)



Langage naturel	Langage des fonctions
	1° Quel est l'ensemble de définition de f ?
	2° Quelle est l'image de 0 ? de 0,3 ? de 1 ?
	3° Quels sont le ou les antécédent(s) s'ils existent de 3 ? de 4 ? de 0,5 ?
	4° Quel est le minimum de f ? Pour quelle valeur de t est-il atteint ? Quel est le maximum de f ? Pour quelle valeur de t est-il atteint ?
	5° Sur quel intervalle la fonction f est-elle croissante ? décroissante ?
	6° a) Résoudre graphiquement les équations : $f(t) = 2$, $f(t) = 5$. b) Résoudre graphiquement les inéquations : $f(t) > 3$, $f(t) < 2$.

Mise en place du raisonnement déductif

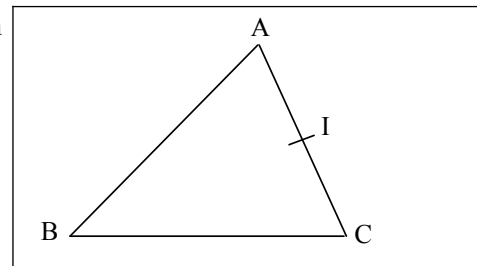
Difficulté traitée	Confond hypothèses et conclusions. Apprend son cours mais ne sait pas le mettre en œuvre. Invente des « hypothèses ».
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Avant la mise en place de la géométrie de seconde : triangles isométriques et semblables. Après quelques exercices utilisant les outils du collège.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Concevoir ». Chercher les informations pertinentes. Mettre en relation. Organiser une démarche.
Durée	30 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	La démonstration rédigée est linéaire. Souvent les élèves nous disent : « je comprends mais je n'arriverai jamais à le faire ». Ces exercices sont plus centrés sur la phase de recherche. L'utilisation du tableau est dynamique : l'élève peut y entrer par les données, la conclusion, la propriété qu'il pense utiliser. Cela facilite ensuite la rédaction dans sa forme usuelle.

Exercice 1

ABC est un triangle. Le point I est le milieu du segment [AC]

1° Construire le point M, symétrique de B par rapport à I, en utilisant la règle et le compas.

Laisser apparents les traits de construction.



2° Démontrer que le quadrilatère ABCM est un parallélogramme.

Je sais : ■ I est le milieu de [AC]

■ M est le symétrique de B par rapport à I

Je dois démontrer :

Quelles sont les propriétés caractéristiques du parallélogramme que je connais ?

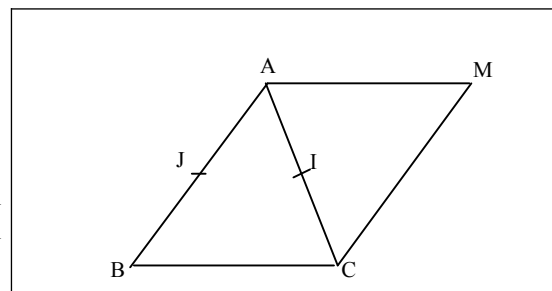
Quelles pistes choisir ? Utilise pour cela le tableau ci-dessous.

Je sais	Propriété utilisée	Ce que je trouve de nouveau
		ABCM est un parallélogramme

3° Sur la figure ci-contre :

- le point M est le symétrique du point B par rapport au point I.
- Le point J est le milieu du segment [AB].

Construire le point N tel que AIBN soit un parallélogramme (on pourra utiliser la construction précédente).



4° Démontrer que la droite (NJ) est parallèle à la droite (AM) :

Ce que je sais	Ce que j'utilise	Ce que je trouve de nouveau
AIBN est un parallélogramme	Dans un parallélogramme, les diagonales se coupent en leurs milieux	Le point J
.....
.....	La droite (IJ) est parallèle à (BC)
ABCM est un parallélogramme	La droite (BC) est parallèle à la droite (AM)
.....
.....	la droite (NI) est parallèle à la droite (AM)

Exercice 2

On se propose de démontrer que deux sommets d'un triangle sont équidistants de la médiane issue du troisième sommet.

ABC est un triangle. [CC'] est la médiane du triangle ABC issue du sommet C. Le point E est le pied de la hauteur issue du sommet A dans le triangle ACC'. Le point F est le pied de la hauteur issue du sommet B dans le triangle BCC'.

1° Faire la figure. (Si vous avez un doute sur le sens d'un mot de l'énoncé, recherchez dans votre livre à quoi il correspond exactement)

2° Première démonstration de la propriété :

A l'aide du théorème de Thalès démontrer que $\frac{AE}{BF} = 1$.

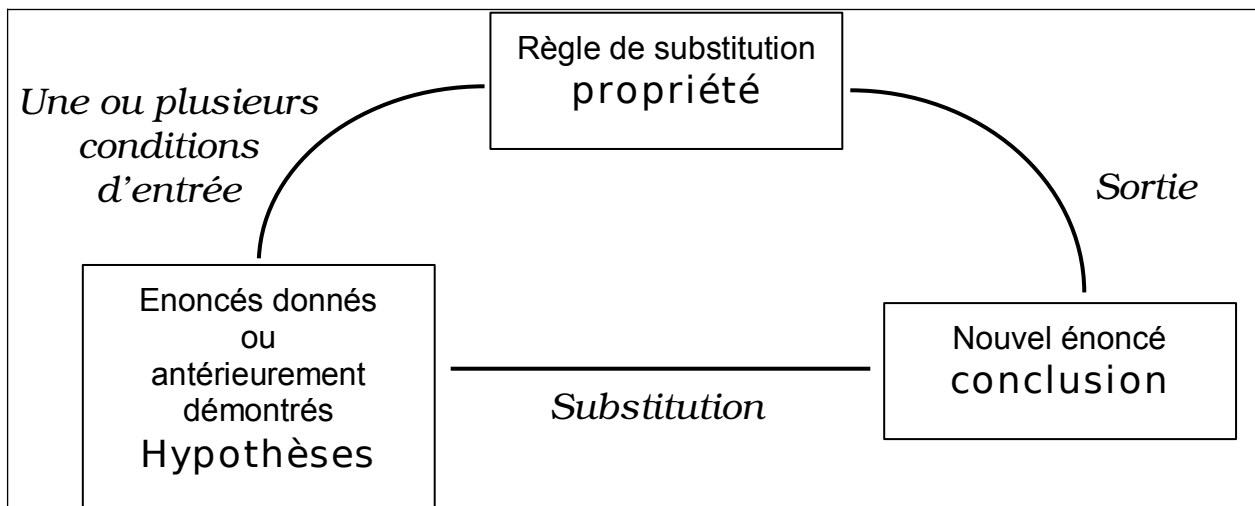
Pour faire la démonstration vous remplirez le tableau suivant :

Ce que je sais	Ce que j'utilise	Ce que je trouve de nouveau.

3° Deuxième démonstration de la propriété :

Démontrer que les triangles ACC' et BCC' ont la même aire.
En déduire que AE = BF

La démonstration déductive



Les différents seuils de prise de conscience de la structure profonde de la démonstration.

Seuil 1 : Comprendre la structure ternaire de l'ATS (Arc transitif de substitution).

La plupart des élèves ayant à leur disposition le bon théorème ne sont pas en mesure de l'appliquer correctement. Il y a une difficulté réelle à bien discerner le statut des conditions dans l'énoncé même du théorème. Le franchissement de ce seuil fait apparaître trois difficultés :

- La conclusion sert d'hypothèse.
- Une seule condition est proposée alors que la règle de substitution en demande deux.
- Le théorème utilisé comme règle de substitution est confondu avec le théorème réciproque, et ceci parce que les conditions d'entrée ne sont pas bien vues.

Seuil 2 : Trouver toutes les conditions qu'il est nécessaire de prendre en compte pour pouvoir appliquer correctement une règle de substitution.

L'absence de prise en compte de ce seuil se traduit par une invocation de théorèmes qui ne fonctionnent pas comme des règles de substitution : les élèves ne les relient pas aux hypothèses ou énoncés déjà démontrés.

Seuil 3 : Comprendre que le statut des énoncés est indépendant de leur contenu.

Cela demande un travail spécifique sur ce qu'est une hypothèse ainsi que sur le statut propre des autres énoncés.

Seuil 4 : Faire fonctionner plusieurs ATS à la suite.

Très souvent, alors que le premier ATS est complet, les suivants deviennent incomplets.

Seuil 5 : Prise en charge par l'élève de son propre discours (en langage naturel).

Seuil 6 : La prise de conscience de ce qu'est une démonstration passe par un sixième seuil qui est celui de la rapidité d'écriture.

D'après DUVAL et EGRET

Annales de didactique et sciences cognitives, vol 2, 1989 IREM de Stasbourg

Choisir une propriété

Difficulté traitée	Difficultés à choisir une propriété adaptée.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Avant d'aborder les triangles isométriques et semblables.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Concevoir ». Prélever l'information dans un texte. Choisir un « outil » adapté. Choisir une stratégie.
Durée	50 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Cette activité fait prendre conscience de la diversité des outils dont on dispose pour résoudre des problèmes de géométrie. Le fait de choisir dans une liste proposée entraîne une certaine déculpabilisation de l'élève. Travail de groupe après appropriation individuelle de l'exercice. Le professeur s'efforce d'intervenir le moins possible.

Enoncé

Soit ABC un triangle.
La hauteur issue de A coupe le segment [BC] en H.
On note I le milieu du segment [BH] et J celui de [AH].
La droite (IJ) coupe le segment [AC] en K.
On sait que $BH = 8 \text{ cm}$; $CH = 4,5 \text{ cm}$; $AH = 6 \text{ cm}$.

Consignes :

Pour chaque question, suivre les étapes suivantes :

- Indiquer parmi les propriétés de la liste ci-dessous celles qui sont utilisables à partir des données connues (hypothèses ou résultats démontrés) ;
- Parmi ces propriétés, choisir celles qui sont utilisables pour répondre à la question ;
- Répondre à la question.

Questions

Construire une figure et la faire évoluer au fur et à mesure des questions.

1° Calculer AB.

2° Quelle est la nature du triangle ABC ?

3° Calculer IK.

4° La droite (CJ) coupe le segment [AI] en M.

Démontrer que le triangle CMI est rectangle en M.

5° Déterminer une valeur approchée au degré près de l'angle BCM.

Liste des propriétés :

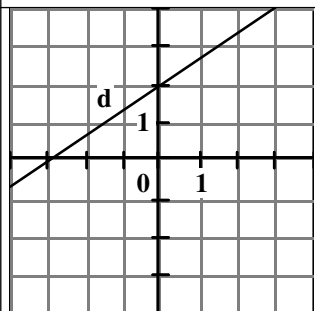
- Si une droite passe par les milieux de deux côtés d'un triangle, alors elle est parallèle au troisième côté.
- Si un triangle est rectangle, alors le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés.
- Si un triangle est rectangle, alors on peut calculer le sinus, le cosinus et la tangente d'un de ses angles aigus.
- Si, dans un triangle, le carré d'un côté est égal à la somme des carrés des deux autres côtés, alors ce triangle est rectangle.
- Si, dans un triangle, une droite passe par le milieu d'un côté et est parallèle à un autre côté, alors elle coupe le troisième côté en son milieu.
- Si deux droites sont perpendiculaires, alors toute parallèle à l'une est perpendiculaire à l'autre.
- Les trois hauteurs d'un triangle sont concourantes en un point appelé orthocentre du triangle.
- Soit ABC un triangle ; si une parallèle à (BC) coupe la droite (AB) en M et la droite (AC) en P,

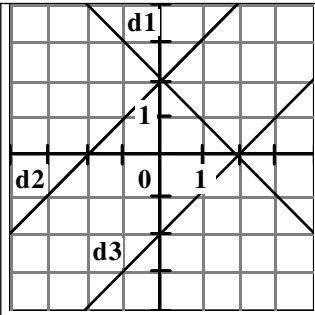
$$\text{alors } \frac{AM}{AB} = \frac{AP}{AC} = \frac{MP}{BC} .$$

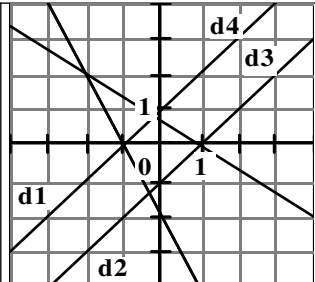
Fonctions affines et tableaux de signes

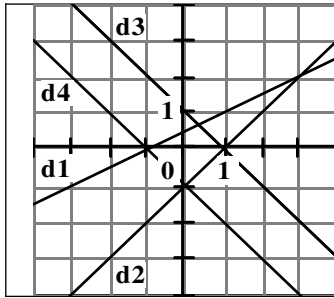
Difficulté traitée	Ne donne pas de sens à un tableau de signes. Ne donne pas de sens au coefficient directeur d'une droite.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après avoir abordé les fonctions affines et les tableaux de signes.
Compétences précises travaillées	« S'informer ». Prélever une information sur un graphique, dans un tableau. Mettre en relation.
Durée	30 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Il s'agit de rétablir les liens entre courbe, tableau de signes et inégalités.

On considère une fonction f telle que $f(x) = ax + b$.
Compléter ou choisir les éléments de chaque colonne pour que chaque ligne soit cohérente.

Représentation de f	Tableau de signes. Solutions d'inéquations	Rayer les affirmations fausses								
	<table border="1"> <tr> <td>x</td> <td>$-\infty$</td> <td><input type="text" value=""/></td> <td>$+\infty$</td> </tr> <tr> <td>Signe de $f(x)$</td> <td>?</td> <td>0</td> <td>?</td> </tr> </table> <p>Solutions de $ax + b \geq 0$ Solutions de $ax + b \leq 0$</p>	x	$-\infty$	<input type="text" value=""/>	$+\infty$	Signe de $f(x)$?	0	?	<p>$f(2) > 0$ $f(2) < 0$ $f(2) = 0$ $f(0) > 0$ $f(0) < 0$ $f(0) = 0$ $f(-1) > 0$ $f(-1) < 0$ $f(-1) = 0$ $f(-3) > 0$ $f(-3) < 0$ $f(-3) = 0$ $f(-5) > 0$ $f(-5) < 0$ $f(-5) = 0$ $a > 0$ $a < 0$ $a = 0$</p>
x	$-\infty$	<input type="text" value=""/>	$+\infty$							
Signe de $f(x)$?	0	?							

	<table border="1"> <tr> <td>x</td> <td>$-\infty$</td> <td>2</td> <td>$+\infty$</td> </tr> <tr> <td>Signe de $ax+b$</td> <td>-</td> <td>0</td> <td>+</td> </tr> </table> <p>Solutions de $ax + b \geq 0$ Solutions de $ax + b \leq 0$</p>	x	$-\infty$	2	$+\infty$	Signe de $ax+b$	-	0	+	<p>$f(0) > 0$ $f(0) < 0$ $f(0) = 0$ $f(3) > 0$ $f(3) < 0$ $f(3) = 0$ $f(2) > 0$ $f(2) < 0$ $f(2) = 0$ $f(-2) > 0$ $f(-2) < 0$ $f(-2) = 0$ $f(4) > 0$ $f(4) < 0$ $f(4) = 0$ $a > 0$ $a < 0$ $a = 0$</p>
x	$-\infty$	2	$+\infty$							
Signe de $ax+b$	-	0	+							

	<table border="1"> <tr> <td>x</td> <td>$-\infty$</td> <td>-1</td> <td>$+\infty$</td> </tr> <tr> <td>Signe de $ax+b$</td> <td>?</td> <td>0</td> <td>?</td> </tr> </table> <p>Solutions de $ax + b \geq 0$...les x tels que $x \leq -1$ Solutions de $ax + b \leq 0$...les x tels que $x \geq -1$.....</p>	x	$-\infty$	-1	$+\infty$	Signe de $ax+b$?	0	?	<p>$f(-2) > 0$ $f(-2) < 0$ $f(-2) = 0$ $f(-1) > 0$ $f(-1) < 0$ $f(-1) = 0$ $f(2) > 0$ $f(2) < 0$ $f(2) = 0$ $f(-3) > 0$ $f(-3) < 0$ $f(-3) = 0$ $f(-4) > 0$ $f(-4) < 0$ $f(-4) = 0$ $a > 0$ $a < 0$ $a = 0$</p>
x	$-\infty$	-1	$+\infty$							
Signe de $ax+b$?	0	?							

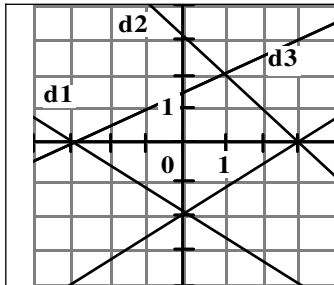


x	$-\infty$	<input type="text" value=""/>	$+\infty$
Signe de $f(x)$?	0	?

Solutions de $ax + b \geq 0$

.....
Solutions de $ax + b \leq 0$

~~$f(-2) > 0$ $f(-2) < 0$ $f(-2) = 0$~~
 ~~$f(-1) > 0$ $f(-1) < 0$ $f(-1) = 0$~~
 ~~$f(1) > 0$ $f(1) < 0$ $f(1) = 0$~~
 ~~$f(2) > 0$ $f(2) < 0$ $f(2) = 0$~~
 ~~$f(7) > 0$ $f(7) < 0$ $f(7) = 0$~~
 ~~$a > 0$ $a < 0$ $a = 0$~~



x	$-\infty$	3	$+\infty$
Signe de $f(x)$?	0	?

Solutions de $ax + b \geq 0$

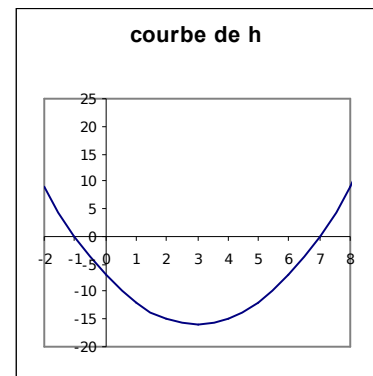
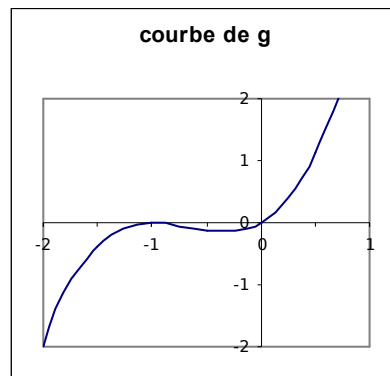
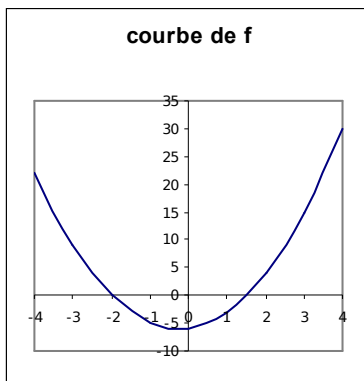
.....
Solutions de $ax + b \leq 0$

$f(0) > 0$ $f(0) < 0$ $f(0) = 0$
 $f(1) > 0$ $f(1) < 0$ $f(1) = 0$
 $f(3) > 0$ $f(3) < 0$ $f(3) = 0$
 $f(5) > 0$ $f(5) < 0$ $f(5) = 0$
 $f(7) > 0$ $f(7) < 0$ $f(7) = 0$
 ~~$a > 0$~~ $a < 0$ ~~$a = 0$~~

Inéquations et graphiques

Difficulté traitée	Ne maîtrise pas le vocabulaire lié aux fonctions. Passe difficilement du cadre graphique au cadre algébrique. Ne donne pas de sens à un tableau de signes.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le cours sur les fonctions et les résolutions d'inéquations.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Apprécier ». Prélever une information sur un graphique. Appliquer une démarche. Contrôler un résultat.
Durée	30 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	La première question qui plaît davantage aux élèves permet d'aborder les inéquations algébriques avec moins d'appréhension.

Voici les courbes représentatives de 3 fonctions :



1° Résoudre graphiquement : $f(x) \leq 0$; $g(x) < 0$; $h(x) > 0$.

2° Voici 3 expressions algébriques :

- $A(x) = x^2 - 4 + (x + 2)(x - 1)$;
- $B(x) = (2x + 1)(x - 7) + x(7 - x)$;
- $C(x) = x^3 + 2x^2 + x$.

a) En calculant l'image de 1 dire laquelle est égale à $f(x)$, à $g(x)$ et à $h(x)$?

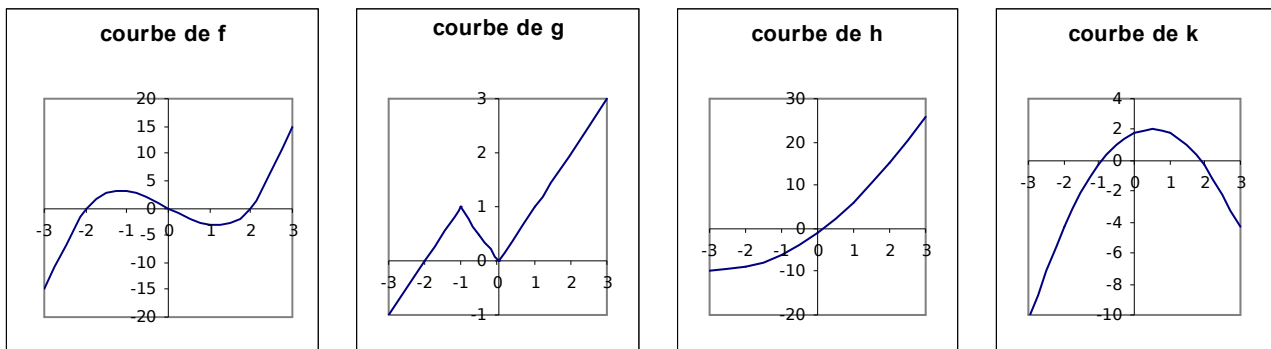
b) Résoudre algébriquement : $f(x) \leq 0$; $g(x) < 0$; $h(x) > 0$.

c) Vérifier la cohérence des résultats du 1° et du 2° b).

Tableaux de variations, tableaux de signes

Difficulté traitée	Confond tableau de signes et tableau de variations.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le cours sur les fonctions.
Compétences précises travaillées	« S'informer » . Prélever une information sur un graphique. Mettre en relation. Reformuler l'information sous forme d'un tableau.
Durée	20 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Ce travail permet de revenir sur : <ul style="list-style-type: none"> ■ la notation $f(x)$, ordonnée du point d'abscisse x de la courbe, ■ la signification du signe de $f(x)$, ■ les variations du nombre $f(x)$.

Voici les courbes représentatives de quatre fonctions définies sur $[-3, 3]$:



Voici quatre tableaux de variations :

Tableau 1	Tableau 2	Tableau 3	Tableau 4
1		0	
/ \	/ \	/ \	/ \

Voici quatre tableaux de signes :

Tableau I	Tableau II	Tableau III	Tableau IV
- + -	- + - +	- +	- + +

1° Associer une courbe à un tableau de signes et à un tableau de variations.

2° Compléter les tableaux de signes.

Quelle (s) fonction(s) ?

Difficulté traitée	Ne maîtrise pas le vocabulaire sur les fonctions. Passe difficilement du cadre algébrique au cadre graphique.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Après le cours sur les fonctions.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Réaliser ». Prélever une information dans un écrit. Reformuler l'information par écrit sous forme de tableaux et du tracé d'une courbe. Justifier à partir d'éléments donnés ou en utilisant des propriétés.
Durée	30 min
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	Cet exercice, au nombre de données important, oblige l'élève à se les approprier en les reformulant afin de pouvoir les organiser.

Une fonction f définie sur $[-5;9]$ est telle que :

- $f(-5) = 3$; $f(-2) = 5$; $f(3) = -2$ et $f(9) = 6$.
- f est décroissante sur $[-2;3]$.
- f est croissante sur $[-5;-2]$ et sur $[3;9]$.
- la courbe représentative de cette fonction coupe l'axe des ordonnées au point d'ordonnée 4 et l'axe des abscisses aux points d'abscisses 2 et 6.
- l'image de 5 par la fonction f est -1,5.
- les antécédents de 2 par la fonction f sont 1 et 7,5.

1° a) Donner l'ensemble de définition de f . Dresser son tableau de variations.

b) Traduire les trois dernières phrases de l'énoncé par des égalités liant un nombre et son image.

Rassembler dans un tableau de valeurs les nombres et les images connus.

c) Construire une courbe vérifiant toutes les données de l'énoncé.

2° Pour chacune des affirmations suivantes, dire si elle est vraie ou fausse ou si l'énoncé ne permet pas de conclure. Justifier chaque réponse.

- a) $f(5) < f(8)$.
- b) $f(-1) < 5$.
- c) $f(4)$ est positif.
- d) $f(-3) = 4$.
- e) le maximum de f sur $[-5;9]$ est 5.
- f) si x est un réel de l'intervalle $[-5;-2]$, alors $f(x) > 0$.

Expressions algébriques

Difficulté traitée	Ne distingue pas les différentes formes d'une expression algébrique.
Situation par rapport à l'année, au cours ou à la séquence	Pendant l'étude des fonctions.
Compétences précises travaillées	« S'informer », « Réaliser ». Reconnaître un modèle. Contrôler.
Durée	Une séance
Déroulement de l'activité ou commentaires sur l'activité	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cette grille, bien que fastidieuse a priori, permet d'engager un dialogue fructueux avec l'élève. ■ On y aborde les notions de « somme », « produit », « terme », « facteur », ■ Les processus de vérification que l'on peut mettre en place permettent aussi : <ul style="list-style-type: none"> - d'aborder la notion d'expressions « égales » ; - de remarquer que deux expressions « égales » sont associées à une seule fonction numérique (contrôle à l'aide d'une calculatrice graphique).

91

Entourer la ou les bonnes réponses.

Où vois tu le résultat d'un développement ?	$x + 3$	$4(x - 3)$	$x^2 + 3$	$(x+3)^2$	$(x+3)(x+3)$
Où vois tu le résultat d'une factorisation ?	$x + 3$	$4(x - 3)$	$x^2 + 3$	$(x+3)^2$	$(x+3)(x+3)$
Quelles sont les formes factorisées ?	$x(1+a)$	$(a + 1)^2 - 9$	$(5x + 8)^2$	$(a + b)(x - 2)$	$2(a+b)+a+b$
Une forme factorisée de $(x - 2)^2 - (2x + 5)^2$ est	$-3x^2 - 24x - 21$	$(x + 7)(-3x - 3)$	$(x^2 - 4x + 4) - (4x^2 + 20x + 25)$	$(3x + 3)(-x - 7)$	$-3(x+1)(x+7)$
Une forme développée de $(x - 2)^2 - (2x + 5)^2$ est	$-3x^2 - 24x - 21$	$(x + 7)(-3x - 3)$	$(x^2 - 4x + 4) - (4x^2 + 20x + 25)$	$(3x + 3)(-x - 7)$	$-3(x+1)(x+7)$
$x^2 + x + ax =$	$x^3 + ax$	$2x^2 + ax$	$x^2 + x(1 + a)$	$x(x + 1 + a)$	$x^2 + ax^2$
Lesquelles sont des identités remarquables ?	$b^2 + 25$	$b^2 - 5$	$b^2 - 10b - 25$	$b^2 - 10b + 25$	$25b^2 - 10b + 1$
Lesquelles peuvent s'écrire $(\dots\dots\dots)^2$?	$x^2 + 2x + 1$	$x^2 - 9$	$2x^2$	$x^2 - 3x + 9$	$9x^2 - 6x + 1$
$(x + 1)^2$ est égal à	$x^2 + 1$	$2x + 1 + x^2$	$(x + 1)(x - 1)$	$x^2 + 2$	$(x + 1)(x + 1)$
$4x^2 + 4x + 4$ est égal à	$(2x + 2)^2$	$4(x^2 + x + 1)$	$(4x + 2)^2$	$4(x + 1)^2$	$12x^3$
$(x - 9)(x + 4)$ c'est aussi	$x^2 - 36$	$(x - 6)(x + 6)$	$x^2 - 5x + 36$	$x^2 - 5x - 36$	$x^2 + 5x - 36$
Dans $(x-3)(x+2)-(6-2x)$ on peut mettre en facteur	2	$x - 3$	x	$x + 2$	$3 - x$
$16x^2 - 16x + 4$ est égal à	$4(4x^2 - 4x + 1)$	$2(2x - 1)^2$	$4(2x - 1)^2$	$(16x - 4)^2$	$(4x - 2)^2$

Sé
qu
enc
es

Quelques adresses INTERNET

<http://www.ac-creteil.fr/Maths/modulo/M11/sommaire1.html>

http://www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/Maths/peda/lyc/dosped/ai2nde/arcachon/ai2_arcachon.htm

- Compte rendu d'une réunion français mathématiques le 2 octobre 2002.
- Analyse de la première année de mise en œuvre
- Quatre exemples sont fournis
 1. Faire le bon choix des mots de liaison
 2. Écrire un texte argumentatif - Gérer les articulations logiques
 3. Démonstration puzzle
 4. Raisonnement à plusieurs arguments

<http://membres.lycos.fr/mathlycee/S9900/ai/index.html>

De nombreuses fiches proposées par des collègues (pourcentages, fractions, calculs algébriques, etc). Elles sont intitulées « Soutien » ?

Ces fiches ne concernent pas l'aide individualisée. Elles s'adressent aux élèves qui souhaitent travailler seuls certains points particuliers du cours. Elles sont accompagnées d'un corrigé.

<http://crdp.ac-clermont.fr/pedago/math/lycee/exemples.htm>

Des exemples téléchargeables.

- Aide méthodologique : Aborder un devoir maison à rédiger sur feuille. Travail en classe et travail à la maison. Pour réviser un contrôle. Réflexions sur ce que je ressens en mathématiques. Identifier les types d'erreurs commises lors d'un devoir en classe.
- Lecture et compréhension d'un énoncé. Lecture et compréhension d'un énoncé + 2 exercices - Compréhension d'un énoncé - articulations entre questions. Décodage d'un texte et interprétation - mise en équations. Correction d'un travail - recherche d'un énoncé à partir d'un schéma. Passer du langage mathématique au français et inversement. Langage: "ET" - "OU". Reconnaître SOMME - PRODUIT. Mise en équations - traduire et reconnaître les étapes d'un calcul. Égalités, inégalités et langage - contrôler les règles du calcul algébrique. Repérer les étapes d'une démonstration, les éléments d'une figure - lecture de graphiques de fonctions affines. Fonctions affines : variations - graphique - signe de $ax+b$ - fonctions affines et calculatrices graphiques. Vocabulaire et fonctions - traduction de contraintes (type programmation linéaire) - analyse critique de résultats - travail à partir de réponses et de tableaux de signes incomplets. L'outil "calcul vectoriel" - démontrer avec les vecteurs colinéaires.
- Réalisations diverses
- Recherche de problèmes.

<http://www.ifrance.com/dumaisnil/seconde.htm>

- Mon mémoire à télécharger : l'A.T.P.E. au travers de l'A.I..
- Quelques séances à télécharger.

<http://www.ac-nice.fr/reformelycee2000/ai/indexai.htm>

Mathématiques.
Aide à l'apprentissage d'une leçon.
Les limites de la calculatrice.
Un jeu de l'oie.
Exemple d'une démarche globale.
Séances avec les élèves.
Exemples de séances.
Quelques objectifs et outils.
Pistes de réflexion pour construire un questionnaire et un contrat.
Fiches d'analyse d'erreurs en Mathématiques et en Français.

<http://srvweb.ac-noumea.nc/math/ai.htm>

Un exemple de mise en œuvre au Lycée du Grand Nouméa (les documents sont téléchargeables).

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/lyceeai/cadre3n.htm>

Ressources pour le français mais l'analyse d'erreurs présentée en français doit pouvoir être adaptable en mathématiques.

http://www.ac-strasbourg.fr/dynamic_html/158/1440.html

Un exemple de la mise en place de l'aide dans une classe de seconde.
Un exemple d'évaluation par objectifs à ne pas confondre avec un enseignement par objectifs.
Quelques idées de suivi des élèves.

<http://perso.club-internet.fr/tombom/index0.html>

Un exemple d'aide pour l'étude des variations d'une fonction numérique.

http://www.auvergne.iufm.fr/MATHS_MOI_CA/ressources%20page%20generale.htm

Quelques exemples utilisables en AI. (Calculogrammes, ...).

<http://www.ac-toulouse.fr/math/ma2lycee.htm>