



# Enseigner-Apprendre en classe relais

Favoriser le réinvestissement des apprentissages  
avec des élèves en voie de déscolarisation

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE**

**Direction de l'enseignement scolaire**  
Bureau du réseau scolaire

**MINISTÈRE DE LA JUSTICE**

**Direction de la Protection judiciaire de la  
jeunesse**  
Bureau des méthodes et de l'action éducative

## ENSEIGNER - APPRENDRE EN CLASSE RELAIS

<b>PRÉAMBULE.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>I - FONCTIONNEMENT DES CLASSES RELAIS : PRINCIPES GÉNÉRAUX.....</b>	<b>6</b>
➤ PRINCIPE DE COHÉRENCE.....	6
➤ PRINCIPE DE VÉRITÉ : QUE PEUT PROMETTRE L'ÉCOLE QU'ELLE EST CAPABLE DE TENIR ? .....	6
➤ PRINCIPE DE NON-RÉCIPROCITÉ .....	7
➤ PRINCIPE DE QUESTIONNEMENT : FAIRE ÉMERGER LEURS QUESTIONS .....	8
<b>II – OBJECTIFS DES DISPOSITIFS RELAIS PAR RAPPORT À L'ACQUISITION DES SAVOIRS .....</b>	<b>9</b>
➤ LES FAIRE ACCÉDER AU SYMBOLIQUE .....	9
➤ LES ÉTAYER POUR SUPPORTER LE RISQUE D' APPRENDRE.....	9
➤ PENSER ENSEMBLE SOCIALISATION ET ACQUISITION DES SAVOIRS .....	9
<b>III – VISÉES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>10</b>
➤ ÉVITER QU' ILS NOUS ENTRAÎNENT DANS LEUR MONDE.....	10
➤ PROPOSER DU COMPLEXE .....	10
➤ PERSÉVÉRER DANS LA VOLONTÉ DE LES CONVOQUER SUR LE REGISTRE DE L' ACTIVITÉ INTELLECTUELLE .....	10
➤ ALTERNER L' INDIVIDUALISATION DES PRATIQUES ET LE TRAVAIL DE GROUPE.....	11
<b>IV - QUELQUES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT INTERDISCIPLINAIRES.....</b>	<b>12</b>
➤ SINGULIER ET GÉNÉRAL .....	12
➤ RÈGLES D'ADAPTATION .....	12
<b>V - RÈGLES D'ACTION EN FRANÇAIS.....</b>	<b>14</b>
➤ POUR UNE PAROLE AUTHENTIQUE .....	14
➤ L'ORAL ET L'ÉCRIT .....	14
➤ LE FRANÇAIS COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT .....	15
➤ LECTURE ET COMPRÉHENSION .....	16
<b>VI - RÈGLES D'ACTION EN MATHÉMATIQUES .....</b>	<b>19</b>
➤ PENSER AVANT D'AGIR, AGIR EN PENSANT.....	19
☐ <i>Penser avant d'agir</i> .....	20
☐ <i>Prudence</i> .....	21
➤ QUE L'ACTIVITÉ DE PENSÉE RÉVÈLE DE L'INATTENDU.....	21
➤ PERSPECTIVE .....	22
<b>VII - RÈGLES D'ACTION DANS LES ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES .....</b>	<b>23</b>
➤ DES DÉMARCHES À PRIVILÉGIER.....	23
➤ DES CARACTÉRISTIQUES MÉTHODOLOGIQUES .....	25
<b>EN CONCLUSION.....</b>	<b>27</b>
<b>ANNEXE 1 .....</b>	<b>28</b>
<b>ANNEXE 1 BIS.....</b>	<b>29</b>
<b>ANNEXE 2 .....</b>	<b>30</b>

# Enseigner-Apprendre en Classe Relais

## Préambule

Les dispositifs relais et/ou classes relais ont été créés pour accueillir temporairement des collégiens déscolarisés ou en risque de marginalisation scolaire. Leur objectif est de favoriser une réinsertion effective des élèves concernés dans un cursus de formation, soit au collège, soit en formation professionnelle. L'accent est mis sur une pédagogie différenciée assurée principalement par une équipe d'enseignants, d'éducateurs et aides éducateurs.

Afin d'aider ces collègues dans leurs pratiques quotidiennes, la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et la direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) ont initié une réflexion qui a abouti à un premier texte, base du document actuel. Les groupes de réflexion mis en place par la suite sur l'enseignement du français, des mathématiques et sur la pratique d'activités scientifiques et technologiques ont enrichi cette réflexion, notamment par rapport à des pratiques disciplinaires.

Le document "Enseigner-Apprendre en Classe Relais" expose dans un premier temps, les principes généraux de fonctionnement d'une classe relais du point de vue de ses acteurs ; puis il énonce des objectifs par rapport à l'acquisition des savoirs et par rapport aux pratiques d'enseignement ; ensuite sont exposées quelques règles de fonctionnement interdisciplinaires. Dans un second temps, il s'attache à distinguer des règles d'action plus spécifiques en français, en mathématiques et dans les activités scientifiques et technologiques.

Outre les réflexions des participants aux groupes nationaux thématiques, le texte reprend aussi l'ensemble des observations faites lors des rencontres avec les équipes des classes relais.

Que tous les collègues soient remerciés pour leurs critiques et contributions à la forme actuelle de ce texte.

## ONT COLLABORE A L'ECRITURE DE CE DOCUMENT

M. Dominique Barataud, enseignant formateur au CNEFEI<sup>1</sup>, Suresnes  
Mme Elisabeth Martin, INRP<sup>2</sup>, centre Alain Savary, Paris  
Mme Jacqueline Puyalet, enseignante formatrice au CNEFEI, Suresnes

---

<sup>1</sup> CNEFEI : Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

<sup>2</sup> INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

## Introduction

Le double objectif fondamental des classes relais, de socialisation et d'investissement des apprentissages disciplinaires, pose de manière exemplaire la nécessaire articulation entre :

- la prise en compte des particularités des élèves accueillis ;
- les indispensables interrogations portant sur les contenus et les modalités de mise en œuvre des savoirs disciplinaires.

Les élèves accueillis se sentent en effet en marge de l'acte d'apprendre. Ils ont très majoritairement un faible niveau scolaire et ont perdu l'habitude de s'impliquer dans les apprentissages. Souvent en échec scolaire et dans un processus de dévalorisation d'eux-mêmes, portés par un fort sentiment d'injustice, amers de ne pas avoir été suffisamment aidés, ils exigent une relation affective privilégiée avec le maître pour entreprendre des apprentissages.

Ces élèves se sentent également en marge de leur propre agir. Ils sont dans l'immédiateté et gèrent les situations sur un plan affectif et émotionnel dans l'ici et maintenant. Ils sont dans "l'instant et dans l'instinct". Ils ne contrôlent pas leur agir et ne se sentent pas responsables des choix qu'ils font, des actes qu'ils posent. Ils disent manquer de contrôle sur eux-mêmes, ne pouvant s'empêcher d'agir d'une façon qu'ils peuvent condamner eux-mêmes après coup. Ils ont une perception globalisante de l'école et de ses acteurs, des difficultés à analyser, à prendre de la distance et à s'inscrire dans une temporalité. Ces jeunes sont bien souvent englués dans l'imaginaire et dans la toute puissance.

Nul ne peut croire qu'il existe des méthodes ou/et des outils et supports "solutions". Il n'en demeure pas moins que certains principes apparaissent incontournables à la réflexion des pédagogues et éducateurs et que tous les outils et supports n'offrent pas les mêmes potentialités.

Repérer ces principes, afin d'aider les équipes à analyser dans quelle mesure les modalités d'organisation et de fonctionnement de leur classe relais sont cohérentes avec ceux-ci, est un des premiers objectifs de ce document.

Définir alors, avec les équipes de terrain, les contenus et modalités de formation continuée nécessaires est le second objectif de cette réflexion.

Pour tenter de répondre à ces objectifs, nous nous proposons dans un premier temps de lister les principes fondateurs du travail en classe relais et dans un second temps d'illustrer ceux-ci en montrant quelles sont les règles d'action, d'abord communes à tous les champs disciplinaires puis propres à certains d'entre eux (Français, Mathématiques, Activités scientifiques et technologiques) que l'on peut formuler, et ce en appui sur des exemples de pratiques.

Il s'agit bien d'illustrer et non pas de présenter des pratiques modèles (outils, expériences, supports...). Pour chacune de ces pratiques nous tenterons par des commentaires de montrer en quoi elles éclairent les questions fondamentales.

En écho à notre propre analyse et à partir de l'étude publiée par le centre Alain Savary de l'INRP<sup>3</sup>, nous présenterons sous forme d'encarts intitulés "Ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent", des éléments de réflexion concernant les problématiques des jeunes en rapport avec chaque partie.

---

<sup>3</sup> *Les élèves des dispositifs relais* - Enquête réalisée par le centre Alain Savary de l'INRP, 1999.

## I - Fonctionnement des classes relais : principes généraux

### ➤ Principe de cohérence

Les dispositifs relais se caractérisent par une extrême diversité de modalités de fonctionnement et d'organisation.

Il est indispensable qu'il y ait cohérence entre les problématiques des jeunes accueillis, les objectifs que l'on s'assigne et les moyens que l'on met en œuvre. En particulier la question de la durée de la prise en charge ne saurait éviter cette question. Quels objectifs peut-on réellement atteindre en 4 semaines, en 3 mois ou en 1 an. La réponse ne saurait être la même. Il s'avère en particulier que la situation n'est pas la même pour les jeunes arrivés en fin de scolarité obligatoire et pour lesquels la perspective est l'accès aux dispositifs de formation professionnelle et les jeunes de 12-13 ans pour lesquels il n'est pas d'autres perspectives qu'un retour en collège dans des classes ordinaires. Dans ce dernier cas, il faut sans doute distinguer les jeunes pour lesquels les phénomènes de ruptures sociales ou/et scolaires ne sont pas profondément installés, et il n'est pas alors déraisonnable de se fixer comme objectif un retour au collège, de ceux pour lesquels la rupture est profonde, parfois ancienne, et parfois corrélée à de lourds déficits de performances dans la maîtrise des savoirs de base.

#### Ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent :

Paradoxalement, ils se sentent en marge de l'école mais sont désireux d'y rester. Ils rejettent l'école mais ne conçoivent pas un monde sans école, école conçue avant tout comme un lieu de socialisation avec les pairs, un lieu dont ils ont besoin pour leur construction identitaire, une scène où ils recherchent et essaient diverses positions identificatoires.

Quelquefois fascinés par le dehors, ils expriment aussi souvent la peur de ce dehors.

"La galère pour moi, c'est de ne pas avoir d'école." (Mustapha 16 ans)

"Quand j'vais à l'école, j'aim'rais bien pas avoir cours, et quand j'suis dehors, je m'dis pourquoi j'suis là et pas à l'école." (Lounès 15 ans)

"Si j'étais pas obligé, j'irais quand même pour avoir du travail." (Cédric 12 ans)

### ➤ Principe de vérité : Que peut promettre l'école qu'elle est capable de tenir ?

Corrélativement au premier principe, ce second principe auquel tout le système éducatif est confronté, est décisif au sein des dispositifs relais. Nous reprendrons là certaines des idées développées par Philippe Meirieu lors de son intervention aux Entretiens Nathan de 1998.

*"La promesse scolaire doit peut-être renoncer à être une promesse marchande, et plutôt que de chercher de séduisants habillages ou de tenter désespérément de ruser avec le désir de l'élève, l'école pourrait peut-être tenter de montrer en quoi l'acte même d'apprendre, la quête de vérité et de liberté est porteuse des plus grandes espérances humaines... Peut-être peut-on faire cette hypothèse extravagante que l'école est capable de promettre vérité, liberté, et bonheur, et qu'elle a plus de chance d'y parvenir que de promettre la réussite sociale..."*

*"Je ferai cette hypothèse folle que le savoir scolaire doit d'abord aider les jeunes à sortir de leur solitude et à comprendre en quoi leurs questions s'inscrivent dans l'histoire des hommes et participent à l'histoire des hommes."*

Soulignons sur ce point une originalité des classes relais par rapport à toutes les autres structures de l'Education Nationale. Ce sont les seules qui offrent aux jeunes le droit d'accepter ou de refuser

l'entrée en classe relais (cf circulaire du 12 juin 1998). Corrélativement ce droit est affirmé pour les personnels enseignants et éducatifs concernés. C'est l'essence même de la relation pédagogique et éducative qui est concernée (cf. principe suivant).

Comment ce droit, fondamental, est-il pris en compte dans les procédures d'affectation mises en place ? Comment concilier le plein exercice de ce droit et la légitime et indispensable exigence d'un passage limité dans le temps en dispositif relais (un an maximum) ? Autant de questions qui ne peuvent être esquivées.

Au-delà des principes exprimés dans la circulaire de juin 1998, nous savons que, pour certains jeunes, l'affectation en classe relais se présente comme la seule alternative possible. Que de telles situations soient légitimes ne saurait être contesté. Il n'en demeure pas moins que le principe de vérité doit, même dans ce cas être pris en compte, ne serait-ce qu'en s'assurant que les conditions d'affectation sont clairement explicitées.

### ➤ **Principe de non-réciprocité**

La relation intersubjective, explique le philosophe Lévinas, est fondamentalement asymétrique. Il affirme : "Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque ... La réciproque est son affaire, pas la mienne." Là encore, nous reprendrons l'analyse de P.Meirieu :

*"Une relation pédagogique où les efforts de l'éducateur devraient être payés par la reconnaissance de l'éduqué, son admiration ou même, simplement, sa réussite, ne serait pas une relation éducative, ce serait un sordide marché.*

*Si nous refusons d'imposer autoritairement ce que nous croyons, c'est précisément parce que nous y croyons ; ces choses-là sont trop précieuses pour nous pour que nous les malmenions, pour que nous prenions le risque de les inculquer par tous les moyens."*

"La liberté, explique Emmanuel Lévinas, commence avec la possibilité de penser une liberté extérieure à la mienne. Penser une liberté extérieure à la mienne est pensée première."

*"Je suis donc convaincu aujourd'hui que l'exigence éthique en éducation est bien l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le principe d'éducabilité qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela et le principe de non-réciprocité qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite."*

#### **Ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent :**

Pour les jeunes, l'aide passe par une proximité qu'ils expriment parfois en termes de postures physiques ou spatiales :

"Elle vient s'asseoir à côté de toi, et elle t'explique", "Il s'assoit à côté", "Il se penche sur ma table".

Alors l'étonnement apparaît :

"Franchement y'a des profs qui viennent pour nous, comme ça, ils se sont donnés volontaires pour qu'y viennent nous apprendre. Y sont v'nus !"

"C'est bizarre quelqu'un qui s'intéresse autant à moi !"

et l'un d'ajouter :

"Quand les profs, y nous donnent, faut donner aussi".

### ➤ **Principe de questionnement : Faire émerger leurs questions**

Sur un sujet précis, l'enseignant a souvent l'impression que les élèves sont sans questions ; en tout cas, celles-ci ne viennent pas de façon spontanée. C'est alors qu'il lui faut déployer tout son talent à faire émerger ces questions, inexistantes seulement en apparence. Qui a fréquenté ces adolescents en difficulté et se sentant exclus sait que des questions fondamentales les agitent sur la vie, la mort, le bonheur, la souffrance... Mais le collègue a peu (voire pas du tout) de temps à consacrer à ces interrogations constitutives de la nature humaine. C'est en cela que le dispositif relais grâce à une plus grande souplesse peut offrir un espace approprié et une certaine disponibilité pour travailler ces questions qui vont rebondir sur d'autres interrogations en phase avec des savoirs à acquérir.

Inversement, face à une thématique nouvelle proposée par l'enseignant, les élèves masquent souvent leur désintérêt ou leur crainte de ne pas comprendre par une accumulation (relative) de faits ou d'opinions qu'ils ont pu glaner dans les documents mis à leur disposition ou dans leur entourage. Cette recherche documentaire, comme les informations délivrées par l'enseignant ne laissent, le plus souvent, guère de traces tant les élèves sont peu impliqués.

Se centrer sur les questionnements des élèves c'est leur permettre de s'investir dans le travail et de s'appropriier le sujet. Au-delà, il ne s'agit pas de répondre directement à ces questions initiales, ce qui fermerait le débat et la réflexion, mais de faire naître de nouvelles questions ("la réponse, c'est le malheur de la question" dit M. Blanchot). Ce processus de questionnement, contrôlé par l'enseignant (l'objectif n'est pas de poser le plus de questions possible !) aide à la mise en place de méthodes de recherche et d'analyse et permet de dégager quelques repères fondamentaux pour les élèves.



## II – Objectifs des dispositifs relais par rapport à l’acquisition des savoirs

Les dispositifs relais ont pour objectif, non seulement la socialisation, mais également la réinsertion des élèves dans un parcours de formation. Il convient donc de :

### ➤ **Les faire accéder au symbolique**

Le passage de l’imaginaire au symbolique est médiatisé par des tiers qui sont après le père, la loi et les savoirs. Le symbolique propose au sujet un face à face au monde et non pas seulement à soi-même. Il induit la distanciation et l’analyse réflexive.

Les savoirs sont des lieux symboliques, leur appropriation est émancipatrice mais elle demande le passage par des expériences de soumission, de renoncement, tout ce que ces jeunes ne savent pas faire et qui devient donc la mission du dispositif.

### ➤ **Les étayer pour supporter le risque d’apprendre**

L’apprentissage doit mettre en rapport l’élève avec un versant objectif de l’histoire du monde et de l’homme qui essaye de le comprendre, c’est ce versant objectif qui va interpeller le jeune au-delà de sa subjectivité et le faire accéder au jeu dialectique permettant le face à face au monde et à soi-même.

Mais pour accepter de s’impliquer dans un processus d’apprentissage, ces élèves ont à dépasser les peurs que la situation d’apprentissage génère. Le milieu pédagogique doit donc les étayer pour qu’ils osent prendre ce risque.

### ➤ **Penser ensemble socialisation et acquisition des savoirs**

Réduire les objectifs des dispositifs à une socialisation qui ne s’effectuerait qu’à côté des apprentissages, renvoie le jeune à un rapport utilitaire à ces derniers. D’autre part, peut-on croire que les efforts de socialisation souvent faits par le jeune supporteront, lors du retour, l’assaut de la fonction de tri et d’évaluation des connaissances qui lui renverront des appréciations dévalorisantes réactivant des comportements de rejet envers l’institution ? On ne peut changer le rapport que ces jeunes entretiennent avec l’institution si on ne change pas leur rapport à l’apprentissage.

La dissociation entre socialisation et apprentissages qui s’opère le plus fréquemment dans les dispositifs entre les temps et les pratiques (voire les personnels) n’amène pas l’élève à la compréhension générale de ce que sont les normes, normes qui sont présentes aussi bien dans le rapport à autrui que dans les savoirs.

Socialiser par les apprentissages ne consiste pas seulement à créer une situation d’enseignement qui, par les interactions produites entre enseignants/élèves et élèves/élèves, est d’office dite socialisante mais vise bien au-delà à entraîner l’élève dans des activités intellectuelles qui lui montrent qu’il peut s’affilier à un monde du savoir en constante construction et porteur de questionnements.

### III – Visées des pratiques d’enseignement

#### ➤ **Eviter qu’ils nous entraînent dans leur monde**

Ces jeunes ont un fort potentiel de déstructuration des adultes et face à la demande de changement qui leur est explicitement faite dans les dispositifs, ils vont, tout naturellement, essayer de résister et d’importer leurs normes plutôt que de se soumettre à celles que l’école impose. A force de négociation, ils peuvent ainsi, si les acteurs n’y prennent pas garde, les entraîner dans leur monde plus qu’ils ne rentrent dans l’univers normé de l’école.

Quel éducateur, quel enseignant ne peut faire sienne l’ambition d’être "Homme fort et doux, contre qui viennent s’émousser les armes de la nuit" décrit par Primo Lévi, après l’effroyable expérience des camps de la mort ?

Si la relation pédagogique se construit sans les tiers symboliques que sont les savoirs et le rapport à la loi, les équipes se trouvent exposées dans des relations duelles et s’épuisent dans une perpétuelle gestion des conflits. Sans ces tiers, la relation pédagogique est submergée par des rapports affectifs.

#### ➤ **Proposer du complexe**

Dans le but de revaloriser l’estime que les élèves ont d’eux-mêmes la tentation est forte de leur proposer des tâches simples qui permettent de porter des appréciations favorables sur le travail remis. Les élèves peuvent ainsi être maintenus dans des procédures qui les font s’exercer sur ce qu’ils possèdent déjà, à défaut de les conduire vers de nouvelles acquisitions.

Pour réinscrire ces jeunes dans des processus d’élaboration mentale sur les contenus scolaires, des supports trop simplistes ne conviennent pas. Les supports doivent avoir une portée symbolique ce qui impose de travailler dans du complexe, ce qui ne veut pas dire de l’incompréhensible.

Ce que le dispositif doit leur apporter c’est un cadre, de la rigueur. Bien au-delà de la mansuétude ou de la compréhension, ces jeunes ont besoin de se débattre dans des univers symboliques exigeants, contraignants.

#### ➤ **Persévérer dans la volonté de les convoquer sur le registre de l’activité intellectuelle**

La peur d’apprendre que bon nombre d’élèves éprouvent s’exprime par des comportements de fuite ou de perturbation dès que l’enseignant propose une activité dans laquelle le jeune perçoit qu’il va devoir s’impliquer intellectuellement. Il peut ainsi insidieusement s’installer un compromis qui conduit l’enseignant à baisser ses exigences en échange d’un comportement qui ne crée pas de désordre.

Le souci de mettre l’élève en position de réussite ne doit pas devenir incompatible avec l’objectif de le confronter avec de nouveaux savoirs. Les élèves pourtant ne sont pas dupes et estiment souvent que ce qu’on leur fait faire est "*trop facile*", "*ici, ils nous prennent pour des gogols, regardez ce qu’ils nous font faire*".

Face aux comportements des élèves qui visent à faire lâcher prise aux enseignants quant à l'exigence des objectifs pédagogiques dans les dispositifs et qui tient lieu pour les élèves de confirmation destructrice du peu d'estime qu'ils ont pour eux-mêmes, le professionnalisme des enseignants n'est-il pas de refuser d'assigner ces élèves là où ils sont, meilleure preuve du respect qu'ils ont pour eux et meilleur tremplin pour que certains osent se relancer dans des pratiques de savoirs ? Refuser de laisser ces élèves en jachère cognitive et les convoquer sans cesse sur les chemins sinueux de l'activité de l'apprentissage est un devoir déontologique.

### ➤ **Alterner l'individualisation des pratiques et le travail de groupe**

Alors que certaines activités dites de socialisation amènent les équipes à travailler sur des groupes même s'il s'agit de petits groupes de 4 à 6 élèves, il est frappant de constater qu'en ce qui concerne les apprentissages scolaires, la modalité d'enseignement majoritairement rencontrée est celle de l'individualisation.

Incontestablement pourtant, cette individualisation a un caractère paradoxal par rapport à l'objectif visé dans le dispositif. Non seulement parce que, sur le plan cognitif, les interactions dans un groupe induisent des contextes d'apprentissage et de questionnement propices à l'acquisition des connaissances, mais aussi parce que l'objectif de socialisation des dispositifs ne paraît guère pouvoir se réaliser par une modalité qui ne laisse dans l'emploi du temps que de brefs moments en contact avec le groupe ou qui dissocie les apprentissages de leur contexte habituel du groupe classe, modalité que le jeune adolescent retrouvera lors de sa réintégration dans un circuit ordinaire de formation (collège ou lycée professionnel ou toute autre organisme de formation).

## IV - Quelques règles de fonctionnement interdisciplinaires

### ➤ Singulier et Général

La réussite des apprentissages passe par la possibilité, pour un enfant particulier, de pouvoir trouver dans ce qu'offre et met en jeu l'école des réponses à ses propres questions. L'enseignant au sein d'une classe agit par délégation, comme représentant social chargé de transmettre des valeurs et des connaissances dont l'appropriation apparaît comme indispensable à l'intégration progressive du jeune. Il est essentiel que l'école n'oublie pas ce qui fonde sa légitimité et que les "objets" qu'elle propose aux élèves aient cette dimension de généralité. Convaincus que la mission première de l'école est d'offrir du "général", nous pensons qu'elle doit cependant encourager la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée à l'écoute de chacun. Cela suppose de choisir au sein des patrimoines culturels, les supports les mieux adaptés aux possibilités d'appropriation de ces jeunes, et donc de tenir compte de leur âge, de leur univers particulier. Pour que l'école ait du sens, il faut que l'enfant ou l'adolescent puisse s'inscrire comme élève dans l'espace qui lui est offert. Etre élève, c'est justement pouvoir repérer et inscrire, au sein des généralités proposées, sa propre spécificité.

Là encore, nous souscrivons à ce que dit P.Meirieu :

*"Il s'agit bien de tenir sous contrôle ses préventions, son plein de désir et de pulsion, d'espoir et d'intérêt, et suffisamment pour que l'autre ne devienne pas invisible. Qu'on puisse donner raison à l'autre, qu'on doive avoir tort contre soi-même et contre ses propres intérêts, voilà ce que l'on doit apprendre à l'école."*

#### **Ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent :**

Toutefois, des savoirs, qui n'ont rien d'utilitaire suscitent parfois de l'intérêt, car ils racontent quelque chose, probablement au niveau identitaire, une histoire (cf. rapport INRP p 32). Les verbalisations sont alors difficiles :

"J'sais pas, c'est intéressant, c'est tout".

"Des fois, y'a des trucs qui m'intéressent, par exemple, c'est sur les Egyptiens, tout ça, là ... c'est tout..."

"On apprend des trucs. Sur avant ... Les rois..."

### ➤ Règles d'adaptation

La nécessaire prise en compte des spécificités de chacun des élèves accueillis conduit à des adaptations qui concernent aussi bien l'organisation de l'emploi du temps de chacun que la nature même des actions pédagogiques mises en œuvre. Ce souci, pour légitime qu'il soit, ne doit pas occulter la nécessité de maintenir des temps et des formes collectives de travail. En l'absence de telles modalités, c'est le principe de cohérence même qui risque de vaciller, en particulier en ce qui concerne les objectifs de socialisation et de réinsertion dans des espaces pédagogiques classiques. De ce point de vue, il y a sans doute à mieux définir ce qui est de l'ordre de l'individualisation et ce qui est de l'ordre de la différenciation.

Par ailleurs, les dispositifs relais s'inscrivent dans une situation contradictoire voire paradoxale.

- d'une part ils se présentent comme des lieux différents des cadres scolaires habituels, ouvrant un espace où les formes sous lesquelles les contenus scolaires sont abordés et travaillés ne peuvent être la simple répétition de celles jusque-là rencontrées par les jeunes.
- d'autre part ils visent la réinsertion au sein de structures scolaires ordinaires de ces mêmes jeunes.

Concilier cette double exigence n'a rien d'évident. L'un des éléments de réponses est peut-être à chercher dans l'articulation entre deux types de temps de travail :

- des temps de travail, probablement très individualisés, où les activités proposées seront de même nature que celles normalement pratiquées dans les structures ordinaires. Mais ces tâches ne peuvent sans doute être acceptées par les jeunes que si elles lui permettent de réussir. Il s'agit donc de situations visant le renforcement de compétences et de performances déjà maîtrisées par le jeune. Cela suppose évidemment d'avoir identifié lesdites compétences et performances. Les dispositifs relais ne doivent pas sous-estimer l'importance de laisser du temps pour que se déploient de telles activités. Soulignons que de tels espaces de travail se révèlent avoir une fonction d'apaisement très importante. Encore faut-il que ces activités soient suffisamment ambitieuses pour ne pas être vécues comme dégradantes :

**Ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent :**

"Ce que je trouve, c'est qu'y nous passent du travail de CM1, CM2. L'aut'fois, y avait un livre de math, y'a marqué du CM aux 6è, ça prouve qu'y nous prennent vraiment pour des cons. J'lui ai dit au prof, faut pas nous poser des problèmes comme ça. J'sais qu'on est bêtes, mais pas à ce point là." (Robert 14 ans)

- des temps de travail visant l'émergence et la construction de nouvelles compétences et performances. Le rapport difficile des jeunes accueillis en dispositif relais aux apprentissages impose sans doute là des stratégies pédagogiques profondément innovantes. Le maître mot dans ce cas, en ce qui concerne l'accompagnement pédagogique, est sans doute celui de différenciation, au sens de prise en compte des caractéristiques de chacun. Ce qui n'implique pas le travail seul. Il n'est pas certain que l'isolement dans des tâches spécifiques favorise la possibilité d'oser s'affronter à du nouveau. La plupart des modèles d'apprentissage insistent sur la dimension sociale de l'acte d'apprendre. On apprend rarement seul et plus difficilement seul qu'en groupe. Ce sont ces situations d'apprentissage qui sont concernées par l'affirmation de Vygotsky en 1934 : "Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement".

Insistons sur le point suivant : apprendre n'est pas simple, s'affronter à du nouveau est non seulement difficile mais anxiogène. La réussite dans les apprentissages passe par la possibilité pour l'apprenant de "jouer" avec cette angoisse. Cela ne peut se faire que grâce à une médiation qui s'appuie sur des supports ayant une dimension symbolique forte.

Nous reprendrons ici cette affirmation du philosophe Alain qui affirmait :

"Apprendre, c'est nier ce que l'on croit" et ajoutait "Il y a du jeu dans la pensée".

## V - Règles d'action en Français

### ➤ Pour une parole authentique

Les dispositifs relais apparaissent comme des lieux où la parole semble trouver une place nouvelle pour les jeunes accueillis. Nombreux sont ceux qui expriment le sentiment d'y avoir, pour la première fois, été écoutés et entendus.

**Ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent :**

Les élèves parlent presque tous de leur passage en classe relais en des termes très positifs comme d'un lieu d'écoute et de parole où ils se sont sentis reconnus et aidés (cf. rapport INRP p 29).

"Ces profs là, veulent m'aider, y m'aident, tout ça y s'intéressent plus à moi" (Fatima).

"Y m'parlaient, y m'parlaient psychologiquement".

"On pouvait parler tranquillement, quand on avait des problèmes, on pouvait discuter avec eux, quoi !"

Sentiment d'être écouté, inséparable pour eux du respect, ainsi défini par l'un d'entre eux :

"C'est que, quand quelqu'un parle, on l'écoute."

Repérer plus précisément les formes et modalités d'organisation qui permettent à cette parole de se libérer, sans abaisser en quoi que ce soit le niveau d'exigence indispensable à maintenir, apparaît comme une nécessité. Quelles sont celles qui sont transférables dans l'ensemble des structures scolaires, à quelles conditions et sous quelles formes, est sans doute une piste de réflexion encore peu explorée. Certaines illustrations semblent de ce point de vue particulièrement intéressantes.

### ➤ L'oral et l'écrit

Nombreux sont les collègues qui font part de la difficulté à installer le passage à l'écrit. Face à l'enfermement dans l'immédiateté caractéristique de nombreux jeunes en situation de rupture, le recours à l'écrit apparaît comme une exigence incontournable mais difficile à opérationnaliser. Là encore, certaines pratiques méritent d'être étudiées en détail car sources de promesses. L'une de leurs caractéristiques est de mettre au devant de la scène le sens de ce qui est dit et non pas le respect des formes linguistiques et orthographiques. Il apparaît cependant que la question de la maîtrise de la langue écrite ne doit pas être évacuée même s'il est difficile de trouver des formes pertinentes de travail. La question centrale étant celle du statut même de l'écrit qui pour jouer son rôle de mise à distance et de prise de conscience ne saurait se satisfaire de n'être qu'encodage de l'oral.

Parler, Lire, Ecrire : réflexions d'Alain Bentolila<sup>4</sup>

"Confiné dans un espace réduit, rarement sollicité pour transmettre ou recevoir des informations extérieures à un univers rétréci, c'est un langage aux moyens terriblement limités dont disposent certains citoyens français : un vocabulaire restreint ; un usage des marques grammaticales approximatif ; une difficulté douloureuse à organiser chronologiquement et logiquement les parties de leur discours. Ce langage affaibli ne supporte que la proximité, fuit avec effroi et ressentiment toute sollicitation à fonctionner au large. Il interdit de ce fait les portes de l'écrit à ceux qui sont incapables d'affronter, à l'oral, la distance et l'imprévisible. Il fait des textes un monde à part, étranger et inaccessible."

"Ils disposent d'un vocabulaire certes renouvelé mais flou et ambigu. La plupart des mots recouvrent un champ de signification démesuré : tout peut être "*cool*", tout peut être "*niqué*", tout peut être "*trop*", tout peut être "*craint*"..."

"Mots de la communion plutôt que de la communication, ils condamnent ceux dont ils constituent l'essentiel du vocabulaire à renoncer, à imposer leur propre pensée à l'intelligence des autres."

"L'insécurité linguistique, parce qu'elle condamne certains de nos concitoyens à un enfermement subi, à une communication rétrécie, rend en effet difficile toute tentative de relation pacifique, tolérante et maîtrisée avec un monde devenu hors de portée des mots, indifférent au verbe. Réduite à la proximité et à l'immédiat, la parole n'a pas le pouvoir de créer un temps de serène négociation linguistique propre à éviter le passage à l'acte violent et à l'affrontement physique."

"A nos enfants il faut donc apprendre à parler juste, c'est-à-dire avec l'audace d'affirmer son pouvoir de parole, mais aussi l'infinie considération que l'on doit à l'Autre. Il nous faut leur apprendre à lire juste, c'est-à-dire avec le respect que l'on doit au texte d'un autre, mais aussi la volonté d'en donner une interprétation personnelle. Il nous faut leur apprendre à écrire juste en savourant le plaisir de chacun des mots choisis, mais en ayant aussi le souci d'un lecteur que l'on veut exigeant. Il nous faut enfin leur transmettre que ce langage, cette écriture par lesquels ils s'imposeront et s'exposeront à la fois sont les plus beaux témoignages de leur humanité."

## ➤ Le français comme objet d'enseignement

Offrir comme objet de travail des textes porteurs d'une dimension symbolique forte comme le souligne Serge Boimare<sup>5</sup> apparaît non seulement souhaitable culturellement mais nécessaire pédagogiquement pour ne pas être envahi voire débordé par les angoisses, doutes et questions qui habitent ces jeunes et dont leur violence n'est que l'expression. Certaines illustrations sont tout à fait intéressantes de ce point de vue. Repérer d'une part les supports qui semblent le plus appropriés mais, de plus, les formes et modalités pédagogiques de mise en œuvre efficaces, peut être l'une des missions que le groupe de travail national pourrait se donner. Cette question est importante car, lors des réunions inter-académiques de novembre 1998 à janvier 1999, il est apparu que :

- 1) l'analyse présentée par S. Boimare suscitait un profond intérêt voire même un réel enthousiasme. Selon lui, la médiation culturelle reste le seul moyen de traiter avec les émotions et les inquiétudes lorsqu'elles empêchent l'apprentissage et dénaturent la relation pédagogique, ce qui est pratiquement toujours le cas avec les jeunes des classes relais.

<sup>4</sup> BENTOLILA (A) - *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire* - Paris : PLON, 2000.

<sup>5</sup> BOIMARE (S) - *L'enfant et la peur d'apprendre* - Paris : Dunod, 1999.

Grâce à cette médiation culturelle, il devient possible de ne plus mettre à l'écart ces sentiments parasites, mais au contraire de s'en servir comme point d'appui pour aborder la connaissance. C'est en les inscrivant dans un registre symbolique, en les figurant dans une métaphore, qu'ils deviennent compatibles avec l'exercice de pensée et partageables avec les autres dans un lieu où le projet reste toujours celui d'apprendre. La médiation culturelle, à partir de textes littéraires (mythes, poésies, romans...) est sans doute la plus facile à utiliser avec cette ambition pédagogique, mais le même travail est envisageable à partir d'une médiation scientifique ou artistique.

2) conjointement, nombreux étaient les collègues qui exprimaient (dans les ateliers ou dans les temps de discussion informelle) leurs difficultés à concevoir comment il était possible de mettre en œuvre ces conceptions. Certains firent même part de leur échec dans leur tentative d'introduire de telles médiations.

Analyser, aussi sereinement que faire se peut, les expériences tentées ici et là, celles qui semblent positives comme celles qui sont ressenties comme des échecs, permettre les confrontations et rencontres entre les collègues est un enjeu décisif. En l'absence d'un tel travail, la richesse extraordinaire des expériences en cours, le maintien de l'investissement des équipes pédagogiques et éducatives risquent de s'épuiser.

### ➤ **Lecture et compréhension**

Si les gestes mentaux caractéristiques de la lecture sont aujourd'hui fondamentalement identifiés, force est de constater qu'il n'en est pas de même de l'activité mentale par laquelle le lecteur construit la (sa) compréhension.<sup>6</sup> Cette question est d'autant plus cruciale en ce qui concerne les jeunes accueillis en classe relais que nombreux sont ceux pour lesquels l'écart, toujours existant entre performance et compétences, s'avère être particulièrement important. Pour illustrer cette question nous nous appuyerons sur l'étude de Roland Goigoux parue en septembre 2000.<sup>7</sup> Le fait que cette étude concerne une analyse des pratiques en SEGPA ne diminue en rien son intérêt pour les problématiques qui sont celles des élèves de classe relais.

La question centrale, non résolue, concerne les contenus et les objectifs de l'enseignement de la lecture. Quelles procédures, quelles stratégies, quelles postures, quels genres textuels, quelle grammaire textuelle, quels lexiques enseigner ? Même les professeurs qui sont à l'affût de nouveaux objets d'enseignements se perdent parfois dans un foisonnement d'activités sans cohérence d'ensemble et il nous apparaît que la liste des compétences attendues en fin de scolarité ne suffit pas à assurer cette cohérence (p131-132).

Dans ce contexte, on ne sera pas surpris de constater que les textes de lecture sont d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les "préoccupations d'adolescents". On pourrait sans doute discuter de ce que sont les intérêts et les besoins d'adolescents : il n'est pas certain que les grands problèmes de société, drogue, chômage, santé, en soit le cœur. Ces textes sont rarement choisis en fonction d'une compétence spécifique qu'ils permettraient d'exercer. Les professeurs renoncent souvent à pratiquer une lecture suivie ou toute autre lecture longue de peur de lasser les élèves. Un nombre limité d'activités est ainsi proposé autour de chaque texte (un questionnaire et une production écrite courte le plus souvent) avant de passer rapidement à un autre support textuel (p 133).

<sup>6</sup> MESNAGER (J.) - *Lecture et compréhension* - Evalire, PJJ, 1997.

<sup>7</sup> GOIGOUX (R.) - *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. - Suresnes : éditions du CNEFEI, 2000.



Autrement dit les professeurs s'intéressent plus aux textes et à leur contenu qu'à l'activité de lecture. Paradoxalement, cette curiosité pour de nouvelles connaissances est bénéfique pour les élèves, sans doute à leur insu, car la qualité de la lecture dépend précisément de la base de connaissance des lecteurs. Souvent le véritable travail de lecture pourrait commencer après l'exploration des concepts et des raisonnements véhiculés par un texte, une fois que le vocabulaire nouveau, propre à un champ sémantique donné, aurait été assimilé. C'est malheureusement le moment que choisissent la plupart des professeurs pour abandonner le texte et passer à un nouveau (p134-135).

Plusieurs procédures didactiques classiques, courantes à l'école primaire, sont largement absentes des pratiques de SEGPA : les rappels de récit, les résumés oraux, et de manière plus générale, les multiples tâches de reformulation (p 136).

En résumé, il apparaît que les professeurs aident leurs élèves à lire les textes proposés mais sans leur dire comment ils font pour les aider. Toutes ces aides restent implicites et, probablement, largement non conscientes chez les professeurs eux-mêmes. Elles sont très efficaces car la plus grande partie des élèves parvient en effet à comprendre le texte. Mais lorsque le maître se retire, les élèves sont incapables de se débrouiller seuls (p 137-138).

Les élèves en grande difficulté sont ceux qui ont le plus besoin de transparence sur les apprentissages. Ils ont besoin que les enseignants explicitent, "mettent en mots" les activités scolaires et qu'ils les aident à construire une clarté cognitive sur trois plans :

- long terme (utilité des savoirs, rôle dans la vie quotidienne, ouverture culturelle ...),
- moyen terme (objectifs de fin d'année : savoirs, savoir-faire, représentations),
- court terme, dans chaque situation-problème (compétences développées).

Nous avons pu observer des pratiques allant dans ce sens, par exemple des renvois métacognitifs oraux, en provenance du professeur : *"je vais te dire ce que je crois que tu as fait dans ta tête et tu me diras si je me trompe"*. Un professeur s'efforçait de systématiser ces pratiques de miroir procédural et les accompagnait d'un inventaire des procédures utilisables dans une situation donnée (inventaire des procédures des autres élèves, par exemple, puis discussion entre élèves pour les inciter à comparer).

Trop souvent, en revanche, les élèves ne sont pas conscients de la nature des apprentissages qui leur sont proposés. La grammaire n'est pas comprise comme une occasion de réfléchir sur la langue pour mieux la maîtriser mais comme une activité où "il faut souligner en rouge ou en jaune". La lecture devient ainsi "le moment où on doit répondre à des questions". ... le manque de clarté cognitive des élèves est flagrant (p138-139).

**Illustration** : La correction du questionnaire portant sur le récit<sup>8</sup> "La jument qui court plus vite que le vent" peut servir à illustrer ce point. Les élèves devaient découvrir le sens du mot alêne (ils avaient largement échoué à le faire seul par écrit). Les professeurs ont procédé de deux manières diamétralement opposées pour les aides.

Certains, les plus nombreux, ont considéré cette question comme une simple connaissance de vocabulaire. Ils ont incité les élèves à consulter le dictionnaire. Il est très intéressant de noter à ce propos que, paradoxalement, plus les élèves sont en difficulté, plus ils se précipitent spontanément sur le dictionnaire.

Ce que les professeurs présentent le plus souvent comme une marque d'autonomie ("être capable d'utiliser une aide extérieure") nous apparaît au contraire comme le signe d'une stratégie d'évitement. Les élèves fuient une activité de réflexion coûteuse en attention et vont se réfugier dans une activité fortement procéduralisée (la recherche alphabétique) que les maîtres survalorisent.

D'autres professeurs ont traité cette question comme un problème de lecture. "Comment, en situation de lecture de texte, comprendre un mot que l'on ne connaît pas ?" Deux stratégies habituelles des élèves ont été élucidées pour être ensuite rejetées : interrompre sa lecture et attendre une aide externe (professeur, dictionnaire, copains) ou bien passer par-dessus le mot inconnu sans se soucier de sa signification.

Les faibles lecteurs ignoraient que la stratégie la plus féconde (mais dans un premier temps la plus coûteuse) consistait à attribuer au mot inconnu une signification approximative et provisoire, à l'aide de l'ensemble des indices contextuels (sémantiques et syntaxiques) et des indices morphologiques, puis à réexaminer (c'est-à-dire affiner ou modifier) cette signification lors de la poursuite de la lecture.

Dans notre exemple, un professeur a demandé à ses élèves de souligner les indices qui les avaient aidés à déduire qu'il s'agissait d'un outil pouvant servir à percer un trou et à piquer un animal.

*Comment voulez-vous que je fasse ? L'écurie est fermée à clef ; de plus, la jument, elle est couverte de clochettes accrochées à son harnais !"*

*Toutefois, il entre en réflexion et, un moment plus tard, demande une alêne et un paquet d'ouate.*

*Il arrive chez l'Homme Farouche et, avec son alêne il fait un trou dans la paroi de bois de son écurie ; il s'y introduit, puis, se servant toujours de son outil, se met à asticoter le ventre de la jument.*

Ce professeur a également montré à quel point le retour en arrière dans le texte était une stratégie pertinente pour contrôler<sup>9</sup> une nécessaire hypothèse sémantique.

Peu d'enseignants ont procédé ainsi, conduisant les élèves à une véritable résolution de problème (lexical) qui rendait nécessaire l'explicitation des procédures et des indices utilisés par chacun.

Nous avons pu observer des contrastes de même nature lorsqu'il s'est agi de découvrir à qui parlait Tabagnino au début de ce même texte. Ainsi, pour certains maîtres, l'activité était purement référentielle. Ils sont restés à l'intérieur du monde du récit pour inciter les élèves à réfléchir : "A qui peut bien parler Tabagnino à ce moment-là de l'histoire ?"

D'autres, moins nombreux, ont fait porter l'attention des élèves sur les marques linguistiques, de manière à les introduire dans le registre du discours : "Qui c'est le "vous" dans "comment voulez-vous que je fasse ?"

Le travail grammatical sur la pronominalisation et celui de vocabulaire sur les termes génériques et les termes spécifiques (lion/fauve, rouge/couleur, jalousie/sentiment ...) que nous avons pu observer dans d'autres classes de SEGPA sont extrêmement pertinents. Malheureusement ils ne sont pas explicitement mobilisés en situation de lecture et sont le plus souvent présentés comme des activités autonomes (la grammaire en particulier est associée à la production de texte, rarement à la lecture). Ces deux activités, grammaticale et lexicale, jouent pourtant un rôle essentiel pour faciliter le traitement des anaphores qui assurent la cohésion d'un texte. Elles pourraient devenir de puissantes aides si elles étaient développées explicitement dans ce but en situation de lecture.

<sup>8</sup> Cf. texte et questionnaire en annexes 1 et 1 bis.

<sup>9</sup> L'appel à des procédures de contrôle, explicitées, est l'un des aspects dominants d'une pédagogie se référant aux théories de la médiation. Cf. le chapitre suivant sur les règles en mathématiques, le texte de Julo et Houdebine, etc.

## VI - Règles d'action en Mathématiques

Plus que les autres, les élèves de classe relais ont tendance à ne penser les mathématiques que comme activité de mise en œuvre de procédures algorithmiques que par ailleurs ils ne maîtrisent qu'imparfaitement. Leurs demandes immédiates sont souvent réduites à apprendre à faire des opérations, performances qu'ils ne maîtrisent pas et dont ils ne voient aucunement l'utilité. Que les mathématiques puissent être des outils de pensée permettant au sujet de lire, de structurer, d'organiser le réel, et par là-même de démultiplier ses capacités d'action sur celui-ci est un enjeu décisif d'une pédagogie de la restauration. Une double exigence s'impose :

- ne pas rejeter leurs demandes en prenant en compte l'écart important entre leur niveau de performance et leurs capacités et compétences potentielles,
- ouvrir le champ de signification de l'activité mathématique au-delà de leur représentation actuelle.

### ➤ **Penser avant d'agir, agir en pensant.**

Nous partirons de quelques citations :

"Au cours de l'apprentissage d'un concept ou dans une activité de résolution de problème, les élèves, comme d'ailleurs les adultes, parallèlement à la mise en œuvre de certaines représentations, se créent des règles d'action. Il s'agit pour l'élève, dans des situations particulières, d'avoir des réponses qui ne demandent qu'une mobilisation minimum des connaissances... Elles (les réponses) répondent au *principe d'économie* qui est sous-jacent à toute activité humaine."<sup>10</sup>

"D'abord il apparaît que les élèves en difficulté se précipitent sur l'usage des règles d'action sans analyse préalable : par exemple dans un problème ils se réfugient dans les calculs (même si la maîtrise des algorithmes de calcul n'est pas acquise)."<sup>11</sup>

"La stratégie du "bon élève" est différente. Bien sûr il s'appuie lui aussi sur des règles d'action mais il se donne des moyens de contrôle. Par exemple, il utilise plusieurs règles simultanément : si le résultat est identique, il a toute chance d'être bon. Ou bien pendant l'action ou avant l'action (souligné par nous) il fait appel à une représentation qui lui permet de vérifier si le résultat est vraisemblable."<sup>12</sup>

Quelques commentaires :

Toute activité humaine **raisonnée** met en jeu des règles d'action. Elle n'est jamais du "n'importe quoi", "n'importe comment". L'observation fine des conduites permet souvent de repérer ces règles d'action. Mais, très souvent elles sont mises en œuvre sans qu'il y ait une prise de conscience explicite par le sujet de ce qu'il met en œuvre.<sup>13</sup> Ce que le sujet dit des raisons de ces actions et du comment il a fait ne correspond pas toujours (en fait rarement) à ce qu'il a réellement mis en œuvre. Et il n'est pas toujours évident de repérer lesdites règles d'action. Nous devons savoir reconnaître que nous ne comprenons pas parfois comment ils font sans nous réfugier dans l'hypothèse du "n'importe quoi".

De plus, il arrive que les conduites d'un sujet échappent au champ du raisonné, du cognitif pour basculer dans un champ pulsionnel. Tous les praticiens exerçant en classe relais en font

<sup>10</sup> HOUDEBINE(J) et JULO (J) - Les élèves en difficulté dans le premier cycle de l'enseignement secondaire - *Revue Française de Pédagogie*, N° 84 juil-août-sept, 1988.

<sup>11</sup> Idem

<sup>12</sup> Idem

<sup>13</sup> On retrouve là le concept de "théorème en acte" développé par G. Vergnaud.

quotidiennement l'expérience. Dans une telle situation, la recherche de règles d'action au sens évoqué ici n'a plus de signification. C'est pourquoi nous avons parlé d'activité humaine **raisonnée**

#### □ **Penser avant d'agir**

Tous les travaux s'inscrivant dans le courant dit des remédiations cognitives insistent sur l'importance d'introduire un temps de réflexion préalable à l'action. Sans être neuve, cette idée occupe une place plus importante aujourd'hui. Cette pensée préalable, ce temps d'analyse de la tâche précédant l'engagement dans les actions de réalisation, semble bien être la condition sine qua non pour que de véritables processus de contrôles se développent. En l'absence d'un tel travail, aucune vérification de la pertinence d'un résultat ne semble, en particulier, pouvoir être mobilisée spontanément. Cette analyse préalable doit se développer sur deux axes : celui portant sur la consigne et celui concernant la tâche.

### **Analyse de la consigne**

#### - de quelques illusions

Il est une illusion que nous voudrions souligner, c'est celle de croire à la transparence totale d'une consigne, ce qui ne signifie pas qu'elle doit être confuse. Deux niveaux sont à envisager :

- 1) celui de la nature de la tâche proposée quant aux contenus mobilisés, aux limites et contraintes à respecter, aux formes sous lesquelles la tâche devra être réalisée,
- 2) celui des procédures et démarches de pensée attendues.

La complexité d'une telle exigence détermine l'impossibilité de concevoir une formulation qui lèverait **a priori** toute ambiguïté. La quantité d'informations d'une consigne se voulant complète et sans ambiguïté produirait un phénomène de saturation la rendant totalement inopérante. Nous pensons même que, non seulement une telle recherche serait vouée à l'échec mais que de plus, dans les perspectives de remédiation qui sont les nôtres, elle serait un obstacle au travail que nous préconisons.

#### - nature et rôle de la consigne

La consigne, telle que nous la concevons, a pour fonction première de permettre à chaque participant de se situer dans un cadre de pensée commun. Un premier travail de reformulation permet de s'assurer que chacun entre bien dans le champ concerné.

### **Analyse de la tâche**

Une seconde étape est alors indispensable visant à faire expliciter les questions qui se posent et les choix que le groupe opère. Cette **analyse** de la tâche, préalable à son **exécution** est constitutive d'une authentique séquence d'apprentissage. Il y a donc nécessité d'un travail d'explicitation des représentations que chacun se fait de la tâche, et ce à deux niveaux :

#### - celui des compétences :

- . **analyser** : inventorier, traduire, organiser les informations disponibles,
- . **réaliser** : choix des informations pertinentes, détermination des étapes et des procédures à mettre en œuvre, exécution correcte des algorithmes etc.,
- . nécessité de prévoir qu'il faudra **vérifier** : contrôler tant la pertinence des démarches que la validité des résultats intermédiaires et terminaux,
- . **rendre compte** : importance de prévoir les formes et modalités sous lesquelles seront présentés les résultats (intermédiaires et finaux) et les démarches utilisées.

#### - celui des connaissances.

Cette pensée, préalable à l'action, est centrale d'une pédagogie de la remédiation.

"La représentation qu'ils (les élèves en difficulté) se donnent d'une situation est généralement très instable : elle change sans cesse même dans les cas où elle est correcte. Mais surtout cette représentation n'est pas opérationnelle : elle n'est pas suffisamment précise et explicitable pour

permettre à l'élève de progresser dans l'interprétation et le traitement du texte"<sup>14</sup> et nous pourrions ajouter de la tâche.

### □ Prudence

Entre la précipitation dans l'action sans pensée préalable, et l'exigence d'une analyse complète et exhaustive avant toute action, il est un équilibre qu'il appartient justement au médiateur de mesurer. Il lui appartient aussi d'accompagner l'élève dans les phases de réalisation afin d'en interrompre parfois le cours et ce, pour remobiliser les processus de contrôle.

Penser avant d'agir, c'est ouvrir la voie à agir en pensant. C'est rendre possible l'expérience de réussites jusque-là rarement, voire jamais vécues. Or, "ce sont les compréhensions et les apprentissages réussis qui ont sans doute l'impact le plus déterminant sur l'attitude de l'élève et sur sa motivation."<sup>15</sup> Cela ne peut se faire que par l'accompagnement d'un médiateur.

### ➤ Que l'activité de pensée révèle de l'inattendu

L'exigence de rigueur, la volonté de prouver par une argumentation sans faille sont l'une des ambitions majeures de la pensée mathématicienne. Mais il ne suffit pas d'exhiber pas à pas les étapes d'une procédure pour que celle-ci soit reconnue par celui qui la reçoit comme une exigence légitime, incontournable. Exhiber ne suffit pas à fonder l'exigence. Comme le dit Jean-Toussaint Desanti<sup>16</sup>, il peut se faire qu'il conteste le bien fondé de nos "exhibitions". Il faut alors le convaincre. Il faut que le calcul entre dans le discours.

Or trop souvent, l'effort de pensée demandé n'apparaît pas comme nécessaire à la pensée, car tend à se développer dans des situations où le résultat apparaît évident. L'effort de pensée n'est pas nécessaire à l'obtention du résultat qu'il prétend fonder. Il en est souvent ainsi dans les premières démonstrations présentées en géométrie. La démonstration ne révèle rien, ne fait pas apparaître de l'inattendu ou du surprenant, elle n'apparaît que comme une exigence plaquée artificiellement sur du déjà révélé. Pour fonder et légitimer l'exigence de rigueur, il faut sans doute convier à cet effort dans des situations où le résultat n'est pas immédiatement visible, mieux même où il s'affirmera surprenant, voire contradictoire aux intuitions initiales. Les situations "idéales", de ce point de vue, peuvent être caractérisées par les propriétés suivantes :

- 1) une formulation simple de la question,
- 2) l'existence de représentations spontanées d'une (ou plusieurs) solution(s) en fait erronée(s),
- 3) la possibilité de conduire le sujet à réfuter ces premières solutions,
- 4) la possibilité de lui permettre de construire la ou les solutions exactes.

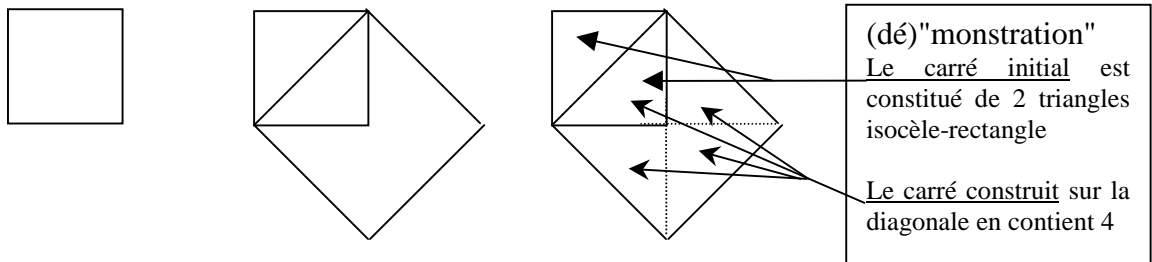
<sup>14</sup> HOUDEBINE(J) et JULO (J) - Les élèves en difficulté dans le premier cycle de l'enseignement secondaire - *Revue Française de Pédagogie*, N° 84 juil-août-sept, 1988.

<sup>15</sup> Idem

<sup>16</sup> DESANTI (J.T.), Mathématiques et subjectivité - Actes du colloque national "Mathématiques, Langages, Représentations", *Les Cahiers de Beaumont* n° 65/66, décembre 1994.

Comme exemple, nous citerons le classique problème de la duplication du carré. (cf. Le Ménon de Platon) :

- 1) question : comment, à partir d'un carré donné, construire un carré d'aire double ?
- 2) représentation initiale classique : doubler la longueur du côté,
- 3) réfutation : par le calcul sur certains exemples. Si le carré initial est de côté 2, son aire est de 4, et en doublant la longueur de son côté (4) on obtient un carré d'aire 16 (4 fois plus grand et non pas double),
- 4) solution : construction du carré s'appuyant sur la diagonale du carré initial.



### ➤ Perspective

Nous nous proposons de fournir aux enseignants, des situations-problèmes<sup>17</sup> ayant ces caractéristiques, en mettant de plus en évidence leurs liens avec les contenus des différents niveaux du collège. Cette mise en évidence des liens avec les contenus nous semble essentielle pour deux raisons :

1) elle est nécessaire pour faire en sorte que les conduites de détours indispensables à notre ambition d'aider les jeunes pris en charge à réinvestir les apprentissages soient bien **des détours permettant des retours**,

2) elle doit permettre d'éviter **la tendance au morcellement, à l'accumulation sans cohérence** des activités mises en œuvre. C'est dire que l'ensemble des situations que nous voulons proposer doit couvrir les noyaux durs des connaissances en jeu au niveau collège.

<sup>17</sup> "C'est l'association entre une situation et une tâche qui caractérise pour nous une activité ou ce que l'on appelle aussi quelquefois une situation-problème" Jean Houdebine et Jean Julo, article cité.

## VII - Règles d'action dans les activités scientifiques et technologiques

L'enseignant en classe relais est face à une tension permanente entre deux pôles :

- prendre en compte le public avec les caractéristiques qu'on lui connaît : élèves entrés dans un processus de rejet scolaire, ayant perdu le sens des règles élémentaires pour fonctionner avec les autres, manifestant une grande passivité ou une forte agressivité, dans une attitude de repli et de dévalorisation d'eux-mêmes, dans un refus de tout investissement réel et durable...

- tenir le cap des attitudes, des compétences, des connaissances à faire acquérir, la finalité essentielle étant une réinsertion effective dans le circuit scolaire ordinaire avec un double objectif de socialisation et de scolarisation, ceci étant vrai, quel que soit l'objet support des apprentissages.

Concernant le champ des activités scientifiques et technologiques, il convient de préciser en quoi les deux domaines Sciences et Technologie ont des points communs et quelles sont leurs spécificités.

Les sciences et la technologie se complètent en ce sens qu'elles permettent toutes les deux l'acquisition de compétences pour interroger et comprendre un environnement. Cet environnement en effet, ne se limite pas au milieu "naturel", il ne cesse de se diversifier par l'introduction de produits techniques et de systèmes créés par l'homme en réponse aux besoins de la société.

Pour faciliter cette compréhension,

- les activités à dominante scientifique vont permettre aux élèves de confronter leurs propres représentations de l'environnement aux modèles de connaissance validés par référence à des faits, à des observations et à des résultats issus d'expériences,

- les activités à dominante technologique vont conduire les élèves à valider des choix de solutions constructives et à les mettre en œuvre à partir d'un cahier des charges traduisant les exigences du besoin à satisfaire.

Comme le souligne le Conseil National des Programmes, "une *originalité de l'homme réside dans son désir constant de comprendre et d'agir sur la nature en associant avec rigueur et méthode démarche scientifique de compréhension et démarche technologique d'action*".

### ➤ Des démarches à privilégier

- le recours à la dimension historique chaque fois que cela est possible :

. *L'histoire des Sciences* est riche d'enseignements et on a pu constater que la question des origines de l'Homme, la théorie du big bang, le chaos... sont des thèmes mobilisateurs... Les grandes découvertes et les avancées témoignent d'échecs et d'errements nombreux avant d'aboutir... En astronomie, les représentations successives de l'Univers (modèles géocentrique, héliocentrique...) renvoient au statut de Vérité en sciences. Le seul modèle valable pour un scientifique, à une époque donnée, ne serait-il pas le dernier... jusqu'au prochain !...

. *L'histoire des techniques*, à partir de lignées de produits, montre les ruptures introduites par certaines techniques : autrefois, l'irrigation, la céramique, la montre de précision, le moteur à combustion interne... ; hier, le micro processeur, la fission nucléaire, les plastiques... ; aujourd'hui, le génie génétique, la téléinformatique... Elle rend compte aussi de l'adaptation permanente des techniques et produits antérieurs sous la contrainte de l'émergence de nouvelles techniques et des évolutions du marché : l'acier face aux plastiques et composites, le train face à l'avion et à la route, la presse écrite face à la télévision et à Internet...

- le recours au récit :

L'enseignement scientifique est souvent parcellisé, les notions envisagées apparaissant sans lien entre elles, hors de tout contexte global. On agit trop souvent comme s'il était nécessaire d'étudier la composition chimique du beurre ou les mœurs du loup de Poméranie pour comprendre l'histoire du "petit chaperon rouge" qu'on ne racontera donc qu'en terminale !

Les grands médias l'ont bien compris et savent utiliser le goût du public pour les grandes sagas "scientifiques" (cf. Jurassic Park ou Armagedon...).

Raconter, par exemple, l'histoire de la vie sur terre - et la théorie de l'évolution - à partir de textes mettant en avant la "dimension épique" des grandes aventures de la connaissance, tout en restant rigoureux sur le plan des connaissances scientifiques, permet d'ancrer quelques repères fondamentaux qui favorisent le questionnement et donnent un sens aux notions plus précises que l'on étudiera par la suite.

- la démarche expérimentale :

Bien que promue au collège, elle n'est pas assez souvent mise en application. Lui accorder toute sa place ici peut avoir des effets stimulants. Les différentes étapes (observer, questionner, émettre des hypothèses, concevoir et réaliser une expérience, constater et décrire les résultats, les interpréter, pouvoir revenir sur une hypothèse si un résultat semble en contradiction avec elle, revoir l'expérimentation et l'interprétation des résultats, en tirer les conclusions finales) permettent un va-et-vient permanent entre réflexion et action, individuellement et/ou collectivement.

- la démarche technologique :

La technologie peut être caractérisée selon quatre contextes :

- . la technologie de production de biens et de services
- . la technologie de l'utilisateur
- . la technologie dans sa dimension scientifique
- . la technologie dans ses dimensions historique et sociale

Les deux premiers contextes correspondent aux axes retenus pour les programmes d'enseignement au collège :

- l'étude de la production de biens et de services est une approche graduée de la démarche de projet visant à montrer les liens entre les produits et les besoins de l'homme et la façon dont les solutions retenues, aux différentes étapes de la conception, de la production et de la distribution, prennent en compte les contraintes techniques, économiques et sociales.

- la technologie de l'utilisateur vise l'acquisition d'une maîtrise minimale des moyens technologiques, à savoir mettre en œuvre et utiliser de manière raisonnée un ordinateur, des équipements automatisés et des moyens audiovisuels.

Les deux derniers contextes proposés sont peu ou pas exploités au collège. Dans le cadre des classes relais, ils méritent qu'on s'y arrête car ils se prêtent bien à une approche pluridisciplinaire et permettent de mieux prendre en compte les intérêts des élèves :

- dans sa dimension scientifique, l'étude de produits techniques au delà du "à quoi ça sert ?" et du "comment ça marche ?" montre les relations entre les principes mis en œuvre et les solutions techniques qui les supportent ; elle peut être abordée par le biais du montage/démontage de l'objet, de la simulation virtuelle...

- dans sa dimension historique et sociale, elle renvoie à l'histoire des techniques (voir plus haut), mais aussi à leur place dans la société au quotidien, aux questions éthiques et politiques qu'elles posent.



Il y a là l'idée d'une navigation possible entre les deux domaines scientifique et technologique et ce, afin de favoriser les points de convergences. Parfois, il sera pertinent de partir d'un principe physique avec un matériel simple et de chercher ensuite dans l'environnement quels objets techniques utilisent ce principe ; parfois, on prendra l'objet technique comme support d'investigation et le phénomène scientifique à l'œuvre dans ce cas n'en représentera qu'un aspect.

A tout moment, l'enseignant devra être au clair sur le champ dans lequel il se situe et préciser, pour lui comme pour le public, avant toute activité, le pourquoi et le comment, identifier dans quelle direction va le questionnement et donc le domaine dans lequel on va se trouver scientifique ou technologique...

### ➤ Des caractéristiques méthodologiques

==> partir des centres d'intérêt des jeunes, leurs interrogations quotidiennes mais aussi les grandes questions fondamentales qui les agitent à propos de la vie, la mort, la souffrance, le bonheur...

==> mettre en débat de vraies questions (les questions éthiques posées par certaines découvertes, l'impact social d'objets techniques quotidiens, les phénomènes repérés non encore expliqués, les problèmes technologiques non résolus, les évolutions des objets techniques de l'environnement quotidien, les produits de haute technologie...). Plusieurs objectifs peuvent être poursuivis : d'une part, donner la parole à celui qui apprend, dans un cadre collectif et individuel ; d'autre part, introduire le fait que "les sciences et la technologie, ça se discute" et pas seulement dans le secret des laboratoires ou des bureaux d'étude, mais aussi sur la place publique.

==> travailler sur les représentations

L'activité scientifique oblige à changer de représentations, d'où la nécessité de travailler sur les représentations des élèves. André Giordan et Gérard De Vecchi ont largement développé le sujet et ce qui suit emprunte beaucoup à leur ouvrage<sup>18</sup>.

Point de départ incontournable : *faire émerger les représentations chez l'élève*. En effet, ne pas en tenir compte, c'est considérer l'élève absent du processus d'apprentissage avec risque de l'empêcher de construire son propre savoir. Cette phase permet à l'enseignant de faire un diagnostic sur ce que l'élève sait ou croit savoir et d'envisager un traitement avec une définition réaliste du niveau d'exigence à atteindre.

L'enseignant intervient pour faire se confronter ces représentations, pour les déplacer, les bousculer, apporter la contradiction avec des situations allant à l'encontre des pensées des élèves... Il s'agit de "faire avec pour aller contre".

Ensuite, *comment les faire émerger ?* Des méthodes sont évoquées : entretiens, confrontations, jeux d'écriture libre, moments de "remue méninges", jeux de rôles... Avec diverses modalités : le recours aux dessins et schémas (dessine l'intérieur de ton corps, une bicyclette...), l'usage de questions pour expliquer un fait ponctuel (pourquoi il pleut ? il neige ? Comment fait-on pour plier le bras ?...), le recours aux modèles analogiques (un poumon, c'est plutôt comme une éponge, du gruyère, un sac de plastique, un ballon qu'on gonfle... ?) etc. L'ouvrage de Giordan et De Vecchi fourmille d'exemples...

<sup>18</sup> DE VECCHI (G.) et GIORDAN (A.) - *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?* Delagrave et Z'édicions, nouvelle édition 2001.

*Pour en faire quoi ?* L'émergence des représentations chez les élèves permet d'en dresser un catalogue et de les analyser, puis de s'en inspirer pour construire une démarche pédagogique : en particulier, pour un concept, cela permettra de préciser le niveau de formulation et le champ de validité auxquels on veut arriver avec les élèves.

niveau de formulation : énoncé produit par l'élève, correspondant à un seuil atteint et représentant un certain niveau d'abstraction

champ de validité : cadre forcément limité dans lequel un modèle est opératoire

voir l'exemple en astronomie en annexe 2

Dernier point : *la place à accorder aux représentations erronées*. Même erronée, une représentation est un point d'ancrage et elle permet à une connaissance de se construire face à des contradictions ; un modèle simplifié, voire simpliste peut permettre de résoudre un problème : aujourd'hui, plus personne ne défend la théorie géocentrique (la Terre est un astre immobile au centre du monde) ; pourtant, cette représentation a permis d'acquérir de nombreuses connaissances.

==> éviter l'échec et faire accepter la confrontation avec les difficultés

Il convient de distinguer :

- la difficulté à résoudre un problème ou l'obstacle constitué par une question insoluble au premier abord. Dans ce cas, il s'agit de la réalité de la démarche scientifique ou technologique (les difficultés et obstacles sont inévitables et font partie de la démarche) : il faut alors permettre à l'élève d'accepter de les affronter, travailler ces difficultés pour les surmonter ou... les contourner !

- l'erreur de parcours dans la réalisation d'un objet technique ou dans la conception d'une expérimentation, erreur qui empêche d'avancer. Dans ce second cas, lors d'un travail sur un projet, il faut éviter de laisser l'élève s'engouffrer dans une voie conduisant à l'échec.

Ces élèves ont besoin de réussite ! Pour qu'il y ait une chance de réussite, il faut que l'élève s'implique dans un projet. Comment éviter qu'il y ait échec, tout en permettant à l'élève d'être mobilisé par l'activité, mais s'il est fortement mobilisé, il ressentira l'échec plus fortement. Il y a là un équilibre à trouver entre l'activité trop guidée ou trop facile ("*ils nous prennent pour des gogols*" dixit les élèves) et une activité très investie où un échec risque de réveiller des échecs antérieurs.

==> ne pas se limiter au langage écrit ou oral : l'utilisation des arts plastiques, de la musique ou de tout autre langage artistique permet de faire émerger des représentations ou des questionnements que les blocages des élèves face à l'écriture ou à l'expression orale peuvent masquer. Il s'agit ici, en priorité, de leur faire percevoir la multiplicité des langages à leur disposition.

==> produire... une affiche, un objet, un livre, une exposition, un débat...

Pour ces élèves, la production a un caractère mobilisateur, incitateur, mais il faut pouvoir aller jusqu'au bout ; toute activité commencée doit être finie. Il est donc fortement conseillé de privilégier une activité dans un temps court (ne pas se lancer par exemple en technologie dans le scénario "Etude et réalisation d'un prototype" si la durée du projet excède celle du passage en classe relais).

En même temps, toute réalisation ou production ne constitue, en aucun cas, la finalité première pour l'enseignant ; c'est un moyen pour développer des compétences et favoriser l'accès à des connaissances : la planification d'activités de production doit intégrer une souplesse suffisante pour permettre de laisser s'installer un débat ou un échange à partir d'une situation rencontrée au cours du projet technique et dont l'exploitation peut se révéler intéressante dans le cadre du projet de formation.

## En conclusion

Suite à l'énoncé des règles d'action dans ces trois champs disciplinaires, les groupes se sont engagés à produire ce qu'on peut appeler des outils au sens où les définit André de Peretti<sup>19</sup> à savoir "des objets qui servent à faire un travail" et qui appartiennent à une gamme diversifiée : éventail de situations-problèmes, fiches techniques détaillées d'activités, choix de démarches plurielles...

D'ores et déjà, certains dossiers sont prêts à être diffusés (éditions papier ou accessibles sur le site Eduscol). D'autres suivront un peu plus tard...

➤ En **mathématiques**, le premier dossier porte, dans le champ du géométrique, sur "*Aire et périmètre*", thème constituant de l'avis du groupe de travail un noyau dur des savoirs à acquérir en mathématiques au collège ; le dossier suivant s'inscrit dans le champ du numérique et de l'opérateur et traitera sous une forme renouvelée du *calcul sur les petits nombres*, de *l'utilisation de calculettes*...

➤ Pour ce qui concerne les **activités scientifiques et technologiques**, trois dossiers sont prévus :  
 - un dossier concernant "*La démarche technologique*" est illustré par deux sujets *Le porte-photo*, projet de courte durée et *L'emballage*, projet à plus long terme,  
 - un dossier abordant "*Une démarche expérimentale*" détaille les différentes étapes d'un cheminement hypothético-déductif et les présente concrètement à travers deux thèmes *Le pendule* et *Flotte ou Coule*,  
 - un dossier traite de démarches plus globales qui, répondant à de grandes interrogations sur l'Homme, sur l'Univers... et empruntant à la philosophie, aux mythologies, aux arts plastiques... se resserrent autour d'un thème *La respiration* d'une part et *Soleil et ombres* d'autre part.

➤ En **français**, le groupe travaille à l'élaboration de documents d'accompagnement de l'outil "*Langagiciels*". Cet outil, conçu par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants et de formateurs, vise l'appropriation et la maîtrise du monde de l'écrit. Largement utilisé par des éducateurs, des professeurs techniques, des agents de justice de la PJJ, par des enseignants intervenant en SEGPA ou en milieu carcéral, par des formateurs bénévoles d'associations de lutte contre l'illettrisme, il a fait la preuve de son intérêt auprès de publics en grande difficulté de lecture et de compréhension.

Nous souhaitons que ces outils représentent une aide conséquente pour les collègues intervenant dans les dispositifs relais.

Leur utilisation n'est pas limitée aux seuls professionnels des classes relais. C'est pourquoi toutes réflexions et contributions sur la mise en œuvre de ces outils seront les bienvenues.

---

<sup>19</sup> DE PERETTI (A.) - Outils pédagogiques - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 2000.

## Annexe 1

Roland GOIGOUX - *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* - Suresnes : éditions du CNEFEI, 2000.

### Texte support d'évaluation, issu de l'étude

Mais le roi du Portugal n'en avait pas pour son content : il exige maintenant que Tabagnino aille chercher la jument qui court plus vite que le vent.

"Comment voulez-vous que je fasse ? L'écurie est fermée à clef ; de plus, la jument, elle est couverte de clochettes accrochées à son harnais !"

Toutefois, il entre en réflexion et, un moment plus tard, demande une alêne et un paquet d'ouate.

Il arrive chez l'Homme Farouche et, avec son alêne il fait un trou dans la paroi de bois de son écurie ; il s'y introduit, puis, se servant toujours de son outil, se met à asticoter le ventre de la jument. La bête ruait, et, dans son lit, l'Homme Farouche s'en inquiétait : "Pauvre jument, elle doit avoir mal quelque part ce soir ! Elle en fait du bruit !"

Et Tabagnino de recommencer son manège, le cheval de ruer de plus belle, tant et si bien que l'Homme Farouche finit par perdre patience ; il se lève, va à l'écurie, fait sortir sa jument et l'attache à un arbre, puis retourne se coucher. Le petit bossu, qui s'était caché dans l'obscurité de l'écurie, sort à son tour par l'ouverture pratiquée dans la paroi de bois et, avec son ouate, enveloppe les clochettes du harnais aussi bien que les sabots de la bête ; ensuite, il la détache de l'arbre, lui saute sur le dos et file sur la pointe des sabots.

Un peu plus tard, l'Homme Farouche se réveille et, comme d'habitude, court à sa fenêtre :

"Perroquet, quelle heure est-il ?

- L'heure où Tabagnino le bossu emmène ta jolie jument."

L'Homme Farouche aurait bien voulu partir à fond de train sur les traces de Tabagnino, mais sa monture désormais, c'était justement Tabagnino qui était dessus : plus moyen de le rattraper.

Quant au roi du Portugal, il nage dans la joie.

## Annexe 1 bis

### Questionnaire correspondant au texte de l'annexe 1

SEGPA	"La jument qui court plus vite que le vent "
Evaluation Lecture	Nom : ..... Prénom : .....

Tu peux relire le texte si tu le souhaites pour répondre aux questions suivantes.

**1** Qui est le personnage le plus rusé, Tabagnino ou le petit bossu ?

.....

**2** Cherche dans le texte le passage où un personnage dit : *"Comment voulez-vous que je fasse ? L'écurie est fermée à clef ; de plus, la jument, elle est couverte de clochettes accrochées à son harnais ! "*

a) Qui dit cela ?

.....

b) A qui parle-t-il ?

.....

**3** Que pense l'Homme Farouche lorsqu'il entend sa jument faire du bruit et ruer dans l'écurie ?

.....

.....

**4** Pourquoi le petit bossu enveloppe-t-il les clochettes avec de la ouate ?

.....

**5** A ton avis qu'est-ce qu'une alêne ?

.....

.....

Peux-tu en dessiner une ?

**6** Pourquoi dit-on à la fin de ce passage que le roi du Portugal nage dans la joie ?

.....

.....

.....

## Annexe 2

## Un exemple en astronomie

d'après DE VECCHI (G.) et GIORDAN (A.) - *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?* Delagrave et Z'édicions, nouvelle édition 2000.

NIVEAUX DE FORMULATION	CHAMPS DE VALIDITE
<p>1 - Tous les jours, le <b>Soleil se lève</b>, se déplace dans le ciel, <b>se couche</b></p>	<p>➔ <b>référence : vécu quotidien</b></p> <p>approche du concept de temps</p> <p><i>par exemple à 4 ans</i></p>
<p>2 - La <b>Terre</b> est ronde. C'est une <b>planète</b> qui appartient au <b>système solaire</b>. Elle tourne sur elle-même (1 tour = 1 jour) et autour du soleil (1 tour = 1 an)</p>	<p>➔ <b>référence : système solaire</b></p> <p>élargissement du concept d'espace et intégration de la relativité d'un phénomène</p> <p><i>par exemple à 9 ans</i></p>
<p>3 - Le <b>Soleil</b> est une <b>étoile</b> qui appartient à la "Voie Lactée" qui est une <b>galaxie</b>. Le Soleil <b>gravite</b> autour du centre de la Voie Lactée (1 année galactique dure environ 200 millions d'années). En fait, c'est tout l'<b>Univers</b> qui est en mouvement et l'ensemble des galaxies s'éloignent sans cesse les unes des autres dans un mouvement de dilatation comme si elles provenaient toutes d'un même lieu (théorie de l'expansion de l'Univers - "<b>big bang</b>")</p>	<p>➔ <b>référence : univers</b></p> <p>intégration du facteur temps et de la théorie de l'expansion de l'Univers</p> <p><i>par exemple à partir de 13 ans</i></p>