

Les difficultés d'apprentissage en SEGPA

Scénarios didactiques en français et mathématiques

Hervé BENOIT
François BOULE

Résumé : Les difficultés des élèves des EGPA ne sont pas fondamentalement différentes de celles des autres collégiens. C'est pourquoi on peut en chercher l'origine dans les scénarios didactiques auxquels ils sont et ont été exposés au cours de leur scolarité. Dans cette perspective, il s'agit d'identifier les processus de fabrication de la grande difficulté scolaire à travers la confrontation des pratiques pédagogiques et des caractéristiques de ces élèves. Certains rituels pédagogiques, des glissements d'objectifs, la simplification des tâches, la prééminence des traitements locaux sur la construction du sens global, les savoir faire procéduraux isolés sont les écueils de l'adaptation pédagogique. Pour tenter de les éviter, quelques exemples de scénarios didactiques sont proposés.

Mots clés : EGPA – grande difficulté scolaire – apprentissage – lecture – écriture – mathématiques – situation problème - scénario didactique – métacognition – complexité – explicitation - planification – contrôle.

Pour être graves et souvent persistantes, les difficultés scolaires rencontrées par les élèves des EGPA en français et en mathématiques ne sont pas cependant d'une nature fondamentalement différente de celles des autres collégiens. Une étude de la DEP (1997) a montré que les élèves de 6^{ème} SEGPA obtiennent, dans le cadre de l'évaluation nationale, des résultats comparables à ceux des 5% des élèves les plus faibles accueillis en 6^{ème} ordinaire. L'étude menée par Roland GOIGOUX en 1998 (1 : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Rapport de recherche réalisé à la demande de la DESCO – Ministère de l'Education nationale –, sept. 2000, Editions du CNEFEL), confirme ce résultat en révélant une similitude extrême dans la distribution des notes de ces deux populations d'élèves. L'absence de toute solution de continuité signifie que la genèse de leurs difficultés peut être recherchée dans l'analyse des scénarios didactiques auxquels ils sont et ont été confrontés antérieurement, et surtout de la manière dont ils les ont perçus, plutôt que dans de supposés dysfonctionnements psychologiques personnels ou familiaux. Elle signifie également que les perspectives de travail qui seront dégagées pourront bénéficier à tous les élèves.

Dans ce domaine, le silence est grand et les propositions sont rares, y compris du côté des organismes de recherche ou des éditeurs. On peut en donner pour témoignage les récents *Accompagnements des programmes de SEGPA*, publiés par le CNDP en 1999, et dont rien ne peut faire penser, du moins en ce qui concerne les mathématiques, que leurs auteurs – anonymes – ont la moindre expérience de l'enseignement en SEGPA.

Avant de tenter de cerner les processus en jeu dans la constitution de la grande difficulté en français et en mathématiques et de proposer quelques pistes pédagogiques, il convient d'abord de se pencher sur les acquis et les lacunes des élèves scolarisés dans les EGPA.

Acquis et lacunes

Une charge cognitive asphyxiante

En lecture, l'insuffisante automatisation des procédures de reconnaissance (adressage) des mots conduit ces élèves à consacrer une grande partie de leur énergie cognitive disponible au déchiffrage. Il en résulte que les opérations plus complexes de traitement des unités phrastiques et textuelles (micro traitements et macro traitements) ne peuvent bénéficier des

ressources attentionnelles indispensables à la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte.

En d'autres termes, le lecteur malhabile, après avoir alloué beaucoup de temps à l'identification des mots, est en difficulté pour construire la signification des groupes de mots, syntagmes ou propositions, puis des phrases et des ensembles de phrases, en reliant entre eux les éléments de signification progressivement identifiés. L'étape suivante, qui consiste à élaborer le sens global du texte et qui suppose à la fois la compréhension fine de l'ensemble de l'énoncé et la capacité de restitution précise et pertinente de ses caractéristiques (résumé, paraphrase, rôle et psychologie des personnages, enchaînements logiques et chronologiques), ne sera dans ces conditions que rarement atteinte.

Symétriquement, dans le cas des activités d'expression écrite, la focalisation des élèves (des enseignants ?) sur les aspects locaux, tels que l'orthographe lexicale ou la morphosyntaxe, se fait au détriment d'opérations bien plus déterminantes pour la production de texte (planification, choix de la stratégie discursive, gestion des effets sur l'interlocuteur et de la progression thématique), dont dépendent d'ailleurs pour une grande part les opérations précédentes.

Une conception additive de la tâche

Une autre particularité des lecteurs précaires est de concevoir le texte à lire ou à écrire comme une succession de mots, voire un entassement de mots, dont la somme représenterait la signification. On voit bien comment se conjuguent difficulté de déchiffrage et conception additive pour restreindre l'acte lexique à des stratégies de décodage mot à mot, qui conduisent, par extension de cette procédure, à traiter chacune des phrases comme autant de phrases isolées.

Est-il alors pertinent de proposer à ces élèves comme support d'écriture des *images séquentielles* ou même une *bande dessinée*, au risque de les voir produire une succession de phrases séparées, et non un texte ?

Une telle situation de lecture ou d'écriture est évidemment peu favorable aux inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et encore moins aux inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et les connaissances antérieures du lecteur). Elle a également pour conséquence de laisser croire qu'un texte est d'autant plus facile à comprendre qu'il comporte peu de mots *difficiles* et qu'inversement l'accès au sens d'un texte dépend essentiellement de la connaissance de tous les mots qui le composent, ce qui est une représentation largement erronée.

La compréhension des énoncés mathématiques est également affectée par une telle conception. La traduction de l'énoncé linguistique en langage mathématique dépend pour une part des inférences de liaison – qui permettent de saisir les données dans un contexte précis – mais beaucoup plus encore des inférences interprétatives, que l'élève utilise pour *se représenter* d'abord et résoudre ensuite la situation problème qui lui est décrite.

La compréhension littérale et la compréhension fine

Les programmes de 6^{ème} (2 : Ministère de l'Education nationale. *Programme de la classe de 6^{ème}*, Paris, DLC, 1995.) distinguent la *compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte)* et la *compréhension logique – ou compréhension fine – (saisie des relations qui structurent un texte)*. Le but de la classe de 6^{ème} dans ce domaine est que l'élève maîtrise la compréhension logique et reconnaisse la présence de l'implicite. Les élèves des EGPA sont donc, depuis les récentes circulaires de 1996 et 1998, concernés par la saisie de l'implicite d'un texte.

Roland GOIGOUX cite dans son étude (3 : *Op. cit*) les trois facteurs susceptibles d'entraver les processus inférentiels de ces élèves : la faible étendue de leurs connaissances du monde ; l'insuffisante fiabilité de leurs traitement linguistique ; enfin et surtout l'absence de

conscience de la nécessité pour le lecteur d'aller au delà de l'information explicite du texte. La faiblesse des élèves des EGPA sur ce troisième point correspond à un manque de *clarté cognitive* sur la nature de l'activité intellectuelle que constitue la lecture. Elle pose le problème de l'identification des procédures et des stratégies de compréhension comme nouveaux objets d'enseignement.

On retrouve cette distinction dans l'activité de résolution de problème. Une lecture superficielle, insuffisante, fait repérer des nombres et des indicateurs d'opérations à l'exclusion de toute autre élément de signification ou d'évocation. Ce qui est à développer, c'est un contrôle constant sur le sens global de la situation.

Prévalence de la norme institutionnelle sur l'adhésion et l'implication personnelles

Les élèves en difficulté scolarisés dans les EGPA sont ceux qui ont le plus besoin que soit explicité le sens des activités scolaires qui leur sont proposées. Si les finalités générales de leur formation leur apparaissent assez clairement, il n'en est pas de même des objectifs d'apprentissage spécifiques de chacune des situations pédagogiques qui constituent leur quotidien au collège.

Si l'on n'y prend garde, certaines exigences formelles, paraître attentif, participer aux rites du groupe classe, souligner des membres de phrases par des traits de couleurs différentes en grammaire, surligner des mots et expressions, poser des opérations mathématiques, appliquer des règles, recopier proprement sur le bon cahier ce qui est noté au tableau, chercher des mots dans le dictionnaire, peuvent se substituer purement et simplement à l'activité intellectuelle d'appropriation des compétences. Il ne s'agit plus que de gestes accomplis pour ressembler à un collégien au travail, à un apprenant conforme aux attentes comportementales du maître. Dès lors, la fréquentation du collège n'est plus qu'une simple soumission à une obligation institutionnelle générale, déclinée elle-même en une multitude de contraintes particulières sous forme de leçons, d'exercices et de contrôles. Cette perte du sens au profit des traits de surface peut être source de graves malentendus à l'heure de l'insuccès scolaire : l'élève n'a-t-il pas le sentiment d'avoir donné ce qu'on attendait de lui ?

Cette approche des modalités cognitives qui caractérisent les élèves des EGPA recoupe d'autres études, venues d'horizons différents. Un article de Jean JULO et Jean HOUDEBINE (4 : *Les élèves en difficultés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, Revue française de pédagogie* n°84, 1988) analyse les difficultés en mathématiques d'élèves de collège et notamment de SEGPA. Les auteurs mentionnent trois champs sur lesquels devraient s'exercer une intervention didactique différenciée.

- *Les règles d'action.* Les élèves en difficultés montrent, plus que les autres, une préférence pour l'emploi de règles, qui résument, à leurs yeux, toute l'activité de résolution. Ainsi sont-ils conduits à traduire hâtivement le problème posé en termes procéduraux, sans s'interroger sur la validité ou la limite d'usage de ces règles.

- *La représentation des situations.* On peut sans doute parler d'évocation, notamment pour ce qui concerne les résolutions de problème. Les représentations construites par les élèves semblent souvent instables et peu opératoires (imprécises, peu explicitables, peu validables), parce que fondées sur une compréhension immédiate et partielle.

- *La maîtrise des contenus.* Les auteurs signalent que l'on inverse trop souvent l'enchaînement entre la réussite et la motivation. La prise de confiance, la motivation engagent moins un progrès dans la maîtrise des tâches qu'elles n'en résultent. Il apparaît donc qu'une démarche préparatoire, assurant une meilleure assise aux représentations qui seront ensuite sollicitées accroît notablement le niveau de réussite.

On retrouve ici les conclusions des recherches actuelles, selon lesquelles les connaissances et compétences métacognitives différencient nettement les bons des mauvais élèves, parce

qu'elles permettent aux premiers de clarifier la nature de l'activité intellectuelle en jeu et de mettre à distance les techniques de traitement local.

En résumé, on pourrait regrouper les difficultés signalées selon deux directions, non pas pour les disjoindre, mais pour faire apparaître le retentissement que ces deux directions ont l'une sur l'autre.

- Questions de ressources : il s'agit des connaissances disponibles, mais surtout de la capacité de les mettre au service des opérations de planification et de contrôle.
- Questions de comportement : motivation, estime de soi, attentes mutuelles professeur / élèves. Ce qui relève du *contrat didactique* s'inscrit dans cette rubrique.

La fabrication des difficultés

Des rituels pédagogiques

Du *Référentiel de français* de 1990, en vigueur dans les EGPA jusqu'en 1998, Roland GOIGOUX fait l'analyse suivante : *Les objectifs visés dans la perspective du CAP, (et a fortiori du CFG) sont bien moins ambitieux que ceux du collège, et même que ceux de l'école primaire, sur le plan de la lecture.*(5 : *Op. cit.*p.101).

Cet outil de travail a joué à partir de 1990, il faut le rappeler, un rôle moteur dans la restructuration de l'enseignement dans les sections spécialisées des collèges (SES), que la circulaire parue l'année précédente venait de modifier en profondeur. La perspective de préparation d'un diplôme reconnu, l'identification de compétences et de capacités étaient de nature à renouveler les termes du contrat didactique et pédagogique, à renforcer la motivation des élèves et à donner à l'action des professeurs un but repéré. Il n'en reste pas moins légitime de mettre en évidence certains effets induits par ce référentiel qui peuvent constituer aujourd'hui des freins à l'élévation des performances des élèves en français et en mathématiques.

Evoquons par exemple, en lecture, l'effet modélisant des épreuves du CFG et/ou du CAP qui peut conduire à une excessive standardisation des exercices proposés en classe : ainsi se trouvent privilégiées la compréhension globale (*Capacité B : saisie du thème et du propos*) au détriment de la compréhension fine – ou compréhension logique – et la recherche sélective d'informations (*Capacité C*), au détriment de la mise à jour des relations qui structurent le texte et des données linguistiques qui en assurent la cohésion (procédés grammaticaux et lexicaux de réalisation anaphorique, connecteurs logiques, rôle des marques morpho-syntaxiques, désinences verbales...)

Ainsi le questionnaire de lecture (majoritairement orienté vers la recherche d'informations) peut-il se trouver érigé en rituel pédagogique au point de façonner dans l'esprit des élèves une représentation erronée de l'activité lexicale. À trop subordonner la lecture à un questionnement, les élèves finissent par se méprendre sur le sens de cette activité intellectuelle. *Ils confondent la lecture-compréhension avec la recherche d'informations sollicitée par un questionnaire, l'invention d'une histoire à partir de quelques bribes, l'identification d'un auteur ou d'un genre textuel. Ils ne la reconnaissent pas en revanche comme une activité où il est nécessaire de chercher à comprendre au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, puis (...) d'aller au delà de ce qui est explicitement annoncé.*(7 : GOIGOUX, *op. cit.*, p.84).

Des glissements d'objectifs

L'enseignement du français, comparé à celui des autres matières, présente une difficulté spécifique de délimitation du champ disciplinaire. D'une part, le langage est le vecteur de l'activité métacognitive en général, quelle que soit l'objet auquel elle s'attache ; d'autre part,

il est le véhicule de tous types de connaissances, auxquelles il apporte des formes symboliques stables.

Il en résulte un risque de confusion des objectifs, aussi bien en réception qu'en production, lorsque c'est le texte, et non pas le contenu qu'il transporte, qui est l'objet de l'étude. C'est sans doute la raison pour laquelle l'enseignement de la compréhension n'est pas clairement défini comme tel par les programmes et que l'acquisition de cette compétence repose très largement sur les capacités des élèves à en abstraire les éléments à travers l'implicite des pratiques pédagogiques.

A l'occasion de la lecture d'un texte, il est courant que le professeur estime utile de préciser le sens d'un mot, afin d'enrichir, en explorant le champ sémantique correspondant, la palette de vocabulaire de ses élèves ; il lui est non moins habituel d'apporter commentaires et explications sur les réalités évoquées par les textes. Et ce faisant, il passe d'un objectif à l'autre, sans être toujours conscient que les élèves les moins performants ne sont pas en mesure de repérer ces glissements. Peut-on vraiment s'étonner que ces élèves maîtrisent peu les compétences métacognitives nécessaires au contrôle et à l'auto-régulation des processus de lecture et d'écriture, quand l'activité de lecture en elle-même n'a pas été explicitement construite comme objet d'étude spécifique ? Quand elle interfère constamment avec le traitement des contenus de connaissances qu'elle a pour fonction de véhiculer ?

Face à cet obstacle didactique, nous verrons dans la suite qu'il ne s'agit nullement d'introduire un enseignement décontextualisé de la métacognition (du type PEI de FEUERSTEIN), mais plus simplement d'intégrer la notion de pertinence dans la conduite quotidienne des séquences consacrées à l'enseignement de la lecture.

Comment apporter des aides adéquates ?

Aider les élèves doit consister avant tout à leur donner les moyens de juger de l'utilité de telles ou telles ressources (règles, opérations, procédures) en fonction des besoins de la situation problème. Il n'est donc pas, en théorie, pertinent de recommander systématiquement l'une d'entre elles.

Une exception notable semble toutefois affecter ce principe, celle du recours au dictionnaire : en effet, qu'il s'agisse de vérifier l'orthographe des mots dans une tâche rédactionnelle ou de chercher la signification des mots *difficiles* dans un texte donné à comprendre, la posture de recherche dans le dictionnaire est le plus souvent présentée et perçue par le pédagogue comme une preuve d'autonomie intellectuelle, de motivation et comme une garantie de réussite. On imagine sa perplexité quand ce n'est pas le cas. L'expérience des professeurs de Lettres classiques, chargés d'enseigner le latin et le grec, est à cet égard tout à fait intéressante, car leur appréciation de cet outil de référence, aujourd'hui plébiscité à l'école, se situe exactement aux antipodes : ne pas se précipiter sur le dictionnaire, chercher d'abord à repérer les constructions, les réseaux anaphoriques, les articulations logiques, le fil conducteur du discours, voilà quel est leur conseil. Les élèves de l'école primaire et du collège, notamment les plus en difficulté en lecture et écriture, pourraient tirer grand profit de cet avis. Du point de vue didactique, il entraîne une profonde modification du scénario : il ne s'agit plus alors de la *signification* des mots, mais de leur *sens*, c'est-à-dire de la valeur particulière qu'acquiert le signifié dans un contexte, une situation particulière ; l'enjeu est de restituer aux indices contextuels (sémantiques, syntaxiques, morphologiques) le rôle déterminant qui est le leur dans l'attribution des valeurs d'emploi.

Dès lors, le problème didactique se pose en des termes nouveaux : comment faire comprendre aux lecteurs les plus faibles, qui se réfugient volontiers dans des activités répétitives et procédurales, que *la prise de risque* sémantique (*sauter* le mot inconnu et lui accorder un sens provisoire) est plus riche de promesses que l'errance dans l'espace lexicographique ? Et leur permettre ainsi d'entrer dans une véritable démarche de résolution de problème sémantique ?

Face à une activité de résolution de problème mathématique, la tendance, signalée plus haut, des élèves en difficultés à se précipiter sur une règle pour l'appliquer mécaniquement, sans *prendre le risque* de construire le schéma global de la situation, renvoie au même type de comportement. On voit bien, là aussi, l'effet d'un manque de confiance en soi.

Quels critères pour le choix des supports de travail ?

Un autre lieu commun pédagogique concerne le degré de complexité des situations d'apprentissage ou des situations problèmes, quelle que soit la discipline. On a en effet coutume de penser qu'il faut toujours partir du plus simple pour construire les notions, particulièrement avec des élèves en difficultés. Or cette démarche contribue souvent à freiner leurs progrès. Ainsi réduit-on la taille et la complexité des textes supports des activités de français et renonce-t-on, afin de se mettre à *leur portée*, à s'appuyer sur les ressources de la littérature de jeunesse et de la littérature générale. Mais, dans ce domaine, adaptation ne va pas nécessairement de pair avec simplification.

Bien que l'abandon des manuels du cours élémentaire, dont l'utilisation s'inscrivait dans le cadre de l'éducation spécialisée, recueille aujourd'hui l'assentiment de tous, les pratiques restent majoritairement centrées sur la lecture de passages isolés et la rédaction de textes brefs, en général de nature informative ou fonctionnelle. Soucieux de ne pas placer ses élèves *en difficultés* devant *une difficulté*, le pédagogue ne les aide pas non plus à sortir de ce sentiment confus d'impuissance qui tend à inhiber leur activité intellectuelle.

Parié sur la richesse et la complexité du contexte d'apprentissage, c'est proposer aux élèves une situation problème (de lecture, d'écriture ou de mathématiques) suffisamment complexe pour que les concepts puissent être construits sans trop grande perte de sens ; pour que les schèmes cognitifs (au sens de Bruner et de Vergnaud) ne se trouvent pas réduits à l'automatisation de savoir-faire procéduraux isolés, parcellaires et inefficaces, parce que non reliés à un ensemble cohérent de connaissances métacognitives (principes généraux de la compréhension). On conçoit bien, par exemple, qu'il soit paradoxalement plus aisé d'intéresser les élèves aux fonctionnements textuels internes d'un roman que d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi, dont la dimension fonctionnelle sera très prégnante. L'intérêt de miser ainsi sur une difficulté suffisamment consistante (mais pas trop), nécessitant de surcroît un temps de résolution significatif – en tous cas beaucoup plus d'une séance – et une continuité de l'effort intellectuel est aussi de réhabiliter l'expérience de l'obstacle cognitif (c'est à dire de la difficulté) et de le désaccoupler du sentiment d'échec.

Ainsi se fait jour la nécessité de développer en parallèle trois formes d'activités :

- la stabilisation et la mémorisation de procédures simples qui, grâce à un entraînement régulier, doivent tendre vers l'automatisation. Les activités de calcul réfléchi en donnent un bon exemple.
- la hiérarchisation de ces procédures, c'est-à-dire leur fédération dans une démarche plus globale. C'est sans doute ce qu'une lecture restrictive des *Référentiels* pourrait occulter ; les tâches complexes donnent l'occasion de planifier, d'anticiper, elles préservent du *sens* et permettent à des procédures de contrôle de s'exercer. Les activités de construction géométrique illustrent bien ce type de préoccupation, ainsi que plusieurs des exemples de scénarios ci-dessous.
- enfin la mise en œuvre de projets à plus long terme, assortis d'un partage des tâches, de confrontation d'équipes et de tâtonnements, relèvent de l'élaboration d'une méthode et de l'intégration de savoir faire variés. La réalisation d'un panneau collectif (ci-dessous), ou d'une maquette en donne l'exemple.

Quelques exemples de scénarios didactiques

Jeux de calcul

Les procédures de bases sont les opérateurs $+1$, -1 , $+10$, -10 , puis les *tables* d'addition et de multiplication. Des exercices variés, écrits ou oraux, individuels ou collectifs, visent à rendre ces procédures de base rapides et sûres. Exemple : les élèves sont disposés en rond, on choisit un nombre de départ et un opérateur. Chaque élève doit donner le résultat de l'action de l'opérateur sur le nombre précédemment annoncé. S'il s'agit de l'opérateur $+1$, il ne s'agit pas d'un calcul. En revanche s'il s'agit de $+7$, plusieurs stratégies sont possibles, selon le nombre précédemment annoncé. $30+7$ ne fait pas l'objet d'un calcul ; mais $32+7$ ou $43+7$, ou encore $58+7$ peuvent donner lieu à des modes de production variés ($58+2+5$, ou $58+10-3$, ou $50+8+7$, etc.). Ce n'est plus alors la rapidité d'exécution qui est recherchée, mais l'explicitation (et la comparaison) des stratégies de calcul. Les exercices du type *Le Compte est bon* sont particulièrement favorables pour ce type de confrontation.

La calculette peut contribuer ou non, dans ce cas, à une recherche collective. Voici un exemple. Il s'agit de trouver un nombre entier auquel on fait subir les transformations successives suivantes : multiplier par 2, ajouter 2, diviser par 7, ajouter 7, multiplier par 2, ajouter 3 ; on retombe alors sur le nombre de départ ; quel est-il ? Tous les nombres intermédiaires sont entiers. Faute d'une résolution algébrique qui n'est pas à la portée d'élèves de SEGPA, la recherche est empirique, ce qui peut donner lieu à une distribution de tâches. On peut réduire ce tâtonnement en indiquant par exemple que le nombre obtenu après division par 7 est compris entre 10 et 20.

Construction d'un objet ou d'une figure

L'observation d'une figure en vue de la reconstruire, ou l'élaboration d'un programme de construction sont d'excellents supports pour passer d'un objet géométrique (représentation imagée) à un texte et réciproquement. Voici deux exemples :

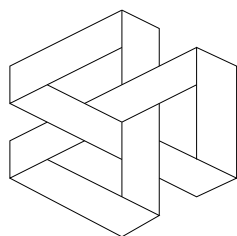


fig. 1

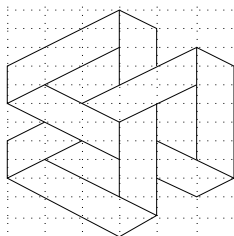


fig. 2

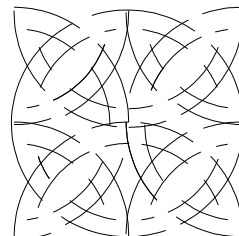


fig. 3

Une figure est donnée à observer qu'il s'agit de reproduire. La nature du support (uni ou quadrillé) et le choix des instruments sont deux variables didactiques importantes. L'objectif peut-être de reproduire la figure (avec le modèle, mais sans décalquer) ou de transmettre un programme devant permettre à qui n'a pas observé la figure de la produire.

Le second exemple (fig.4) correspond à la même consigne, mais avec l'impératif suivant : on ne dispose que d'une règle non graduée, mais on peut plier la feuille.

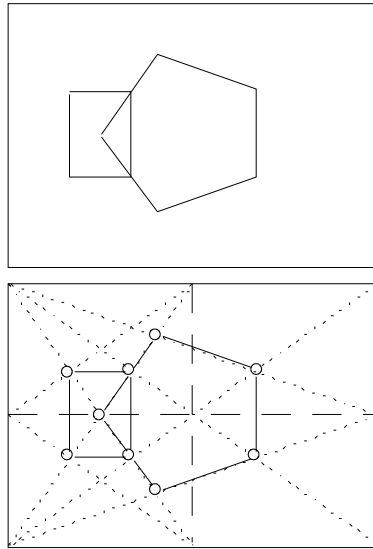


fig.4

La seconde figure indique les lignes de pliages et de construction.

Autre projet : En découpant une feuille de bristol de format A4, on peut obtenir le développement d'une boîte (fig. 5).

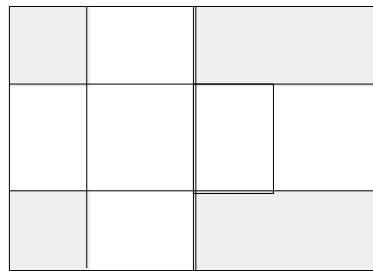


fig. 5

Quelle est la boîte de plus grand volume que l'on peut obtenir ? Cette activité se prête bien à une démarche de recherche collective. Encore faut-il déterminer la meilleure façon de distribuer les tâches et de comparer les résultats.

Le prisonnier du château fort : comment caractériser un personnage

Le roman de Daniel Henard (éd. Hachette, coll. *Romans junior*) est étudié en lecture suivie en classe de 5^{ème} SEGPA. Les quatre premiers chapitres ont déjà été découverts. Le problème de lecture est de caractériser l'un des protagonistes du récit, le jeune Robin ; l'objectif est d'identifier l'un des procédés qui gouvernent la distribution des informations dans un récit ; les concepts travaillés sont ceux de *personnage*, de *chapitre*, d'*exposition*.

Une première élucidation des termes de l'énoncé est à l'évidence nécessaire : qu'est-ce qui définit l'identité d'un personnage de roman ? Le modèle de la carte d'identité (nom, prénom, âge, profession...) est-il pertinent ? L'essentiel est de se mettre d'accord sur une formule provisoire, dont on sait qu'elle pourra être réajustée.

Deux démarches de résolution peuvent ensuite être envisagées :

- Partir en quête des indices textuels dans un survol rapide, au risque d'un mauvais rapport efficacité/ temps ;
- Se donner une méthode de recherche qui permettra d'agir à *coup sûr*.

Dans le cas du deuxième choix (qui peut supposer que l'on a en quelque sorte expérimenté les incertitudes du tâtonnement et pris conscience de son insuffisance méthodologique), on est logiquement amené à se poser la question : *Dans quel chapitre ai-je de bonnes raisons de penser que je vais trouver les informations que je cherche ?*, ce qui revient à s'interroger sur

le rôle narratif de chacun des quatre premiers chapitres dans l'économie de ce début de roman. Dès lors, le chapitre n'est plus seulement une division conventionnelle du genre romanesque (*Tous les romans ont des chapitres parce que c'est comme ça*), mais une unité de signification dans la *grammaire* du texte :

- Chapitre 1 - présentation du baron Richard de Montfort, seigneur cruel et autoritaire ; le récit est amorcé à l'extrême fin du chapitre, tenu en suspens au cours des deux suivants et repris au début du quatrième.
- Chapitre 2 - Présentation de Robin par des informations explicites (histoire personnelle, situation présente...)
- Chapitre 3 - Retour en arrière (analepse): le sauvetage de l'écureuil, qui renseigne implicitement le lecteur sur le caractère de Robin.
- Chapitre 4 - Premier épisode du récit : la livraison d'herbe fraîche au château.

Thésée dans le labyrinthe : le réseau sémantique d'une image

En 6^{ème} SEGPA, une série d'activités de français sont organisées autour du thème de la mythologie gréco-latine, en liaison avec le programme d'histoire du collège sur l'Antiquité. Parallèlement à l'étude d'une œuvre intégrale de littérature de jeunesse, *Les Douze Travaux d'Hercule* (éd. Livre de poche-jeunesse), différents textes sont étudiés à propos des combats pour le pouvoir avant le règne de Zeus et de héros comme Ulysse, Prométhée, Hercule, Thésée...

L'un d'entre eux, extrait de l'ouvrage *Le Minotaure*, de Nathaniel Hawthorne (L'école des loisirs) et intitulé *Le Labyrinthe*, fait l'objet d'une séance de lecture dans la perspective d'une production d'écrits sur le thème du labyrinthe.

Demander aux élèves de repérer les mots *difficiles* dans ce texte conduirait à traiter isolément des termes comme *tortueux*, *ondulations*, *entrelacées* et à couper l'approche sémantique du contexte narratif. Au contraire, le professeur peut les inviter à explorer, à partir du rapprochement explicite (figure de comparaison) entre le tracé des murs et le fil d'un fuseau (*Il semblait que les murs se déroulassent comme le fil échappé d'un fuseau*), le champ lexical de *l'écheveau*, au sens d'assemblage compliqué de fils repliés et liés ensemble au point qu'on ne peut les suivre. Ainsi crée-t-il des conditions favorables pour dégager la métaphore « filée » (le lien entre le comparé et le comparant est alors implicite) tout au long du texte selon trois modalités différentes :

Le plan conçu par Dédale : le fil de sa pensée	Le piège : le fil qui emprisonne et égare	Le secours : le fil qui sauve
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quel était le plan de ces voies entrelacées ?</i> - <i>Une combinaison aussi embrouillée...</i> - <i>Rien d'aussi compliqué si ce n'est le cerveau de Dédale lui-même...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Etourdi à force de tourner</i> - <i>Un passage tortueux...</i> - <i>L'enveloppant (les murs) dans leurs ondulations capricieuses...</i> - <i>Ces défilés déserts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le jeune héros prit l'extrémité du fil de soie dans sa main gauche, dans la droite son glaive...</i> - <i>Il se serait souvent cru perdu...s'il n'eût senti... Ariane au bout du fil.</i>

C'est au cœur du fonctionnement textuel qu'accèdent alors les élèves, ce qui ne manquera pas de leur être utile si le but poursuivi est le réinvestissement des procédés d'écriture dans une tâche rédactionnelle.

Légènder des photographies pour constituer un panneau d'exposition

A la suite d'une sortie pédagogique au Palais de Justice de Paris, au cours de laquelle des photographies ont été prises, les élèves préparent un panneau d'exposition destiné au public de la prochaine journée portes ouvertes du collège.

Deux options de travail sont possibles :

- entreprendre de légèrer chacune des photographies indépendamment les unes des autres à partir d'une liste d'items donnée et composer le panneau dans un deuxième temps en combinant entre elles les différentes unités image/texte ;
- ou au contraire commencer par s'interroger sur l'économie générale du panneau d'affichage, avant de s'engager dans la description particulière de chacun des clichés.

Comme celle d'un texte, la production d'un panneau d'exposition exige que l'on procède d'abord à la planification de l'ensemble (opération d'orientation), avant de s'interroger sur les aspects plus locaux, dont le traitement dépend d'ailleurs des choix plus larges effectués antérieurement. C'est en effet de la vision globale de la production que découleront le tri, la hiérarchisation et l'articulation entre elles des différentes unités. Une telle situation de départ peut donner lieu à des aides efficaces pour l'écriture, sur le double plan de l'exécution de la tâche et de sa conception. Elle peut au contraire aboutir à un dispositif inadéquat, susceptible d'induire une représentation inexacte de l'activité rédactionnelle et de renforcer l'idée fautive que les unités de signification en elles-mêmes prévalent sur les relations qui les unissent.

Enfin, la réalisation du panneau constitue en elle-même une situation problème géométrique. La taille et la mise en place du titre, la répartition des photographies et de leur légende, le calcul des intervalles de telle sorte que la composition soit équilibrée ou que soit mis en valeur tel ou tel élément par un encadrement, tout ceci conduit à des choix et à la distribution de tâches de calcul ou de construction.

En conclusion

C'est dans les activités de résolution de problèmes de lecture, d'écriture et de mathématiques que se forment les apprentissages, dans une pratique réfléchie, capable de revenir sur elle-même et sur les schèmes cognitifs qui la structurent comme activité intellectuelle.

La parcellisation, la simplification des tâches conduit à les priver de sens, et à priver les élèves de penser, ce qui retentit négativement sur leur engagement ; il convient donc de conserver des tâches complexes, parce qu'elles préservent du *sens* et une hiérarchisation des connaissances propres aux *vrais* apprentissages. Mais cela n'implique nullement la disparition d'apprentissages procéduraux et de savoir faire.

L'équilibre entre ces deux aspects de l'apprentissage dépend en grande partie du travail pédagogique d'explicitation et de clarification des scénarios didactiques. Là où l'élève performant fera lui-même le tri des objectifs et saura se retrouver dans l'entrelacs des discours, l'élève en difficulté aura besoin de l'aide de son professeur pour dépasser les traits de surface et accéder aux principes qui leur donnent sens.

Annexe : Le labyrinthe

Le jeune héros prit l'extrémité du fil de soie dans sa main gauche, dans la droite son glaive et il s'avança.

Quel était le plan de ces voies entrelacées les unes dans les autres ? C'est ce que je ne saurais dire. On n'a jamais vu et l'on ne verra jamais dans le monde un travail d'une combinaison aussi embrouillée. Il ne peut rien y avoir d'aussi compliqué, si ce n'est le cerveau de Dédale lui-même, qui en est l'auteur.

Thésée n'avait pas fait cinq pas qu'il avait déjà perdu Ariane de vue. A peine en eut-il fait cinq autres qu'il se sentit tout étourdi à force de tourner.

Il continua à marcher, tantôt en rampant sous une voûte basse, tantôt ayant à franchir des degrés, rencontrant parfois un passage tortueux.

Il semblait que les murs se déroulassent comme le fil échappé d'un fuseau, en l'enveloppant dans leurs ondulations capricieuses. Et tout en suivant ces défilés déserts, il ne cessait d'entendre les cris du Minotaure qui le guidaient.

Il avançait toujours. Il se serait souvent cru perdu sans espoir de jamais retrouver son chemin, s'il n'eût senti, à certains petits mouvements, Ariane au bout de son fil.

Thésée poursuivait fermement sa marche dans la direction des épouvantables mugissements qui devenaient de plus en plus bruyants, et si éclatants qu'à chaque nouveau détour il s'attendait à voir le monstre surgir devant lui. A la fin, il arriva dans un espace ouvert, au centre même du labyrinthe, et la hideuse créature apparut à ses yeux.