

Actes du Séminaire

ÉDUCATION BILINGUE A L'ÉCOLE MOYENNE

V^e RENCONTRE FORMATRICE
Saint-Vincent, Institut Professionnel Régional,
les 6 et 7 mai 1996



ACTES DU SÉMINAIRE

ORGANISATION DU SÉMINAIRE

Groupe de Coordination de l'éducation bilingue.
Inspectrice chargée de fonction pour l'Ecole Moyenne.

COMMUNICATIONS EN SÉANCE PLÉNIÈRE

Regard d'ensemble sur les activités d'éducation bilingue de l'année scolaire 1995/96 à l'Ecole Moyenne.

Les Coordinatrices de l'éducation bilingue.

Education bilingue et alternance des langues: la négociation du code en contexte scolaire.

M. B. Py, Université de Neuchâtel.

Enseignement bilingue et cohérence du curriculum.

M. D. Coste, E.N.S. Fontenay/St. Cloud.

Les communications des MM. A. Py et D. Coste paraîtront dans les prochains numéros de la revue.

Représentations sociales de la collégialité et fonctionnement collectif: pistes de recherche

Mme T. Grange Sergi, Coordinatrice de l'éducation bilingue.

Présentation de la recherche en cours, réalisée en collaboration avec Mme Cléopâtre Montandon de l'Université de Genève.

La publication du rapport complet de recherche aura lieu en début 1997.

ATELIERS

Disciplines et bilinguisme: groupe d'étude d'histoire

M. mes V. Duc et S. Brunello, Coordinatrices de l'éducation bilingue avec un groupe d'enseignants.

Disciplines et bilinguisme: groupe d'études de mathématiques

M. mes T. Grange Sergi et S. Schiavotto, Coordinatrices de l'éducation bilingue avec un groupe d'enseignants.

L'integrazione degli stili e delle strategie d'insegnamento e di apprendimento

Mme A. Cabianca, Responsable du Bureau Langues étrangères.

Réfléchir sur sa pratique c'est élargir sa créativité et sa lucidité. Oui..., mais comment?

Mme E. Vellas, Université de Genève.

Problemi e strategie relativi alla didattica della storia nella scuola di base

M. M. Gusso, Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia.

Activités corporelles, vocales et d'arts plastiques animées sous forme ludique

Mme F. Sicre, responsable de l'Atelier des Enfants du Centre Pompidou à Paris.

Communication en séance plénière

Regard d'ensemble sur les activités d'éducation bilingue de l'année scolaire 1995/96

Les Coordinatrices de l'éducation bilingue

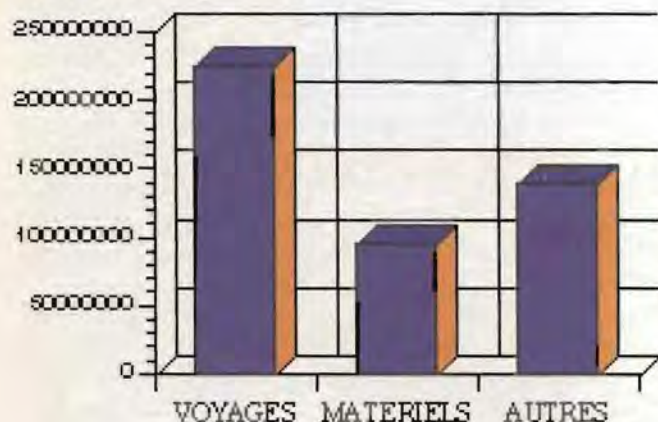
Les données qui suivront ont été relevées des fiches présentées à l'Administration par les écoles moyennes régionales en début d'année scolaire, pour l'obtention des financements des activités bilingues ainsi que des échanges et des séjours en pays francophones.

Pour l'année scolaire 1995/96, les projets d'éducation bilingue présentés à la Surintendance aux Etudes atteignent le nombre de 212.

Observations à partir des graphiques des données relevées.

N.B. Tous les graphiques ci-joints, illustrant le compte rendu, présentent les données en *fréquence absolue*, donc sur 212, nombre total des projets.

Budget prévisionnel des activités d'éducation bilingue (graphique 1)



La demande de financements pour l'éducation bilingue s'élève à environ 450 millions de francs et a comporté pour l'Administration Régionale une dépense de 320 millions, dont une grosse tranche de-

stinée aux visites d'instruction et aux échanges: il s'agit plus en détail de 220 millions environ, dont la moitié a été affectée aux initiatives qui rentrent dans le cadre de la Convention signée avec la Haute-Savoie. En effet, il faut rappeler que la quasi totalité des établissements scolaires entretiennent des rapports d'échange toujours plus étroits, même si différemment caractérisés, avec des partenaires savoyards; un bon nombre de séjours en France se font aussi, et de manière très profitable pour les classes, dans les Centres spécialisés en éducation au patrimoine et à l'environnement, gérés par le Ministère de l'Éducation Nationale; centres offrant, outre un bain de langue, des occasions d'approfondissement des thèmes travaillés dans les projets bilingues.

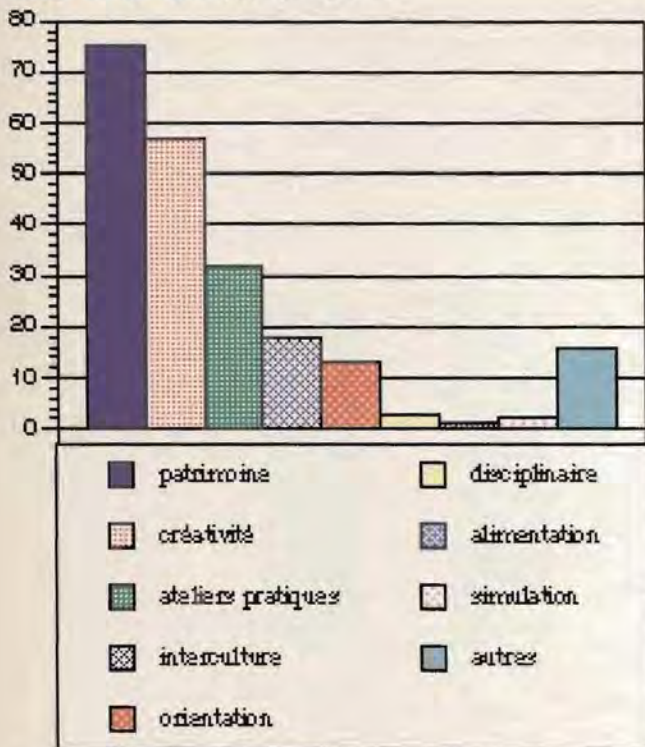
Environ 140 millions ont été demandés pour l'intervention de spécialistes, du botaniste à l'expert/la troupe de théâtre, et pour les sorties d'étude sur le territoire prévues, par exemple, par les projets patrimoine.

Une tranche moins importante, qui touche les 93 millions, est réservée aux matériels; si on compare cette donnée avec celle de 94-95, on constate que l'année passée la production de dépliants, brochures, calendriers, tracts avait comporté une dépense plus importante.

On pourrait donc penser que cette année les équipes pédagogiques ont privilégié le parcours didactique du projet d'éducation bilingue; c'est probablement le signe d'une attention accrue à l'équilibre et au bon fonctionnement du projet dans sa globalité, plutôt que du souci de faire un joli produit à diffuser.

Et encore, la généralisation de l'éducation bilingue a peut-être eu pour effet une répartition plus efficace des ressources.

Type de projet (graphique 2)



Ce graphique synthétise les typologies d'activité bilingue sur lesquelles s'est orienté le choix des enseignants. L'importance en pourcentage des projets patrimoine, créativité et orientation n'a pas varié par rapport à l'année passée et paraît stable.

La forte présence des projets patrimoine est due au fait qu'il s'agit de la typologie de projet la plus large, celle qui mieux se prête au concours des différentes disciplines, notamment de celles du domaine scientifique; c'est un type de projet offrant une forte motivation à l'étude du milieu et aux sorties sur le territoire et permettant ainsi d'appliquer une méthodologie active, de découverte; c'est le type de projet dans lequel les aspects langue et culture sont le plus étroitement liés.

Au 2e rang se placent les projets créativité, qui ont une connotation interdisciplinaire aussi forte et impliquent souvent à part entière les Educations; ils stimulent les côtés ludique et actif des élèves, en faisant appel en même temps à leurs ressources créatives et à leur motivation.

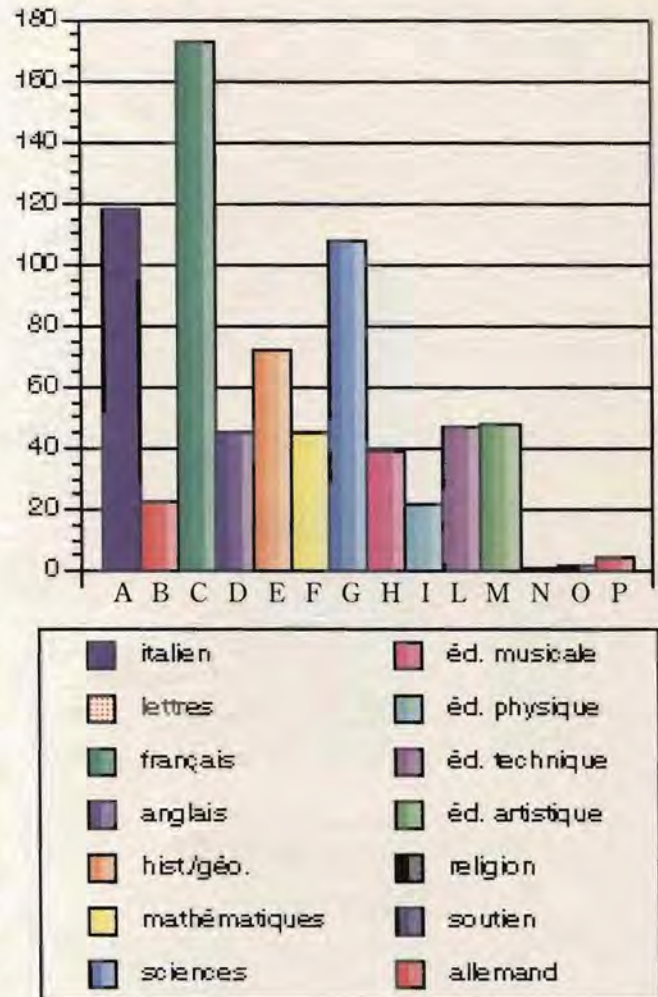
Les ateliers pratiques, au 3e rang, ont fortement augmenté leur incidence par rapport à l'année passée: quelles hypothèses peut-on faire sur cette donnée? Peut-être sont-ils considérés des moments privilégiés pour un emploi de langue française véhiculaire et plus spontané? Ou bien sont-ils finalisés à la production d'objets à échanger ou à offrir aux correspondants? Ou encore ce est dû au fait qu'ils sollicitent des compétences pratiques parfois délaissées par l'école et renforcent ainsi la motivation des élèves?

Tout en remarquant une augmentation des projets à connotation interculturelle, qui se positionnent au 4e rang, on relève de même cette année un cer-

tain nombre de projets disciplinaires, en particulier d'histoire et de sciences. On pourrait en déduire que la méthodologie de projet transférée au cadre disciplinaire, par ses pratiques et sa flexibilité, amène probablement à une approche plus encourageante au bilinguisme dans la discipline.

Sous la catégorie "autres" on a regroupé les projets de l'aire linguistique intégrée, les ateliers d'informatique, les ateliers pour l'acquisition des habiletés d'étude tout aussi que ceux de rattrapage et de renforcement des habiletés de base.

Fréquence des disciplines dans les projets (graphique 3)

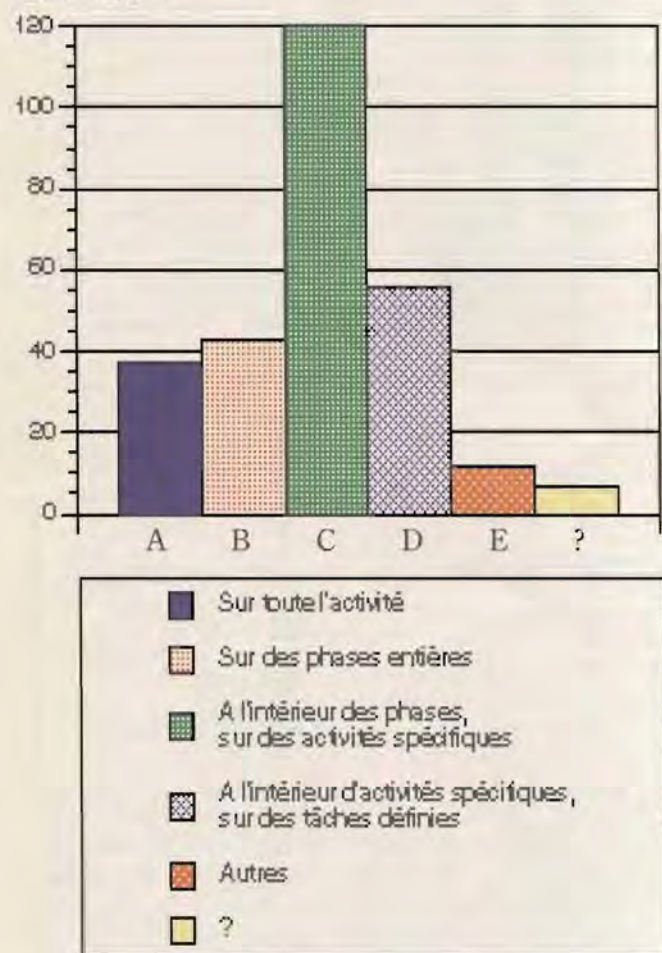


Toutes les disciplines sont impliquées dans l'éducation bilingue, bien évidemment en pourcentage différent: il y a une forte présence de la langue française, des lettres, des sciences et de l'histoire et géographie. Par la suite, on trouve l'anglais et les mathématiques. Les éducations sont présentes en pourcentage plus faible, mais quand même important si on le considère en rapport au nombre des classes sur lesquelles travaillent ces disciplines: l'éducation musicale, l'éducation physique, l'éducation technique et les arts plastiques occupent en effet des positions stables si comparées aux données de l'année passée.

Avant de passer aux données ci-après, qui relèvent des choix des enseignants par rapport à leurs pratiques de classe en langue française et aux objectifs linguistiques du projet, il faut donner quelques précisions pour que leur lecture soit correcte.

Ces données ont été relevées en début d'année, au moment de la planification du projet et de la concertation entre disciplines sur la répartition des tâches et du temps; manquent une évaluation ou un bilan final qui se font avant la conclusion de l'année scolaire. Elles ont donc été susceptibles de modifications et de réajustements en cours de chemin: il faut prendre en compte de nombreuses variables, par exemple, qu'en début d'année la connaissance des pré-acquis des classes de 1ère est encore plutôt incomplète. Elles sont aussi susceptibles de relativisation car les critères des choix opérés ne sont pour le moment homogènes ni sur la globalité des écoles ni dans un même établissement scolaire.

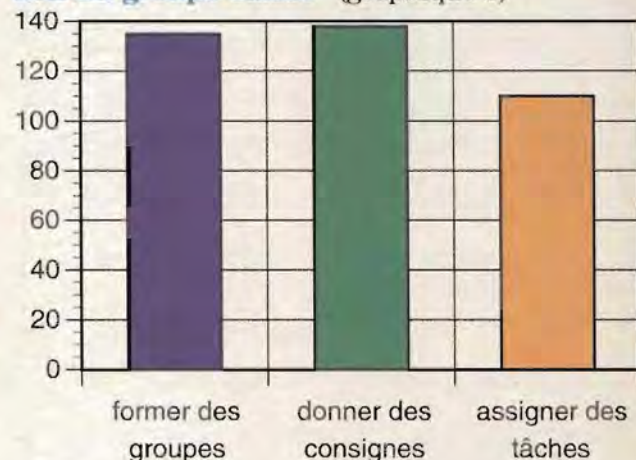
Moments de l'activité bilingue pendant lesquels l'enseignant pense utiliser la langue française (graphique 4)



L'importance de la colonne C et les colonnes D et B montrent que le choix s'est fait sur des activités ciblées et des tâches bien cernées à l'intérieur de phases de travail; il s'agit là d'un choix fonctionnel à l'emploi de la langue et aux pratiques de l'enseignant, dans le but de garantir une bonne motivation des élèves et une cohérence entre langue, ap-

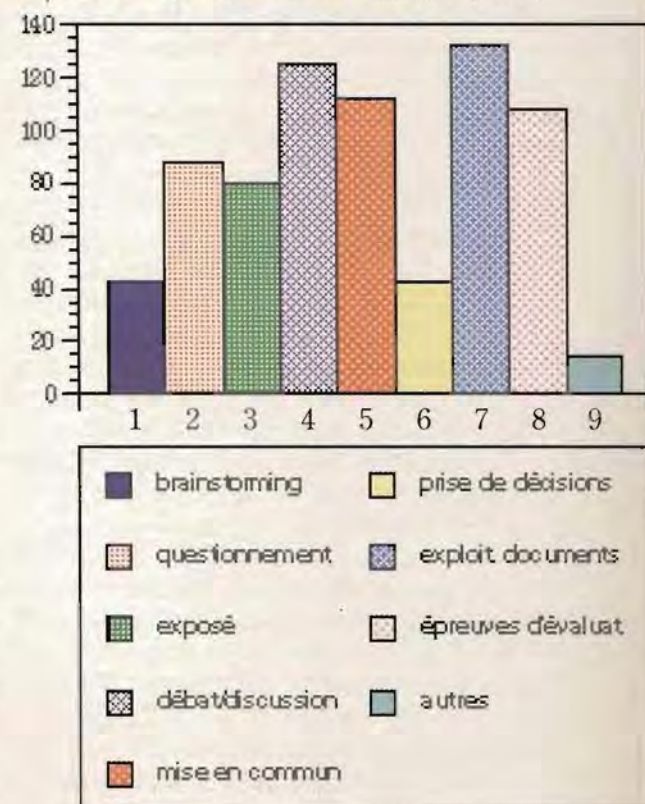
prentissages et pratiques. La colonne E, autres, regroupe probablement des activités telles que l'étude de documents en LF, la correspondance et les échanges, ayant une connotation temporaire dans le projet. A remarquer la donnée de la colonne A qui montre comme 38 projets sur 212 ont choisi l'emploi du français sur toute l'activité.

Pratiques didactiques: organisation et régulation du groupe classe (graphique 5)

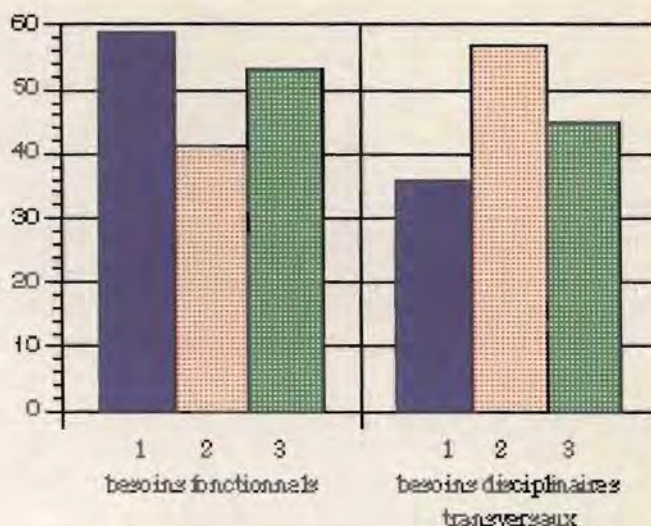


Dans tous les projets au moins 2 pratiques en langue française sont présentes simultanément et souvent les 3. Ces choix reflètent la grande importance du travail de groupe dans les activités de projet et par conséquent de toutes les pratiques de l'enseignant découlant de cet aspect didactique.

Pratiques didactiques: animation et coordination du groupe classe (graphique 6)



L'importance de la colonne 7 montre que les documents en LF sont un support capital pour les activités d'éducation bilingue sur les versants des pratiques des enseignants et de la construction des apprentissages pour les élèves. Les colonnes 2 (questionnement), 3 (exposé), 4 (débat/discussion), 5 (mise en commun) sont encore une fois à mettre en relation étroite avec le travail de groupe; en particulier les pratiques des colonnes 4 et 2 sont jugées par les enseignants très rentables pour une construction parallèle des compétences interdisciplinaires et linguistiques. Quant aux épreuves d'évaluation et d'auto-évaluation (colonne 8), depuis quelque temps elles prennent une place importante dans le projet grâce au fait qu'elles offrent la possibilité de tester les compétences et le vécu des élèves par rapport aux activités menées. La colonne 9 (autre) regroupe surtout les pratiques liées aux sorties avec les experts.



Objectifs linguistiques: écoute (graphique 7)



Les trois objectifs sont souvent présents en même temps. Le plus important apparaît celui de l'écoute et de la compréhension orale liées aux besoins disciplinaires transversaux tels que savoir écouter et comprendre les exposés de l'enseignant en langage spécifique (de la technologie, de l'histoire, des sciences...), ce qui montre la valeur attribuée à l'apprentissage de concepts et de contenus par le biais du français, langue de la discipline. Le second objectif par importance est lié aux besoins fonctionnels de savoir écouter et comprendre des invitations, des demandes, des instructions relatives à l'organisation du travail scolaire.

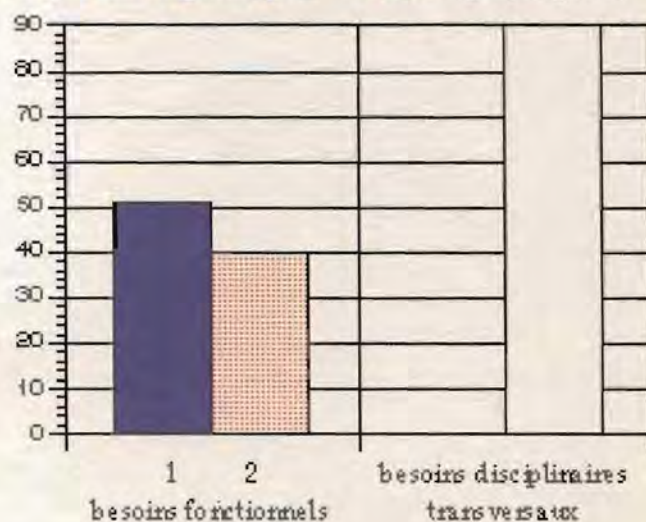
Objectifs linguistiques: production orale (graphique 8)

Ici les choix apparaissent très équilibrés. Les colonnes 1, 2 et 3 concernant les besoins fonctionnels et 2 et 3 les besoins disciplinaires transversaux portent sur des savoir faire langagiers et stratégiques mis en œuvre dans des activités où il est une forte

interaction él/él et él/ens.t avec des modalités différentes selon l'organisation des groupes de travail dans la classe. Si on procède à une lecture croisée de ces données et de celles concernant les pratiques des ens.ts, on pourra en remarquer la correspondance. La colonne 1 des besoins transversaux correspond à l'objectif de savoir faire un exposé en langage adéquat à partir de textes narratifs, descriptifs, argumentatifs. Il s'agit d'un savoir faire plus ciblé, lié au travail sur la typologie textuelle et les langages spécifiques, tenant une place très importante dans les activités d'éducation bilingue.

On peut dire que ce qu'on demande de savoir faire à ses élèves, c'est de bien gérer du point de vue langagier et stratégique leur travail individuel ou en groupe et sa mise en commun dans le groupe classe.

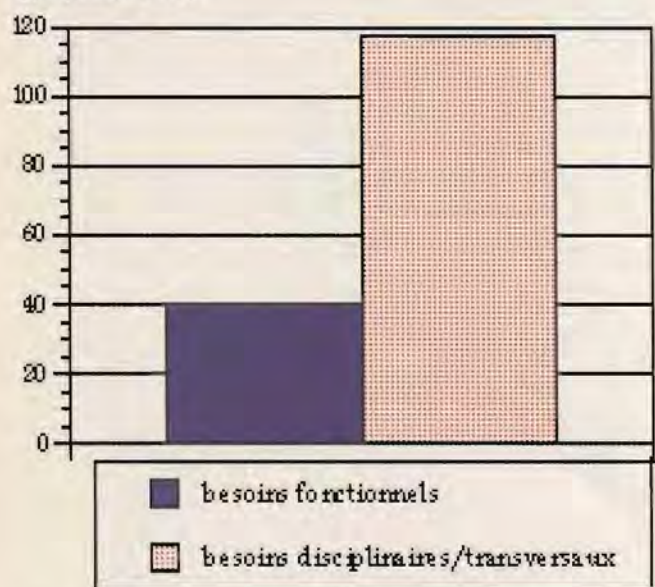
Objectifs linguistique: lecture (graphique 9)



Les deux premières colonnes proposent des choix plutôt équilibrés; il s'agit là de besoins fonctionnels tels que savoir lire et comprendre des textes régulateurs en langage spécifique (des modes d'emploi,

la notice des médicaments, les formulaires les plus courants...) et de savoir lire et comprendre de simples textes tirés de la presse (faits divers, interviews, publicités...). La colonne portant sur les besoins disciplinaires transversaux montre que ceux-ci ont une importance nettement majeure: c'est un objectif linguistique encore une fois fortement ancré au projet, en fait les documents support en langue et les typologies textuelles permettent aux élèves d'accéder à des activités très diverses et très exploitées en classe et savoir lire et comprendre des textes différents (descriptifs, argumentatifs, expositifs) suivant des stratégies de lecture variées selon le type de texte et d'objectif apparaît l'un des savoir faire les plus poursuivis.

Objectifs linguistiques: production écrite (graphique 10)



Le graphique montre clairement qu'entre le besoin fonctionnel de savoir produire les textes les

plus utilisés dans la vie quotidienne (remplir des formulaires, écrire des lettres informelles, et/ou formelles, formuler des demandes diverses...) et le besoin disciplinaire transversal de savoir produire des textes d'information/documentation (des procès-verbaux, des comptes rendus, des notes, des schémas) ou des textes plus élaborés (des relations, des exposés...) ce dernier l'emporte largement, car on laisse le fonctionnel au domaine du français disciplinaire et dans les activités d'éducation bilingue on demande en fait à l'élève de savoir produire les mêmes types de textes qui sont abondamment proposés en cours de projet.

Quelques réflexions pour conclure la partie descriptive.

On ne peut nullement tirer des conclusions de la lecture de ces données, et il serait peut-être peu correct de le faire, mais on peut se poser des questions et se mettre en perspective, ce qui est une attitude courante et correcte de qui travaille dans une dimension d'innovation et dans un contexte original par sa propre spécificité où on recherche des modèles de bon fonctionnement de l'éducation bilingue.

On pourrait se poser des questions plus globales telles que: qu'est-ce que l'éducation bilingue? Le bilinguisme? Le profil d'un élève bilingue? En partant des représentations des différents acteurs de ce type d'enseignement/apprentissage pour arriver à des réponses homogènes qui constituent le terrain pour un travail commun dans les écoles.

On pourrait se demander quelles sont les pratiques réellement mises en œuvre et qui peuvent être un enjeu important et sûr pour leur rentabilité.

Ou bien quelles démarches ont au fait tenu dans la longue durée et pourraient par conséquent entrer dans un argumentaire de l'enseignant.

Et encore, de quelle manière modifier, réajuster ou changer tout à fait ce qui n'est pas paru satisfaisant?

Ateliers

Disciplines et bilinguisme : groupe d'étude d'histoire

*Animé par M.me V. Duc et M.me S. Brunello, Coordinatrices de l'éducation bilingue
avec un groupe d'enseignants*

L'objectif de l'atelier est d'ouvrir une discussion entre les enseignants sur les problématiques disciplinaires et linguistiques liées à la didactique de l'histoire en langue française et de *promouvoir une réflexion* commune sur les issues de l'expérience accomplie, en vue d'établir des liens, en termes de continuité et de cohérence, entre les pratiques d'enseignement diffusées aux différents niveaux du système scolaire.

Avant de restituer aux participants à l'atelier les résultats de l'expérience réalisée dans le cadre du Projet "**Disciplines et bilinguisme**", les animatrices présentent les motifs qui ont justifié la constitution du groupe de recherche ainsi que ses finalités, son programme et sa méthode de travail.

Motifs

Le projet de concerner un groupe d'enseignants d'histoire dans une *expérience de recherche-action* a été conçu pour :

- dégager et dépasser quelques problèmes liés à l'enseignement de l'histoire en langue française
- stimuler et élargir la réflexion autour des conditions favorisant l'emploi des deux langues
- activer un réseau de communication et d'échange sur les pratiques bilingues déjà exploitées ou à mettre en place à l'avenir.

Finalités

L'exigence prioritaire du groupe était d'aboutir à une articulation rentable des deux langues, partant des pratiques routinières et ayant pour but de :

- dégager des critères fondés d'emploi de la langue française
- cerner les tâches langagières à assumer par les enseignants et les élèves
- s'interroger sur les instruments et les stratégies à employer.

Programme

Les étapes principales de la démarche suivie par le groupe, formé de treize enseignants d'école moyenne, ont été :

- le repérage de quelques thèmes-clés de la discipline sur lesquels centrer l'expérience dans les classes
- l'élaboration de séquences didactiques corres-

pondant à 3-4 unités horaires

- la mise en forme des séquences et des outils d'observation et d'évaluation
- la mise en œuvre des séquences et de procédures de recueil des données
- l'évaluation de l'expérimentation en classe des séquences
- la synthèse, la mise en perspective et la diffusion des résultats.

Modalités organisationnelles

La réalisation du projet a été possible grâce à l'*accompagnement* garanti par trois experts: un linguiste, M D. Coste, un psycholinguiste, M B. Py, un didacticien de la discipline, M M. Gusso et à la *coordination* assurée par deux coordinatrices de l'éducation bilingue, S. Brunello et V. Duc.

Pour les enseignants ont été prévues six journées de travail non consécutives, du mois de janvier au mois de mai, en décharge des cours.

Présupposés méthodologiques d'ordre disciplinaire et linguistique et déroulement du travail

Les enseignants du groupe de recherche avaient la tâche d'élaborer trois séquences à expérimenter en classe. Il s'agissait pour eux de faire en sorte que les problèmes, parfois engendrés par un manque de planification et d'évaluation des conditions favorisant l'emploi des deux langues, soient d'une certaine façon dépassés en discutant ensemble, en mettant en rapport les idées et les représentations de chacun, en échangeant les expériences et les pratiques.

Par conséquent ils ont analysé :

- les critères de choix et de transposition didactique des contenus disciplinaires
- les procédures et les instruments habituellement employés
- les rôles et les stratégies d'interaction joués dans et avec la classe.

Ils ont ramené leurs manières d'aborder et problématiser les thèmes et les concepts, d'organiser et gérer les démarches, à des modèles disciplinaires d'explication des contenus historiques et à des modèles méthodologiques, pour en tirer un cadre

commun de référence didactique, méthodologique et disciplinaire.

Ceci a permis de bâtir un parcours de planification et de mise en œuvre des séquences, où le traitement des concepts, des thèmes et la gestion des activités étaient prévus en fonction du développement de savoir faire disciplinaires et linguistiques précis.

Dans ce sens, le souci du groupe était celui de:

- prendre pour objet d'étude non seulement des contenus, mais des contenus justifiant des activités ciblées
- aider les élèves à les exploiter pour les maîtriser
- choisir des activités servant à développer des compétences durables et réinvestissables
- privilégier une construction progressive ancrée aux acquis et aux intérêts des élèves, tout en respectant des passages obligés, plutôt qu'une addition de notions.

Parallèlement aux choix méthodologiques et didactiques, le groupe d'étude a procédé à des choix d'ordre linguistique, en s'interrogeant sur le rôle et la place à réserver à la langue française dans les séquences disciplinaires.

Les indications fournies par les experts linguistes ont permis de fixer des présupposés théoriques et des hypothèses de départ qu'il fallait vérifier et intégrer avec les observations et les réflexions menées sur le terrain par les enseignants mêmes qui auraient expérimenté les séquences.

Le groupe a donc travaillé avec l'objectif de vérifier la viabilité et l'efficacité didactique de démarches découlant de quelques postulats sur le bilinguisme et sur l'alternance. L'enjeu était de mieux comprendre si l'enseignement bilingue de l'histoire est un gain cognitif et disciplinaire et quelles retombées il peut entraîner sur les pratiques d'enseignement et sur les processus d'apprentissage.

Le parcours conceptuel et pragmatique accompli par le groupe a débouché sur la création d'un *argumentaire*, une sorte de répertoire des acquis, mais aussi des problèmes ouverts, relatifs à différents volets:

- le bilinguisme dans la discipline
- l'alternance de LI et de LF
- les éléments de facilitation.

Dans l'esprit de la recherche-action, cet argumentaire s'est enrichi tout au long de l'expérience menée, dans une construction progressive, au fur et à mesure que la réflexion du groupe avançait.

Démarche de recherche-action

Le choix d'œuvrer dans un cadre de recherche-action avait pour but d'améliorer le travail des enseignants par rapport à l'éducation bilingue, en introduisant une évaluation pratique des principes, des

prévisions, des projets ainsi qu'il se réalise dans des situations concrètes et contrôlables.

Le groupe tout au long de son parcours a été impliqué dans une alternance d'action et réflexion, dont le but était de faire évoluer la conceptualisation concernant l'éducation bilingue, au moyen d'observations tirées de l'expérimentation de séquences didactiques et par conséquent de données à interpréter.

Ayant prévu dans sa démarche des moments de planification, d'action, d'observation et de réflexion, le groupe a été à même de réguler ses pratiques et faire avancer ses acquis théoriques.

Cette stratégie d'intégration théorie/pratique a permis d'axer le travail des enseignants sur des problèmes concrets et de répondre à leurs besoins, ainsi que de concevoir et tester des outils et des conditions de travail ciblés.

Un moment très important et riche en réflexions a été la phase d'expérimentation des séquences dans les classes, dont l'objectif était exploratoire: il s'agissait de procéder à des observations axées sur la manière de jouer l'alternance en classe, pendant des activités significatives à l'intérieur de chaque séquence. Pour cette phase, le groupe a procédé à la création d'outils multiples portant sur l'interaction enseignant/élèves et entre élèves.

Présentation des trois séquences didactiques élaborées par les groupes

Séquence pour une classe de première:

thème:

le citoyen-soldat à Athènes et Sparte au VI et V siècles : quels rôles, quelles fonctions, quelle formation ?

objectif:

- comprendre l'importance attribuée par les grecs à l'éducation des jeunes;
- saisir les analogies et les différences de l'éducation militaire à Athènes et à Sparte;

documents:

- n° 1: Sparte, la cité guerrière;
- n° 2: Athènes;

tirés de BT " Les grecs et la guerre " n. 1014, janvier 1990.

Séquence pour une classe de deuxième:

thème:

hérétiques et sorciers/ères, à la lumière des documents des procès célébrés en V.d'A aux XV - XVI siècles;

objectifs:

- connaître l'identité des hérétiques et des sorciers/ères incriminés au V.d.A aux XV - XVI siècles;

- connaître les chefs d'imputation, les confessions et les sentences des procès étudiés;

documents:

n°1: Histoire de l'église d'Aoste - Tome IV - J. A. Duc;

n°2: Deux procès de l'Inquisition dans la seigneurie des Vallaise;

Séquence pour une classe de troisième:

thème:

attentes et premiers effets économiques provoqués par l'arrivée du chemin de fer au Val d'Aoste, selon la presse locale (30 juin 16 juillet 1886);

objectif:

avoir une vue d'ensemble des idées manifestées par la presse locale à propos de l'arrivée du chemin de fer en Vallée d'Aoste.;

documents:

n°1: Article "Le chemin de fer source de nouveaux produits" tiré de la "Feuille d'Aoste" du 30 juin 1886;

n°2: Article "Le chemin de fer" tiré de "L'écho du Val d'Aoste" du 16 juillet 1886;

n°3: Chapitre "La ferrovia" par les soins de B. Janin, pages 71 - 72, tiré de "Storia d'Italia- Le regioni: la Valle d'Aosta dall'unità ad oggi" ed. Einaudi 1995;

Commentaire après l'expérimentation en classe

La finalité d'observer les réactions des élèves et des enseignants face à des leçons d'histoire gérées en langue française a été atteinte à l'aide d'outils multiples créés par les groupes de travail. Les résultats des observations ont été homogènes, compte tenu des conditions méthodologiques établies:

le contrat: employer le plus possible la langue française;

la démarche: prévoir des tâches routinières (par ex. lecture sélective);

la méthode: exploiter des documents; mettre en commun les données relevées;

l'alternance: assumer les critères établis et soumettre à observation les mêmes activités;

l'emploi de la langue italienne surtout pendant:

la phase de sensibilisation et présentation de la séquence;

la phase de recueil et synthèse des pré-connaissances;

la phase de formulation d'hypothèses, discussion et comparaison d'idées/données;

l'emploi de la langue française pendant :

la phase de lecture et analyse de documents;

la phase de classification et mise en commun des données.

Les observations faites dans les classes ont mis en relief que les élèves, comme les enseignants, en général n'ont pas déclaré de problèmes liés à l'emploi de la langue française.

Cela s'est vérifié grâce aux *conditions facilitatrices* mises en œuvre, telles que:

- l'emploi de documents adéquats au niveau des élèves;

- l'implication de l'enseignant (son input en L.F.);

- des pratiques récurrentes;

- l'attitude non évaluative de l'enseignant.

En général de l'expérience menée ressortent ces *constats*:

- moins de difficultés que prévu par rapport à l'emploi de la L.F. de la part des enseignants et des élèves;

- plus d'attention engendrée par l'emploi de la L.F., chez l'enseignant comme chez les élèves;

- un souci de clarté de la part de l'enseignant.

Si du point de vue linguistique les séquences n'ont pas engendré d'impasses incontournables, des *problèmes* restent *ouverts*:

- il reste à observer et à vérifier, à l'aide d'instruments spécialement conçus, les *acquis disciplinaires* et à voir l'*incidence de la langue* ou des langues employées sur le processus d'apprentissage.

- il reste en outre à explorer les *retombées de l'emploi des 2 langues* de la part de l'enseignant sur ses pratiques (transmission des contenus, méthodes appliquées):

l'enseignement bilingue de la discipline comporte plus de clarté, plus d'attention au langage ou bien un appauvrissement de l'enseignement disciplinaire, une simplification des concepts, un manque de renforcement...?

- il faut se donner des critères et des dispositifs d'évaluation des acquis disciplinaires, et s'interroger sur la nécessité d'évaluer de la même façon les performances en L.I. et en L.F.:

quelle place accorder à la langue à travers laquelle l'élève exprime ses acquis disciplinaires?

Comment évaluer les concepts acquis quand l'élève les exprime dans une langue qu'il maîtrise de façon incomplète?

- il faut vérifier la rentabilité des ressources mises en place par rapport aux résultats atteints.

En conclusion de cette expérience les enseignants impliqués ont manifesté comme *exigences incontournables* celles de :

- rationaliser le cursus et définir de manière précise les savoirs et les savoir faire prioritaires à la discipline;

- dégager des critères, des démarches, des in-

struments et des stratégies pour un emploi des deux langues fonctionnel au déroulement des activités et à l'atteinte des objectifs prévus.

Réflexion en atelier

La présence d'un public hétérogène (M B. Py expert psycholinguiste, chefs d'établissement, enseignants d'histoire d'école moyenne, instituteurs et C.D., agent de l'I.R.R.S.A.E., CEB de l'école secondaire du deuxième degré) a assuré un élargissement de la réflexion sur l'enseignement de l'histoire en L.F.

A ce propos, l'apport donné par les représentants de l'école primaire a permis d'avoir un regard plus attentif aux pratiques disciplinaires mises en œuvre dans cet ordre d'école et de dégager des orientations méthodologiques communes par rapport à l'emploi de la L.F.

Les interventions de l'expert psycholinguiste ont permis l'approfondissement des contributions des participants et leur réélaboration théorique.

Voilà une liste des observations ressorties de la discussion:

- L'enseignement de l'histoire par le biais de documents proposant une variété textuelle permet d'atteindre en même temps des objectifs disciplinaires et linguistiques; il offre en outre des conditions facilitatrices pour le développement d'une conscience métalinguistique. Cette démarche déclenche des acquis d'ordre linguistique au moyen d'apports disciplinaires.

En ce sens, il est important que l'enseignant enga-

ge l'élève dans une alternance d'activités privilégiant tantôt la réflexion sur les concepts disciplinaires indépendamment de la langue utilisée, tantôt la réflexion linguistique sur les apports disciplinaires.

- Travailler les concepts dans les deux langues implique une difficulté supplémentaire, mais amène chez l'élève un plus de motivation: l'emploi de documents, de manuels italiens et français, la mise en place d'activités variées donnent au travail scolaire un certain dynamisme. A ce propos l'enseignant doit toutefois veiller à prévoir un éventail de tâches langagières suffisamment riches selon une optique de progression.

- Le fait que l'enseignant de discipline, à certains moments et par rapport à certaines activités ou exigences, assume la LF engendre une relation de co-apprentissage. En effet, en tant que partenaire d'un projet négocié, il accompagne la démarche d'étude de l'élève, recherche avec lui des stratégies de gestion des obstacles, discute les différentes façons de réaliser les tâches et peut même arriver à expliciter ses propres manières d'aborder et de dépasser un problème.

Dans cette interaction l'enseignant est impliqué à deux niveaux:

en tant qu'expert de la discipline et animateur d'activités, mais aussi en tant que coéquipier engagé dans un travail commun avec l'élève, ce qui engendre une relation pédagogique à plusieurs facettes et un plus d'efficacité sur les fonctions d'enseignement.

Disciplines et bilinguisme: groupe d'étude de mathématiques

*Animé par M.me T. Grange Sergi et M.me S. Schiavotto, Coordinatrices de l'éducation bilingue
avec un groupe d'enseignants*

Cet atelier avait pour but de diffuser les résultats du travail du groupe d'étude pour l'enseignement des mathématiques en français à l'école moyenne.

Les expériences s'insèrent dans le cadre plus général du projet "**Disciplines et Bilinguisme**" de l'Assessorat Régional de l'Instruction Publique.

Les enseignants du groupe d'étude ont préparé des *séquences didactiques bilingues de maths* sur des thèmes normalement prévus par leurs curricula.

L'élaboration et la production de ce matériel a été le fruit d'une *triple réflexion* sur les **concepts** mathématiques, sur la **méthode** d'enseignement et sur les **critères** d'alternance des langues italienne et française.

L'expérience s'insère dans une démarche de **recherche-action** dont le paradigme conceptuel se fonde sur la participation active de tous les acteurs impliqués dans l'alternance d'action et réflexion, dans le but de faire évoluer une situation. Les enseignants ont donc construit un dispositif d'évaluation/observation à caractère exploratoire: il s'agissait de recueillir des observations sur les expériences d'enseignement bilingue de la discipline afin de mieux cibler le questionnement, c'est-à-dire qu'on ne cherchait pas (encore) des réponses mais plutôt des éléments capables d'orienter l'interrogation vers de "bonnes questions".

L'objet de ce dispositif d'évaluation était double: l'alternance effective des langues dans le travail de classe et les représentations des acteurs (enseignants et élèves) sur l'expérience.

On a choisi des observations multiples (points d'observation différents) : auto observation de la part de l'enseignant et des élèves concernés + observation externe par un autre enseignant ou par une coordinatrice.

Les instruments ont été élaborés de façon spécifique pour chaque séquence didactique, les caractéristiques du matériel et du contrat étant différentes. En tout cas, on a utilisé des questionnaires pour les élèves et pour l'enseignant et des grilles fermées pour l'observateur extérieur.

Les enseignants du groupe d'étude ont illustré en atelier les séquences didactiques élaborées. Il s'agit de deux séquences pour la classe de première et d'une séquence pour la classe de troisième: "*Dati variabili in un problema*", "*Les translations*", "*Les similitudes*".

Ils ont montré les parcours didactiques et les ont commentés en relation aux choix linguistiques (critères et contrat pour l'alternance des langues) et méthodologiques (inscription de la séquence dans une unité didactique précise, méthodes actives, compétences sollicitées, objectifs visés).

Les enseignants ont ensuite présenté les résultats généraux de leurs expériences et de leurs observations concernant les quatre aspects spécifiquement visés par l'évaluation:

1) Contrat - alternance des langues: si le contrat est contraignant et vraisemblablement clairement négocié, il est respecté et on a un emploi très fort de la langue française avec des moments de microalternance tolérée. Si le contrat est peu contraignant ou peu clairement négocié, les élèves respectent l'alternance seulement suite aux sollicitations de l'enseignant et ont souvent recours à la langue italienne.

En général, on a remarqué un emploi prioritaire de la langue italienne durant les phases de discussion et une prépondérance de la langue française dans la phase de production écrite, encouragée voire déterminée par la présence des documents en français.

2) Vécu des élèves: la langue française ne semble pas avoir présenté trop de problèmes; elle a fonctionné en stimulus pour une attention accrue dans le travail.

3) Ce qui semble faciliter: les enseignants ont dégagé les éléments facilitateurs pour l'exercice de l'alternance et le respect du contrat et ils ont dressé la liste qui suit:

- les supports écrits en langue française, surtout si riches;
- les séquences didactiques structurées
- le travail fait en groupe (échanges, construction sociale des savoirs);

- le fait que l'enseignant en utilisant la langue française mette en œuvre systématiquement des techniques facilitatrices: parler plus lentement, reprises, reprises valorisantes plus nombreuses.

4) Aspects problématiques: l'expérience, bien que globalement positive, a mis en évidence aussi des zones de crise que les enseignants ont reconduit à deux facteurs :

1- rythme de travail ralenti: l'enseignant parle plus lentement, les élèves exécutent la tâche plus lentement;

2- pour quelques enseignants:

- plus de fatigue intellectuelle;
- moins d'aisance, moins de richesse dans la phase de discussion et de synthèse ;
- moins d'efficacité dans l'enseignement des concepts, à cause des difficultés linguistiques liées au manque de fluidité dans l'expression à l'oral et à l'écrit .

A partir des constats et du bilan des expériences menées durant l'année scolaire 95/96, le groupe a essayé de repérer des *pistes futures de travail*, en mettant en perspective les résultats atteints à travers la formulation d'hypothèses de recherche.

L'activité de cette année se constitue ainsi en expérience exploratoire qui permet d'assurer la pertinence et la spécificité des hypothèses. Plus précisément, on souhaiterait:

- Commencer l'activité du groupe **en début d'année scolaire**, afin de mieux organiser les expériences dans les classes.

- Préparer un **projet de longue haleine** sur la discipline, en dépassant la centration sur des séquences didactiques isolées par une réflexion globale sur un curriculum bilingue de mathématiques sur les trois années d'école moyenne.

- Mettre en place une démarche de **recherche-action** ayant pour objet la **vérification des hypothèses issues des résultats** de l'expérience concernant en particulier:

a) *la motivation des élèves*: comment concevoir un contrat didactique sur l'alternance vraiment motivant et motivé, aussi du point de vue des élèves?

b) *le renforcement de l'attention*: s'agit-il d'une conséquence de l'utilisation du français comme langue véhiculaire ou plutôt de l'effet "nouveau"? De quelle façon ce facteur d'attention se maintient dans la durée, par exemple sur un mois entier plutôt que sur deux ou trois leçons?

c) *le rythme de travail conditionné* par l'utilisation de la langue française: est-ce une constante ou un

effet de rodage lié aux premières expériences?

d) *le gain cognitif dans l'enseignement/ apprentissage des maths en français*: quels sont les avantages possibles pour les élèves dans l'apprentissage du français et des mathématiques, par rapport aux coûts repérés en termes de temps et de fatigue?

- **Produire des matériels** bien structurés permettant l'expérimentation mais aussi l'utilisation de la part des collègues qui ne participent pas à la recherche.

- **Diffuser le matériel et les résultats des expériences**, non seulement à des occasions officielles ad hoc, mais aussi (et surtout!) au niveau

des groupes disciplinaires par la création d'un réseau fonctionnel d'échange qui permette de faire évoluer la réflexion et d'enrichir les données disponibles.

Durant le débat, ces propositions ont été discutées et motivées: elles ont recueilli le consensus des participants et on a reformulé le souhait qu'elles puissent être accueillies favorablement par l'Administration. Il est aussi ressorti qu'une collaboration étroite avec les enseignants et les CD de l'école primaire s'avère indispensable pour valoriser les expériences précédentes et pour construire ensemble de nouveaux parcours avec des critères cohérents de continuité.

L'integrazione degli stili e delle strategie di insegnamento e di apprendimento

Animé par Mme A. Cabianca, Responsable du Bureau Langues étrangères

L'obiettivo dell'intervento è stato quello di favorire negli insegnanti una maggiore consapevolezza degli **stili di apprendimento**, propri e dei propri studenti, e un'integrazione e armonizzazione delle **strategie di apprendimento** con le **strategie di insegnamento**, secondo il seguente programma.

Obiettivi specifici

1. Approfondire le proprie conoscenze e la propria comprensione di:

- concetto di *stile* e di *modalità* di apprendimento nell'ambito più ampio delle differenze individuali, (modalità visiva/cinestetica/sensoriale);
- concetto di *strategia*; ruolo delle strategie nell'apprendimento linguistico;
- tipologie di strategie: strategie di rielaborazione delle informazioni (cognitive), strategie di autogestione (meta-cognitive), strategie di comunicazione (affettive/relazionali, di compensazione, specialmente nell'interazione orale);
- rapporto tra strategie di insegnamento e strategie di apprendimento;
- rapporto tra stili e strategie;
- concetto di *autonomia* dello studente.

2. Migliorare le proprie capacità di:

- riconoscere e analizzare stili e strategie di apprendimento;
- distinguere strategie di apprendimento da strategie di insegnamento;
- identificare le condizioni che possono facilitare o meno l'attivazione di strategie;

- valutare materiali e attività nell'ottica della promozione delle strategie;

- programmare interventi per lo sviluppo di strategie e la loro integrazione nel curriculum.

3. Verificare e, se ritenuto opportuno, modificare le proprie convinzioni e atteggiamenti nei confronti di:

- varietà degli stili di apprendimento personali;
- possibilità di sviluppo di modalità di lavoro più autonome da parte dell'insegnante e dello studente;
- ruoli dell'insegnante e dello studente nell'attivazione di strategie.

Il tema dell'intervento era molto ricco, e avrebbe richiesto ben più tempo di quello a disposizione (limitato a una giornata non completa), per approfondirne meglio i vari aspetti.

Comunque, per ciascuno degli obiettivi specifici sono stati illustrati schemi su lucidi, e sono state effettuate alcune attività individuali, in coppia, o in gruppo:

- tests sugli stili di apprendimento (dominanza cerebrale dx/sin/bilateralità - dipendenza/indipendenza dal campo - canali sensoriali privilegiati),
- un questionario a scelta multipla riguardante tipi di attività di classe e stili di apprendimento e insegnamento da queste sollecitati,
- una lista di affermazioni di insegnanti e studenti da discutere in gruppo, verso una definizione delle strategie di insegnamento,
- una griglia di pianificazione e valutazione materiali e attività nell'ottica della promozione di strategie

di apprendimento,

- una scheda di analisi di compiti e programmazione di interventi.

Inoltre sono stati utilizzati materiali di riferimento per le attività effettuate:

- possibili tipologie di strategie di apprendimento linguistico - tassonomie,
- linee guida per la programmazione di strategie,
- esempi di attività per l'uso autonomo delle strategie.

Infine sono stati distribuiti:

- tests/questionari da somministrare agli studenti sui loro stili e modalità di apprendimento,
- un estratto di lettura "Imparare ad imparare - autonomia dello studente e strategie di apprendimento" di Luciano Mariani, dal testo "Insegnare la lingua straniera" G.Pozzo, F. Quartapelle, La Nuova Italia, 1994;
- un'ampia bibliografia suddivisa sui vari temi dell'intervento, contenente pure indicazioni specifiche per gli studenti e, su richiesta dei partecipanti, alcuni cenni bibliografici sulla neurolinguistica.

Le modalità di presentazione sono state variate: si sono alternati momenti di presentazione diretta dei punti sopra descritti, con cenni sui recenti risultati della ricerca scientifica nel campo, e momenti d'implementazione interattiva guidata con i materiali appositamente selezionati.

I presenti (presidi e insegnanti per lo più di lingue) hanno partecipato attivamente, sia durante le attività di coppia e di gruppo, sia intervenendo per chiedere chiarimenti e anche per socializzare esperienze vissute in prima persona come apprendenti o osservando particolari comportamenti dei loro allievi.

In pratica i docenti sono stati condotti a focalizzare non solo i "prodotti" dei loro allievi, ma anche i "processi" di apprendimento sottostanti, legati alle variabili personali.

In conclusione, sono stati forniti spunti di auto-riflessione ed esempi di strumenti per mettere a punto strategie più mirate, al fine di rendere il proprio insegnamento più consapevole, flessibile, articolato, e al fine di potenziare le strategie di apprendimento degli allievi, favorendone l'evoluzione della personalità globale verso l'ambito traguardo dell'autonomia.

Réfléchir sur sa pratique, c'est élargir sa créativité et sa lucidité. Oui...mais comment?

*Animé par Mme E. Vellas, Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*

Objectifs de l'atelier

1. Aborder le concept de la pratique réflexive.
2. Repérer quelques outils et médiations favorisant la réflexion sur sa pratique d'enseignant.

Le concept de "pratique réflexive"

Tout enseignant réfléchit sur son métier. Mais, pris dans nos habitudes d'ancien élève et d'enseignant, nombreux gestes du métier sont réalisés sans réflexion profonde ni *avant*, ni *pendant*, ni *après* l'action. Parler de *pratique réflexive* c'est, à la suite des travaux de Donald Schön, faire référence à un *sujet prenant pour objet d'observation et d'analyse sa propre action*.

Tenter de percevoir et de comprendre, seul, sa propre façon de penser et d'agir en classe n'est pas facile. Trouver des moyens favorisant la prise de conscience sur nos moindres gestes professionnels, c'est peut-être rechercher, d'abord, des dispositifs permettant la confrontation de nos diverses représentations et pratiques du métier. Cette confrontation, ce partage entre professionnels semble bien un des moyens les plus sûrs pour débusquer nos véritables coutumes didactiques, mettre en

évidence nos incohérences, mesurer les effets de nos actes sur les élèves et leurs apprentissages, repérer quelques aveuglements, faire un bilan de nos compétences et de nos manques. C'est au repérage de quelques-uns de ces dispositifs que nous avons consacré l'atelier.

Quelques outils et médiations favorisant la réflexion sur sa pratique.

1. Le travail à partir de l'écoute d'un conte pédagogique

Le petit garçon.
(Helen E.Buckley)

*Un jour un petit garçon partit pour l'école
C'était encore un bien petit garçon
Et l'école était fort grande
Mais quand le petit garçon
Découvrit qu'il pouvait arriver à sa classe
En entrant directement par la porte de la cour
Il se sentit content.
Et l'école n'avait déjà plus l'air*

Tout à fait aussi grande.
Un matin
Alors que le petit garçon était à l'école depuis un certain temps
La maîtresse dit:
"Aujourd'hui, nous allons faire un dessin".
Il aimait faire des dessins
Il savait en faire de toutes les sortes:
Des lions et des tigres,
Des poules et des vaches,
Des trains et des bateaux.
Et il prit sa boîte de crayons
Et commença à dessiner.

Mais la maîtresse dit: "Attendez!
Ce n'est pas le moment de commencer!"
Et elle attendit jusqu'à ce que tout le monde ait l'air prêt.

"Maintenant", dit la maîtresse,
"Nous allons faire des fleurs."
"Gai!" pensa le petit garçon.
Il aimait faire des fleurs.
Et il commença à en faire des magnifiques
Avec ses crayons rose et orange et bleu.

Mais la maîtresse dit: "Attendez!
Et je vais vous montrer comment faire!"
Et elle en fit une rouge avec une tige verte.
"Voilà", dit la maîtresse
"Maintenant, vous pouvez commencer".

Le petit garçon regarda la fleur dessinée par la maîtresse
Puis il regarda ses fleurs à lui.
Il aimait mieux ses fleurs que celles de la maîtresse
Mais il ne le dit pas.
Il retourna simplement son papier
Et fit une fleur comme celle de la maîtresse
Elle était rouge avec une tige verte.

Un autre jour,
Le petit garçon avait ouvert
La porte d'entrée tout seul.
La maîtresse dit
"Aujourd'hui, nous allons faire quelque chose en modelage"
"Chouette" pensa le petit garçon.
Il aimait le modelage.

Il savait faire toute sorte de choses avec la terre:
Des serpents et des bonshommes de neige,
Des éléphants et des souris,
Des autos et des camions
Et il commença à pétrir et malaxer
Sa boule de terre.

Mais la maîtresse dit:
"Attendez! Ce n'est pas le moment de commencer!"

Et elle attendit que tout le monde ait l'air prêt.
Maintenant", dit la maîtresse,
"Nous allons faire un plat".
"Gai!" pensa le petit garçon
Il aimait faire des plats
Et il commença à en faire
De toutes les formes, de toutes les grandeurs.

Alors la maîtresse dit "Attendez!
Je vais vous montrer comment faire".
Et elle montra à tout le monde comment faire
Un grand plat profond.
"Voilà"; fit la maîtresse
"Maintenant, vous pouvez commencer".

Le petit garçon regarda le plat de la maîtresse
Puis il regarda les siens.
Il aimait mieux les siens que ceux de la maîtresse
Mais il n'en dit rien.
Il reroula simplement toute sa terre en une grosse boule
Et fit un plat comme celui de la maîtresse
C'était un plat profond.

Et bientôt le petit garçon apprit à attendre
Et à regarder
Et à faire des choses juste comme la maîtresse.

Et bientôt
Il ne fit plus de choses de lui-même du tout.

Alors, il arriva
Que le petit garçon et sa famille
Déménagèrent dans une autre maison,
Dans une autre ville,
Et le petit garçon
Dut aller dans une autre école.

Cette école était encore plus grande
Que l'autre
Et il n'y avait pas de porte
Pour aller directement de dehors dans sa classe.
Il devait monter, monter des grandes marches
Et marcher le long d'un grand corridor
Pour arriver à sa classe.

Et le premier jour
Qu'il était là
La maîtresse dit:
"Aujourd'hui, nous allons faire un dessin"
"Gai!" pensa le petit garçon
Et il attendait que la maîtresse
Dise quoi faire
Mais la maîtresse ne dit rien
Et elle se promena simplement autour de la classe.

Quand elle arriva près du petit garçon
Elle dit: "Tu ne veux pas faire un dessin?"
"Si" dit le petit garçon

"Qu'allons-nous faire?"

"Je ne sais pas, avant que tu le fasses" dit la maîtresse.

"Comment vais-je faire ce dessin?" demanda le petit garçon.

"Oh, vraiment comme tu veux!" dit la maîtresse.

"Et n'importe quelle couleur" dit la maîtresse.

"Si tout le monde faisait le même dessin,

Comment saurai-je qui a fait quoi,

Et lequel est à qui?"

"Je ne sais pas" dit le petit garçon.

...
Et il commença à faire une fleur rouge avec une tige verte.

Helen E. Buckley (Traduit de l'anglais)
Paru dans *Info-parents*, Février 1982, Bruxelles.

Le conte de *L'enfant et la fleur* nous a montré que l'écoute, en commun, d'un conte pédagogique peut être un tremplin de réflexions sur nos actions. Le conte sait, sans nous prendre comme cible directe, nous parler de nous-mêmes et nous toucher profondément. Il peut être un point de départ de discussions très riches tout en laissant un voile sur la réalité de chacun.

2. Le SOFT

S = satisfactions; O = occasions rencontrées mais non saisies; F = failles, manques; T = turbulences, troubles.

Il est bon parfois de posséder des instruments très simples qui canalisent la réflexion. Le S.O.F.T en est un que nous avons rapidement présenté.

Après avoir cerné, en commun, l'objet à analyser (ex. bilan de la collaboration à l'intérieur de l'équipe ou état du bilinguisme dans le collège), chaque enseignant (en 15 minutes) est appelé à faire le point individuellement et par écrit (en quelques phrases), à l'aide du S.O.F.T. L'animateur donne ensuite la parole, à tour de rôle, à chaque personne. Rubrique après rubrique (S.O.F.T) et sans ouvrir la discussion. Il s'agit dans un premier temps de s'écouter. Tout simplement.

Cet instrument permet la prise en compte de la pensée personnelle de chacun sur un objet de la profession. Il évite que seuls les leaders s'expriment et imposent leur manière de voir les choses. L'analyse ultérieure de ce qui s'est dit (par un des membres du groupe ou l'animateur du SOFT qui s'en charge et prend des notes durant la séance) permet la mise en évidence des points positifs comme de ceux qui sont à reprendre, plus ou moins rapidement.

- Les Satisfactions (S) exprimées ouvrent à l'écoute. Elles permettent de constater tout ce qui marche dans l'établissement sur le sujet choisi.

- Généralement, tout ce qui se rapporte au

Occasions rencontrées mais non saisies (O) sont des points qui peuvent être traités rapidement. Ils sont alors mis à l'ordre du jour des séances de travail suivantes.

- Sous Failles (F), les manques sont souvent exprimés clairement, des solutions doivent néanmoins être recherchées (ex. manque de matériel, de temps, de collaboration entre collègues, de savoir-faire dans telle discipline, etc.). Ce travail exige parfois de nouvelles entraides.

- Le point Turbulences (T) est le plus délicat mais souvent le plus important. Il facilite la mise en évidence des malaises des uns et des autres face à des problèmes de relations avec les apprenants, les parents, les collègues ou concernant des difficultés de gestion du groupe-classe ou de didactique. Ce point Turbulences permet souvent de parler de manques de compétences qu'on se croit toujours seuls à avoir. Les problèmes soulevés sont souvent encore mal identifiés, parfois difficiles à exprimer. Le simple fait de chercher à les exprimer modifie déjà les choses, déplace le regard. Les problèmes soulevés peuvent néanmoins réclamer un travail à entreprendre plus important, avec ou sans aide extérieure (expert, animateur, psychologue, didacticien, etc.).

A l'équipe de décider alors des séances de travail à prévoir en fonction de l'analyse du S.O.F.T, d'en fixer les objectifs, les contenus, le rythme, la durée.

3. L'écriture du praticien

Ecrire des récits de pratique sur nos difficultés, nos joies, nos espoirs n'est pas une habitude des praticiens de l'enseignement. Ces écrits sont pourtant très pertinents, non seulement pour tenter de mieux comprendre les difficultés du métier mais encore pour construire de la connaissance pour chacun et sur le métier d'enseignant en général. Se donner comme tâche de réfléchir en équipe à partir de tels récits du quotidien, où l'utilisation du «je» permet de se reconnaître en l'autre, favorise le constat que chacun rencontre certaines difficultés ou joies identiques et possède des compétences qu'il peut transmettre.

4. Les conseils de classe ou d'école

Donner la parole aux élèves sur leur vie d'apprenant et aux maîtres sur leur vie d'enseignant, à l'intérieur de réunions institutionnalisées dans la classe ou dans l'école (par exemple : tous les lundi, de 14h à 15h) renvoie aux uns et aux autres, en miroir, leurs fonctionnements. Lorsque de telles réunions ont pour but de donner du pouvoir à chacun sur sa vie scolaire dans un esprit coopératif, c'est souvent le sens de l'école, des situations d'apprentissage et de la culture scolaire qui devient objet de réflexion et de régulation. Apprendre ensemble peut alors devenir un réel projet de groupe

dans lequel construction des savoirs et construction de la citoyenneté sont intimement mêlées.

5. L'analyse d'une situation d'apprentissage vécue entre adultes

Pour comprendre cette manière particulière de réfléchir sur sa pratique, qui transforme l'enseignant en apprenant, nous avons consacré la plus grande part de l'atelier à cette démarche.

Après avoir fait vivre aux participants une démarche d'écriture (poésie), nous l'avons analysée pour tenter de comprendre comment à partir d'une situation dans laquelle nous nous trouvons « apprenants » nous pouvons mieux réfléchir aux situations d'apprentissage proposées à nos élèves. Nous avons alors analysé :

- les finalités, les buts et objectifs de l'activité;
- les compétences et savoirs de l'enseignant en jeu, pour créer et animer une telle démarche;
- le « métier » d'élève imposé dans cet atelier d'écriture (réflexion qui a permis de constater combien celui-ci dépend du « métier » de l'enseignant, de ses valeurs, de ses croyances, de ses théories implicites, de son rapport au savoir comme des facettes dictées par l'institution et de ses règles);
- le type d'homme et de citoyen visé par l'enseignant qui propose à ses élèves une telle activité.

Telles sont les quelques questions importantes qui ont été abordées lors de ce travail de réflexion à partir de cette mise en situation.

Réfléchir encore

Les cinq moyens, travaillés dans cet atelier, pour

réfléchir sur sa pratique d'enseignant sont à situer à l'intérieur d'un modèle socio-constructiviste de la pratique réflexive. On peut certes réfléchir seul sur sa pratique mais si les élèves apprennent *toujours seuls mais pas tout seuls*, ils semblent bien qu'il en soit souvent de même pour les adultes. Elargir ensemble notre créativité, notre lucidité et notre humour semble être un moyen de toujours mieux réfléchir sur ce que nous fabriquons chacun, au jour le jour, dans notre classe, dans le domaine du bilinguisme comme dans tous les autres domaines.

Cet atelier a posé, en creux, ces questions qui méritent d'être travaillées :

- **Quels enjeux professionnels et de société sont contenus dans une volonté d'élargir la réflexion des enseignants sur leurs pratiques?**
- **Quel temps et quel espace nous offre l'institution pour réfléchir sur nos pratiques?**

Bibliographie

- Meirieu Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön D. (1991). *Cases in reflective practice*. New York. Teachers College Press.
- Vellas E. (1996). « Donner du sens aux savoirs à l'école, pas si simple ! » In. GFEN. *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. Lyon : Chronique sociale.

Insegnare storia: problemi e strategie

Animé par M. M. Gusso, Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia

Nel corso dell'atelier "Problemi e strategie relativi alla didattica della storia nella scuola di base", la relazione del Prof. M. Gusso e il dibattito hanno affrontato tre ordini di problemi:

1) **Con quali criteri selezionare i contenuti dei programmi di storia?**

2) Come organizzare la programmazione e la verifica/valutazione?

3) Che uso didattico fare delle fonti?

Per motivi di spazio, in questa sede si sintetizzerà solo la prima parte della relazione di Maurizio Gusso, riguardante il problema solitamente percepito come più nevralgico dai docenti.

1. **Una risposta ai problemi dell'insegnamento della storia: l'approccio per tipologie e casi, per temi e problemi e per filoni ricorrenti di finalità e temi**

Il problema dei problemi per i docenti di storia (ma anche per quelli di altre materie) è quello della sproporzione fra la sovrabbondanza dei contenuti e lo scarso numero di ore disponibili. Un buon insegnante di storia avverte due esigenze come altrettanto sacrosante e in oggettivo conflitto fra loro: da un lato, quella di non risolvere un anno di insegnamento in una serie di monografie a sé stanti, ma di costruire quadri generali di riferimento sto-

rico; dall'altro, un'esigenza di concrete esemplificazioni, di approfondimento 'monografico'.

A questa doppia esigenza risponde un noto modello universitario, che influenza anche la didattica della storia nei gradi di scuola precedenti: quello per cui un anno di insegnamento accademico si articola in una 'parte generale' e in un 'corso monografico'.

Tale modello funziona solo a due condizioni (v. più sotto, il paragrafo *Tipologie e casi*):

1. la parte generale dovrebbe rinunciare alla pretesa di sistematicità e di enciclopedismo descrittivo per dedicarsi a costruire delle tipologie consapevolmente convenzionali, accompagnate da qualche esempio abbastanza rapido e dal rinvio a qualche successivo approfondimento in sede di corso monografico;

2. il corso monografico dovrebbe mostrare sia gli elementi di tipicità, sia quelli di originalità del caso prescelto, rinviando alle tipologie esplicitate nella parte generale.

Se queste due condizioni non si realizzano, il modello non funziona e produce il ben noto dualismo fra parte generale e corso monografico:

1. la parte generale si riduce a un'arida, astratta grammatica nozionistica;

2. il corso monografico degenera in monografismo, cioè in una forma eccessiva di approfondimento, slegato da precisi rinvii a tipologie e a un quadro generale di riferimento.

L'esiguità del tempo a disposizione per storia nei gradi di scuola precedenti complica ulteriormente la situazione: è la 'legge della coperta corta': ogni ora in più dedicata alla costruzione di quadri generali di riferimento storico sembra un'ora sottratta alle esemplificazioni concrete; ogni ora in più dedicata alle esemplificazioni concrete sembra un'ora sottratta alla costruzione dei quadri di riferimento storico.

La risposta a questa duplice esigenza può essere quella di un approccio per tipologie e casi, per temi, problemi, filoni ricorrenti di finalità, temi e 'strategie didattiche' (metodi, tecniche, strumenti, forme di verifica e valutazione, uso oculato delle risorse costituite dai saperi disciplinari - la storiografia - e quotidiani - memoria storica, immagini della storia ecc. - e dal tempo a disposizione).

In questa sede non è possibile approfondire tutti gli elementi di tale approccio. Mi limiterò, quindi, a privilegiarne tre: l'approccio per tipologie e casi, quello per temi e quello per filoni ricorrenti di finalità e temi.

Tipologie e casi

Una patologia diffusa nell'insegnamento della storia è quella dell'approccio enciclopedico-descrittivo e sistematico: un malinteso senso della continuità storica, congiunto a una sopravvalutazione del ruolo della narrazione, conduce a una sorta di 'popolo scaccia popolo' (o 'epoca scaccia epoca' o

'nozione scaccia nozione'), ossessiva e frustrante fatica di Sisifo, o a un etnocentrico evolucionismo unilineare. Questo approccio va sostituito con uno sistemico, per tipologie e casi. Il punto di partenza è quello di un uso consapevolmente convenzionale di strumenti di semplificazione non semplicistica della realtà come le classificazioni. Se i fatti/processi/fenomeni geostorico-sociali sono così numerosi e complessi che per nominarli tutti occorrerebbe un anno di scuola, è meglio provare a raggrupparli in base a delle tipologie esplicite, citando per ogni tipo un esempio *flash*, quando il tempo è poco, e rinviando - con la consolidata tecnica didattica della 'anticipazione e ripresa' - a un successivo (ma non troppo distante nel tempo) approfondimento monografico, quando il tempo consente una sorta di 'studio di caso', di cui mostrare gli elementi sia di tipicità sia di originalità.

Non ha senso, per esempio, studiare cretesi, micenei, fenici, cartaginesi, greci e romani come tanti alberi a sé stanti, a prescindere dal loro formare la foresta dei 'popoli o dei modelli di colonizzazione mediterranei'.

Insegnare per temi

Tematizzare un contenuto significa delimitare l'ambito del suo approfondimento. Nel caso degli insegnamenti geostorico-sociali ciò vuol dire compiere cinque grandi tipi di operazioni, che corrispondono a cinque 'macroconcetti' fondativi dell'area geostorico-sociale e costituiscono le risposte a cinque 'domande di controllo' fondamentali:

a) delimitare *l'oggetto* di insegnamento/studio/ricerca, ovvero costruire operativamente *il fatto/processo/fenomeno geostorico-sociale* indagato (*che cosa è avvenuto/avviene? che cosa stiamo insegnando/studiando/indagando?*);

b) *contestualizzarlo nella società*, ossia individuare quali sono le *forze geostorico-sociali* attive in tali fatti/processi/fenomeni, secondo una 'scala sociale' individuo - gruppi sociali - comunità - movimenti - istituzioni - società (*chi è che fa quel 'che cosa'?*);

c) *contestualizzarlo nello spazio*, cioè situare quei fatti/processi/fenomeni nei rispettivi spazi, secondo una 'scala spaziale' dal locale al regionale subnazionale, al nazionale, al regionale sovranazionale, fino al planetario (*dove si situano quel 'che cosa' e quel 'chi'?*);

d) *contestualizzarlo nel tempo*, ovvero collocare quei fatti/processi/fenomeni nel tempo, datandoli, inserendoli in una cronologia e misurandone la durata, secondo una 'scala temporale' breve durata degli avvenimenti - media durata dei cicli - lunga durata delle strutture (*quando si verifica quel 'che cosa'? quando agisce quel 'chi'?*);

e) *delimitarne le variabili / gli aspetti privilegiati*, per esempio le 'variabili di civiltà' relative all'ambiente e alla cultura materiale, all'economia, all'organizzazione sociale, alla politica e alla cultura (*quali aspetti / variabili privilegiare in quel 'che cosa'?*).

Macroconcetti fondativi dell'area geostorico-sociale e operazioni-chiave della tematizzazione



Schema tratto da *Macroconcetti fondativi dell'area geostorico-sociale e operazioni-chiave della tematizzazione*, di M.Gusso, *Ipotesi curricolari*, in M.Gusso (a c. di), *Area geostorico-sociale. Ipotesi curricolari e unità didattiche per la media inferiore e superiore*, "Quaderno" n.8, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1994, n.24, p.9

Insegnare per filoni ricorrenti di temi e finalità

Individuare, all'interno di un piano di lavoro personale di storia, dei filoni ricorrenti di temi e finalità è un modo di evitare di ridurlo a una somma di unità di lavoro monografiche e a sé stanti (tante perle senza filo non fanno una collana) o collegate da un unico filo conduttore, che rischia di tradursi in un monografismo unilaterale o in una filosofia della storia imposta. Ogni filone può essere definito da un insieme omogeneo di temi, di concetti-chiave e finalità e inglobare due o più unità didattiche, anche non consecutive. Per esempio, nel cor-

so della ricerca-azione "Per un curricolo continuo di area geostorico-sociale nella scuola di base", promossa dall'Irrsae Lombardia (1988-1991), l'area geostorico-sociale è stata fondata, in modo consapevolmente convenzionale, su cinque filoni ricorrenti (e intrecciati) di finalità e temi, che possiamo sintetizzare nella seguente tabella, nella cui colonna di sinistra compaiono le finalità, ossia gli obiettivi formativi (anche socioaffettivo-relazionali), mentre nella colonna di destra compaiono i corrispettivi concetti-chiave, all'incrocio fra obiettivi cognitivi (concettualizzare è pur sempre un'abilità) e contenuti (opportunosamente tradotti in concetti):

<i>Finalità</i>	<i>Concetti-chiave</i>
1. Educazione spazio-temporale (o meglio educazione socio-ambientale o ecostorica)	- Spazio, tempo; ambienti, civiltà (o meglio: uomini, ambienti, civiltà)
2. Educazione interculturale	- Cultura/culture; appartenenze, identità, differenze
3. Educazione alla pace	- Pace, guerra; conflitto, convivenza (negoziiazione, cooperazione)
4. Educazione allo sviluppo	- Sviluppo, sottosviluppo; popolazione, risorse, territorio
5. Educazione alla socialità (cfr. educazione civica e ai diritti umani)	- Individuo, istituzioni, società; regole, norme, valori

Riferimenti bibliografici essenziali

M.Gusso, *Dal piano di lavoro personale alla progettazione curricolare di storia*, in E.Perillo (a c. di), *Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore*, Irrsae Veneto, Mestre-Venezia, 1992, pp.93-115.
M.Gusso, *Per un curricolo innovativo di formazione geostorico-sociale e Filoni ricorrenti e unità didattiche strategiche*, in E.Bergomi, M.Gusso (a c. di), *Coordinate di una ricerca-azione*, vol.I di Aa.Vv., *Per un curricolo continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, Irrsae Lombardia, Milano, 1994, pp.129-155 e 157-164.
- M.Gusso (a c. di), *Area geostorico-sociale. Ipotesi curricolari e unità didattiche per la media inferiore e superiore*, "Quaderno" n.8, supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1994, n.24.

Activités corporelles, vocales et d'arts plastiques animées sous forme ludique

Animé par Mme F. Sicre, Responsable de l'Atelier des enfants du Centre Georges Pompidou de Paris.

Cet atelier a été fréquenté par 18 enseignants d'arts plastiques, de musique et d'éducation physique de différents collèges. Il proposait un triple registre d'activités à des personnes spécialisées, chacune dans une des disciplines.

L'objectif principal a été de mettre en évidence des relations entre les trois disciplines abordées, au travers des pratiques d'atelier: expérimenter comment des notions concernant a priori davantage l'une des disciplines, pouvaient être explorées dans une autre, cela pour en enrichir mutuellement les démarches.

Dans ce travail d'interdisciplinarité il s'agissait de sensibiliser les participants au fait que, dans les activités d'éducation, au-delà de pratiques et de techniques spécifiques à chaque discipline, il convient pour chacune de faire appel chez l'enfant à un potentiel très ouvert et multiple de perceptions, de sensibilité et de créativité qui n'est pas dans le fond cloisonné en disciplines.

A partir d'outils vivants: notre corps, notre voix, et du papier et des craies de couleurs pour les activités plastiques, on a pu observer et sentir au fil d'improvisations sur des consignes variées: comment la respiration, la voix, les sons naissent du corps, d'un geste, d'un mouvement, d'un déplacement dans l'espace; mesurer la multitude de leurs combinaisons possibles et l'étendue de leur vocabulaire; comment, dans le même temps, le mouvement est créé, libéré et coloré par le son, le rythme; comment l'acte plastique est lié au sens du geste, de l'espace, du rythme, dans le jeu du signe et des couleurs; combien le travail corporel est plastique...

Maintes notions telles que: **mouvement, rythme, dynamisme, relâchement, attaque, crescendo, silence, contraste, composition...** ont été ainsi abordées en regard des trois disciplines, parfois successivement, le plus souvent de façon conjointe et interactive.

Un autre axe de l'atelier concernait la forme même du travail: l'aspect ludique des propositions qui sensibilise les enfants à ces notions complexes sans les exposer de façon théorique et les invite à se les approprier sans les appliquer de façon schématique; découvrir soi-même ces notions, les analyser, en exprimer maintes variantes dans les actions même induites par les propositions ludiques.

Un petit sondage en début d'atelier a révélé que les participants avaient choisi cet atelier "sans attente précise", si ce n'est celle de participer à des activités concrètes dans lesquelles ils pourraient s'exprimer, au besoin "se défouler", en tous les cas retrouver le plaisir d'une créativité suscitée par des propositions "venant d'un autre". Ils recherchaient donc une espèce d'inversion des rôles: être à la place des enfants auxquels d'ordinaire ils demandent de faire et d'apprendre des choses.

Cette situation pédagogique servait tout à fait ma démarche. Je leur ai donc demandé d'aborder les pratiques en faisant appel à leur âme d'enfant, à une sensibilité et une fantaisie les plus spontanées possibles.

Facile à dire, pas toujours si facile à faire quand on se retrouve au pied du mur; on découvre diverses inhibitions, la peur de se montrer devant les autres, que l'on retrouve aussi parfois chez les enfants. Il me revenait d'animer l'atelier en créant une dynamique de confiance, de gaieté, de complicité dans la recherche de l'expression, la même qu'il convient d'instaurer dans ces pratiques avec les enfants.

Ainsi, à tour de rôle ou en groupe, chacun montre et exprime, pour lui-même et pour les autres, la réponse originale qu'il apporte à une proposition corporelle, sonore ou plastique. L'addition de toutes ces réponses, découvertes et interprétations, constitue le champ d'expérience du groupe et crée un vaste vocabulaire de mouvements, de sons, de couleurs, de compositions.

Dans la plupart de ces pratiques en forme d'improvisation, chacun est tour à tour "acteur" et "spectateur", et cela dans un va-et-vient incessant qui est une autre composante de la dynamique de jeu. Cette gymnastique eût valeur de pédagogie. Chaque consigne de jeu s'attachait à entretenir une relation étroite entre l'action et l'observation de l'action. L'accent était mis à la fois sur la recherche de qualités formelles, sensibles et imaginatives dans les improvisations ou les réalisations plastiques et sur la qualité de présence, de regard (ou d'écoute) et d'analyse chez ceux qui en étaient les spectateurs. Cette mise en situation de "spectateurs actifs" prit peu à peu autant d'importance que celle de l'expression dans l'action. Après chaque improvisation ou réalisation plastique, des phases de questions-réponses menées par l'animateur visent à la prise de conscience et à la formulation par le

groupe de tous les aspects et nuances que chacun apportait en réponse à une même consigne d'expression.

Mais apparut très vite la difficulté d'analyser ce qu'un autre avait fait: le jugement - si ce n'est le silence - précédait souvent l'analyse: "c'était bien parce que...". On s'est alors attaché à distinguer la frontière entre jugement et analyse, pour bannir le jugement de valeur immédiat. Décrire d'abord ce qu'on a vu ou entendu, avec le plus de précision possible, puis l'analyser en référence à la consigne donnée et à une improvisation précédente. Ainsi le travail de chacun s'enrichit de celui des autres, le jugement ne stigmatise plus mais questionne dans une démarche positive.

Si les enseignants souhaitaient en quelque sorte être à la place des enfants, il importait aussi de les former à la façon de mener ces pratiques interactives et ludiques avec des enfants en tant que pédagogues: être des deux côtés de la barrière - ou de la scène - à la fois. Ce point a été assez délicat; il fit apparaître que d'instinct on se place volontiers dans un seul camp: soit de celui qui répond à une proposition (l'élève), soit dans celui de la personne qui la dirige (l'enseignant). Certains enseignants d'ailleurs m'ont dit qu'en début de l'atelier ils ne savaient pas trop où je voulais en venir. Et je crois que c'est cette double optique qui mit du temps à faire son chemin. **Mon rôle fut donc d'établir une prise de conscience globale des acteurs du travail: enseignants et élèves, de leurs rôles respectifs et relations dans le cadre de ces pratiques, par l'observation et l'analyse de la conduite des activités que je menais avec eux.**

Prise de conscience de l'engagement de l'enseignant "meneur de jeu", qui s'investit pleinement dans les activités, comme moteur, parfois comme complice, mais non en tant qu'exemple. Et ainsi comment il relance constamment l'intérêt et favorise l'expression. Beaucoup réalisèrent l'effort d'attention et de participation constamment demandé. On s'amusait entre nous des rappels à l'ordre, au silence! Et on mesurait ainsi très concrètement ce même effort qui est demandé aux enfants comme allant de soi.

Observation aussi de la **diversité des formes de travail:** collectives, en petits groupes, à deux, individuelles; le pourquoi de leur choix, leur alternance, et l'adaptation relationnelle que cela implique au sein d'un groupe. *Je crois que beaucoup ont apprécié la convivialité, l'émulation et la complicité instaurée par ces formes variées.*

Certains ont soulevé un problème très intéressant: *l'importance de l'énoncé des consignes et règles de jeu.* Nous avons observé à quel point elles doivent être claires, précises, délimiter un cadre de recherche et d'expression avec des outils ou modalités spécifiques, sans être pour autant réductrices ou trop didactiques. Comment on les module et

nuance ensuite en cours de travail pour les ouvrir toujours plus sur la créativité, le sensible, l'imaginaire ou la fantaisie. On réalisait *combien chaque mot compte, peut induire une direction ou une autre.*

Ce point permit d'aborder la question de la "**transgression**" de la consigne. Parfois un enseignant me demandait comme les enfants "Est-ce que je peux faire ceci ou cela?", notamment dans les activités plastiques. On se rendait compte que la compréhension de ce qui est demandé n'est pas toujours aussi évidente qu'on le croit, que les horizons ouverts peuvent apparaître comme des pièges semés d'interdit ou de contresens. Ces questions étaient alors partagées avec tout le groupe, en arrêtant au besoin le travail, pour examiner les façons de transgresser la proposition, de rechercher ce qu'elle n'induit pas explicitement, tout en restant dans son cadre. Exercice qui ouvre encore plus le champ d'expression et qui profite ensuite à tout le groupe.

Pour conclure l'atelier, j'ai dit combien ces deux jours avaient été riches pour moi-même, grâce notamment à la qualité de participation du groupe qui souvent me donnait plein d'idées nouvelles et d'énergie pour mon travail. Cela était un remerciement sincère, mais aussi sous-tendait l'intention de nous rappeler à *nous adultes et enseignants, que nous avons beaucoup à apprendre et à recevoir de notre public - ou plutôt partenaire - en l'occurrence les enfants. Sinon on se vide et on s'éloigne, sans s'en rendre compte, de ceux auxquels on s'adresse et pour lesquels nous œuvrons.*