

**IUFM de l'Académie de Montpellier  
Site de Montpellier**

**Mme Stéphanie GABAUDAN, MAFFRE  
Discipline : Anglais – Lettres**

# **LA CONSTRUCTION D'UNE SEQUENCE**

**Directeur de mémoire : Mme Laurence MAUGARD  
Assesseur de mémoire : Mme Colette ROUSSEL**

**Classes de Seconde et Terminale BEP Electronique  
Lycée Professionnel Jules Fil de Carcassonne**

**Année 1999-2000**

## **RESUME EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS**

Ce mémoire présente une réflexion sur la construction d'une séquence d'apprentissage. Il a été réalisé en observant des classes de Seconde et Terminale BEP électronique.

Il pose le problème du choix des supports, qui sont à la base de toute séquence, et des critères de sélection de ceux-ci, afin de trouver le support le plus conforme aux exigences des programmes, et le mieux adapté aux élèves.

Il traite ensuite de l'exploitation d'un support en séance et en séquence, et présente également le rôle des objectifs de celles-ci.

Enfin, il pose le problème de l'apprentissage, développe la façon de contrôler ces apprentissages, et la manière de les faciliter. En outre, il expose une réflexion sur les différents moyens employés pour conduire l'élève sur la voie de l'autonomie.

This paper addresses how to put together an English course series. It results from observing students in 'Seconde' and 'Terminale' BEP majoring in electronics and systematically integrating those observations into a comprehensive teaching and learning model.

We begin by examining the materials which are the foundation of the course series. We consider the criteria for selection of course materials. We follow these criteria to select the documents used for, and the methods best adapted to the requirements of the curriculum, and best suited for the students.

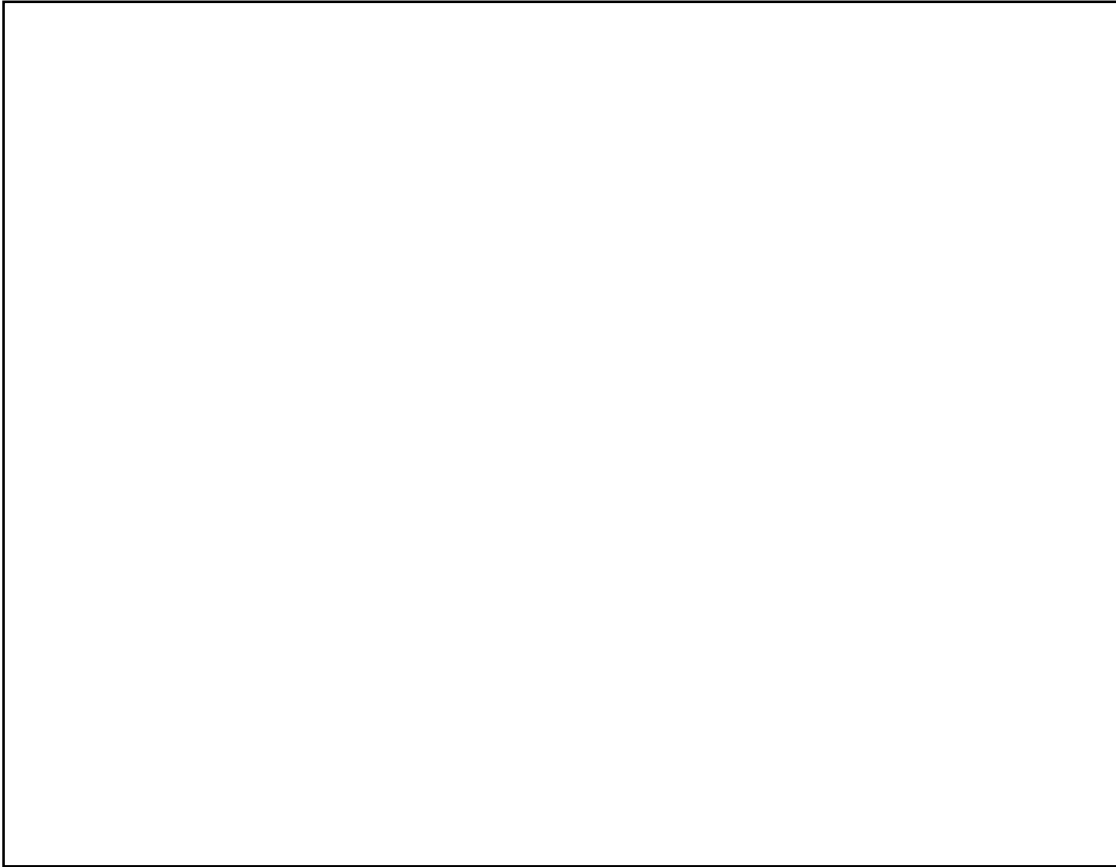
Next, we address the utilization of a structure for the lesson plans and we develop a list of objectives for each lesson. Finally, we attempt to understand how learning is achieved. We examine how to control and facilitate learning, and we reflect upon the means to help students achieve independence and autonomy through learning.

### **MOTS-CLES**

Séquence – Supports – Objectifs – Apprentissage – Autonomie

Course series – Materials – Objectives – Learning - Autonomy

**CADRE RESERVE AU JURY :**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the upper half of the page. It is intended for a reserve jury.

# LA CONSTRUCTION D'UNE SEQUENCE.

## PARTIE 1

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Les supports .....</b>	<b>2</b>
1. Quels supports ? .....	2
2. Le document authentique.....	5
3. Pourquoi partir d'un support ?.....	7
<b>II. La construction d'une séquence. ....</b>	<b>8</b>
1. Exploitation du support. ....	9
2. Les objectifs d'une séquence.....	12
3. Le rôle d'une séquence.....	14
<b>III. Quel apprentissage pour quelle autonomie ? .....</b>	<b>15</b>
1. Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage.....	15
2. Les situations d'apprentissage.....	16
3. Quelle place pour l'autonomie ?.....	18
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>22</b>

## PARTIE 2

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>23</b>
<b>I. Présentation de la section.....</b>	<b>24</b>
1. Le profil des élèves.....	24
2. La formation.....	24
<b>II. Le stage en entreprise.....</b>	<b>25</b>
1. Le travail en amont : quel type d'enseignement ? .....	25
2. Le travail en situation : les visites.....	26
3. Le travail en aval : l'exploitation du stage.....	27
<b>III. Le stagiaire et l'entreprise .....</b>	<b>28</b>
1. La recherche de stage .....	28
2. Relations / attitudes du stagiaire dans l'entreprise.....	29
<b>Le stage, l'entreprise et l'anglais.....</b>	<b>29</b>
1. Quel lien avec la discipline ?.....	29
2. Exploitation d'une notice technique .....	30
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>34</b>
<b>REMERCIEMENTS A : .....</b>	<b>35</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>36</b>
Bibliographie	
Convention pour une formation en milieu professionnel	
Objectifs et compétences à acquérir	
Référentiel de formation, Technicien de maintenance	
Stage MAEMC	
Evaluation de la pratique professionnelle en établissement	
Evaluation des aptitudes et connaissances en entreprises	

## INTRODUCTION

A l'ère du téléphone portable et d'Internet, la communication en langue anglaise est une nécessité. Le rôle du cours de langue est d'entraîner les élèves, de leur donner les outils et les méthodes nécessaires pour qu'ils puissent s'exprimer librement, à l'oral comme à l'écrit.

L'élève doit constamment observer, pratiquer, mémoriser, acquérir de nouveaux éléments, afin de les fixer et de rendre leur utilisation automatique, comme en langue maternelle.

Le professeur doit entraîner l'élève à dire ce qu'il veut dire, au moment où il le veut, et de la façon dont il le veut. En d'autres termes, le professeur doit apprendre à l'élève à être autonome.

Cet idéal d'autonomie ne peut être atteint qu'au terme de longues années de scolarité, doublé d'un travail régulier.

Notre rôle à nous, professeurs d'anglais est de contribuer à cet apprentissage en guidant nos élèves à travers des séquences d'enseignement.

Au début de l'année, construire une séquence cohérente et intéressante pour les élèves me semblait très difficile à réaliser. Il y avait tellement de paramètres à prendre en compte : les programmes, les élèves notamment. Je ne savais pas quels objectifs me fixer, ni comment m'y prendre pour les atteindre .

Tout était assez «flou » dans ma tête, et j'ai décidé d'écrire mon mémoire sur la construction d'une séquence, afin de consacrer mon temps à réfléchir sérieusement à ce problème, et à parvenir à le résoudre.

## **I. Les supports**

Les supports sont des moyens utilisés par les enseignants pour servir de base à la construction d'un projet pédagogique. Il existe des supports de trois sortes : tout d'abord les textes écrits, puis les enregistrements et enfin les documents iconographiques. A cela bien sûr viennent s'ajouter les supports qui associent le son et l'image, comme c'est le cas des films, des clips-vidéo ou des publicités pour la télévision.

Chacun des trois supports de base se caractérise par sa grande variété. Si l'on considère les textes écrits, il peut s'agir aussi bien de romans, d'articles de presse, de poèmes ou de notices techniques. Bien entendu les auteurs de ces textes, le message envisagé et le public ciblé sont très différents, par conséquent l'exploitation qui en sera faite ne sera pas la même non plus.

De ce fait, quels que soient les objectifs visés pour la construction d'une séquence, le choix du ou des supports constitue une grande difficulté de par leur diversité. Toutefois, ils s'avèrent indispensables à toutes constructions de séquences, pour servir en quelque sorte de «fondations » au projet pédagogique.

### **1. Quels supports ?**

Même si les supports à notre disposition sont nombreux, il semble facile d'en sélectionner certains, en fonction de nos goûts personnels et de notre sensibilité. Pourtant, la recherche de documents pour construire une séquence ne se fait pas au hasard, et de là vient toute la complexité du choix des supports.

En effet, les programmes font référence à ce choix, en orientant la sélection sur des documents précis. Aussi bien en compréhension écrite (C.E.) qu'en compréhension orale (C.O.), les programmes insistent sur des critères de complexité et de durée qui doivent être progressifs. Il s'agit donc d'utiliser ces supports selon une progression logique et raisonnée en fonction de ces deux critères, pour respecter un apprentissage progressif, à l'image d'une maison que l'on construit brique après brique.

En outre, les programmes d'anglais suggèrent l'utilisation à diverses reprises de « *documents variés* » tant à l'oral qu'à l'écrit, dont le but serait de « *faire découvrir différents aspects de la civilisation des pays anglophones* ». Cet apport culturel fait partie de la formation personnelle de l'élève, que l'on retrouve très souvent dans les textes officiels, et sur laquelle je reviendrai plus loin.

Par contre, le critère de «variété » retient toute mon attention. En effet, plus les documents sont variés, moins les élèves s'ennuient ; car les supports, quels qu'ils soient, sont susceptibles de lasser les élèves si l'on passe trop de temps à les exploiter.

J'en ai fait moi-même l'expérience avec une classe de Terminale BEP. J'ai choisi pour ma première séquence un texte dans un manuel, qui par sa longueur et sa complexité a découragé les élèves, ce qui a entraîné une séquence très longue, démotivant la classe assez rapidement.

La motivation des élèves est donc un élément capital à prendre en compte, et pour cela il ne faut pas négliger le choix des supports. Ils doivent être adaptés à leur âge, leur goût et parfois même à leur spécialité (ce qui permet de varier les plaisirs, et qui peut entraîner une motivation d'un tout autre ordre, puisqu'ils se rendront compte de l'intérêt de la discipline pour leur vie professionnelle).

Il est vrai cependant que s'adapter aux goûts des élèves n'est pas toujours tâche facile, dans la mesure où chaque individu a sa propre personnalité. Toutefois, les thèmes qui ressortent d'un petit sondage effectué en début d'année sont souvent les mêmes : la musique, le sport. Malgré tout, l'exploitation d'une chanson ne fera pas forcément l'unanimité.

Parmi les thèmes à retenir, il ne faut pas non plus négliger les événements liés à l'actualité, puisqu'ils font partie de l'univers de l'adolescent et qu'ils entrent dans le cadre de leur formation personnelle. En d'autres termes, plus la réflexion avance, plus la recherche de supports semble se complexifier.

Dès que le choix d'un thème est fait et qu'un texte est sélectionné, car il correspond aux critères des programmes, il faut s'intéresser à son contenu. En effet, le support doit être en adéquation avec l'objectif grammatical que l'on s'est fixé. Il serait incohérent de vouloir aborder le prétérit sans que cette forme se trouve dans le document. Les élèves doivent pouvoir repérer la forme en contexte, pour déduire sa formation et son emploi. Cela va sans dire que l'objectif grammatical doit également correspondre au programme de la classe en question.

De plus, le document doit correspondre au niveau réel de la classe. Si la classe a globalement un niveau faible, il faudra que le lexique présent dans le texte ne soit pas trop riche et trop complexe. Les contenus lexicaux et grammaticaux doivent donc être pris en compte dans le choix du support, en fonction d'une classe donnée. Malgré ces considérations, les classes étant relativement hétérogènes, la sélection en fonction des contenus n'est pas toujours très réussie : les élèves en difficulté rencontreront des problèmes, et les bons élèves vont s'ennuyer.

Outre son contenu lexical et grammatical, le support doit en quelque sorte poser un problème. Son contenu thématique doit susciter et permettre le débat, puisque l'objectif premier de l'enseignement des langues est l'objectif communicationnel : « *Il convient de souligner que cet objectif de communication est l'objectif prioritaire : un élève apprend une langue étrangère pour communiquer oralement et par écrit.* » Programme d'Anglais, B.O. 12 /06 /97.

Le support doit donc être suffisamment problématique pour que les élèves puissent réagir ; il doit également les interpeller d'une façon ou d'une autre pour qu'ils aient envie de s'exprimer (cela rejoint le choix du thème, qui est décidément capital). Il faudra par exemple éviter de travailler avec un support sur

les voitures avec une classe de filles, ou de mariages arrangés avec des garçons. Cela dit, des thèmes plus généraux comme la musique ne correspondent pas toujours aux attentes.

J'ai en effet prévu une séquence sur un texte qui parlait de Kurt Cobain, chanteur d'un groupe de rock mort d'une overdose en 1990 ; celle-ci a suscité l'intérêt d'un élève qui a suivi l'anglais comme LV2 au collège, et qui a de grandes difficultés. Il a participé activement au cours car il m'a avoué « écouter ce genre de musique. » A l'inverse, d'autres élèves n'ont pas été intéressés car ce style de musique ne leur plaît pas. Il est donc parfois très difficile de « plaire » à tous les individus d'une même classe, et le choix des supports participe de cette difficulté.

Quel que soit le document utilisé, celui-ci doit être conforme à l'esprit de l'examen que les élèves préparent, et par conséquent il doit s'en rapprocher en ce qui concerne la longueur et le contenu, et fournir un titre et une source. Les élèves doivent pouvoir s'entraîner en classe sur le même type de document qu'ils rencontreront à l'examen.

Les documents doivent donc les entraîner à l'épreuve écrite, et à l'épreuve orale facultative (pour certaines sections). Là encore, diversifier les documents est de mise puisqu'ils peuvent être interrogés sur un texte écrit ou une image. Le professeur est ainsi invité à présenter à ses élèves le plus de documents possibles, aussi variés qu'il le peut, s'il veut entraîner au mieux ses élèves à l'examen (objectif à court terme).

En outre, cette variété répond également à un autre objectif (à plus ou moins long terme, cette fois) qui est celui de la formation personnelle de l'élève. En effet, un des objectifs de l'enseignement des langues est l'objectif culturel : « *L'objectif culturel doit permettre à l'élève de découvrir, à travers la pratique de la langue et l'étude de documents variés, divers aspects de la civilisation des pays de la langue étrangère étudiée* », (Programme d'Anglais). Mais derrière cet objectif culturel, se cache l'objectif de formation de l'individu.

Le B.O. n°22 du 29/05/97 concernant la mission du professeur rappelle cet objectif : « *Sa mission est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités* ». Ainsi, les supports (à travers le sens qu'ils véhiculent), servent à donner aux élèves certaines connaissances sur la civilisation des pays anglophones et par là même, ils contribuent à former un citoyen, en lui apportant des connaissances qui élargissent sa culture et développent sa personnalité.

## 2. Le document authentique

La réflexion sur le choix des supports pose inévitablement le problème du document authentique, à savoir l'origine des supports utilisés.

Il existe des supports didactiques et d'autres non : en d'autres termes fabriqués à des fins pédagogiques ou non. Des documents peuvent être créés en vue de faciliter l'apprentissage de telle ou telle notion ; c'était souvent le cas dans certains manuels, où les structures se répétaient pour créer une habitude chez le lecteur ou l'auditeur. Selon moi, ces textes ne correspondaient pas toujours à la réalité et par conséquent ils constituaient des supports mal adaptés pour un entraînement efficace. Tôt ou tard, lors du contact avec la langue authentique, les difficultés faisaient jour, et l'écart étant considérable, elles étaient d'autant plus difficiles à surmonter.

Il existe également des documents modifiés, mais dans une moindre mesure. Des structures identiques ne vont pas être répétées de façon incohérente, mais le lexique employé et les tournures de phrases par exemple vont être simplifiés. C'est le cas de certains magazines anglophones, destinés à des publics jeunes ou à des fins pédagogiques particulières : pour des pays étrangers apprenant la langue ( ex. Speakeasy ).

En aucun cas ces deux types de documents ne peuvent être considérés comme « authentique ». Leur utilisation en classe serait contraire au souhait du programme d'anglais : « Les documents éviteront tout caractère artificiel. »

Un document authentique est produit en langue étrangère ou créé par un pays anglophone (s'il s'agit d'une image), et il répond à un besoin. Il a été conçu pour un certain public, avec certaines intentions ; il n'a aucun lien avec une situation d'apprentissage / enseignement. Ces documents véhiculent des informations de tout ordre, et les élèves peuvent y être confrontés et les rencontrer dans leur vie sociale et professionnelle.

En effet, certaines sections de lycée professionnel peuvent être amenées à monter un outil ou à réparer un appareil ménager par exemple, à l'aide d'une notice technique en langue étrangère. Ces mêmes élèves peuvent aussi voyager ou rencontrer des anglophones en France, et avoir besoin de communiquer en anglais. La familiarisation de ces élèves avec un film en V.O. par exemple, sera donc très utile pour les habituer à l'intonation, au rythme et à l'accentuation de la langue anglaise.

Ce lien du document authentique avec la « réalité » est également un atout pour l'enseignant. D'une part, ce document véhicule des réalités culturelles dont l'enseignant ne peut se passer : « [ l' ] accès à des sources primaires [ permet ] à l'élève de consolider ses repères culturels. » La Lettre du XXI<sup>e</sup> siècle, juillet 99. Cette référence à la culture est d'autant plus importante qu'il est précisé plus loin dans cette lettre : « Sans repères culturels, on ne peut aller au-delà d'un échange superficiel. »

D'autre part, les apprenants ont besoin et sont demandeurs de ce genre de supports. Avec le développement des nouvelles technologies comme le satellite et Internet (qui touchent un public de jeunes), les élèves sont régulièrement confrontés à des documents authentiques : « *leurs exigences en matières d'authenticité sont accrues, leurs points de référence plus nombreux* » (ibid).

Cette multiplication des moyens de communication entraîne plusieurs constats : d'abord il est plus facile pour un enseignant de se procurer des documents authentiques. Il a également (surtout avec Internet) de grandes possibilités pour trouver des textes ou des images, qui illustrent un thème qu'il a choisi. Aussi, les élèves sont de plus en plus familiarisés avec ces documents. Enfin, il devient difficile pour un enseignant d'intéresser ses élèves avec des documents « fabriqués » pour la classe. Les documents authentiques sont plus concrets pour les élèves. La possibilité de les rencontrer sur Internet ou ailleurs suscite un plus grand intérêt, et une plus grande motivation.

Cela suppose bien entendu, que l'établissement soit équipé de toutes ces nouvelles technologies (parabole, internet).

Le document authentique a donc plusieurs avantages qu'il ne faut pas négliger. Mais on pourrait lui en trouver d'autres encore. En effet, ce document qui n'est pas « fabriqué de toutes pièces », respecte donc les codes de l'écrit ou de l'oral.

Un dialogue authentique par exemple, comprendra des répétitions de mots, des hésitations, des reformulations, comme c'est le cas dans un véritable échange oral entre deux personnes ; l'élève sera aussi familiarisé avec le débit de paroles. De même à l'écrit, la mise en page, la ponctuation et le type de texte respectent les règles d'écriture de la langue étrangère. Ainsi, l'apprenant qui sera confronté à de réels échanges en langue cible ne sera pas surpris.

L'utilisation du document authentique en classe semble plus logique pour servir de base à un enseignement qui vise à faire communiquer ses élèves. La communication est en général authentique, dans le but d'échanger ou de faire passer des informations, et non artificielle. L'emploi du document authentique est donc plus cohérent et plus approprié par rapport à l'objectif de communication.

Il faut donc multiplier le contact des élèves avec des documents originaux, car ceux-ci servent à rapprocher les élèves de la réalité, et ils rendent l'apprentissage plus concret. L'apprenant sera ainsi mieux préparé à une éventuelle confrontation avec un anglophone, ou avec un document en langue anglaise.

Les documents authentiques sont très nombreux, en voici une liste : la B.D., la publicité (image fixe ou animé), la vidéo (film, clip..), la peinture, les chansons, les notices techniques, les biographies, les articles de presse, les extraits de roman, les nouvelles, les poèmes.

Les élèves seront amenés dans leur vie personnelle à rencontrer certains d'entre eux (chansons). Pour les autres (poésie, extrait de roman), il est fort probable qu'ils n'aillent pas d'eux même les consulter. Il appartient donc à l'enseignant de

les confronter à tous types de documents, dans un souci d'enrichissement culturel et de formation personnelle.

### **3. Pourquoi partir d'un support ?**

Nous venons de voir quels sont les avantages du document authentique, mais il semble également intéressant de voir quels sont les avantages liés à l'utilisation d'un support, quel qu'il soit. Puisque l'objectif premier de l'enseignement des langues est la communication, pourquoi ne pas proposer un thème aux élèves, leur fournir les outils pour s'exprimer sur ce thème, et les laisser communiquer entre eux ?

Plusieurs éléments de réponse viennent justifier l'utilisation des supports. Tout d'abord, comme nous venons de le voir, les élèves peuvent être amenés à rencontrer certains documents dits « authentiques ». Il est donc plus judicieux de les avoir mis en contact avec ce type de supports, tout simplement pour les familiariser avec ceux-ci.

De plus, on ne travaille l'expression qu'à travers la compréhension. Ainsi, le support va servir de fondations à un travail de compréhension de l'oral ou de l'écrit ; le travail d'expression viendra ensuite.

Il semble plus logique en effet de « prendre appui sur quelque chose » comme point de départ à toute expression. Les textes écrits ou sonores permettent d'acquérir des structures et du lexique, qui vont pouvoir par la suite être réutilisés. Le support va ainsi guider l'expression, mais aussi aider à la mémorisation des structures, qui ont le mérite d'être « en contexte ».

Ces supports sont donc une base pour la réflexion, tout en fournissant aux élèves des données culturelles (pour les documents authentiques), et des moyens d'expression.

En outre, notre capacité de compréhension en langue étrangère est supérieure à celle de l'expression. Dans un premier temps les élèves sont guidés par un support (ils observent), et dans un deuxième temps ils se détachent du support pour en parler (ils pratiquent). Le support est en quelque sorte une passerelle entre la compréhension et l'expression.

Il est vrai aussi que le support va servir de prétexte à faire parler les élèves. Il est une sorte d'entrée en matière, de moyen pour amener le débat, car les apprenants ne ressentent pas d'eux-mêmes le besoin de communiquer en langue étrangère. L'expression libre en milieu institutionnel étant inexistante, il incombe au professeur (à l'aide des supports) de la susciter d'une manière ou d'une autre.

L'utilisation de l'image comme support fait partie des moyens employés pour déclencher l'expression chez les élèves. La simple description d'une image peut servir de réactivation du lexique. Mais l'image permet aussi à l'apprenant de donner son opinion, de parler de ce qu'il ressent par rapport à celle-ci.

Le support a donc un rôle essentiel dans l'enseignement /apprentissage d'une langue vivante. Dans le cas du document iconographique il est très diversifié. En plus de développer l'apprentissage de son esprit critique, l'image peut aider l'élève à mieux comprendre un texte auquel elle serait associée.

Ainsi, les supports quels qu'ils soient sont la base, le point de départ de tout enseignement /apprentissage, et ce, quelle que soit la discipline. Le travail à partir des supports (surtout à partir d'images) sera donc d'autant plus riche, si les élèves y sont régulièrement confrontés, car ils permettent de développer des compétences transversales.

En conclusion, je dirai qu'il est très difficile de concilier tous les paramètres que nous venons de voir, lors du choix d'un support. De toutes façons, le résultat de ce choix reste aléatoire. Quelquefois on dira : « le document les a intéressés, ils ont participé. » Mais d'autres fois, sans savoir pourquoi, un autre document ne les intéressera pas.

Dans tous les cas, on peut dire que choisir un support pour servir de base à l'apprentissage est une nécessité. La sélection n'est pas innocente. S'orienter vers un document authentique semble le meilleur choix, car il est plus proche de la réalité, et plus à même de faciliter l'apprentissage des apprenants.

Il revient au professeur d'être en quête permanente de supports pour pouvoir répondre aux critères de sélection, et aux besoins des élèves. Il faut se constituer une « banque de supports », afin de pouvoir complexifier progressivement les données et s'adapter au mieux aux niveaux qui nous sont confiés.

## PROJET

Mon projet concernant cette première partie consistait à observer la réaction des élèves face aux documents authentiques. J'ai en effet construit des séquences en début d'année à partir de documents non authentiques, et je souhaitais voir maintenant si l'intérêt et la motivation des élèves étaient plus grands, en travaillant à partir de documents authentiques.

### **II. La construction d'une séquence**

Construire une séquence, c'est construire un projet pédagogique. Ceci implique de fixer des objectifs, de choisir un ou des supports, et de déterminer les moyens d'atteindre ces objectifs.

Une séquence se compose de plusieurs séances, qui correspondent à des étapes nécessaires pour réaliser le ou les objectifs terminaux. Ces différentes étapes se complètent. Si le support constitue, comme nous l'avons vu, la base, les fondations de cette construction qu'est la séquence, les séances sont quant à elles les « murs-porteurs » qui soutiennent le tout. Si un mur est fissuré, la

construction ne tient plus debout, de même que si une étape est négligée, l'objectif de la séquence ne pourra être atteint.

Dés lors que les objectifs sont fixés et que le ou les supports sont sélectionnés, la construction du projet peut commencer.

## 1. Exploitation du support

A la base de la construction d'une séquence se trouvent deux pôles : d'un côté les objectifs et de l'autre le support. La question essentielle est alors : comment exploiter le support au mieux pour atteindre ces objectifs ?

Pour toutes mes séquences, je compte au nombre de quatre les étapes à parcourir. Tout d'abord, je pense qu'il est très utile, voire nécessaire de débiter la séquence par une phase d'anticipation. Cette première étape peut être organisée de différentes façons. Lorsqu'il s'agit d'un support écrit, l'anticipation peut se faire à partir du titre et des sous-titres du texte, de la ou des images s'il y en a, éventuellement à partir de la date de parution du texte et de sa source. Tout ce qui constitue le paratexte peut être l'occasion pour les élèves de présenter le texte et surtout d'émettre des hypothèses sur le contenu de celui-ci.

Avec un document sonore, si l'enregistrement s'y prête, il est possible de faire écouter les premières secondes de la cassette, et de procéder à l'émission d'hypothèses à partir des sons perçus, qui peuvent définir un certain contexte. (bruit d'avions → aéroport, ce qui implique départ, voyage...)

Cette phase d'anticipation n'est pas à négliger à mon avis, puisqu'elle laisse libre cours à l'imagination des élèves, et qu'elle les incite à s'exprimer oralement.

La deuxième étape consiste à entrer plus précisément dans le texte et dans le thème qui le sous-tend. En effet, l'intérêt d'un support repose dans la compréhension que l'on en a. Par conséquent, il va falloir conduire l'élève à en comprendre le sens et éventuellement la portée.

Quel que soit le support de base ( écrit ou oral ), les questions de compréhension doivent porter dans un premier temps, sur le sens global, général du texte, puis sur la compréhension détaillée. Il est important que les élèves aient des grilles de compréhension pour les guider dans leur lecture ou leur écoute, afin qu'il puissent transférer ces techniques sur d'autres textes.

Ces grilles proposent des activités qui visent à orienter l'élève vers les faits saillants du texte. Les activités suivent une progression qui va de l'exercice le moins contraignant à celui le plus contraignant. Sérier les difficultés ne peut qu'être une aide supplémentaire pour les élèves, à travers une compréhension du texte qui se veut progressive.

De ce fait, il est important de débiter la compréhension par un ou des exercices sur le lexique. En effet, celui-ci constitue souvent la première barrière à la compréhension du sens. Si ce choix d'exercice est fait, il faudra surtout le vérifier avec les élèves avant de poursuivre le travail. Ce type d'exercice est en fait une aide qui s'avère nécessaire à la compréhension du texte. Cette aide peut être donnée sous forme de banque de mots, mais l'élève sera beaucoup moins actif.

Après l'exploitation de la grille de compréhension, il pourra accéder à l'étape suivante du projet pédagogique. En effet, ce n'est qu'une fois que le sens du texte a été perçu, que l'on peut s'intéresser à un ou deux points de grammaire. Cette troisième étape dans la démarche est double. D'une part, elle sert à réfléchir sur un fait de langue qui se trouve dans le texte, et qui peut par conséquent, gêner la compréhension de celui-ci. D'autre part, elle vise à faire découvrir un fait de langue, qui facilitera l'expression.

Pour faire découvrir et réfléchir les élèves sur un fait de langue, le professeur peut avoir recours à la pratique raisonnée de la langue. Cette démarche se déroule en quatre phases.

Il y a d'abord une phase d'observation, où l'élève repère et réfléchit sur ce qu'il observe.

Puis vient une phase d'analyse, où l'élève manipule la structure ainsi observée : comment elle « marche » .

La phase suivante conduit l'élève à raisonner sur le fait de langue , il en déduit la règle.

Enfin, il va appliquer cette règle, et ainsi vérifier qu'elle fonctionne.

A nouveau, l'élève est actif. Le professeur ne se contente pas de fournir les éléments à l'élève, mais il lui demande de réfléchir, de s'investir dans son apprentissage, ce qui présente un intérêt supplémentaire.

Pourtant, cette démarche n'est pas toujours acceptée par tous les élèves qui par habitude ou par « paresse », préfèrent le cours de grammaire traditionnel, avec exposé de la règle et exercices d'application. Le fait est que le compromis entre les deux démarches est nécessaire pour plusieurs raisons. D'abord, tous les faits de langue ne peuvent être traités sous forme de PRL (les pronoms par exemple). Mais surtout, il peut s'avérer nécessaire d'étudier plusieurs faits de langue pour parler d'un thème. Or, traiter tous ces faits de langue en PRL prendrait beaucoup trop de temps. Là encore, il faut faire des choix.

Je pense que fournir aux élèves au moment opportun, c'est-à-dire juste avant la séance d'expression ( orale ou écrite ) les éléments grammaticaux dont ils vont avoir besoin, n'est pas forcément une mauvaise chose, dans la mesure où cela fonctionne.

J'en ai fait l'expérience avec mes élèves de Terminale BEP. Nous avons étudié la publicité : description puis interprétation de l'image. Pour passer de l'un à l'autre, il a fallu leur donner des éléments tels que les modaux servant à exprimer la probabilité ( may, might ), ou des constructions complexes telles que : » The publicist wants the teenagers to buy this product... ». Pour ce faire, nous avons fait ensemble un rappel sur les modaux. Dans un premier temps, ils nommaient ceux qu'ils connaissaient, et dans un deuxième temps, je leur fournissais les éléments qui manquaient. Ensuite, ils avaient à les réutiliser pour l'interprétation de la publicité. La séance a duré une heure entière, et il y a eu un réel échange de connaissances. J'ai remarqué qu'ils participaient plus que lors d'une séance de PRL.

Bien sûr, il y a eu quelques erreurs de ma part, comme faire une révision complète des modaux, alors qu'ils n'avaient qu'à employer may, might et can. Je trouve que je ne les ai pas non plus fait suffisamment manipuler ces structures. Mais je compte renouveler cette tentative en la modifiant, et je pense que cela

peut fonctionner avec certaines classes. Cela peut être en tous cas, une approche de la grammaire qui viendrait remplacer de temps en temps le principe de la PRL, et qui pourrait éviter la répétition.

Après cette troisième étape qui consiste à fournir à l'élève des éléments grammaticaux, vient une quatrième étape dite de réinvestissement. Il s'agit en effet de cumuler le travail fait en amont sur la compréhension du texte (et donc l'approche d'un thème précis), le lexique de celui-ci, et le fait de langue nouvellement étudié.

En effet, l'étude du texte lance le débat sur un thème, pose des questions, donne des pistes de réflexion. Les étapes 2 et 3 fournissent à l'élève du lexique et des éléments grammaticaux pour l'aider à s'exprimer. Tous les outils sont donc mis à disposition de l'élève. Il faut maintenant lui demander de réutiliser ce qu'il vient de voir dans une situation nouvelle, pour qu'il se l'approprie.

Ce réinvestissement peut se faire sous forme d'expression écrite ou orale. Pour le premier, le travail est plutôt individuel (même s'il est possible d'organiser des travaux de groupes, avec un compte-rendu écrit pour plusieurs élèves. Le risque est que ce soit toujours les mêmes élèves qui travaillent). Avec l'expression orale l'idée de communication est plus importante, car une idée en appelle une autre, et il peut y avoir un réel échange entre les élèves. L'avantage ici est que même lors d'un travail en groupe, le professeur peut interroger tous les élèves, et faire ainsi participer la classe entière.

A l'oral comme à l'écrit, l'élève est libre d'exprimer ses idées. Par contre, il devra respecter un certain nombre de contraintes posées par le professeur. Ces contraintes sont de deux ordres : contraintes lexicales (utilisation de mots ou expressions clés, que l'on souhaite que l'élève retienne) ou contraintes grammaticales (emploi des structures étudiées précédemment, pour les fixer).

A l'origine de l'expression le thème du texte en compréhension peut être étudié: le professeur pose un sujet sous forme de question. Il s'agit souvent d'un débat d'opinion : Que pensez-vous de ... ? Mais il est possible aussi de réinvestir les notions vues, sur un support différent. Je pense par exemple à un travail sur la publicité : dans un premier temps un travail de lecture d'image sera exécuté (1er plan, en haut à gauche...), et dans un deuxième temps (lors du réinvestissement) le professeur fournira une autre publicité, avec laquelle les élèves devront réutiliser le lexique déjà étudié.

On peut aussi dans une séquence sur la pollution qui débute par l'étude d'un texte sur un aspect de ce thème, demander à chacun en réinvestissement, de chercher dans des journaux ou des magazines des articles sur ce même thème, et de les présenter oralement à la classe.

Pour que les élèves ne soient pas trop bloqués dans leur expression, plusieurs approches sont possibles. Une séance d'expression écrite par exemple peut très bien se faire à l'aide du dictionnaire. Mais renouveler ce travail trop souvent serait rébarbatif pour les élèves. On peut alors leur proposer une courte séance d'enrichissement lexical, où des activités de matching sur les synonymes ou la traduction français / anglais par exemple, peuvent fournir aux élèves une banque de mots dont ils pourront se servir lors du réinvestissement.

Ceci peut aussi être adopté pour une séance d'expression orale. L'intérêt de cette séance intermédiaire vient du fait que les élèves sont actifs. Ils font eux-mêmes le travail d'association du lexique. Mais il est également possible de fournir des listes de mots déjà traduits. Le travail de recherche est fait par le professeur, et les élèves n'ont plus qu'à utiliser ce lexique. Cette variante est intéressante lors d'une séance d'oral : le professeur projette le lexique à l'aide du rétro, et les élèves qui ont les listes sous les yeux n'ont aucune excuse pour ne pas s'exprimer.

Malgré toutes ces tentatives, il est vrai que tous les élèves ne prennent pas la parole en classe. Est-ce toujours la timidité, la peur de faire des erreurs et d'affronter le regard des autres ?

Je pense que c'est le cas pour certains élèves. Pour les autres, le moyen le plus efficace jusqu'à présent a été la peur de la note. En effet, je leur ai annoncé qu'il y aurait une note de participation orale, et il est vrai que cela en a motivé certains !

## 2. Les objectifs d'une séquence

L'idée même d'objectif vient avant tout des programmes : « ...*L'objectif de communication est l'objectif prioritaire : un élève apprend une langue étrangère pour communiquer oralement et par écrit.* » (Programme d'anglais, B.O. du 4 juin 1997)

En d'autres termes, les cours de langue doivent donner les moyens à l'élève de s'exprimer : le professeur doit fournir à l'élève un bagage linguistique (lexical et grammatical) pour qu'il puisse dire ce qu'il a envie de dire.

Cet objectif de communication prévaut donc à toute construction de séquence. Une séquence a pour but de faire parler les élèves à un moment donné, de les entraîner à s'exprimer. Toutes les étapes que nous avons vues précédemment participent de ce but. D'ailleurs, chacune d'elle répond à des objectifs précis, qui concourent à réaliser cet objectif final de communication.

La phase d'anticipation renferme plusieurs objectifs qui lui sont propres. Cette étape permet tout d'abord à l'élève « d'entrer » dans le sujet du texte selon un angle différent : d'après son propre point de vue, ses propres hypothèses, et non pas d'après ce que dit l'auteur du texte directement.

Mais aussi, l'anticipation implique un retour en arrière. En effet, pour que les élèves puissent s'exprimer sur le paratexte, il faut qu'il réactivent le lexique et les structures grammaticales qu'ils ont déjà étudiés. Cette étape va les obliger à réadapter du connu sur une situation nouvelle. Les élèves ont à utiliser les moyens dont ils disposent. En d'autres termes, ils doivent « se débrouiller » comme ils le peuvent. Les élèves sont donc inévitablement actifs.

A travers l'émission d'hypothèses naît un véritable projet, puisque les élèves auront à vérifier si leur intuition est bonne. Un tel enjeu, aussi minime soit-il, confère un intérêt supplémentaire au travail.

Pour justifier les objectifs de l'étape de compréhension, je commencerai par citer le B.O. Spécial du 5 février 1987, concernant l'anglais en classe de seconde :

*« ...il n'est pas de communication réelle et d'interaction efficace sans compréhension correcte. »*

Le choix d'exploiter un texte écrit ou oral permet, d'une part de proposer des idées organisées de façon cohérente. Il sert en quelque sorte de modèle sur lequel s'appuyer. D'autre part, un élève ne pourra exprimer correctement que ce qu'il est à même de comprendre. Il est par conséquent nécessaire de passer par cette étape de compréhension, afin de réaliser l'étape d'expression.

En outre, faire de la compréhension de texte entraîne obligatoirement l'étude d'une certaine quantité de vocabulaire, et cela permet également une consolidation grammaticale. Celles-ci seront ré-exploitablement lors de l'expression. Enfin, l'objectif plus spécifique du développement de la compréhension de l'écrit participe de l'entraînement à l'examen (au BEP comme au Bac Pro, il y a une partie compréhension), mais aussi de donner aux élèves les méthodes et les outils nécessaires, pour qu'ils parviennent à une lecture autonome.

L'étape suivante, celle de la partie grammaticale constitue le lien nécessaire entre la compréhension et l'expression. D'abord elle éclaire la compréhension du texte en expliquant certaines de ses structures. Puis, elle donne des moyens supplémentaires à l'élève pour qu'il puisse s'exprimer.

Ses objectifs sont la découverte, la réflexion, la pratique et la mémorisation de faits de langue, dans le but de communiquer. Ce n'est pas tant l'outil en lui-même qui est important, mais ce pour quoi il va servir. La pratique raisonnée de la langue rend les élèves responsables, acteurs de leur propre apprentissage.

Dès lors que les objectifs de chacune de ces étapes sont atteints, tous les éléments sont réunis pour faciliter l'expression de l'élève dans la phase de réinvestissement. De ce fait, l'objectif de cette séance n'est autre que l'appropriation par l'élève des savoirs lexicaux et grammaticaux, et la réutilisation de ceux-ci à bon escient.

Nous l'avons vu, chaque séance dans une séquence a un ou des objectifs bien précis, mais il est important de souligner qu'ils visent tous à atteindre un objectif unique, qui est l'objectif prioritaire de l'enseignement des langues, à savoir l'objectif communicationnel.

Fixer des objectifs pour chaque séance permet de sérier les difficultés, d'avancer progressivement vers un objectif complexe. C'est aussi un moyen d'avoir une vision d'ensemble plus claire sur notre séquence : on sait d'où on part, et où on veut arriver. Cette transparence est un atout majeur puisque si le professeur sait où il va, il ne pourra que mieux informer et guider ses élèves.

Au début de l'année de stage, je pense que le flou sur les objectifs à atteindre (malgré les nombreuses lectures et discussions avec des professeurs compétents) contribue au montage de séquences « bancales ». En ce qui me concerne, je ne savais pas trop comment faire et pour atteindre quel objectif ? J'étais un peu perdue. Mais au fil des semaines, lorsque les choses se précisent dans nos têtes, il est alors plus facile d'organiser nos séances. Nous sommes capables de définir nos objectifs, et notre enseignement en est d'autant plus efficace.

Les élèves savent eux aussi ce qu'on attend d'eux. Ils peuvent ainsi atteindre ce but plus facilement, et ils trouvent un sens à ce qu'ils ont à accomplir.

### 3. Le rôle d'une séquence

Pour ce qui est du rôle d'une séquence, je ne compte pas justifier le choix fait par les Instructions d'organiser l'année scolaire en séquences d'enseignement, mais on ne peut que constater que cette solution est appropriée. En effet, organiser un certain nombre de séances autour d'un même thème et d'un ou plusieurs faits de langue semble cohérent. La séquence répond à une logique interne où les étapes s'enchaînent, et elle appartient aussi à un ensemble cohérent, visant dans les deux cas un seul et même objectif : la communication.

Cet objectif n'est pas seulement celui de chaque séquence, mais comme nous l'avons vu, c'est aussi l'objectif ultime de toutes les séquences d'apprentissage. Par conséquent, on peut considérer chaque séquence comme une partie d'un tout. A la fin de chaque séquence le professeur pourra définir les objectifs atteints par ses élèves : « l'élève sera capable d'utiliser le futur... ». Ces objectifs que l'on peut qualifier d'intermédiaires s'ajoutent au fur et à mesure des séquences. Ainsi, les élèves se construisent petit à petit une compétence de communication. Je conçois les séquences comme des briques que l'on monte les unes après les autres, pour bâtir une maison.

Pour organiser les séquences entre elles, une certaine cohérence doit prévaloir. Il semble en effet plus logique de travailler d'abord sur le présent, puis sur le passé par exemple. Mais je crois qu'il ne faut pas être trop rigide non plus. Si les élèves ont besoin d'exprimer un fait au passé parce que tel ou tel sujet abordé s'y prête, il faut leur donner les éléments nécessaires, pour qu'ils puissent dire ce qu'ils ont envie de dire.

Une progression en séquences peut être préétablie pour l'année, mais il faut laisser la place à l'imprévu, qui peut venir par exemple de sujets liés à l'actualité, impliquant l'étude d'un fait de langue qui n'était pas prévu à ce moment là.

Pour conclure, je mettrai en évidence l'importance d'une séquence d'enseignement, qui est un moyen d'aider les élèves à apprendre.

Construire une séquence ne se fait pas au hasard. Une fois le thème et les supports choisis, les activités proposées se doivent d'être claires et précises dans leur formulation, pour ne pas gêner la compréhension de celles-ci. Aussi, les tâches doivent être variées, avec une proportion plus ou moins égale d'oral et d'écrit, afin d'éviter toute lassitude chez les élèves.

La construction d'une séquence demande beaucoup de réflexion, et de longues heures de recherche. C'est un travail de montage, de création où il faut sans cesse innover. C'est un véritable défi qui nous est lancé, à nous de le relever !

## PROJET

Afin de vérifier un certain nombre de faits énoncés dans cette deuxième partie, j'ai décidé de vérifier avec mes classes si l'annonce systématique des objectifs d'une séquence, et ceux d'une séance avait un impact sur les élèves. Si oui, quel est-il ? Est-ce lié à leur apprentissage ?

La première remarque que je peux faire, est que le moment de l'annonce des objectifs d'une séquence est un moment où l'attention de tous les élèves est maximale. De plus, ils ne sont jamais indifférents à ces objectifs. D'une façon ou d'une autre ils vont réagir, sous forme de : « On l'a déjà vu », « ça c'est dur, j'ai rien compris l'an dernier », « ça c'est intéressant ».

Je pense que ces réactions sont une première preuve de l'utilité de cette démarche. Quelle que soit la nature des réactions des élèves, c'est le moment de passer un « contrat » avec eux, et de leur montrer où nous allons ensemble, pourquoi et comment nous allons le faire. Si cette transparence ne se traduit pas en résultats concrets concernant l'apprentissage, elle peut toutefois présenter un intérêt supplémentaire des élèves pour la séquence, dont ils connaissent les tenants et les aboutissants.

### **III. Quel apprentissage pour quelle autonomie ?**

Réfléchir sur la construction d'une séquence conduit nécessairement à s'interroger sur l'apprentissage. En effet, la séquence ainsi réalisée n'a d'autre but que de servir à l'apprentissage de l'apprenant. Celui-ci ne saurait « *dissocier la construction de savoir-faire de l'acquisition de savoir* ». (Programme d'anglais, préambule)

Mais l'apprentissage est un processus complexe auquel les enseignants doivent s'intéresser, afin d'organiser un enseignement qui vise au meilleur apprentissage possible.

#### **1. Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage**

Il existe plusieurs types d'évaluation, mais dans le cadre d'une séquence, je m'intéresserai plus particulièrement à trois d'entre elles. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique qui se fait en début de séquence, afin de « faire l'état des lieux », de vérifier quels sont les acquis des élèves, et d'en tenir compte pour la réalisation du projet.

Ensuite, nous avons l'évaluation formative qui est ponctuelle, en cours de séquence. Elle sert à constater à un moment donné, où en sont les élèves dans leur apprentissage : ont-ils acquis la notion ou faut-il y revenir ? Quelle étape dans l'apprentissage pose problème ?

Enfin, l'évaluation la plus répandue est l'évaluation sommative. Celle-ci vérifie, à la fin d'une séquence si les connaissances sont acquises. Elle note l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire.

Dans tous les cas, quel que soit son type, l'évaluation constitue le seul moyen de vérifier le résultat de l'apprentissage. En effet, l'évaluation permet de contrôler l'écart entre l'enseigné et l'acquis. Elle sert à voir si les élèves ont bien compris, si les objectifs prévus ont été atteints. Ces contrôles vont évaluer l'efficacité de l'action, afin de corriger rapidement les erreurs car : « le sujet apprend, donc il ne sait pas et il va produire des erreurs. »

L'erreur est une représentation de l'apprentissage : lorsqu'un élève fait des erreurs, c'est la preuve qu'il est en train de confronter les données qu'on lui présente à celles qu'il a déjà acquises.

« L'erreur est nécessaire, elle est formative ». Elle va servir de point d'ancrage à de nouveaux apprentissages.

L'évaluation doit être une partie intégrante du projet pédagogique, afin que ce projet puisse être infléchi lorsque cela s'avère nécessaire. D'ailleurs, l'évaluation est aussi un moyen de redéfinir les itinéraires d'apprentissage, en utilisant les obstacles et les difficultés des élèves. En ce sens, elle doit être régulière, pour que le projet soit adapté en permanence aux besoins de la classe.

L'évaluation sert de guide au professeur et à l'élève, qui l'informe sur sa progression. Concevoir et corriger des évaluations régulièrement demande du temps, mais cela constitue peut-être le moyen d'améliorer l'apprentissage, car on vérifie constamment où les élèves en sont, et on peut ainsi apporter les modifications nécessaires, au moment opportun.

La réorganisation de la séquence, à la suite d'une évaluation formative, permet de mieux cibler les problèmes rencontrés par les élèves, et ainsi d'être plus efficace. Cette méthode est aussi plus concrète pour eux puisqu'on part de leurs propres erreurs, cela peut les motiver davantage.

En tous cas, l'enseignant doit accepter de modifier son projet, voire de le reconstruire. C'est de cette façon que l'on «*place l'apprenant au centre de son apprentissage* ». (Loi d'Orientation sur l'Education-1989)

## **2. Les situations d'apprentissage**

Afin de construire au mieux une situation d'apprentissage, il faut comprendre le fonctionnement de l'apprentissage. Je vais donc commencer par en donner une définition.

« L'apprentissage relève de l'activité du sujet qui apprend ; c'est un processus d'appropriation individuelle, de construction de représentations, d'outils, de procédures, de connaissances, et ceci, sous l'influence des conditions du milieu qui pourra plus ou moins faciliter, accélérer ou freiner ce processus. »

Une personne qui apprend doit s'approprier de nouvelles connaissances. Pour cela, elle doit se laisser déstabiliser, c'est-à-dire «mettre en déséquilibre» des connaissances déjà là, pour provoquer l'acquisition de nouvelles connaissances. Les informations qui parviennent à l'apprenant lui arrivent par différents canaux (optique, acoustique). Elles sont décodées et traitées par des schèmes tenus en mémoire, et ces schèmes sont alors modifiés par les nouvelles informations.

Pour faire approprier ces compétences et ces savoirs, il faut choisir et organiser des situations-problèmes qui «favorisent le développement intellectuel et

l'assimilation de connaissances ». Car en présence d'une situation-problème, l'apprenant tente d'assimiler celle-ci à des schèmes déjà constitués, et les particularités de la situation forcent ces schèmes à s'accommoder à elle, et donc ils se transforment.

Les apprenants adoptent des procédures différentes de résolution de ces situations-problèmes. Chaque apprenant a sa propre logique d'apprentissage. C'est un processus progressif, qui nécessite que l'enseignant soit à la disposition de l'élève. L'apprenant ne peut tout découvrir par l'observation, ni tout inventer par sa seule expérience. Mais l'enseignant doit simplement avoir un rôle de guide, puisque c'est l'apprenant qui conduit lui-même les schèmes. Il faut lui apprendre à apprendre. Mais comme le dit Odile Brouet en ce qui concerne les processus d'apprentissage : « l'ensemble se régule ailleurs, dans une zone inconnue, où il est difficile d'intervenir. Non seulement ça peut marcher ou pas, mais nul ne sait pourquoi oui ou pourquoi non. »

Dans l'apprentissage, la mémoire a toute son importance. Si un exercice est réussi une fois, cela ne veut pas dire qu'il sera toujours réussi. Dès lors que de nouvelles informations arrivent à l'apprenant et que celui-ci établit des relations entre celles-ci et l'acquis antérieur, il faut fixer la matière apprise. A ce propos, associer le registre auditif (formulation d'une règle) au registre visuel (un schéma, par exemple) peut s'avérer efficace.

Dans un premier temps, l'apprenant construit ses connaissances puis dans un deuxième temps, il doit les fixer dans des situations de réinvestissement, hors du contexte de construction. Il faut proposer aux apprenants des activités de transfert, qui permettent de vérifier si leurs représentations de départ sur le fonctionnement de la langue ont été ébranlées ; car comme le dit P. Meirieu : *« L'apprentissage n'est stabilisé que quand il a été décontextualisé et transféré convenablement. »*

Dès lors que nous savons en quoi consiste l'apprentissage, il est intéressant de se demander comment faciliter ces apprentissages ?

Tout d'abord, puisque « l'apprentissage relève de l'activité du sujet qui apprend », il semble important de rendre l'apprenant actif. Afin que celui-ci maintienne son activité, il est indispensable d'organiser l'enseignement pour qu'il réussisse les exercices qui lui sont proposés. La satisfaction entraîne la motivation, qui est nécessaire à l'action. Il ne faudra pas non plus négliger l'encouragement et la valorisation.

Lorsque l'apprenant effectue des exercices, il est indispensable (dans le souci de faciliter son apprentissage) de lui faire connaître le plus rapidement possible les résultats de son activité. Cela va lui permettre de la contrôler, et ainsi de la modifier si nécessaire. Ce contrôle doit être régulier, pour ne pas laisser l'erreur s'installer. Lors de la phase d'application par exemple, il est souhaitable de donner un exercice aux élèves et de le corriger tout de suite après. Les élèves verront où ils ont fait des erreurs, et ils pourront ainsi modifier leur activité pour les exercices suivants.

Permettre à l'apprenant de contrôler son activité implique également qu'il soit informé des objectifs à atteindre : il pourra aussi confronter ce qu'il fait en fonction du but visé, et voir si sa démarche est cohérente ou non.

Si l'apprenant est correctement informé : connaissances des objectifs et contenu du cours le moins équivoque possible (notamment les consignes qui doivent être précises), l'apprentissage n'en sera que meilleur, dans la mesure où cet apprentissage est centré sur l'apprenant.

Dans la mise en place concrète des séances, on évoque souvent l'idée de faire émerger les représentations déjà existantes des élèves, lors du début du cours. Cela permet de réactiver les pré-requis des élèves, et de les amener progressivement à réfléchir sur une situation-problème.

Cette étape verbale (soit pour faire émerger les représentations, soit pour formuler la nouvelle règle étudiée) est nécessaire car elle facilite la communication, la mémorisation et le réinvestissement.

### **3. Quelle place pour l'autonomie ?**

*« L'objectif méthodologique doit aider l'élève à apprendre et à devenir progressivement plus autonome dans son apprentissage. »* (Programme d'anglais, B.O. du 4 juin 97).

Qu'est-ce qu'être autonome ?

*« Eduquer, donc enseigner, c'est rendre autonome, c'est-à-dire amener l'élève à se passer du maître. En langue étrangère, on ne rend pas vraiment autonome, on rend de plus en plus autonome. [...] Dans le domaine de l'expression, devenir autonome c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire. »* (I.O.-classe de seconde)

Pour son livre « Vers l'autonomie », Marie-Françoise Chesnais a choisi comme sous-titre : « l'accompagnement dans les apprentissages. » Elle met l'accent sur le rôle de l'enseignant comme « accompagnateur », qui guide ses élèves, leur sert de « tuteur » en quelque sorte pour qu'ils puissent ensuite « grandir » seul. En effet, ce n'est pas parce qu'on a compris un fonctionnement de la langue, qu'on sait l'appliquer. Il faut aider l'élève à travers chaque étape de l'apprentissage, afin qu'il prenne l'habitude d'appliquer seul.

Pour cela, l'enseignant doit constamment dialoguer avec ses élèves, leur faire expliciter le ou les problèmes qu'ils rencontrent, afin de préciser l'aide dont ils ont besoin. Même si cela est souvent difficilement réalisable, l'aide (l'accompagnement selon M-F Chesnais) doit être différente pour chaque élève.

Afin d'accompagner au mieux les apprenants dans leurs apprentissages, l'enseignant doit veiller à un certain nombre de choses. Il doit d'abord tenter de se mettre à la place des apprenants, pour trouver ce qui va les motiver. La motivation est souvent liée au sens, qui est le déclencheur de nos actions. En effet, nous sommes nourris par un besoin de recherche de signification, de

compréhension des choses. Ainsi, si l'on donne du sens à une activité, l'élève se sentira plus concerné, et cela pourra accroître son intérêt pour celle-ci. De la même façon, si l'on montre à l'apprenant les bénéfices d'une activité, cela peut le motiver pour qu'il la réitère.

Faire le choix d'un ou de plusieurs objectifs pour une séquence concourt à donner un sens aux activités proposées à l'apprenant. Mais cela permet aussi de ne pas nous éparpiller, de canaliser nos énergies, et ainsi d'augmenter notre efficacité.

Ces objectifs ne doivent pas être trop flous, trop généraux, sinon ils ont peu de chances d'être atteints.

L'enseignant doit également veiller à ce que la présentation et les modalités des activités soient variées. Ceci permet non seulement la diversité qui aide à lutter contre l'ennui, mais cela permet aussi à certains élèves (selon leur niveau), de s'investir beaucoup plus que ce qui est prévu, selon les travaux qui leur sont proposés.

L'enseignant doit sans cesse prendre en compte le niveau de ses élèves, se mettre à leur portée en s'adaptant à leurs possibilités. Il faut, comme le souligne M-F Chesnais : « doser l'effort ». L'effort que l'on demande à l'élève ne doit pas être trop intense, ni trop long : si l'effort demandé est trop grand, l'élève se sent dépassé et il se décourage. Si l'effort est trop petit, il est ni stimulé, ni motivé.

Le dosage varie en fonction du moment, de l'action à effectuer et de la personne. Un de mes élèves par exemple, qui a étudié l'anglais en seconde langue a de grandes difficultés. Lors du travail en classe, je cible certaines activités pour lui, et je tolère qu'il accomplisse un travail plus limité, pour un même laps de temps, avec l'espoir bien sûr que peu à peu il arrivera à combler ses lacunes, et à s'adapter au rythme et au niveau de la classe.

Ce dosage est directement lié à la nécessité d'établir une progression, c'est-à-dire de sérier les difficultés, afin d'être plus efficace pour faciliter l'apprentissage. L'apprentissage est difficile, et si l'élève ne surmonte pas les difficultés, il va se décourager et se sentir incapable. Mais lorsqu'un apprenant réussit une activité, il a un sentiment de compétence et cela l'aide à persévérer.

Pour répondre à toutes ces exigences, l'enseignant doit être avant tout créatif. Mais il faut aussi qu'il soit toujours en recherche, afin de trouver de nouveaux moyens de s'adapter. La meilleure façon est peut-être le dialogue entre enseignants, à travers lequel peuvent naître de nouvelles idées.

Après avoir vu le rôle de l'enseignant et les exigences auxquelles il doit tenir compte, pour conduire l'élève sur la voie de l'autonomie, nous allons nous intéresser plus particulièrement au déroulement du cours.

Au début de chaque séance, il est souhaitable de rappeler le projet en cours, ce qui permet aux élèves de se remémorer ce qu'ils ont déjà intériorisé, et pour qu'ils aient bien en tête l'action à réaliser. Lors de l'étape de réinvestissement, évoquer à nouveau le fil conducteur aide à synthétiser et renforce la première intériorisation qui a eu lieu pendant l'exécution de la tâche. M-F Chesnais précise même qu'en évoquant à nouveau le sens et l'intérêt de l'action à faire, on

anticipe le résultat souhaité et la satisfaction qu'on en retirera, ce qui permet de se motiver davantage et de faciliter l'action.

Avant toute chose, un cours doit privilégier la qualité plutôt que la rapidité. Il faut suivre le rythme des apprenants. Il est intéressant de leur faire reformuler les informations qu'ils rencontrent, et de les fixer avec des exercices structuraux, mais sans exagérer leur nombre, car les élèves risquent de s'accoutumer à ces répétitions, et de s'installer dans une certaine passivité.

L'apprenant doit avoir le temps de réfléchir et de répondre aux questions qui lui sont posées. Il est nécessaire que ce travail de réflexion soit correctement mémorisé, car la phase de réinvestissement (l'application) se prépare dès la compréhension et la mémorisation.

Il est important aussi de vérifier que chaque étape de la réalisation est juste. Evaluer permet de chercher ce qui est réussi, et se remémorer la façon dont on a procédé, pour pouvoir la reproduire. Cela permet aussi de repérer ses erreurs, de les analyser, les comprendre et de trouver ce qui n'a pas été fait et ce qui est à corriger. Pour devenir autonome, il est indispensable que l'élève s'entraîne à évaluer l'action réalisée, et à mesurer les progrès effectués.

En ce qui concerne l'élève, il faut le laisser réfléchir seul dès qu'il a les informations utiles. C'est à l'apprenant d'agir et non pas à celui qui l'accompagne. On peut difficilement agir contre la volonté de l'élève, mais il ne réussira que s'il croit en ses possibilités. De la même façon, l'apprenant ne progressera que s'il en a le désir, et s'il sait sur quoi faire porter son effort. Il doit se montrer patient car toute évolution prend du temps.

En théorie, pour que l'élève agisse et donc apprenne, l'enseignant doit proposer des activités sans jamais les imposer, et l'élève doit accepter de s'ouvrir aux activités qui lui sont proposées. Ceci est bien idéal, car en pratique les difficultés rencontrées par les élèves et leur manque de motivation font que l'on ne peut pas toujours leur faire assimiler toutes les notions du programme.

Toutes les idées que je viens de développer participent de l'accompagnement vers l'autonomie. Tout n'est pas forcément possible à réaliser lorsqu'il s'agit d'un groupe-classe, souvent très hétérogène. Mais ma réflexion en ce qui concerne l'apprentissage et l'autonomie, ainsi que la lecture du livre de M-F Chesnais m'ont amené à revoir une fois encore la construction de mes séquences. C'est ainsi que j'ai réalisé que je devais varier les supports plus fréquemment, et accentuer les exercices de mémorisation des structures. Je vais donc remanier mes séquences, afin de répondre au mieux à l'apprentissage de mes élèves.

Mais outre le côté didactique de l'enseignement qu'il faut sans cesse améliorer, il existe aussi le côté humain qu'il ne faut pas négliger non plus. L'enseignant-accompagnateur doit être patient, tolérant, il doit créer un climat de confiance et respecter ses élèves, afin que ceux-ci se sentent écoutés et reconnus, comme le précise le B.O 32 bis du 10 septembre 1981 : « *L'efficacité de l'enseignement est, en grande partie, fonction de la qualité de la relation unissant, à travers la*

*langue étudiée, le professeur à ses élèves et les élèves entre eux. Pour établir une relation confiante et solide, il faut une grande compétence pédagogique et l'exercice quotidien du tact, de l'autorité et de l'imagination. »*

## PROJET

Pour ce projet, j'ai décidé de vérifier à l'aide d'une évaluation, ce qu'il restait à long terme de séquences d'enseignement. J'ai construit une fiche qui reprend divers savoirs grammaticaux vus depuis le début de l'année. La semaine dernière, sans les avertir, j'ai proposé cette évaluation à mes élèves de seconde BEP électronique. Chacun prenait le temps qu'il souhaitait pour réaliser ce travail.

Sur les six élèves présents, trois ont un niveau très élevé : l'un d'entre eux vient de seconde générale, et il n'a aucune difficulté en anglais. Un autre s'intéresse beaucoup à la matière, et il est très attentif et travailleur. Le troisième a la double nationalité : français / américain.

Le quatrième élève a une moyenne en anglais de 12. C'est un élève sérieux, qui participe au cours et qui travaille régulièrement.

Un autre élève a des difficultés. Il participe peu ou pas en classe, il est très réservé.

Le dernier élève a de plus grandes difficultés. Mais il fait beaucoup d'efforts.

En ce qui concerne les trois premiers élèves, ils ont fait chacun environ 2/3 erreurs par copie. De plus, le travail a été réalisé en trente minutes. Ils ont donc aisément retrouvé tout ce qui a été vu. Les connaissances étudiées ont été intégrées.

L'élève moyen a bien réussi l'évaluation. Ses erreurs sont plus nombreuses que pour les trois autres élèves, mais une bonne partie des connaissances acquises sont mémorisées.

Quant aux deux autres élèves, les difficultés qu'ils rencontraient lors du travail en classe resurgissent. Tout n'a pas été négatif, mais ils ont commis des erreurs dans chacun des exercices proposés. On remarque cependant qu'il reste toujours un certain nombre de connaissances qui sont mémorisés. L'erreur n'est autre que le reflet de l'acquisition en cours.

Pour les trois autres élèves, nous pouvons en conclure qu'un élève qui apprend régulièrement ses leçons, qui fait ses exercices et qui participe activement au cours progresse en langue étrangère, et que ses acquis (dans l'ensemble) ne sont pas remis en question, même à long terme.

Cela confirme donc que tous les élèves apprennent, mais que chacun a son propre rythme d'apprentissage.

Même si cela est difficile à réaliser, il faut tendre au maximum à réduire les disparités entre élèves d'une même classe, et faire progresser chacun d'eux en fonction de son niveau et de ses capacités.

## CONCLUSION

Ce mémoire constitue le cheminement de ma réflexion concernant la construction d'une séquence. Au fil de ma rédaction, j'ai compris un certain nombre de choses, comme l'importance des objectifs par exemple. Mes recherches s'enrichissaient au fur et à mesure de nouvelles idées. Ce travail a été très constructif pour toutes mes séquences. Il m'a fait réfléchir en permanence sur la façon dont je procédais, dans la conception et la réalisation de celles-ci. Je pense que mon enseignement a gagné en clarté et en efficacité.

Il est vrai que construire une séquence réfléchie, logique et progressive, c'est-à-dire qui prenne en compte tous les paramètres vus précédemment, et qui fonctionne, n'est pas chose facile à accomplir. Cela demande beaucoup de temps de recherche et de réflexion. Pourtant, même si la séquence est bien construite, l'apprentissage qui en découle n'est pas forcément réussi. En d'autres termes, il faut nuancer la réponse à la question suivante : « Les élèves seront-ils capables de dire ce qu'ils veulent dire, dans une situation donnée? ».

Il faut la « nuancer » car certains d'entre eux auront effectivement acquis un minimum de données pour poursuivre leur apprentissage, et devenir au fil des ans un peu plus autonomes, alors que d'autres non. On en revient toujours à l'hétérogénéité des classes et des individus (liée aux capacités de chacun, mais aussi à la motivation et au travail fourni). Mais notre devoir est aussi de pallier ces différences.

Je crois que le travail de réflexion et de remise en question doit être permanent pour un enseignant. Il faut accepter de faire des erreurs, mais ne jamais s'avouer vaincu. A force de persévérance, on peut trouver la séquence qui convient à tous les élèves. Pour moi, aucune approche ne peut être exclue, si elle « fonctionne ». Dès lors, notre mission de guide vers l'autonomie est accomplie : « *[ le professeur aide les élèves] à construire leur autonomie.* » (B.O. n°22, du 29 mai 97, intitulé « mission du professeur. »)

Il faut souligner toutefois que cette mission n'est pas la seule qui incombe au professeur. Il a aussi auprès de ces jeunes un rôle d'instructeur, de formateur et d'éducateur . C'est ce qui fait toute la richesse de ce métier.

## **INTRODUCTION**

En tant que stagiaire, lorsque nous arrivons en Lycée Professionnel, nous nous intéressons principalement à notre matière, car nous nous devons d'être efficaces avec les élèves. Pour ce faire nous sommes amenés régulièrement à feuilleter des manuels, consulter les programmes, et nous renseigner sur telle ou telle méthode.

Par conséquent, nous consacrons peu de temps à la découverte du Lycée Professionnel, et surtout à l'autre aspect de la formation de nos élèves, qui est le travail en atelier.

Pour rédiger cette partie du mémoire, j'ai dû me plonger dans le monde professionnel. J'ai ainsi découvert en suivant la section de terminale MAEMC, les différentes étapes qui composent cette section : depuis les objectifs de la formation, en passant par les façons de travailler en atelier, jusqu'aux modes d'évaluation et aux aboutissements de cette formation.

Il m'a semblé important de découvrir toutes ces étapes auxquelles je n'avais pas pu me consacrer auparavant. Je crois qu'il est nécessaire d'aller à la rencontre de cet univers professionnel, si proche de nous dans les lycées, et qui pourtant nous est si peu familier.

## **I. Présentation de la section**

### **1. Le profil des élèves**

La section que j'ai été amenée à suivre est une terminale de baccalauréat professionnel MAEMC ( Maintenance des Appareils et Equipements Ménagers et de Collectivités). Cette classe compte 11 élèves. Cette section de bac professionnel n'a pas de BEP correspondant. Les élèves viennent donc de différents BEP, à savoir maintenance, électronique ou électrotechnique. S'ils souhaitent poursuivre leurs études après le bac, il faut savoir qu'il n'y a pas de BTS correspondant. Aussi ces élèves s'orientent plutôt vers un BTS froid et climatisation.

Il est à noter que la moitié des élèves de cette section n'a pas choisi cette filière. Les bacs professionnels en électronique et électrotechnique étant très demandés, il n'y a pas assez de places disponibles. Ce qui explique le manque de motivation de certains élèves lors des stages en entreprise. Certains d'entre eux refusent de faire leur stage à Narbonne par exemple (à 60 Km seulement de Carcassonne), en raison de l'éloignement. De plus, la plupart de ces élèves ne travailleront pas dans cette branche. La première raison est en effet leur manque d'intérêt pour une section qu'ils n'ont pas choisi au départ. La deuxième raison vient du manque de postes offerts sur le secteur de Carcassonne. Ces élèves préfèrent de façon générale changer d'orientation, plutôt que de quitter la région. Ils privilégient le lieu à leur profession.

### **2. La formation**

Cette formation de bac professionnel MAEMC s'étend sur deux ans et, se déroule alternativement en établissement scolaire ( 52 semaines ) et en entreprise ( 16 semaines ). Le temps passé en entreprise ( 624 heures ) est égal au temps passé en établissement de formation en enseignement professionnel.

L'évaluation de la formation s'organise en deux temps. D'une part les élèves effectuent des Contrôles en Cours de Formation ( CCF ), pour les matières comme la gestion ou le dessin d'art notamment, ainsi que les matières professionnelles. Il y a trois évaluations : une sur le froid, une autre sur les fours et une troisième sur les lave-linge, sèche-linge et les lave-vaisselle. A cela s'ajoute la note du tuteur de stage, celle du rapport de stage et de la soutenance du rapport. D'autre part, trois épreuves écrites sont organisées pour le mois de juin : technologie, études des fonctions : mathématiques et physique, et langue vivante 1.

L'objectif de la formation est d'amener le titulaire du Bac Pro à un emploi de technicien, le conduisant à exercer tout ou partie des fonctions suivantes : conseil et installation, mise en service, maintenance, certification, organisation / gestion. Cette section renferme donc des activités diverses et variées.

A la suite de cette formation, le technicien pourra être embauché chez un artisan, qui travaille seul sur la réparation d'appareils ménagers, ou se diriger plutôt vers un SAV ( Service Après Vente ), en tant que technicien d'atelier ( personne qui reste sur place pour réparer les appareils ), ou technicien itinérant ( personne qui se déplace chez le client). Enfin, il pourra s'orienter vers le matériel de collectivités, que l'on retrouve dans les restaurants ou les bars.

Ces trois orientations différentes font partie des objectifs de la formation. D'une part les élèves sont confrontés en classe à ces trois secteurs, lors du travail pratique en atelier . D'autre part il leur est conseillé d'effectuer leur stage en entreprise dans ces trois domaines de compétences. Le but premier étant de les familiariser avec la profession dans son ensemble, leur faire connaître toutes les possibilités offertes par cette formation. Mais il est en outre intéressant pour eux d'avoir participé à ces diverses activités, afin qu'ils puissent faire le choix le mieux adapté à leur goût, pour leur vie professionnelle à venir. C'est finalement aussi ce à quoi sert le stage en entreprise.

## **II. Le stage en entreprise**

### **1. Le travail en amont : quel type d'enseignement ?**

La formation en entreprise a pour objectif de confronter l'élève, par la pratique du travail en entreprise, à la réalité industrielle : à savoir le rythme et l'organisation des interventions, la rentabilité de celles-ci, la communication dans l'entreprise. Elle permet aussi le contact des élèves avec la clientèle. Ils doivent apprendre à prendre en compte leurs besoins. Cela leur permet de s'insérer dans une équipe et de réaliser toute l'importance des relations humaines.

Mais ce stage a pour objectif surtout, de permettre à l'élève de se constituer une expérience professionnelle qui le guidera (les formateurs le souhaitent) vers un véritable processus de réflexion, le conduisant à l'apprentissage.

Les cours de matières professionnelles se déroulent dans deux ateliers, équipés de nombreux appareils ménagers. Ceux-ci viennent pour la plupart d'entreprises Carcassonnaises, qui les fournissent à la section afin que les élèves puissent s'entraîner. Il existe également une chaîne de réparation dans l'établissement, qui consiste en la récupération d'appareils défectueux sur lesquels les élèves vont travailler en cours.

Comme toutes les sections, la partie professionnelle comprend des heures d'enseignement technique, et des heures de pratique. Celles-ci s'organisent autour de trois composantes : la cuisson par fluide caloporteur (four), la production du froid et la cuisson par rayonnement (micro-ondes et induction) ainsi que l'entretien du linge et les lave-vaisselle.

Les élèves pourront être amenés à rencontrer ce type d'intervention lors de leur stage en entreprise. Ces trois domaines se retrouvent également à l'examen. Ils

ont un coefficient de un chacun, et se mesurent aussi en cours d'année à travers les CCF.

## **2. Le travail en situation : les visites**

La section MAEMC du lycée Jules Fil effectue quatre stages sur deux ans, de quatre semaines chacun. Les élèves de terminale sont partis pour leur troisième stage du 29 novembre au 17 décembre 2000. J'ai rendu visite à ces élèves, soit accompagnée par le professeur d'anglais de cette classe, soit par le professeur de la matière professionnelle. J'ai rencontré six élèves, dont deux qui effectuaient leur stage dans la même entreprise.

On remarque tout d'abord que le stagiaire est « content » de la visite de son professeur, quel qu'il soit. L'élève se sent valorisé, dans une situation différente de celle connue en classe. Il a des responsabilités, il est acteur, plus ou moins en autonomie, et donc il est satisfait de cette situation.

D'autre part, le stagiaire n'est pas du tout intimidé par le regard du professeur. Il continue son travail comme un membre de l'entreprise, sans avoir l'impression d'être jugé, comme il l'est en classe. Ceci vient certainement du fait que ces élèves ont déjà effectué de nombreux stages, que ce soit en classe de BEP, ou en première année de Bac.

Certains élèves s'intègrent très bien à l'entreprise. D'ailleurs d'une année sur l'autre, ils retournent dans cette même entreprise pour effectuer leurs stages. Il arrive même que ces stagiaires restent lors des vacances scolaires, pour aider l'entreprise qui a besoin de personnel. C'est surtout le cas chez les artisans qui travaillent la plupart du temps seuls.

Autant dire que les relations entre le stagiaire et l'entreprise sont bonnes. Les entreprises trouvent en la personne du stagiaire une aide précieuse, disponible, toujours prête à bien faire, et à prouver ses compétences.

Sur six entreprises visitées, toutes étaient satisfaites du ou des stagiaires qu'elles accueillent. Les élèves-stagiaires quant à eux, touchent enfin à la réalité de la profession, et ils peuvent mettre en pratique leurs acquis.

L'objectif principal de la visite aux stagiaires est plutôt orienté vers le bon déroulement du stage. Le professeur s'assure que l'entreprise est satisfaite de son stagiaire : il est important que celui-ci soit ponctuel, ouvert et disponible. Il convient de s'assurer également que le stagiaire ne se trouve pas confronté à certaines anomalies comme : son exploitation ( heures supplémentaires ), un travail effectué non conforme à ce qui avait été annoncé, une mauvaise entente entre lui-même et le personnel.

Tout ceci incombe au professeur, qui doit faire respecter certaines règles élémentaires, d'une part pour que l'entreprise soit à nouveau candidate pour accueillir d'autres stagiaires, et d'autre part pour que l'élève ne soit pas déçu par le monde du travail, et par la profession qu'il souhaitait exercer.

J'ai retrouvé à travers ces quelques visites, la diversité des tâches associées à cette section. En effet, certains stagiaires restaient sur place dans l'entreprise pour effectuer des réparations sur appareils ménagers, alors que d'autres se déplaçaient chez le client pour dépanner. Si la plupart travaillaient sur réfrigérateurs, lave-linge ou lave-vaisselle, deux stagiaires passaient beaucoup de temps à placer des paraboles.

J'ai remarqué que certains élèves se plaisent à expliquer à leur professeur d'enseignement professionnel le travail qu'ils ont accompli lors du stage. Ils font ainsi spontanément le lien entre la formation en cours, et le travail en situation. Il s'agit probablement aussi d'une certaine fierté chez l'élève, qui a accompli seul une réparation sur laquelle il travaille en groupe, lorsqu'il est en atelier au lycée. Le stagiaire se sent donc valorisé à travers ce stage. Il est confronté à une plus grande autonomie. A lui de savoir la gérer et en tirer le meilleur profit. Il devient d'une certaine façon, un peu plus responsable de sa formation.

### **3. Le travail en aval : l'exploitation du stage**

Lorsque l'élève part en stage, il est muni d'un dossier de suivi. Ce dossier sert de lien entre le stagiaire, l'entreprise et le lycée. Il rappelle à l'entreprise le rôle qu'elle doit jouer auprès du stagiaire : « assurer une formation de qualité et d'accueil ».

L'entreprise, et plus particulièrement le tuteur qui guide le stagiaire dans l'entreprise, va aider les professeurs à établir un bilan de l'élève, pour évaluer sa progression et établir l'itinéraire de sa formation en milieu professionnel, par rapport aux objectifs globaux de sa section.

Ce dossier doit être complété par l'entreprise et par l'élève. Le but de ce dossier est avant tout d'apprécier les aptitudes professionnelles du stagiaire. L'élève doit remplir régulièrement une grille, qui répertorie le type d'appareil ainsi que la marque, sur lequel il a travaillé. Il note aussi quelle intervention il a dû effectuer, et quelles remarques il peut faire : recommandations particulières, opérations délicates...

La personne responsable du stagiaire quant à elle, doit remplir un document qui évalue ses compétences professionnelles. Cette fiche se divise en trois rubriques : comportement général, aptitudes intellectuelles et professionnelles, et connaissances techniques. Le tuteur met une note sur 60.

A cela s'ajoute un rapport de stage, noté sur 20, qui présente les différents savoir-faire ou apprentissages technologiques acquis, nécessaires à l'exercice des activités du technicien de maintenance.

L'élève propose dans ce rapport un historique de l'entreprise dans laquelle il a effectué son stage, ainsi que la situation actuelle de celle-ci. Il expose le travail accompli au cours du stage, les différents dépannages ainsi que les marques sur lesquelles il a travaillé. Il doit également rédiger de façon détaillée une intervention qu'il a réalisée.

Ce rapport fera l'objet d'une présentation orale (noté sur 20) de 10 minutes maximum. A l'oral, l'élève présente l'entreprise, sa structure et son fonctionnement ainsi que les responsables qui participent à sa formation. Il fait également une synthèse des travaux qu'il a effectués, et une estimation personnelle de l'intérêt de la période de stage. Les trois notes s'ajoutent, et participent au CCF. Le stage en entreprise a donc une place importante dans la formation et la certification de l'élève.

Lors de son exposé oral, l'élève est noté sur la structuration de ses propos, sur la maîtrise de l'expression orale, et sur l'intérêt qu'il porte à son interlocuteur. Cette évaluation se fait devant un jury d'environ trois personnes.

Il serait intéressant que tous les professeurs de la section participent à cet oral, qui n'évalue pas seulement les compétences professionnelles, mais aussi la capacité à s'exprimer, la cohérence des idées et l'attitude des élèves.

### **III. Le stagiaire et l'entreprise**

#### **1. La recherche de stage**

A raison de quatre stages sur deux ans, il pourrait s'avérer difficile pour les élèves de trouver une entreprise qui les accepte. D'autant que, même si les élèves de cette section ne sont pas nombreux, il existe peu d'entreprises sur la région qui puissent les accueillir.

Il faut savoir que certains élèves ne souhaitent pas faire leur stage ailleurs que dans les alentours de Carcassonne, et qu'ils refusent des entreprises très intéressantes pour leur formation, si celles-ci se trouvent dans une autre région. Ceci implique que certains élèves vont faire tous leurs stages dans la même entreprise.

Cela peut-être intéressant pour l'entreprise qui peut établir de bonnes relations avec son stagiaire, et tirer le meilleur parti de cette situation. Pour le stagiaire, le compromis est sécurisant, puisqu'il a trouvé certains repères au sein d'une entreprise. Mais est-ce réellement formateur pour lui ? On peut en douter, puisque l'élève n'aura pas abordé tous les aspects liés à la profession qu'il prévoit d'exercer.

Toutefois, certains élèves s'arrangent pour effectuer leurs quatre stages dans diverses entreprises : chez un artisan ou dans un SAV par exemple. Ceci souligne le sérieux et l'ambition de certains élèves, qui font des efforts pour obtenir une formation riche et complète.

Au lycée Jules Fil, les élèves de la section MAEMC sont responsables de leur recherche de stage. En effet, pour les responsabiliser, le professeur les laisse libre de choisir l'entreprise. De ce fait, ils font eux même les démarches de recherche auprès des sociétés.

Cette première étape du stage s'avère une très bonne expérience, surtout actuellement où la concurrence est importante, et où bientôt ils seront confrontés à la recherche d'un emploi.

## **2. Relations / attitudes du stagiaire dans l'entreprise**

Pour faire le relais entre le lycée et l'entreprise, le stagiaire a un tuteur. Celui-ci suit l'élève tout au long de son stage. Il lui présente l'entreprise, sert à l'insérer dans l'équipe s'il y en a une, et le guide dans son travail. Comme nous l'avons dit, il évalue aussi les compétences de l'élève. Lorsque l'élève fait son stage chez un artisan, c'est l'artisan lui-même qui est tuteur.

Lors des cinq visites que j'ai effectuées, j'ai pu remarquer que les élèves s'étaient bien intégrés au sein des entreprises. Ils se sont également bien adaptés au rythme et aux modalités de travail de celles-ci.

Les quelques tuteurs que j'ai rencontrés me semblent conscients de la tâche qui leur incombe. Leur attitude vis-à-vis du professeur montre qu'ils se sentent responsables envers l'établissement scolaire, et envers l'élève en cours de formation. Ils expliquent souvent au professeur quelles sont les interventions que leurs élèves ont été amenés à faire.

De façon générale, les entreprises sont satisfaites de la présence des stagiaires, sinon pourquoi en reprendraient-elles ? Même si elles déplorent quelquefois chez certains jeunes un manque d'intérêt, qui vient probablement d'une orientation « non-choisie ».

D'après ce que j'ai pu constater, je pense que les stagiaires donnent le meilleur d'eux-mêmes, d'une part certainement pour avoir une note convenable, mais aussi et surtout par goût pour ce qu'ils font, et par respect pour l'entreprise qui les accueille. Ils veulent prouver qu'ils sont capables de se débrouiller seuls, dans une situation concrète.

Ce stage peut d'ailleurs être une porte ouverte sur un emploi, après l'obtention du diplôme. En effet, si l'entreprise est pleinement satisfaite du stagiaire, il n'est pas impossible que celle-ci l'embauche par la suite. Ceci est plutôt rare lorsqu'il s'agit d'un artisan, car ceux-ci soulignent que la concurrence en matière de dépannage d'appareils ménagers est très importante.

## **Le stage, l'entreprise et l'anglais**

### **1. Quel lien avec la discipline ?**

En tant que professeur-stagiaire en Lettres-Anglais, il m'a semblé intéressant de voir si l'anglais avait une réelle place dans la pratique professionnelle d'une section telle que celle des MAEMC.

Pourquoi ? D'abord parce que nous entendons souvent les élèves dire qu'ils n'auront pas besoin de l'anglais lorsqu'ils travailleront. De plus, cette section est

amenée à réparer des appareils étrangers, ou en tous cas fabriqués à l'étranger, et j'ai souhaité savoir si les notices techniques étaient en anglais.

Le résultat est assez décevant. En cours, lorsque les élèves réparent un appareil, ils travaillent avec une notice en français, ou sans notice du tout. De même lorsque l'établissement reçoit un nouvel outil qu'ils vont être contraints d'utiliser, une notice en français est jointe à celle en langue étrangère. Ainsi, en atelier, aucun lien n'est fait entre la profession et notre discipline.

Ce scénario se répète lors des réparations au cours des stages en entreprise : soit la notice est en français, soit il n'y a pas de notice. Le constat est simple : la section MAEMC n'a pas nécessairement besoin d'apprendre l'anglais pour trouver un emploi. Ce qui explique le manque d'intérêt de certains élèves, qui s'aperçoivent (comme nous) du peu de lien entre les deux.

Force est de constater que l'apprentissage de l'anglais, dans une section comme celle-ci s'apparente plutôt à un enrichissement culturel de l'élève et, qu'il contribue avant tout à son ouverture d'esprit : *« Tout en visant avant tout à fournir aux élèves un outil pratique, l'étude de la langue vivante restera ainsi une discipline d'élargissement et de culture. »* (Programme d'anglais, 1990)

Malgré cela, il est indéniable que la maîtrise de l'anglais courant est un plus dans une région aussi touristique que la notre. Les nombreux vacanciers de la région de Narbonne ne pourraient (ainsi que l'entreprise) être que satisfaits de rencontrer un technicien en maintenance qui sache parler leur langue. Je crois que cela peut être un moyen d'attirer certains élèves.

Les élèves de lycée professionnel ont besoin d'explications et de justifications concrètes. Il faut qu'ils trouvent un intérêt à ce qu'ils font, sinon ils sont rapidement démotivés. Notre rôle est donc, entre autres, de leur rappeler régulièrement les nombreux avantages qu'ils ont à apprendre l'anglais.

## **2. Exploitation d'une notice technique**

Il est vrai, comme nous venons de le voir, que les élèves ne sont pas confrontés à des notices techniques en langue étrangère. Cependant, je trouve que leur exploitation est l'occasion d'un échange de connaissances, d'une entraide entre les élèves et le professeur. En effet lors d'un tel travail, si le professeur fait réfléchir sur le fonctionnement de la langue, les élèves sont une aide précieuse quant à la compréhension des éléments techniques et de leur fonctionnement. L'un ne peut travailler sans l'autre. Il y a un enjeu réel, une collaboration nécessaire, où les élèves ne peuvent que se sentir impliqués.

J'ai choisi un extrait d'une notice expliquant comment se servir d'un multimètre. C'est un extrait court, mais très riche du point de vue grammatical. La première chose à faire je pense est de régler les problèmes de lexique. Je trouve intéressant dans un premier temps, de leur faire souligner les mots transparents, qui sont très nombreux dans les fiches techniques. Cela a pour but de les sécuriser, en leur faisant prendre conscience qu'ils ont déjà du vocabulaire. Le résultat est en général « garanti ».

Pour le reste du lexique, il est possible de leur proposer un matching sur les synonymes, ou de leur demander de rechercher dans le texte, l'équivalent français de tel ou tel mot.

Au niveau grammatical, il serait possible d'étudier le superlatif (the lowest range) ou l'émission d'hypothèses (if...). Mais je pense qu'il est intéressant de s'attarder sur l'impératif qui apparaît très souvent dans le texte (short, read, be sure), et que l'on trouve de nombreuses fois dans le reste du manuel, et dans les notices techniques en général.

J'organise ma séance en 5 étapes : d'abord l'observation du phénomène grammatical, avec réflexion des élèves sur la formation et la valeur de celui-ci. Puis, les élèves ont dans un premier temps à repérer le fait de langue et, dans un deuxième temps, à le manipuler. Enfin, il y a une phase d'application de la règle ainsi observée.

Je propose d'extraire deux phrases du texte : l'une au présent simple, et l'autre à l'impératif. On demande aux élèves de les observer. Ils devront entourer le sujet de chaque verbe, et se demander pourquoi il n'apparaît pas à l'impératif. Ils auront à en déduire la valeur de l'impératif. Il est important à ce moment là de leur faire repérer la formation de ce mode : verbe à l'infinitif sans TO (pour la 2<sup>o</sup> personne).

On peut leur donner ensuite un autre court extrait dans lequel ils ont à repérer les verbes à l'impératif, et à traduire ces phrases. Dans un deuxième temps, on peut leur demander de remettre des mots dans le bon ordre pour former des phrases à l'impératif, puis de classer ces phrases selon un ordre logique.

Tout en faisant appel à leur connaissances techniques, cela permet de vérifier s'ils connaissent le sens des mots. Il y a donc ici interdisciplinarité, entre le général et le professionnel : l'un ne peut être accompli sans l'autre : on vérifie leurs connaissances linguistiques à travers leurs connaissances professionnelles.

Dans un troisième temps, on peut leur faire imaginer (avec l'aide d'un dictionnaire) la notice technique d'un lave-linge. Il est également possible de répertorier avec eux les noms, ainsi que les verbes dont ils auront besoin. Ils peuvent compléter ces listes par une recherche dans le dictionnaire. Puis, ils écrivent la notice.

## SEANCE

Exercice 1 = a- Lisez attentivement le texte suivant, soulignez les mots transparents, puis recherchez le vocabulaire que vous ne connaissez pas.

b- Observez les deux phrases extraites du texte. Soulignez les verbes et entourez leur sujet dans chacune des deux phrases. Que remarquez-vous ? Quelle est l'idée exprimée dans la phrase 2 ? Quelle remarque pouvez-vous faire sur la formation de ce mode ?

The resistance in the test leads can diminish accuracy on the lowest range. The error is usually 1 to 0.2 ohms for a standards pair of test leads. To determine the error, short the test leads together and read the resistance of the leads.

When measuring resistance, be sure that the contact between the probes and the circuit is good. Dirt, oil, solder flux, or other foreign matter seriously affect resistance.

If the measured resistance value exceeds the maximum value, OL displays to indicate overload and the bar graph flashes.

N°1 : The error is usually 1 to 0.2 ohms for a standards pair of test leads.

N°2 : To determine the error, short the test leads together.

Exercice 2 = Soulignez les verbes exprimant un ordre, et traduisez ces phrases.

Replacing the fuse.

**WARNING** : to avoid electric shock, disconnect the test probes before removing the battery or the fuse. Replace only with the same type of battery or fuse.

**CAUTION** : for continued protection against fire or other hazard, replace only with fuse of the specified voltage and current ratings.

1. Press ON/OFF button to turn the meter off and disconnect the test probes.
2. Remove the back cover by unscrewing the four screws and pulling off the meters cover.
3. Remove the blown fuse.
4. Install the new fuse in the fuse compartment.
5. Replace the cover and secure it with the screws.

Exercice 3 = Mettez les mots dans le bon ordre pour produire une phrase correcte à l'impératif. Puis, classez ces phrases selon un ordre logique.

- 1-probe / ground / the / connect / to / black / point
- 2-rotate / switch / to / logic / the / rotary / range / the
- 3-set-reset / button / press
- 4-red / to / move / the / other / probe / points / the
- 5-the / into / COM / leads / test / the / plug

Corrigé

Rotate the rotary switch to the logic range.

Plug the test leads into the COM.

Connect the black probe to the ground point.

Press set-reset button.

Move the red probe to the other points.

Exercice 4 = Ecrivez la notice technique d'un lave-linge : 10 consignes. Utilisez obligatoirement l'impératif.

## CONCLUSION

Lorsque nous enseignons en lycée professionnel, le suivi d'élèves en stage fait partie de notre mission. Les élèves qui nous sont confiés enrichissent non seulement leurs connaissances générales dans divers domaines, mais ils sont aussi en train de faire l'apprentissage d'un métier. Il est de notre devoir d'enseignant de nous intéresser aux deux aspects de leur formation.

Même si notre contribution lors des visites d'élèves en stage est moindre que celle du professeur de la discipline d'atelier (de par ses compétences professionnelles), les élèves apprécient la visite du professeur qui s'intéresse à lui en tant que personne, et non plus en tant qu'élève (où le souci de la note est toujours premier).

Je considère qu'il est également très intéressant de rendre visite à des entreprises qui sont souvent très différentes les unes des autres. Cela nous permet d'être en contact avec un monde que l'on connaît en fait très peu.

En outre, ces visites m'ont été très utiles dans la mesure où, dans quelques semaines je vais aller à la rencontre de certains de mes élèves sur leur lieu de stage, et que je n'avais en fait qu'une vague idée de la façon dont cela allait se dérouler. Je pense qu'il est nécessaire d'avoir un premier contact avec les entreprises et les élèves en stage, avec un professeur qui en a l'habitude, qui vous rassure, vous guide et vous fournit de précieux conseils.

## **REMERCIEMENTS A :**

Laurence MAUGARD pour sa disponibilité, ses conseils et son soutien.

Monique BOONEN-NAU et Evelyne THALGOTT pour leur patience, leurs conseils et leur amitié.

Jean-Michel MAGOT pour son accueil et son aide précieuse dans la découverte de l'enseignement professionnel.

# **ANNEXES**

## **BIBLIOGRAPHIE**

« *Enseigner en collège et en lycée* »  
de Richard ETIENNE et Alain LEROUGE

« *Vers l'autonomie* »  
de Marie-Françoise CHESNAIS

Cahiers Pédagogique, n° 280 et 281 de janvier 1990  
( Apprendre 1 et 2 )

Textes officiels :

- Programme d'anglais – 1997
- B.O. Spécial n°1 du 5 février 1987
- B.O. 32 bis du 10 septembre 1981