

Comment le professeur-documentaliste
peut-il utiliser la presse dans une activité
de remédiation ?

Discipline : DOCUMENTATION

Classes concernées : 2° de baccalauréat professionnel

Etablissement : Lycée Mas de Tesse, Montpellier

Tuteur du mémoire : Julie GRANIER

Assesseur : Pierre CHARPENTIER

Année universitaire **2000/2001**

Résumé :

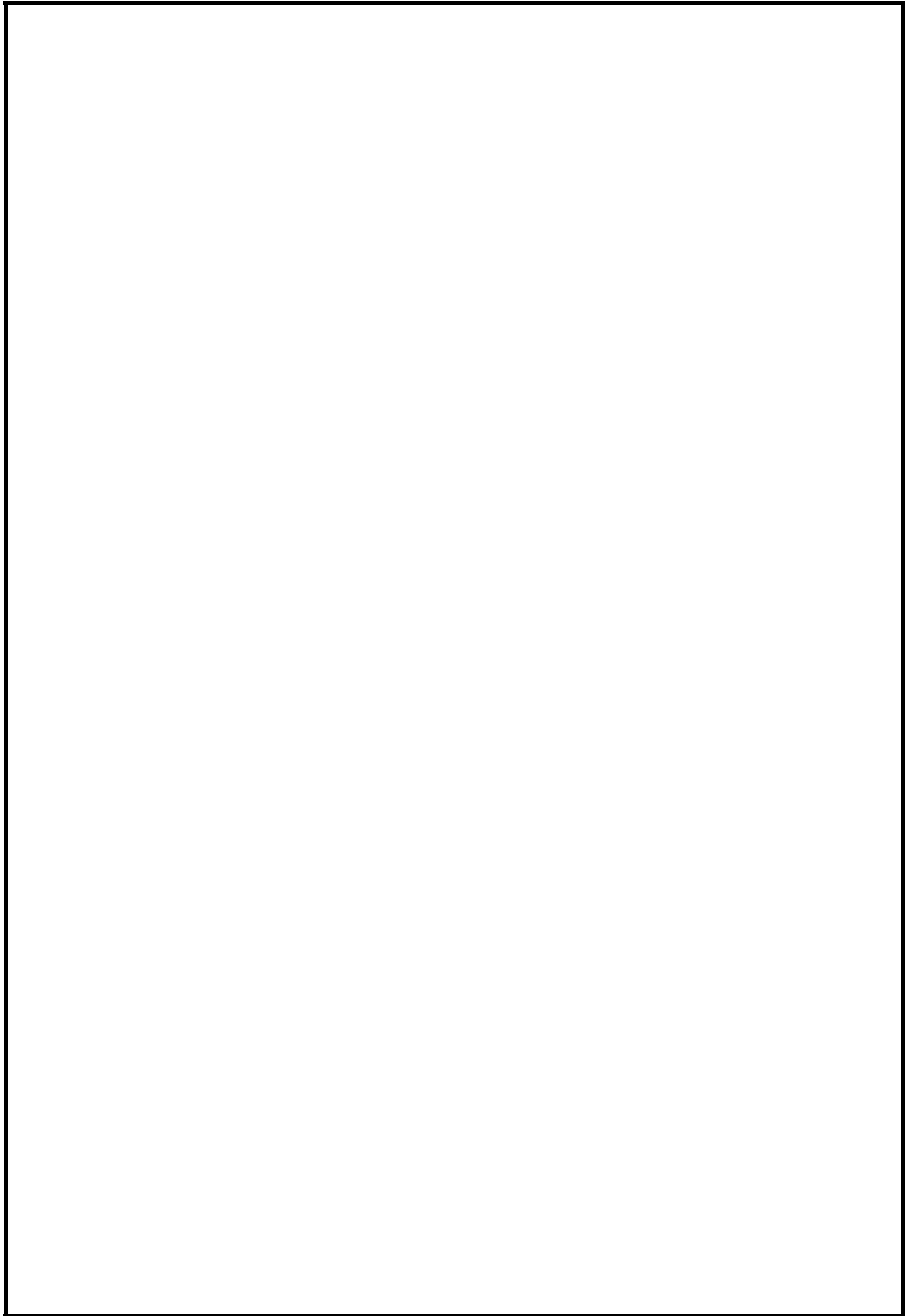
Les activités proposées par le professeur-documentaliste sont des activités structurantes pour les élèves et notamment pour les élèves en grandes difficultés scolaires. L'emploi d'outils spécifiques comme la presse permet une approche différente de la langue, donc de l'écriture et de la lecture. En outre, l'apprentissage documentaire est un soutien pour une meilleure structuration de la réflexion et une initiation à la conceptualisation. Enfin, le travail sur les documents donne au professeur-documentaliste un rôle fondamental dans la formation à l'esprit critique des élèves et par conséquent dans la formation à la citoyenneté.

Mots-clés :

Presse à l'école , citoyenneté , langue , écriture, lecture , apprentissage de base - élève en difficulté , documentaliste , échec scolaire , apprentissage cognitif , illettrisme , rôle de l'enseignant

Resumen :

Las actividades propuestas por el profesor-documentalista son actividades estructuradoras por los alumnos y particularmente para los que conocen importantes dificultades escolares. El uso de instrumentos específicos como la prensa permite un enfoque diferente del idioma, pues, de la escritura y de la lectura. Además, el aprendizaje documental es un soporte para una mejor estructuración de la reflexión y una iniciación a la conceptualización. Por fin, trabajar sobre documentos da al profesor-documentalista un papel fundamental dentro de la formación del espíritu crítico de los alumnos y por consiguiente, dentro de la formación de la ciudadanía.



SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	p. 5
<u>1. La presse écrite : lire et écrire la langue ou la langue comme outil de communication</u>	
1.1. Les primo-arrivants, l'illettrisme : les difficultés	p. 9
1.2. L'outil de base : le dictionnaire	p. 12
1.3. Ecrire pour être lu	p. 16
<u>2. La presse écrite comme outil de structuration</u>	
2.1. comprendre la logique d'organisation d'un écrit	p. 18
2.2. La conceptualisation : un apprentissage difficile	p. 21
2.3. Structurer, organiser sa propre production	p. 24
<u>3. La presse écrite comme outil pour comprendre son environnement et le maîtriser : le rôle du documentaliste dans cet apprentissage de la citoyenneté</u>	
3.1. Un citoyen illettré : antinomie	p. 26
3.2. Développer l'esprit critique et permettre l'intégration	p. 29
3.3. Le documentaliste, un médiateur privilégié	p. 32
<u>CONCLUSION</u>	p. 36
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p. 38
<u>ANNEXES</u>	p. 40

INTRODUCTION

Pour le professeur-documentaliste, il ne va pas de soi d'être connu, reconnu et de s'intégrer dans une communauté éducative déjà constituée et bien installée. Cela est d'autant plus vrai si ce professeur-documentaliste est stagiaire et que le C.D.I. est excentré par rapport aux lieux de vie (salle des professeurs notamment), de passage de l'établissement ! Cette réalité s'est imposée à moi lors de ma rentrée, en septembre 2000, au lycée Mas de Tesse de Montpellier.

Le lycée connaît depuis quelques années un contexte local perturbé : on note ainsi un taux de chômage dépassant les 17 %. Le secteur de recrutement sur la ville a lui aussi évolué : le lycée accueille les élèves issus de trois zones sensibles et le collège principal du secteur est passé en zone d'éducation prioritaire à la rentrée 2000. La population scolaire a donc nettement changé, le contexte socio-économique ayant des répercussions sur la vie du lycée. On compte plus de deux mille élèves avec environ :

- 200 élèves en post-bac,
- 1350 élèves en second cycle général et technologique,
- 550 élèves en second cycle professionnel.

Le pourcentage important d'élèves boursiers montre aussi les difficultés socio-économiques des familles des enfants scolarisés :

- 31 % en 2^o et 1^{ère}
- 42 % en T^{ale}
- 53 % en L.P.
- 55 % en post-bac
- 15 % des élèves aidés par le Fonds social.

Au-delà des activités relevant du travail au CDI, j'ai donc cherché à m'investir davantage dans la vie du lycée. Ainsi, après consultation du projet d'établissement, je me suis insérée dans une équipe d'enseignants formant des groupes de soutien. Cette action d'aide aux élèves en grandes difficultés, sur l'initiative de Monsieur Van Der Beken proviseur adjoint du lycée professionnel, a débuté en 1999. Les élèves, repérés en début d'année scolaire par les professeurs de français, ont pu dès lors effectivement profiter de soutien en français et en mathématiques. Cette action est pilotée par Madame Lévy dont les conseils, pour comprendre et « apprivoiser » ces élèves, m'ont été fort utiles.

Mais ne pouvant vraiment pas assurer une aide en mathématiques, et n'étant pas non plus qualifiée pour assurer un suivi en français, il m'a fallu réfléchir au rôle que je pouvais jouer en tenant compte de ma formation et de ma spécialité de professeur-documentaliste. Devant cette problématique j'ai eu des difficultés à trouver ma place et j'ai dû justifier ma position tout au long de l'année.

En effet quel doit-être le positionnement du professeur-documentaliste et quels outils spécifiques peut-il utiliser pour participer à des actions de remédiation ?

Face aux difficultés scolaires importantes des élèves qui m'ont été confiés, j'ai cherché des outils, des supports de travail « différents », c'est-à-dire qui, tout en autorisant un véritable apprentissage, permettent de dédramatiser la situation. Car si ces élèves ont choisi de participer à ces temps de soutien, cela reste pour eux douloureux et on ne vient en soutien que dans l'espoir de ne plus en avoir besoin et le plus rapidement possible.

C'est pourquoi l'utilisation de la presse écrite m'a paru convenir tout à fait à la situation.

« Le contexte d'utilisation joue aussi un rôle non négligeable dans l'activité des élèves. Pour les élèves en difficulté, créer des situations non scolaires, dédramatiser le problème de la lecture, remet en confiance, en transformant leur image d'eux-mêmes et de l'école. »¹

Je me suis inspirée de la pédagogie fondée sur l'imprimerie à l'école, créée et propagée par Célestin Freinet en 1924. A partir de l' « outil », tout se structure explique Freinet. La classe

¹Coclet-Grégoire (J.), Hargous, (M.). - Lire, écrire, produire avec les médias. – Lille : C.R.D.P. Nord Pas-de-Calais, 1996. - p. 22.

prend une autre signification et une autre dimension parce qu'elle devient un lieu de vie. De là, les questions d'orthographe, d'écrit, de structuration prennent une autre saveur.

De plus, il est fondamental en classe, et d'autant plus en lycée professionnel, que les activités aient une représentation concrète pour les élèves, « palpable » pourrait-on dire. Et l'aspect ludique que peut avoir la presse écrite correspondait bien pour cette activité de remédiation où la motivation joue un rôle premier.

« L'actualité joue un rôle motivant pour l'élève. La situation est réelle, concrète ; il peut communiquer, échanger sur les faits, les idées qui lui sont présentés. »²

Mon travail a consisté à proposer une activité de soutien en français-compréhension à un groupe normalement constitué de six élèves de Seconde de baccalauréat professionnel, durant une heure par semaine.

Ma réflexion a tourné autour de trois axes. Tout d'abord, en quoi la presse écrite est-elle un outil pour lire et écrire la langue ? Ensuite en quoi est-elle un outil de structuration ? Enfin quel rôle le professeur-documentaliste peut-il avoir dans l'apprentissage de la citoyenneté, en utilisant la presse écrite comme outil pour comprendre et maîtriser son environnement ?

« L'apprentissage de la langue est nécessaire, il doit être premier, mais il ne peut être mené seul. Il doit s'inscrire dans un projet pédagogique global intégrant l'expérience quotidienne de l'enfant. Cet apprentissage doit s'appuyer sur des situations de communications réelles ou fortement plausibles. Ce sont des situations qui intéressent l'enfant, ce sont elles qu'il vit et c'est pour les dominer qu'il a besoin d'apprendre à parler français, puis à écrire français. »

Daniel Zimmerman

² Coclet-Grégoire (J.), Hargous, (M.). - Lire, écrire, produire avec les médias. – Lille : C.R.D.P. Nord Pas-de-Calais, 1996. – p. 14.

1. La presse écrite : lire et écrire la langue ou la langue comme outil de communication

Les élèves qui ont participé au soutien demandaient principalement à travailler sur la langue. En effet, ces élèves de 2^{nde} de baccalauréat professionnel ont de grandes difficultés à maîtriser le français. Cela s'explique en grande partie par leurs origines : sur six élèves, seulement deux étaient nés en France et avaient donc suivi toute leur scolarité en France. A partir de ce constat, je me suis interrogée sur les problèmes que peuvent rencontrer les primo-arrivants et les personnes illettrées et en quoi mon action pourrait être utile sans que je joue le rôle d'un enseignant de lettres.

1. 1. Les primo-arrivants. L'illettrisme : les difficultés

Le statut de primo-arrivant s'applique aux personnes arrivées sur le sol français depuis moins d'un an. A partir de la deuxième année, ces personnes ne sont plus considérées comme primo-arrivantes. Cela pose quelques problèmes car l'on s'aperçoit qu'il faut bien plus d'une année pour acquérir tous les nouveaux réflexes que nécessite l'intégration, et ces problèmes sont d'autant plus flagrants pour les enfants scolarisés en collège ou en lycée. Leur statut de primo-arrivants leur donne droit, si cela est possible dans leur établissement d'affectation, à un suivi particulier dans des classes spécialisées appelées C.L.A.C. (Classe d'Accueil) dans le secondaire, classes prises en charge par des enseignants appartenant au C.E.F.I.S.E.M³. Ce suivi n'est plus obligatoire l'année suivante. Or, les processus d'intégration du langage ne sont souvent pas acquis.

De plus, ces enfants nouvellement scolarisés doivent apprendre le français comme si cette langue était leur langue maternelle. Ils doivent s'adapter au système d'enseignement. **Mais, pour eux, le français est une langue étrangère**, et apprendre une langue étrangère demande

³ C.E.F.I.S.E.M. : Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.

un effort particulier pour pénétrer dans un système linguistique, affectif, de pensée bien différent. Le langage est un moyen vivant de communication qui reflète une civilisation :

« Il est inséparable de cette réalité que nous créons et qui nous crée : le langage est avant tout un dialogue incessant, avec les autres hommes, mais aussi avec les choses. Il exprime une manière d'être, de penser, de sentir, de voir les choses et les gens ; même sous sa forme la plus humble. »⁴

Daniel Zimmerman met en évidence un autre point important. Ces élèves ont pu être de bons élèves dans leur pays d'origine, parce que capables d'acquérir un certain nombre de compétences et d'effectuer des apprentissages différents. Mais en changeant de pays, en plus de l'apprentissage d'une langue étrangère, ils doivent changer de système d'enseignement.

« Apprendre une langue étrangère c'est se doter d'un nouveau système d'expression, perçu comme indépendant de tout nouveau contenu ; c'est savoir formuler autrement et, non pas, savoir ou formuler autre chose. »⁵

Si certains des élèves avec lesquels j'ai travaillé présentaient des problèmes évidents de compréhension hors des difficultés dues à la langue, d'autres montraient au contraire de vraies aptitudes à la réflexion. **Et cela m'a révélé l'injustice qu'il y a à assimiler ces élèves à de « mauvais » élèves, alors que leurs difficultés proviennent d'autres facteurs.**

En outre, ces élèves rencontrent l'obstacle de la différence de cultures. Les références ne sont plus les mêmes et on sait combien il est important pour des jeunes de se comprendre en évoquant les mêmes références.

Au cours de l'année, ces différences d'approches, de références sont apparues flagrantes. Mais il s'agit de ne pas tomber dans le travers d'en faire une faiblesse.

⁴ Zimmerman, Daniel, sous la dir. de. – *Questions / réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*. – Paris : ESF, 1976. – p. 97

⁵ Zimmerman, Daniel, sous la dir. de. – *Questions / réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*. – Paris : ESF, 1976. – p. 97

Ainsi, une séance portait sur **la reconstitution d'une UNE de *Midi Libre***⁶ : les élèves devaient lire et comprendre les titres, les sous-titres, les articles, analyser des photos afin de rassembler tous les éléments de façon pertinente. Ce travail m'a permis d'appréhender l'ampleur de la tâche. Les problèmes de différences de références (entre autres) se sont alors révélés. Ainsi une élève arrivée d'Algérie n'était pas en mesure de rassembler le titre « Rallye / Cévennes » (elle ne connaissait pas le sens de « rallye ») et le court article de présentation (« Le pilote héraultais [...] »)⁷. De toute façon, les Cévennes n'évoquaient rien pour elle.

*« Le savoir [est] structuré comme une pyramide : à la base, il y a le savoir lire, calculer, écrire, analyser, exprimer. A cela s'ajoute le second étage de la pyramide, celui des données culturelles de base (l'alphabétisation culturelle) : connaître ce qui permet de s'orienter dans nos sociétés, ce qui constitue le tissu de références implicites, ce qu'il faut savoir et comprendre afin de lire et comprendre le journal. »*⁸

Malheureusement, ces difficultés conduisent beaucoup de ces élèves vers une forme d'illettrisme. Ils savent certainement se faire comprendre dans des situations d'oral mais l'écrit est beaucoup plus laborieux, tant pour leur propre production que pour la lecture d'autrui. **L'insécurité linguistique est un cercle vicieux et l'illettrisme crée un handicap social qui fait que l'illettré se renferme sur lui-même et sur le peu qu'il pense maîtriser.** Alain Bentolila emploie d'ailleurs un terme fort pour caractériser cela puisqu'il parle d'« autisme social » :

« Dans sa lecture, son écriture, sa parole, l'illettré manifeste son renoncement à exercer la part de pouvoir que confère la langue à tout être humain : renoncement à s'emparer de ce que l'autre a écrit à notre intention, renoncement à imposer son discours à l'autre, [...], renoncement

⁶ cf. annexe 1 : Presse écrite : découpage de la UNE

⁷ *Midi Libre*, mercredi 8 nov. 2000.

⁸ Coclet-Grégoire (J.), Hargous (M.). – *Lire, écrire, produire avec les médias*. – Lille : CRDP du Nord-Pas de Calais, 1996. - p. 15

enfin à dépasser le cercle étroit où l'a conduit et enfermé un parcours d'apprentissage privé de réelle médiation. »⁹

Ce renoncement, je l'ai touché du doigt lorsque j'ai demandé aux élèves de mon groupe de soutien pourquoi ils ne lisaient pas les journaux. La première réponse a été : « Parce que ce n'est pas intéressant ». Lorsque je leur ai répondu que la presse pouvait traiter de sujets très divers comme la Coupe du monde de football ou la mode, le cri du cœur a été : « Mais on n'y comprend rien ! ». Cet aveu d'impuissance, de renoncement m'a fortement interpellé.

Apparaît alors nettement la nécessité de leur donner les moyens de maîtriser les outils de base pour saisir un texte.

⁹ Bentolila, Alain. – L'illettrisme, autisme social. – *Le Monde de l'éducation*, mars 1997, n°246, p. 35.

1. 2. L'outil de base : le dictionnaire

Séraphin Alava présente le document comme « une boîte à outil, un mécano où l'élève puise les outils et les matières premières nécessaires à la construction de son savoir. »¹⁰. Cette définition m'a paru traduire complètement le rôle de ce document qu'est le dictionnaire. Encore faut-il savoir se servir d'un dictionnaire. Je ne me doutais pas à quel point certains élèves pouvaient rencontrer des difficultés dans l'utilisation même de cet outil de base. **Aider les élèves à maîtriser les usuels rentrant tout à fait dans le cadre de notre mission de professeur-documentaliste**, j'ai pu consacrer plusieurs séances à cet apprentissage.

La méthodologie de la consultation du dictionnaire doit être acquise dans le premier cycle mais on s'aperçoit que l'usage d'un dictionnaire cause de nombreux soucis à certains élèves.

Il y a deux difficultés : la recherche par nom propre et l'ordre alphabétique. Les premières difficultés sont de savoir comment chercher dans un usuel... J'ai ainsi été stupéfaite, dans un autre cadre que le soutien, devant une élève de terminale d'une filière professionnelle qui, dans le *Petit Robert des noms propres*, cherchait à « Eugène » l'auteur Eugène Labiche, tout en s'insurgeant de ne pas trouver. En outre, l'ordre alphabétique, surtout lorsqu'on rentre dans le corps du mot, n'est souvent pas acquis.

Une troisième difficulté se trouve dans l'utilisation des repères proposés par les auteurs du dictionnaire : qu'est-ce qu'un mot-repère, une entrée ? A quoi cela sert-il ? De quoi est constitué un article de dictionnaire ? Quelles informations y trouve-t-on ?¹¹ Les élèves du groupe de soutien découvraient visiblement toutes ces aides à la lecture d'un article de dictionnaire.

Il semble aussi nécessaire de proposer aux élèves différents usuels (dictionnaires spécialisés comme un dictionnaire des auteurs, des dictionnaires encyclopédiques comme le *Petit Larousse*, des encyclopédies comme l'*Encyclopedia universalis*, même si celle-ci se révèle souvent d'un abord trop difficile) afin qu'ils puissent chercher et trouver l'information dans l'usuel le plus pertinent. Cela doit leur montrer la diversité des sources d'informations de

¹⁰ Alava, Séraphin. – Pour une nouvelle écologie de la connaissance : le CDI. – *InterCDI*, mai-juin 1994, n° 129, p. 66-70

base, leur permettre d'exercer leur jugement critique face à une question posée et de découvrir le moyen le plus rapide et le plus efficace pour y répondre.

L'objectif de la séance que j'ai consacrée, dès le début de l'année, entièrement et uniquement aux usuels, était dans un premier temps de **démystifier le dictionnaire** afin que les élèves n'aient plus peur de s'y référer. Dans un deuxième temps, l'objectif était de leur permettre d'accéder à d'autres documents sans avoir peur de ne pas les comprendre : leur donner un outil pour les aider à ne pas renoncer face à la crainte de ne pas réussir à appréhender un article de journal.

De plus, l'obstacle principal étant pour eux la langue, il était nécessaire de leur donner un « instrument de la norme »¹². Il me semblait plus utile, et cela rentrait plus dans mes compétences, de leur donner les moyens, à l'aide de l'outil-dictionnaire, et de leur ouvrir une voie vers l'autonomie face à la langue. Par ailleurs, il a toujours été utile, ponctuellement, de revenir sur des points de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison.

Enfin, le dictionnaire est un moyen d'ouverture sur tout type de connaissance :

*« Le dictionnaire joue deux rôles distincts : il sert d'outil au service de la langue, mais il apporte aussi une ouverture sur le monde, une réponse à toutes les curiosités, une invitation au rêve ».*¹³

Il est nécessaire de montrer aux élèves qu'un usuel n'est pas qu'un livre de plus imposé en cours de français. Les usuels sont par excellence des outils transversaux, qui dépassent le cadre des disciplines. Et à partir de cette séance, la décision a été prise de toujours, dorénavant, apporter des usuels dans la salle pour les avoir à disposition à tout moment.

Toutefois, alors que je pensais n'avoir à faire qu'un rappel, je me suis aperçu que cette séance était plus qu'utile puisque les élèves n'ont pas su, bien souvent, réinvestir les compétences qui semblaient acquises dans les exercices que j'avais créés.

En effet, les élèves ont été très actifs au cours de la séance et donnaient l'impression de connaître et de savoir bien utiliser les outils proposés. Or les exercices sont apparus trop difficiles et nous avons dû y revenir, par la suite, durant quatre séances. En outre, je souhaitais

¹¹ cf. annexe 2 : Presse écrite : dictionnaires et encyclopédies

¹² Pecheyran, Isabelle. – « M'Dame, ça y est pas dans le dictionnaire ! Quel usage font les élèves (et leurs manuels) du dictionnaire ? – *Le français aujourd'hui*, 06/91, n°94., p. 37-44.

¹³ Claude Bert. – *Le Monde de l'éducation*, oct. 1992, p. 90-94.

leur faire acquérir le réflexe d'aller vérifier dans un dictionnaire (et le bon si possible !) dès le moindre doute à propos de l'orthographe d'un mot ou d'une définition. Mais fin février, ce réflexe n'était toujours pas acquis.

Finalement, à l'usage, j'ai compris que les élèves rencontraient un autre obstacle: les définitions proposées par le *Petit Robert* ou le *Petit Larousse* se révélaient parfois trop compliquées et les élèves se perdaient dans les différents sens d'un mot, voire dans les explications. J'ai compris cela au cours d'un travail de réinvestissement. Effectivement afin de rendre les exercices plus concrets et en lien avec la presse écrite, j'ai fait le choix de les créer à partir de la Une de *Midi Libre*¹⁴. Une seule élève a été en mesure de répondre à la question : « Dans quel sens est employé ici le mot *cadre* ? », et encore imparfaitement. Les autres ne comprenaient pas la définition donnée par le *Petit Robert* et il a fallu s'y attarder longuement au cours de la correction.

Il est apparu clairement que, si les dictionnaires devaient être présents à chaque séance, les élèves devaient être accompagnés dans l'usage de ces outils, jusqu'à la plus grande autonomie possible. La compréhension de tout texte passait par cette contingence.

¹⁴ *Midi Libre* du mardi 21 novembre 2000. cf. annexe 3 : Exercices : dictionnaires et encyclopédies

1. 3. Ecrire pour être lu

Alain Bentolila écrit : « La langue écrite, comme la langue orale ont comme fonction de tenir des propos sur le monde et de transmettre à d'autres ces propos en veillant à ce qu'ils puissent être compris. »¹⁵

Dès la sixième, les programmes insistent sur l'importance de la communication. Il s'agit de mettre en place des activités visant à ce que « [...] les élèves soient capables de prendre en compte l'interlocuteur et d'être eux-mêmes, quand ils prennent la parole [à l'écrit comme à l'oral], audibles et compréhensibles » .¹⁶ Le système de la communication trouve ici une authenticité qui, par nature, fait défaut aux exercices scolaires. **L'important est de faire saisir à ces élèves que l'on n'écrit pas seulement pour être lu et noté par un professeur.**

Pour cela, il a fallu dédramatiser la situation d'écriture et d'expression orale. Juste avant les vacances de Noël, le travail, sous forme de jeu, consistait à écrire un court texte sur un sujet que moi-même je connais peu : les fêtes de Noël pour un Musulman. L'exercice de communication, à l'oral pour l'une, à l'écrit pour l'autre (la démotivation et les vacances aidant, seules deux élèves participaient à la séance), avait pour consigne de rendre l'information la plus claire possible pour un interlocuteur qui ne connaissait rien à la question. Les deux élèves devaient jouer le rôle l'une d'une journaliste de presse écrite, l'autre d'une journaliste de presse télévisée.

Le sujet de l'exercice était à la fois bien et mal choisi. Bien choisi, semble-t-il, parce que le sujet les a motivées : elles étaient heureuses de pouvoir partager quelque chose de leur culture et de pouvoir montrer qu'elles maîtrisaient mieux que moi ce sujet. Toutefois, ce sujet était aussi mal choisi car elles n'étaient pas en mesure, du fait du poids écrasant de leur culture, de prendre le recul nécessaire pour écrire sans parti pris.¹⁷ Il a alors été difficile d'expliquer la place que doit prendre le journaliste tenu d'éviter autant que possible toute subjectivité. J'ai senti une limite de mon action.

Cependant elles ont accepté l'idée qu'elles devaient produire un texte pour être comprises et la difficulté leur a paru énorme, comme si ce n'était pas une consigne habituelle.

¹⁵ Bentolila, Alain. – *De l'illettrisme en général et de l'écoute en particulier*. – Paris : Plon, 1996. – p. 34

¹⁶ Français. *Nouveaux programmes de 6^{ème}*, p. 13

¹⁷ Noura, 2nde Bac pro : « *Les Chrétiens fêtent Jésus comme leur dieu mais les Musulmans savent qu'il n'est qu'un homme [...]* ».

Elles ont pris conscience que l'on écrit pour un lecteur. Il a été plus difficile de leur faire saisir la puissance de la presse et son éventuelle capacité de manipulation. **Cela a pu contribuer à leur prouver, de l'intérieur, la nécessité d'un certain nombre de règles et de contraintes : de l'obligation d'écrire sans faute d'orthographe ni de syntaxe à la prise de conscience que l'on ne peut pas écrire n'importe quoi.**

2. La presse écrite comme outil de structuration

Travailler sur l'actualité, c'est aussi former les élèves à une méthode d'analyse et de production : informer, c'est identifier une source, trier, hiérarchiser, traiter, synthétiser, construire et diffuser un message.

2. 1. Comprendre la logique d'organisation d'un écrit

La presse écrite est un bon exemple pour montrer aux élèves qu'un texte est avant tout produit pour être lu, compris et dans la mesure du possible pour apporter quelque chose au lecteur, que ce soit une information, une émotion... Cela est d'autant plus vrai dans la presse écrite car un journaliste ne peut se permettre d'écrire un article impénétrable et donc de risquer de perdre son lectorat. La pertinence et la qualité du message sont sanctionnées par les lecteurs anonymes.

Pour rendre un article le plus lisible possible, il existe des règles d'élaboration qui permettent de structurer l'information mais aussi de guider le lecteur dans son appropriation du texte. Il est intéressant d'étudier ces règles avec des élèves et de les leur faire appliquer afin qu'ils comprennent de l'intérieur l'importance de la logique d'organisation d'un écrit. Ces « clés » de structuration sont des outils très utiles pour leur propre réflexion et leurs productions.

Une de ces clés est **la méthode du « QQQOCP »** ou encore des « 5 W », c'est-à-dire : qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ? (ou son équivalent en anglais, pour montrer aux élèves l'universalité de cette règle journalistique). Cette méthode permet de cerner le

sujet, de ne pas s'éparpiller dans les différentes informations pour mieux cerner l'information principale qui doit être traitée.

Il est bon de travailler avec les élèves sur différents articles, abordant des sujets hétéroclites et de longueurs diverses jusqu'à l'étude d'une brève. De cette façon, ils peuvent voir que cette règle est appliquée quasi systématiquement. **Ce travail développe l'esprit de synthèse et permet l'acquisition d'un maximum d'informations dans un minimum de temps.**

Il est aussi important, dans la maîtrise de la langue, de passer de la lecture à l'écriture et inversement. J'ai ainsi proposé au groupe de reformuler un article, avec l'aide de cette règle. Cet exercice permet de vérifier leur capacité de compréhension d'un texte lu dans son intégralité mais aussi de leur en autoriser l'accès et la compréhension grâce à une méthode qu'ils peuvent réinvestir. Après une lecture active de l'article au cours de laquelle ils avaient rempli les différentes rubriques (qui, quoi, ...), ils devaient écrire un nouveau texte avec les principales informations recueillies.¹⁸ Cet exercice n'a pas été simple car il leur est souvent difficile de repérer l'information qui éclaire vraiment face à une information plus anecdotique : la hiérarchisation des informations ne va pas de soi. Il a fallu souvent répéter que l'objectif est toujours d'informer de façon précise et claire. PRECISION et CLARTE, voilà les deux mots clés de cet exercice, qui sous-entendent les actions : hiérarchiser, trier, traiter, synthétiser. Autant d'actions intellectuelles nécessaires dans toute recherche d'informations qui se veut efficace.

Cet exercice vise aussi à leur faire découvrir que cette méthode n'est pas applicable seulement par les journalistes et l'on a essayé de prendre un exemple dans toutes les disciplines parlantes pour ces élèves : ils ont compris que **cette règle est un outil transversal, transdisciplinaire.**

« La règle de base de toute information est de répondre aux six questions : qui ? quoi ? quand ? comment ? pourquoi ? où ? La réponse simple à ces questions est un bon déclencheur efficace de compréhension et d'écriture pour les élèves dans le cas d'une recherche d'information. C'est un réflexe utile à donner aux élèves. »¹⁹

¹⁸ Cf. annexe 4 : Analyse d'un article

¹⁹ Coclet-Grégoire (J.), Hargous (M.). – *Lire, écrire, produire avec les médias.* – Lille : CRDP du Nord-Pas de Calais, 1996. - p. 17

En outre, il m'a paru important de les laisser libres face à cette méthode si toutes les rubriques ne pouvaient pas toujours être remplies ou s'il ne leur semblait pas nécessaire de le faire. **L'utilisateur peut à tout moment enrichir, amender, transformer les outils pour les adapter à son propre fonctionnement, ce qui revient en fait à les maîtriser suffisamment pour être autonome.** Nous avons ainsi pu évoquer la liberté du journaliste en ce qui concerne le traitement de l'information, même si cela était sur le ton de la plaisanterie : une perche était tendue !

2. 2. La conceptualisation : un apprentissage difficile

Les nouvelles idées de la pédagogie vont vers une prise en compte plus globale de l'élève : ce qu'il est en tant qu'élève mais aussi en tant qu'enfant. Cette approche est bien évidemment fondamentale dans une activité de remédiation, le vécu de l'enfant étant souvent à l'origine de ses difficultés. L'approche cognitiviste montre aussi l'importance de l'appréciation des représentations de l'élève, de la prise en compte des situations d'apprentissage, des représentations du savoir qu'il établit.

Il est nécessaire de partir de ce que maîtrise l'élève pour l'amener ailleurs, vers de nouvelles acquisitions.

« L'élève ne se contente pas en effet de recevoir et d'enregistrer le contenu de ce qui lui est communiqué. Il élabore et construit son propre savoir à partir de concepts déjà connus. »²⁰

Effectivement, il est apparu que les enseignants devaient opérer certaines remises en cause : il s'agit pour eux de reconnaître que le savoir n'est pas seulement un objet à transmettre, mais qu'il est aussi et surtout un objet d'apprentissage. L'élève seul peut en faire un objet intégré, par tâtonnements successifs. L'enseignant doit l'y encourager en ayant un rôle aidant, stimulant, facilitateur.

Toutefois, il n'est pas évident, pour les élèves, de s'approprier le savoir de façon suffisamment autonome. C'est pourquoi il est nécessaire, selon une formule souvent employée, de les aider à « **apprendre à apprendre** ». Au-delà de l'apprentissage d'un contenu, les élèves doivent en effet parvenir à maîtriser l'habileté à apprendre.

Au cours de la séance traitant de la reconstitution d'une UNE, mais aussi ponctuellement tout au long de l'année, j'ai constaté combien il est difficile pour certains élèves de hiérarchiser des informations mais aussi de conceptualiser des idées.

²⁰ Vézin, Liliane. – *Communication des connaissances et activités de l'élève*. – Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 1986. – p. 11

En soutien, peu d'élèves ont su rattacher les extraits d'articles tout d'abord à leurs titres, et encore moins à leur rubrique. Car celle-ci (sport, politique, société,...) se présente le plus souvent sous la forme d'un titre condensant la matière de l'article en un seul mot.

En effet, il leur a été très difficile de comprendre qu'un seul mot pouvait reprendre le « thème » de tout un article.

Cette difficulté est réapparue lorsque chacun a dû écrire son propre article. L'objectif final de cette activité était d'exposer ces articles au CDI lors de la Semaine de la Presse. Au cours de la mise en page sous forme de UNE des textes des élèves, je leur ai demandé à chacun de définir l'intitulé de leur rubrique. Il a alors fallu réaliser tout un **travail de conceptualisation**. J'ai essayé ici de reproduire le plus fidèlement possible cette activité de maïeutique (!) :

«- De quoi parles-tu dans ton article ?

- de la Coupe du Monde de foot... »
- Ne peux-tu pas le définir plus largement ?
- C'est du foot !
- D'accord, mais le foot, qu'est-ce que c'est ?

Grand moment de silence.

- Le foot fait partie d'un ensemble plus grand, avec le tennis, le basket,...
- C'est du sport ? »

J'ai dû ainsi reprendre ce type d'entretien avec chaque élève, surtout lorsque les textes abordaient des sujets tels que la violence à l'école, ou encore les séismes.

Il est alors évident que si les élèves arrivent à une relative autonomie lorsqu'ils ont compris un exercice et semblent avoir acquis la compétence en jeu, cette autonomie paraît s'évaporer quand il s'agit de réinvestir cette même compétence dans un exercice différent. Cette compétence n'est donc pas du tout acquise puisque, pour que l'on puisse parler d'acquisition, il faudrait qu'elle soit réinvestie sans difficulté.

Il faut bien avouer que l'on a parfois un sentiment d'échec et d'impuissance face à ce type de difficultés. Il faut alors essayer de reposer le problème sous une autre forme : le système des arborescences que l'on peut trouver dans le *thésaurus Motbis* m'a permis de varier l'approche de la conceptualisation (vertébré → félin → chat → ...), tout en faisant appel à des notions qu'ils côtoient plus facilement.

Face à cette difficulté, on comprend combien il est nécessaire de les guider dans la construction de leurs écrits. **L'obstacle de la langue est renforcé par leur incapacité à conceptualiser donc à organiser leur pensée et à proposer une production construite, qui corresponde à une idée claire de l'information qu'ils veulent donner.** La notion de plan, d'organisation d'un écrit leur semble inabordable.

2. 3. structurer, organiser sa propre production

Les élèves n'ont pas eu trop de difficultés à saisir la méthode des « trois QOCP ». Il a été facile pour eux d'observer dans différents articles comment le journaliste avait repris et adapté ce système pour traiter son information.

Il m'a donc paru utile de reprendre cette méthode pour leur faire écrire leur propre article. Les élèves ont choisi eux-mêmes leur sujet, mais parfois avec un peu de difficultés et il a fallu le recentrer. Mon objectif, en effet, était de leur faire produire un écrit structuré, argumenté, et je ne voulais pas, en leur imposant un sujet, les perdre dans trop de recherche (j'ai moi-même fourni les documents pouvant appuyer leurs propos).

L'expérience de l'année m'a appris à être prudente et à ne pas être trop ambitieuse dans mes demandes : je ne voulais pas prendre le risque de les effrayer et de les décourager par un travail qui leur paraîtrait trop exigeant.

Il m'est rapidement paru évident que ces élèves avaient besoin d'être rassurés. Or, leur demander d'écrire tout un article a provoqué un sentiment d'insécurité. J'ai donc fait le choix de les laisser écrire « à l'inspiration », tout en les guidant grâce à la méthode du « qui, quoi, ... » dont les réponses devaient rester sous leurs yeux.

Nous avons ainsi pu corriger ensemble tout ce qui avait trait purement à la langue. Cette étape n'était pas à négliger puisque notre intention était d'afficher ces articles dans le CDI, dans le cadre de la Semaine de la presse. De plus, ce travail a demandé plus d'une séance.

La seconde partie du travail a consisté à observer et à analyser la composition de différents articles tirés de *Midi Libre* et des *Clés de l'actualité*. A partir de la question : « Quels sont les différents éléments d'aide à la lecture ? », les élèves ont dû retrouver la rubrique, le sur-titre, la titraille, le chapeau, l'illustration et sa légende, les intertitres, la signature du journaliste. Les élèves ont été étonnés de retrouver plus ou moins la même structure d'un article à l'autre.

« Pour simplifier la structure du texte, il est possible d'introduire des signaux (mots ou phrases d'un texte qui n'apportent pas une information nouvelle par rapport au thème, mais qui met en valeur certains

aspects du contenu ou de la structure du texte) qui permettent d'orienter l'attention des sujets vers les énoncés clés. Ces signaux peuvent aider l'élève dans sa construction d'une représentation du texte. »²¹

Effectivement, cela leur a donné, dans un premier temps, des clés de lecture mais aussi, dans un deuxième temps, des clés d'écriture : l'écriture semble plus facile puisque une structure est proposée. La réalisation n'a pas été évidente mais en clarifiant leurs informations de cette façon, il leur a semblé que les informations devenaient plus claires pour eux-mêmes.

Mon rôle de professeur-documentaliste s'est trouvé renforcé dans cette activité de structuration, d'autant plus que cette activité avait pour objectif la communication finale sous forme d'affichage. L'activité visait en outre à leur faire prendre conscience de la transversalité de cette activité : organiser son travail est nécessaire dans toutes les disciplines et être en mesure de proposer un travail structuré, c'est montrer que l'on a compris et que les choses sont suffisamment claires pour être soi-même capable de les exprimer clairement

Toutefois, il nous a paru parfois frustrant, autant aux élèves qu'à moi-même, de ne prendre la presse et l'actualité que comme « prétexte » au travail réalisé ensemble. Les articles choisis (la violence à l'école, les séismes, la consommation de drogues chez les jeunes,...) suscitaient à certains moments des commentaires qu'il était difficile de reprendre puisque le temps nous était compté (une heure par semaine, cela passe très vite). Mais j'ai préféré m'arrêter parfois pour les laisser s'exprimer et pour réfléchir avec eux : leur réflexion avait quelquefois besoin d'être aiguillée. Ainsi, Robert Ricatte cite J. M. Croissandeau : **« Exercices de vocabulaire, exercices de syntaxe, on n'a pas fini d'en puiser dans la presse. Mais « un journal n'est pas conçu a priori pour fournir des exercices de contraction de texte ou de nominalisation. Il est fait pour donner des informations. Un travail qui porterait exclusivement sur la forme nierait la fonction spécifique de la presse. » »²²**

²¹ Vézin, Liliane. – *Communication des connaissances et activités de l'élève*. – Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 1986. – p. 106-107

²² Ricatte, Robert. – *Il y en a pour tous les goûts*. – Le français aujourd'hui, sept. 1979, n° 47, p. 10.

3. La presse écrite comme outil pour comprendre son environnement et le maîtriser : le rôle du documentaliste dans cet apprentissage de la citoyenneté

Les médias deviennent de plus en plus complexes, de plus en plus puissants. Ils combinent avec une efficacité redoutable l'écrit, le son et l'image. Nos élèves, comme nous-mêmes, sont soumis à un déferlement ininterrompu d'informations où se mêlent la réalité et la fiction, l'honnêteté et la manipulation. Grâce aux progrès de la technologie, les frontières spatio-temporelles s'effondrent mais aussi avec elles l'échelle des valeurs et les points de repère.

Toutefois, s'arrêter à ce constat serait fort déprimant et décourageant. Le rôle de l'école est de dépasser cet aspect négatif de la question. Un proverbe dit : « Si mes enfants vivent au bord de l'océan, il est plus facile de leur apprendre l'océan que de construire un mur autour ». **La mission de l'éducateur, en l'occurrence du professeur-documentaliste, n'est pas de fuir devant un phénomène qui peut paraître déroutant mais de s'armer et d'armer les élèves pour les aider à devenir des lecteurs et des spectateurs citoyens.**

3. 1. Un citoyen illettré : antinomie

Le fondateur du *Monde* en 1944, Hubert Beuve-Méry, disait que « une personne bien informée est un citoyen. Une personne mal informée est un sujet. »

En travaillant avec des élèves jeunes et en grandes difficultés, on s'aperçoit combien Hubert Beuve-Méry est dans le vrai. Et ce d'autant plus dans notre société de l'information pléthorique. On a vu quels problèmes de jeunes élèves partiellement illettrés peuvent rencontrer parce que quasiment incapables de s'informer, de comprendre l'information et

encore plus de la critiquer. En effet, pour eux, puisque c'est écrit, c'est vrai. **Il s'agit d'arracher les élèves à l'idée qu'une parole (orale ou écrite) est le reflet du réel.**

« Un citoyen en difficulté de conceptualisation, un citoyen qui ne sait pas, grâce à la langue, prendre une distance propice à la réflexion et à l'analyse sera particulièrement perméable à tous les discours qui prétendent apporter des réponses simples, immédiates et définitives ; il sera facilement séduit par tous les stéréotypes qui offrent du monde une vision dichotomique et manichéenne. »²³

Il est vrai aussi que les élèves qui participaient au groupe de soutien que j'animais rencontraient pour la plupart des problèmes dus à leur propre culture mais aussi à leur peu de références culturelles dans une société plus ou moins nouvelle pour eux.

Ainsi, on a vu combien il est difficile pour certains élèves de prendre de la distance par rapport à leur propre culture, surtout lorsque ce n'est vraiment pas une habitude comme dans les sociétés musulmanes. Même en passant par le rôle du journaliste et par le devoir d'objectivité, je me suis heurtée à l'impossibilité de les faire raisonner autrement. Alors, **l'alliance entre le poids de la culture et la difficulté à s'informer et à prendre de la distance par rapport à l'information m'est apparue comme un obstacle infranchissable.** En effet, on ne lutte pas, dans ce cas, seulement contre les problèmes de compréhension d'élèves mais bien contre les représentations des familles et d'une culture différente tout entière. Et on lutte soi-même entre la volonté de ne pas abandonner et la conscience qu'il s'agit presque d'un combat impossible.

S'ajoute à cela le fait que ces élèves ont souvent peu de repères dans notre société. Ils ont peu de repères parce que leurs parents en ont peu, et peut-être moins encore puisque, pour beaucoup ils ne sont pas passés par le système scolaire français, lequel par son homogénéité, tente de donner à tous les mêmes valeurs.

²³ Bentolila, Alain. – *De l'illettrisme en général et de l'écoute en particulier.* – Paris : Plon, 1996. – p. 67

Ainsi, lors de l'exercice de reconstitution d'une UNE de *Midi Libre*²⁴, une élève n'a pas su rattacher le titre « procès Tiberi » au court passage évoquant « le procès des emplois fictifs du RPR ». En classe de seconde, il est concevable qu'une élève ne connaisse pas ces événements de la vie politique. Cependant, j'ai essayé de lui permettre de retrouver par elle-même le bon emplacement (ne serait-ce que par l'allusion au « procès ») : quand j'ai cherché à aller plus loin, elle n'a pas su me dire à quel parti était rattaché Jacques Chirac.

Le problème s'est posé à nouveau lorsque, au cours du même exercice, on a évoqué la « majorité plurielle », que trois élèves n'ont pas su rattacher aux « PS, PCF, ... ». Je leur ai demandé de me dire si ces partis étaient des partis de droite ou de gauche, ils m'ont répondu qu'ils étaient de droite. Ils avaient une chance sur deux et leur erreur a révélé quelque chose de bien plus grave : l'ignorance de tout ce qui touche à la vie de la cité en tant qu'organisation sociale et politique.

J'ai trouvé cela particulièrement inquiétant car ces élèves de 2nde de bac professionnel sont en âge, ou presque, de voter et on voit combien ils sont susceptibles d'être séduits par les discours les plus simplistes, lesquels, en outre, risquent de les desservir.

L'exercice de la citoyenneté reste pour ces élèves totalement abstrait : aucun engagement civique n'est possible dans ces conditions. Il s'agit vraiment « d'un **enjeu du savoir comme moyen d'une vie démocratique fondée sur la raison et la liberté de jugement** car c'est particulièrement sensible dans le contexte politique et social actuel, face à de nombreux jeunes en situation difficile et sans repères culturels. »²⁵

²⁴ cf. annexe 1 : Presse écrite : Découpage de la UNE

²⁵ Chapron, Françoise. – *Les CDI des lycées et collèges*. – Paris : PUF, 1999. – p. 188.

3. 2. Développer l'esprit critique et permettre l'intégration

« Aujourd'hui, un choix s'impose : si l'on estime que l'insertion constitue un enjeu social prioritaire, il faut que ce processus prenne sérieusement en compte la question de l'illettrisme. Sinon l'insertion n'est qu'un mot d'appel et d'exhortation, rejoignant dans les mêmes discours convenus les concepts de solidarité, de cohésion nationale, d'égalité des chances, ... »²⁶

Il est donc nécessaire d'accompagner les jeunes dans leur « lecture » (au sens large du terme) des médias, en les aidant à construire leur propre culture mosaïque.

On peut chercher à éveiller la curiosité des jeunes élèves qui croient souvent que ce qui est écrit est vrai : « Je l'ai vu, lu, entendu, ils l'ont dit, montré, écrit, c'est donc bien vrai, sûr, certain... ». Bien sûr, il ne s'agit pas d'inciter à une suspicion systématique mais de former à une lecture critique de l'information que l'on nous donne en pâture.

Les aider dans une lecture critique, dans une mise à distance de l'information, revient à leur donner les clés pour identifier le but de leur lecture, pour questionner un document, en leur donnant les préalables de compréhension, en leur apprenant des savoir-faire.

L'équipe d'enseignants qui encadrent ces activités de soutien a également à cœur d'ouvrir plus largement ces élèves à l'environnement social et culturel dans lequel baigne notre société. Il est important d'ouvrir l'esprit et d'éveiller la curiosité de ces élèves mais en les rassurant aussi sur leur propre culture qu'il s'agit de ne pas nier.

« Ce que l'école doit constamment prendre en compte, c'est le biculturalisme de chaque enfant étranger en France. Il ne s'agit ni de le réduire à la « monoculture » ni de le détruire en se refusant à toute intervention. »²⁷

²⁶ Bentolila, Alain. – L'illettrisme, autisme social. – *Le Monde de l'éducation*, mars 1997, n°246, p. 35.

²⁷ Zimmerman, Daniel, sous la dir. de. – *Questions / réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*. – Paris : ESF, 1976. – p. 86

L'objectif de l'équipe est bien d'une part de **préserver leur culture d'origine, et d'autre part de leur donner les moyens de situer dans la société qui les accueille sans être écrasés par elle ni annihilés.**

Il est nécessaire de permettre à ces élèves de réveiller leur curiosité : souvent c'est la même peur de l'échec qui leur interdit de s'intéresser à ce qu'ils ne connaissent pas ou peu et qui leur fait rejeter tout ce qui peut les remettre en cause. Ainsi, nous avons eu une discussion animée autour de l'actualité générée par la mort du chanteur Charles Trenet : un petit groupe ne comprenait pas tout le bruit fait autour de cet évènement. J'ai dû évoquer le concept de patrimoine. Alors que certains rejetaient cette idée de patrimoine, d'autres ont eu un réflexe d'ouverture et même d'intégration : « Nos enfants apprendront ses chansons ! ».

Dans le même esprit d'ouverture à l'environnement, il nous a paru intéressant de faire découvrir aux élèves des lieux de culture montpelliérains : la visite guidée du musée Fabre avait pour objectif de leur montrer que la culture ne leur est pas inaccessible. Cette visite a nécessité une préparation scolaire, bien sûr, afin que les élèves aient un minimum d'informations sur la vie au XIX^{ème} siècle (dont nous allons voir les peintures). Cela a demandé aussi une préparation « psychologique » : la culture ne concerne pas que les professeurs !

Une lecture active et guidée des médias vise à faire prendre conscience aux élèves que « lire est un pouvoir », selon Foucambert. Il est donc nécessaire de travailler avec eux sur l'importance sociale de l'écrit et sur l'information qu'il contient. Ce travail prépare leur entrée dans la vie active (cette entrée dans la vie active est imminente en lycée professionnel), en contribuant à leur formation de citoyen et leur éducation de consommateur. Cette éducation du consommateur est fondamentale car la consommation est souvent le seul moyen que ces jeunes ont pour appréhender la vie.

Cet objectif de formation des citoyens concerne tout autant le professeur-documentaliste puisque ses missions s'inscrivent dans les objectifs généraux définis par la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : « **Former des hommes et des femmes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique, et professionnelle, en pleine responsabilité, et avec la capacité d'adaptation, de créativité et de solidarité.** »²⁸

²⁸Loi d'orientation sur l'éducation : Loi n° 89-486, du 10 juillet 1989
NOR : MENX8900049L

3. 3. Le documentaliste, un médiateur privilégié

« Le documentaliste a un rôle décisif (quoique non exclusif) en tant que médiateur privilégié avec le livre, le document, le texte. [...]. C'est bien le documentaliste qui, dans l'équipe enseignante, a le plus de chance de faire entendre aux élèves qu'une information trouvée dans un document n'a pas à être recopiée telle quelle comme un précieux morceau de vérité sur le monde. »²⁹

Le rôle du documentaliste n'est pas de transmettre un contenu relevant d'une des disciplines traditionnelles de l'enseignement. Pourtant, il est professeur à part entière, investi officiellement d'une mission pédagogique, mission reconnue depuis la création du CAPES en 1989. Puisqu'il est enseignant à part entière et membre de l'équipe éducative, le documentaliste ne peut se tenir à l'écart des débats qui agitent l'éducation.

Cette réflexion m'a conduite à voir que le documentaliste ne peut se tenir en position retranchée, dans le CDI, derrière des fichiers, en n'acceptant que les « bons élèves ». Notre mission est bien de répondre aux difficultés. En outre, mon expérience m'a permis de constater que ces actions peuvent être très enrichissantes.

En ce qui concerne la formation à l'esprit critique, le documentaliste est un acteur privilégié puisqu'il est celui qui permet la liaison entre le document et les élèves. Jacques Carbonnel cite ainsi Edith Miquet : « Le documentaliste est un enseignant car il est un médiateur entre l'élève et la connaissance ».³⁰ **Le document est l'outil incontournable de la construction des savoirs et le documentaliste en est l'accompagnateur qui donne les moyens d'appréhender un document dans toutes ses dimensions** : le questionnement du document, la recherche de réponses pertinentes aux questions qui se sont posées, la prise de distance face à l'information et le questionnement critique.

²⁹ Rey, Bernard. – *Un certain rapport au monde*. – *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1995, n°332-333, p. 52-54

³⁰ Carbonnel, Jacques. – *L'identité retrouvée*. – *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1995, n°332-333, p. 18-19.

« Le travail sur document permet de mobiliser divers modes de pensée et de développer l'esprit critique des élèves : [...] les compétences documentaires contribuent à forger le jugement critique. »³¹

Ces compétences que le documentaliste doit faire construire par les élèves peuvent être définies comme des compétences transversales. Le travail du documentaliste se trouve donc à l'intersection du travail de l'ensemble des enseignants.

En effet, c'est bien le manque de certaines compétences transversales (méthodes de travail, capacité à apprendre, capacité à raisonner) qui fait que les élèves ne sont pas capables d'établir des liens, des passerelles entre les différents enseignements et qu'ils perçoivent l'enseignement comme un ensemble hétérogène alors que celui-ci se veut homogène dans la formation de l'enfant. Ce manque est aussi souvent invoqué pour rendre compte de l'échec scolaire.

Ainsi, la formation des élèves à la maîtrise de l'information est indispensable, et ce en tenant compte de tous les supports possibles de l'information. Un travail sur les médias relève de ce défi car les élèves sont confrontés en permanence à ce flot d'informations. Les médias sont bien sûr des outils d'amélioration de la lecture. Ils permettent un travail sur le vocabulaire, la structure des écrits... Ils aident les élèves à se repérer, à savoir choisir l'information adéquate, à la décrypter, à l'analyser et à améliorer les stratégies de lecture. Ils développent la lecture-compréhension, la lecture critique, la lecture documentaire, mais aussi l'utilisation des méthodes de lecture rapide et efficace. Ils favorisent le lien lecture / écriture.

Mon travail dans ce groupe de soutien ne pouvait s'arrêter à un travail unique sur la langue (même si celui-ci se devait d'être premier dans ce cas précis) pour deux raisons. La première raison est que travailler uniquement les problèmes de langue revenait à assimiler mon action à celle d'un professeur de Lettres et ne correspondait donc pas du tout à l'identité et à la spécificité de professeur-documentaliste qui est la mienne. De plus, ce rôle aurait été bien mieux tenu par un enseignant de français.

³¹ Chapron, Françoise. – *Les CDI des lycées et collèges*. – Paris : PUF, 1999. – p. 189.

La seconde raison est que j'ai été particulièrement frappée par le peu de capacité à l'autonomie de ces élèves qui m'étaient confiés et il m'a semblé que mon action devait se porter en grande partie sur cet apprentissage de l'autonomie.

Ces élèves ont grandement besoin qu'on leur donne les moyens d'une émancipation intellectuelle et d'une autonomie de pensée afin qu'ils puissent échapper aux pièges de la société de l'information. Ils doivent pouvoir être acteurs de leur vie sociale et politique et non de simples sujets, incapables de toute prise de décision.

« Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. »

Condorcet (1743-1794)

CONCLUSION

Ce projet de remédiation sur une année m'a permis d'approfondir ma réflexion sur la profession à plusieurs niveaux. En premier lieu, j'ai été confrontée à des élèves en grandes difficultés : cela m'a obligée à adapter mon travail au leur et m'a encouragée à comprendre quelles étaient leurs difficultés et d'où elles provenaient. J'ai ainsi mieux cerné la question de l'hétérogénéité de la population scolaire.

Je disposais pour cette activité de soutien d'une heure par semaine, ce qui s'est révélé être bien peu puisque chacune des vacances, une absence pour maladie de ma part, une journée de grève, ont eu vite fait de faire perdre le rythme. En effet, ces élèves pourtant motivés puisque ayant fait le choix volontaire de participer au soutien, se démotivaient rapidement et cela se traduisait par de l'absentéisme. J'ai appris à dialoguer avec ces élèves, à être à leur écoute. Une relation de confiance a pu s'instaurer et a installé une bonne dose de respect entre les élèves et moi. J'ai compris la nécessité de cette relation de confiance tant pour mon travail que pour celui des élèves afin de pouvoir les aider au mieux .

Dans un deuxième temps, j'ai pu réfléchir au positionnement du professeur-documentaliste dans l'établissement, et non pas seulement dans le CDI. Son rôle est de s'affirmer en tant qu'acteur incontournable de la communauté éducative, auprès des élèves, des enseignants de disciplines. Son rayonnement se mesure à sa capacité à s'investir dans la vie de l'établissement. Le volet pédagogique de la mission du professeur-documentaliste doit guider son travail auprès de tous les élèves, et notamment ceux qui en ont le plus besoin.

J'ai ressenti fortement la nécessité de dialoguer avec les enseignants à propos des élèves, que ce soit avec les professeurs les ayant en charge dans leur classe ou avec les professeurs participant au soutien. Effectivement, une des limites de l'action du documentaliste est qu'il n'a pas un véritable suivi des élèves et la collaboration avec les enseignants se révèle

fondamentale. Cependant, malgré mes demandes répétées, nous n'avons eu qu'une seule réunion de concertation entre les différents professeurs concernés par le soutien. Cette réunion m'a été toutefois fort utile et je me suis nourri de l'expérience de mes collègues. J'aurais apprécié avoir plus de contact avec les professeurs qui avaient ces élèves en classe. Heureusement, madame Lévy faisait le lien et m'a permis de suivre ces élèves aussi en dehors du contexte du soutien. Il m'a parfois semblé qu'il fallait se battre pour rassembler des informations que les enseignants ont du mal à donner.

Le professeur-documentaliste a un véritable combat à mener pour prouver que son action est véritablement pédagogique et nécessaire aux élèves, et ne correspond pas simplement à un besoin de reconnaissance, comme on peut l'entendre dire. Le travail en équipe pédagogique prend alors tout son sens, et le professeur-documentaliste en est un pilier incontestable.

BIBLIOGRAPHIE

- **ALAVA, Séraphin.** – *Pour une nouvelle écologie de la connaissance : le CDI.* – InterCDI, mai-juin 1994, n°246, p. 35.
- **BENTOLILA, Alain.** – *L'illettrisme, autisme social.* – Le Monde de l'Education, n°246, mars 1997, p. 35.
- **BENTOLILA, Alain.** – *Illettrisme : le danger de l'enfermement.* – ARGOS, hors-série : Langue, culture et ville IN Actes de l'université d'été (Paris, 27-31/10/97), automne 1998.
- **BENTOLILA, Alain.** – *De l'illettrisme en général et de l'écoute en particulier.* – Paris : Plon, 1996. – 217 p.
- **BERT, Claude.** – Le Monde de l'Education, oct. 1992, p. 90-94.
- **CARBONNEL, Jacques.** – *L'identité retrouvée.* - Cahiers pédagogiques, mars-avril 1995, n°332-333, p. 18-19.
- **CHAPRON, Françoise.** – Les CDI des lycées et collèges. – Paris : PUF, 1999. – (Coll. Education et formation). - 238 p.
- **COCLET-GREGOIRE (J.), HARGOUS (M.).** – Lire, écrire, produire avec les médias. – Lille : C.R.D.P. du Nord-Pas-de-Calais, 1996. – 175 p.
- **CUSSOL, Roger ; BOYER, Rémi.** Entretien. – *Lecture des médias et distanciation critique.* - Cahiers pédagogiques, n° : Apprendre avec la presse, n° 357-358, oct-nov. 1997, p. 47-48
- **GONNET, Jacques.** – De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie. – Paris : Armand Colin, 1995 . – (Formation des enseignants)

- **GONNET, Jacques.** – *La presse et l'école : une vieille histoire.* – L'Ecole des Lettres, n° spécial : La presse écrite au collège, n°8, 15/02/1997.

- **PECHEYRAN, Isabelle.** – « *M'Dame, ça y est pas dans l'dictionnaire !* » *Quel usage font les élèves (et leurs manuels) du dictionnaire ?* – Le français aujourd'hui, juin 1991, n°94, p. 37-44.

- **REY, Bernard.** – *Un certain rapport au monde.* – Cahiers pédagogiques, mars-avril 1995, n°332-333, p. 52-54

- **RICATTE, Robert.** – *Il y en a pour tous les goûts.* – Le français aujourd'hui, n°47, sept. 1979, p. 5-16.

- **SALVAN, Claire.** – *Trois manières de traiter l'information en BEP.* – Cahiers pédagogiques, n° : Apprendre avec la presse, n° 357-358, oct-nov. 1997, p. 15

- **VEZIN, Liliane.** – Communication des connaissances et activités de l'élève. – Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 1986. – 222 p.

- **ZIMMERMAN, Daniel**, sous la dir. de. – Questions / réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. – Paris : ESF, 1976. – (Sciences de l'éducation).

ANNEXES

- ❖ **Annexe 1** : Presse écrite : Découpage de la UNE
- ❖ **Annexe 2** : Presse écrite : dictionnaires et encyclopédies
- ❖ **Annexe 3** : Exercices : dictionnaires et encyclopédies
- ❖ **Annexe 4** : Analyse d'un article
- ❖ **Annexe 5** : « Le fléau de bande » : travail d'élève
- ❖ **Annexe 6** : « Batailles acharnées autour... » : travail d'élèves