

Edition : Françoise Menu  
Coordination artistique : Anne Ricard  
Conception graphique et réalisation : Studio Primart  
Fabrication : Jacques Lannoy



© Éditions Nathan, 9 rue Méchain, 75014 Paris.  
La photocopie non autorisée est un délit.  
ISBN : 2-09-177510-X

# Avant-propos

« Comment transformer un élève ayant des difficultés en "apprenant ayant soif de connaissances" ?

... En transformant un programme scolaire en "gai savoir" ».

Tout enseignant le sait : il n'y a pas d'apprentissage sans motivation or, le plaisir est la première des motivations.

Le livre de l'élève incite l'apprenant à devenir un "archéologue" des mots : il les découpe pour en trouver l'origine, il cherche leurs caractéristiques pour deviner leur nature, leur fonction, etc.

Et puis il joue avec les mots, soit concrètement, grâce aux cartes à mots (outils pédagogiques inclus dans l'ouvrage), soit abstraitement, dans les exercices de métaphore : **"Si j'étais un mode, je serais l'indicatif, un mode qui ne demande rien à personne, qui se contente de renseigner, bien précisément, sur ce qu'on fait, ou ce qu'on a fait, ou ce qu'on fera. D'ailleurs je suis très fier : j'ai, seul, le monopole du futur ; les autres modes n'ont pas d'avenir..."**

Au-delà du contenu, ce que cet ouvrage cherche à transmettre, c'est le plaisir d'apprendre, et le bonheur d'enseigner.

## Le chemin de la connaissance

Le livre de l'élève reprend les bases du français, et en cela il n'est pas unique ; mais le plus important ici, ce n'est pas la connaissance, c'est la démarche, le « chemin de la connaissance ».

Ce « chemin », présenté dans cet ouvrage, a été arpenté avec succès, **et avec plaisir**, par des jeunes rencontrant des difficultés. Mais il serait faux de croire qu'il ne peut convenir qu'à eux : qui peut le plus, peut le moins...

Pour mieux faire comprendre cette démarche, j'ai d'abord voulu esquisser le profil des jeunes en difficulté scolaire, en mettant en exergue les points d'achoppement (voir : « Difficulté et échec scolaires : modélisation »). Puis, j'ai repris chacun de ces points, en indiquant la façon dont la méthodologie proposée était susceptible de les faire évoluer positivement (voir : « Comment briser le schéma de l'échec scolaire »).

L'auteur

# Sommaire

<b>Les grandes lignes de la démarche</b>	<b>7</b>
--	----------

## PREMIÈRE PARTIE

### La formation des mots

<b>Les outils proposés : les cartes-puzzle d'étymologie</b>	<b>14</b>
A. Comment ont été conçues ces cartes ?	14
B. Les informations portées sur les cartes	20
<b>Commentaires et corrigés des activités proposées</b>	<b>21</b>
<b>1 Enquête sur la formation des mots</b>	<b>21</b>
A. D'où viennent les mots ?	21
B. De quoi les mots sont-ils formés ?	22
C. Savoir comment un mot est formé : à quoi ça sert ?	27
<b>2 Rapport d'enquête sur la formation des mots</b>	<b>29</b>
A. D'où viennent les mots ?	30
B. De quoi les mots sont-ils formés ?	30
C. Savoir comment un mot est formé : à quoi ça sert ?	30
D. Le répertoire	30
<b>3 Mémoriser ses connaissances sur la formation des mots</b>	<b>30</b>
A. Entraînez-vous à travailler sur le « découpage » des mots	30
B. Entraînez-vous à découvrir la signification des mots à l'aide de l'étymologie	31
<b>4 Se tester</b>	<b>34</b>

## DEUXIÈME PARTIE

### La nature des mots

<b>Les outils proposés</b>	<b>38</b>
Les cartes-jeux	38
L'arbre des natures de mots	39
<b>Commentaires et corrigés des activités proposées</b>	<b>40</b>
<b>5 Enquête sur la nature des mots</b>	<b>40</b>
A. Rechercher la nature des mots d'une phrase	40

B.	Les pronoms	41
C.	Les conjonctions	41
D.	Mots variables, mots invariables	42
<b>6</b>	<b>Rapport d'enquête sur la nature des mots</b>	<b>43</b>
A.	La nature des mots d'une phrase	43
B.	Les pronoms	46
C.	L'arbre des natures de mots	47
<b>7</b>	<b>Mémoriser ses connaissances</b>	<b>47</b>
A.	On fait parler les mots	47
B.	Les mots qui posent problème	48
C.	Exercice écrit	49
D.	Exercice-jeux	49
<b>8</b>	<b>Se tester</b>	<b>50</b>
A.	Test sur la nature des mots (1)	50
B.	Discrimination adjectifs/pronoms	51
C.	Discrimination adverbes/prépositions	52
D.	Discrimination « que » pronom relatif / « que » conjonction de subordination	53
E.	Test sur la nature des mots (2)	54
F.	Test d'orthographe des mots homophones	57
G.	Dictées de mots pièges	57

TROISIÈME  
PARTIE

## Les fonctions des mots

	<b>Les outils proposés</b>	<b>60</b>
	<b>Commentaires et corrigés des activités proposées</b>	<b>63</b>
<b>9</b>	<b>Enquête sur les fonctions des mots</b>	<b>66</b>
A.	À la recherche des fonctions	66
B.	Les propositions subordonnées	69
C.	Les propositions subordonnées infinitives	73
D.	Quelles natures pour quelles fonctions ?	74
<b>10</b>	<b>Rapport d'enquête sur les fonctions des mots</b>	<b>78</b>
A.	Toutes les fonctions des mots sont-elles essentielles ?	78
B.	Identification des fonctions des mots dans la proposition subordonnée	79
<b>11</b>	<b>Mémoriser ses connaissances</b>	<b>81</b>
A.	On fait parler les mots	81
B.	Exercice écrit	81
C.	Exercices d'entraînement	82
D.	Arbre logique des propositions subordonnées	82

<b>12 Se tester</b>	<b>83</b>
A. Vue d'ensemble sur les fonctions des mots d'une phrase simple	83
B. Fonctions dans des phrases simples et des phrases complexes	86

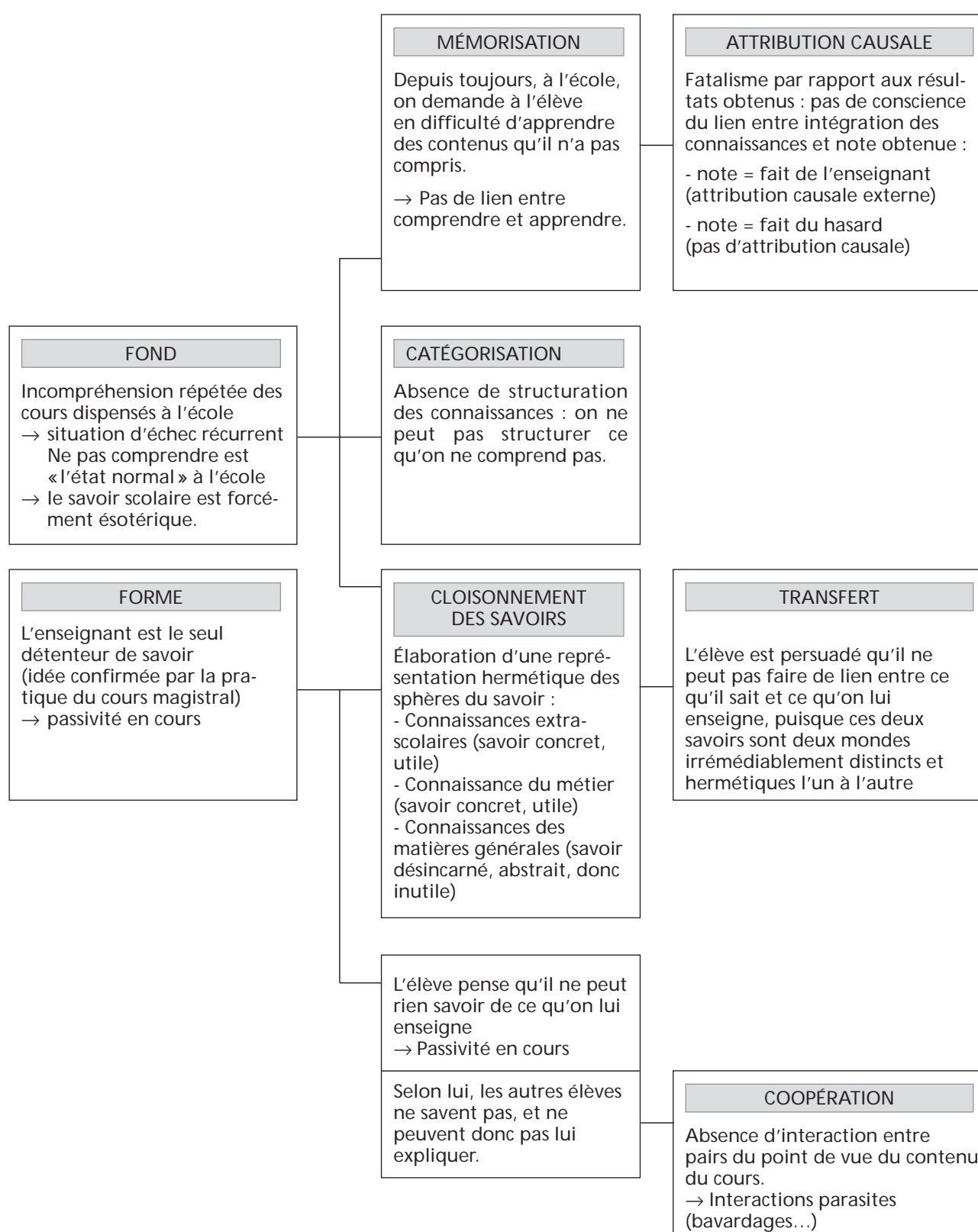
**QUATRIÈME  
PARTIE**

## Les conjugaisons

<b>Les outils proposés</b>	<b>94</b>
Grille à placer sur les tableaux de conjugaison	94
Les « verbes transparents »	95
<b>Commentaires et corrigés des activités proposées</b>	<b>107</b>
<b>13 Enquête sur les conjugaisons</b>	<b>108</b>
A. Les modes et leurs temps	108
B. Parmi les temps, qui fait quoi ?	111
C. Les trois groupes de verbes	113
D. La règle d'accord des participes passés	115
<b>14 Rapport d'enquête sur les conjugaisons</b>	<b>116</b>
A. Les différents temps du verbe marcher	116
B. Les trois groupes de verbes	117
D. La règle d'accord des participes passés	117
<b>15 Mémoriser ses connaissances</b>	<b>118</b>
A. On fait parler les mots	118
B. Arbre logique des modes et des temps	118
C. Les mots qui posent problème	119
D. Exercice écrit	119
E. Exercices-jeux	120
<b>16 Se tester</b>	<b>122</b>
A. Vue d'ensemble sur les modes et les temps	122
B. Infinitif en « er », participe passé en « é » (1 <sup>er</sup> groupe)	126
C. Rédaction de textes	127
D. Accord des participes passés	127
<b>Bibliographie générale</b>	<b>129</b>
<b>Les outils</b>	<b>133</b>
Cartes d'étymologie (formation des mots)	133
Cartes jeux n°1 (nature des mots)	149
Cartes jeux n°2 (nature des mots)	157
Cartes du jeu des familles des modes et des temps (conjugaisons)	169

# Les grandes lignes de la démarche

## 1. Difficulté et échec scolaires : modélisation



## 2. Comment briser ce schéma de l'échec scolaire ?

L'image de soi se construit, chez un individu, par une succession de rapports de causalité qui lui permettent d'expliquer et de justifier sa manière d'être.

Le côtoiement quotidien des jeunes en difficulté m'a confirmé qu'il existe bel et bien une « psychoculture de l'échec scolaire », c'est-à-dire une représentation du monde scolaire et intellectuel, partagée par tous ces jeunes (Voir la modélisation page précédente) : ils se créent une explication de leurs mauvais résultats scolaires qui vise à protéger leur image de soi : « le prof m'en veut ! », « C'est pas de ma faute », etc. L'échec scolaire, cause de l'élaboration de cette représentation du monde par le jeune, est vu par celui-ci comme sa conséquence. On arrive à un cercle vicieux.

Il apparaît donc clairement que, si l'on veut briser le schéma de l'échec scolaire, il s'agit avant tout de changer la représentation du monde intellectuel de ces jeunes élèves.

Afin d'expliquer la pédagogie mise en œuvre dans cet ouvrage, je reprendrai donc les divers points de la modélisation précédente, j'indiquerai la façon dont on souhaite que chaque point évolue, et je présenterai la méthodologie élaborée pour y parvenir.

### a. Mémorisation

Les jeunes en difficulté ont en général des problèmes de mémorisation : la situation d'échec scolaire a dissous le lien originel entre comprendre et apprendre. Pour eux, apprendre n'est pas un acte de compréhension mais un acte de répétition.

Il y a plusieurs conséquences à cela :

- **d'après ces jeunes, si l'on ne se souvient plus d'une information, on ne peut jamais la retrouver. On sait, ou on ne sait pas.** Cela explique le fait que ces jeunes puissent rendre une interrogation, parfois une heure avant la fin de l'épreuve, sans pour autant avoir répondu à toutes les questions;
- l'information étant « apprise », mais non comprise, le jeune ne peut jamais passer à sa catégorisation au sein d'un réseau de connaissances.

Pour réinitialiser le lien entre comprendre et apprendre, il est nécessaire de modifier radicalement la forme de l'enseignement.

La pédagogie de cet ouvrage reprend la maïeutique socratique ; cela implique de partir, non de ce que l'élève est censé savoir, mais de ce qu'il sait effectivement. Par un questionnement dirigé, l'enseignant amènera le jeune à déduire la connaissance nouvelle de ses propres connaissances. (Voir aussi le paragraphe « Attribution causale »)

### b. Catégorisation

La catégorisation est inhérente à l'ontogenèse de l'intelligence (Piaget). Elle est chez l'enfant le moyen naturel, intuitif, d'acquérir des connaissances à long terme.

Chez la très grande majorité des jeunes en difficulté, on note une absence de structuration des connaissances scolaires : pour eux, les différents chapitres d'une matière – et, à plus forte raison, les différentes matières entre elles – n'ont pas de lien les uns avec les autres. Ce qui est compréhensible ; pour structurer des connaissances les unes par rapport aux autres, il est nécessaire d'avoir parfaitement compris ces connaissances ; or ce n'est pas le cas.

### c. Cloisonnement

Cette représentation est à mon sens le cœur du problème : tant que l'élève ne l'aura pas abandonnée pour bâtir une « osmose des savoirs », il ne pourra pas accéder au transfert. Sans le transfert, le jeune ne peut qu'additionner des connaissances ; avec le transfert, il les multiplie.

Pour invertir cette représentation hermétique des sphères du savoir, il est essentiel de faire partir le questionnement dirigé, à la fois du concret et de l'intuitif :

- **Partir du concret** : «La pensée naît de l'action, et retourne à l'action» (Henri Wallon). Dans l'ontogenèse de l'intelligence humaine, l'abstrait ne peut se développer qu'à partir du concret.

Le concret, c'est ce qu'on peut toucher, manipuler. C'est pourquoi ce livre est un « atelier-livre », qui contient des outils concrets, matériels, pour enseigner des notions considérées comme éminemment abstraites : puzzles pour aborder l'étymologie, cartes à mots pour travailler la nature des mots...

- **Partir de l'intuitif, du déjà connu des élèves** : le travail par enquête est la structure commune à l'ensemble des cours ; le jeune est amené à inférer ce qu'il cherche à savoir à partir de ce qu'il sait déjà. Cet apprentissage par observation est le plus naturel qui soit pour l'être humain : lorsqu'un bébé naît, il ne sait pas que ces choses qu'il voit bouger devant ses yeux sont ses mains, et qu'il peut les contrôler. Et lorsque par hasard sa main se trouve dans sa bouche, il sent quelque chose dans sa bouche, mais aussi dans sa main ; c'est cette observation, répétée des dizaines de fois, qui lui fait déduire que bouche et mains lui appartiennent.

Enfin, outre qu'elle est « naturelle », cette méthodologie oblige le jeune à devenir acteur de sa formation.

## d. Attribution causale

Tant que le lien entre comprendre et apprendre n'est pas activé, les jeunes ne peuvent percevoir la raison de leurs mauvaises notes : qu'ils apprennent ou non, pensent-ils, c'est pareil, ils ont toujours de mauvaises notes. N'étant pas en mesure de percevoir le lien de causalité entre note et niveau d'intégration de la connaissance évaluée, ils croient le trouver dans l'attitude de l'enseignant à leur égard : « Si j'ai eu un zéro, c'est bien à cause de vous, puisque c'est vous qui me l'avez mis ! », m'a un jour expliqué un élève.

Les jeunes qui n'ont, dans leur explication de leurs mauvaises notes, que le recours de l'attribution causale externe, ont le sentiment d'être des victimes, « statut » dont ils adoptent l'attitude (« Je suis condamné à avoir de mauvaises notes »), ce qui contribue à les maintenir en situation d'échec scolaire.

L'urgence mise, dans la pédagogie de ce livre, à réactiver le lien entre comprendre et apprendre vise à sortir de cette impasse : lorsque le jeune peut dire « J'ai eu une mauvaise note parce que je n'ai pas compris » (et non « parce que je n'ai pas appris »), il perd sa passivité de victime ; il redevient acteur, et de là perfectible.

Pour « baliser » cette prise de conscience naissante, trois types d'actions sont préconisées :  
- *l'enseignant donne le plus d'évaluations possible* : il est indispensable que le jeune puisse voir concrètement sa progression. L'esprit d'émulation, surtout par rapport à soi-même, est un moteur incroyable dans une classe, y compris dans une classe de jeunes en difficulté ;

- *l'enseignant corrige chaque évaluation sur le champ* – autant que faire se peut –, afin d'initier la boucle de rétroaction entre résultats et connaissances. Il est évident que plus on attend pour rendre une copie, et moins le jeune sera à même de faire un lien entre la note et son niveau de connaissance au moment de sa rédaction. Imaginez que vous vous entraîniez pour le 100 mètres, et qu'on vous donne systématiquement votre temps une semaine après avoir couru...

- *le jeune autoévalue chacune de ses interrogations avant de la remettre à l'enseignant pour correction*. Cela est un indice (pour le jeune et pour l'enseignant) de la capacité diagnostique du jeune quant à son niveau d'intégration des connaissances testées.

Les évaluations sont, je l'ai déjà dit, un levier extrêmement puissant dans la progression d'un élève. C'est pourquoi j'ai souhaité aborder ce point plus en profondeur dans une rubrique à part (page 10).

## e. Coopération

### Les avantages de la coopération entre pairs

Le cours magistral est par essence un cours autocratique : l'enseignant y impose des connaissances aux élèves qui, tant que la phase d'application n'est pas venue, restent passifs. Durant cette phase, les interactions élèves-enseignant sont, dans le meilleur des cas,



tolérées; mais en aucun cas la structure du cours magistral ne permet les interactions entre élèves. La coopération éventuelle entre élèves est donc prohibée, puisqu'on part généralement du principe que :

- les interactions entre pairs sont de la dissipation et ne concernent pas le cours,
- l'enseignant est de toutes façons le mieux placé pour réexpliquer à un élève qui n'aurait pas compris.

Or, l'expérience démontre que la coopération entre pairs est extrêmement bénéfique sur bien des points :

- un élève très inhibé comprendra souvent mieux si c'est un pair qui lui explique, du fait justement qu'ils sont, hiérarchiquement parlant, sur un pied d'égalité;
- l'élève qui explique à un autre se valorise à ses propres yeux; il travaille la décentration puisqu'il doit dans un premier temps comprendre les difficultés de l'autre pour l'aider à les contourner; il doit aussi analyser quels sont les éléments qui vont permettre à l'autre d'avancer dans sa démarche intellectuelle. Ainsi, il apparaît clairement que le degré d'intégration d'une connaissance est bien supérieur quand on est capable d'expliquer à un autre que lorsqu'on se contente d'avoir compris;
- enfin, dans le cas de public en difficulté, la coopération instaure un climat de confiance entre pairs; les élèves en échec scolaire, habitués à être la risée de la classe, réalisent que dans cette nouvelle dynamique coopérative, ils peuvent sans risque dévoiler leurs carences : les autres élèves, comme l'enseignant, travailleront à les réduire.

#### **Notre position dans ce domaine**

La pédagogie exposée dans cet ouvrage s'appuie sur la coopération entre pairs : certains exercices sont à réaliser en groupes de façon à induire cette coopération. Mais au-delà, nous ne saurions que trop conseiller aux enseignants de favoriser les interactions entre élèves, pour autant qu'elles concernent le cours – et paradoxalement, plus on favorise de telles interactions, plus les interactions « parasites » : bavardages, etc. tendent à disparaître.

Encore une fois, la méthodologie mise en œuvre concourt au même but : rendre les élèves les plus autonomes possible vis-à-vis de l'enseignant.

### **3. Stratégies évaluatives pour un public en difficulté**

On l'a vu, un certain nombre de constantes apparaissent dans le profil des jeunes en difficulté :

- problèmes d'attention lors du cours;
- problèmes de compréhension. Mais comme le fait de ne pas comprendre est considéré par le jeune en difficulté comme « normal », il ne cherche plus à questionner l'enseignant à propos de ce qu'il n'a pas compris;
- problèmes de mémorisation à long terme. Un jeune en difficulté ne perçoit pas le lien entre compréhension et mémorisation, puisqu'il a l'impression que tout au long de sa scolarité on lui a demandé d'apprendre ce qu'il n'avait pas compris. Pour lui, apprendre est un acte de répétition plutôt qu'un acte d'intelligence.

Les stratégies évaluatives doivent donc s'attaquer à ces différents problèmes. Pour cela, il est nécessaire de mettre en place trois phases d'évaluation écrites différentes pour ces jeunes en difficulté (voir tableau page suivante).

Ces trois temps d'évaluation sont complémentaires, et s'inscrivent sur deux axes :

- celui, classique, du contenu;
- celui de la stratégie d'apprentissage.

De plus, ainsi repérées et présentées au jeune, ces évaluations lui permettent de visualiser sa progression en situant ses performances en fonction de ces deux axes (voir tableau en page 12).

Tableau 1

Évaluation	Définition	Intérêt et but
<b>Flash (pendant ou en fin de cours)</b>	Elle porte sur ce qui vient d'être dit durant le cours, et a donc lieu au milieu ou à la fin de ce cours. Cette évaluation est généralement simple du point de vue du contenu.	<p><i>Réduquer l'attention, et présenter de façon concrète le lien entre compréhension et mémorisation : certains élèves obtiennent de très bonnes notes, même s'ils ne connaissent rien au sujet avant le cours. L'interrogation étant faite pendant le cours, ils n'ont pas pu l'apprendre encore. Ils ont donc manifestement retenu parce qu'ils avaient écouté, et compris.</i></p> <p>Ce type d'évaluation « marche » d'ordinaire par tout ou rien : soit le jeune a écouté et compris, et obtient une note proche de, ou égale à 20, soit il n'a pas fait l'effort d'être présent intellectuellement, et sa note avoisinera le zéro.</p> <p>L'utilisation des notes extrêmes est ici très importante : elle stimule, et rend accessible la note mythique de 20 à ces jeunes en difficulté.</p>
<b>De fin de section</b>	Elle conclut la fin d'un chapitre du programme (par exemple : la nature des mots, l'étymologie,...). L'interrogation porte donc sur un sujet précis et explicite au jeune.	<p>C'est une interrogation complexe, mais portant sur un seul thème repéré. Le jeune sait de quelle partie du programme il s'agit, il sait donc où, dans sa mémoire, aller rechercher ses éléments de réponse. Cela lui permet aussi de repérer les différents « morceaux » du programme.</p> <p><i>Ce type d'évaluation aide à la catégorisation et à l'ancrage en mémoire à long terme.</i></p>
<b>Récapitulative globale</b>	C'est une évaluation « pot pourri ». L'idéal est qu'elle reprenne tous les points du programme vus jusqu'alors (une question par point du programme).	<p>Ce type d'évaluation est de difficulté maximale : pour chaque question, le jeune doit identifier la partie du programme concernée, et en retrouver le contenu en mémoire à long terme.</p> <p><i>On travaille donc ici la discrimination, et la réactivation régulière de tout le programme.</i></p>

Tableau 2

Évaluation Contenu	Flash (pendant ou en fin de cours)	De fin de section	Récapitulative globale			
Formation des mots						
Nature des mots						
Fonctions des mots						
Conjugaisons						

Ce tableau personnel de suivi est tenu par le jeune qui y inscrira ses notes (et la date de l'évaluation), dans la case correspondante, tout au long de l'année. Pour une interrogation récapitulative globale, il rentrera la note à chaque question.

Il tiendra en outre une feuille de commentaire par colonne (qui lui permettra d'évaluer son niveau d'attention en cours, et sa mémorisation) et par ligne (qui lui indiquera clairement les points du programme qu'il n'a pas assimilés).

- Commentaire par colonne : si les évaluations ponctuelles d'un élève sont tous jours catastrophiques, par exemple, alors qu'il obtient des notes correctes dans les deux autres types d'évaluation, c'est qu'il n'est pas assez attentif en cours.

- Commentaire par ligne : si, quel que soit le type d'évaluation, ses résultats pour un même contenu sont médiocres, c'est qu'il ne l'a sans doute pas compris.