

FICHE Réaliser un photorécit.

Concevoir et réaliser un récit complet construit à partir de photos et de textes.

De quoi s'agit-il ?

Concevoir et réaliser un récit complet construit à partir de photos et de textes. Il ne doit pas être reproduit en plusieurs exemplaires.

Il s'agit d'un récit de fiction mimé par des acteurs. Après le développement et l'impression des photos, le dialogue est ajouté dans des phylactères semblables à ceux de la bande dessinée.

(Un reportage est un récit à référent réel qui peut aussi s'appuyer sur les photos.)

Ce projet exige un certain investissement financier et aussi une préparation à long terme. Un photorécit ne s'improvise pas.

Fiche signalétique

auteurs	apparaît dans le générique.
destinataire	tout public
énonciation	dialogues (é. discursive) et descriptifs (é. historique)
contenu	récit de fiction en images et en dialogues
type	texte narratif
genre	roman-photo
langue et textualisation	phrases courtes, style oral, niveau de langue courant
support / paratexte	planches de photographies recadrées et disposées sur des pages d'égales dimensions. Le texte est collé par dessus les photos.
difficultés prévisibles	traduire l'abstrait en images, travailler en équipe, aléas du tournage et de la réalisation technique : photographie et mise en pages.
compétences requises	être capable de photographier, produire des dialogues, être soigneux dans la réalisation
matériel nécessaire	plusieurs films, planches de papier...
valeur	32 points

Comment réaliser un photorécit ?

Coordonner le travail

Réunir une équipe aux compétences variées car les tâches sont multiples : organiser le travail en commun, imaginer une histoire et sa mise en images, préparer le décor, les costumes, le maquillage, l'éclairage, diriger les acteurs, prendre les photos, éventuellement les développer et les tirer, rédiger les textes, mettre en pages, calligraphier le lettrage, ... Quatre personnes sont un maximum pour mener le projet (mais vous trouverez des aides ponctuelles !). Tenir compte du coût des films (au moins 2 x 24 vues) et de leur développement.

Attention à bien gérer le temps : prévoir une séance de prise de vue de rattrapage (parfois le tirage des photos réserve de surprises !)

Élaborer un récit

Se mettre d'accord sur un récit de base (intrigue, personnages, espace, temps) et dessiner grossièrement un premier synopsis, fixer l'importance relative des différents moments du récit.

N° photo	Personnages + actions + textes	Décor	Schéma	Plan	angle

Veiller à ce que les images expriment des actions sans quoi il sera nécessaire d'installer de longs textes explicatifs (ennuyeux !) En principe une seule information par image. Les scènes d'extérieur posent moins de problèmes d'éclairage.

Dans un photorécit, les textes sont courts et proches du langage oral (sauf pour les descriptifs). Ils apportent des informations nouvelles (sans pléonasme).

Préparer la prise de vue

Lorsque le scénario est complet et détaillé, répartir les tâches, et, si nécessaire, trouver les bonnes volontés nécessaires.

Convenir des lieux (autorisation ?) et des dates de la prise de vue.

Grouper les prises par décor et non selon l'ordre final de narration.

Réaliser les photos

Ne pas hésiter à doubler les prises, varier les angles et les plans... Avantage double : vous choisirez les plus réussies, vous pourrez aussi étaler un texte un peu long sur plusieurs vignettes.

Voici un lien vers un site destiné à aider les débutants :

<http://members.aol.com/PierPhoto/francais/cadre.html>

Mettre en pages

Les photos seront collées sur des feuilles de format A4 sans lignes. (5-6 par page) Varier les cadres, recouper les photos pour créer du mouvement dans la page.

Découper les textes réalisés à la main ou à la machine (dans une police très lisible, évitez les styles chargés).

La tradition du roman-photo veut que l'on relie visuellement chaque texte au personnage qui est censé le dire. Lorsque plusieurs phrases sont attribuées successivement à plusieurs interlocuteurs sur la même image, tenir compte du sens de la lecture.

Attention au soin. Faire vérifier l'orthographe plusieurs fois, sur un photorécit, texte court, les erreurs sont très visibles. Trouver un titre pertinent et accrocheur.

Indiquer le "générique", nom et responsabilités de chaque collaborateur.

Évaluation d'un photorécit.

Nom de l'élève :	Date :
------------------	--------

Une qualité à souligner :

Un point à améliorer en priorité :

Scénario

1. Le scénario présente un découpage équilibré et progressif.	0 1 2 3
2. Le texte ne fait pas pléonasmie avec l'image.	0 1 2 3
3. Les conventions orthographiques et syntaxiques sont respectées. (Aucune erreur ne doit subsister.)	0 1 2 3
4. Le texte est lisible. Le niveau de langue et la condensation sont adaptés. La calligraphie est soignée.	0 1 2 3
5. Le récit est complet et cohérent (personnages, décor, époque, intrigue).	0 1 2 3
6. Le scénario est une création originale.	rejet

Photographie et mise en pages

7. Les photos sont réussies (prise de vue, développement, netteté, luminosité.)	0 1 2 3
8. Les cadrages sont variés, créatifs, cohérents avec le récit. Les photos sont recoupées, mises en valeur. Il y a au moins quatre photos par page.	0 1 2 3
9. Les attitudes et les mimiques des acteurs contribuent à donner du sens au récit.	0 1 2 3
10. Le texte et les photos sont soigneusement mis en pages. Les descriptifs et les dialogues sont aisés à distinguer. Le texte est disposé dans le sens de la lecture. Les pages sont numérotées.	0 1 2 3
11. Le photorécit est titré de façon cohérente.	0 1 2 3
12. Les personnes qui ont collaboré à la réalisation sont nommées et leurs rôles sont mentionnés dans un générique.	0 1 2 3
+ ...	+ ...

La compétence	<i>Produire un texte d'expression personnelle. (Q 2)</i>	est vérifiée n'est pas vérifiée
	avec la mention :	M S B TB

Mise à jour : oct 2007

<http://users.skynet.be/fralica/dispo56/pip/acti44.htm>

FICHE Préparer une visite au Musée

AVANT LA VISITE

- Planifier votre itinéraire
- Devenir un bon guide
- Rendre votre visite plus interactive
- **Regarder une oeuvre d'art**
 - Sites sur des artistes canadiens
 - Collections d'art canadien en ligne

Avez-vous déjà remarqué comment les gens visitent un musée? Nombreux sont ceux qui regardent une peinture ou une sculpture pendant quelques secondes avant de passer à l'oeuvre suivante. Croyez-vous qu'on puisse vraiment comprendre une oeuvre en quelques secondes seulement? Probablement pas. Afin d'apprécier l'art à sa juste valeur surtout celui que nous ne connaissons pas bien – nous devons être prêts à consacrer du temps à cette démarche. Les oeuvres d'art sont un peu comme les gens. Lorsque nous rencontrons quelqu'un la première fois, nous nous faisons vite une opinion d'après sa manière de marcher, de parler et de se vêtir. Quelquefois nos premières impressions sont les plus justes. Parfois, nous gagnons à mieux connaître les gens et nous découvrons que notre impression première n'a plus rien à voir avec la réalité. C'est souvent ce qui se passe lorsque nous regardons une oeuvre d'art. N'oubliez pas que les oeuvres ont un sens et que vous tentez de « lire » ce qu'elles communiquent.

Il existe plusieurs façons d'aborder une oeuvre d'art. La méthode suggérée ci-dessous en est une parmi d'autres. Elle comporte toutefois l'avantage d'être bien structurée et facile à suivre. Dans le cadre du programme L'élève-guide, essayez de planifier vos questions de manière à ce que les élèves puissent suivre dans l'ordre les différentes étapes de la méthode.

Réaction

Regardez l'oeuvre pendant quelques minutes tout en prenant conscience de ce que vous ressentez en l'examinant. Essayez de verbaliser votre impression. Certes, cela n'est pas facile car les oeuvres d'art déclenchent souvent des sentiments complexes, parfois confus et troubles. Faites de votre mieux. Mettez sur papier ce que vous ressentez.

Description

Cette étape est très importante, car elle implique un examen approfondi de l'oeuvre d'art. Pourquoi? Parce qu'elle vous force à faire deux choses, soit ralentir et remarquer ce qui vous avait peut-être échappé auparavant.

En premier lieu, nommez la technique utilisée. Par exemple, est-ce une aquarelle, une huile? Ensuite, tentez de dresser la liste de toutes les caractéristiques de l'oeuvre. Les mots que nous utilisons à cette étape décrivent tout ce dont nous sommes à peu près sûrs. Par exemple, si vous examinez un paysage avec des arbres qui ont des feuilles rouges et orange, il n'est pas trop risqué d'affirmer qu'il s'agit d'un paysage d'automne. Si quelques doutes persistent, traitez-en à la quatrième étape, soit celle de l'interprétation. Pour les oeuvres réalistes, vous parlerez du sujet de la peinture, par exemple : « Cela représente un bol de fruits. » Si vous parlez d'une toile abstraite, vous mentionnerez les formes, les lignes, les

Inspection diocésaine

couleurs, les textures : il s'agit peut-être d'une approche plus générale, mais avec laquelle vous utiliserez un plus grand nombre d'adjectifs. Par exemple : « C'est un jaune citron plutôt qu'un jaune ocre. »

Partez du général pour aller vers le particulier.

À cette étape, évitez de porter des jugements de valeur. Ne dites pas : « C'est vraiment une vilaine teinte de jaune. »

Soyez le plus précis possible.

Exemples de questions pouvant faciliter la description :

Quel est le sujet de cette peinture (ou sculpture)?

Quel est le format de l'œuvre?

Quelle est la technique utilisée?

Quelles couleurs voyez-vous?

Que font les personnages dans l'œuvre d'art?

Que voyez-vous au premier plan, au centre et à l'arrière-plan de cette peinture?

Ces lignes sont-elles horizontales, verticales ou diagonales?

Analyse

Ici, nous poussons la description encore plus loin. Nous essayons de décrire comment les éléments sont reliés entre eux. Nous étudions donc l'interaction entre les éléments visuels et leur influence sur la composition d'ensemble. Par exemple : « Ce jaune est clair par rapport à ce bleu. On dirait qu'il est plus éloigné dans la composition. » Voici quelques points dont vous aimerez sans doute traiter dans votre analyse :

Contrastes de couleurs (monochromes, polychromes, analogiques, complémentaires)

Sources de lumière (où la lumière semble provenir de l'intérieur de la peinture)

Zones de lumière et d'ombre conférant volume ou rondeur

Texture de la peinture

Suggestion ou absence de profondeur et de perspective

Équilibre (symétrique ou asymétrique)

Mouvement (comment les formes mises en relation les unes avec les autres incitent nos yeux à suivre le mouvement d'un élément à l'autre)

Disposition des éléments dans la composition

Répétition de certaines formes familières créant un sens du rythme

Tension (composition qui semble manquer de stabilité, par exemple, une forme triangulaire reposant sur une pointe donne l'impression qu'elle peut tomber à tout moment)

Motifs

Masse dans la sculpture

Formes positives et négatives en sculpture (masses et vides)

Caractéristiques des lignes (épaisses ou fines, floues ou nettes, douces ou dures)

Que font les lignes? (Délimitent-elles des formes? Décorent-elles la surface? Ajoutent-elles une texture? Créent-elles des zones d'ombre et de lumière? Suggèrent-elles de la profondeur?)

Interprétation

L'interprétation est l'une des étapes les plus importantes de tout le processus. C'est ici que nous pensons à l'œuvre d'art comme ayant un but ou un objectif. Nous rapprochons notre description et notre analyse pour les examiner à la lumière de notre réaction initiale.

Pourquoi l'œuvre vous a-t-elle fait vous sentir ainsi? Essayez d'en trouver les raisons dans l'œuvre même, par exemple : « Les formes anguleuses au premier plan me font peur. Leur caractère tranchant me rappelle le bris de verre. Voilà pourquoi je trouve cette peinture agressive. »

Inspection diocésaine

Regardez les éléments dont vous n'étiez pas tout à fait sûr et réexaminez-les à la lumière de ce que vous avez découvert grâce à la description et à l'analyse. Décrivez-les maintenant avec des mots tels que « cela me rappelle » ou « cela ressemble à ».

Utilisez des métaphores et ne craignez pas de recourir à un langage plus personnel, voire poétique.

Assurez-vous que l'interprétation que vous proposez est vraiment en rapport avec ce que vous détectez dans l'œuvre.

Souvenez-vous que :

Nul n'a jamais le dernier mot sur une œuvre, même si certaines personnes vont beaucoup plus loin que d'autres dans leur interprétation.

Chacun a le droit d'interpréter une œuvre à sa façon. Plus vous essayez de la comprendre, meilleure sera votre interprétation.

En lisant des ouvrages sur l'artiste ou son époque, vous ne pourrez que raffiner votre interprétation de l'œuvre.

Le fait de discuter de vos interprétations procure une expérience très enrichissante, car cela vous permet d'échanger vos idées sur l'œuvre d'art.

Au fil des ans et de l'expérience, votre interprétation d'une œuvre évoluera sans doute. Voilà pourquoi les gens reviennent encore et encore vers certaines œuvres.

L'exercice de l'interprétation vous permettra d'en apprendre davantage sur vous-même du fait que vous regardez l'œuvre à la lumière de vos propres expériences.

Ce n'est qu'après avoir franchi toutes les étapes précédentes que vous serez vraiment en mesure de porter un jugement éclairé sur l'œuvre. Pour les buts de l'exercice, il vaut mieux nous arrêter à l'étape de l'interprétation. Plus vous regarderez l'œuvre, plus vous aurez sans doute envie d'y revenir afin de découvrir si vous pouvez en apprendre davantage. En portant un jugement sur l'œuvre, vous aurez l'impression d'avoir émis une opinion définitive qui, dans les faits, ne peut jamais l'être!

http://www.mbam.qc.ca/fr/activites/enseignants/pv/regarder_une_oeuvre_dart.html

FICHE Recevoir un invité en classe.

Prendre en charge la rencontre de la classe avec une personne invitée.

De quoi s'agit-il ?

Prendre contact avec une personne extérieure à l'école, susceptible de partager une expérience intéressante.

Préparer cette rencontre.

Négocier avec l'institution scolaire les modalités d'organisation.

Animer le débat avec les élèves de la classe.

Remercier l'invité.

Fiche signalétique

organisateur	un élève ou deux
invité	une personne souhaitant partager une expérience de vie
condition sine qua non	accord du professeur sur l'invitation accord de l'institution (Directeur)
contenu	en rapport avec le cours
genre	causerie
difficultés prévisibles	respecter les règles de courtoisie
compétences requises	prévoir, accueillir avec courtoisie, animer, écrire une lettre
matériel nécessaire	aucun
étendue, ampleur	la rencontre dure au moins une heure de cours
valeur	24 points

Comment recevoir un invité en classe?

Préparation

1. Choisir un invité susceptible de répondre aux attentes de la classe.
2. Lui téléphoner et obtenir un accord de principe, l'énoncé de ses conditions et plusieurs dates possibles.
3. Obtenir par la persuasion (oral et / ou écrit) l'accord de la majorité de la classe, du professeur et du directeur.
4. Recontacter l'invité pressenti et lui signifier l'accord, les dates et les conditions.
5. Quelques jours avant la rencontre, confirmer par écrit (lettre ou fax à faire authentifier par l'école) et joindre le rappel des souhaits particuliers exprimés par l'invité, l'adresse précise, le plan d'accès, les conseils de stationnement, le rappel des heures, l'identité de la personne qui recevra l'invité et autres détails.

Animation de la rencontre

6. Le jour venu, préparer le local (nettoyage, rangement), le matériel nécessaire (tableau, projecteurs...), l'accueil (boisson, biscuits ou dîner...), ne pas oublier l'eau plate et le verre propre !
7. Désigner une personne pour attendre l'invité à l'Accueil et le guider jusqu'au lieu de rencontre.
8. Présenter l'invité à la classe : son identité, ses titres, ses compétences, l'intérêt que sa rencontre va présenter pour l'auditoire...
9. Annoncer la manière dont se dérouleront les échanges, annoncer l'organisation du temps.
10. Animer le débat (réguler les interventions, gérer le temps, relancer l'intérêt, distribuer la parole...).
11. Installer une courte pause après un certain temps de parole permet à l'invité de se rafraîchir la gorge et aux auditeurs de préparer l'une ou l'autre question à inscrire, par exemple, sur un morceau de papier.
12. Dresser un bilan de la rencontre et remercier l'invité qui a accepté de renoncer à certaines activités pour venir en classe.
13. Vérifier par une question si ses attentes ont été satisfaites.
14. Le reconduire jusqu'à la sortie de l'école.

Épilogue

15. Remercier par écrit.

Remarque

Il est nécessaire de ne pas confondre le témoignage d'un invité extérieur avec le témoignage du professeur lui-même. Des auteurs (ex. Lobet B.) ont attiré l'attention des enseignants sur le risque de perversion du lien qui existe entre l'enseignant et l'enseigné. Un des problèmes majeurs que pose le témoignage du professeur est que, alors, ce dernier ne peut que difficilement maintenir une distance nécessaire avec ses élèves. Pour exercer son rôle de formateur neutre, capable d'objectivité, il doit accepter que son témoignage ne rencontre pas l'adhésion des élèves.

Évaluation de l'accueil d'un invité en classe.

Nom de l'élève :	Date :
------------------	--------

Une qualité à souligner :
Un point à améliorer en priorité :

Rubrique 1 : Préparation - Accueil (/ 10)

1.1. La visite est préparée (téléphone, plan, souhaits particuliers).	0 1 2 3
1.2. L'élève a obtenu les accords nécessaires	REJET
1.3. Le local est préparé, propre et disposé en fonction du type de débat attendu.	0 1 2 3
1.4. L'invité est accueilli avec courtoisie.	0 1 2 3
1.5. L'invité est remercié oralement.	0 1 2 3
1.6. Les deux lettres (confirmation et remerciement) sont réussies (orthographe, soin, pertinence...).	0 1 2 3

Rubrique 2 : Expression (/ 9)

2.1. Le volume de la voix est suffisant. L'intonation est variée. Les sons sont nettement articulés. Le débit est fluide. L'accent local est contrôlé.	0 1 2 3
2.2. L'animateur manifeste de l'enthousiasme, de la présence. Il exprime à bon escient ses réactions personnelles.	0 1 2 3
2.3. La langue est correcte, de niveau courant ou soutenu, adaptée à la communication orale.	0 1 2 3

Rubrique 3 : Communication (/ 11)

3.1. L'invitant présente l'invité et annonce le déroulement de la rencontre.	0 1 2 3
3.2. L'invitant gère, contrôle, anime le débat. Il facilite la prise de parole.	0 1 2 3
3.3. L'organisation du temps est respectée.	0 1 2 3
3.4. Les conditions imposées par l'invité et l'institution scolaire ont été respectées.	0 1 2 3

Rubrique 4 : Réflexion sur la littérature (/ 7)

4.1. Un compte rendu manifeste une participation active et montre en quoi l'élève a élargi ses pratiques littéraires.	0 1 2 3
4.2. Le texte intègre une réflexion sur la littérature exprimée par un des intervenants dûment identifié et une réflexion personnelle. Il apporte sur la notion de littérature au moins un "éclairage" développé dans un paragraphe distinct.	0 1 2 3

La compétence	<i>G4. Participer à un débat. G6. Mener une réflexion sur la littérature. Q1. Prendre sa place dans une discussion de groupe...</i>	est vérifiée (*) n'est pas vérifiée
	avec la mention :	M S B TB

(*) Dans l'enseignement général et technologique, la compétence est tenue pour acquise lorsque la moitié des points est atteinte sous chaque rubrique.

FICHE Techniques d'animation de groupes¹

1°) Le tour de table :

On pose une question ou un problème simple et chaque participant à **tour de rôle** donne son avis ou sa réponse. La durée peut être très différente d'un groupe à l'autre. Faire des essais pour voir si le groupe s'exprime longuement ou au contraire très succinctement.

2°) La discussion en panel :

3 ou 4 « **spécialistes** » (étudiants ayant travaillé le sujet) font face à un groupe et exposent un sujet choisi à l'avance, scientifique ou non. Ils exposent brièvement une synthèse et répondent en alternance aux questions de la salle. Cela s'apparente à une soutenance orale et la plupart des sujets scientifiques peuvent être discutés en panel. On peut également prendre des sujets d'organisation, de gestion du temps, de méthodes de travail, de qualités d'un oral, etc.

3°) Le brainstorming

Est essentiellement créatif. Son objectif est de faire produire des idées nouvelles et originales. En effet un groupe est souvent plus productif que l'addition de ses membres isolés.

Il faut : un animateur, 8 à 15 participants et 2 à 3 observateurs.

- Le **problème à poser doit être simple** (c'est-à-dire ne pas se subdiviser en plusieurs questions qui pourraient chacune faire l'objet d'un exercice). L'animateur le présente brièvement, de manière claire et en apportant toutes les précisions souhaitables pour que ce soit bien compris. Ensuite il laisse la parole au groupe pendant 20 à 45 minutes selon les principes suivants :
- Chacun peut prendre la parole et soumettre n'importe quelle idée, même la plus saugrenue
- Chacun s'efforce de communiquer **toutes les idées qui lui viennent** sans sélection
- **Aucune critique** ou discussion sur les idées n'est autorisée : on émet ses propres idées et on écoute celles des autres, c'est tout
- L'animateur se contente de donner la parole à tous, dans l'ordre ou on la lui demande, sans réagir aux idées émises. Il reformule les idées confuses ou mal comprises ; fait des synthèses partielles, des regroupements convergents ; il relance l'émission des idées, encourage chacun à parler et recentre le groupe sur le problème
- Les observateurs **notent toutes les idées** émises sans sélection (ce peut être l'animateur qui note au tableau ou sur un paper-board)

Dans un 2^{ème} temps, par groupes de 3 à 6 personnes les participants reprennent toutes les idées notées par les observateurs, **les classent en 4 à 5 catégories** et éventuellement sélectionnent celles qui leur paraissent les plus intéressantes à retenir pour les appliquer.

¹ <http://www.p6deug-methodo.cicrp.jussieu.fr/p6deug-methodo/profs/animationGroupe.htm>

Chaque petit groupe **expose son classement** à l'ensemble du groupe et propose les idées qui lui paraissent les meilleures. A la fin, l'animateur essaie de faire une synthèse et de concrétiser quelques solutions pour l'avenir.

Dans le cadre de nos modules on peut employer le brainstorming (éventuellement raccourci) pour :

- Trouver des sujets de dossiers, de posters ou d'exercices
- Trouver tous les mots ou phrases décrivant un phénomène ou permettant de progresser dans l'étude d'un phénomène
- Trouver tous les sens d'un mot (ou phrase) et tous les mots pouvant y être associés
- Trouver les démarches et qualités d'une bonne recherche documentaire
- Trouver les critères de qualité d'un oral et comment bien préparer
- Donner des idées d'activités du groupe
- Trouver les moyens de la gestion du temps ; des méthodes de travail pour réussir etc.

4°) L'étude de cas :

Un cas est une **situation concrète problématique**. C'est l'exposé d'une situation observée dans la vie quotidienne ou professionnelle et qui réclame une résolution ou une décision. Il peut être relaté par un document ou tiré de l'expérience du groupe lui-même (pourquoi tel exercice devant être traité en 15 min a demandé 45 min ; pourquoi tel travail, préparé depuis longtemps n'a pas abouti, n'a pas donné satisfaction, pourquoi on ne comprend pas en maths...)

Le cas est soumis à chaque participant qui l'étudie. Ensuite, en groupe de 3 à 6 personnes, il s'agira

- De préciser les **différents aspects** du problème
- De proposer des **solutions**
- D'examiner et de **confronter** les diverses solutions
- D'en **retenir une** et de la formuler clairement

Ensuite chaque groupe expose une synthèse à l'ensemble du groupe et on essaie de dégager les solutions à mettre en œuvre par ordre d'efficacité.

Cette méthode donne l'occasion de provoquer la confrontation des opinions, la découverte des idées d'autrui et de la l'analyse des problèmes.

Il est tout à fait possible de transposer cette méthode à l'étude d'un problème scientifique.

5°) Le Phillips 6/6 :

L'animateur expose et marque au tableau le **problème à étudier**.

Des groupes de 6 sont formés par tirage au sort, affinité ou autoritairement. Ces groupes élisent un **président** et un **rapporteur**. Puis ils **délibèrent** sur le sujet 6 minutes (cette indication est théorique et on peut aménager cette méthode en fonction de la tâche et des contraintes matérielles).

Dans un 2^{ème} temps, les rapporteurs se rassemblent autour d'une table sous la conduite de l'animateur et devant les autres participants silencieux. Ils **exposent** brièvement l'idée principale retenue et esquissent un débat.

Les petits groupes se réunissent **de nouveau** et reprennent le problème différemment.

On peut recommencer plusieurs fois jusqu'à ce qu'un accord ou une décision soit prise.

Dans chaque groupe, chacun est à tour de rôle président et rapporteur. Le président fera en sorte que chacun s'exprime et ne donnera son avis qu'à la fin de chaque période.

Cette méthode s'applique à de nombreux problèmes pourvu qu'il y ait une solution à apporter : problèmes de maths, physique, économie, d'organisation, explication de textes, analyse d'œuvres ou d'expériences, analyse critique ...

6°) La simulation:

La simulation est une **situation concrète reconstituée** selon un modèle et reproduisant les caractéristiques essentielles d'une situation réelle : scénarios conduisant les participants à réagir à une situation intimidante ou difficile. En général l'individu joue un rôle très proche de celui qu'il peut être amené à tenir dans la réalité.

Il faut un animateur qui n'intervient pas sur le fond mais organise et stimule et des observateurs qui notent ce qui se passe et permettront d'analyser.

Cette technique permet :

- De susciter des **réactions** devant une situation concrète
- **D'analyser** ces réactions et de trouver de meilleures réponses
- **D'ajuster** ses réactions aux situations
- De mieux **se connaître**
- **D'oser** plus facilement aller discuter dans la réalité

Exemples : téléphoner à un organisme pour des renseignements ; pour des réclamations ; Aller voir un professeur pour discuter de ses résultats ; pour réparer une injustice ; parce qu'on a pas compris ; on a oublié de faire un devoir etc.

7°) Les jeux de rôle

consistent à faire **jouer** à quelques participants d'un groupe devant les autres des **rôles inhabituels**, de façon à leur faire prendre conscience des motivations et modes de pensée différents et développer leurs facultés de compréhension et d'adaptation. Pour organiser un jeu de rôle il faut :

- déterminer les **éléments** principaux de la situation de départ : lieu, époque, personnages et rôles
- laisser les membres du groupe **se désigner** volontairement pour les rôles à tenir
- laisser place à **l'improvisation**

Après l'improvisation, l'animateur interroge les acteurs et les spectateurs sur leur ressenti, Ce qui les a frappés, les réparties adaptées ou pas, les idées constructives etc.

Il est intéressant de faire jouer aux étudiants des rôles de professeur qui essaie de faire passer une idée ou explication, d'animateur de projet qui explique sa méthode, de chercheur qui expose ses résultats, de gestionnaire qui donne ses objectifs, de secrétaire qui essaie de cerner et répondre aux étudiants, de journaliste qui interviewe un chercheur etc. afin qu'ils prennent conscience des difficultés de communication, des tâches des autres personnes et se responsabilisent.

8°) la photo langage

Est un **support visuel** qui vise à aider l'expression. On présente en vrac des illustrations (des paysages, des personnages, des situations pour favoriser l'expression vécue, des publicités pour analyser les outils de communication, des croquis scientifiques, des appareils ou des expériences pour parler des phénomènes scientifiques ; ce peut être aussi des mots, des adjectifs, des verbes pour orienter le discours etc.).

Exposer le thème de l'exercice (« visualisez-vous dans 5 ou 10 ans dans votre travail » ; « parlez de vos méthodes de travail » ; « que représentent pour vous les études en DEUG ? » ; « reliez ce dessin aux lois scientifiques que vous connaissez » ; « expliquez ce schéma, cette expérience » ; « à votre avis, quels résultats peut-on attendre de cette expérience ? De cet appareil ? »...).

Chaque participant **choisit** une ou plusieurs illustrations (qui doivent être en surnombre et toutes différentes) et doit **exprimer** ce qui lui vient à l'esprit pendant 3 (ou 5) minutes.

A la fin, l'animateur fait une **synthèse** en notant la variété, la richesse des idées, en appuyant sur les idées les plus intéressantes, éventuellement en corrigeant les erreurs.

9°) les questions-réponses :

L'animateur propose un **sujet général**. Les participants par groupes de 2 à 5 écrivent toutes **les questions** qui leur paraissent intéressantes sur le sujet puis en sélectionnent 2 ou 3 qu'ils écrivent sur un bout de papier. Tous les papiers sont recueillis dans une boîte.

Dans un 2^{ème} temps, les groupes (remélangés ou non) **tirent au sort un papier** dans la boîte, et travaillent à trouver des réponses et des solutions aux questions.

Dans un 3^{ème} temps, une personne par groupe **expose à l'ensemble** les questions tirées et **les résultats** de son groupe.

Synthèse et conclusion de l'animateur.

Tiré de : Travailler en groupe, F.Vanoye, Hatier 1976
Méthodes et outils pédagogiques, D.Chalvin, ESF éd corrigée 1999

FICHE Travailler les représentations (ou conceptions)

Travailler à partir des conceptions des élèves fait partie des conditions de l'apprentissage qui sont mises en place au cours de la phase pré-active, c'est-à-dire avant le début de la séquence d'apprentissage avec les élèves.

Durant cette phase pré-active, le professeur prend connaissance des profils des élèves, de leur maturation psychoaffective (« les chemins de croissance) et, étape qui nous intéresse particulièrement pour notre propos, se renseigne sur le « savoir » à enseigner.

Le professeur se définit d'abord à lui-même l'objet de l'apprentissage. Dans l'exemple qui va nous servir d'illustration, nous nous intéresserons particulièrement au thème du « pardon ».

Ensuite, il va chercher à mettre l'objet de l'apprentissage en situation et à trouver les ressources qui permettront à l'apprentissage de se dérouler.

En résumé, avant d'effectuer le travail des représentations (conceptions) il est nécessaire de :

1. formuler une ébauche d'objectif : quel est l'objet de l'apprentissage (qu'est-ce que le parcours va apprendre aux élèves)
2. clarifier ce que les élèves pourront en faire au terme de l'apprentissage ; il faut déterminer des classes de situations (voir plus loin) dans lesquelles fonctionne cet objet d'apprentissage.

Ce n'est qu'après avoir déterminé ces points que l'analyse des représentations – appelée préférentiellement « émergence des conceptions - pourra s'effectuer.

Voici comment procéder

A. Définir une trame (ou carte) conceptuelle

But : le thème (étroitement lié dans le cadre du cours de religion au questionnement existentiel qui, lui, fait écho à une demande fondamentale de croissance propre à tel âge) renvoie à des concepts qui permettent de l'approfondir ; ces concepts, l'enseignant doit chercher à les relier à des classes de situations qui éclairent le sens du thème; il importera donc de faire découvrir aux élèves s'ils sont capables, par le biais de l'éventail des concepts envisagés, de valider, d'intégrer la pertinence de l'objet d'apprentissage.

Une trame conceptuelle est composée d'une série d'énoncés complets. Il s'agit de phrases pouvant être lues indépendamment des autres énoncés. Ces énoncés sont reliés à des classes situationnelles.

B. Elaboration d'une trame conceptuelle grâce aux étapes suivantes :

- a. désigner l'objet d'apprentissage
- b. définir clairement l'objet d'apprentissage en éliminant toutes les ambiguïtés possibles
- c. élaborer une carte conceptuelle dans laquelle les concepts et leurs interrelations sont présentés schématiquement

- d. formuler des énoncés qui permettent une compréhension non équivoque des concepts ; ces concepts sont reliés entre eux par l'objet de l'apprentissage et ils font chacun référence à une classe de situation
- e. organiser ces énoncés dans une trame conceptuelle

Ex : Le thème du PARDON au 1^{er} degré

a. désigner l'objet d'apprentissage : le Pardon

b. définir clairement l'objet d'apprentissage en évitant les confusions avec les termes proches qui risquent de semer la confusion : Par ex : pardonner est-ce oublier, dénier la réalité : « faire comme si rien ne s'était passé », recommencer « comme avant », se réconcilier.

Le pardon doit être envisagé dans la reconnaissance de la justice ; le pardon ne veut pas dire « tout excuser sans réparation ».

Au premier degré, l'enseignant ne doit pas oublier que les élèves sont dans une étape de passage (6^{em} primaire/ 1^{ère} humanité ; enfance/adolescence), qu'il est dans un cycle « d'observation ». Ce sera donc surtout dans le voir vivre, le constater, l'observer que le pardon sera envisagé. Voici une série de questions qui peuvent aider à déterminer la trame conceptuelle :

1. Ce qu'un élève de tel âge doit pouvoir voir vivre (attention au moralisme !), doit pouvoir observer, penser sur l'objet d'apprentissage c.-à-d. le pardon.
2. Qu'est-ce qui est « observable » autour de « nous » :
 - a. dans la Culture (actualité, médias, littérature, science humaine)
 - b. dans les 3 axes de la foi chrétienne (Croire, Célébrer, Vivre)

Cette étape n°2 a et b est le moment où le prof fait (pour lui-même) le tour de la question et, bien entendu, effectue une recherche « scientifique » ; il est important que, pour chaque « concept », il le définisse en le mettant en situation.

Ex : 1. Ce qu'un élève peut voir vivre, peut observer

- a. dans un pays démocratique comme la Belgique, ceux qui commettent du tort sont condamnés et incarcérés.
- b. quand un jeune comme moi subit un mal à cause de quelqu'un, cela fait souffrir et plusieurs réactions sont envisageables :
 - je m'enfuis
 - je suis déçu
 - j'ai envie de me venger
 - quand l'autre s'excuse, il est plus facile de recommencer la relation
- c. dans l'Eglise catholique, il existe le sacrement de la réconciliation

2. Qu'est-ce qui est observable autour de nous

- a. dans la Culture :
 - en psycho : les réactions par rapport aux frustrations sont :
 - A ; réactions d'agressivité
 - B : réactions non agressives
 - la fuite : j'évite la relation avec celui qui m'a fait mal
 - la régression : revenir à des attitudes plus infantiles
 - la fixation : je m'entête par exemple contre celui qui m'a fait mal

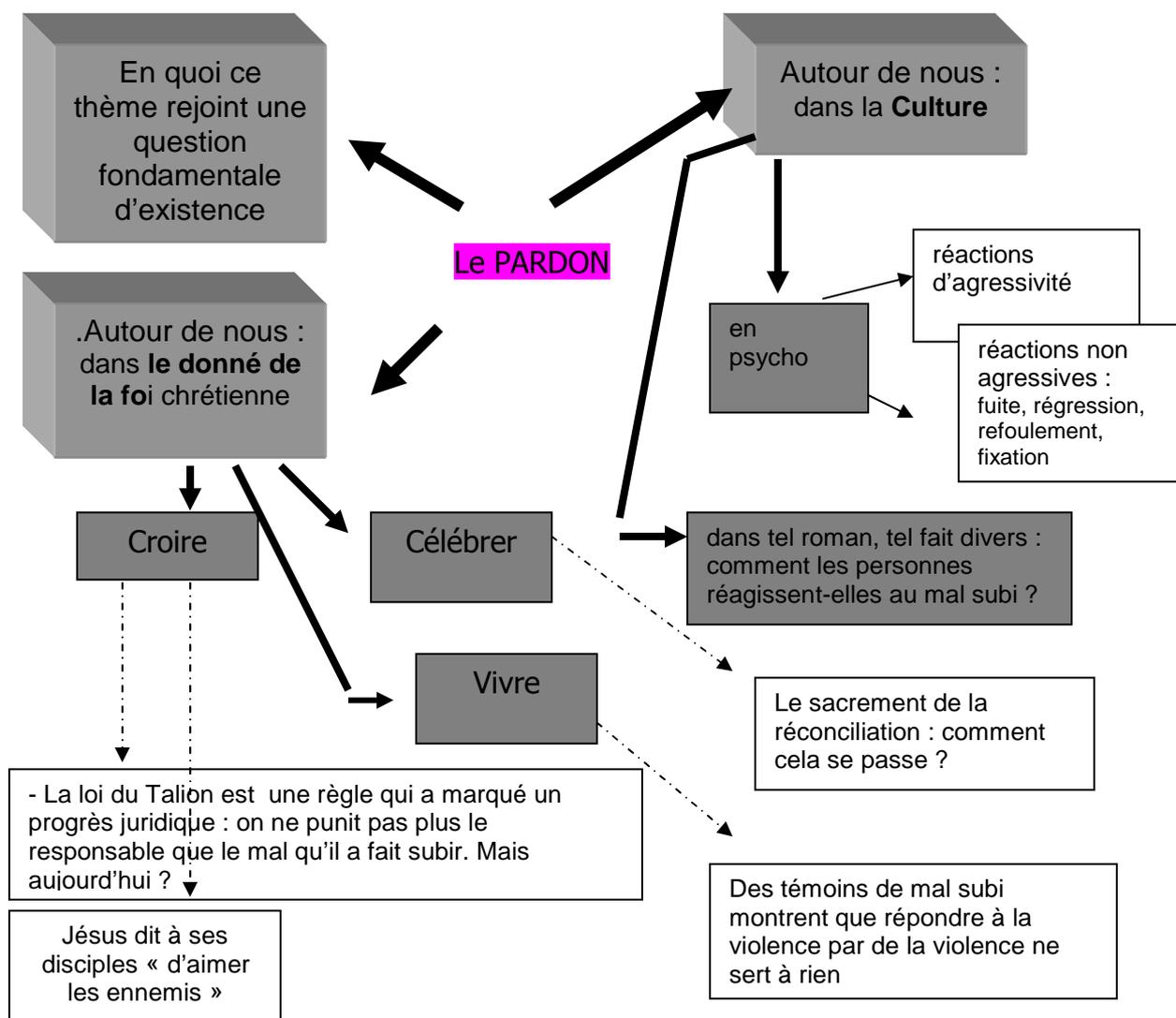
- le refoulement : je ne veux plus y penser, même si je sens bien que chaque fois que je vois la personne cela me fait mal
- dans tel roman, tel fait divers : comment les personnes réagissent-elles au mal subi ?
- b. dans le donné de la foi chrétienne
 - A. Croire :
 - Jésus dit à ses disciples « d'aimer les ennemis »
 - La loi du Talion est une règle qui, historiquement, a marqué un progrès juridique : on ne punit pas plus le responsable que le mal qu'il a fait subir (à noter qu'aujourd'hui, cette loi est comprise davantage comme une loi violente, une loi de vengeance).
 - B. Célébrer :
 - le sacrement de la réconciliation : comment cela se passe
 - C. Vivre :
 - des témoins de mal subi montrent que répondre à la violence par de la violence ne sert à rien ;
 - Ex : Julos Beaucarne
Parents de Mélissa
Gandhi

Cette présentation en cascade montre déjà une ébauche de carte conceptuelle ; dans celle-ci les concepts ne sont pas encore mis en situation et leurs interrelations ne sont pas présentées schématiquement. Or, une présentation schématique permet justement de mettre l'accent sur les liens entre les concepts et l'objet d'apprentissage.

Par ailleurs, la présentation en cascade donne à la formulation des énoncés des différents « concepts » offre déjà une compréhension non équivoque de ceux-ci.

Voyons à présent ce que permet la présentation schématique ; les différents concepts sont reliés entre eux par l'objet d'apprentissage et font référence à une classe de situation.

- c. organisons à présent ces énoncés dans une trame conceptuelle (voir page suivante)



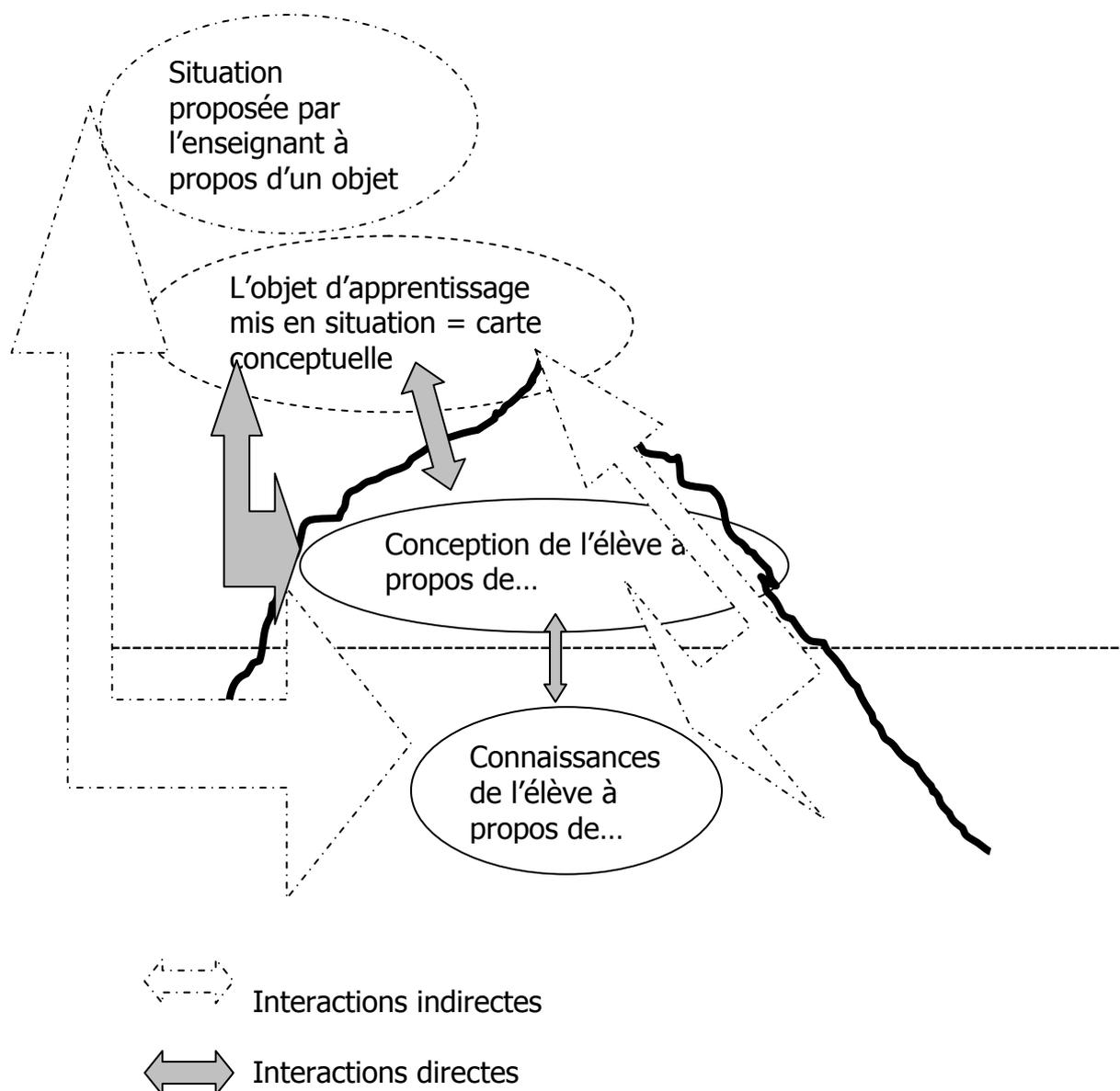
En fouillant le programme du premier degré à travers les différentes thématiques, nous pouvons constater que nous n'avons pas envisagé certaines questions :
 Faut-il tout pardonner ? Faut-il se forcer à pardonner ? Comment arriver à pardonner ? Et si on n'y arrive pas ? (Que faire de ses sentiments de haine ? renforcement de la culpabilité ?)
 Et si celui qui m'a fait mal ne demande pas pardon ?
 Où situer ces questions dans la démarche ? Comment les faire émerger ?

C. Faire émerger les conceptions des élèves

L'objectif de cette nouvelle étape est de faire émerger les connaissances des élèves (des apprenants) à propos de l'objet d'apprentissage.

Par « conception », il faut entendre un ensemble de connaissances (savoirs et savoir-faire) de l'élève à propos d'un objet d'apprentissage. Ces connaissances sont antérieures à l'apprentissage envisagé avec la classe. Ces conceptions sont donc des connaissances que l'élève accepte d'injecter, à un moment donné, dans une première situation à laquelle il est confronté à propos de l'objet d'apprentissage. Elles correspondent à une partie de l'iceberg des connaissances (à propos de l'objet d'apprentissage et plus largement). Elles indiquent quelles sont les connaissances d'un individu à propos d'un objet d'apprentissage. Ces

conceptions permettent à l'élève d'identifier des situations auxquelles il est confronté et qui permettent de vérifier la viabilité de ses propres connaissances.



Une petite remarque concernant la différence entre « conceptions » et « représentations »

Vous l'aurez constaté, une certaine confusion peut apparaître à la lecture de ce qui précède. Devons-nous faire la distinction entre « représentations » et « conceptions » ?

Selon le socio-constructivisme, ce sont les conceptions qui peuvent jouer un rôle majeur dans les apprentissages scolaires ; ce sont elles qui seraient le cordon ombilical de la dimension interactive de l'apprentissage. Elles établissent le contact entre les connaissances d'un sujet et l'objet d'apprentissage. Elles font référence à des connaissances utilisées par l'apprenant, à un moment donné, pour fonctionner à l'intérieur de la situation qui lui est propre.

Donc, elles mettent l'objet d'apprentissage en interaction avec les connaissances du sujet. Quant aux représentations, elles sont souvent interprétées comme la correspondance cognitive d'une réalité externe, sorte d'image mentale de type ontologique. (voir mes explications orales et l'importance de l'accès à la « parole » pour sortir de l'imaginaire)

Un enseignement qui ne prend pas en considération les conceptions des élèves est nécessairement voué à l'échec.

L'enseignant peut très rapidement obtenir un « **profil global des conceptions** » présentes dans sa classe. Par rapport à un thème tel que le pardon, l'enseignant ne doit pas nécessairement effectuer une analyse fouillée. Déjà par le vivre-ensemble-en-classe, on peut remarquer où ils en sont dans leur maturation psycho-affective. L'observation pourra bien entendu se peaufiner au fur et à mesure de la mise en œuvre méthodologique. Je pense ici à différentes techniques qui permettent de repérer ces conceptions: voir par ex. la phase d'Eveil-Motivation durant laquelle on utilise les techniques du jeu de mise en situation, du brainstorming, de la chanson; idem pour la phase de Documentation-Exploration durant laquelle une place importante est laissée aux échanges.

C'est dire qu'une des tâches de l'enseignant sera de rester attentif à peaufiner son observation des conceptions au fur et à mesure du déroulement de sa séquence d'apprentissage. Pour d'autres branches, l'observation devra passer par une analyse plus précise des conceptions des élèves.

Classes de conceptions à propos du pardon	Nombre d'élève	%

Que faire de ces conceptions ? Il s'agit d'organiser les **classes de conceptions des élèves** à partir de la trame conceptuelle. En effet, les conceptions des élèves font référence à certaines classes de situations identifiées dans la trame conceptuelle. Ce sont ces classes de situations qui sont intéressantes pour démarrer la démarche d'apprentissage. Le travail de l'enseignant consiste dès lors, au cours de l'analyse de contenu, à identifier les situations les plus pertinentes pour les élèves en présence.

Cette fonction des conceptions permet 2 constats :

1. Chaque classe de situations peut servir d'entrée dans l'apprentissage
2. La plupart du temps un même apprentissage exige plusieurs classes de situations comme entrée dans l'apprentissage. La diversité des conceptions des élèves à propos d'un même objet d'apprentissage, met en évidence plusieurs classes de conceptions.

Et la suite ?

Une fois que le relevé des conceptions des élèves est effectué, le prof établira pour lui-même une nouvelle trame conceptuelle qui articule les classes de situations retenues aux classes de conceptions observées parmi les élèves. L'enseignant devra nécessairement développer une attitude critique sur ses propres connaissances en réajustant l'hypothèse-objectif. Il cherchera aussi à mettre le savoir en situation d'intégrer les informations précédentes pour créer des situations pertinentes ; il identifiera les ressources et les contraintes du contexte de l'apprentissage.

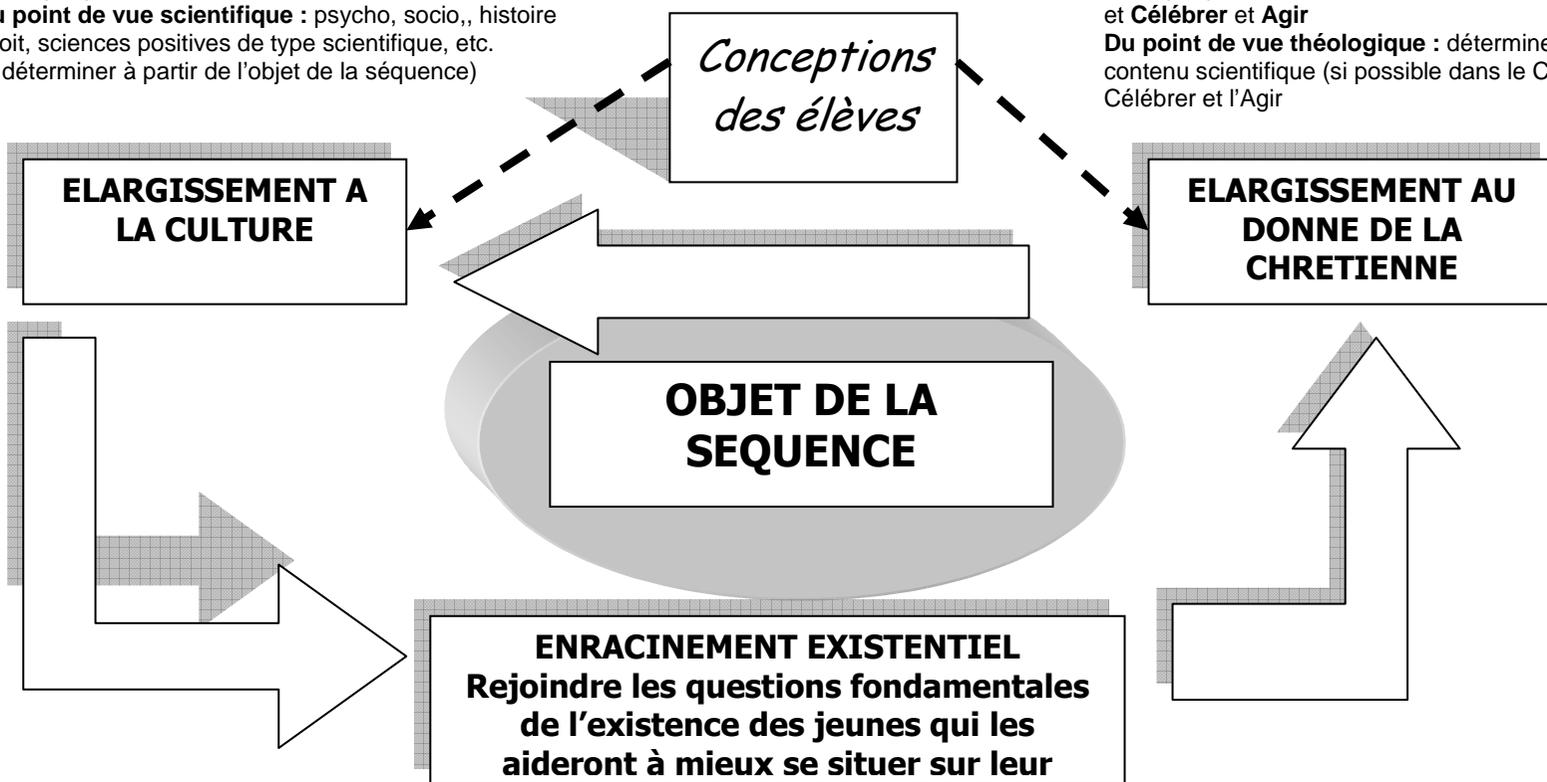
**LORSQU'ON VOUS IMPOSE L'OBJET D'UNE SEQUENCE
VOUS DEVEZ EN EFFECTUER UNE CARTE CONCEPTUELLE
DANS L'ESPRIT DU NOUVEAU PROGRAMME
ET ENSUITE FAIRE VOTRE CHOIX EN CONNAISSANCE DE CAUSE**

Du point de vue existentiel : article, extrait de roman
Témoignages, art, etc.

Du point de vue scientifique : psycho, socio,, histoire
Droit, sciences positives de type scientifique, etc.
(à déterminer à partir de l'objet de la séquence)

Du point de vue existentiel : articles, extraits de
témoignages, art, etc. (dans le domaine du **Croire**
et **Célébrer** et **Agir**)

Du point de vue théologique : déterminer un
contenu scientifique (si possible dans le Croire, le
Célébrer et l'Agir)



Maturité psychoaffective ou symbolique: de quoi ont-ils besoin pour accéder à une meilleure re-connaissance de la pertinence pour eux-mêmes de l'approfondissement de tel thème : l'espace pour parler, le non jugement, l'assurance d'être intégré ?...

