



HAL
open science

Les copies d'élèves en lycée professionnel : un outil à explorer

Myriam Lisou Gasquet

► **To cite this version:**

Myriam Lisou Gasquet. Les copies d'élèves en lycée professionnel : un outil à explorer. Education. 2017. dumas-01753299

HAL Id: dumas-01753299

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753299>

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : PLP Lettres-HG

**Les copies d'élèves en lycée
professionnel :
un outil à explorer**

Présenté par Myriam Lisou GASQUET

Écrit scientifique réflexif encadré par

Mme Lucie DANLOS et Mme Anne-Nicole CARIOT

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Myriam Lisou GASQUET
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Les copies d'élèves en lycée pro : un outil à explorer

agissant en l'absence de toute contrainte,

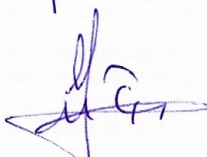
autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à GRENOBLE, le 10 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e), GASQUET Myriam Lisou,

Auteure de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE

Les copies d'élèves en lycée pro : un outil à explorer

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Sommaire

Introduction	6
1. Principes de la pédagogie différenciée	7
1.1 L'esprit de la pédagogie différenciée	7
1.2. L'hétérogénéité ou le besoin de cataloguer	8
1.3 La force du diagnostic	8
2. Quels types de différenciation ?	9
2.1 Différenciation des méthodes et des démarches	9
2.1.1 Dispositifs d'individualisation des parcours de formation	9
2.1.2 La pédagogie de contrat	10
2.1.3 Les types de profils pédagogiques	11
2.1.4 La pédagogie de projet	12
2.2 Différenciation par la tâche	13
2.2.1 Les ateliers	13
2.2.2 La tâche complexe	13
2.2.3 Des productions moins traditionnelles	14
2.3 Différenciation des ressources et des outils	14
2.3.1 Ressources et supports	14
2.3.2 Outils	14
2.3.3 Exercices	15
3. Les travaux effectués autour de l'évaluation	15
3.1 Les différents types d'évaluation	16
3.2.1 L'évaluation diagnostique : à creuser	16
3.2.2 L'évaluation formative : un réel intérêt	16
3.2.3 L'évaluation formatrice : à explorer	17
3.2.4 L'évaluation sommative : un intérêt relatif	17
3.2 Des <i>formes</i> d'évaluation à explorer	18
3.2.1 L'évaluation élaborée par les élèves	18
3.2.2 L'évaluation perfectible dans le temps, ou l'évaluation par compétence. 18	
3.2.3 L'évaluation par contrat de confiance (E.P.C.C.)	18
3.2.4 L'évaluation en action : la démarche projet	19
3.3 Des types de corrections à élargir	19

4. Méthode	22
4.1 Participants	22
4.2 Matériel	23
4.3 Procédure	26
5. Résultats	28
6. Discussion et conclusion	35
6.1 Mise en lien avec les écrits scientifiques	35
6.2 Limites	36
6.3 Perspectives	38
Bibliographie	41
Sommaire des annexes	42

Introduction

Ce qui a présidé au choix de mon sujet d'étude est ma classe de Seconde professionnelle HPS à qui j'enseigne le français, l'histoire, la géographie et l'Enseignement Moral et Civique. Ce n'est pas ma seule classe, mais c'est celle qui concentre les difficultés : et pour les élèves, qui subissent cette orientation pour la plupart, et pour moi, qui tente de m'adapter aux besoins spécifiques de leurs profils.

Le souci de pouvoir faire progresser *chacun* de ces élèves a rapidement conduit à m'interroger sur le type d'enseignement ainsi que sur les individualités. Ce qu'on nomme la pédagogie différenciée est apparue comme le thème fédérateur de mes interrogations, qui allait peut-être pouvoir me donner quelques pistes pour désamorcer la colère de mes élèves et les amener à se construire en dépassant leur rejet. L'idée de conciliation, très présente par exemple dans le terme et la mise en oeuvre de "contrat de confiance" développée au sein de la pédagogie différenciée, a vivement attiré mon attention.

D'autre part, et d'un point de vue plus concret, les copies de mes élèves m'ont semblé insuffisamment exploitées. L'évaluation en tant que telle était pauvre : réponses très courtes voire absence de réponse. La déception en fin de séquence était grande. Remettre les copies de mes élèves avec une appréciation de type "il faut apprendre davantage" ne me paraissait pas du tout pertinent. Ayant peu d'expérience, je me suis tournée vers la didactique, mais je n'ai trouvé que peu de pistes sur les copies en tant que telles. Par contre, le cadre de la pédagogie différenciée m'est apparu très intéressant pour me poser des questions. En effet réfléchir à ma pratique, comme le contenu des cours et des évaluations, m'a semblé une étape importante de remise en question pour avoir un regard plus expert sur l'utilisation que je voulais donner à la copie d'élève.

C'est pourquoi l'état de l'art que nous allons présenter ici établira d'abord les grandes lignes de la pédagogie différenciée en tant qu'elle a pour objectif d'individualiser le travail et la progression des élèves. Dans une seconde partie, nous verrons plus précisément ce qui pourra constituer le point de départ de notre propre recherche : l'état des lieux des outils et des approches pour aborder la copie en tant que support de travail. Nous entendons par "copie" toute production d'élève transmise au professeur, qu'elle soit évaluée ou non. Nous pourrions alors définir notre problématique selon les avancées de la recherche didactique.

Etat de l'art

La pédagogie adaptée à chaque personne, généralement appelée pédagogie différenciée, est une préoccupation au sein des sciences de l'éducation depuis plus d'un siècle. Nous allons en définir les contours et les principes pour nous attacher dans une seconde partie aux types de différenciation : que différencions-nous au juste? Nous nous focaliserons en troisième partie sur les travaux effectués autour de l'évaluation, qui nous conduiront à définir notre projet, axé sur la copie d'élève en tant que support à explorer pour mieux individualiser la progression de chaque élève.

1. Principes de la pédagogie différenciée

1.1 L'esprit de la pédagogie différenciée

Qu'il s'agisse d'éducation populaire, d'éducation nouvelle, de méthodes actives, de pédagogie de projet ou d'éducation sur mesure, les termes associés à la notion de pédagogie différenciée indiquent à eux seuls l'horizon des préoccupations des pédagogues : parvenir à construire une haute couture de l'éducation, dont la forme idéale épouserait le profil singulier de chaque élève. Telle est l'utopie à laquelle il n'est pas vain de s'attacher, puisque l'évolution des sciences et des techniques, incessante, est en mesure de nous faire croire que nous pourrions un jour tendre, à l'image d'une asymptote, vers l'éducation idéale pour chacun.

Philippe Meirieu rapporte dans l'introduction de *Le pari de l'éducabilité*, 2009, le parti-pris philosophique qui préside à l'intérêt porté à la pédagogie dans son essence même : il faut être empiriste pour être pédagogue, il faut croire à la puissance de l'exogène par rapport à l'endogène, autrement dit, il faut croire à la force de l'acquis (exogène) et non à la force de l'inné (endogène), sans quoi, le projet même d'éducabilité n'a plus de sens. Ainsi, l'enfant sauvage étudié par Itard à la fin du XIXe siècle et présenté dans le film éponyme de François Truffaut, est-il un point de départ emblématique d'un esprit novateur en pédagogie. Cet élève très particulier, Victor, donne toute sa force au titre de l'ouvrage de Philippe Meirieu, car il s'agit bien d'un pari à relever pour tout professeur : le pari de croire qu'on peut fabriquer une robe éducative à la mesure de chaque élève, en mettant en place des dispositifs afin de faire émerger un sujet, lequel se libère - plus qu'il n'est libre en tant que tel.

La liberté est en effet un paramètre fondamental de la pédagogie différenciée. Selon Halina Przesmycki (1991), cette méthode se définit comme une pédagogie individualisée et variée qui propose un éventail de démarches. Qui propose, mais qui n'impose pas.

Cependant, cet éventail de démarches proposées ne risque-t-il pas d'éventer le projet global

d'éducation? Si la révolte contre l'échec scolaire est à la source de la pédagogie différenciée, comme le souligne M. Meirieu dans le même ouvrage, ne va-t-on pas non plus à l'échec en différenciant en toute libéralité ?

1.2 L'hétérogénéité ou le besoin de cataloguer

Il faut en effet prendre garde de ne pas céder au besoin de cataloguer sous prétexte de différencier, nous rappelle Magdalena Le Prévost (2010). "Il est d'ores et déjà intéressant de noter la démultiplication des critères d'hétérogénéité ainsi que leur remarquable nivellement : aucun tri, par ordre d'importance ou par type, ne semble proposé dans les descriptions et définitions données de l'hétérogénéité. Les typologies que contient la notion sont rendues implicites et leurs différents niveaux sont aplatis au point de renvoyer une impression de stricte horizontalité." (page 8). La notion d'hétérogénéité a fini par être hétéroclite au point d'être mise à l'écart, parce qu'elle était de plus en plus liée au fait de cataloguer sans distinction ni analyse. Au même moment dans la société française, les notions de différence et de diversité prenaient également le pas sur celle d'égalité, précise l'auteure. "Les analystes datent l'apparition de la notion de diversité dans l'espace public français d'il n'y a pas plus de cinq ans", soit aux alentours de 2005. "*Du droit à l'égalité on passe au droit à la différence* selon Eric Buysens et Anne-Françoise Theunissen (2008)" que cite Magdalena Le Prévost (2010, page 8).

On en est donc venu, dans la société française comme en pédagogie, à l'idée de différence et de différenciation, pour nuancer ce que l'idée d'égalité pouvait avoir d'uniformisant et ce que celle d'hétérogénéité pouvait avoir d'hétéroclite.

Maintenant que l'hétérogénéité a laissé place à la différence et à l'individualité, il ne s'agit donc plus de penser pour classer ou cataloguer, mais de classer pour penser. *Comment différencier?* En prenant d'abord appui sur un diagnostic, phase préalable aux différents types de différenciations que nous verrons en seconde partie.

1.3 La force du diagnostic

Dans son ouvrage consacré à la pédagogie différenciée, Halina Przesmycki (1991) expose l'idée du contrat pédagogique, au début duquel "l'élève et l'adulte analysent ensemble, ou successivement, la situation, l'élève étant invité à analyser lui-même les problèmes qu'il rencontre afin de partir de la situation la plus juste possible. Par cette analyse, on pourra dégager le ou les objectifs du contrat" (p.123). Etablir un diagnostic le plus juste et le plus

précis possible est une condition sine qua non pour s'assurer de la validité des objectifs à mettre en place, qu'il y ait contrat pédagogique ou non.

Philippe Perrenoud insiste pour sa part "sur la nécessité de disposer d'un modèle explicatif de l'échec, sans lequel on déploie des efforts en pure perte, faute de comprendre à quoi on s'attaque" (1997, p.11). Modèle complexe à établir s'il a trait à la psychologie, à la sociologie ou à l'anthropologie plus qu'aux approches didactiques et pédagogiques classiques, comme il le précise à la même page. Mais l'idée que le professeur doive comprendre la cause de l'échec est éminemment importante pour cet auteur.

Nous avons vu dans cette première partie l'esprit de la pédagogie différenciée, son parti pris empirique, son attachement à l'individualité sans céder à l'illusion d'uniformité que peut générer le terme d'hétérogénéité, son inclination à rendre l'élève libre et moteur dans l'expression de ses difficultés, son invitation enfin à analyser les causes et la nature précise de l'échec via un diagnostic dont l'écueil serait qu'il fût superficiel. Nous allons maintenant aborder la pédagogie différenciée *en action*, pour reprendre le titre de Philippe Perrenoud, et dégager les principaux types de différenciation que la recherche a étudiés.

2. Quels types de différenciation?

Avant de les aborder successivement, rappelons l'horizon auquel mènent les différents dispositifs exploités par la pédagogie différenciée. La réussite de l'élève est certes l'objectif premier, mais il nous semble qu'Halina Przesmycki (1991) résume parfaitement l'objectif primordial que visent ces efforts : l'acquisition de l'autonomie. Elle rappelle dans son ouvrage que l'autonomie est un nouveau droit depuis la Convention sur les Droits de l'Enfant élaborée par l'ONU en 1989. L'Education Nationale s'est elle aussi donné cette mission : le Bulletin Officiel rappelle à maints passages des programmes que tel est le cœur de son action, former des citoyens capables de penser par eux-mêmes, en toute autonomie.

2.1 Différenciation des méthodes et des démarches

2.1.1 Dispositifs d'individualisation des parcours de formation

Les élèves gagnent-ils en autonomie lorsqu'ils ont un parcours individualisé? Tel est le questionnement que soulève Philippe Perrenoud (1997), auteur qui constitue l'une des sources essentielles de notre présent travail. Certes, "Le curriculum *réel* des élèves *est* individualisé *de facto*, quelle que soit la pédagogie en vigueur" explique-t-il (p.12). Mais la démarche qu'il

se propose est de travailler sur une approche globale du curriculum des élèves, en tentant de maîtriser cette individualisation, au lieu de la subir ou d'en être le témoin passif. L'une des pistes proposées est la remise en cause des degrés annuels dans le cycle d'apprentissage, dans le but de penser le cycle comme un parcours "intégré", c'est-à-dire propre à l'élève, complètement dégagé des degrés annuels (chapitre 7). Cet "espace-temps de formation" sans aucune structuration interne stable exige un travail colossal de mise en place, de dispositifs, de suivi des progressions individuelles, bref, d'organisation du travail. Mais ce parcours "intégré" presque idéal, outre qu'il demande un travail immense de la part de l'équipe enseignante, peut s'avérer contre productif pour peu que l'organisation pédagogique soit mal maîtrisée. Ainsi le facteur humain, si important en sciences de l'éducation (et conceptualisé en "PFH"¹ par Hubert Reeves tant pour souligner son importance que pour l'adoucir dans sa formulation), fait convenir à Philippe Perrenoud que cette hypothèse est périlleuse ou nécessite une structure et une équipe dont ce serait la vocation essentielle. Ce dispositif d'individualisation, assez complexe à mettre en œuvre, est donc mis de côté au profit d'une situation qui serait davantage transposable au sein des classes et des degrés annuels tels qu'ils existent.

Dans une situation de classe plus traditionnelle, Philippe Perrenoud ne retient pas, curieusement, le principe d'individualisation entre l'élève et le formateur. Il résume ainsi cette idée : "il n'est ni possible ni souhaitable de généraliser une prise en charge individualisée, conçue comme une relation duale entre un formateur et un étudiant. Le vrai défi est d'imaginer les dispositifs favorisant des interactions entre élèves, dans le cadre de divers groupes de travail" (1997, p.12). Les interactions entre élèves, relativement horizontales, ont aux yeux de cet auteur davantage de bénéfices qu'une relation "duale", plus verticale, plus intimidante peut-être et par là moins souple, entre le formateur et l'apprenant. Nous retiendrons cette méthode facile à mettre en place pour tenter de l'incorporer dans notre propre démarche, dont le cadre est actuellement l'exploration de la copie en tant que dialogue et outil.

2.1.2 La pédagogie de contrat

Une seconde démarche significative dans la différenciation des méthodes est la pédagogie de contrat présentée par Halina Przesmycki (1991).

Elle définit d'abord la pédagogie différenciée en réfléchissant aux diagnostics initiaux, puis propose des mises en œuvres pratiques de pédagogie différenciée. Celle qui retient le plus

¹ Nous nous permettons de nous référer à ce sigle PFH (« Putain de Facteur Humain ») en raison de l'aménité et de l'élégance habituelles auxquelles Hubert Reeves est accoutumé.

notre attention est "la pédagogie de contrat". Même si cela ne touche pas directement aux copies en tant que telles, celles-ci peuvent faire partie des moyens utilisés pour réaliser le contrat ou bien de l'évaluation définie par le contrat. Le contrat pédagogique est présenté comme suit : il est un outil qui permet d'acquérir plus d'autonomie et plus de motivation, notamment chez les élèves en grande difficulté. Trois principes lui sont constitutifs : l'élève peut réellement accepter ou refuser le contrat ("sans cette réelle liberté, ce serait un *faux* contrat" p.123); les éléments du contrat peuvent être négociés et enfin toutes les parties prenantes s'engagent à mener à bien le contrat.

Pour commencer la mise en œuvre du contrat, l'élève et l'adulte analysent ensemble, ou successivement, la situation, l'élève étant invité à analyser lui-même les problèmes qu'il rencontre afin de partir de la situation la plus juste possible. Par cette analyse, on pourra dégager le ou les objectifs du contrat. Il s'agit ensuite de réaliser ces objectifs (cognitifs, méthodologiques ou comportementaux) en proposant des options. Les options doivent être si possible proposées par l'élève afin que l'initiative stimule sa capacité à remédier aux problèmes. Le contrat définit les étapes ainsi qu'une production finale (ou tout autre changement selon les cas). Une fois les termes, les étapes, les moyens, les aides, le but explicités, le contrat est formalisé très clairement entre les deux parties qui *s'engagent* donc à le respecter, pour un temps que l'auteure juge utile de ne pas rendre trop long (1 ou 2 mois). Il est daté et signé. Les modalités de sa diffusion peuvent être précisées (à la famille, à telle personne appréciée de l'élève) si l'élève le désire, afin d'augmenter sa portée.

La pédagogie de contrat telle qu'elle est synthétisée ici nous semble intéressante à mettre en œuvre avec des élèves en difficulté; elle implique un travail de réflexion et de dialogue préalable pour que la mise en place soit pertinente et constructive. Une mise en place peu de temps après la rentrée de septembre nous paraît le plus constructif afin d'habituer dès le début de l'année les élèves à se mobiliser et à provoquer rapidement leur initiative. Etant donné que les contrats doivent commencer par être simples et relativement courts, ils pourraient porter dans un premier temps sur le comportement, puis sur la méthodologie et les éléments cognitifs.

2.1.3 Les types de profils pédagogiques

Evoquons un troisième auteur qui a proposé une différenciation dans les démarches et les méthodes : Gérard de Vecchi (1992). Cet auteur rappelle dans son ouvrage une idée fondamentale du professeur et pédagogue Antoine de la Garanderie. "Rappelons qu'Antoine de La Garanderie, reprenant certaines idées des philosophes du XIXe siècle, a défini des

profils pédagogiques sur le principe que l'intégration d'un savoir se faisait en passant par l'élaboration d'une *évoation mentale* de type *auditif* ou *visuel*. [...] Il est donc important que chacun (maîtres et élèves) se connaisse à ce niveau." (1992, p.161). L'intérêt pour Gérard de Vecchi est d'ajouter une corde à l'arc du professeur (mes élèves sont-ils de type auditif ou de type visuel?) sans pour autant adopter une vision à court terme qui consisterait à plaquer le contenu pédagogique aux types de profil uniquement; sans travailler en outre à développer également les qualités opposées (1992, p.166), à savoir le visuel pour l'auditif et l'auditif pour le visuel.

Il s'agit donc d'analyser des comportements d'apprentissage très divers et, de façon plus générale, de découvrir différents angles de vue qui permettent une autre approche des difficultés cognitives des élèves, et ce afin d'enrichir la boîte à outils du professeur qui cherche à analyser et à affiner les stratégies que chaque élève peut mettre en œuvre pour parvenir au savoir. Gérard de Vecchi comme Philippe Meirieu nomment ces stratégies des "variables individuelles" (1992, p.167), qui sont à prendre en compte au sein des "invariants structurels", lesquels sont communs à tous et en rapport avec les opérations mentales (contenus cognitifs, etc.).

S'intéresser à la diversité des représentations mentales est manifestement trop oublié aux yeux de ces deux auteurs et, bien sûr, à ceux d'Antoine de La Garanderie. Il paraît possible d'intégrer ce type de profil au sein d'une différenciation soit spatiale (ou simultanée) soit temporelle (ou successive) – le réflexe du pédagogue attaché à la différenciation étant de multiplier les approches afin que tous les élèves parviennent à atteindre les mêmes objectifs.

2.1.4 La pédagogie de projet

Nous pouvons finir notre tour d'horizon des démarches et des méthodes en évoquant la pédagogie de projet, porteuse assurément d'une différenciation riche et précieuse. "L'action en démarche projet" dont parle Philippe Perrenoud (1999) a pour but de développer l'intelligence collective et la coopération (objectif n°7 assigné par l'auteur), tout en favorisant le développement de l'autonomie (objectif n°9), deux axes majeurs de la pédagogie différenciée. Nous verrons dans le chapitre 3, consacré à l'évaluation, les apports de Jean Proulx (2004) sur le type d'évaluation de l'action en démarche projet, en ne retenant ici que les deux axes majeurs de ce type de démarche : favoriser l'intelligence collective et l'autonomie en réalisant quelque chose de concret. Cette démarche, mise en valeur par le pédagogue Freinet dès la première moitié du XXe siècle au sein de l'Education nouvelle, nécessite chez les élèves des aptitudes (face au projet) tout en s'inscrivant dans un environnement.

Dans le même état d'esprit, la tâche complexe mobilise les élèves davantage que le savoir pur, dans une perspective plus resserrée, non plus de façon interdisciplinaire (projet) mais au sein de la discipline et sur un temps moins long.

2.2 Différenciation par la tâche

D'un point de vue global, la tâche donnée aux élèves gagne à être différenciée et enrichie. Ateliers, tâches complexes, productions variées : telles sont les principales différenciations par la tâche.

2.2.1 Les ateliers

Pour IA Manche (1995) la différenciation par la tâche passe par des ateliers : de soutien, de choix, de besoins, d'entraînement ou d'approfondissement. Mais ce type de différenciation par la tâche "ne doit être ni systématisé, [...] ni constituer la seule forme de prise en compte des divers états de connaissance des élèves de la classe" (1995, p.2) car il y a un risque de dérive vers des groupes de niveaux.

2.2.2 La tâche complexe

La tâche complexe répondra davantage à la mixité idéale des élèves. Plus simple à mettre en œuvre qu'une action en démarche projet, elle réunit, somme toute, l'essentiel des capacités liées à cette méthode, même si la réalisation concrète (la production finale) est généralement plus modeste. L'intérêt de ce travail collaboratif consiste en une démarche expérimentale qui doit s'appuyer sur une stratégie à mettre en place par les élèves, lesquels sont guidés par des consignes claires. Le fait d'incarner un rôle revêt une dimension ludique et le fait de travailler le réel s'appuie sur de véritables compétences (plus que de connaissances). Ces compétences préparent le citoyen, le mettent en position d'acteur. Au final, si la tâche complexe n'est pas interdisciplinaire, elle peut être pluridisciplinaire (HG + EMC + Français) et ainsi s'inscrire au croisement de plusieurs items des programmes respectifs. Une tâche complexe finement construite peut ainsi faire gagner un temps précieux en recoupant différentes parties des programmes de plusieurs disciplines, comme c'est souvent le cas en lycée professionnel.

Comme le précise l'IA de la Manche (1995), la différenciation par la tâche est à développer. Les élèves ne travaillent pas tous la même activité ni même forcément dans la même discipline. Les activités sont proposées en fonction des besoins évalués des élèves. Mais ce type de différenciation doit rester ponctuel et ne pas être systématique (p.2). Comme toujours en fin de compte! Étant donné le mot même de *différenciation*.

Pour revenir à des tâches plus classiques, les productions des élèves peuvent aussi être reliées au réel, dans le même esprit que la tâche complexe.

2.2.3 Des productions moins traditionnelles

Dans sa longue et précieuse fiche n°61, Gérard de Vecchi (1992) propose par exemple de faire rédiger : un mode d'emploi, un prospectus, une publicité, un plaidoyer, un règlement, une chanson... Bref, même la tâche traditionnelle comme la rédaction peut être mise en perspective par une ouverture sur le réel.

Des activités de synthèse sont également proposées, comme préparer différents types d'interventions orales, faire émerger d'un texte ce qui est important, rechercher des renseignements, des illustrations, des documents de toute nature, concevoir et présenter une interview, une enquête, un reportage. Cet auteur a le souci pratique de proposer une vraie banque d'idées, qui peut provoquer des déclics pour d'autres situations de la vie quotidienne, à adapter plus ou moins aux filières de nos élèves.

Enfin, que ce soit Gérard de Vecchi (1992) ou Pascal Bihouée et Anne Coliaux (2011), la mise à disposition de supports de natures très différentes amène les élèves à gérer ce fonds documentaire en triant les parties pertinentes, selon leur choix et leur initiative. L'élève fait ce qu'il veut, il gère lui-même son dossier en fonction de ce dont il a besoin, toujours guidé par une consigne globale et précise – aidé si nécessaire par différents niveaux d'aide.

Examinons maintenant très rapidement les types de différenciations des ressources, des outils, et des exercices, avant de nous concentrer sur l'évaluation et de définir notre problématique.

2.3 Différenciation des ressources et des outils

2.3.1 Ressources et supports

La nature des ressources comme les contraintes imposées peuvent être variées, comme le rappelle la fiche de l'IA Manche (1995, p.2) : "le temps d'exécution ; le support utilisé ; pour certains, le résultat doit être écrit, pour d'autres, c'est le maître qui sert de secrétaire » (1995, p.2). Les contraintes et les consignes, en effet, doivent être aussi réfléchies et variées que les ressources elles-mêmes.

2.3.2 Outils

Gérard de Vecchi (1992) regroupe, au sein de sa fiche n°61, un ensemble d'outils qui rappelle la variété et stimule l'imagination : test, énigme, paradoxe, situation qui pose problème, film, tableau, schéma, activité corporelle, article... Il faut ouvrir l'espace des possibles, aller même

voir du côté des guides de voyages ou des magazines de type Phosphore (Pierre Vaast, 2002) pour relancer la motivation, diversifier les pratiques et apporter un peu d'originalité.

Bien entendu, l'utilisation des TICE est incontournable et fait partie des outils classiques à utiliser avec la manipulation de dictionnaires et de manuels.

2.3.3 Exercices

Dans un souci de progression, il semble évident de constituer des exercices très ciblés qui auront plusieurs niveaux de difficulté. J. Pojé et J. Seknadjé-Askénazi (2006) défendent à ce titre un choix de tâches sélectionnées spécifiquement pour atteindre certains objectifs, qui ne doivent pas contenir de variables parasites attirant l'attention des élèves.

Gérard de Vecchi (1992) propose dans sa fiche n°61 de mettre en place des groupes de besoin limités dans le temps, pour lesquels il sera proposé des exercices spécifiques et à différents niveaux de difficulté. Il propose également des exercices originaux, comme par exemple commencer une étude en fournissant les conclusions : cela aide à mémoriser, le cours consistant à trouver des arguments ou à vérifier les conclusions données.

La différenciation, précieuse pour aider chaque élève dans sa progression, est un sujet fort débattu dans son esprit, ses démarches et ses supports. Nous allons voir cependant si les copies d'élèves, constante incontournable dans la vie d'un professeur, sont l'objet d'un débat aussi nourri. Généralement, les copies d'élèves sont étudiées *via* l'évaluation, qui constitue donc la dernière partie de notre état de l'art.

3. Les travaux effectués autour de l'évaluation

Si Philippe Meirieu (2004) déclare légitimement que l'évaluation a toujours été considérée comme une chose tout à fait étrangère à l'apprentissage en tant que tel, il caricature quelque peu l'enseignant en train d'évaluer ses élèves : celui-ci "organise des épreuves où il sème des embûches dans le souci de faire échouer une partie d'entre eux et de sélectionner les meilleurs" (p.128). Il nous semble au contraire que pour la grande majorité des professeurs, le souci ne soit pas de faire échouer une partie de leurs élèves mais au contraire de les faire tous progresser. La suite du raisonnement de Philippe Meirieu est toutefois ce qui nous intéresse : il faut selon lui "apprendre à évaluer" (2004. p.128). Etablissons un bref état des lieux des modes d'évaluation actuels avant de revenir à ce que peut avoir à l'esprit Philippe Meirieu lorsqu'il formule cette consigne. Son analyse détaille en effet les différentes évaluations que

voici.

3.1 Les différents types d'évaluation

3.1.1 L'évaluation diagnostique : à creuser

Pour Philippe Meirieu (2004), l'évaluation avant d'engager un apprentissage est importante. Il s'agit de "l'évaluation diagnostique ou prédictive". Le terme *prédictive* est ici plus important que *diagnostique*, qui n'a pas de portée temporelle. L'évaluation prédictive annonce véritablement le programme : la question n'est pas tant "où en sommes-nous?" que "où devons-nous aller?". Dans l'idéal, l'évaluation prédictive oriente la séquence à venir. Avec quelques années d'expérience, on peut espérer disposer de séquences larges et fouillées, des séquences sous forme de matrices au sein desquelles l'évaluation prédictive invite à trier des éléments dominants. Ainsi, sans tomber dans une forme d'enseignement utopique, on peut penser que cette première évaluation, très importante aux yeux de Philippe Meirieu parce qu'elle expose les lacunes avec précision, doit amener le professeur à se focaliser sur tel ou tel point de la séquence et répondre ainsi aux besoins précis de la classe.

Le pédagogue propose même une grille d'analyse de capacités et de compétences pour les élèves. Questionnaires personnalisés, entretiens individuels : autant de moyens pour s'adapter au profil de chaque classe.

L'évaluation diagnostique a donc tout son intérêt en ce qu'elle est prédictive. Elle est donc à creuser pour s'adapter aux besoins de chaque classe et de chaque élève. "Il existe une fonction pédagogique de l'évaluation qui constitue un préalable essentiel à la différenciation." (2004, p.128).

3.1.2 L'évaluation formative : un réel intérêt

D'un point de vue chronologique, l'évaluation formative suit l'évaluation diagnostique. Elle a lieu en cours d'apprentissage. Pour Philippe Meirieu (2004), on peut observer à ce stade les points qui bloquent la progression. Il s'agit de véritables "clignotants" qui permettent d'ajuster la méthode; dont la fonction régulatrice est essentielle. "C'est elle qui empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire" (2004. p.132). Il s'agit de "prendre régulièrement le pouls des élèves au travail".

Pour que l'évaluation formative soit pleinement efficace, il est bon que les élèves s'auto-corrigent. Le professeur "devient un diagnosticien" qui "stimule et contrôle le travail des élèves" (2004, p.133). Ainsi, l'évaluation formative "est au coeur de l'acte d'apprendre".

Il en est de même pour Philippe Perrenoud (1997) pour qui "toute différenciation de l'enseignement appelle une évaluation formative, autrement dit une évaluation censée aider

l'élève à apprendre" (p.47). "On développe des pratiques d'autoévaluation qui entraînent souvent à intérioriser le jugement du maître plutôt qu'à développer chez l'apprenant des capacités de métacognition et de régulation de ses processus d'apprentissage et de production, dans le sens d'une évaluation *formatrice* [Nunziati, 1990, Grangeat, 1997]" (1997, p.48).

L'évaluation formative permet de vérifier que les objectifs mis en place par l'évaluation prédictive sont en bonne voie d'acquisition et qu'il n'y a pas d'erreur d'aiguillage. L'évaluation formatrice désignée en fin de citation consiste à accentuer l'action de l'élève, que traduit la forme active du suffixe -trice.

3.1.3 L'évaluation formatrice : à explorer

Gérard de Vecchi (1992) cible, dans sa fiche 61, ce qui définit en somme la tâche complexe : "mettre en place des situations de recherche". En effet, la tâche complexe trouve sa place dans une évaluation qui forme l'élève et qui lui permet d'apprendre tout en faisant ses preuves. Il faut donc explorer toute tâche complexe (toute recherche dans une situation réelle) dans le sens d'une évaluation formatrice. Les indicateurs doivent être fournis aux élèves pour qu'ils puissent orienter favorablement leurs efforts vers les attentes du professeur. L'intérêt de cette évaluation pour l'élève est bien synthétisée par M. Perrenoud : "développer des capacités de métacognition et de régulation de ses processus d'apprentissage et de production" (1997, p.48). Nous n'avons pas trouvé dans nos lectures de M. Meirieu des références précises à l'évaluation formatrice. "Mais, poursuit celui-ci, il ne faut pas renoncer à l'évaluation "sommative" (2004, p.133).

3.1.4 L'évaluation sommative : un intérêt relatif

Cette forme d'évaluation terminale, exigée par l'institution comme par la majorité des parents d'élèves, peut-elle aussi avoir une valeur pédagogique? Oui répond Philippe Meirieu, en différenciant les critères d'évaluation (plan, argumentation, transitions...), ce qui fait qu'on peut revenir après coup sur les problèmes rencontrés avec des exercices différenciés. D'où l'intérêt de travailler également en capacités. "Car on procède trop souvent comme si le devoir, la composition ou le contrôle représentaient des fins en soi, définitives et indépassables" (2004, p.133). "Une évaluation sommative critériée peut ouvrir à la mise en place de nouvelles stratégies" (p.134). L'écueil serait, selon l'auteur, de s'en tenir à une analyse superficielle de l'évaluation sommative.

Ainsi, l'intérêt de cette évaluation est relatif et concerne surtout les classes à examen pour lesquelles il est encore nécessaire de se mesurer à l'aune d'une épreuve finale ponctuelle. Il ne

faut pas l'abandonner mais bien spécifier quelques critères qui pourront être travaillés par la suite. Philippe Perrenoud, quant à lui, est plus mitigé : "On accorde la priorité aux évaluations-bilans alors que bien d'autres observations seraient pertinentes pour comprendre ce qui empêche ou ralentit l'apprentissage" (1997, p.47).

On le voit, les évaluations peuvent être très variées et même si elles contiennent un facteur inquiétant pour les élèves, elles peuvent être constructives et pédagogiques. L'observation, comme le note Philippe Perrenoud, doit être primordiale et guider l'innovation pédagogique.

3.2 Des formes d'évaluation à explorer

Nous allons observer ici quelques propositions qui ont retenu notre attention : l'évaluation élaborée par les élèves, celle qui est perfectible dans le temps, l'évaluation par "contrat de confiance" et l'évaluation en action.

3.2.1 L'évaluation élaborée par les élèves

Gérard de Vecchi (1992) recense au sein d'un petit chapitre de sa fiche 61 quelques idées dont celle de faire élaborer par les élèves des exercices d'évaluation. La piste est intéressante : elle demande une forme de maturité tout en étant ludique, les élèves aimant bien, parfois, prendre la place du professeur.

M. De Vecchi propose aussi d'analyser des copies d'élèves en classe, ce qui nous paraît plus délicat à mettre en œuvre d'un point de vue émotionnel, les bonnes copies pouvant confirmer un préjugé sur un bon élève et les moins réussies pouvant amener un élève à se sentir visé de façon négative.

3.2.2 L'évaluation perfectible dans le temps, ou l'évaluation par compétence

La stratégie de perfectionner les résultats dans le temps revient à évaluer par compétences (E.P.C.). Le but est d'atteindre un objectif et pour ce faire, "on peut différencier dans le temps" (Gérard de Vecchi, 1992, p.171). Cet auteur met l'accent sur les différenciations successives et celles qui sont simultanées; deux axes sont ainsi envisageables pour mieux différencier et amener les élèves à la réussite.

3.2.3 L'évaluation par contrat de confiance (E.P.C.C.)

Marie Rouillon (2013), en faisant la synthèse pour Eduscol des travaux effectués autour de la

notion d'E.P.C.C., vise à "concilier". Selon elle, les trois points indispensables de cette démarche sont tout d'abord d'annoncer les évaluations (contenus et modalités en début de séquence), puis de proposer une séance de pré-contrôle (soit aider les élèves qui n'ont pas compris) et enfin de proposer une évaluation sans surprise afin d'instaurer la confiance.

L'évaluation par contrat de confiance, si elle a surtout été testée en école élémentaire et au collège, est préconisée dans toutes les disciplines pour rendre les évaluations explicites, selon les préconisations d'André Antibi, auteur référent de l'E.P.C.C. Cette explicitation augmente la confiance en soi, donc la motivation et l'implication; ce qui a également une conséquence positive pour le climat de la classe. L'explicitation vise donc la (ré)conciliation.

3.2.4 L'évaluation en action : la démarche projet

Si le temps permet une autre approche de l'évaluation, l'action permet elle aussi de l'envisager autrement. Au sein d'une démarche projet, l'évaluation tient une place réelle mais différente de celle habituellement employée dans le paradigme de l'enseignement. Selon Philippe Perrenoud (1999), le sixième objectif que vise l'action en démarche projet est de permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'auto-bilan. C'est donc dans l'action et par l'élève que l'évaluation est ici proposée.

Cet auteur évoque également la notion de contrepartie au regard de l'obtention du résultat, et propose de négocier les modalités d'évaluation avec les élèves, dans un principe de coaction propre à la démarche projet.

Ainsi, dans le paradigme de l'apprentissage mis en avant par l'action en démarche projet, l'évaluation repose souvent sur le processus (l'action en tant que telle du projet), et non sur un test.

Globalement, l'exploration des types d'évaluation vise à favoriser la construction de connaissances transférables (Perrenoud, 1997, p.11), et met en avant la notion de capacité.

Quoi qu'il en soit, toute évaluation implique une remédiation, une correction, bref, des procédures qu'il faut là aussi observer, pour terminer notre état de l'art sur la différenciation et les copies d'élèves.

3.3 Des types de corrections à élargir

"On s'arrête au diagnostic, on analyse les erreurs, mais sans lier immédiatement l'évaluation à des tentatives de régulation, dans un processus dynamique et interactif." Cette remarque de Philippe Perrenoud (1997, p.48) pose aussi la question : que fait-on des évaluations? Quel mode de correction faut-il apporter? Quelle différenciation effectuer? Le rapport de l'IA

Manche, préconise la différenciation par les procédures (1995, p.2), autrement dit par différentes façons de remédier aux problèmes rencontrés lors des évaluations. La notion de correction magistrale ou globale y apparaît un peu désuète : "la mise en commun et l'échange se substituent à la correction (où il n'y a qu'une seule « bonne » réponse). La mise en commun peut être l'occasion d'analyser certaines erreurs, leurs types, leur contexte".

Remédier en différenciant, échanger, discuter des types d'erreur : le dialogue et l'ouverture se substituent à l'énoncé unilatéral et inerte du corrigé. De même, Philippe Perrenoud pense qu'il faut "parier sur des situations d'apprentissage stimulant l'autorégulation" (1997, p.48). Pour cela, il faut "des outils légers et intégrés aux démarches didactiques" (p.48).

Pour récapituler notre première partie, la pédagogie différenciée se définit selon Halina Przesmycki comme une pédagogie individualisée additionnée à une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches. Un diagnostic précis, une différenciation spatiale et temporelle (synchronique et diachronique), un travail sur l'échange et l'interaction des élèves, un souci primordial de l'autonomie et de l'autorégulation, portés par le pari fort de l'éducabilité, constituent les grandes lignes de la pédagogie différenciée. Nous avons vu en seconde partie que la différenciation pouvait s'effectuer à plusieurs échelles : les méthodes (pédagogie de contrat, de projet...), les tâches, les ressources, les exercices. A chaque niveau, le souci commun est de se rallier au réel et d'éviter la dérive théorique, le cocon scolaire qui éloignent les élèves de l'intérêt qu'ils peuvent porter aux enseignements. La pédagogie de projet comme la tâche complexe, comme les TICE, comme le guide de voyage, comme la rédaction d'un prospectus relèvent d'un véritable apprentissage de la vie, ainsi que l'avaient pressenti des pédagogues comme Freinet. Travailler sur le réel, avec le réel, en prenant mille voies détournées à la façon de la tortue *et* du lièvre de La Fontaine afin d'arriver au même but, c'est ce à quoi aboutit la différenciation et le désir d'enrôler chaque élève.

Nous avons vu dans la troisième partie que la variété des évaluations incitait à explorer la spécificité de chacune (prédictive, clignotant en cours de cheminement, etc.). Il nous revient d'adapter les procédures de remédiation pour favoriser l'échange et les interactions entre élèves afin d'éviter le mirage de "la" correction collective. Cependant, comment pouvons-nous explorer et exploiter davantage la copie de l'élève pour en faire un véritable outil de travail ? En effet, il nous semble que la copie d'élève en tant que telle demeure une forme de trou noir, et qu'elle est mal exploitée dans le travail continu et la progression de l'élève. L'absence de mémoire ou de lien entre les copies, le découpage des savoirs, font que les "résultats" et les efforts de l'élève sont disséminés (surtout à ses yeux). Canaliser cette énergie et ordonner

diachroniquement les particularités de l'élève au sein d'un document pourrait peut-être contribuer à avoir une vision globale et temporelle des difficultés et des réussites de l'élève. Qui plus est, la copie étant *de facto* une interface personnalisée entre l'enseignant et l'élève, objet du désir de toute différenciation, pourquoi ne pas chercher à se concentrer sur cet élément si récurrent, si incontournable, si emblématique du métier d'élève et de celui d'enseignant?

4. Méthode

Avoir une vision globale et chronologique des difficultés et des réussites de l'élève, tel est donc notre objectif principal en allant explorer les copies des élèves. Le support pour faire de ces copies des outils a rapidement pris la forme d'un tableau de synthèse. Mais avant de décrire le matériel et la procédure, exposons quels ont été les participants.

4.1 Participants

La classe qui a participé à cette étude est issue du lycée professionnel Jacques Prévert situé à Fontaine (Isère). C'est un établissement public, inauguré en 1981, qui propose cinq formations au CAP autour de plusieurs spécialités : Agent de propreté et d'hygiène (APH); Agent polyvalent de restauration (APR); Coiffure; Esthétique-cosmétique-parfumerie; Métiers du pressing (MDP); ainsi que quatre formations au Bac pro : Esthétique-cosmétique-parfumerie; Gestion-administration (GA); Hygiène, propreté, stérilisation (HPS); Métiers de la mode-vêtements. Les filières les plus prisées sont le Bac pro Esthétique et les CAP Coiffure et Esthétique, pour lesquelles les élèves viennent de toute l'académie, en pouvant bénéficier éventuellement de l'internat (filles). Le lycée regroupe 430 élèves. Certaines filières ont de très petits effectifs (HPS une dizaine d'élèves en moyenne par classe, APH et MDP moins de dix élèves par classe). L'établissement est doté d'un dispositif ULIS (Unité Locale d'Inclusion Scolaire), d'une mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ainsi que d'une section FLE (Français Langue étrangère).

Notre classe est une Seconde HPS composée de treize élèves. Agés de 14 à 16 ans, les élèves de la classe sont composés de onze filles et de deux garçons. Au début de l'année, seul un élève avait choisi la filière. Aujourd'hui la classe se découpe comme suit : il y a ceux, majoritaires, qui veulent à tout prix partir de la section et qui ont toujours une image négative de la filière, et il y a ceux qui veulent y rester. Au 11 avril 2017 le professeur principal, le professeur d'EPS, a établi un bilan avec les élèves qui étaient présents. Sur les treize élèves, six étaient absents (46% de la classe). Voici brièvement les résultats de ce bilan. Eva veut faire coiffure; Sanaa veut aller ailleurs mais ne sait pas quoi faire (fort absentéisme); Swann veut partir du lycée et veut aller en carrosserie; Hanna veut changer d'orientation et voudrait faire un CAP vente en alternance; Kenza veut se réorienter aussi en vente, mais restera dans la section si elle ne trouve pas de place. Seuls deux élèves par contre souhaitent rester en HPS : Laura et Denys, ce dernier étant déterminé depuis le début à se faire une place dans cette filière afin de monter, un jour peut-être, son entreprise. Cet élève se distingue clairement du

reste du groupe par sa curiosité, sa culture générale et son projet personnel.

4.2 Matériel

Le choix qui a été effectué au regard de notre questionnement a été d'imaginer une fiche, sur laquelle seraient concentrés les points saillants de chaque élève. Nous avons choisi la valence du français en raison des compétences générales et souvent constantes que cette discipline requiert. Il fallait accorder une période à cette étude, qui ne fût ni trop courte pour avoir suffisamment de matière, ni trop longue pour ne pas lasser les élèves ni se lancer dans une étude complexe. Une séquence de français a donc paru convenir. Celle qui allait débiter concernait l'objet d'étude *Construction de l'information*.

Pour commencer, le support imaginé a été un document papier. En effet, les salles de cours ne disposant pas toutes de projecteur vidéo, il a paru plus commode de s'en remettre à un document papier. D'autre part, un document concret nous paraissait plus facile à s'approprier.

Dans un but évident de maniabilité et de synthèse, une feuille unique serait nécessaire. Mais la diversité des paramètres que nous voulions intégrer a vite buté contre le petit format de la feuille A4. Comment regrouper et classer ces paramètres?

Tout d'abord, un paramètre était simple : il fallait consigner dans le temps les commentaires de chaque copie, et ce par les élèves eux-mêmes. Pour qu'un premier travail décisif se fit, il fallait ne pas faire recopier le commentaire tel quel, ce qui pouvait être accompli sans aucune réflexion, mais au contraire en extraire un point faible et un point fort, car chaque commentaire est généralement orienté ainsi. Dans une colonne de gauche, nous aurions donc la nature et la date de la copie, et dans deux autres colonnes, le point faible et le point fort repérés par l'élève. Cela pouvait être l'occasion de vérifier que l'élève avait bien compris le commentaire. Ensuite, au bout de quelques travaux évalués, on pourrait dégager une direction dans les efforts à fournir, une même difficulté à surmonter; des points forts variés ou en progression. En tout cas, cette fiche aurait vocation à cibler de façon précise et explicite les principaux éléments sur lesquels concentrer le travail ainsi que les atouts sur lesquels se reposer. Il était très important d'observer les points forts : si minces fussent-ils, les atouts devaient servir à gagner la partie, en juxtaposant au fil du temps et des copies les qualités de l'élève, indispensables pour avoir un peu de confiance en soi et progresser. Dans le but d'accompagner les élèves dans la mise en œuvre, un titre, une phrase explicative et un exemple étaient donnés (cf Annexe n°1). Ainsi la première page de cette fiche était globalement imaginée.

La seconde allait être plus complexe à organiser. Pour rester le plus clair possible, il fallait

porter une grande attention au classement et à la présentation. Deux domaines se sont dégagés : les objectifs de la séquence d'une part, et certaines règles d'usage, de grammaire et de conjugaison d'autre part.

Trois objectifs ont été assignés à la séquence : 1° Ecriture : rédiger un article de presse, 2° Lecture : distinguer information et commentaire, 3° Lecture d'image : décoder les effets visuels. La capacité de rédiger un article de presse a été subdivisée en quatre parties, comme nous pourrions le voir dans le document n°1 qui présente cette page plus dense.

Le second bloc des règles générales a été divisé en quatre parties, celles qu'il était le plus facile de travailler sur la durée, séquence après séquence : 1° Organisation du travail 2° Accords en genre et en nombre 3° Verbes 4° Homophonies, avec respectivement quatre, quatre, deux et trois subdivisions. Les points d'orthographe et de conjugaison ciblés font partie des prérequis et à ce titre ne figurent pas dans les grilles de langue du B.O. Il paraissait donc important de les indexer et de tenter d'y remédier, d'autant plus que cela paraissait accessible aux élèves, qui connaissent souvent les règles mais ne les appliquent pas lorsqu'ils écrivent. L'idée était que, une fois l'auto-évaluation faite, chaque élève respectât au moins son état des lieux au sein de ses copies.

Pour expliquer le point de grammaire sur l'accord en genre et en nombre, il nous a semblé important d'apporter un exemple à chaque subdivision. Ainsi, "substantifs" est-il accompagné de l'exemple "les lacs", "adjectifs épithètes" par "les *grands* lacs", etc., en jouant de la police (gras et souligné) et en explicitant même "épithète" par *tout près* ou attribut par *très loin*, sachant que c'était mal traduire les fonctions, mais que cela les aiderait pourtant à incarner ces mots techniques et parfois peu éloquents².

Dans la catégorie des verbes, deux éléments nous paraissaient trop récurrents : l'amalgame entre l'infinitif et le participe passé et l'accord pluriel. Enfin dans la catégorie des homophonies, plusieurs d'entre elles ont été ciblées parce que les plus récurrentes elles aussi.

En ce qui concernait l'organisation du travail, il semblait important de rappeler les règles élémentaires et ainsi proposer quelques items faciles à valider.

Pour évaluer chaque item, nous avons fait le choix d'utiliser trois critères de mesure, ce qui paraissait plus adapté que quatre (trop nuancé), d'employer la première personne du singulier et des phrases simples avec lesquelles les élèves pouvaient s'identifier : Je ne sais pas faire / J'y arrive un peu / Je sais faire, en employant une police imitant l'écriture manuscrite.

Enfin, il fallait baptiser cette fiche et essayer de trouver un nom qui puisse sortir des termes

2 Je me souviens encore, vingt ans plus tard, d'un charmant couple de sexagénaires avec lequel un contrat de location de box était signé. Ils avaient compris que j'étais étudiante en littérature et m'avaient demandé, pleins de curiosité : « Alors, vous pouvez peut-être nous dire ce que c'est que *attribut* et *épithète* ? »



usuels de *navette* ou *fiche* susceptibles d'endormir l'attention. La grille perso : ni très original ni trop classique, ce nom a été adopté comme répondant de façon simple à sa destination; *grille* illustrant le procédé de regroupement par items, *perso* tentant d'enrôler les élèves. Il suffirait d'ajouter des pointillés pour inscrire les noms à la main en guise d'appropriation. Pour finir, la grille a été agrémentée de plusieurs icônes plus ou moins illustratives afin d'apporter un zest de charme à cette présentation quelque peu austère. Introduire de vraies images aurait pris de la place; mais la question se pose, étant donné que les couleurs sont absentes des photocopies.

DOCUMENT N°1 : SECONDE PAGE DE LA "GRILLE PERSO"

La grille perso de

Capacités séquence 4	Je ne sais pas faire	J'y arrive un peu	Je sais faire :-)
Écriture : 1. Rédiger un article de presse 📰			
Langue correcte, respect des temps			
Décrire en plusieurs étapes les infos principales			
Savoir écrire une introduction			
Donner un titre			
Lecture : 2. Distinguer information 📖 et commentaire 💬			
Lecture d'image : 3. Décoder les effets visuels 🖼️			

	Je ne sais pas faire	J'y arrive un peu	Je sais faire :-)
▶▶ Organisation du travail			
Travail rendu sans retard			
Travail soigné et organisé : <i>Nom, classe, date, titre, sujet.</i>			
Consignes lues et comprises			
Longueur respectée			
💡 Accords en genre et en nombre 💡			
Les lacs Substantif			
Les grands lacs			

Adjectif épithète (tout près)			
<i>Les lacs n'ont jamais été aussi propres</i> Adjectif attribut (très loin)			
<i>Les lacs ont été nettoyés</i> Participe passé			
 Verbes			
-er / -é distinguer l'infinitif et le participe passé			
<i>Ils dansent</i> Accord pluriel			
 Homophonies			
à/a, et/est, où/ou			
C'est, ces, ses, sait, sais			
Ce/se, son/sont			

Le second outil de notre recherche est un questionnaire distribué aux élèves en fin de période, présenté en annexe n°2. Pour orienter les élèves, il comporte un titre qui expose les trois grands thèmes questionnés : l'orientation, le français et la grille perso. Les critères de mesure ont été portés à quatre (*oui, un peu, pas trop, non*), étant donné qu'il s'agit de remplir les items une seule fois, et que l'objectif est de pouvoir parfois visualiser deux ensembles à l'image des sondages : le bloc globalement positif et celui globalement négatif. L'attention a été portée sur l'origine des difficultés, les solutions envisagées, la pertinence de la grille perso en tant qu'auxiliaire, l'avis que pouvaient avoir les élèves au sujet de la mise en place d'un contrat pédagogique formel, et l'utilité de la maîtrise de la langue dans le travail et dans la vie.

Les questions ont été rédigées du point de vue de l'enseignant en utilisant la deuxième personne du pluriel, et les réponses proposées l'ont été du point de vue de l'élève avec des déterminants possessifs de la première personne du singulier.

Outre ces deux principaux matériels qui ont servi de support à notre étude (la grille perso et le questionnaire), les copies de chaque élève ont constitué la matière première pour mener à bien notre projet, lequel va être maintenant décrit.

4.3 Procédure

Notre étude s'est déroulée du 9 mars au 7 avril 2017 (au lieu du 14 avril initialement prévu). Le 4 mai, au retour des vacances de printemps, les élèves ont rempli le questionnaire. Nous allons décrire aussi brièvement et précisément que possible le déroulement de l'étude, en

accentuant la première séance de découverte de la grille.

Le jeudi 9 mars est le premier jour où la classe se retrouve en cours de français après les vacances de février. La séquence n°4 est présentée aux élèves, en précisant qu'elle fera l'objet d'une expérience. Seuls sont évoqués le nom de la grille perso et l'objectif général : élaborer un diagnostic plus approfondi et plus individuel dans le but de remédier aux difficultés de chacun et de visualiser les progrès sur une période. "Cette grille perso sera comme *la mémoire* de votre travail". La grille a été apportée le lendemain lorsque les copies ont été rendues. Il semblait plus constructif de préparer les élèves à cette étude plutôt que de les y confronter directement le jour de la présentation, afin que l'idée fit son chemin et qu'ils acceptassent plus facilement le lendemain d'y consacrer une séance entière.

Le lendemain, les devoirs de la séquence précédente sont rendus. Après le travail de correction respectif, la grille perso est distribuée. On lit ensemble la page consacrée au "suivi des commentaires du prof" et chaque élève se voit proposer de sélectionner le point faible et le point fort du commentaire de la copie. Après ce premier exercice, nous prenons progressivement connaissance de la seconde page de la grille. C'est l'occasion de rappeler les objectifs de la séquence actuelle, et il n'est pas vain de les rappeler, bien qu'ils aient été déjà pointés la veille lors de la première séance. Il faut bien faire garder à l'esprit ce pour quoi on travaille : selon les critères de Dominique Bucheton, le tissage accompagne ici l'étagage. Les objectifs 2 et 3 de notre séquence étaient déjà présents dans la précédente, mais mal acquis. La suite de la grille est ensuite lue et explicitée : règles d'usage et règles de grammaire. Peu de questions fusent avant de mettre le pied à l'étrier.

Les élèves évaluent leurs compétences, avec plus ou moins de concentration. La grille est récupérée en fin de séance afin d'éviter toute perte et toute dégradation. Il leur est rappelé que cette grille est la leur et qu'elle sera utilisée à chaque moment où une copie, DM ou DS, leur sera rendue. Ils devront extraire de chaque commentaire de copie les points faibles et les points forts, afin d'en voir peu à peu l'unité ou la variété; la progression ou la stagnation.

La semaine suivante (semaine 30), les élèves commencent à composer l'article de presse qui constitue une évaluation pour la séquence 4. Dans les critères de réussite, 2 points sont consacrés au respect de l'auto-évaluation des points de grammaire et d'orthographe de la grille perso. Il est important que les élèves remplissent bien la grille perso avant de savoir qu'il leur faudra respecter leur propre évaluation.

Vendredi 30 mars (semaine 31), un DS d'histoire est rendu aux élèves. En dépit de la valence, il est proposé aux élèves de trier le commentaire pour exposer tout de même les points faibles et les points forts de la copie, car la période ne comportera pas suffisamment de copies en

français pour apporter quelque lumière sur la progression ou la variété des points.

Jeudi 6 avril (semaine 32), l'article est rendu aux élèves. Outre qu'ils évaluent tous l'article de leur voisin en fonction des critères de réussite, ils reportent sur la grille perso le commentaire et prennent connaissance de leur critère "je respecte les points que je connais de ma grille perso".

Le moment consacré à trier le commentaire et à le consigner dans la grille perso représente environ 10mn.

Le 4 mai, au retour des vacances de printemps, les élèves sont invités à analyser les problèmes qu'ils rencontrent dans un questionnaire : comment évaluent-ils leur implication dans la matière français et l'intérêt de la grille perso? Le questionnaire étant relativement long, nous avons lu les questions ensemble pour nous assurer qu'ils comprenaient bien le sens de chaque question et la corrélation de la réponse attachée. Par exemple, la question 2 a dû être reformulée pour plus de clarté, afin de savoir exactement à quoi les élèves répondaient OUI ou NON. Dans l'ensemble, les élèves ont montré de l'intérêt à remplir ce questionnaire – davantage qu'à remplir les capacités de la grille perso deux mois auparavant. Nous pouvons donc miser sur une relative justesse de leurs réponses.

5. Résultats

Portons tout d'abord notre attention sur l'utilisation réelle de la grille perso par les élèves pendant la période impartie. Nous verrons dans un premier temps le recto "Suivi des commentaires du prof" puis le verso auto-évaluation des capacités.

En ce qui concerne la première page, l'insuffisance de la matière première n'a pas permis de mener suffisamment loin l'expérience. Un travail au CDI n'a pas pu s'intégrer dans la grille, les élèves ayant été très guidés et ayant rendu des travaux assez semblables (sur les uns dans la presse). Ainsi, du fait d'un fort absentéisme, 23% des élèves n'ont rendu aucun des deux devoirs qui ont servi de support, 46% en ont rendu un seul et seulement 31% ont rendu les deux, ce qui a donc perturbé le bon déroulement de l'étude. L'évidence sur laquelle nous reviendrons dans les limites de notre étude (chapitre 6.2) est que pour cette partie de notre expérience, la période d'une séquence est beaucoup trop courte, même dans le cas où tous les élèves rendent leurs devoirs. Cependant, nous pouvons observer quelques premiers résultats. Les deux devoirs de Kenza (annexe n°3) mettent en relief par exemple des facilités (lecture d'image, expression écrite) mais un manque d'approfondissement dans l'analyse et dans les notions. En deux devoirs, on peut déjà avoir une petite idée du profil de Kenza : elle a des

facilités mais elle n'approfondit pas suffisamment les notions étudiées en classe et l'outil d'analyse. Dans le cas de Denys, l'argumentation, le hors-sujet et le manque de précision figurent dans les points faibles, tandis que la langue écrite et la présentation sont du côté des points forts. Dans son cas, l'argumentation qui avait déjà été perçue comme très faible au premier trimestre, aurait été clairement mise en avant au fil du temps. Pour la partie écriture, sa tendance à s'éloigner du sujet est repérée. Deny est un élève plein d'allant, mais il lui manque de la technique pour profiter de ses capacités naturelles. A partir de ces seules données, le travail sur la lecture des consignes et l'argumentation est donc à privilégier pour cet élève.

Le résultat global que nous pouvons également mettre en avant est la véritable lecture des commentaires du prof, et non leur survol par les élèves. Ils ont eu, en effet, assez de difficulté là où on s'y attendait le moins : lire, comprendre le commentaire, mais surtout, extraire une idée forte pour chaque colonne. Cela a demandé beaucoup d'efforts de compréhension de la part de la majorité des élèves. C'est dire s'il est important de revenir sur ce point : la compréhension par les élèves de leurs propres difficultés. Non seulement nous devons chercher à être le plus explicites possible dans le commentaire, mais nous devons nous assurer qu'ils ont réellement compris ce qui ne va pas. C'est ici certainement que la grille peut avoir de l'intérêt : il faut qu'elle soit un signal bref et explicite d'un problème, grâce notamment à l'appropriation du commentaire par l'élève – commentaire qui semble conserver une opacité certaine lorsqu'il est seulement lu, et à plus forte raison, survolé. Dans notre partie Etat de l'art, définir la nature et la cause de l'échec a été désigné comme une exigence *sine qua non* pour remédier au problème. C'est ce que nous avons pu observer : en l'absence de compréhension claire du commentaire qui se trouve en tête de sa copie, l'élève n'est pas aidé.

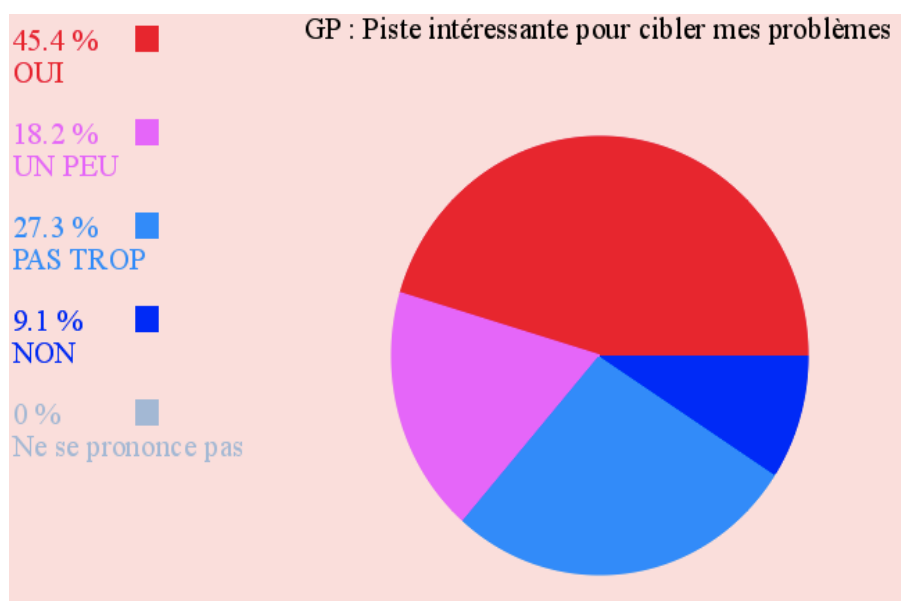
En ce qui concerne la seconde page de la grille, l'auto-évaluation dans les capacités, une majorité d'élèves a joué le jeu du diagnostic personnel. Cependant, une partie a manifestement coché les croix en ayant ces mêmes croix au fond des yeux. Ainsi Léa n'a-t-elle d'abord rien rempli, puis, obligée de s'y soumettre, a-t-elle coché toutes les cases "je ne sais pas faire" sans prendre la peine de lire les capacités. Une autre, plus judicieuse, a rempli toutes les cases "j'y arrive un peu". Le résultat de ce manque d'implication est donc franchement nul, et il appartiendra au chapitre discussion d'en analyser les causes. Pour les élèves qui ont rempli avec soin les critères, nous pouvons constater une justesse ou une sous-évaluation pour les trois capacités de la séquence et l'organisation du travail. Ainsi Kenza écrit-elle qu'elle arrive un peu à lire une image, alors que le point fort qu'elle a relevé du premier DS mentionne qu'elle sait en lire et en interpréter le sens. A l'inverse, les capacités en grammaire et en

orthographe ont tendance à être surévaluées, dans la mesure où le transfert de ces capacités dans les copies est aléatoirement perceptible. Comme nous l'avons déjà mentionné, sans doute que la règle est sue dans l'absolu, mais que sa mise en pratique est loin d'être automatique.

Pour observer les résultats du point de vue des élèves (intérêt, motivation), observons en détail les résultats obtenus à partir du questionnaire. Celui-ci comporte trente-deux questions. Certaines ont trait à l'orientation ou à l'intérêt perçu sur le long terme du cours de français. Outre un bilan sur la grille perso, il était intéressant de questionner les élèves sur leur parcours et leur rapport à la matière. C'est pourquoi nous ne présenterons ici que les points saillants qui touchent directement notre étude (le dépouillement complet est consultable en annexe n°5). Les réponses des onze élèves présents le 4 mai ont été représentées comme suit : les réponses positives en couleur chaude (OUI en rouge et UN PEU en rose) et les réponses négatives en couleur froide (PAS TROP en bleu clair et NON en bleu marine). Les questions qui sont restées sans réponse ont été représentées en gris. L'objectif est d'avoir à chaque réponse deux grilles de lecture : une première, détaillée, divisée en cinq parties, et une seconde, binaire, qui confronte les résultats globalement positifs et négatifs.

La première interrogation générale qui se pose à nous est l'intérêt que les élèves ont porté à cette grille. Ainsi, ils sont 63% à trouver que la grille perso est une piste intéressante pour cibler avec précision leurs problèmes, dont près de la moitié répondent franchement OUI (document n°2).

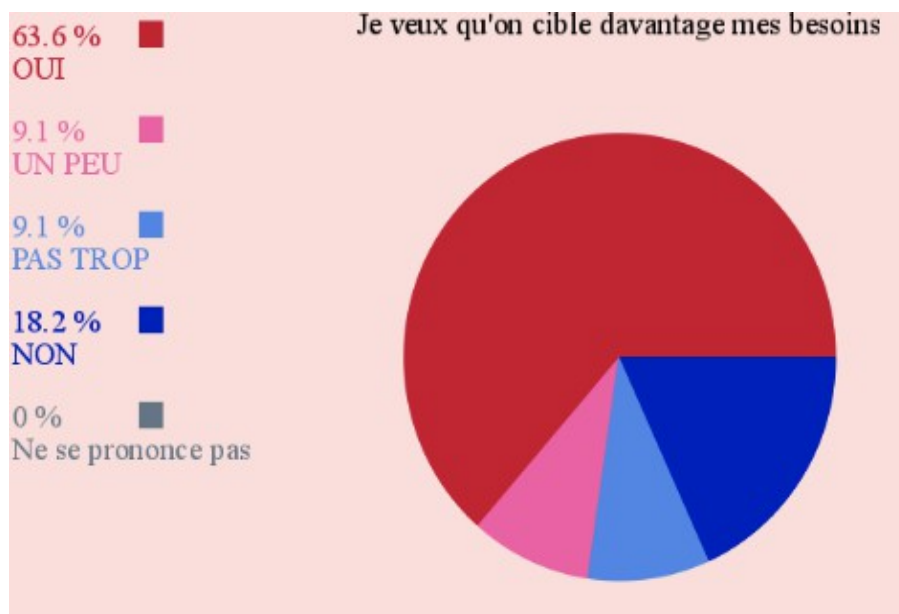
DOCUMENT N° 2



En effet, *cibler* leurs problèmes leur paraît capital. Ils sont plus de 72% à vouloir qu'on cible

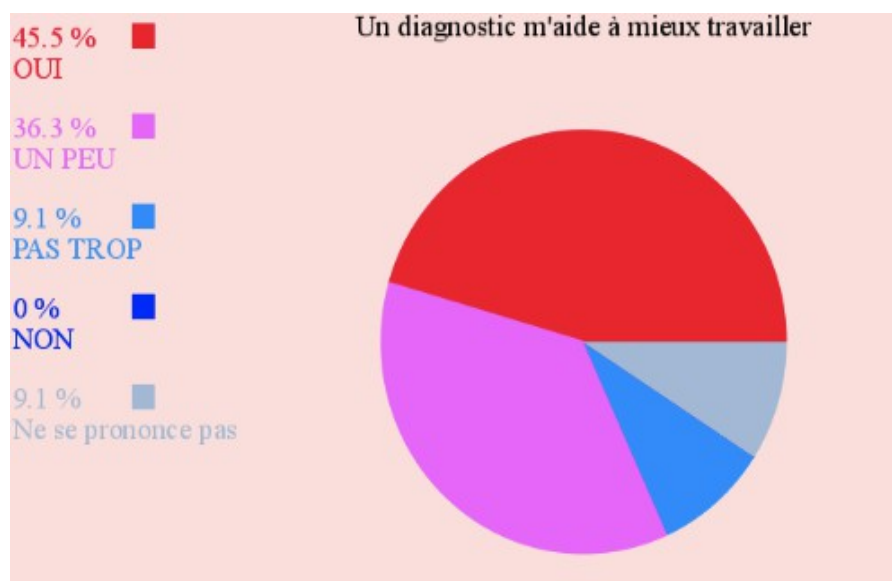
davantage leurs besoins (document n°3) et plus de 80% à penser qu'un diagnostic détaillé de leurs difficultés les aide à mieux travailler (document n°4). Nous pouvons remarquer l'absence de réponse négative (NON) à la question de la pertinence d'un diagnostic.

DOCUMENT N°3



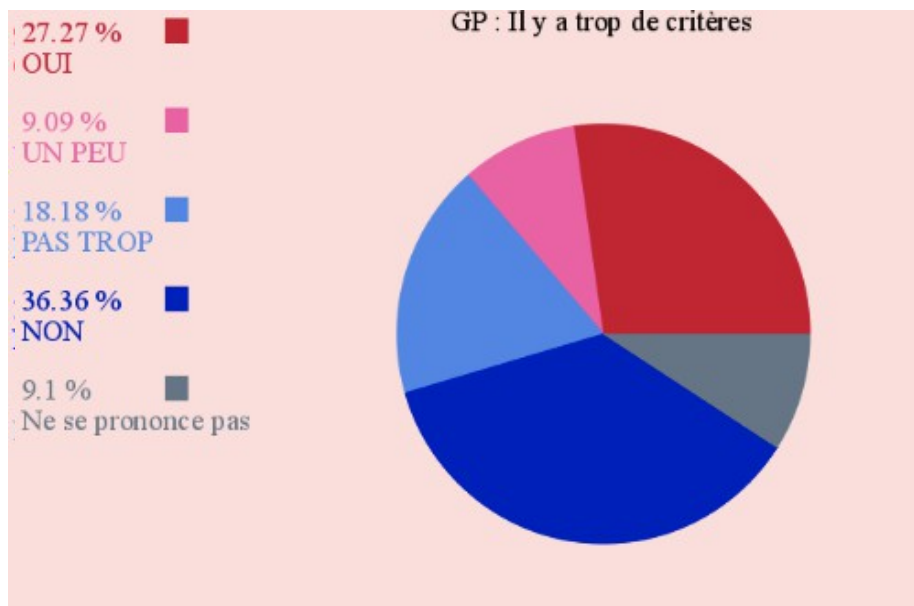
Par contre, un quart des élèves ne ressent pas le besoin de cibler davantage les besoins et se sent suffisamment "profilé" par les cours et les items du programme (document n°3).

DOCUMENT N°4



Si la grille perso est appréciée pour poser un diagnostic et cibler les besoins, la motivation ne semble pas être favorisée par ce type de support, selon la majorité des élèves. En effet seuls 27% des élèves déclarent que la grille perso est un moyen pratique ou assez pratique pour les motiver. Notre grille aurait-elle trop de critères, lesquels freineraient l'envie de travailler? Ils sont manifestement une minorité (36%) à le penser, même si pour ceux-là, il faudrait revoir légèrement à la baisse les critères (document n°5).

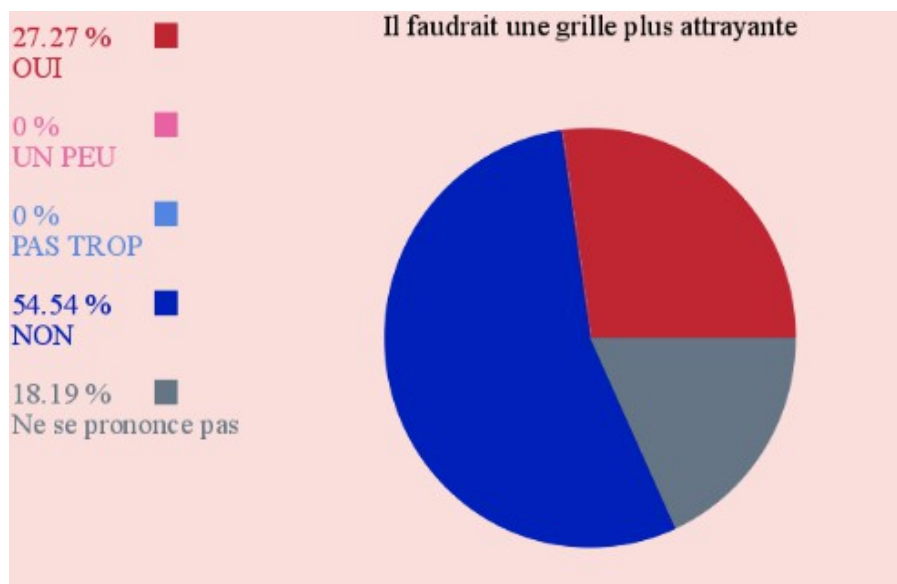
DOCUMENT N°5



Peut-être que la grille perso manque d'attrait et que sa présentation est aride, compacte. 27% de la classe pense en effet qu'elle n'est pas assez jolie, qu'il faudrait y intégrer des images (document n°6). Mais à l'inverse, nous sommes surpris de constater que la majorité n'y trouve rien à redire.

Quoi qu'il en soit les avis sont tranchés au sujet de l'attrait de la grille, de même que pour le nom choisi. "Grille perso" paraît relativement bien convenir aux deux tiers des élèves, mais un tiers ne le trouve pas bien choisi (document n°7).

DOCUMENT N°6

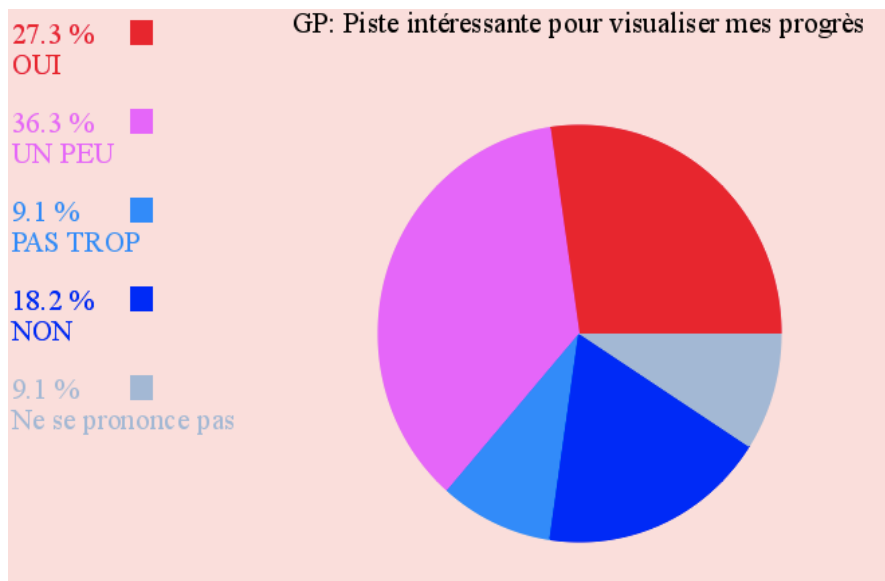


DOCUMENT N°7



La motivation a peut-être été ressentie par la synthèse des progrès effectués. En effet 63,5% des élèves trouvent que c'est positif de les visualiser sur la grille perso. Mais 36,5% n'y voient pas d'intérêt particulier (document n°8).

DOCUMENT N°8



A l'opposé, les élèves ont montré une forte adhésion à l'idée de signer un vrai contrat avec leur professeur qui les engage à progresser sur certains points bien définis (document n°9). Près de 82% répondent clairement oui, et 91% si on rajoute la réponse "UN PEU", ce qui montre une motivation réelle pour avancer. Le travail en autonomie est également plébiscité. Ils sont près de 82% à vouloir le pratiquer davantage (document n°10).

DOCUMENT N°9



DOCUMENT N°10



En conséquence, si l'expérience mise en place avec la "grille perso" a donné des indications intéressantes et parfois inabouties à nos yeux (période plus ou moins adaptée, manque de devoirs, absentéisme, expérience effectuée vers la fin de l'année), le questionnaire met toutefois en avant la relative utilité qu'elle peut avoir aux yeux des élèves.

6. Discussion et conclusion

Comment explorer davantage les copies de l'élève, supports universels du métier d'enseignant, pour en faire des outils de différenciation, tel est l'objectif de la grille que nous avons mise en place. Synthétiser d'une part le suivi des commentaires en faisant ressortir les points forts et les items à travailler, dans l'esprit de Stella Baruk qui commençait toujours par analyser chronologiquement les corrections des copies, et rassembler d'autre part les capacités visées par la séquence et les points incontournables de la discipline comme la grammaire ou l'orthographe, voici en somme ce qui a conduit notre étude.

A ce stade, quels liens pouvons-nous établir entre notre démarche et les écrits scientifiques dont nous avons exposé les problématiques en première partie?

6.1 Mise en lien avec les écrits scientifiques

Philippe Perrenoud propose, dans une démarche originale de différenciation, des dispositifs d'individualisation des parcours de formation. Nous avons vu que cette démarche s'oppose à quelques difficultés dans l'approche *globale* du parcours (le facteur humain, le travail d'équipe très conséquent), mais la "grille perso" a vocation à suivre cette idée au sein de chaque

discipline, ce qui réduit l'ambition initiale mais permet d'unifier le suivi et d'exposer une analyse concentrée et dialogique au sein de chaque matière. La résolution des problèmes pointés par la grille aurait pu cependant s'appuyer davantage sur la différenciation par la tâche : les ateliers de correction mis en place auraient besoin de supports plus nombreux. Nous pensons ici aux exercices très ciblés distinguant plusieurs niveaux de difficulté défendus par J. Pojé et J. Seknadje-Askénazi (2006), pour qui les tâches doivent être sélectionnées spécifiquement pour atteindre certains objectifs, lesquels ne doivent pas contenir de variables parasites qui pourraient attirer l'attention des élèves. Des moments de remédiation précis et approfondis doivent faire écho à la grille d'analyse proposée, en favorisant si possible les interactions entre élèves comme le préconise Philippe Perrenoud (1997). Si le travail de correction proposé aux élèves a été individuel (3 à 4 consignes par copie) et si ce travail était collaboratif (groupes de 2, avec d'autres échanges possibles), il a manqué des supports pour aller plus loin. Mais revenons sur le déroulement de l'étude, et les limites que celle-ci a montrées.

6.2 Limites

Le premier point qui attire notre attention est la période sur laquelle se déroule l'étude, reliée au contenu de la grille. En effet, la page de la grille consacrée au suivi des commentaires du prof n'est pas pertinente sur une courte période. Pour que cette page ait un véritable intérêt, il faut qu'elle soit étendue sur l'année, dès la rentrée. Le simple fait d'avoir inséré une copie d'histoire met en lumière le manque cruel de matière qui a été le nôtre, et qui a empêché d'avoir une vision des points faibles et forts dans la durée. Ou bien, il faudrait commencer la séquence par une évaluation diagnostique qui permettrait de consigner rapidement les points précis à travailler.

La page de la grille consacrée aux capacités est plus adaptée à la durée d'une séquence. Cibler les capacités principales de la séquence permet de redéfinir autrement les objectifs de celle-ci. A ce titre, la reformulation ou la redéfinition a été bénéfique pour bien signaler ce vers quoi les élèves devaient tendre leurs efforts. Par contre, le second bloc consacré à la langue est à revoir. Soit il s'agit de pré-requis, comme l'accord en genre et en nombre des substantifs, et alors il faut garder ce diagnostic pour les élèves qui en ont véritablement besoin (sous forme de complément); soit il s'agit de connaissances à acquérir pendant l'année, comme l'expansion du nom, et alors il faut l'inscrire – à l'image du tableau synthétique des objets d'étude du Bulletin Officiel qui propose des catégories de langue à étudier pendant les séquences.

Au sein de ce second bloc, il faut exclure la catégorie *Organisation du travail*, qui nous a

empêché de trouver un titre à cette seconde partie, ce qui nous permet, par exemple, de le nommer *Capacités langue*, en le subdivisant en points précis. Enfin, le bloc exclu serait distingué des deux autres et conserverait son titre *Organisation du travail*. Etant donné qu'il s'agit de critères externes à la langue et à la séquence, ce bloc pourrait être placé en premier, comme étant un objectif premier, évident. D'un autre côté, ce sont à nos yeux des objectifs secondaires, peut-être qu'une position finale serait plus adaptée. Quoi qu'il en soit, il est bon d'avoir une vision globale des capacités annuelles pour commencer par les plus simples en début d'année. Nous verrons dans les perspectives ce que nous pourrions construire comme grille concrète.

Un second point important a attiré notre attention pendant l'étude : l'absentéisme. Très fort au sein de la classe de Seconde HPS avec laquelle je travaillais, il a considérablement nui au suivi de la grille perso et à l'implication des élèves. Une élève a été absente pendant toute la durée de l'étude. D'autres ont été absents 50% du temps. Ce qui a nui à l'implication et a eu pour conséquence d'apporter encore moins de matière.

Pour ceux qui étaient globalement présents, deux élèves n'ont pas pris au sérieux la grille et ont rempli de façon systématique la page des capacités en cochant la même case. Là encore, le moment de la rentrée semble indispensable pour faire prendre cette habitude de travail, quitte à y consacrer un peu plus de temps pour signaler l'importance de cette étape. Nous avons vu aussi que les critères proposés n'étaient pas individuels mais collectifs, ceci peut également expliquer le manque de motivation des deux élèves évoquées précédemment.

Le facteur temporel est crucial, tant pour prendre de nouvelles habitudes dès le début de l'année, que pour prendre le temps de s'approprier la grille. Lors de notre étude, l'année était trop avancée (mars-avril) pour enrôler les élèves qui avaient de la peine à travailler. Le diagnostic qui a présidé à la construction des points de langue de la grille a été collectif, ce qui explique peut-être l'intérêt relatif que chaque élève a manifesté. Il faudrait l'individualiser dès l'automne comme nous l'avons proposé, afin de susciter plus d'engagement. Comme nous l'a montré le dépouillement du questionnaire, les élèves demandent que leurs besoins soient ciblés (4.D), et la grille perso a semblé pour la moitié d'entre eux une piste intéressante pour les aider (5.A et 6).

Nous pouvons, pour clore les limites de notre étude, évoquer la nature de la grille : matérielle ou immatérielle? Le format papier est-il le mieux adapté? Certes, il a l'avantage d'être très maniable, de constituer un véritable document historique, mais peut-être qu'un support numérique aurait l'avantage d'être moins austère. Quoi qu'il en soit, pour approfondir la dimension historique du document papier, nous pouvons maintenant proposer une grille qui

pourrait tirer les leçons des limites de notre étude.

6.3 Perspectives

En effet, pour qu'il y ait une dimension historique, il faut qu'il y ait des traces successives. Nous avons bien compris que c'était le cas pour le suivi des commentaires du prof, mais cela n'a pas été perceptible dans la partie *Capacités*. Si l'objectif est de progresser, l'intérêt est de constater une évolution. Or, nous n'avons pas dans notre étude imaginé de progression *pendant* la période. C'est la première chose à modifier au sein de cette grille : l'histoire, la trace de la progression. Pour ce faire, il est nécessaire que l'élève, en fin de séquence, valide à nouveau les critères de la grille pour constater si oui ou non une progression a eu lieu. Est-ce que l'enseignant expose à son tour son point de vue? En cas de réussite, si les commentaires des copies ont été très explicites, l'enseignant n'a pas besoin de corriger l'auto-évaluation si elle est cohérente. En cas de mauvais diagnostic de l'élève (sous ou surévaluation) l'enseignant doit corriger le ressenti de l'élève et lui montrer en quoi il s'est trompé *dans son auto-évaluation*. Il est important que l'élève parvienne à évaluer avec justesse ses propres capacités, car il pourra toujours chercher à combler ses lacunes s'il désire le faire, mais si son diagnostic est tronqué, il part dans la mauvaise direction.

Restons dans la page *Capacités* de la grille perso. Pour que celle-ci soit plus adaptée, il faudrait proposer, pour chaque séquence, des capacités qui compileraient le tableau du B.O. (langue, connaissance d'un mouvement littéraire...) et la fiche synthétique des capacités attendues des élèves, en adaptant le vocable et la présentation. Il s'agirait de leur proposer explicitement la même progression que celle que les enseignants doivent suivre. Chaque séquence aurait donc impérativement moins de capacités à faire valider que celles présentées dans notre étude. Cibler les points les plus importants et imposer aux élèves une auto-évaluation en début de séquence et une autre à la fin, permettrait de clarifier le contrat pédagogique tout comme de rendre concrets les progrès, ce qui, on le sait, accentue la motivation.

Nous aurions donc en fin d'année x pages qui seraient le résumé des progressions de l'élève pour les x séquences, étant entendu que les capacités pourraient être repropoées une seule fois dans une autre séquence. Ces pages seraient les mêmes pour chaque élève.

Par contre, il faudrait dissocier la seconde page *Suivi des commentaires du prof* pour la rendre annuelle. Ainsi, elle pourrait servir de diagnostic personnel et constituer cette fois une grille tout à fait *perso* sur les difficultés enregistrées dans les premières copies. Ce serait là un contrat personnel à faire entre l'élève et l'enseignant. N'oublions pas que les élèves de notre

étude ont répondu à 81% qu'ils étaient tout à fait prêts à *signer un vrai contrat qui les engagerait à progresser sur certains points bien définis*. Ce serait donc une grille perso en langue à garder le reste de l'année, et dans laquelle on inscrirait progressivement l'évolution.

Pour résumer les perspectives que nous donnons à notre étude, il y aurait trois objets distincts. Le premier serait le *Suivi des commentaires du prof*, où les commentaires seraient inscrits toute l'année, en conservant le principe selon lequel l'élève sélectionne le point à travailler (plutôt que le point faible) et le point fort. Le second serait issu du premier : le bilan de l'automne propose quelques points de langue à travailler propres à chaque élève, repérés dans les premiers commentaires du prof, et ce pour le reste de l'année. Le troisième objet serait la grille de compétences propre à chaque séquence et commune à toute la classe.

S'il fallait définir au sein de ces trois objets un ordre prioritaire, nous choisirions 1° Le suivi des commentaires du prof, parce qu'il est véritablement personnel, chronologique, et qu'il demande peu de dispositifs; 2° la grille de compétences propre à chaque séquence, laquelle remplacerait la page de garde de nos actuelles séquences; 3° le bilan de l'automne, accompagné du dispositif plus lourd du "contrat pédagogique" et d'exercices de niveaux variés et très précis afin d'amorcer la progression censée être visible dans les copies ultérieures.

Pour les élèves en grande difficulté, Philippe Meirieu (2004) recommande un contrat avec des objectifs réalisables à très court terme. Les premiers objectifs peuvent être comportementaux, comme le propose Halina Przesmycki (1991), en n'intégrant qu'un seul objectif cognitif ou méthodologique, pour que celui-ci soit le plus précis possible, et pour que l'élève ait dans un premier temps une cible unique.

Quoi qu'il en soit, un travail avec l'ensemble de l'équipe pédagogique est très souhaitable, pour qu'une certaine homogénéité de l'action pédagogique puisse bien répondre aux diverses difficultés des élèves, et ce, le plus tôt possible dans l'année.

A titre individuel, étant à l'orée de ma carrière d'enseignant, il me semble judicieux de mettre en place progressivement ces trois objets de différenciation. A la rentrée prochaine, il me paraît envisageable de proposer à toutes mes classes une grille de suivi des commentaires du prof, que je conserverai si possible au sein de l'établissement. Il me reste à définir comment construire simplement les capacités proposées à chaque début de séquence, en croisant les tableaux du B.O. pour construire les séquences et les capacités attendues pour chaque niveau, elles aussi officielles. Il faudrait proposer un premier symbole pour l'auto-évaluation diagnostique (une croix) et un second pour l'auto-évaluation finale (un cercle, qui valide?),

pour commencer et pour finir chaque séquence. Il me semble en tout cas fondamental d'avoir des outils et une stratégie bien préparés dès la rentrée.

J'ai recueilli beaucoup d'idées dans mes différentes lectures, même si ma première mise en pratique a parfois été laborieuse, ces idées resteront présentes pour l'élaboration de mes séquences. J'ai conscience que c'est un long travail de mise en œuvre, mais c'est aussi tout le piquant de ce métier. Je pense qu'en mettant en place les quelques idées développées au sein de cette étude, d'autres idées me viendront, et j'espère que les échanges avec mes collègues pourront également enrichir ma pratique générale. On ne peut qu'être satisfait du progrès et de l'implication de nos élèves.

Pour conclure, l'enseignement inattendu que le déroulement de notre étude nous a apporté peut être récapitulé par ce geste d'appropriation que l'élève accomplit lorsqu'il fait un tri dans le commentaire de sa copie, au lieu d'en saisir au vol la note. Ce geste lui permet de rendre le commentaire parfaitement explicite. Avec des points forts mis en avant et un objectif clair, individuel et accessible, l'élève a plus d'atouts pour mettre ses efforts à son service. Engager notre travail dans le sens de *copies pour apprendre* est un moyen parmi d'autres pour utiliser au mieux cette matière qui fera toujours partie, sous une forme ou sous une autre, de notre métier.

BIBLIOGRAPHIE

- Pascal Bihouée et Anne Colliaux (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Edition Eyrolles.
- IA Manche (1995). Gestion de l'hétérogénéité : la pédagogie différenciée. *Rencontres pédagogiques*, 34, INRP.
- J. Pojé et J. Seknadjé-Askénazi (2006). *Élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*. Pas-de-Calais : CRDP.
- Magdalena Le Prévost (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle Revue de Psychologie*, 9, (Cairn.info).
- Philippe Meirieu (2004). *L'Ecole mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Editeur.
- Philippe Meirieu (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43, 4-9.
- Philippe Perrenoud (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF Editeur.
- Philippe Perrenoud (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Pojé J., Seknadjé-Askénazi J. (2006). *Élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*. Pas-de-Calais : CRDP
- Jean Proulx (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Halina Przesmycki (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Education
- Marie Rouillon (2013). Evaluer par contrat de confiance. Quels effets sur les acquis des élèves ? Repéré à <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche8708.pdf>
- François Truffaut (1969). *L'Enfant sauvage* (d'après le journal du docteur Jean Itard).
- Pierre Vaast (2002). *Professeur de lettres en lycée professionnel*. Edition P.V.
- Gérard de Vecchi (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Première page de la grille perso	43
Annexe n°2 : Première page de la grille perso de Kenza	44
Annexe n°3 : Seconde page de la grille perso de Kenza	45
Annexe n°4 : Questionnaire distribué en fin de période	46
Annexe n°5 : dépouillement complet du questionnaire	49

La grille perso de

Suivi des commentaires du prof

Je reporte les commentaires des copies sur ma grille :

Date, type de copie (DM, DS...)	Point faible	Point fort
<i>Ex : 1er janvier DS français séq3</i>	<i>L'argumentation : elle ne consiste pas à résumer...</i>	<i>L'expression écrite L'effort de présentation...</i>

La grille perso de Kenza

Capacités séquence 4	Je ne sais pas faire	J'y arrive un peu	Je sais faire :-)
Écriture :			
1. Rédiger un article de presse 📰			
Langue correcte, respect des temps		×	
Décrire en plusieurs étapes les infos principales		×	
Savoir écrire une introduction		×	
Donner un titre			×
Lecture :			
2. Distinguer information 📰 et commentaire 🗣️		×	
Lecture d'image :			
3. Décoder les effets visuels 🖼️		×	

	Je ne sais pas faire	J'y arrive un peu	Je sais faire :-)
» Organisation du travail			
Travail rendu sans retard		×	
Travail soigné et organisé : <i>Nom, classe, date, titre, sujet.</i>			×
Consignes lues et comprises		×	
Longueur respectée			×
👑 Accords en genre et en nombre 👑			
Les lacs Substantif			×
Les grands lacs Adjectif épithète (tout près)			×
Les lacs n'ont jamais été aussi propres Adjectif attribut (très loin)		×	
Les lacs ont été nettoyés Participe passé		×	
🌿 Verbes			
-er / -é distinguer l'infinitif et le participe passé		×	
Ils dansent Accord pluriel			×
🗣️ Homophonies			
à/a, et/est, où/ou			×
C'est, ces, ses, sait, sais	×		
Ce/se, son/son		×	

La grille perso de ...Kenza.....

Suivi des commentaires du prof

Je reporte les commentaires des copies sur ma grille :

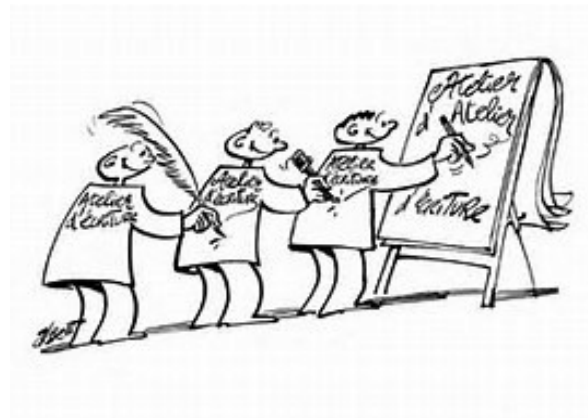
Date, type de copie (DM, DS...)	Point faible	Point fort
Ex : 1er janvier DS français séq3	L'argumentation : elle ne consiste pas à résumer...	L'expression écrite L'effort de présentation...
26 janvier DS français	Notion de subjectivité et d'objectivité	Lire et interpréter une image
27 mars DS Histoire	Description pas assez approfondis	Bien d'écrit

Questionnaire



ORIENTATION / FRANCAIS / GRILLE PERSO

	OU I	UN PE U	PAS TRO P	NON
1° Est-ce que vous pensez subir votre orientation scolaire/professionnelle ?				
2° Est-ce que le fait de subir son orientation ou d'en être satisfait vous semble déterminant pour progresser dans une matière générale comme le français ?				
3° Essayez de communiquer ce qui explique vos difficultés :				
A. Je n'ai pas envie de travailler				
B. Je ne me sens pas assez aidé				
C. Je ne vois pas l'intérêt de ce qu'on fait en français				
D. J'ai du mal à organiser mon travail				
E. Je ne comprends pas ce qu'il faut faire				
F. Je n'arrive pas à travailler seul				
G. L'atmosphère de travail en classe n'est pas bonne				
4° Selon vous, que faudrait-il faire pour progresser davantage ?				
A. Travailler avec plus d'autonomie				
B. Travailler en étant plus épaulé, aidé				
C. Travailler davantage en petits groupes				
D. Cibler davantage mes besoins (orthographe, méthodologie, compréhension...)				
5° Est-ce qu'une fiche comme la « grille perso » vous semble				
A. Une piste intéressante pour cibler avec précision mes problèmes				



B. Une piste intéressante pour visualiser mes progrès (via les points forts des copies)				
C. Un moyen pratique pour me motiver davantage				
6° Pensez-vous qu'un diagnostic (un état des lieux) détaillé de vos difficultés puisse vous aider à mieux travailler ?				

7° Est-ce que vous trouvez que mettre bout à bout sur une grille les remarques du prof (qui se trouvent sur les copies) vous aide à y voir plus clair ?				
8° Selon vous, que manque-t-il à cette grille perso pour qu'elle soit plus pertinente ? Ou que changeriez-vous ?				
A. Il faudrait des images, une grille plus « jolie »				
B. Je ne comprends pas tout				
C. Il y a trop de critères				
9° Trouvez-vous que le nom « grille perso » est bien choisi et qu'il est agréable à utiliser ?				
10° Seriez-vous prêt à signer un vrai contrat qui vous engage, vous et votre professeur, à progresser sur certains points bien définis ?				
11° Pensez-vous que la maîtrise du français puisse vous permettre de				
A. Progresser plus rapidement dans mon métier				
B. Me distinguer dans mon milieu professionnel				

C. Me donner des clés pour réussir davantage mes lettres de motivation, mes entretiens d'embauche				
D. Construire une culture générale qui me permette de mieux me connaître				
E. Construire une culture générale qui me permette de mieux comprendre les autres et ceux qui ne sont pas comme moi				
F. Réfléchir davantage à ma vie, à mes questionnements				
G. Apprendre à mieux parler en public ou face à des responsables				
H. Apprendre à construire mes positions et mes idées par le raisonnement et l'argumentation				
I. Mieux comprendre le monde qui m'entoure				

Annexe n°5 : Dépouillement complet du questionnaire

	Sans réponse	OUI	Un peu	Pas trop	NON
1° Pensez-vous subir votre orientation	0	3	6	1	1
2° Subir = déterminant pour progresser ?	0	6	0	3	2
3° A je n'ai pas envie de travailler	1	1	4	3	2
B. Je ne me sens pas assez aidé	2	3	3	1	2
C. Je ne vois pas l'intérêt de ce qu'on fait en français	2	3	2	2	2
D. J'ai du mal à organiser mon travail	1	3	5	1	1
E. Je ne comprends pas ce qu'il faut faire	1	3	5	1	1
F. Je n'arrive pas à travailler seul	1	3	3	1	3
G. L'atmosphère de travail de classe n'est pas bonne	1	2	2	2	4
4° Il faudrait ... A. Travailler avec plus d'autonomie	1	8	1	1	0
4. B. Travailler en étant plus épaulé	1	7	0	2	1
4. C. Travailler davantage en petits groupes	0	5	2	3	1
4. D. Cibler davantage mes besoins	0	7	1	1	2
5° La grille perso vous semble... A. Une piste pr cibler mes pb	0	5	2	3	1
5° B. Une piste intéressante pour visualiser mes progrès	1	3	4	1	2
5° C. Pratique pour me motiver	2	1	2	3	3
6° Un diagnostic détaillé de mes difficultés peut-il m'aider ?	1	5	4	1	0
7° Remarques du prof mises bout à bout : y voir plus clair ?	0	4	1	1	5
8° A. Il faudrait des images, une grille plus jolie	2	3	0	0	6
8° B. Je ne comprends pas tout dans la grille	1	2	3	1	4
8° C. Il y a trop de critères dans la grille	1	3	1	2	4
9° Le nom grille perso est-il bien choisi et agréable à utiliser ?	0	7	0	1	3
10° Seriez-vous prêt à signer un vrai contrat qui vous engage?	0	9	1	1	0
11° La maîtrise du français permet ...A. de progresser métier	1	8	2	0	0
11° B. Me distinguer dans mon milieu professionnel	0	8	2	1	0
11° C. Réussir mes lettres de motivation, mes entretiens	0	11	0	0	0
11° D. Culture générale : mieux me connaître	1	7	2	0	1
11° E. Culture générale : mieux comprendre les autres	2	4	4	1	
11° F. Réfléchir à ma vie	2	6	0	2	1
11° G. Mieux parler en public	1	9	0	0	1
11° H. Construire mes idées (raisonnement et argumentation)	2	4	4	0	1
11° I. Mieux comprendre le monde	2	2	4	1	2

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Second degré** **Parcours : PLP LETTRES HISTOIRE GEOGRAPHIE**

Titre de l'écrit scientifique réflexif :

Les copies d'élèves en lycée professionnel : un outil à explorer.

Auteur : MYRIAM LISOU GASQUET

Résumé :

Les copies des élèves font partie du métier de tous les enseignants. A l'heure où les sciences de l'éducation nous invitent de plus en plus à différencier dans nos classes, comment se servir des copies pour faire un travail de fond avec *chacun* de nos élèves ? Cette étude propose un dispositif simple pour explorer cette matière première parfois mal exploitée : la copie d'élève. Une « grille perso » proposée en début d'année permet à l'élève d'inscrire un point faible et un point fort présent dans chacune de ses copies. Au fil des semaines et des mois, un diagnostic de plus en plus précis se dessine, une histoire de ses difficultés et de ses réussites se concentre sur une seule feuille. Ce diagnostic simple et chronologique permet de cibler au mieux les besoins de chaque élève et de les lui rendre parfaitement explicites. Avec des points forts mis en avant et un objectif clair, individuel et accessible, l'élève a plus d'atouts pour mettre ses efforts au service de sa réussite.

Mots clés : Besoins, copie, diagnostic, différencier, explicite, exploiter, outil.

Summary :

Correcting pupils' papers is part of the teachers' job. While educational sciences encourage us to vary our teaching techniques, to what extent can prove to be a thorough and remedial type of assessment for every pupil ? This study offers a simple means to explore these sometimes poorly used comments on essays. A self- assessment grid is given at the beginning of the school year to allow pupils to recognise their own strengths ad weaknesses which they come across in their essayson. Over time, a clear analysis will take shape, with a list of all their difficulties and successes gathered on one single sheet. This simple and chronological analysis aims at pinpointing the appropriate needs for each pupil and making them very clear. By underlining the students' strengths and offering them clear, achievable goals which are individual to each of them, this grid highlights their specific skills in order to help them towards success.

Key words : Diagnosis, differentiate, essay, explicit, to exploit, needs, tool.