



HAL
open science

Redonner du sens à la lecture et à l'étude des oeuvres littéraires

Emmeline Dardoize

► **To cite this version:**

Emmeline Dardoize. Redonner du sens à la lecture et à l'étude des oeuvres littéraires. Education. 2017. dumas-01757312

HAL Id: dumas-01757312

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757312v1>

Submitted on 3 Apr 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

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

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Redonner du sens à la lecture et à l'étude des œuvres littéraires

Présenté par Emmeline DARDOIZE

Mémoire de M2 encadré par Sandrine CONTI-EYMERY

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Emeline DARDOIZE

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

*Redonner du sens à la lecture et à l'étude
des œuvres littéraires*

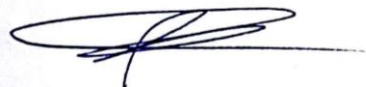
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 *17/05/2017*

Signature de l'étudiant(e)





École Supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....*Emmeline DARDATZ*.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.....*Redonner du sens à la lecture et à*
.....*l'étude des œuvres littéraires*.....

, 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...*16/05/2017*.....

Signature de l'étudiant(s),
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

SOMMAIRE

1. Introduction	6
2. Etat de l'art	7
2.1. La place de la motivation et du plaisir dans le processus d'apprentissage	7
2.1.1. La remise en cause d'un modèle pédagogique traditionnel fondé sur le travail et l'effort comme seul mode d'apprentissage	7
2.1.2. L'importance du domaine émotionnel dans les rapports de l'apprenant aux savoirs et à l'apprentissage	8
2.1.3. Réhabiliter la notion de plaisir comme facteur de motivation	9
2.2. La nécessité d'une différenciation pédagogique	10
2.2.1. L'inégalité face aux apprentissages	10
2.2.2. Adapter les dispositifs d'apprentissage pour prendre en compte les besoins particuliers des apprenants	11
2.2.3. Comment différencier ?	12
2.3. La démarche de projet : redonner du sens aux apprentissages	12
2.3.1. Enseigner autrement	12
2.3.2. Quels leviers pour la motivation ?	13
2.3.3. Les apports de la démarche projet	14
3. Problématique	16
4. Méthode	17
4.1. Les participants : une classe caractérisée par son extrême hétérogénéité dans un établissement au contexte culturel et social particulier	17
4.1.1. Un effectif fluctuant	17
4.1.2. De nombreux ENAF	17
4.1.3. Des élèves dyslexiques	18
4.1.4. Particularités de l'établissement	18
4.1.5. Quel niveau en français ?	19
4.2. Matériel et procédure	19
4.2.1. Constat de départ : quelle perception initiale les élèves ont-ils du français ?	20
4.2.1.1. Le questionnaire de rentrée : une lettre au professeur	20
4.2.1.2. Perception globale du français	20
4.2.1.3. Une pratique de la lecture contrastée	21
4.2.1.4. L'écriture : la place prépondérante de l'orthographe	21
4.2.1.5. Les attentes vis-à-vis du français : une conception très scolaire de la discipline	22
4.2.2. Des projets d'écriture inscrits au cœur de deux séquences complètes sur des œuvres intégrales	23
4.2.2.1. Quelle démarche pour élaborer les projets ?	23
4.2.2.2. Un premier contact personnel avec l'œuvre	25

4.2.2.3. Mettre en œuvre une pédagogie de différenciation : la place de l'oral et du travail de groupe	25
4.2.2.4. Des outils littéraires comme supports de la réflexion.....	27
4.2.2.5. L'aboutissement de la séquence : le projet d'écriture final	27
4.2.2.6. L'apport du projet LAAC	29
4.2.3. Le questionnaire de fin de séquence.....	29
5. Résultats	30
5.1. Premier projet : <i>Thérèse Raquin</i> , l'autopsie d'un crime.....	30
5.1.1. Du débat au procès	30
5.1.1.1. Le débat : un dispositif efficace.....	30
5.1.1.2. La mise en œuvre du procès	31
5.1.2. L'apport du projet LAAC : <i>Les Yeux sans visage</i>	31
5.1.3. Retours sur la séquence	32
5.1.3.1. Appréciation globale.....	32
5.1.1.2. Conclusion.....	33
5.2. Deuxième projet : <i>Candide</i> , voyageur des Lumières.....	33
5.2.1. Appréciation générale de la séquence : moins ludique, plus approfondie.....	33
5.2.2. Analyse des points négatifs soulevés	34
5.2.3. Une approche des textes plus en profondeur	34
6. Discussion et conclusion	36
6.1. Rappel du cadre général de l'étude	36
6.2. Une évolution positive du regard porté par les élèves sur la lecture et l'étude d'œuvres littéraires dans le cadre des projets réalisés en cours	36
6.2.1. Appréciation globale.....	36
6.2.2. Des activités perçues comme signifiantes qui influent sur la motivation des élèves.....	36
6.2.3. L'importance des dispositifs de différenciation	37
6.2.4. L'apport de l'ouverture interdisciplinaire.....	38
6.2.5. Une conclusion positive, malgré quelques difficultés	38
6.3. Limites et perspectives	39
6.3.1. Un projet qu'il faudrait étendre dans le temps.....	39
6.3.2. Les perspectives à approfondir : les apports pour une démarche personnelle d'enseignement.....	39
Bibliographie	41

1. INTRODUCTION

La littérature, pour quoi faire ? Tel est le point de départ de notre réflexion, qui s'appuie sur la question posée par Antoine Compagnon dans sa Leçon inaugurale au Collège de France en 2006¹. Cette question se pose aujourd'hui avec une acuité particulière, en un temps où le français est étudié en priorité pour « écrire une lettre de motivation ou un CV », où l'on recherche avant tout l'utilité et où les filières littéraires sont délaissées pour cause de « manque de débouchés ». Cela alors même que la culture fonctionne encore comme un marqueur social facteur de discriminations pour ceux qui sont éloignés de celle considérée comme appartenant aux « élites ». Et pourtant, lorsque l'on parle de littérature, ce ne devrait pas être la motivation principale. Comment redonner du sens à la littérature, pour des élèves qui ont perdu l'habitude de lire, et qui parfois n'en comprennent pas l'intérêt ?

Cette question se situe au cœur des enjeux pédagogiques actuels, elle est le leitmotiv de cette étude. « La vérité est que les chefs-d'œuvre du roman contemporain en disent beaucoup plus long sur l'homme et sur la nature, que de graves ouvrages de philosophie, d'histoire et de critique », disait Zola. Et Antoine Compagnon d'ajouter : « Exercice de pensée et expérience d'écriture, répond à un projet de connaissance et du monde ». C'est convaincue par ce fait que j'ai choisi de mener cette étude.

Le défi principal était d'amener des élèves pour la plupart faibles voire non lecteurs, à lire et apprécier des œuvres « classiques », programme de seconde oblige. Les critères retenus pour le choix de ces œuvres n'ont pas été ceux de la simplicité, ni de la longueur. Cette étude a eu pour but de réfléchir sur les motifs qui amenaient les élèves à apprécier une œuvre et à s'investir dans la lecture, réfléchir sur elle, jusqu'à pouvoir en débattre. La méthode retenue a été celle de la démarche de projet, au cours de deux séquences sur l'étude de deux œuvres intégrales totalement différentes, si ce n'est la place de choix de leurs auteurs au panthéon des écrivains français. Il ne fallait surtout pas les sacraliser, pourtant, mais permettre aux élèves de se les approprier de la manière la plus personnelle qui soit : en aboutissant sur un projet d'écriture reflétant leur personnalité, leurs aspirations et prises de position individuelles.

Travailler sur l'implication, la motivation des élèves, leur investissement dans les activités d'analyse, de réflexion, de débat même, et enfin d'écriture autour des œuvres, de manière à stimuler l'intérêt et les capacités de chacun, telle a été la démarche des différents projets menés au cours de l'année scolaire sur une classe de seconde, sur lesquels porte cette étude. Il s'agissait de voir s'il était possible d'amener tous les élèves de la classe, caractérisée par une profonde hétérogénéité, à apprécier des œuvres éloignées de leur propre culture, de leurs habitudes et de

leurs pratiques, à réfléchir, débattre et écrire sur elle, à se les approprier jusqu'à pouvoir eux-mêmes produire des textes qui s'en inspirent, tout en reflétant leurs propres personnalité et inspirations.

2. ETAT DE L'ART

2.1. La place de la motivation et du plaisir dans les processus d'apprentissage

2.1.1. La remise en cause d'un modèle pédagogique traditionnel fondé sur le travail et l'effort comme seul mode d'apprentissage.

Les récentes réformes pédagogiques fondées sur une approche constructiviste de l'enseignement remettent en cause une longue tradition de transmission des savoirs mise en évidence par J. Houssaye (2014) qui aurait selon lui, malgré tous les efforts, une certaine prégnance dans les pratiques de l'enseignement. Ce « modèle français » prend ses racines dans une longue tradition pédagogique, symbolisée par le fameux « cours magistral ». Ce modèle est caractérisé par une relation asymétrique entre les apprenants et le maître, reposant sur une transmission verticale de savoirs coupés de la vie permettant le passage de l'ignorance à la connaissance. Pour que les apprenants puissent acquérir ces savoirs, la meilleure méthode repose sur le travail et l'effort.

M. Raveaud (2011) compare ainsi deux systèmes éducatifs, anglais et français, depuis les plus petites classes jusqu'à l'enseignement secondaire. La pédagogie française repose avant tout sur une vision de l'apprentissage centrée sur les valeurs du travail et de l'effort, alors que la pédagogie anglaise se fonderait sur celles de plaisir et de jeu. Ces conceptions fondamentalement différentes entraînent des écarts importants dans la manière dont les élèves perçoivent leur apprentissage respectif. Pour les élèves français, les temps de plaisir et de jeu caractérisés par leur gratuité et leur « inutilité » sont dès le départ distingués des temps d'apprentissage qui, eux, supposent un effort intellectuel et/ou physique et sont immédiatement associés au travail et à la difficulté de leur acquisition. L'école a donc dès le départ une dimension utilitaire et idéologique puisqu'elle a pour impératif de former les enfants à devenir de futurs citoyens. L'ennui est dès lors présent et présenté comme une nécessité dans les classes françaises qui sont souvent peu différenciées.

Les travaux de Gardner et Lambert (1972) dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes dégagent deux facteurs motivationnels fondamentaux en termes de réussite : d'une part, une

motivation dite extrinsèque, ou instrumentale, liée au désir d'obtenir quelque chose de pratique ou de concret, par exemple une reconnaissance sociale ou de bons résultats en contexte scolaire ; de l'autre, une motivation intrinsèque, ou intégrative, liée à l'intérêt porté au savoir en lui-même, au désir de connaître. Une motivation extrinsèque peut être efficace dans la mesure où elle est associée à un sentiment de contrainte, comme c'est le cas dans le cadre scolaire. Toutefois, si l'on suit la thèse de Lieury et Fenouillet (1996), la motivation intrinsèque est préférable et plus efficace : « *Sur le plan éducatif, il semble qu'il faille au maximum valoriser la motivation intrinsèque et l'orientation vers la tâche et minimiser l'évaluation sociale.* » (cité par S. Leloup dans « La motivation : critère de performance scolaire ? », *Formation emploi*, 2000).

Dès lors, on peut s'interroger sur les causes de cette « démotivation » décrite par S. Leloup (2016) comme un sentiment d'ennui, largement répandu, chez les « bons » comme chez les élèves en difficulté, qui serait lié à un désintérêt pour les matières enseignées à l'école. S. Leloup dresse une typologie des disciplines considérées par les élèves comme « importantes mais ennuyeuses » : le français arrive en troisième position, après les mathématiques et l'anglais (2000). Cet ennui peut être causé par le sentiment de trop bien maîtriser une matière, ou par son contraire, ne pas comprendre ce qui est étudié en classe. Mais cet argument de l'ennui pour expliquer la démotivation de l'élève peut également cacher des causes plus profondes, comme le découragement lié à d'importantes difficultés dans une discipline. Enfin, la cause la plus préoccupante de l'ennui s'exprime sous la forme d'une distance qui se creuse entre l'élève et les savoirs enseignés. Ceux-ci ne sont alors plus perçus comme désirables en eux-mêmes, ni utiles dans le cadre de leur futur professionnel. En dehors de l'évaluation, l'acquisition de ces savoirs n'est plus perçue comme étant porteuse de sens (2016). On voit donc à la fois toute forme de motivation extrinsèque comme intrinsèque.

2.1.2. L'importance du domaine émotionnel dans les rapports de l'apprenant aux savoirs et à l'apprentissage.

Non seulement on constate une perte de sens de l'apprentissage des savoirs à l'école, mais cette distance qui s'établit peu à peu entre l'élève et cet apprentissage peut également conduire à des situations de souffrance des élèves en difficulté. Dans *Comme un roman* (1992), il remonte aux origines de la lecture, au passage d'une lecture offerte par les parents à l'enfant, perçue comme un moment de partage et de plaisir, à une lecture « travail » appropriée par l'école, relayée par la famille sous le signe de l'effort, de la difficulté et du devoir. L'auteur montre le traumatisme relatif que peut engendrer un tel écart et la réaction de rejet qui peut s'ensuivre. C'est bien une

peur de l'échec, constamment alimentée et renforcée, qui conduit l'apprenant à ériger des stratégies de défense qui se manifestent concrètement en « blocages » vis-à-vis de l'apprentissage de la discipline : la peur de l'échec entraîne *de facto* la peur de l'effort. Un cercle vicieux s'installe, qui emprisonne ces élèves dans une spirale qu'il devient de plus en plus difficile de briser, au fur et à mesure que le temps passe et que les systèmes de défense se renforcent.

S. Boimare (2014), à travers ses nombreuses études de cas, montre bien la situation de souffrance profonde d'un élève en décalage avec les attentes et les méthodes du système scolaire. Ces blocages psychologiques solides, aux racines intrinsèques et extrinsèques à l'élève, auront besoin de tomber avant qu'il ne puisse s'épanouir complètement. Il montre ainsi que l'apprentissage ne relève pas seulement de l'ordre du domaine intellectuel, mais qu'il existe des liens profonds entre apprentissage et émotions de l'apprenant.

Mais pour cela, il y a nécessité d'un changement complet de paradigme pédagogique.

2.1.3. Réhabiliter la notion de plaisir comme facteur de motivation

Il faut ainsi remettre en cause la stricte séparation entre apprentissage et plaisir, en misant d'abord sur la motivation intrinsèque. D. Pennac (1992) le proposait comme moyen exclusif de faire renouer des lycéens en désamour de la lecture avec la littérature en misant sur celle-ci en tant qu'activité primordialement orale, dans la tradition du conte, comme réminiscence des histoires racontées le soir avant de s'endormir. S. Boimare (2016) propose la même méthode pour ramener dans sa classe les jeunes élèves de primaire qui avaient déserté son cours pour aller jouer. Il s'agit dans un premier temps d'éloigner d'eux toute association entre « livre » et « travail », en ne proposant que des œuvres étrangères qui ne sont pas au programme, par exemple, ou en ne posant aucune question aux élèves, misant donc sur la gratuité totale – en apparence du moins – de l'activité. C'est de cette manière que les deux enseignants vont parvenir à faire tomber les premiers blocages des élèves quant à leur appréhension de la lecture. Peu à peu, lorsque le plaisir de la lecture est bien installé, la lecture des œuvres « au programme » peut avoir lieu. Les autres exercices, plus « traditionnels », tels que le commentaire de texte ou la dissertation, ne s'imposent pas : mais ils viennent après, naturellement, comme besoin d'approfondissement émergeant directement des apprenants, lorsqu'ils se sont appropriés les livres. Le plaisir semble donc être fondamental comme ressort de la motivation de l'apprenant quant aux apprentissages. La gratuité et le refus de l'utilitarisme constituent un premier chemin pour y parvenir. De manière presque paradoxale, cette gratuité-même semble permettre dans une certaine mesure de leur redonner sens.

C'est ainsi que l'essor des pédagogies ludiques est issu de cette volonté de réintégrer les ressorts émotionnels de la motivation au cœur des processus d'apprentissage. C'est d'abord J. Huizinga, dans son ouvrage *Homo ludens* (1938), qui réhabilite la pratique du jeu, jusque-là marginalisée comme activité détachée de la raison, au pire facteur de corruption morale. Il lui donne désormais une place particulière dans le développement de la culture. Dans cet esprit, R. Caillois pousse les recherches et approfondit la réflexion. Dans *Le jeu et les hommes* (1958), il fonde une typologie des jeux (*agôn*, la compétition ; *alea*, le hasard ; *mimicry*, le jeu de rôle ; *ilinx*, le vertige) et met en évidence leur lien étroit avec les sociétés humaines, qu'elles soient antiques ou contemporaines, leur donnant une fonction culturelle, sociale et économique. Caractérisés par leur statut d'activité « improductive », les jeux sont pourtant au cœur des pratiques culturelles de toute société ; activité « séparée » de la réalité, ils entretiennent des liens étroits et la frontière entre les deux reste souvent floue. C'est sur ces principes que reposent les fondements de la pédagogie ludique, ou « *gamification* pédagogique », reposant sur le concept apparemment paradoxal de *serious game*, ou « jeu sérieux », pour stimuler la motivation des apprenants en prenant en compte les aptitudes de chacun. Ainsi, cela permet également, dans une certaine mesure, de miser sur une motivation extrinsèque, liée à une forme de reconnaissance sociale au sein du groupe.

2.2. La nécessité d'une différenciation pédagogique

2.2.1. L'inégalité face aux apprentissages

De fait, tous les apprenants ne correspondent pas à un modèle type, avec des besoins identiques pour tous. R. Burns propose une pédagogie centrée sur l'élève, au travers de ses sept postulats qui mettent en évidence leur diversité. Pour lui, il n'y a pas deux apprenants qui : progressent à la même vitesse, soient prêts à apprendre en même temps, utilisent les mêmes techniques d'étude, résolvent les problèmes exactement de la même manière, possèdent le même répertoire de comportements, possèdent le même profil d'intérêts, soient motivés pour atteindre les mêmes buts. On parle dès lors d'hétérogénéité, qui peut porter sur différents plans : psychologique et affectif, socioculturel, et cognitif.

Face à un traitement scolaire identique, le risque est de voir ces différences se transformer en inégalités, comme le rappelle la formule de P. Bourdieu (1966) : c'est « l'indifférence aux différences » qui transformerait en inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire les inégalités initiales face à la culture. L'école étant alors conçue comme un facteur de reproduction sociale, voire d'accroissement des inégalités.

P. Perrenoud (1999) avance ainsi comme raison majeure du décrochage scolaire des situations pédagogiques peu adaptées à cette hétérogénéité de fait, qui existe nécessairement dans un système scolaire démocratisé. Il oppose deux types d'apprenants : ceux qui sont, du fait des facteurs évoqués ci-dessus, plus adaptés au mode de fonctionnement de l'école, et ceux qui ne le sont pas. Ces derniers auront donc besoin que l'on adapte pour eux les situations pédagogiques d'enseignement : « Les autres ont besoin de situations mieux pensées, plus mobilisatrices, mieux adaptées à leur profil, à leur niveau, à leur manière d'apprendre, bref des situations qui créent des obstacles surmontables et que l'élève ait envie de surmonter. Or, pour être optimales, ces situations doivent être différenciées. »

2.2.2. Adapter les dispositifs d'apprentissage pour prendre en compte les besoins particuliers des apprenants

Pour montrer l'importance de cette adaptation des dispositifs d'apprentissage aux besoins particuliers des élèves, on peut reprendre l'exemple cité par D. Pennac dans *Chagrin d'école* (2007), rappelant son propre état de rejet du français, pourtant surmonté grâce à un professeur qui l'a « sauvé », selon ses propres mots. Ce dernier, constatant qu'il était inutile de lui demander des dissertations comme à tous les autres, a pris le parti de lui donner en guise de devoirs l'écriture d'un roman, à raison d'un chapitre par semaine, à rendre toutes fautes corrigées. Ce qui a été pris très au sérieux par le « cancre » autoproclamé en question. Tout le génie, nous dit Pennac, de ce professeur, a été d'avoir compris qu'il était impossible d'attendre de lui le même travail que des autres, et d'avoir su mettre ce principe en application en prenant en compte ses difficultés et ses appétences (car c'était un cancre qui aimait lire). Cette situation d'échec scolaire, lorsqu'elle n'est pas prise en compte par les enseignants, ne fait qu'empirer, jusqu'à provoquer chez l'apprenant un véritable état de souffrance. Cette adaptation des activités est ainsi fondée sur un principe de différenciation, qui repose sur la prise en compte des besoins particuliers de l'élève et une valorisation de ce qu'il *sait* faire. Cela permet de passer par-dessus une détermination, une fatalité de la nullité. Dans ce cas évoqué par Pennac, cela a permis de mobiliser chez l'élève des compétences qu'il maîtrisait (la lecture, l'imagination) mais qui n'étaient pas nécessairement valorisées sur le plan scolaire. Grâce à cette prise en compte de la personnalité de l'apprenant, de ses centres d'intérêt propres, une telle méthode a agi sur sa motivation, en l'amenant par exemple à beaucoup d'application pour corriger ses fautes, alors même qu'il était dysorthographique. Mais par-dessus tout, cela a permis de vaincre la perception éternellement négative qu'il avait alors de lui-même, en le valorisant dans ce qu'il pouvait faire.

2.2.3. Comment différencier ?

La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée passe tout d'abord par le refus des tâches « standard », calibrées selon un seul type d'élèves. Adapter les situations d'enseignement nécessite de ne plus les penser pour l'ensemble du groupe, mais selon des configurations multiples qu'il faut imaginer, par exemple en termes de dispositif de travail. Se posent alors plusieurs problèmes à résoudre pour la mise en œuvre de ces dispositifs, soulignés par P. Perrenoud (1999). Ces difficultés sont liées à la définition de ces groupements (taille, fonction, durée), à l'attribution des élèves, aux moyens de cadrer en parallèle le travail des divers groupes, et aux tâches attribuées aux élèves, avec quelles ressources, évaluation et objectifs.

L'objectif est double : il s'agit de permettre au maximum d'élèves de s'engager dans des activités qui permettent de les mobiliser le plus possible, en vue de « provoquer des apprentissages importants et durables » ; et en même temps, de « canaliser ces apprentissages dans le sens des objectifs de formation », en gardant donc toujours en tête que ces dispositifs doivent servir à l'acquisition des compétences ciblées dans une perspective de progression annuelle voir au-delà.

Toutefois, une difficulté importante réside dans le fait que les processus d'apprentissage sont extrêmement complexes et variés, souvent difficiles à cerner, dépendant aussi des cultures et des contextes. Ainsi, une mise en œuvre efficace de dispositifs de pédagogie différenciée dépendra finalement en grande partie de la capacité de l'enseignant à prévoir à l'avance les besoins de ses élèves, pour adapter la situation d'apprentissage : « L'organisation du travail est efficace si l'enseignant sait évaluer de façon réaliste le niveau de ses élèves, leur degré d'autonomie et symétriquement de dépendance à son égard, leur dynamique relationnelle et leur capacité de coopérer, leur propension à fuir la tâche à la moindre occasion, leur attitude de défi ou de découragement face aux obstacles. En fonction de ces paramètres, la tâche sera dimensionnée différemment : longueur, difficulté, degré d'ouverture, étayage. » (Perrenoud, 1999).

2.3. La démarche de projet : redonner du sens aux apprentissages

2.3.1. Enseigner autrement

S. Boimare, dans son ouvrage *Ces enfants empêchés de penser* (2016) s'interroge sur les blocages de certains élèves, et conclut sur la nécessité d'enseigner autrement. Son choix est de faire renouer apprenants et apprentissage par le biais des contes et des mythes, puis des romans. Il s'agit de redonner du sens aux apprentissages en tissant des liens entre les disciplines, ce qui

permet de susciter l'intérêt des élèves. Un exemple parlant est celui des exercices de mathématiques ou de géographie ayant pour support le roman de J. Verne, *Voyage au centre de la terre* (1864). La pratique de l'interdisciplinarité comme facteur de sens et de motivation pour les apprenants est désormais courante dans l'enseignement primaire. La question de son adaptation pour des élèves du secondaire a donné lieu à repenser les dispositifs pédagogiques dans le secondaire, notamment au collège avec l'instauration des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires).

On voit donc une véritable nécessité à enseigner autrement pour permettre à des élèves en situation importante d'hétérogénéité, de s'approprier réellement savoirs et processus d'apprentissage.

2.3.2. Quels leviers pour la motivation ?

On distingue quatre domaines principaux qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant : ce sont les facteurs relatifs à la vie de l'étudiant, à la société, à l'institution et à la classe. Parmi ces quatre domaines, seul le dernier est véritablement du ressort de l'enseignant. Celui-ci rassemble lui-même cinq facteurs principaux (Viau, 2000) : les activités pédagogiques, l'évaluation, l'enseignant, les sanctions et les récompenses, le climat de classe. Ce sont autant de « portes d'entrée » sur lesquelles l'enseignant peut jouer pour influencer les trois sources identifiées de la dynamique motivationnelle intrinsèque de l'apprenant.

On se concentrera sur les ressorts de la dynamique motivationnelle intrinsèque dans le cadre des activités pédagogiques. On relève trois sources qui permettent d'enclencher cette dynamique chez l'apprenant : ce sont la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa propre compétence, la perception de sa contrôlabilité.

Si la dynamique motivationnelle est bien enclenchée, on doit pouvoir s'appuyer sur des indicateurs permettant de mesurer la motivation de l'élève : pour R. Viau (2000), il s'agit de l'engagement cognitif et de la persévérance, dont la conséquence directe est un apprentissage effectif et efficace.

Nous retiendrons dix conditions sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour élaborer une activité pédagogique permettant d'enclencher une dynamique motivationnelle. (Viau, 1999).

Ainsi, pour être motivante, une activité pédagogique devrait :

- être signifiante aux yeux de l'élève ;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
- représenter un défi pour l'élève ;

- être authentique ;
- exiger un engagement cognitif de la part de l'élève ;
- responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ;
- permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres ;
- avoir un caractère interdisciplinaire ;
- avoir des consignes claires ;
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

La démarche de projet permet donc de répondre à la plupart de ces leviers pédagogiques.

2.3.3. Les apports de la démarche de projet

Le besoin de stimuler les dynamiques motivationnelles des apprenants grâce aux trois facteurs évoqués plus haut (permettre à l'élève de percevoir positivement la valeur accordée à l'activité, sa propre compétence, et sa contrôlabilité) nécessite de questionner et renouveler les rapports entre l'apprenant et le savoir. C'est de cette volonté que s'est développée une nouvelle approche par compétences, mise en œuvre notamment dans le cadre de la pédagogie de projet. Cette dernière permettrait de lier les savoirs à des pratiques sociales, des situations complexes, des problèmes, des productions concrètes (Perrenoud, 2000). Elle répond à la double nécessité de redonner du sens aux apprentissages, et de permettre une pédagogie différenciée.

En effet, les études de Piaget révèlent une conception constructiviste de l'acquisition d'un savoir. L'élève apprend en faisant, il doit être actif et acteur de son propre apprentissage, qu'il construit à travers une expérience avec l'objet, étant placé lui-même en position de chercheur. La conception de ces projets s'appuie sur les dix principes évoqués plus haut. C'est de cette manière que l'apprenant pour acquérir durablement des savoirs, qu'il aura construit lui-même à travers une pratique expérimentale, en cherchant à surmonter activement un problème posé identifié et signifiant. Cela permettrait à l'apprenant de vivre son apprentissage au lieu de simplement l'emmagasiner et l'accumuler. (Bensalem, 2010).

Cette pédagogie de projet voit le jour au milieu du XXe siècle, au sein des membres du courant de l'Education nouvelle, tels que J. Dewey, auteur de la doctrine « Learning by doing », apprendre en faisant, qui se démarque profondément de la pédagogie de transmission traditionnelle, pour laquelle l'enfant apprend en écoutant et est considéré comme un réceptacle passif des savoirs transmis verticalement et frontalement par l'enseignant. Il s'agit désormais de promouvoir l'apprentissage par l'action. En France, C. Freinet met en œuvre ce principe d'apprentissage par l'action dans ses classes, au moyen du projet, prenant en compte les

processus d'apprentissage et les dynamiques motivationnelles des élèves, comme le souligne D. Bensalem (2000) : « Les différentes techniques pédagogiques que Freinet applique, telles que l'imprimerie, la coopérative scolaire, les fiches de travail individualisées, le texte libre, toutes laissent libre cours à l'imagination et à l'esprit inventif de l'élève. » L'élève est ainsi placé au cœur de sa formation, et il « vit activement toutes les étapes de la réalisation du projet avec la volonté de réussir et d'en voir la réalisation » (Arpin ; Capra, 2000, citées par Bensalem).

Dès lors, l'enseignant ne se trouve plus en position de détenteur de savoir, mais plutôt de médiateur qui va penser, organiser, coordonner les activités du projet à travers lesquelles les apprenants parviendront à construire eux-mêmes ces savoirs. Il s'agit donc bien plus de mettre en place avec les élèves, un espace d'échange, d'expérimentation et de création, au sein duquel une dynamique de groupe fondée sur le partage et le débat est fondamentale pour permettre à chacun de trouver sa place.

D. Bensalem (2000) met toutefois en garde contre certaines dérives de cette démarche. En premier lieu, faire du projet une fin en soi (dérive productiviste), au détriment des objectifs d'apprentissage. Ensuite, planifier à l'excès (dérive techniciste) : cela reviendrait à ce que l'enseignant s'accapare toute contrôlabilité, qui échapperait à l'élève (or, nous l'avons vu, cette perception de contrôlabilité est une source importante de motivation), qui deviendrait un simple exécutant des tâches déterminées par l'enseignant-instructeur. Enfin, l'excès inverse serait d'être totalement non directif (dérive techniciste) : pour pleinement s'épanouir au sein du projet, l'élève a besoin d'un cadre, de consignes claires qui le guident dans ses tâches pour lui permettre d'atteindre les objectifs co-déterminés en amont.

La démarche projet permet donc de redonner du sens à l'acquisition des savoirs en s'intéressant aux processus d'apprentissage des élèves et à leurs dynamiques motivationnelles. Le plaisir que l'apprenant peut prendre en devenant co-acteur d'un projet partagé et signifiant est valorisé et devient un ressort fondamental de l'investissement des apprenants dans la construction des savoirs au cœur d'un processus d'appropriation personnel et adapté aux besoins particuliers des élèves.

3. PROBLEMATIQUE

Il est donc essentiel de redonner du sens à la lecture et à l'étude des œuvres littéraires, et pour cela, il est indispensable de parvenir à susciter chez les élèves une motivation intrinsèque, et pas seulement extrinsèque. Pour ce faire, on peut réfléchir à la manière de susciter un plaisir dans le cadre de ces activités. Dans cette perspective, il est nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie différenciée qui tienne compte des besoins particuliers des apprenants, en accord avec la volonté de promouvoir une école inclusive, qui permette à chacun d'y trouver sa place. La démarche de projet, parce qu'elle prend en considération ce besoin de retrouver un plaisir lié à l'apprentissage de la littérature et se permet une grande liberté quant aux moyens de le réaliser, est un dispositif qui permet au mieux d'enclencher et de nourrir une dynamique motivationnelle chez l'élève.

Le but de cette étude est donc de réfléchir sur les moyens de donner du sens à la lecture et à l'étude des œuvres littéraires, parce que nous pensons que c'est là le meilleur moyen d'amener les élèves à prendre plaisir et à s'investir personnellement dans les activités, avec pour objectif de leur permettre de s'approprier les œuvres en profondeur ainsi que les outils littéraires associés, quel que soit leur niveau ou leurs difficultés en français. Nous nous demanderons donc, de manière plus générale, comment donner du sens à la lecture et à l'étude des œuvres littéraires.

Pour cela, nous tenterons de proposer des activités dans le cadre d'une démarche de projet, de manière à ce qu'elles soient perçues par les élèves comme signifiantes. Nous proposerons une entrée par le jeu, en nous appuyant sur les procédés de *gamification*, sur les projets d'écriture et sur des réflexions actualisantes en lien avec les œuvres, pour susciter leur curiosité, leurs interrogations, et finalement leur envie d'approfondir les questions soulevées par ces activités. Nous veillerons également à valoriser leur perception de leurs propres compétences, au moyen d'une pédagogie de différenciation, qui permette à chacun de s'impliquer dans les activités sans distinction de niveau ou de confiance en soi : il s'agira de favoriser les échanges à l'oral, les travaux de groupe, pour que chaque élève puisse trouver sa place et ait assez confiance pour s'exprimer librement. Le décloisonnement des thèmes traités par les œuvres doit, dans cette perspective, valoriser leur culture personnelle et, grâce aux liens ainsi établis, montrer que la littérature (en particulier celle du programme de seconde, dont il sera question ici) n'est pas une sorte d'enclave dans le temps, coupée des réalités actuelles, mais qu'elle permet au contraire d'aiguiser notre compréhension du monde d'aujourd'hui.

4. METHODE

4.1. Les participants : une classe caractérisée par son extrême hétérogénéité dans un établissement au contexte culturel et social particulier

4.1.1. Un effectif fluctuant

L'étude a porté sur une classe de seconde du lycée Emmanuel Mounier, à Grenoble. Ce lycée a fait le choix de privilégier un effectif relativement faible par classe (entre vingt et vingt-cinq élèves en début d'année) au détriment des heures en demi-groupe qui ont été supprimées. Ce choix a été fait dans le but de permettre aux professeurs une meilleure prise en charge de chaque élève selon un principe de différenciation, les élèves à besoins particuliers étant particulièrement nombreux. La classe sur laquelle porte notre étude comportait donc en début d'année vingt-deux élèves, mais cet effectif n'est pas resté stable. En effet, un élève redoublant en situation de décrochage scolaire est parti peu avant la fin du premier trimestre en même temps qu'arrivaient deux nouveaux élèves : le premier était primo-arrivant, le deuxième en reconversion car le lycée professionnel hôtelier dans lequel il était depuis septembre ne lui avait pas convenu. Nous avons alors un effectif de vingt-trois élèves, qui est resté stable jusqu'au début du troisième trimestre. Les choses ont alors changé à nouveau puisque l'élève décrocheur est revenu, et nous avons également accueilli, peu avant les vacances d'avril, deux nouveaux élèves primo-arrivants. Le dernier effectif en date est donc de vingt-six élèves (onze garçons et quinze filles entre quatorze et dix-huit ans).

4.1.2. De nombreux ENAF

Nous avons ainsi une classe caractérisée par son hétérogénéité, d'abord sur le plan de la nationalité d'origine. Nous accueillons, sur les vingt-six élèves actuels, quatre primo-arrivants, dont l'arrivée dans la classe s'étale sur l'ensemble de l'année scolaire. Leur pays d'origine est, respectivement dans leur ordre d'arrivée : l'Albanie, l'Italie (qui n'était probablement qu'une étape, car la langue maternelle de cet élève est l'arabe, bien qu'il maîtrise l'italien), l'Albanie et la Guinée. Ces derniers, du fait de leur arrivée tardive, n'ont toutefois pas participé à l'étude. N'ayant pas encore pu apprendre à les connaître, encore moins évaluer leurs compétences autrement qu'*a priori*, il n'en sera plus fait mention dans le cadre de cette étude. La principale difficulté posée a été celle de la langue. Les deux premiers élèves, qui sont dans cette classe depuis le premier trimestre, sont capables de s'exprimer à l'oral même s'ils manquent d'aisance, mais ont de grandes difficultés à l'écrit. Ils suivaient des cours de français langue étrangère

(FLE) au premier trimestre mais ont rapidement arrêté, car d'autres élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) étaient en plus grande difficulté qu'eux et les places manquaient, ils ont donc été prioritaires sur ces cours.

4.1.3. Des élèves dyslexiques

L'hétérogénéité est également sensible à travers la présence de trois élèves dyslexiques, à des degrés divers. Une élève est restée très discrète à ce sujet et ne souhaite pas d'adaptation particulière. Son niveau est par ailleurs plutôt bon (elle se situe dans le premier tiers de la classe en termes de résultats), elle a seulement besoin de plus de temps pour faire les exercices demandés. Une deuxième élève est redoublante et a plus de difficultés. Son orthophoniste lui avait recommandé un ordinateur qu'elle a pourtant refusé, par souci de ne pas trop se démarquer de ses camarades. Etant redoublante, elle bénéficie parfois de sujets aménagés (des questions facultatives pour avoir plus de temps, ou un barème adapté sur les compétences linguistiques), parfois non en fonction des exercices : les sujets d'écriture d'invention en particulier ont été terminés à la maison, il n'y a donc pas eu d'adaptation sur le temps accordé ou sur les fautes de langue qu'elle pouvait corriger à l'aide d'outils orthographiques. Enfin, le dernier élève dyslexique a beaucoup de difficultés, que ce soit en lecture, en écriture et en analyse ; il utilise un ordinateur sur lequel il accomplit toutes ses tâches, y compris les devoirs. Nous avons donc en tout deux élèves redoublants : une élève dyslexique, celle citée plus haut, et un deuxième élève déjà décrocheur, dont il a également été fait mention.

4.1.4. Particularités de l'établissement

Il me paraît enfin important de mentionner que le bassin de recrutement du lycée repose en grande partie sur des collèges situés dans les quartiers défavorisés de Grenoble. Les élèves de ma classe proviennent pour la plupart du collège Olympique (établissement de REP) et du collège Charles Münch. Quelques élèves viennent également du collège Stendhal et du collège Fantin-Latour (sans mentionner les ENAF). Le lycée Emmanuel Mounier a ainsi une histoire particulière et a adapté son projet d'établissement en écho à celle-ci. Il est en lien avec le CLEPT (Collège et Lycée Élitaires Pour Tous), possède des sections UPE2A et FLE, et de nombreux élèves de la classe sur laquelle porte l'étude ont choisi pour enseignement d'exploration une LV3 arabe en lien avec leur histoire familiale. Comme nous l'avons vu plus haut, c'est un lycée qui accueille de nombreux ENAF qui contribuent à la diversité culturelle et sociale de cet établissement. Le projet d'établissement favorise ainsi l'ouverture culturelle et l'accès à la culture pour tous, grâce à ses nombreuses options, à l'accueil au sein des classes de nombreux

ENAF et à leur inclusion, mais aussi aux projets dans lesquels l'ensemble de l'équipe enseignante est engagée, selon les préférences de chacun : voyages scolaires, LAAC (Lycéens et Apprentis Au Cinéma), expositions au CDI, visites d'expositions au musée de Grenoble, club théâtre, accueil de comédiens dans le lycée pendant une semaine...

Dans le cadre de notre étude, nous reviendrons plus particulièrement sur le projet LAAC auquel la classe a participé.

4.1.5. Quel niveau en français ?

Enfin, en ce qui concerne le niveau global en français (compétences en lecture, écriture, analyse et à l'oral confondues), sur les vingt-trois élèves réguliers de la classe (en excluant donc les deux derniers ENAF et l'élève redoublant et décrocheur qui n'a été présent qu'au tout début et à la fin de l'année), la répartition des élèves selon leur niveau estimé peut se faire environ par tranches de 25%. Sans élément de comparaison extérieur à l'établissement, on peut estimer qu'environ un quart de ces élèves possède un très bon niveau en français : de très bonnes capacités d'analyse, une grande aisance d'expression à l'écrit comme à l'oral, une méthode des exercices littéraires acquise. Un autre quart possède un relativement bon niveau : de bonnes capacités d'analyse, une grande réactivité à l'oral, une méthode plus ou moins acquise, une aisance relative à l'écrit, parfois des difficultés de méthode et/ou d'expression en particulier pour expliquer et développer leurs arguments. Un troisième quart possède un niveau moyen voire relativement faible, sur les mêmes critères. Enfin un dernier quart de la classe – le plus large – possède un niveau très faible, avec de grandes difficultés à l'écrit comme à l'oral, dans les domaines de l'aisance en lecture et en écriture, voire d'expression orale en particulier pour les deux ENAF et les deux principaux élèves dyslexiques, et surtout des difficultés très importantes pour comprendre les textes étudiés en cours, *a fortiori* pour les analyser. Le tableau 1 ci-dessous détaille plus précisément la répartition des élèves selon leur niveau estimé, en suivant les critères détaillés plus haut.

Tableau 1 : Répartition des élèves selon leur niveau estimé

NIVEAU ESTIMÉ	NOMBRE D'ÉLÈVES	RÉPARTITION PAR GENRE
Très bon niveau	5	5 filles
Bon niveau	6	5 garçons, 1 fille
Niveau moyen	5	5 filles
Niveau faible	7	4 garçons (dont 2 ENAF), 3 filles
TOTAL	23	14 filles, 9 garçons

Il faut enfin mentionner que cette hétérogénéité du niveau des élèves ne recoupe à ce jour en aucun cas leur implication dans les activités données en classe ou à la maison, puisqu'il s'agit d'une classe très dynamique qui participe beaucoup à l'oral, même pour ceux en grande difficulté. Cette liberté de parole et cette prise de confiance à l'oral par tous les élèves se sont construites peu à peu au fil des activités menées pendant l'année, plus particulièrement au sein des projets dans le cadre de cette étude : nous analyserons donc cette évolution, qui soutient que les élèves peuvent être impliqués et motivés au sein de leur apprentissage indépendamment de leurs facilités ou de leurs difficultés.

4.2. Matériel et procédure

4.2.1. Constat de départ : quelle perception initiale les élèves ont-ils du français ?

4.2.1.1. Le questionnaire de rentrée : une lettre au professeur

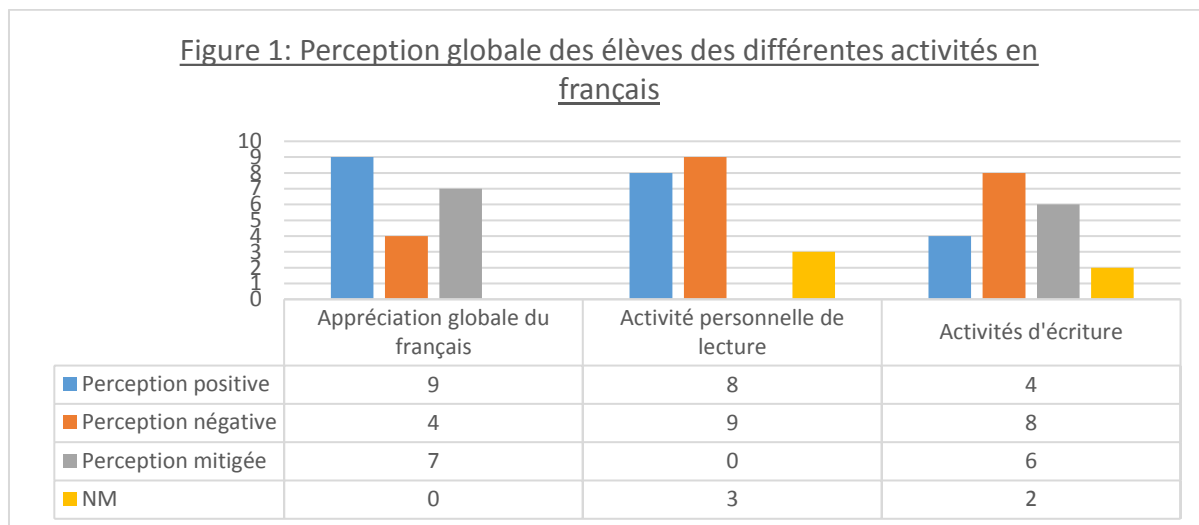
Le constat de départ a été fait suite au questionnaire de rentrée, présenté sous forme de lettre à rédiger à l'attention du professeur de français. L'objectif était d'initier une relation de confiance basée sur l'écoute et le respect de leur personne, dont ils pouvaient me parler ou non dans cette lettre. Je souhaitais également me faire par ce biais une première idée de leur aisance respective en écriture, ainsi que de leur opinion du français en tant que matière scolaire, de leur approche personnelle de la lecture et/ou de l'écriture, et de leur regard sur eux-mêmes et sur leurs propres compétences. L'analyse de leurs écrits permet plus particulièrement de réaliser une évaluation diagnostique en répartissant les élèves selon leur vision initiale du français en début d'année scolaire.

La consigne précisait les points importants à mentionner dans leur lettre. Ceux qui nous intéressent ici sont les suivants : 1) Appréciation globale du français ; 2) Perception des activités d'écriture ; 3) Pratique ou non de la lecture ; 4) Un livre qui les a marqués.

4.2.1.2. Perception globale du français

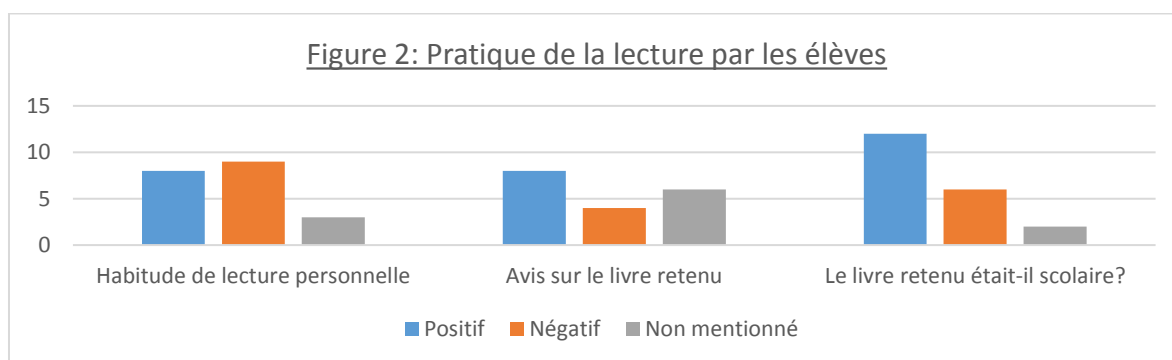
La première donnée observée à travers le questionnaire de rentrée concerne l'appréciation globale du français et de ses différentes activités. Parmi celles-ci, on observe que seules la lecture et l'écriture sont mentionnées, parfois sous différents angles que nous détaillerons plus loin. On observe que le groupe le plus nombreux est constitué par les élèves qui apprécient le français (45%). Ils ne constituent pourtant pas la majorité absolue de la classe puisque 35% en ont une appréciation mitigée. Pour 20%, elle est franchement négative. Il est intéressant de constater que, paradoxalement, malgré une majorité relative d'avis positifs, les perceptions des

deux principaux domaines mentionnés par les élèves sont majoritairement négatives à 45% pour la lecture, 40% pour l'écriture (contre respectivement 40% et 20% d'avis positifs).



4.2.1.3. Une pratique de la lecture contrastée

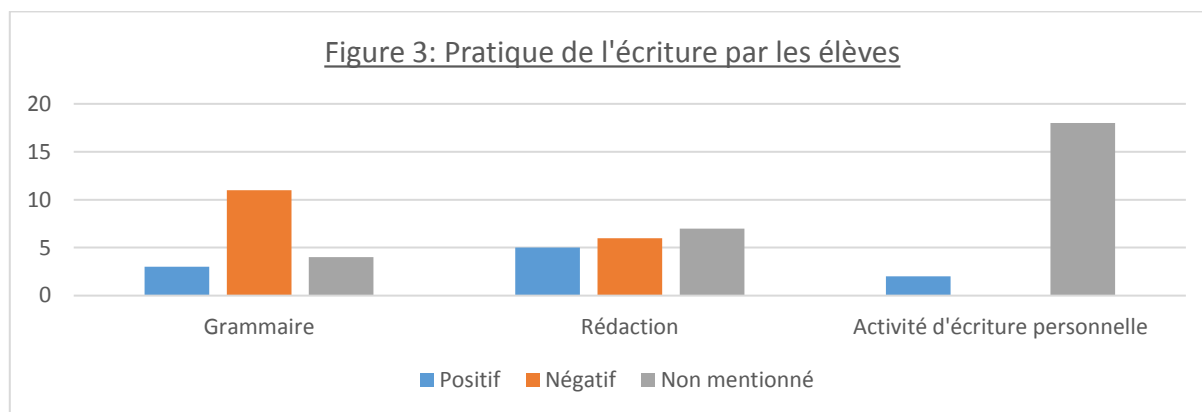
On constate un équilibre entre le nombre d'élèves ayant une pratique personnelle de la lecture, et ceux qui disent ne lire jamais ou seulement lorsque le professeur le demande. Pourtant, parmi ceux qui aiment la lecture, on trouve aussi certains élèves qui disent ne pas trouver intéressants les livres étudiés en cours. A la question « Quel livre vous a le plus marqué ? », 30% choisissent un livre non scolaire. On constate que ces élèves sont aussi ceux qui disent avoir une pratique personnelle fréquente de la lecture. A l'inverse, les élèves choisissant un livre scolaire ont plutôt tendance à ne pas lire de leur côté, qu'ils aient aimé l'œuvre en question ou non. 30% des élèves disent également n'avoir été marqué par aucun livre.



4.2.1.4. L'écriture : la place prépondérante de l'orthographe

Les avis sur les activités d'écriture sont majoritairement négatifs (40%). Seuls 20% des avis sont franchement positifs. On remarque que les raisons de ce désamour des activités d'écriture est le plus souvent le fait de difficultés liées à l'expression dans les domaines de l'orthographe

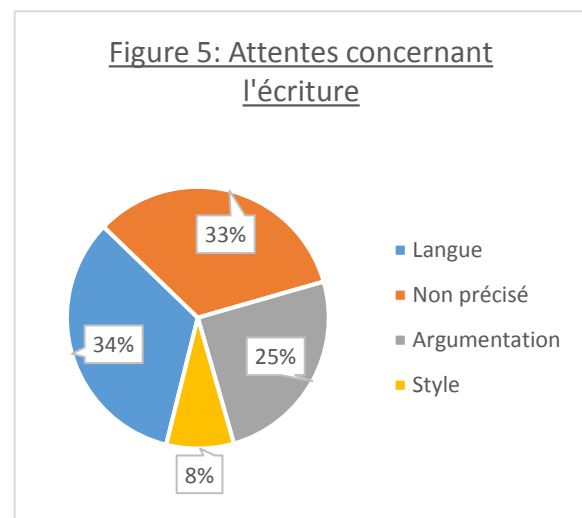
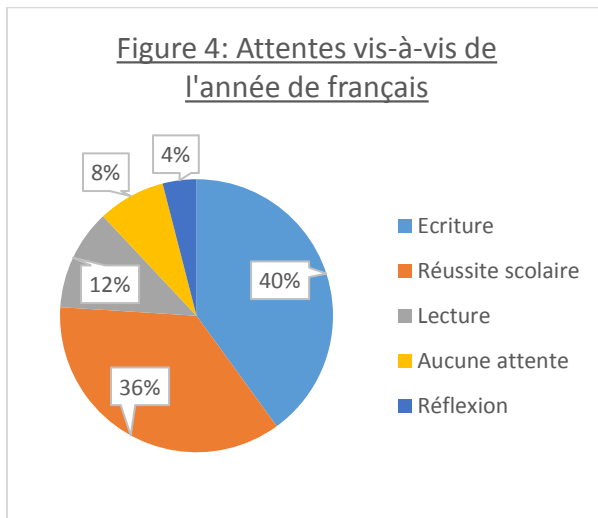
ou de l'argumentation. Il est frappant de constater que les élèves mentionnant l'écriture pensent d'abord des codes grammaticaux, dont ils détaillent souvent les différentes catégories pour expliquer dans quels domaines ils se sentent à l'aise, et où ils ont des difficultés. Pour une majorité, les activités d'écriture sont donc d'abord considérées comme une pratique de la langue et des codes de l'argumentation, plutôt que comme une activité d'imagination et de réflexion.



4.2.1.5. *Les attentes des élèves vis-à-vis du français : une conception très scolaire de la discipline*

Pour la plupart des élèves, le français est avant tout une discipline scolaire : un total de 36% des vingt élèves interrogés mentionne la réussite scolaire comme leur premier objectif de l'année en français. 25% s'attendent à « réussir », à augmenter leur moyenne, à avoir « de bonnes notes » ou à « maintenir un niveau satisfaisant ». 15% veulent « progresser » sans plus de précisions. Le premier domaine mentionné par les élèves dans lequel ils souhaitent s'améliorer est l'écrit qui pourtant, on l'a vu, est aussi le moins apprécié, qui préoccupe 40% des élèves. La moitié d'entre eux est surtout soucieuse de mieux maîtriser les codes grammaticaux avec une distinction fine sur l'orthographe, les conjugaisons, les accords, et même les « figures de style ». Pour 15%, c'est l'« argumentation », apprendre à « développer », à « faire un commentaire » : leur vision de l'écrit se complexifie un peu, tout en restant dans les exigences scolaires. 20% veulent s'améliorer à l'écrit, sans préciser dans quel domaine. Un seul élève parle d'améliorer son « style », qui mentionne également avoir une pratique régulière de l'écriture pour le plaisir (en tout, deux élèves sont dans ce cas). Enfin, 1 élève (le seul ENAF en ce début d'année) souhaite s'améliorer en compréhension. Quant aux attentes vis-à-vis de la lecture (lire plus, lire mieux), elles ne concernent que 3 élèves, soit 12% des remarques. 2 élèves disent n'avoir aucune attente. Enfin, il faut mentionner que seul 1 élève parle de « réfléchir sur des sujets et sur des textes ».

L'objectif est donc, à travers cette étude, de voir s'il est possible de modifier en profondeur leur perception du français pour passer d'une perspective scolaire, guidée par une dynamique motivationnelle extrinsèque (notes, réussite du baccalauréat, maîtrise des exercices institutionnels, etc.), à une approche centrée sur le plaisir intellectuel et ludique suggéré par cette dernière élève. Les activités imaginées répondent donc à cet impératif de stimuler une motivation intrinsèque.



4.2.2. Des projets d'écriture inscrits au cœur de deux séquences complètes sur des œuvres intégrales

4.2.2.1. Quelle démarche pour élaborer les projets ?

Nous avons mené deux projets d'écriture au cours des deux séquences centrales de l'année scolaire, entre décembre et mars. Celles-ci, relativement longues, portaient sur la lecture et l'étude de deux œuvres intégrales permettant, selon les principes évoqués plus haut, de mettre en place des activités variées, fondées sur un principe de différenciation pédagogique, fortement appuyées sur une valorisation de l'oral, permettant la coopération entre les élèves, dans le but de produire en commun une réflexion approfondie sur un ou plusieurs thèmes traités par les œuvres avec pour objectif final de chaque séquence une production écrite qui mettrait en valeur la personnalité et l'engagement de chaque élève.

Les deux œuvres intégrales choisies portaient sur les objets d'étude du roman naturaliste et de l'argumentation au XVIII^e siècle : le roman *Thérèse Raquin* d'Emile Zola (1867) pour la première séquence, et le conte philosophique *Candide* de Voltaire (1759) pour la seconde. J'ai retenu ces deux œuvres pour plusieurs raisons. Tout d'abord, leur caractère emblématique dans l'histoire littéraire. *Thérèse Raquin* me semblait être une bonne entrée dans le naturalisme et propice à susciter un débat autour de ses personnages, sans être trop longue ni trop complexe à

lire. *Candide* au contraire était plus difficile, mais les thèmes qu'il traitait permettaient d'engager une véritable réflexion éthique sur les valeurs des Lumières. Et j'espérais également que l'intrigue des deux œuvres réussirait à capter leur curiosité et retenir leur intérêt.

Les deux séquences, qui devaient rassembler l'ensemble des critères évoqués plus haut par R. Viau (1999) pour susciter chez les élèves une motivation interne, ont donc été conçues sur un temps relativement long (un mois à un mois et demi). Les activités imaginées devaient être diversifiées mais conserver entre elles une cohérence forte, ayant pour but la réalisation d'un projet final, celui d'une écriture d'invention qui serait nourrie par toutes les activités menées au cours de la séquence. Elles devaient permettre une pédagogie de différenciation, en valorisant notamment travaux de groupes et échanges oraux (en particulier le débat interprétatif) pour permettre à chaque élève de profiter de la dynamique de groupe pour trouver sa place, prendre confiance en soi et s'approprier les questionnements et les notions explorés en cours. Enfin, elles devaient permettre de passer d'un registre purement scolaire et instrumental (les notes, le baccalauréat, la réussite professionnelle) à un registre émotionnel centré sur le plaisir (ludique et/ou intellectuel) et l'épanouissement personnel. La promotion de l'interdisciplinarité et de l'ouverture culturelle par le biais notamment du projet LAAC ont aussi joué leur rôle pour décroiser l'enseignement du français et créer des liens avec la culture personnelle des élèves. Ce projet, qui a été lancé par l'ensemble de l'équipe pédagogique en début d'année scolaire, suit les principes du contrat d'objectifs de l'établissement, en permettant à tous les élèves un accès à la culture ici cinématographiques : ils ont été inscrits pour quatre films que nous détaillerons par la suite, qui devaient être repris en classe et lancer une réflexion, voire un débat, sur des questionnements de société et des valeurs de notre République, dans le cadre de la formation de futurs citoyens. Ce projet s'est donc parfaitement inscrit dans le cadre notre étude, et a permis d'enrichir considérablement les deux séquences qui nous intéressent, en nourrissant la réflexion autour des œuvres intégrales et en préparant les projets d'écriture.

On trouvera la description complète de chaque séquence en annexes 1 et 2. Nous nous attacherons ici à montrer la logique derrière les différents types d'activités qui ont été conçues, leurs modalités de mise en place et leurs objectifs respectifs, avec toujours pour fil directeur une réflexion sur les moyens de susciter chez les élèves une motivation intrinsèque en donnant du sens aux activités proposées, à travers une volonté de progression au cours des deux séquences, la première étant plus axée sur le plaisir par l'intermédiaire du jeu, la deuxième, par celui de l'approfondissement des textes.

4.2.2.2. *Un premier contact personnel avec l'œuvre*

La lecture de chaque œuvre s'est faite de manière personnelle pour chaque élève, puisqu'ils devaient, pour des raisons organisationnelles, commencer la séquence en l'ayant déjà lue. Ils étaient guidés par un modèle de carnet de lecture dont on peut trouver le modèle en annexe 3, privilégiant une approche réflexive et personnelle sur l'œuvre. Il s'agissait avant tout d'une évaluation diagnostique qui rend compte d'une lecture personnelle de l'œuvre, et qui amorce une réflexion sur un thème majeur du roman qui allait constituer le cœur de notre réflexion. 10 En effet, pour la première séquence sur *Thérèse Raquin*, intitulée « L'autopsie d'un crime », il s'agissait de réfléchir sur les mécanismes du meurtre et de la culpabilité. Ce contrôle s'est donc fait sous la forme du sujet d'écriture suivant : « Selon vous, qui est coupable dans *Thérèse Raquin* ? Quelle que soit votre réponse, prenez soin de la justifier en vous appuyant sur des éléments précis du roman de Zola. » Les élèves avaient droit à leur livre et à leurs notes sur l'œuvre pour s'aider. L'objectif n'était pas de les piéger sur des détails de l'intrigue mais bien d'évaluer leur compréhension du roman, leur capacité à réfléchir sur les personnages et à argumenter pour défendre leur point de vue. Il n'y avait bien sûr pas de réponse unique attendue mais chacun pouvait donner son avis du moment qu'il le défendait. Leur maîtrise de ces trois points a donné lieu à une note sur 10.

Pour la seconde sur *Candide*, il fallait questionner le voyage philosophique du protagoniste pour comprendre le cheminement intérieur du personnage au fil de ses rencontres, en reflet de ce que nous ferions nous-mêmes au sein de la classe en nous appuyant sur les textes. Là encore, le carnet avait pour objectifs de donner une porte d'entrée à l'élève pour qu'il puisse s'approprier l'œuvre, mettant en valeur ce qu'il en avait retenu et compris.

4.2.2.3. *Mettre en œuvre une pédagogie de différenciation : la place de l'oral et du travail de groupe*

L'oral et le travail de groupe ont joué un rôle fondamental dans l'élaboration des séquences et des séances *in fine*. Il s'agissait de permettre aux élèves en difficultés, aux élèves dyslexiques et aux ENAF de comprendre et de participer, de leur donner une place dans une réflexion sur une œuvre qu'ils n'avaient pas forcément pu lire ou comprendre en entier. Il s'agissait également de développer un rapport au texte littéraire sur le mode de la discussion ouverte, dont le sens, l'interprétation, l'intérêt ne sont pas nécessairement à sens unique mais peuvent être sujets à débat. L'objectif était de favoriser la création d'une communauté interprétative qui mettrait l'élève au cœur de son apprentissage en le rendant acteur de la construction de ses savoirs, ici du sens de l'œuvre qui ne devait pas être univoque.

C'est ainsi que, pour *Thérèse Raquin*, la séquence toute entière était construite autour d'un débat interprétatif sur la culpabilité de protagoniste. « Thérèse est-elle coupable des événements du roman ? » Ce débat était organisé en deux temps : une première phase de négociation au sein de groupes de trois ou quatre élèves, qui devait aboutir sur une prise de position finale et une mise en forme de leurs arguments pour la justifier. La constitution des groupes a été laissée au choix des élèves pour permettre une hétérogénéité qui faciliterait la discussion, mélangerait les niveaux et les arguments pour ou contre. Dans un deuxième temps, le débat a été étendu à la classe. Les tables ont été bougées pour former un U, un président s'est porté volontaire pour distribuer la parole et chacun devait défendre sa position. Chaque phase devait durer une heure entière. La trace écrite finale serait celle d'un compte-rendu de séance sur les différents arguments échangés pour ou contre la culpabilité du personnage. L'objectif de cette séance était donc d'engager un véritable débat sur l'œuvre, sur les personnages, les valeurs, de lancer un questionnement et de pousser les élèves à prendre position personnellement, ce qui les conduirait à s'approprier le roman de manière approfondie. La dimension dramatique du débat, mis en scène lors de la deuxième phase, possédait également un côté ludique grâce à la compétition qui se mettait en place (agôn) et aux jeux de rôle (mimicry) qui devaient leur permettre de se projeter plus facilement dans l'activité.

Quant à la deuxième séquence sur *Candide*, elle avait pour objectif principal de susciter une réflexion éthique sur les valeurs des Lumières, mises en regard par rapport aux questionnements notre société actuelle. En actualisant les thèmes traités par le conte philosophique, en les débattant, les élèves pourraient donc donner du sens à une œuvre difficile et se l'approprier plus facilement. Cette séquence s'est donc construite autour d'un travail de discussion en classe entière sur des thèmes transversaux, appuyés sur des passages précis : la guerre, le fanatisme, l'esclavage et l'Eldorado. Chaque séance durait deux heures, partant d'un texte de *Candide*, lançait une discussion et un débat sur ces thèmes qui étaient alimentés par d'autres œuvres d'auteurs, d'époque et/ou de genres différents. Nous comparions systématiquement en commun des extraits du conte philosophiques à d'autres textes d'argumentation directe traitant du même sujet, pour comparer leur efficacité. La séance sur l'esclavage par exemple partait de la rencontre avec le nègre de Surinam, la comparait au texte de Montesquieu « Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves... » tiré de *De l'esprit des lois* (1748), puis elle retraçait l'histoire de l'esclavage jusqu'à ses abolitions successives, parlant de la ségrégation, l'évolution du mot « nègre » et aboutissant finalement au mouvement de la Négritude au XXe siècle avec le poème d'Aimé Césaire « Debout maintenant mon pays et moi ». Des activités d'écriture intermédiaires venaient permettre aux élèves de faire le point sur

les sujets de réflexion et de voir comment eux-mêmes se les étaient appropriés en leur demandant de les reformuler avec leurs propres mots et ce qu'ils en avaient retenu. On retiendra par exemple, pour la séance sur le fanatisme : « Pensez-vous que les écrits de Voltaire soient toujours d'actualité ? »

4.2.2.4. *Des outils littéraires comme supports de la réflexion*

Les séances plus théoriques centrées sur des outils d'analyse littéraire (histoire littéraire, procédés d'écriture, méthodologie du commentaire de texte, voir le détail en annexes 1 et 2) devaient prendre du sens au sein des séquences car elles permettaient d'approfondir la réflexion et de donner des outils permettant d'enrichir le travail d'écriture final.

Par exemple, pour la séquence sur *Thérèse Raquin*, il fallait alimenter la réflexion pour enrichir le débat sur la culpabilité en s'appuyant sur des passages précis du roman, pour collecter des moments-clés et des pièces à conviction pour la suite. Deux passages en particulier ont été retenus. Tout d'abord, la scène de l'aveu de Thérèse à Laurent, au chapitre VII, qui a donné lieu à une lecture analytique permettant de débattre sur la question de la responsabilité morale de Thérèse. Ensuite, la scène du meurtre au chapitre XI a été traitée sous forme de lecture expressive. La lecture du passage effectuée par les élèves devait rendre compte de leur compréhension du texte, sous une autre forme qui permettait là-aussi une dimension ludique en même temps qu'une différenciation. Le dispositif choisi était un travail par groupes de trois élèves qui devaient se répartir la lecture du texte comme bon leur semblait. La production orale finale était évaluée, au choix par un passage du groupe devant la classe ou bien sous forme d'enregistrement audio, là-encore pour permettre la différenciation. Ils devaient, après leur lecture, justifier leurs choix de lecture (répartition du texte, intonations, variation de rythme, du volume de la voix, ...) en s'appuyant sur une analyse du texte pour montrer qu'ils se l'étaient véritablement approprié.

4.2.2.5. *L'aboutissement de la séquence : le projet d'écriture final*

Dans les deux cas, la séquence toute entière était tendue vers un objectif final, qui donnait aux séances et aux activités variées une cohérence propre. Le projet inhérent à chaque séquence devait donc aboutir à une production finale qui s'appuierait sur chaque séance, conformément aux principes de la démarche de projet qui doit pouvoir faire jouer les ressorts internes de la motivation. Pour *Thérèse Raquin*, il s'agissait d'aboutir au procès du personnage éponyme, mis en scène dans le cadre de la classe (voir les consignes en annexe 4). Pour *Candide*, le voyage philosophique réalisé au cours de la séquence devait naturellement mener à l'engagement de

chaque élève dans la rédaction d'un article personnel engagé, pour constituer le dictionnaire philosophique de la classe. Dans les deux cas, la réalisation d'une production écrite finale devait donner du sens à l'ensemble de la séquence, impliquer personnellement les élèves dans les activités et évaluer de manière sommative leur implication dans la séquence. Ces deux projets ont été pensés avec pour appui une réflexion sur l'apport des dimensions ludiques énoncées par R. Caillois. On retrouve en particulier le jeu comme *mimicry*, lorsque les élèves doivent se poser en philosophes engagés, ou encore dans le jugement de Thérèse Raquin, car chaque élève doit jouer le rôle d'une partie du procès selon les positions prises au cours des activités précédentes, que nous allons détailler dans la partie suivante. Il s'agissait de voir si le plaisir pris par cette activité, en rendant les apprenants *acteurs* au sein d'une réflexion littéraire, éthique et philosophique, permettrait de changer leur perception de la lecture de l'œuvre et des activités d'écriture qui, nous l'avons vu, étaient majoritairement négatives au début de l'année.

Pour ce qui est du procès de Thérèse, les groupes étaient les mêmes que ceux du débat, et chacun se voyait attribuer un rôle particulier, en fonction de la position choisie précédemment. L'objectif était de stimuler tous les éléments propices à susciter l'implication des élèves dans le projet d'écriture et de favoriser leur appropriation de l'œuvre. Ils pouvaient s'appuyer sur tout ce qui avait été fait au cours de la séquence pour étayer leur argumentation. L'organisation particulière de l'activité d'écriture devait permettre de développer une cohésion du groupe autour d'un projet commun, avec une responsabilité propre à chacun. Cela devait aussi produire une forme de concurrence positive (*agôn*) : comment défendre ou accuser plus efficacement que l'autre groupe ? Cela devait permettre de renforcer l'implication personnelle des élèves dans la production finale, puisque chaque groupe viendrait au terme de la séance de clôture présenter devant la classe son apport au procès.

Pour *Candide*, l'objectif principal du projet d'écriture était de permettre aux élèves d'actualiser leurs connaissances acquises au cours de la séquence sur la littérature engagée sur des sujets de société, défendant des valeurs, en mettant en œuvre une forme argumentative directe que nous n'avons cessé de comparer à la forme indirecte de l'apologue. Ils devaient ainsi s'approprier la démarche des auteurs de la manière la plus personnelle qui soit, en s'engageant individuellement dans le processus d'écriture. Le projet d'écriture se déroulait en trois phases : trouver le sujet, élaborer les arguments et leur organisation au brouillon, enfin rédiger l'article à l'ordinateur. Le fait d'avoir une production finale, tangible, pouvant être partagée par toute la classe, devait là-encore stimuler l'investissement des élèves dans le projet.

4.2.2.6. L'apport du projet LAAC

Pour élargir la réflexion sur le thème de la culpabilité et décloisonner vers un autre domaine artistique et une autre époque, une séance de deux heures était consacrée aux *Yeux sans visage*, film du projet LAAC réalisé par Georges Franju en 1960. Ce projet s'articulait en deux temps : une heure avant le visionnage du film, pour préparer la séance, et une heure après pour faire le point et réfléchir ensemble sur le sujet de la culpabilité. La première heure avait pour objectif de susciter la curiosité des élèves, de travailler leur capacité à formuler des hypothèses sur l'histoire et les thèmes du film en s'appuyant sur des indices, selon un principe de dévoilement progressif qui devait les amener à débattre en classe entière (voir la fiche de séance en annexe 5). La séance finissait par une activité d'écriture : proposer un scénario à partir des indices récoltés grâce au titre et aux affiches et aux hypothèses formulées en classe. La deuxième heure après le film devait permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti, de débattre des différents points de vue en s'appuyant sur des éléments d'analyse cinématographique, toujours en ayant un fil directeur pour la réflexion : pourquoi devient-on meurtrier, et comment vivre avec le meurtre ? Le but étant de pouvoir comparer à *Thérèse Raquin*. Cette deuxième heure se terminait par la production d'une critique de film individuelle (voir la fiche en annexe 5).

Le projet LAAC s'est également articulé à cette séquence car les films visionnés venaient nourrir la réflexion sur les thèmes évoqués plus haut. *Timbuktu* d'Abderrahmane Sissako (2014) était en lien avec la réflexion sur le fanatisme, *Les Figures de l'ombre* de Théodore Melfi (2016) avec la séance portant sur l'esclavage. *Rêves d'or* de Diego Quemada-Diez (2013) finalement était en lien avec le motif de l'utopie, à travers le mythe de l'Eldorado. Il s'agissait de décloisonner la réflexion, de décentrer les points de vue et de permettre aux élèves de faire spontanément des liens entre les textes littéraires et le monde actuel, en laissant systématiquement du temps en début de séance pour engager la discussion et approfondir la réflexion sur les thèmes évoqués.

4.2.3. Le questionnaire de fin de séquence

A la fin de chacune de ces deux séquences, j'avais gardé une heure pour que nous puissions revenir ensemble sur la séquence. L'heure se terminait dans les deux cas par leur avis sur la séquence que nous venions de terminer. Cinq minutes suffisaient pour que chaque élève fasse écrire un petit texte, anonyme pour qu'ils ne se sentent pas influencés par mon regard d'enseignante, répondant à quelques questions très simples posées à l'oral : « Qu'avez-vous pensé de la séquence ? Avez-vous aimé ou non, qu'est-ce qui vous intéressé, moins intéressé, pourquoi ? »

L'intérêt principal de ce recueil d'appréciations est qu'il d'évaluer l'impact global qu'a eu sur eux la séquence, qu'il soit positif ou négatif, et *in fine* de voir si des séances ou des activités particulières ressortent, et lesquelles. Leur donner la parole sur le sujet paraissait d'autant plus important qu'ils devaient pouvoir se sentir acteurs de leur apprentissage et des cours qui leur étaient proposés : je leur avais également précisé que ces remarques étaient notamment récoltées dans une perspective d'ajustement pour les séquences à venir.

5. RÉSULTATS

5.1. Premier projet : *Thérèse Raquin*, l'autopsie d'un crime

5.1.1. Du débat au procès

5.1.1.1. *Le débat : un dispositif efficace*

La première phase de l'activité, celle de préparation du débat par groupes de trois ou quatre élèves, s'est révélée très dynamique. Les groupes hétérogènes ont permis de réunir des avis différents et des analyses de l'œuvre plus ou moins fines, ce qui a permis un premier débat au sein des groupes et une phase de négociation dans laquelle les élèves se sont véritablement engagés pour défendre leur point de vue et le faire adopter par le groupe qui défendrait officiellement cette position lors du grand débat généralisé à l'ensemble de la classe.

La deuxième phase a permis aux différents groupes de défendre la position qu'ils avaient finalement retenue. Ce dispositif a très bien fonctionné puisque le débat, qui était prévu pour durer vingt à trente minutes, a en réalité duré toute l'heure et a largement débordé sur la récréation. Sur les 22 élèves présents, 12 ont pris la parole, dont la moitié qui était encore, à ce moment de l'année, assez peu active à l'oral. On peut donc en déduire que le dispositif de discussion préalable en groupes a favorisé la parole, en donnant confiance aux élèves, en trouvant des arguments et permettant de rappeler des passages tirés du roman comme autant de preuves. Les nombreux arguments échangés montrent que l'analyse a été approfondie, en analysant par exemple la différence entre culpabilité effective des personnages, et responsabilité morale, en soulevant le poids de l'hérédité et l'influence du milieu, qui est le thème central du roman. Un lien a même été fait avec l'actualité par un élève soutenant que le passé d'une personne ne pouvait en aucun cas excuser les atrocités qu'elle pouvait commettre. Le débat, entièrement mené par les élèves (puisque le professeur n'intervenait pas, ou seulement pour relancer la discussion) a donc mené à un véritable questionnement éthique sur lequel aucune réponse tranchée n'a finalement pu être trouvée. Coupable, oui, mais à quel degré ? Les avis

ont été échangés, les positions défendues avec beaucoup de conviction et arguments à l'appui. Les capacités d'argumentation des élèves ont été beaucoup sollicitées, car lorsqu'un argument n'était pas suffisamment bien défendu les autres élèves le faisaient remarquer et le retournaient contre leurs adversaires.

5.2.1.2 *La mise en œuvre du procès*

Cette mise en œuvre du procès du personnage était l'aboutissement de tout le travail de la séquence et a suscité beaucoup d'enthousiasme et d'investissement de la part des élèves. Certains ont spontanément demandé s'il était possible de le jouer « comme au théâtre » lorsque devaient passer les groupes, ce qui n'a pas été possible par manque de temps. Comme nous le verrons un peu plus bas lors de l'analyse du feedback des élèves sur la séquence, ce projet d'écriture qui était au cœur de la séquence a suscité une adhésion quasiment unanime. Ils ont véritablement réussi à s'approprier, et ont pris plaisir à réaliser le projet. La séquence a été perçue comme vivante, elle a permis de travailler leurs capacités d'argumentation, et de mener une lecture des textes manière approfondie, en produisant une très fine analyse des relations entre les personnages et de la notion de fatalité zolienne, déterminée par l'hérédité et le milieu. Les enjeux de l'œuvre ont été très bien saisis, ainsi que les principes fondamentaux du naturalisme, grâce aux exercices d'argumentation menés à la fois à l'oral et à l'écrit, permettant ainsi une pratique de la différenciation et une valorisation de l'oral.

5.1.2. L'apport du projet LAAC : *Les Yeux sans visage*

Les premières réactions à l'annonce du film que nous allions aller voir, lorsque les élèves ont appris qu'il datait de 1960 et était en noir et blanc, ont d'abord été franchement négatives. Cette réaction ayant été anticipée, le travail préalable au visionnage du film *Les Yeux sans visage* était de susciter la curiosité des élèves. Le dispositif choisi consistant à leur faire formuler des hypothèses sur l'histoire en s'appuyant sur des indices dévoilés progressivement, a bien fonctionné. Le taux de participation a été d'abord hésitant avec le premier indice (le titre uniquement), puis il n'a cessé de croître avec la présentation successive des trois affiches qui apportait chacune un ou plusieurs éléments nouveaux. Les hypothèses se sont complexifiées, et finalement la totalité de la classe, à l'exception d'un groupe de quatre élèves en fond de salle, a pris part à la discussion. L'activité finale, l'écriture individuelle d'une proposition de scénario, a montré que des élèves parfois véritablement en retrait s'étaient cette fois profondément investis et proposaient une intrigue élaborée, en ménageant un effet de suspense, en écrivant parfois plus d'une page dans le temps limité qui restait (une petite dizaine de minutes).

La deuxième phase était celle, après le visionnage du film, des réactions des élèves sous forme de discussion. L'échange, prévu pour durer une demi-heure, s'est en réalité étendu sur l'heure entière. De nombreux points ont été abordés, sur les personnages, l'histoire, mais aussi des éléments d'analyse cinématographique comme la musique ou les effets du noir et blanc, ou encore la symbolique de certains éléments comme les chiens, le collier de l'assistante ou les colombes de la fin. La discussion qui a profondément motivé les élèves a abouti à la rédaction individuelle d'une critique du film faisant en moyenne une vingtaine de lignes ; la note moyenne accordée par la classe a été de 3,5/5, ce qui montre une véritable progression en comparaison de leurs premières réactions.

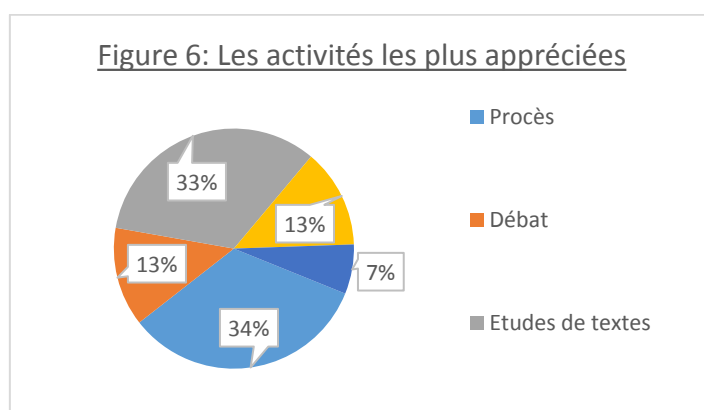
5.1.3. Retours sur la séquence

5.1.3.1. Appréciation globale de la séquence

Grâce au feedback sur la séquence, obtenu par le questionnaire qui clôturait celle-ci, on peut observer que le travail sur *Thérèse Raquin* a été largement apprécié par les élèves, en dépit des points négatifs qui ont pu être mentionnés. 91,3% des avis sont positifs, dont 26,1% des élèves qui ont changé d'avis sur le roman après le travail effectué en classe. Les 8,7% des avis négatifs sur la séquence l'étaient aussi sur le livre.

Les points négatifs qui ressortent sont les suivants : une séquence trop longue (21,7%), un roman trop long (4,3%), des lectures analytiques difficiles (8,7%).

Les activités qui se démarquent le plus positivement sont celles effectuées en groupe, dispositif qui est largement apprécié par les élèves dans leurs commentaires, en particulier pour la mise en œuvre du procès.



Parmi les commentaires, l'adjectif qui revient le plus souvent au sujet la séquence est « intéressant » (11 fois, soit 48% des avis). Pour expliquer cet intérêt, on relève la mention d'une séquence « vivante », amusante », qui souligne fortement la dimension ludique et actualisante liée aux activités d'appropriation de l'œuvre et des personnages par le biais de la

mise en scène du procès sous forme de « jeu de rôles ». On relève aussi l'importance du travail de groupes qui a beaucoup participé à l'investissement des élèves. D'autres remarques soulignent aussi l'enrichissement intellectuel et littéraire, disant que la séquence leur a « appris à chercher entre les phrases et à mieux rédiger », notant l'apport des explications et des commentaires de textes qui les a aidés à mieux comprendre le livre et à en débattre.

5.1.3.2. Conclusion sur la séquence

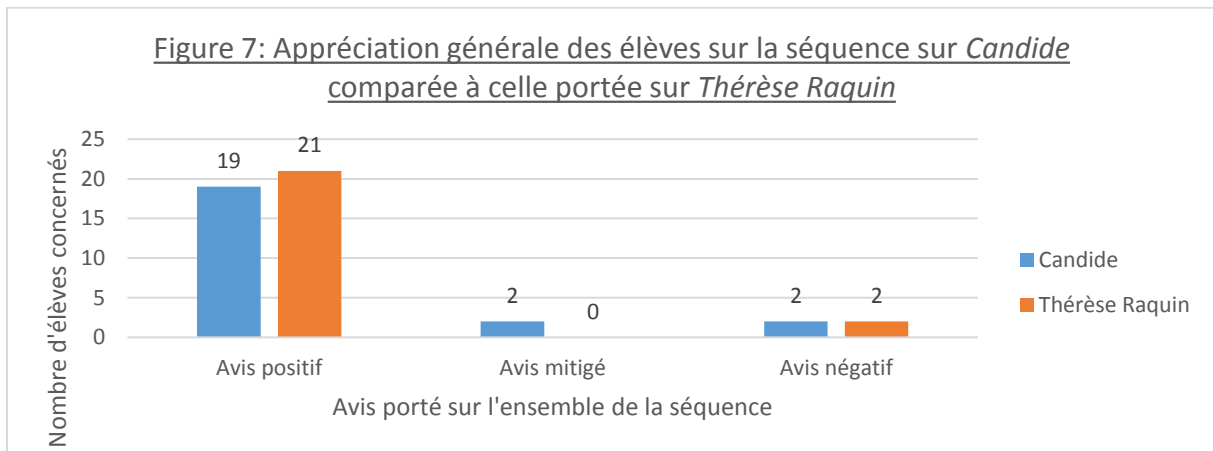
Le dispositif du travail en groupe, la mise en place d'une coopération et d'un débat autour de l'œuvre a permis de rendre la séance vivante et dynamique, d'impliquer chaque élève. Les élèves soulignent l'apport des lectures analytiques, même s'ils les ont trouvées compliquées : elle prenaient du sens dans le cadre du projet, les aidait à mieux comprendre la psychologie des personnages, leur implication dans le meurtre et leur degré de responsabilité. Ne pas avoir aimé le livre n'a pas empêché les élèves d'apprécier la séquence que 48% qualifient d'« intéressante », et qui a permis à 26% de changer d'avis sur le livre après l'avoir étudié. La dimension ludique, sensible dans la mise en scène, la dramatisation du débat et du procès sous forme de jeu de rôle avec une production et un enjeu à la clé (condamner ou nom le personnage) a été très appréciée par les élèves et a contribué à rendre de cette séquence accrocheuse pour eux, motivante et leur a donné envie de rentrer dans l'histoire, de s'intéresser aux enjeux. On note que les élèves ont beaucoup apprécié sans distinction de niveau, qu'ils soient à l'aise en français ou en difficulté. En regard des résultats de cette séquence, comparés aux premiers chiffres du questionnaire de rentrée sur l'appréciation globale des activités d'écriture et de lecture, on constate une réelle évolution dans un sens largement positif, en particulier liée au projet d'écriture qui entraîne un grand nombre d'élèves à changer de regard sur la pratique de cette dernière : cette séquence confirme donc les hypothèses formulées plus haut.

5.2. Deuxième projet : *Candide*, voyageur des Lumières

5.2.1. Appréciation générale de la séquence : moins ludique, plus approfondie

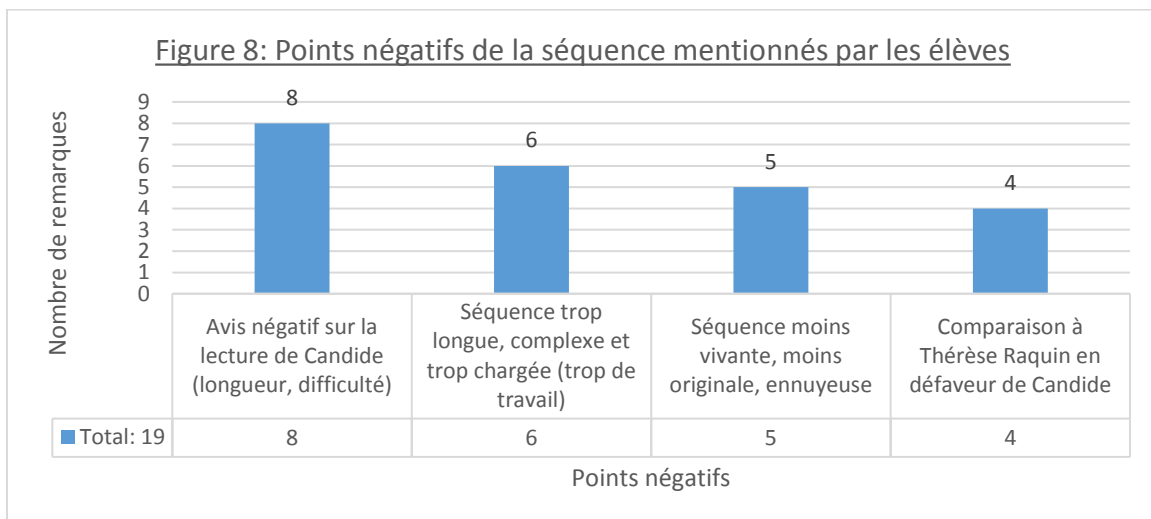
L'essentiel des résultats liés à ce projet est concrétisé par un feedback donné par les élèves par écrit de manière anonyme en fin de séquence. Comme on peut le voir sur la figure __, les avis sur l'ensemble de la séquence restent largement positifs, même si on observe une légère baisse par rapport au premier projet sur *Thérèse Raquin*. Le nombre d'avis négatifs reste en revanche le même, et on observe l'apparition de deux avis mitigés. La différence s'explique probablement par une augmentation des remarques négatives au sujet de la séquence. Toutefois, on observe que celles-ci sont dans le même temps contrebalancées par des remarques positives,

de nature différentes que celles relevées pour la séquence précédente. Celles-ci sont moins axées sur la dimension ludique, elles sont souvent plus construites et soulignent clairement un plaisir intellectuel en lien avec l’approfondissement des textes.



5.2.2. Analyse des points négatifs soulevés

Beaucoup plus nombreux, ils soulignent sont souvent fondés sur une comparaison avec la séquence précédente. Celle sur *Candide* est globalement perçue comme moins ludique, moins vivante, plus chargée. Les reproches les plus fréquentes décrivent une séquence plus compliquée, avec plus de travail, plus de textes, d’argumentation, et surtout moins intéressante et originale que celle sur *Thérèse Raquin*.



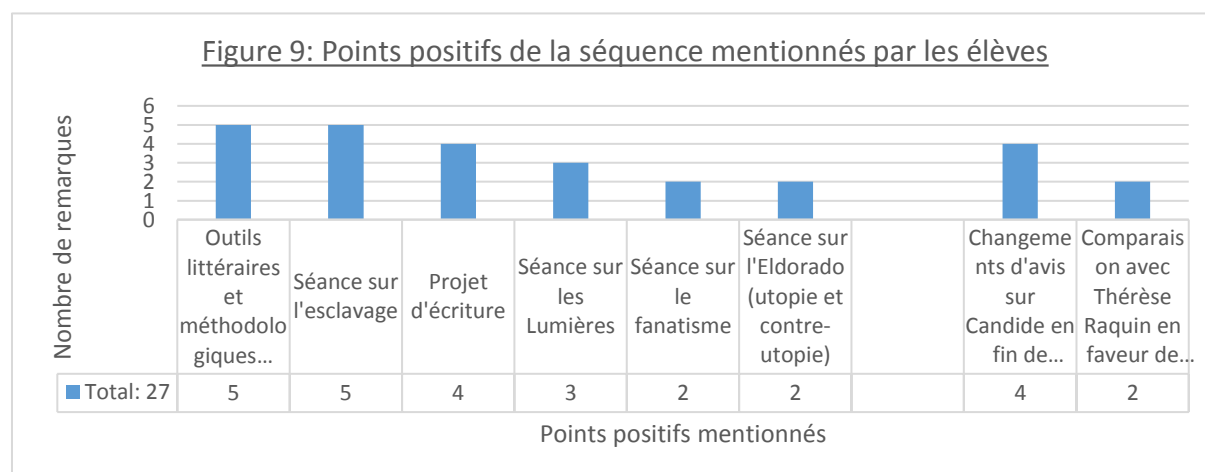
5.2.3. Une approche des textes plus en profondeur

Les remarques positives les plus fréquentes sur cette séquence portent sur les moments de discussion et de débat suscités autour des textes, sur des sujets de société. En tout, on relève 7 remarques appréciatives sur l’approfondissement des thématiques explorées au cours de la séquence. Ainsi, il s’agit d’une véritable évolution par rapport à la séquence précédente. Certes,

celle-ci est perçue comme moins ludique ; en revanche, l'accent est mis sur l'enrichissement culturel et réflexif qu'elle a permis. Cette analyse peut être soutenue par une étude des séances les plus appréciées par le feedback des élèves (voir figure 9). Les trois séances sur l'esclavage, sur le fanatisme et sur l'utopie ont fait écho à des questionnements actuels de notre société qui ont permis aux élèves de s'exprimer sur des sujets qui leur tiennent à cœur, faisant spontanément le lien avec le fanatisme religieux, les discriminations ou l'immigration et la xénophobie. La part très importante laissée au cours de ces séances à la libre expression des élèves a beaucoup joué dans leur implication. Cela s'est retrouvé dans les sujets choisis pour le projet d'écriture final, celui de leur propre article de dictionnaire philosophique, avec une prépondérance de sujets sur « l'égalité des sexes », « le racisme », « les amalgames », « la discrimination ». On remarque une autre évolution par rapport à la séquence précédente : le regard porté sur la séance de contextualisation. Dans la première, celle-ci faisait partie des moins appréciées. Ici au contraire, la séance sur les Lumières était davantage intégrée au projet de séance et porteuse de sens, ce qui en a fait une des plus appréciées.

Un autre point positif souvent mentionné est celui de l'apport des procédés littéraires, des explications sur les genres et registres, des fiches outil et méthode, qui rassemblent 5 mentions positives soulignant que ces outils ont permis d'approfondir les textes et donc la réflexion sur les sujets débattus.

Mais l'apport le plus important de cette séquence est très certainement la question posée à la classe suite à la remarque d'un élève, sur l'intérêt de la littérature en général, et la portée des textes dits « classiques » : pourquoi lire et étudier des textes en français au lycée ? La première réponse étant spontanément « Pour le bac », il s'en est suivi une discussion sur l'actualité des textes des Lumières. A la fin de la séquence, la même question ayant été reposée, les réponses des élèves étaient devenues bien plus approfondies et l'élève mentionné plus haut a pris la parole en premier pour montrer tout ce que la réflexion sur les textes avait pu apporter.



6. DISCUSSION ET CONCLUSION

6.1. Rappel du cadre général de l'étude

Nous avons pour objectifs de permettre aux élèves de donner du sens à la lecture et à l'étude d'œuvres littéraires, et d'y prendre plaisir. Il s'agissait de concevoir et de mettre en œuvre des activités fondées sur les ressorts motivationnels décrits par R. Viau (1999). Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les trois sources permettant de stimuler cette dynamique motivationnelle chez l'apprenant : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa propre compétence, et celle de sa contrôlabilité. Nous avons pour cela choisi de sur travailler deux séquences suivies, fondées sur une démarche de projet. Nous avons supposé que celle-ci le permettrait, si elle s'appuyait sur les dix ressorts de la dynamique motivationnelle intrinsèque chez l'apprenant. Nous avons également réfléchi aux moyens de mettre en œuvre une pédagogie de la différenciation au sein de ces projets afin de permettre à chaque élève de trouver sa place, quel que soit son niveau ou ses difficultés.

6.2. Une évolution positive du regard porté par les élèves sur la lecture et l'étude d'œuvres littéraires dans le cadre des projets réalisés en classe

6.2.1. Appréciation globale

Les résultats obtenus nous ont montré que l'ensemble des élèves ont été véritablement mobilisés par les activités proposées, puisqu'une grande majorité d'avis positifs ont été récoltés sur les deux séquences. Il est notable de constater que plusieurs d'entre eux ont pu changer d'avis sur l'œuvre étudiée au cours de la séquence. On remarque une réelle évolution dans leur approche du français en comparaison avec le questionnaire réalisé en début d'année. En effet, ceux-ci se positionnaient par rapport à leur appréciation du français en fonction de leurs propres compétences (plus souvent des difficultés), et leurs attentes pour l'année étaient principalement scolaires. L'évolution qu'ont permise ces deux séquences montre une nouvelle approche du français, sans lien direct avec leurs propres résultats, puisque les élèves ont apprécié la séquence sans distinction de niveau. On peut donc considérer que ces deux séquences ont réussi à stimuler chez ces élèves une dynamique motivationnelle intrinsèque, en lien avec un plaisir, ludique ou intellectuel, éprouvé au cours des activités réalisées.

6.2.2. Des activités perçues comme signifiantes qui influent sur la motivation des élèves

En cela, nous avons remarqué que certaines activités ressortaient plus particulièrement dans les questionnaires de fin de séquence. En première place, ce sont les analyses de texte. Ces séances, que l'on aurait pu s'attendre à être perçues comme plus traditionnelles, plus « scolaires », donc plus ennuyeuses, comme le suggère S. Leloup (2000), sont au contraire parmi les plus prisées. Leur succès tient certainement au fait qu'elles ont permis d'engager de véritables discussions éthiques qui engageaient personnellement les élèves, en décloisonnant la réflexion qui ne restait pas limitée au strict plan littéraire, mais donnait lieu à des débats portant sur des questionnements d'ordre moraux ou sociétaux qui faisaient écho à l'actualité que connaissaient ces élèves, ainsi qu'à leur expérience personnelle. Ces études de textes ont certainement été perçues comme d'autant plus significantes qu'elles devaient permettre de nourrir une réflexion qui aboutirait au projet final d'écriture d'invention.

Ce dernier arrive, dans l'ordre des activités favorites, en deuxième position. Cela montre une véritable révolution dans leur approche des activités d'écriture : en effet, au début de l'année, celles-ci étaient avant tout considérées comme un prétexte à démontrer leur maîtrise de la langue, ce qui amenait une majorité d'élèves à les considérer de manière négative. Le travail de coopération et les étapes successives qui ont amené à la production écrite finale, qui était bien le fil directeur de la séquence, a très certainement joué pour beaucoup dans ce changement de perception. La valeur perçue de cette activité n'était plus seulement instrumentale (prouver sa maîtrise individuelle de la langue) mais elle devenait fondamentalement significative, car il s'agissait de l'aboutissement logique d'un long et progressif travail de maturation, de réflexion et d'engagement collectif et personnel.

Dans cette logique, les outils d'histoire littéraire, d'histoire de la langue ou d'analyse de texte ont été fortement appréciés par les élèves car ils n'étaient pas imposés comme une finalité instrumentale en vue uniquement du baccalauréat ou d'un futur professionnel, mais considérés sous le prisme de l'enrichissement personnel, découlant naturellement du besoin d'approfondissement des questionnements soulevés en classe à partir des textes, et permettant de nourrir le projet d'écriture final.

6.2.3. L'importance des dispositifs de différenciation

Nous avons en effet remarqué que le dispositif du travail de groupe et la place importante des activités orales d'échange et de débat avaient été fondamentales pour ces deux séquences. Elles ont permis à tous les élèves sans exception de s'impliquer, de manière progressive, dans la discussion sur et autour des œuvres et de contribuer à faire avancer la réflexion collective. Les élèves dyslexiques et ENAF notamment, qui avaient eu d'importantes difficultés à comprendre,

voire à achever la lecture de l'œuvre étudiée, ont tout de même pu s'impliquer dans les échanges et les productions finales grâce aux apports du groupe et à un appui sur l'étude de textes plus particuliers, dans l'ensemble des séances. La pédagogie de différenciation, fondée sur une adaptation des dispositifs en fonction des besoins particuliers des élèves, a été à ce titre particulièrement porteuse pour l'ensemble des deux séquences. L'ouverture proposée par les films du projet LAAC a permis de valoriser ces élèves puisque leur compréhension ne passait plus par l'écrit mais permettait de mobiliser les sens (vue, ouïe) et la compréhension orale, qu'ils maîtrisent bien mieux. Les ENAF en particulier ont été sensibles à ce projet, puisqu'il a permis un important changement de perspective par le biais du décentrement culturel, parlant de thématiques qui leur sont familières comme l'immigration, ce qui leur permettait d'apporter une véritable plus-value réflexive à l'ensemble du groupe classe.

6.2.4. L'apport de l'ouverture interdisciplinaire

Le caractère interdisciplinaire du projet suivi sur les deux séquences a donc été réellement apprécié. Il s'agit non seulement d'une ouverture sur le domaine de l'audio-visuel, mais également sur ceux de l'histoire, des langues vivantes (et anciennes) ou de la philosophie. Il est frappant de constater que les séances les plus appréciées sont éminemment ancrées dans cette logique, en particulier pour la deuxième séquence sur *Candide*, sur des thèmes comme ceux de l'esclavage, du fanatisme, de l'utopie ou des Lumières.

6.2.5. Une conclusion positive, malgré quelques difficultés

On constate finalement que, d'une séquence à l'autre, le plaisir pris aux activités de lecture, d'analyse, de réflexion, de discussion et d'écriture était bel et bien présent, mais a également évolué. Dans une première séquence, ce dernier reposait davantage sur la dimension ludique du domaine de la *mimicry* (« jeu de rôle ») associée à la réalisation du procès des personnages du roman, ainsi qu'à la compétition (*agôn*) entre les différents groupes pour faire prévaloir leur point de vue. La nature de ce plaisir a évolué au cours de la deuxième séquence vers une dimension plus intellectuelle, puisqu'il provenait de l'activité de réflexion elle-même et de l'approfondissement des questionnements plus philosophiques et éthiques posés par les textes. Il faut tout de même noter que cette évolution n'a pas été cautionnée par l'unanimité des apprenants, certains notant de manière négative ce passage d'une séquence à l'autre, la deuxième étant considérée comme plus complexe et moins « vivante ». L'aboutissement de cette démarche, qui a tout de même été atteint pour une majorité des élèves de la classe, a été de remettre en cause la conception d'un apprentissage comme *tripalium*, cet instrument de

torture intellectuelle qui sépare toute association du travail et du plaisir. Au terme des deux séquences, les activités de lecture, d'analyse, d'écriture, de réflexion approfondie, ont pu être pour une large majorité des élèves associées au plaisir, qu'il soit d'ordre ludique ou intellectuel. Ces dernières ont pu être considérées comme vectrices d'un enrichissement personnel et collectif, car associées à la réflexion et à un engagement sur des sujets qui touche chacun individuellement, et pourtant mises en œuvre sur un mode coopératif qui favorise l'émulation. La dynamique donc de groupe a été fondamentale dans ce changement de perspective. Les facteurs motivationnels mis en évidence par R. Viau (1999) se trouvent donc pleinement confirmés dans le cadre de cette étude.

6.3. Limites et perspectives

6.3.1. Un projet qu'il faudrait étendre dans le temps

Le projet mené a donc bel et bien permis aux élèves de donner du sens aux différentes activités d'apprentissage mises en œuvre pour cette étude, et à y prendre plaisir. Toutefois, ce dernier concerne souvent davantage les activités réalisées en classe plutôt que la lecture de l'œuvre, qui reste régulièrement soulignée comme difficile.

Cette étude reste également limitée au cadre restreint de deux séquences sur l'ensemble de l'année scolaire. Pour voir une évolution en profondeur, il faudrait pouvoir mener un tel projet sur une année complète, en réfléchissant dans le cadre d'une progression annuelle, voire sur plusieurs années, pour conduire une observation sur le long-terme. On peut se demander si un tel projet relativement limité dans le temps a véritablement pu changer leur pratique individuelle de la lecture et véritablement abattre ce mur psychologique souvent dressé entre la lecture des œuvres dites « classique », associées au programme du cours de français, et les livres « pour le plaisir », associées au loisir. Pour cela, il faudrait pouvoir poursuivre cette étude avec un programme autre que celui de seconde qui ne laisse que peu de place aux œuvres contemporaines.

6.3.2. Perspectives à approfondir : les apports pour ma démarche d'enseignante

Une des difficultés à surmonter serait l'approche de l'œuvre à lire qui s'est effectuée de manière solitaire par les élèves, pendant les vacances le plus souvent, eux seuls face au livre, avec seulement quelques questions pour les guider. Pour cela, il aurait certainement fallu les accompagner progressivement dans la lecture de ces œuvres qui peuvent opposer certains blocages liés aux difficultés de compréhension, ou bien d'ordre psychologique. Il faudrait alors

repenser l'ensemble de la progression annuelle et moduler l'organisation interne des séquences selon ce principe.

Il faudrait également réfléchir davantage sur les modalités d'évaluation, et prévoir un véritable travail progressif dans le cadre des projets d'écriture. Il serait profitable de pouvoir mettre en place une sorte de correspondance littéraire, à partir des brouillons des élèves, entre les apprenants et le professeur, mais également entre les apprenants eux-mêmes, pour qu'ils puissent disposer de remarques critiques sur leurs productions et les retravailler en conséquence ; ce qui leur permettrait d'arriver à une conception de l'écriture comme un *work in progress*, un véritable processus qui se construit dans le temps. On pourrait imaginer des dispositifs qui permettraient de donner davantage d'épaisseur à la production finale, qui serait d'autant plus mise en avant, ce qui renforcerait la dynamique motivationnelle. L'évaluation pourrait alors être moins vécue sur le plan affectif comme une approbation ou, au contraire, une sanction s'adressant à la personne, mais plutôt comme une indication sur l'appréciation d'une production à un moment T, destinée à évoluer dans le temps dans une direction positive, et devant permettre de se construire grâce à l'échec.

Renforcer la place des élèves au sein de leur apprentissage, tel serait le dernier point de réflexion essentiel pour approfondir cette problématique. La pédagogie de projet étant fondamentalement pensée d'après la volonté de rendre l'élève acteur de son apprentissage, en parvenant à construire lui-même ses savoirs, il faudrait mettre en place des dispositifs permettant d'augmenter leur contrôlabilité – qui est également une source de motivation, selon R. Viau (1999) –, ce qui permettrait dans le même temps de les responsabiliser en les menant vers l'autonomie qui, selon E. Kant (1784) est fondamentale pour la formation de citoyens éclairés capables de se donner leur propres lois et surtout, de les comprendre. Leur permettre de co-construire la séquence selon les besoins éprouvés, soulevés par les questionnements en classe, pourrait être un moyen de compléter cette appropriation personnelle des savoirs grâce à une démarche d'« apprendre en faisant », et une logique aboutie de différenciation, puisque les apprentissages pourraient être modulés par et pour les besoins des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Bensalem D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? *Synergies Algérie*, 9, 75-82.
- Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Burns, R. (1971). Method for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p.55-56.
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire sur les savoirs de l'éducation »*. Paris : Editions Fabert.
- Leloup S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? *Formation emploi*, 72, 1, 35-47.
- Leloup S. (2016). Pourquoi ils s'ennuient ? *Cahiers pédagogiques*, 531.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Editions Gallimard.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Editions Gallimard.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Raveaud M. (2011). Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Repéré à : <http://ries.revues.org/2092>.
- Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. *St-Laurent (Québec)*: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5, 3.

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Descriptif des deux projets de séquence	43
1.1. Descriptif séquence 1	43
1.2. Descriptif séquence 2.....	44
Annexe 2 : Consignes pour les carnets de lecture	45
2.1. Carnet de lecture sur <i>Thérèse Raquin</i> (séquence 1)	45
2.2. Carnet de lecture sur <i>Candide</i> (séquence 2).....	46
Annexe 3 : Projets d'écriture, consignes et productions d'élèves	46
3.1. Projet n°1 : mettre en scène le procès de Thérèse Raquin.....	46
3.2. Projet n°2 : rédiger un article de dictionnaire philosophique.....	47
Annexe 4 : Travail en amont et en aval sur <i>Les Yeux sans visage</i> de G. Franju (1960).....	49
4.1. Avant la séance	49
4.2. Après la séance	49
Annexe 5 : Réponses des élèves aux questionnaires de fin de séquence.....	50
5.1. Questionnaire sur la séquence 1.....	50
5.2. Questionnaire sur la séquence 2.....	51

ANNEXE 1 :

Descriptifs des deux projets de séquence

1.1. Descriptif séquence 1 « *Thérèse Raquin* : l'autopsie d'un crime »

TITRE	OBJECTIFS GENERAUX D'APPRENTISSAGE	SUPPORT
SEQUENCE 1 : <i>Thérèse Raquin</i> : l'autopsie d'un crime	S'approprier une œuvre littéraire, en débattre S'interroger sur les mécanismes du meurtre et de la culpabilité Travailler le commentaire littéraire et l'argumentation (oral et écrit) Réfléchir sur la place des femmes et dans la société Comprendre le naturalisme	Emile Zola, <i>Thérèse Raquin</i> (œuvre intégrale)
SEANCE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	SUPPORT
Séance 1 : Zola et le naturalisme 2h	Histoire littéraire: définir le naturalisme ; découvrir son chef de file, Emile Zola Comprendre la dimension scientifique du roman <i>Thérèse Raquin</i>	Caricatures d'Emile Zola Extraits de ses <i>Carnets d'enquête</i> Préface de <i>Thérèse Raquin</i>
Séance 2 : L'incipit, comment construire un espace dramatique 2h	Comprendre et analyser les enjeux de l'incipit Approfondir les formes et enjeux de la description naturaliste Savoir analyser un texte	Zola, <i>Thérèse Raquin</i> , chapitre I, 1867.
Séance 3 : Lire le meurtre 1h30	Identifier, comprendre et mettre en œuvre des critères de réussite pour la lecture expressive d'un texte. Être capable de justifier ses choix d'interprétation en s'appuyant sur une lecture fine et personnelle du texte	Zola, <i>Thérèse Raquin</i> , chapitre XI, 1867. Lecture audio de <i>Thérèse Raquin</i>
Séance 4 : Débat – Thérèse est-elle coupable ? 2h	S'approprier une œuvre : la manipuler, réfléchir sur ses enjeux Organiser un débat (préparation et oral) Réfléchir sur la condition de la femme XIXe siècle Travailler l'écriture argumentative	<i>Thérèse Raquin</i>
Séance 5 : LA chapitre VII – Thérèse était-elle conditionnée pour en arriver à l'adultère et au meurtre ? 3h	Poursuivre la réflexion sur la culpabilité de Thérèse Raquin Approfondir deux notions clés du naturalisme zolien : l'hérédité et le milieu S'entraîner au commentaire de texte	Zola, <i>Thérèse Raquin</i> , chapitre VII, 1867.
Séance 6 : <i>Les Yeux sans visage</i> – Comment vivre avec le meurtre ? 2h	Ouverture culturelle et lien avec les différents arts Réfléchir sur le meurtre, la culpabilité Pratiquer l'anticipation littéraire	Georges Franju, <i>Les Yeux sans visage</i> , 1960
Séance 7 : Atelier d'écriture – Le procès de Thérèse 2h	Entraînement au sujet d'invention Rédiger un discours argumentatif S'approprier une œuvre : la manipuler, réfléchir sur ses enjeux	

1.2. Descriptif séquence 2 : « *Candide*, voyageur des Lumières »

TITRE	OBJECTIFS GENERAUX D'APPRENTISSAGE	SUPPORT
SEQUENCE 1 : <i>Candide</i> , voyageur des Lumières	Approfondir et comparer différentes stratégies argumentatives Comprendre les Lumières, leurs auteurs, leurs idées, leurs combats S'entraîner au commentaire de texte	Voltaire, <i>Candide</i> (œuvre intégrale)
SEANCE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	SUPPORT
Séance 1 : L'incipit d'un conte philosophique 2h	Comprendre les enjeux de <i>Candide</i> Entraînement au commentaire de texte Revoir les formes et fonctions de l'incipit Découvrir et définir les genres du conte philosophique, de l'apologue	<i>Candide</i> , chapitre 1 « Comment Candide fut élevé dans un beau château, et comment il fut chassé d'icelui »
Séance 2 : Qu'est-ce que les Lumières? 2h	Culturel : le XVIIIe siècle et les Lumières. Comprendre et pouvoir définir le mouvement des Lumières. La figure du philosophe des Lumières, héritage de l'honnête homme du XVIIe siècle. Une œuvre majeure du Siècle des Lumières : <i>L'Encyclopédie</i> .	Texte complémentaire n°1 : Article « Philosophe » de <i>l'Encyclopédie</i> , par Dumarsais
Séance 3 : Candide à la guerre 2h	Un combat des Lumières : dénoncer la guerre Revoir les procédés littéraires, savoir les repérer et les analyser dans un texte Entraînement au commentaire de texte Comparer deux stratégies argumentatives (directe et indirecte) sur un même thème	Fiche outil sur les procédés littéraires <i>Candide</i> , chapitre 3 « Comment Candide se sauva d'entre les Bulgares, et ce qu'il devint » Texte complémentaire n°2 : Article « Paix » de <i>l'Encyclopédie</i> , par Damilaville, 1751.
Séance 4 : Ecraser l'Infâme (Voltaire contre le Fanatisme) 2h	Un combat des Lumières : dénoncer le fanatisme religieux Réfléchir sur l'engagement de l'écrivain dans la vie politique de son temps. Comparer différentes formes de l'argumentation sur un même thème (directe et indirecte) Revoir les registres littéraires, en particulier celui de l'ironie	<i>Candide</i> , extrait du chapitre 6. Texte complémentaire n°3 : Voltaire, <i>Dictionnaire philosophique</i> , article « Fanatisme », 1764 L'affaire Calas, l'affaire du chevalier de la Barre. <i>Timbuktu</i> d'Abderrahmane Sissako (2014)
Séance 6 : Contre l'esclavage 2h	Un combat des Lumières : contre l'esclavage Réfléchir sur l'évolution d'un mot et ses connotations Comparer différentes stratégies argumentatives	<i>Candide</i> , chapitre 19 Césaire, « Debout maintenant mon pays et moi » Montesquieu, <i>De l'esprit des lois</i> , « Si j'avais à soutenir... » <i>Les Figures de l'ombre</i> de Théodore Melfi (2016)
Séance 5 : El Dorado et les cités idéales 2h	Utopies et contre-utopies à travers les siècles Comprendre les formes et enjeux de l'utopie Entraînement à la question de corpus	<i>Candide</i> , chapitres 17 et 18 Fénelon, <i>Les Aventures de Télémaque</i> , 1699, septième livre

		Bande annonce du film <i>Elysium</i> , de Neill Blomkamp, 2013. <i>Rêves d'or</i> , de Diego Quemada-Diez, 2013
Séance 6 : Conclusion de la séquence 1h	Faire le point sur la séquence Réfléchir sur ses enjeux S'approprier les notions	

ANNEXE 2 :

Consignes pour les carnets de lecture

2.1. Carnet de lecture sur *Thérèse Raquin*

<p>1. Votre carnet de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • si vous avez acheté un carnet avec beaucoup de pages, vous pouvez reprendre celui-ci et faire votre travail à la suite de la nouvelle de Maupassant • sinon vous pouvez aussi fabriquer vous-même votre carnet, en créant un objet personnel <p>2. Que mettre dans votre carnet :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. La fiche d'identité de l'œuvre : titre, auteur, date de publication, nom de votre édition, nombre de pages, nombre de chapitres, ... b. Un résumé personnel de l'œuvre : ce que vous retiendrez de l'histoire c. Un travail sur les personnages : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifiez les personnages principaux et expliquez rapidement qui ils sont ✓ Trouvez 3 adjectifs pour qualifier ce que vous ressentez pour chacun de ces personnages, sans oublier de justifier : pourquoi avez-vous fait ce choix ? ✓ Est-ce que vous avez évolué dans votre façon d'envisager les personnages ? d. Les passages les plus importants du roman : identifiez-les et justifiez leur importance e. Votre avis sur le roman f. Cinq mots-clés qui, pour vous, qualifient ce roman <p>3. Sur la forme :</p> <p>Pensez à particulièrement soigner la forme et l'expression de votre carnet, pour qu'il vous soit agréable de le relire et de le manipuler : vous pouvez mettre des images, des dessins, des collages, des citations, de la couleur... <u>N'hésitez pas à le personnaliser pour qu'il vous ressemble, c'est aussi une manière de vous approprier votre lecture !</u></p> <p>4. Evaluation :</p> <p>Le carnet sera ramassé et noté /10. Le contenu en lui-même ne sera pas noté mais toutes les rubriques doivent être présentes : 1 point par rubrique + 2 points pour le soin et la présentation.</p>
--

2.2. Carnet de lecture sur *Candide*

Le Voyage de Candide

Fiche d'identité

Titre :

Auteur :

Date de parution :

Genre :

Pourquoi le personnage éponyme a-t-il pour nom « *Candide* » ? Cherchez la définition de ce mot dans le dictionnaire.

Après la lecture...

Ma note : 

Mon résumé :

Mon avis personnel :

Une rencontre importante :

Un lieu, une étape marquante :

ANNEXE 3 :

Consignes pour la rédaction des projets d'écriture

3.1. Projet d'écriture n°1 (séquence 1 sur *Thérèse Raquin*, l'autopsie d'un crime) : mise en scène du procès de Thérèse Raquin

Imaginez que les meurtriers aient survécu et aient été inculpés. Ils seraient alors jugés pour leur crime devant une cour d'assises.

I- Quels sont les acteurs du procès ?

II- Chaque groupe rédigera **une partie** du procès :

- L'acte d'accusation : lu par le juge président le tribunal; exposé des faits qui sont reprochés à l'accusé, rappel de ses droits.
- Interrogatoire du prévenu (celui qui est jugé pour un crime dont il est présumé innocent)
- Interrogatoire des témoins
- Réquisitoire de l'avocat général: adressé aux jurés, destiné à prouver la culpabilité du prévenu et la préméditation de l'homicide.
- Plaidoirie de l'avocat de la défense: adressée aux jurés, destinée à prouver l'innocence du prévenu ou à atténuer sa culpabilité par l'invocation de circonstances atténuantes
- Verdict du jury: lu par le juge président le tribunal après délibération des jurés. Mentionne la condamnation ou l'acquittement du prévenu, ainsi que sa peine

3.2. Projet d'écriture n°2 (séquence 2 sur *Candide*, voyageur des Lumières) : rédiger un article de dictionnaire philosophique. Consignes et exemples de production.

Projet d'écriture : Réaliser le dictionnaire philosophique de la classe

Nous allons constituer le dictionnaire philosophique de la classe : chacun d'entre vous devra rédiger un article personnel sur un sujet qui vous tient à cœur et que vous allez dénoncer ou défendre. Nous les rassemblerons ensuite pour former un ouvrage collectif réalisé par vous, qui exprimera vos luttes, vos rêves et vos indignations.

Attention : le professeur de français est votre editrice et elle doit éviter la censure. Ne donnez pas de nom explicite (personne, organisation ou autre) qui pourrait la mettre dans l'embarras vis-à-vis des autorités ! Sinon votre texte ne pourra pas être édité.

Texte n°1 (élève habituellement en difficulté en français) :

La célébrité :

Issue d'une famille très pauvre ou avec peu de moyens, la majorité des orgueilleux on eu cette chance d'en sortir! La célébrité est une conséquence de l'activité qu'on mènent, elle permet d'avoir une popularité élevé, d'avoir des fans et de fréquenter des lieux hors du commun. Un luxe qu'elles ne pouvait pas se procurer avant. La gloire que leur offre la célébrité les permets d'être privilégié, reconnue et de devenir des modèles ou des exemples pour les autres personnes. Mais cette gloire à un grand impact car leur vie d'avant à complètement disparue... Les grands changement s'opèrent, plus aucune vie privée, critiqué à longueurs de journée, puis des grands nombre de personnes les déteste. Tel Burns dans les Simpsons ces célébrités ne cesse de vouloir accroître leur célébrité et leur richesse.

Texte n°2 (élève habituellement à l'aise en français) :

L'INEGALITE HOMMES-FEMMES :

Si j'avais à soutenir l'infériorité de la femme et l'attachement avec lequel nous les avons sans cesse rabaissée au rang de femme au foyer ou encore d'objet, je dirais : les hommes ayant toujours exigé aux femmes d'être de bonnes mères, de bonnes ménagères ainsi que de bonnes épouses sans tenir compte de leurs propre désirs d'exister en tant qu'être humain à part entière.

Il n'y aurait pas assez de travail et les salaires des hommes seraient inférieure si toutes les femmes travaillaient.

On ne peut se mettre à l'esprit qu'une femme puisse être l'égale de l'homme.

Elles sont naïves, leur force est relative à celle d'un bambin, leur force d'esprit l'est également.

Si Dieu créa la femme avec si peu de capacités physiques et intellectuelles c'est bien pour une raison; récupérer leurs âmes volatiles; alors qui peut prétendre qu'il en soit autrement ?

Texte n°3 (élève dyslexique) :

Les préjugés

Si j'avais à juger une personne par son style vestimentaire, son attitude, ses différences physique et j'en passe.... Bien sur ! je le ferais. On est tous d'accord, qu'avoir des préjugés sur une personne qu'on ne connaît pas, et suivre comme un mouton les personnes qui le font, c'est bien plus facile que d'avoir son propre avis ou de défendre cette personne mise à l'écart. Si on fait comme tous le monde, c'est parce qu'on a tous peur d'être rejeté et être seul aussi. En plus c'est très drôle de voir quelqu'un souffrir, l'être humain est connus pour n'avoir aucuns sentiments, et laissé son proche dans la souffrance.

Je préfère être dans un groupe de personne différente, que ressembler à tout le monde.

Texte n°4 (élève habituellement très en difficulté en français) :

L'hypocrisie

L'hypocrite (bas latin hypocrisis, du grec hypokrisis, action de jouer un rôle)

L'hypocrisie consiste en une sorte de mensonges par lequel nous nous dissimuler vis- a vis des autres, pour notre propre intérêt . C'est en quelque sorte d'avoir une double face avec les personnes. L'hypocrisie c'est un défauts qui consiste a dire le contraire de ce que l'on pense. Comme par exemple ah aujourd'hui tu est tellement belle ! Mais on ne le pense pas forcément. Mais la sincérité parfaite qui en est a l'inverse consisterais finalement à toujours critiquer les autres s'il est vrai qu'aucun homme n'est sans défauts, ce qui conduirait à des relations social , voir morale.

Mais être hypocrite avec les personnes peut nous protégé de dispute entre amis. Comme par exemple si une personne parle sur une personne que l'on connais mais on ne veut pas lui dire car cela va crée des disputes.

La politesse est une forme d'hypocrisie nécessaire. Elle effet, s'il ne fallait pas souhaiter le (bonjour) a ceux qu'on n'apprécie pas, attaquer a haute voix leur façon de s'habiller. Nous vivions dans un monde d'hypocrites ou les personnes te souhaitent ta chute, mes lorsque qu'ils sont enface de toi, ils te sourient comme si ils t'aiment. La vie en société sera toujours impossible.

(Citation de Molière: L'hypocrisie est un vice à la mode et tous les vices à la mode passent pour vertus)

ANNEXE 4

Travail en amont et en aval des *Yeux sans visage* de G. Franju (1960)

4.1. Avant la séance...



- 1. IMAGINEZ...**
A partir du titre du film, des images et de l'extrait que vous venez de voir, que pouvez-vous imaginer de l'histoire? Proposez un scénario.
- 2. EN REGARDANT LE FILM...**
Comment devient-on un meurtrier ? Comme vivre avec le meurtre ?

4.2. Après la séance

Titre du film :

Ma note : ★★★★★

Réalisateur :



Date de sortie :

Avec :

Genre :

Synopsis :

CRITIQUE

publiée par
le

ANNEXE 5

Réponses des élèves aux questionnaires de fin de séquence

5.1. Questionnaires sur la séquence 1 (*Thérèse Raquin*, l'autopsie d'un crime)

Elève 1 :

« J'ai trouvé intéressant la séance 6 avec les jeux de rôle, ça entraîne à l'orale tout en s'amusant. Peut-être la séquence est un peu trop longue. »

Elève 2 :

« Franchement, j'ai trouvé cette séquence très divertissante et amusante, les exercices de procès et débat m'ont permis de suivre. »

Elève 3 :

« Durant cette séquence, j'ai apprécié la partie du procès et la partie des arguments. Car ça nous a fait travailler le cerveau. »

Elève 4 :

« J'ai beaucoup aimé cette séquence j'aurais pensé que ça allait être ennuyeux. Mais si on n'avait pas dû lire le livre ça serait beaucoup mieux (car je déteste lire). Avec les activités c'était intéressant, bien... Et le film aussi. »

Elève 5 :

« J'ai aimé les commentaires de texte, mais j'ai trouvé ça répétitif. J'ai bien aimé les travaux en groupe et moins les caricatures. »

Elève 6 :

« J'ai bien aimé cette séquence malgré que je l'ai trouvée un peu longue. Les messages que l'on a pas remarqués lors de la première lecture ont été bien expliqués lors des séances. J'ai aimé le livre peut-être même après ma propre lecture. »

Elève 7 :

« J'ai pas aimé car étudier à long terme un livre, qui déjà, on n'a pas apprécié, est loin d'être plaisant, mais cette séquence nous a malgré tout appris à chercher entre les phrases et à mieux rédiger. »

Elève 8 :

« J'ai adoré lire et travailler *Thérèse Raquin*. Aborder le commentaire de texte à l'aide de cette histoire était plus qu'enrichissant. Travailler en profondeur certains passages pour mieux comprendre la façon dont l'auteur donc là E. Zola exprime et incite la curiosité et l'envie d'aller plus vite. J'ai tout aimé dans cette séquence, j'ai encore plus le goût de la matière. »

5.2. Questionnaire sur la séquence 2 (*Candide, voyageur des Lumières*)

Elève 1 :

« Je pense que la séquence était trop sympa. J'ai aimé certaines séances qu'on faisait des débats sur le texte. Les choses comme l'esclavage, et on a parlé sur ça. La simplicité, les gens qui vivaient en El dorado. Des choses surtout positives sur la séquence. »

Elève 2 :

« J'ai plutôt bien aimé sauf le début de la séquence qui était pour moi assez flou. J'ai aimé « décortiquer » le texte, dans chacun de ses détails. Et j'ai adoré les travaux d'écriture surtout celui du dictionnaire philosophique même si nous n'avons pas encore fini. »

Elève 3 :

«- Texte difficile à lire et à comprendre (pas aimé plus que ça). Très bon approfondissement (texte mieux compris en cours). Séquence courte → mieux. Beaucoup de vocabulaire. Projet d'écriture : très bonne chose, donne envie d'écrire. Séquence bien construite + cours complets + fiche outils et méthode très utile ! »

Elève 4 :

« Au début de la séquence je n'aimais pas beaucoup *Candide* car je n'avais pas compris l'histoire, mais au fil du temps le message était plus clair alors ça m'a beaucoup plus plu. »

Elève 5 :

« Mon avis sur Candide a changé au moment de la lecture à la maison. Je ne l'est pas du tout aimé. Puis lorsque que l'on a commencé à le travailler en classe j'ai commencé à plus l'apprécier. Lorsque l'on a commencé à travailler sur les philosophes ça m'a beaucoup intéressé et la partie où on a travaillé sur la paix je ne l'est pas trouvée intéressante. »

Elève 6 :

« J'ai bien aimé cette séquence surtout les différents procédés littéraires et définitions apprises. Malgré cela, ça n'a pas été ma séquence préférée car habituellement j'aime le fait qu'on puisse plus argumenter et imaginer alors que là je trouve qu'il y avait moins de choses que d'habitude et qu'on a mélangé beaucoup de thèmes à la fois. Mon avis sur Candide est assez positif car au départ j'ai moyennement accroché mais au fil de la séquence j'ai mieux compris le sens et j'ai aimé. »

Elève 7 :

« Cette séquence je ne l'ai pas beaucoup aimé parce que c'était plutôt compliqué. Et on a pas travaillé de la même façon. »

Elève 8 :

« Cette séquence était assez longue, avec plus de réflexion que les précédentes. Personnellement j'ai préféré celle sur Thérèse Raquin car j'étais plus impliquée, et c'était plus vivant. »

Elève 9 :

« J'ai trouvé la séquence 4 intéressante puisque les textes que nous avons étudiés ont amené des débats ce que j'ai apprécié. Candide était légèrement compliqué à lire mais ça m'a beaucoup plu. »

Elève 10 :

« J'ai tout aimé (sauf Candide) mais les procédés et les registres genres étaient intéressants je ne vois plus les contes de la même manière. La vue est plus grande. »

Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Redonner du sens à la lecture et à l'étude des œuvres littéraires

Auteur : Emmeline DARDOIZE

Résumé :

Le plaisir de la littérature pour tous, telle a été notre ambition. Au sein d'une classe profondément hétérogène, comment donner à tous les élèves le plaisir et l'envie de lire et d'étudier des œuvres littéraires ? Comment leur en faire percevoir la valeur intrinsèque ? Il fallait leur donner du sens : pour cela, nous avons mis en œuvre deux projets fondés sur un principe de décroisement et de différenciation, partant de la lecture pour aboutir à l'écriture, en passant par le jeu, le débat, l'analyse et la réflexion.

Mots clés : littérature, motivation intrinsèque, plaisir, démarche de projet, différenciation, décroisement, lecture, écriture

Summary :

Every student taking pleasure in literature, such was our ambition. In a class fundamentally heterogeneous, how could we give everyone the desire to read and study works of literature? How could we enable them to perceive their intrinsic value? We had to make it meaningful: for that, we worked on two projects based on decompartmentalization and differentiation, from reading to writing, through playing, debating, analysing and thinking activities.

Key words : literature, intrinsic motivation, pleasure, project-based approach, differentiation, decompartmentalization, reading, writing