



**HAL**  
open science

## L'entrée dans la séquence : un moment stratégique

Anne-Sophie Laügt

► **To cite this version:**

Anne-Sophie Laügt. L'entrée dans la séquence : un moment stratégique. Education. 2017. dumas-01757335

**HAL Id: dumas-01757335**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757335>**

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***

# L'entrée dans la séquence : un moment stratégique

**Présenté par Anne-Sophie Laügt**

**Mémoire de M2 encadré par Alain Chartier**

## Sommaire :

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Etat de l'art .....</b>	<b>2</b>
1.1 Les fonctions de la « séance-incipit » .....	2
1.1.1 La fonction de séduction .....	2
1.1.2 La fonction informative .....	2
1.1.3 La fonction programmatique .....	3
1.1.4 La fonction dramatique .....	3
1.2 Motiver l'élève ou la fonction d' enrôlement .....	4
1.2.1 Choisir de s'engager .....	4
1.2.2 Enrôlement et contrat .....	5
1.2.3 Le rôle et les critères de médiation .....	5
1.3 Réussir l'entrée en matière .....	7
1.3.1 Une piste pour réussir l'entrée en matière : actualiser .....	7
1.3.2 Replacer le sujet au cœur de l'apprentissage .....	8
1.3.3 Au seuil de la séquence : un même but, différents matériaux .....	9
1.3.4 Synthèse .....	10
1.4 Formulation de la problématique .....	12
<b>2 Méthode .....</b>	<b>13</b>
2.1 Participants .....	13
2.2 Matériel et procédure .....	13
2.2.1 Diverses activités pour entrer en séquence .....	14
2.2.2 Questionnaire élèves .....	17
2.2.3 Questionnaire professeurs .....	19
<b>3 Résultats .....</b>	<b>20</b>
3.1 Réactions d'élèves .....	20
3.1.1 Activité « images » .....	20
3.1.2 Activités « écriture » .....	21
3.1.3 Activité « images et lecture » .....	22
3.1.4 Activité « débat » .....	23
3.2 Résultats des questionnaires .....	24
3.2.1 Questionnaire élèves .....	24
3.2.2 Questionnaire professeurs .....	29
3.3 Discussion et conclusion .....	34
3.3.1 Recontextualisation .....	34

3.3.2	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	34
3.3.3	Limites et perspectives .....	35
3.3.4	Impact pour le métier d'enseignant et conclusion.....	36
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>37</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>38</b>

## **Introduction**

« Le commencement est la moitié de tout » affirmait le philosophe grec Pythagore, mettant ainsi en valeur le rôle fondamental de tout début. Selon cet illustre penseur, le début d'une chose déterminerait donc tout son déroulement, ce qui lui confère un rôle majeur. De façon générale, cette zone liminaire semble en effet rassembler à la fois des enjeux cruciaux et des fonctions essentielles. Une telle vérité peut d'ailleurs se vérifier dans un grand nombre de domaines. Il nous semble intéressant de considérer ici deux exemples, dans lesquels cette affirmation s'avère particulièrement pertinente. En tant que littéraires, nous pensons immédiatement aux débuts de romans : les *incipit*. Ouvrir un livre et commencer la lecture d'un ouvrage est un moment spécial dans la mesure où les attentes du lecteur sont fortes et que ce sont les premières impressions qui vont guider toute la lecture. Nous savons que les auteurs travaillent donc attentivement leur entrée en matière afin de captiver d'emblée l'attention du lecteur. En tant qu'enseignant, il y a un commencement qui nous demande un soin tout particulier : l'entrée dans une séquence. Cette première séance, souvent rebaptisée « séance d'accroche » revêt un rôle très important puisqu'elle a pour mission de présenter le questionnement de la séquence tout en remportant l'adhésion de l'élève. A l'instar de l'auteur de roman, le professeur de français doit y accorder une grande importance. Il est donc communément admis que l'introduction est un passage clé. Néanmoins, force est de constater que très peu d'écrits didactiques ont été produits sur la problématique de l'entrée dans la séquence. Nous nous interrogerons donc sur les caractéristiques de la séance d'ouverture et sur les moyens de réussir au mieux ce moment. Pour ce faire, nous consacrerons la première partie de notre étude à la formulation d'un cadre théorique avant de passer à une deuxième phase expérimentale.

# 1 Etat de l'art

## 1.1 Les fonctions de la « séance-incipit »

« Tout commencement romanesque est une prise de position, un moment décisif- et souvent difficile, pour l'écrivain- dont les enjeux sont multiples, car il doit légitimer et orienter le texte.<sup>1</sup> » écrit Andrea Del Lungo dans son ouvrage intitulé *L'Incipit romanesque*. Le parallèle entre incipit et séance d'accroche apparaît ici de manière éclatante : définition, enjeux, fonctions, tout semble rapprocher ces deux moments qualifiés de « stratégiques » par l'auteur. En explorant les différentes fonctions de l'incipit, nous pouvons alors déterminer celles de la première séance. Habituellement, nous distinguons quatre fonctions de l'incipit, reprises par Andrea Del Lungo :

### 1.1.1 La fonction de séduction

En littérature, la fonction de séduction vise à convaincre ou persuader le lecteur que l'ouvrage qu'il tient entre les mains vaut la peine d'être lu. Contrairement à un roman, si « l'incipit » de la séquence ne lui plaît pas, un élève ne peut pas la refermer, d'où la nécessité de réussir au mieux ce passage. Dans le document de cadrage de ce présent mémoire, nous pouvons d'ailleurs lire que « l'introduction doit cadrer le travail et susciter l'intérêt du lecteur ». Les rhéteurs grecs et romains, eux aussi, avaient compris l'importance du commencement avec le soin accordé à la *captatio benevolentiae* qui devait attiser la curiosité et donner l'envie au public d'écouter le discours entier. Il s'agit donc d'un enjeu fondamental de la première séance puisqu'elle détermine l'adhésion et l'implication de l'élève dans toute la séquence à venir. Ce processus de séduction de l'apprenant est une des caractéristiques du processus « d'enrôlement<sup>2</sup> » décrit par J.S. Bruner dans un ouvrage intitulé *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Cette fonction de séduction entretient donc une relation étroite avec la motivation de l'élève, point sur lequel nous reviendrons par la suite. Notons d'ores et déjà que le moment de l'entrée en séquence se heurte au domaine de la subjectivité de l'élève.

### 1.1.2 La fonction informative

Dans l'incipit romanesque, cette fonction entre en résonance avec « l'horizon d'attente<sup>3</sup> » du lecteur. Ce terme, créé par Hans Robert Jauss, prend place au sein de « l'esthétique de la réception » et désigne un réseau d'expectatives détenues par le lecteur. Celles-ci sont

---

<sup>1</sup> DEL LUNGO Andrea, *L'incipit romanesque*. Paris : Seuil, collection « Poétiques », 2003.p.14

<sup>2</sup> BRUNER J.S, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. PUF, collection « Psychologie d'aujourd'hui », 1983. p.277

<sup>3</sup> JAUSS H.R, Jauss, H. R. *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard, collection "TEL", 1978.

conditionnées par plusieurs paramètres dont les lectures antérieures. Concrètement, en débutant la lecture d'un récit, chaque lecteur sait par expérience qu'il va trouver des informations sur les personnages, le contexte et les éléments d'intrigue. C'est peut-être le moment de la lecture où ses attentes sont les plus fortes. Il en va de même pour la séance d'accroche. Nous pouvons postuler l'existence d'un horizon d'attente de l'élève dans la mesure où chaque début de séquence est guidé par les mêmes enjeux. Il sait donc *à priori* que ce passage va l'informer d'un questionnement, d'un thème et d'un objet d'étude nouveaux. Il est aussi vraisemblablement conscient, de manière plus ou moins prononcée, des fonctions inhérentes à cette séance d'accroche.

### **1.1.3 La fonction programmatique**

Dans le monde romanesque, il s'agit d'orienter la lecture en lui donnant une direction. Cette fonction ouvre une perspective de lecture régie notamment par le genre du texte, le style de l'auteur ou encore le registre employé. Autant d'indices qui permettent au lecteur de savoir vers où le mène le texte qu'il lit. De même, la première séance dessine un axe d'étude et une trajectoire à venir. Nous retrouvons la même notion de dynamisme dans la mesure où dès la première séance il est utile de définir de grands objectifs à atteindre. La séance d'accroche n'est pas repliée sur elle-même mais elle amorce une réflexion qui s'étendra sur toutes les autres séances à venir. Elle définit donc un véritable trajet. A ce propos, il est intéressant de considérer l'expression créée par A. Robert et J. Rogalski, chercheurs en didactique des mathématiques, lorsqu'elles parlent d' « itinéraire cognitif <sup>4</sup> ». Cette métaphore souligne parfaitement l'idée selon laquelle l'enseignant dirige l'élève vers un cheminement qui débute dès la première séance et qui aboutit à l'objectif visé. Il va de soi qu'on ne s'engage pas dans un trajet sans savoir où l'on va. Il en est de même dans le domaine de l'apprentissage.

### **1.1.4 La fonction dramatique**

À ce sujet, Andrea Del Lungo écrit que « cette dernière fonction fondamentale de l'*incipit* consiste justement à mettre en marche l'histoire <sup>5</sup> ». Mettre en marche le questionnement dans l'esprit de l'élève, voilà bien une des missions de la séance d'accroche. Il faut en effet dans cette étape mettre l'élève en action pour qu'il puisse s'investir dès les prémices de la séquence. Cette fonction fait écho à la précédente dans la mesure où elle connote la même notion de dynamisme

---

<sup>4</sup>ROGALSKI Janine, « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant » dans le compte-rendu du séminaire international intitulé « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale » du 11-15 Juin 2007. p.15 Repéré à l'adresse suivante :

[http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Rogalski\\_Janine.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf)

<sup>5</sup> DEL LUNGO Andrea, *op.cit.*, p.171

et de mise en action de l'élève. Si l'apprenant n'est pas actif dès la première séance, nous pouvons douter de sa capacité à s'investir personnellement dans la séquence.

Pour toutes ces raisons, la « séance-incipit » mérite donc d'être astucieusement façonnée par le professeur.

## **1.2 Motiver l'élève ou la fonction d'enrôlement**

### **1.2.1 Choisir de s'engager**

Si les fonctions de la séance d'accroche sont multiples, elles convergent toutes vers le même objectif : motiver l'élève. Dans son livre, *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau en propose la définition suivante :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.<sup>6</sup> » C'est bien sur ce terrain de l'environnement que le professeur peut faire la différence. Dans un entretien accordé à Jean-Michel Zakhartchouk, Roland Viau explique que la dynamique motivationnelle appartient essentiellement à l'élève<sup>7</sup>. La marge de manœuvre de l'enseignant est donc restreinte, mais non moins réelle. Il insiste justement sur le fait que le professeur peut influencer cette dynamique et susciter un état favorable à l'engagement de l'élève. Mais pour que cela soit effectif, il faut que l'élève ne se sente pas contraint et forcé de rentrer dans telle ou telle activité. Ce principe d'engagement libre est donc fondamental car il crée en réalité des conditions d'apprentissage optimales. Dans *La soumission librement consentie*, Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois définissent l'engagement comme « les conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé.<sup>8</sup> ».

Il ne suffit donc pas à l'enseignant d'introduire sa séquence en présentant froidement les objectifs aux élèves et en s'assurant que ceux-ci sont compris. Une des particularités du métier d'enseignant réside bien dans l'interaction avec les élèves. Il s'agit donc d'éveiller leur curiosité, de les stimuler et de les mobiliser au maximum afin qu'ils adhèrent à un questionnement nouveau. L'objectif est alors qu'ils s'approprient la réflexion jusqu'à ce qu'elle devienne la leur et qu'ils choisissent librement de s'y engager. Il y a véritablement un transfert qui s'opère ici et qui est encadré par le professeur. L'enrôlement est ainsi une fonction à la fois essentielle et ambitieuse dans la mesure où elle se donne pour mission d'engager les élèves de plein gré dans

---

<sup>6</sup> VIAU R, *La motivation en contexte scolaire*, Québec : Les Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 1994. p.7

<sup>7</sup> Entretien figurant dans les *Cahiers Pédagogiques*, n°429-430. Dossier coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk « Cette fameuse motivation » 2005. p.7-8

<sup>8</sup> BEAUVOIS J-L et JOULE R-V, *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998. p.60



un nouveau parcours intellectuel. Dans cette entreprise, le rôle du professeur est alors celui de médiateur. Nous reviendrons plus tard sur ce point. Mais avant toute chose, il semble nécessaire de préciser ce qu'on entend par « enrôlement ».

### 1.2.2 Enrôlement et contrat

Le terme « enrôlement » a été inventé par le psychologue cognitiviste J. S. Bruner. Ce dernier explique que l'enrôlement fait partie des six « fonctions d'étayages »<sup>9</sup>, c'est-à-dire des principaux rôles du tuteur vis-à-vis de l'apprenant. Or, il est intéressant de noter qu'elle est présentée comme étant la première tâche à accomplir avant de pouvoir « soutenir » un apprentissage.

Plus qu'une fonction, il s'agirait d'ailleurs plutôt d'un processus. Cette idée est illustrée par Janine Rogalski dans son article universitaire intitulé « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant » dont nous considérerons l'extrait suivant :

« Les élèves ne sont pas un matériau qu'on introduirait dans un procédé de transformation : un processus d'enrôlement a nécessairement lieu. Il s'agit d'obtenir que les élèves soient installés, au sens matériel et symbolique, dans une posture d'élèves, orientant leur activité vers ce qui se passe en classe, les tâches données, et les interventions de l'enseignant. Il s'agit aussi de quitter des modes d'interaction habituels pour un mode d'interaction propre à la situation de classe. Le terme « enrôler » fait référence à la liste – le « rôle » – des marins sur un navire (qui leur assigne leur position de marin, dans un contrat) ; la liste qui sert à l'appel des élèves en est une forme de reflet, le contrat étant ici un contrat didactique.<sup>10</sup>»

Cette idée de « contrat » fait une fois de plus écho à la terminologie des *incipit* puisqu'elle n'est pas sans rappeler la notion de « contrat-ou de pacte- de lecture ». Dans les deux cas, il s'agit d'un accord tacite qui marque une collaboration entre les deux parties. Du point de vue de l'enseignant, il faut donc présenter les choses de manière engageante afin de faciliter le consensus. Toutefois, l'enrôlement des élèves ne se fait pas à tout prix. Il semble important d'éviter deux écueils majeurs : celui de tomber dans la démagogie ou celui d'avoir recours à la manipulation. Remporter l'adhésion de la classe ou de l'élève n'est absolument pas une fin en soi. Cela doit rester un moyen au service des objectifs pédagogiques prédéterminés.

### 1.2.3 Le rôle et les critères de médiation

Au sein du processus d'enrôlement, le rôle du professeur est donc celui de « médiateur ». A ce propos, il est intéressant de reprendre les trois critères de médiation définis par le *Guide*

---

<sup>9</sup> BRUNER J.S, *op.cit.*, p.277

<sup>10</sup> ROGALSKI Janine, *op. cit.* p.15

*Compétences clés*<sup>11</sup> mis en place par l'académie de Paris.

Le premier critère est « l'intentionnalité et la réciprocité ». Ce dernier vise à « susciter un état de réceptivité, d'appétence, chez l'apprenant. » C'est donc un critère en étroite relation avec la fonction de séduction décrite précédemment. Nous sommes bien ici au cœur du processus d'enrôlement dans la mesure où l'enseignant doit induire l'implication et l'engagement de l'élève. Son objectif est de déclencher une attitude d'ouverture et de curiosité, nécessaire à la mise en route de la séquence.

Le deuxième critère est nommé la « transcendance ». Il est décrit comme étant la démarche de l'enseignant qui cherche à présenter l'apprentissage « dans son utilisation potentielle » au-delà des frontières de la séquence et du cadre scolaire. L'enrôlement s'opère donc aussi par la légitimation du questionnement et par la présentation du bénéfice qu'il représente pour l'élève. Il faut alors s'assurer que les élèves ne perçoivent pas la nouvelle séquence comme un passage obligé qui va les embrigader péniblement en « faisant l'économie de ce qu'ils sont » en tant qu'individus, pour reprendre les termes de Robert-Vincent Joule. Nous pensons qu'il faut donc vraiment éviter d'user d'autoritarisme à ce stade de la séquence. Dans la séance d'accroche, il semble en revanche nécessaire d'amener les élèves à considérer, implicitement ou explicitement, la pertinence et les réinvestissements possibles du nouvel objet d'étude proposé.

Le dernier critère est la « signification ». L'enseignant est invité à donner sens aux apprentissages en expliquant comment il en est venu à se poser telle ou telle question. A ce moment, il peut s'impliquer subjectivement. C'est une phase de partage qui vient consolider et compléter la phase précédente. Nous discernons la même idée dans l'ouvrage de Dominique Bucheton intitulé *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*. Elle y évoque ce geste professionnel de façon précise en le nommant « tissage ». Elle le définit comme une « forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé pour faciliter l'engagement des élèves. »<sup>12</sup> Par ailleurs, elle explique que le tissage est très important pour permettre aux élèves de saisir les réinvestissements possibles du savoir, y compris à l'extérieur de l'école. Dans cette perspective, il nous semble intéressant de considérer une piste pour réussir la séance inaugurale : l'actualisation. En effet, pour éviter que l'objectif ne paraisse totalement détaché du contexte de l'élève, il faut dès l'entrée en matière le rendre pertinent au

---

<sup>11</sup> Fiches outils « *Guide compétences clés* », mis en ligne par GIP-FCIP de Paris/CAFOC (académie de Paris), repéré à [http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Fiches\\_Outils.php](http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Fiches_Outils.php), fiche n°15

<sup>12</sup> BUCHETON D. et DEZUTTER O. (dir), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck, 2008. p. 43

regard de l'apprenant. Il s'agit donc de trouver un point d'ancrage efficace qui va immédiatement enrôler l'élève.

### **1.3 Réussir l'entrée en matière**

#### **1.3.1 Une piste pour réussir l'entrée en matière : actualiser.**

Après avoir défini les enjeux et la fonction de la séance d'accroche, il nous faut à présent réfléchir aux moyens de réussir ce passage crucial. Concrètement : comment faire pour enrôler les élèves dans des questionnements qui paraissent parfois bien éloignés de leurs préoccupations. Le philosophe danois Soren Kierkegaard a écrit: « Si je veux accompagner un être vers un but précis je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. <sup>13</sup>» Chercher les élèves là où ils sont, voilà peut-être une piste pour réussir l'entrée en matières. Dans le prolongement de cette idée, et pour l'appliquer à la discipline du français, il nous semble intéressant de considérer la théorie de l'actualisation, développée par Yves Citton dans *Lire, Interpréter, Actualiser*. A l'origine de cette théorie se trouve une véritable remise en question d'un des matériaux principaux du cours de français : le texte littéraire. C'est également une méthode qui s'oppose à la contextualisation, réflexe qui s'impose aux spécialistes mais qui s'avère être souvent hermétique pour les élèves. Yves Citton dénonce en effet une « sacralisation » <sup>14</sup> de ce dernier qui finirait par lui nuire car elle réduirait considérablement son champ d'exploitation. Volontiers provocateur, Yves Citton reprend à son compte l'affirmation de Louis Hay : « Le texte n'existe pas. »

Derrière une telle négation se cache en réalité une volonté d'exclure une définition du texte comme un ensemble uniforme, clos et qui ne tolérerait qu'une seule et unique interprétation. Au contraire, l'auteur défend « l'altérité du texte (sa capacité à être et à se faire autre, à se transformer, à se diversifier, à se pluraliser). <sup>15</sup> » Autre notion contre laquelle se bat Yves Citton : l'anachronisme. Il explique que selon lui l'anachronisme interprétatif est un concept totalement désuet dans la mesure où l'une des fonctions de l'interprétation actualisante est justement de pouvoir transposer les problématiques d'une époque donnée à celle du lecteur. L'histoire littéraire, pratique qui consiste à recontextualiser systématiquement une œuvre pour l'interpréter est donc discréditée, ou reléguée au second plan. La richesse du texte se situerait alors dans sa capacité à renaître et à entrer en résonance avec le vécu de chaque lecteur, à n'importe quelle époque et dans n'importe quel contexte. L'auteur l'explique précisément en

---

<sup>13</sup> KIERKEGAARD Soren (1813-1855), extrait d'un texte court intitulé « Pour inciter à la réflexion »

<sup>14</sup> CITTON Yves, *Lire, Interpréter, Actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Editions Amsterdam, 2007. p.82

<sup>15</sup> *Ibid*, p.85

ces termes : «un texte littéraire ne continue à exister que pour autant qu'il nous parle, et [...] il ne nous parle que par rapport à nos pertinences actuelles<sup>16</sup>». Il y a donc probablement quelque chose de très intéressant à exploiter ici concernant la phase d'enrôlement. En effet, l'actualisation des matériaux didactiques apparaît comme un moyen privilégié d'entrer dans la séquence par les représentations des élèves, en écho à des questionnements qui préexistent, en littérature notamment. C'est aussi un excellent moyen de susciter l'engagement des élèves en puisant directement dans leurs personnalités, leurs valeurs ou leurs centres d'intérêt. Mettre le sujet apprenant au centre de la séance d'accroche permet ainsi d'éviter les écueils de modélisations didactiques qui, selon Dominique Bucheton, sont « trop loin des élèves, de leur rapport à la langue et aux tâches<sup>17</sup>. »

### 1.3.2 Replacer le sujet au cœur de l'apprentissage

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989, également connue sous le nom de « loi Jospin » avait pour ambition de « placer l'élève au centre du système éducatif ». Si cette proposition avait fait débat lors de sa sortie, elle est aujourd'hui largement défendue au sein de la communauté éducative. Cette proposition peut facilement être questionnée dans notre étude. Nous l'avons évoqué au début de notre réflexion : l'adhésion de l'élève à une nouvelle problématique ou un nouveau sujet d'étude relève en partie du domaine de la subjectivité. Indéniablement, une partie de cette adhésion dépend donc tout simplement des goûts des élèves. De la même façon, nous n'aimons pas tous les mêmes romans par exemple. S'il semble impossible d'avoir une influence sur cette subjectivité des élèves, nous avons en revanche la possibilité de l'approcher au plus près et de s'en servir comme tremplin. La question n'est pas tant que les élèves entrent avec délectation dans la nouvelle séquence mais plutôt qu'ils se sentent investis, concernés, intrigués par un nouveau questionnement. A ce propos, il faut considérer les recherches menées sur le « sujet-lecteur » afin de l'ériger en modèle pour les autres domaines du français. Sur le site Eduscol, nous trouvons une intervention d'Anne Vibert consacrée à ce sujet intitulée : *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* L'inspectrice générale cite notamment cet extrait du programme des collèges qui stipule que l'étude de texte doit « s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée<sup>18</sup> ». Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est l'allusion aux

---

<sup>16</sup> Ibid, p.26

<sup>17</sup> BUCHETON D. et DEZUTTER O. (dir), *op. cit*, p.11

<sup>18</sup> Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), intervention d'Anne VIBERT « *Faire place au sujet lecteur en classe* », (Mars 2011). Repéré à : <http://eduscol.education.fr>

« réactions spontanées » des élèves. Nous voyons bien que dans cette dynamique, le sujet-apprenant est placé au centre du processus. Il nous semble que cette démarche doit tout particulièrement être mise en œuvre lors de la séance d'accroche. Il est alors du ressort du professeur d'installer un espace sécurisant et propice à l'expression du sujet-apprenant. En définitive, il s'agit donc d'inviter les élèves « à prendre parti, à formuler et justifier une opinion, à réagir personnellement » selon les mots d'Anne Vibert. Si à l'origine la théorie du « sujet-lecteur » s'applique aux champs de la lecture, il nous paraît intéressant de l'étendre aux autres domaines du français tels que l'écriture ou l'expression orale. En somme, nous pouvons appliquer ce principe de valorisation du sujet à tous les matériaux qui peuvent être des supports de l'entrée en séquence. Il nous faut d'ailleurs à présent nous interroger sur ces différents supports, points de départ de la séquence.

### **1.3.3 Au seuil de la séquence : un même but, différents matériaux**

Si toutes les fonctions de la séance d'accroche convergent vers le même objectif, les modalités d'accès à cet objectif peuvent énormément varier. C'est ce que Sandrine Aeby-Daghé et Joaquim Dolz nomment la « présentification »<sup>19</sup>, soit le fait de « montrer aux élèves l'objet d'enseignement-apprentissage avec des supports adéquats. » Nous pouvons retenir de cette définition l'idée qu'il existe des supports plus ou moins adaptés. Cette notion d'adéquation a une conséquence directe pour l'enseignant : il lui faut donc trouver le meilleur moyen d'entrer dans la séquence. Nous tenterons ici de distinguer quelques entrées intéressantes.

Premièrement, il est possible d'entrer dans la séquence par l'écriture : en adoptant la posture d'écrivain, l'élève est amené à se poser des questions qui peuvent être les mêmes que celles des auteurs et constituer une excellente entrée dans la réflexion. C'est un support qui est créé par les élèves et qui repose sur leur propre expérience.

Il est aussi possible d'entrer dans la séquence par l'image. Souvent très présente dans le quotidien des élèves, elle incarne certainement une approche favorisant l'actualisation. Par ailleurs, elle entraîne souvent un regard critique et spontané qui permet de faire naître un questionnement. Les élèves, qui y sont familiers, n'ont pas de mal à la questionner.

Autre moyen d'entamer une séquence : une phase orale. Par exemple, une question initiale déclenche un débat et la confrontation des points de vue constitue le socle de la problématique de séquence. Il faut alors habilement amener la question initiale, afin qu'elle n'en dise pas trop mais qu'elle oriente déjà le débat à venir.

Enfin, il est possible d'entrer dans la séquence par la lecture. Dans ce cas, nous confrontons

---

<sup>19</sup> BUCHETON D. et DEZUTTER O. (dir), *op. cit.*, p.85

directement l'élève au texte en favorisant l'expression du sujet-lecteur et en recueillant des impressions de lecture pour soulever des interrogations qui amorcent la réflexion. L'entrée en lecture fusionne donc avec l'entrée en séquence. Dans *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, Gérard Langlade intitule le chapitre V « Favoriser l'entrée dans l'œuvre et sa lecture ». L'enseignant-chercheur s'intéresse donc tout particulièrement à notre problématique de l'amorce. Il nous semble intéressant de mettre en valeur une des propositions de l'auteur qui prône une véritable « didactique de l'entrée dans les œuvres ». Il s'agit de « l'exploitation pédagogique des paratextes<sup>20</sup> ». En effet, Gérard Langlade explique qu'une bonne utilisation du paratexte peut constituer un excellent moyen d'entrer dans les œuvres, notamment en le prenant comme point d'appui pour formuler des hypothèses de lecture. L'exploitation la plus évidente est celle du titre de l'œuvre et celle de l'illustration de couverture. Une autre possibilité consiste à émettre des hypothèses de lecture à partir de l'incipit de l'œuvre. A ce sujet, l'auteur écrit que « parce qu'elles sont précisément les premières, et qu'elles ont été particulièrement travaillées pour servir de seuil à l'œuvre entière, les phrases qui ouvrent un roman ou une nouvelle sont riches en germes de sens.<sup>21</sup> » Non sans rappeler le phénomène de mise en abîme, il paraît ainsi intéressant de débiter la séquence par le début d'une œuvre, lorsque cela s'y prête.

#### 1.3.4 Synthèse

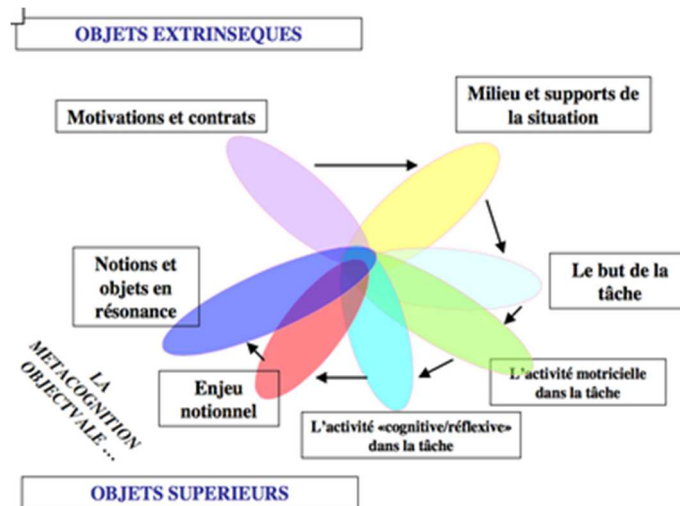
A ce stade de notre réflexion, et en guise de synthèse, il est intéressant de considérer les travaux de recherche de Marc Prouchet, formateur au centre Michel Delay, dans un outil intitulé : *La marguerite des impressions...ou que reste-t-il d'un apprentissage<sup>22</sup>* ? Le titre est explicite : l'auteur s'interroge sur les marques qui persistent dans la mémoire de l'élève après une période d'apprentissage. Or, il est frappant de voir que de nombreuses notions évoquées par Michel Delay sont directement en lien avec les enjeux de la séance-incipit que nous avons évoqués précédemment :

---

<sup>20</sup> LANGLADE Gérard, *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave, collection « Savoir et Faire En Français », 2002. Chapitre 5.

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> PROUCHET Marc, *Outils d'accompagnement Action Formation Recherche* – « La marguerite » – Décembre 2008. Repéré à : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-marguerite-mprouchet>



*La marguerite des impressions, Marc Prouchet*

Le premier pétale, et celui qui sous-tend tous les autres selon le formateur, s'intitule « Motivations et contrats ». Nous reconnaissons ici les enjeux de séduction et d'enrôlement que nous avons étudiés précédemment. L'étude menée par Marc Prouchet apporte un nouvel intérêt à cette phase puisque non seulement elle est essentielle à la mise en marche de la séquence mais elle s'impose aussi comme une trace en mémoire. L'adhésion de l'élève, sa décision de s'investir, est donc une nécessité pour l'apprentissage mais ce n'est pas un moment fugace, elle a en réalité un impact durable. Viennent ensuite les « supports de la situation », soit les matériaux didactiques choisis par le professeur. Appuis nécessaires tant au démarrage de la séquence qu'à tout son déroulement, ils font également partie des temps forts de la séquence d'accroche. Nous y consacrerons une étude plus complète par la suite.

Le « but de la tâche » quant à lui, peut facilement être identifié à la « fonction programmatique ». Nous avons vu qu'il s'agit d'un enjeu crucial puisqu'il permet de légitimer l'entrée dans la séquence tout en dessinant un parcours d'apprentissage. Là encore, il est intéressant de voir que cette étape fait partie des passages marquants. Pour le lier directement avec la motivation, nous pouvons signaler la théorie du psychologue américain Albert Bandura, reprise par Jacques Lecomte dans les *Cahiers pédagogiques* (429-430) selon laquelle « la meilleure façon de maintenir la motivation d'un élève consiste à combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles »<sup>23</sup>. Nous retrouvons bien ici l'idée d'itinéraire cognitif décrite précédemment.

Enfin, le dernier pétale, « Notions et objets en résonance », n'est pas sans rappeler la réflexion menée sur l'actualisation et la « transcendance », soit la faculté de transposer les savoirs appris

<sup>23</sup> *Cahiers Pédagogiques*, n°429-430. *Op. cit.* p.10

dans d'autres registres ou contextes que l'environnement scolaire.

Ce schéma vient donc conférer une dimension supplémentaire à notre étude sur l'importance de la séance d'accroche dans la mesure où de nombreux points évoqués ont aussi un impact au-delà de la séquence. En somme, une entrée en matière réussie garantit non seulement une adhésion immédiate de l'élève mais représente aussi à terme une plus-value pour la mémorisation de la séquence entière.

#### **1.4 Formulation de la problématique**

A ce stade de notre recherche, nous nous sommes donc interrogés sur les enjeux de la séance d'accroche. En établissant un parallèle avec les fonctions de l'incipit, nous en sommes arrivés à la conclusion qu'ils étaient multiples et essentiels au regard de l'implication de l'élève dans la séquence à venir. Nous avons donc déduit qu'il s'agit d'un moment stratégique, qu'il faut réussir au mieux. Dans cette logique d'enrôlement, nous avons insisté sur l'importance de l'actualisation des matériaux didactiques, supports de la première séance. Enfin, nous avons analysé quelques approches qui s'offrent au professeur de français pour entrer dans une nouvelle séquence. Après toutes ces considérations sur la séance liminaire et au regard des enjeux cruciaux qui l'entourent, plusieurs questions se posent à nous.

Comment les élèves perçoivent-ils la séance d'accroche ? Ont-ils conscience de tous ses enjeux ? Existe-t-il, dès lors, un moyen privilégié d'entrer en séquence ? Quelles approches favorisent l'implication de l'élève au seuil de la séquence ?

Nous avons postulé l'existence « d'un horizon d'attente » de l'élève en ce qui concerne la première séance. Nous verrons donc dans quelle mesure il est expérimenté par les élèves et si ces derniers ont une idée des fonctions de la première séance. Nous interrogerons également les professeurs pour connaître leur point de vue sur la séance d'ouverture. Il sera aussi intéressant d'expérimenter l'actualisation des matériaux didactiques et de voir quelles approches sont le plus propices à l'implication des élèves.



## **2 Méthode**

Les prémices de notre questionnement concernaient les enjeux et les fonctions de la première séance. Nous avons ensuite avancé des pistes pour réussir ce passage stratégique. Dans un premier temps, nous avons donc voulu expérimenter ces différentes activités permettant d'entrer en séquence en leur appliquant le principe d'actualisation, afin de définir quelles approches favorisent réellement l'implication des élèves.

Dans un second temps, nous avons voulu savoir comment était perçue la séance d'accroche à la fois par les élèves et par les enseignants. Du côté de l'élève, nous avons cherché à déterminer s'il existait bel et bien un « horizon d'attente » spécifique à la séance d'accroche. Du côté des enseignants, nous avons souhaité connaître l'avis et le regard de différents professeurs sur l'entrée en séquence.

### **2.1 Participants**

L'étude effectuée a porté sur deux grandes catégories de population. Dans un premier temps, il s'agissait des élèves de deux classes de quatrième dont je suis professeure de français. Plus précisément, la population interrogée était constituée de vingt filles et vingt garçons âgés de treize à quatorze ans.

Dans un second temps, nous avons interrogé dix professeurs de différentes matières, tous professeurs au sein du même collège. Nous avons volontairement choisi des professeurs ayant des caractéristiques distinctes, soit :

- Une professeure d'arts plastiques ayant quatorze années d'ancienneté.
- Un professeur d'éducation physique et sportive ayant trente ans d'ancienneté.
- Un professeur de mathématique ayant deux ans d'ancienneté.
- Un professeur-stagiaire de mathématique.
- Un professeur-stagiaire de physique-chimie.
- Un professeur d'histoire-géographie ayant trente-deux ans d'ancienneté.
- Trois professeures de français ayant quatorze, vingt et vingt-cinq années d'ancienneté.

### **2.2 Matériel et procédure**

Plusieurs supports ont été utilisés pour mener à bien notre étude. Dans un premier temps, au seuil de nos propres séquences d'enseignement, nous avons expérimenté les différentes activités évoqués dans la partie théorique de notre travail en suivant le principe d'actualisation. Nous avons ainsi pu observer les réactions d'élèves. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé un questionnaire à l'attention des élèves afin de voir quelle était leur perception de la première séance. Enfin, nous avons élaboré un questionnaire similaire pour les professeurs.

## 2.2.1 Diverses activités pour entrer en séquence

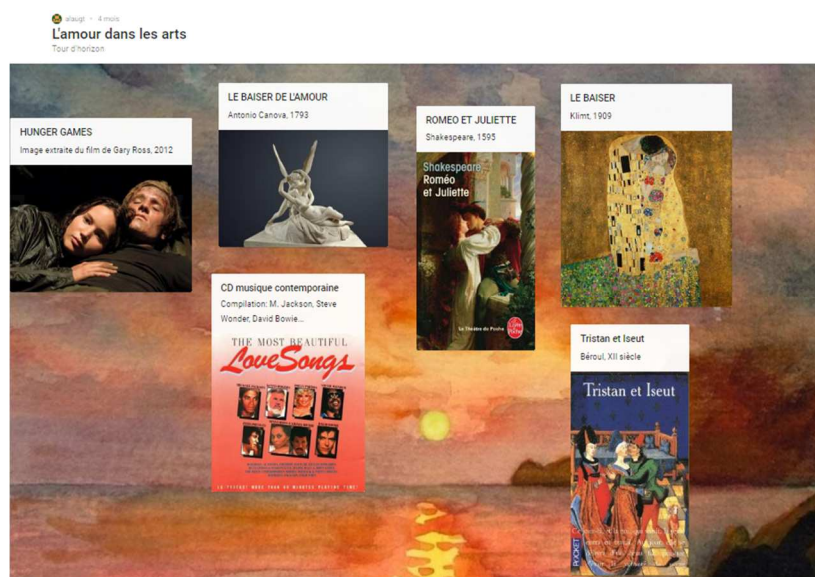
Nous avons tout d'abord mis en œuvre pratiquement les différentes activités énumérées pour entrer en séquence, soit : l'entrée par l'écriture, l'entrée par l'image, l'entrée par la lecture et l'entrée par un débat à l'oral. Notons que dans certains cas, plusieurs activités se combinaient dans une même activité. Voici les activités mises en œuvre en début de séquence :

### 2.2.1.1 L'image

Nous avons choisi l'image pour entrer dans la première séquence intitulée « Dire l'amour » dont la problématique était : « Pourquoi dit-on ses sentiments ? »

L'objectif de la première séance de cette séquence était d'attirer l'attention des élèves sur l'omniprésence du thème de l'amour dans les arts. Autour d'eux, dans leurs loisirs et leur culture commune, l'amour est très souvent questionné, représenté ou mis en avant. L'idée était donc d'amener les élèves à s'interroger sur ce qui peut pousser les hommes à dire ainsi leurs sentiments à travers les âges. L'image opère ici pour les élèves comme un rappel de cette omniprésence des représentations de l'amour. Elle permet alors une illustration tangible et une appropriation plus aisée du thème de séquence par les élèves. Par ailleurs, ces illustrations mobilisent toutes des stéréotypes sur l'amour que nous interrogerons avec les élèves.

Le support choisi était un padlet. Il y figurait des représentations de plusieurs arts provenant de plusieurs époques, ayant donc pour thème commun l'amour.



*Padlet d'images*

A l'oral, les élèves devaient répondre aux questions suivantes :

- 1- Que représentent les images du padlet ?
- 2- Quels sont les exemples du padlet que vous connaissez ?
- 3- Quels points communs/différences voyez-vous entre ces images ?

Analyse du padlet :

La première image est extraite de film de Gary Ross intitulé *Hunger Game* (2012). Elle met en scène le couple central de l'histoire. Cette image est choisie dans une logique d'actualisation puisque c'est un film récent que la majeure partie des élèves connaissent. La deuxième image est une photographie du *Baiser de l'amour* (1793) du sculpteur italien Antonio Canova. Même si les élèves ne la connaissent pas, cet exemple a pour intérêt d'élargir le spectre des différents arts présentés. La troisième image est la première de couverture du célèbre *Roméo et Juliette* de Shakespeare (1595). C'est un exemple connu des élèves qui sont capables de résumer les grandes lignes de l'intrigue. La quatrième image représente *Le Baiser* (1909) de Klimt. C'est un tableau assez connu qui peut faire partie des connaissances des élèves. La cinquième représente la jaquette d'un cd de musique intitulé « Love Songs » qui compile des chansons d'artistes tels que Michael Jackson ou David Bowie. Ce choix se justifie lui aussi par un désir d'actualisation des matériaux pédagogiques dans la mesure où les élèves sont familiers à l'art musical et qu'ils connaissent sûrement quelques chanteurs. La dernière image est la première de couverture de *Tristan et Iseut* (XII) de Béroul. Certains élèves de quatrième ont découvert cette œuvre l'année précédente dans le cadre de l'étude de la littérature du moyen-âge prévue par le programme de la classe de cinquième. Par ailleurs, cet exemple permet de montrer la dimension transhistorique de l'expression de l'amour dans les arts.

#### 2.2.1.2 L'écriture

Nous avons expérimenté l'entrée en séquence par l'écriture à deux reprises. Premièrement, lors de la deuxième séquence intitulée « La ville en poésie, poésie de la ville. ». La première séance, « Ma ville idéale », avait pour objectif de confronter plusieurs visions de la ville et de réfléchir à son pouvoir inspirateur. Dans cette optique, nous avons mis en œuvre l'activité suivante, en deux parties :

Première partie :

- Noter au tableau : « La ville » et demander aux élèves de noter tous les mots qui leur viennent à l'esprit en rapport avec ce terme.

Deuxième partie :

- Décrivez en une dizaine de lignes une ville qui vous paraîtrait idéale. Vous lui donnerez un nom et votre description devra donner envie aux autres élèves de s'y rendre. Faites de la publicité pour votre ville !

Analyse de l'activité :

L'objectif est de faire réfléchir les élèves sur leurs propres conceptions de la ville et de les

conduire à questionner le potentiel poétique de cet environnement. En leur demandant d'imaginer leur ville idéale et d'en faire la promotion, nous les invitons à mettre en avant ce qu'ils considèrent comme étant les atouts de l'environnement urbain. Le choix de l'écriture se justifie ici par la volonté de laisser aux élèves un espace d'expression personnelle, en leur donnant toute latitude pour imaginer leur ville idéale. L'atelier débute par une phase de recherche du matériau qui permettra d'amorcer et de nourrir l'écriture.

Nous avons également choisi de débiter par une activité d'écriture lors de la cinquième séquence qui portait sur la nouvelle réaliste. Elle s'intitulait « Des récits courts qui nous prennent de court ». Dans le cadre de cette séquence autour d'un genre littéraire spécifique, il nous a semblé pertinent d'introduire le thème par une activité d'écriture. La première nouvelle envisagée à l'étude était *Quand Angèle fut seule...* de Pascal Méridgeau. Nous avons donc annoncé aux élèves ce projet mais avant de leur distribuer le texte, la consigne d'écriture était la suivante : Imaginez l'incipit de cette nouvelle, qui commencerait par les mots suivants « Quand Angèle fut seule.... ».

On veut ici, une fois encore, provoquer des hypothèses de lecture dans le but de décupler l'effet de surprise à la fin du texte.

### 2.2.1.3 Image et lecture

Nous avons également expérimenté une entrée en séquence qui combinait l'image et la lecture. Cette expérimentation a eu lieu dans le cadre de la séquence 3 intitulée « *Le Cid*, entre amour et devoir ». L'objectif de la première séance était d'émettre des hypothèses de lecture à partir du paratexte. L'activité se déclinait de la manière suivante :

- 1- Collecte des différentes éditions et comparaison des choix d'éditeurs quant à l'image de la couverture.

Questions posées aux élèves :

- Que représentent ces différentes premières de couverture ?
- Que peut-on imaginer de l'histoire à partir de ces images ?

- 2- Lecture de la distribution des personnages.

Questions posées aux élèves :

- Qu'apprend-on sur le contexte de l'intrigue ?
- Quelles hypothèses sont validées ? invalidées ?

Analyse :

Cette activité liminaire a été imaginée sur le principe « d'exploitation des paratextes » prôné par Gérard Langlade dans son ouvrage sur les œuvres intégrales. Il s'agit de prendre pour point

de départ ce que lecteur aperçoit en premier lorsqu'il est face à un livre. Le professeur n'avait pas demandé d'édition en particulier. Il était donc intéressant de commenter les différents choix d'illustrations pour une même intrigue. L'objectif qui sous-tend cette activité est la formulation d'hypothèses. L'analyse des premières de couvertures doit amener les élèves à imaginer ce que pourrait raconter la pièce.

La deuxième partie de l'activité est une première entrée en lecture. On choisit de s'attarder sur un paratexte important dans une pièce de théâtre : la distribution des personnages. L'entrée en lecture renforce ou invalide certaines hypothèses et elle permet déjà une analyse du contexte de l'intrigue.

#### *2.2.1.4 Débat*

L'entrée en séquence par l'oral a été expérimentée lors de la séquence 4, intitulée « Informer, s'informer, déformer » qui portait donc sur l'information et la désinformation dans les médias. La première séance, « Les médias et moi » avait pour objectif d'adopter un regard analytique sur sa propre utilisation des médias. L'activité initiale se déroulait ainsi :

1- Question aux élèves :

- Pouvez-vous me citer différents médias que vous connaissez ?

Recueil des réponses au tableau.

- Pour vous, est-ce une chance d'avoir beaucoup de médias à disposition ?

La moitié de la classe doit convaincre l'autre partie que c'est une chance. L'autre moitié doit soutenir la thèse inverse.

Analyse :

Le choix du débat permet ici aux élèves d'échanger leurs avis avec leurs camarades dans le cadre d'un débat constructif et argumenté. Il s'agit de mettre en commun les visions de chacun et d'apprendre à justifier une opinion. C'est une bonne activité pour amener les élèves à se rendre compte de l'ambivalence des médias.

#### **2.2.2 Questionnaire élèves**

Ce questionnaire (cf. Annexe1) a été réalisé dans le but d'étayer l'hypothèse formulée au début de notre recherche, selon laquelle il existerait un « horizon d'attente » de l'élève au moment de l'entrée en séquence. Pour rappel, il s'agirait d'un ensemble d'expectatives détenues par l'élève au moment de la première séance. Nous avons donc voulu savoir si réellement, l'apprenant avait conscience des différents enjeux et fonctions de la séance liminaire. Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire comportant un total de quatre questions. Les élèves disposaient de vingt minutes pour répondre. Le questionnaire a été administré le jour même d'une entrée

en séquence, juste avant de débiter la nouvelle séquence. Pour expliciter cette situation, en complément d'un rappel oral, un préambule écrit a été adressé aux élèves, en tête du questionnaire, dans les termes suivants : « Comme vous le savez, nous avons terminé la séquence précédente, nous allons donc en commencer une nouvelle. Aujourd'hui va donc avoir lieu la première séance de la nouvelle séquence. Mais avant cela, je vous demande bien vouloir répondre le plus précisément possible à ces questions. »

Voici l'intitulé exact de chaque question qui figurait dans le questionnaire. Pour chacune d'entre elle, nous précisons ici les raisons qui nous ont conduits à les adresser aux élèves.

1- Qu'attendez-vous de cette première séance ?

Cette première question a pour objectif de cerner les attentes des élèves en ce qui concerne les fonctions de la séance d'accroche. Il s'agit donc de savoir s'ils s'attendent plutôt à être informés, séduits, engagés dans un questionnement ou avertis d'un « itinéraire cognitif ». C'est une question volontairement ouverte afin de ne pas influencer les élèves vers une certaine fonction plutôt qu'une autre.

2- De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence est importante ? Oui ou Non ? Pourquoi ?

Ici, les élèves sont invités à prendre du recul et à adopter un regard plus distancié sur la question de l'entrée en séquence. L'interrogation totale est suivie d'un appel à la justification de la réponse donnée. Cette question a pour objectif d'identifier le regard des élèves sur la séance d'accroche par rapport à la séquence entière.

3- Parmi les séquences effectuées jusqu'à présent, quelle est la première séance de séquence que vous avez préférée ? Pourquoi ?

Pour répondre à cette question, les élèves devaient choisir, rétrospectivement, leur séance d'accroche favorite. Ils bénéficiaient pour cela d'un rappel des premières séances déjà effectuées au tableau. Celles-ci étaient au nombre de cinq et balayaient les diverses activités évoqués dans notre étude. La trace écrite qui figurait au tableau était la suivante :

Séquence 1 : Dire l'amour, séance 1 : « L'amour, au cœur des arts » (Padlet d'images)

Séquence 2 : La ville en poésie, séance 1 : « Ma ville idéale » (Ecriture)

Séquence 3 : *Le Cid*, entre amour et devoir, séance 1 : *Le Cid*, hypothèses de lecture et représentations (Premières de couverture : Image-Lecture)

Séquence 4 : Informer, s'informer, déformer, séance 1 : « Avoir un grand nombre de médias à disposition, une chance ? » (Débat)

Séquence 5 : Des récits courts qui nous prennent de court, séance 1 : *Quand Angèle fut seule...* (Écriture et lecture)

- 4- Selon vous, quelle est la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? (Image ? Débat ? Ecriture ? Lecture ? Autre ? ) Pourquoi ?

Avec cette dernière question, il s'agissait d'identifier les préférences des élèves pour voir si une activité se dégageait nettement des autres ou pas. En d'autres termes, cette question amenait les élèves à se questionner sur leur propre processus d'enrôlement. Du côté de l'enseignement, cela permet de voir quelles approches favorisent effectivement l'implication de l'élève au seuil de la séquence.

### **2.2.3 Questionnaire professeurs**

Le questionnaire adressé aux professeurs (cf. Annexe 2) comportait lui aussi quatre questions, dans la même perspective que celui donné aux élèves. En revanche, les professeurs n'étaient pas limités dans le temps pour répondre. Les questions se déclinaient de la façon suivante :

- 1- De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence soit importante ? Pourquoi ? Selon vous, quelle est la fonction principale de cette séance d'introduction ?

Cette première question est quasiment l'exacte réplique de celle donnée aux élèves. Il s'agit de voir si, aux yeux des professeurs, la séance d'accroche apparaît comme un moment stratégique ou pas. La dernière partie de la question invite les enseignants à se positionner sur la fonction qu'ils jugent « principale » de cette séance d'accroche.

- 2- Et vous, comment introduisez-vous vos séquences? Utilisez-vous toujours la même activité ?

Ici, nous cherchons à savoir quelles activités sont mises en place par les professeurs de différentes matières pour introduire une nouvelle séquence ou un nouveau chapitre. Etant donné la grande hétérogénéité des profils représentés, on s'attend à avoir un grand nombre d'activités présentés ici.

- 3- Selon vous, dans un idéal, quelle serait la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? Pourquoi ?

Cette question invite les professeurs à s'éloigner de leur pratique effective pour présenter ce qui, à leurs yeux, constituerait l'activité idéale pour optimiser l'entrée en séquence.

- 4- Pouvez-vous décrire une première séance que vous avez menée et qui a particulièrement remporté l'adhésion de vos élèves ?

Cette dernière question ramène les enseignants sur le domaine de leur pratique pédagogique de terrain. Nous leur demandons de détailler le déroulement d'une séance d'accroche qui aurait suscité un intérêt spécial de la part des élèves.

### 3 Résultats

Nous rapportons dans un premiers temps les réactions d'élèves lors de l'expérimentation des différentes activités en mesure d'introduire une nouvelle séquence. Nous présenterons ensuite les résultats des questionnaires élèves et professeurs.

#### 3.1 Réactions d'élèves

Pour chaque activité, nous avons retranscrit les réponses les plus prégnantes par rapport à notre objet d'étude ou bien des échantillons représentatifs du travail rendu.

##### 3.1.1 Activité « images »

Pour rappel, il s'agit de l'activité introductrice de la séquence 1 « Dire l'amour ». Le support était un padlet représentant différents arts autour du thème de l'amour. A la question : «Quels sont les exemples du padlet que vous connaissez ? », nous avons obtenu ces réponses :

Elève 1 : « Oh il y a Hunger Games ! Il est trop bien ce film, je l'ai vu au cinéma, c'était génial. »

A la demande du professeur, l'élève explique ce qui est mis en avant dans l'image.

Elève 1 : « C'est Katniss et Peeta, ils sont ensemble mais c'est compliqué parce qu'ils sont dans une arène et un seul des deux doit survivre. »

Elève 2 : « Moi je connais Roméo et Juliette, j'ai vu un film mais là c'est le livre je crois. Ça parle d'une histoire d'amour qui finit mal parce que les familles sont ennemies. »

Elève 3 : « C'est un CD de musique en bas. »

A la deuxième question : « Quels points communs/différences voyez-vous entre ces images ? », les réponses ont fait émerger les points suivants :

Elève 4 : « D'abord il y a plein d'art différents : de la musique, du cinéma, un tableau, une sculpture.. »

Elève 5 : « Ça vient pas vraiment des même siècles et des mêmes endroits. »

Elève 6 : « Ça parle que d'amour, comme d'habitude, c'est comme dans tous les films. »

Deux éléments majeurs apparaissent dans ces réponses. D'une part, les élèves se dirigent en premier lieu vers les exemples qui leur sont familiers. En l'occurrence, nous relevons ici deux allusions au cinéma qui évoquent des expériences personnelles. Deuxièmement, ils mobilisent des stéréotypes concernant l'expression de l'amour, notamment l'élève 6, qui seront ensuite questionnés dans la séquence.



### 3.1.2 Activités « écriture »

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons expérimenté à deux reprises l'entrée en séquence par l'écriture. Voici pour nos activités respectives, un aperçu des travaux d'élèves :

#### 3.1.2.1 « *Ma ville idéale* »

L.C. : « Venez vivre dans une ville magnifique qui vous accueille à bras ouverts. Cette ville parle la langue universelle, ce qui facilitera les choses ! »

M.P. : « Cette ville aux milles merveilles, remplie de magasins et d'habitations, vous plaira si vous y aller. »

L.G. : « Panama, au centre de la France, est une grande ville, belle, active et très peuplée. Tous les magasins, supermarchés et superettes sont à votre disposition ainsi que les parcs d'attraction ! »

M.T. : « On peut y passer une journée entière sans jamais s'ennuyer. C'est la ville des gratte-ciels, ils sont énormes et on pourrait croire qu'ils touchent le ciel. Les gens ont la joie de vivre. »

M.G. : « Futuria, une ville qui accueille environ un million de personnes par an, est très moderne. Voitures volantes, immeubles lumineux, magasins et restaurants par chers. C'est un endroit magique et plein de surprises. »

E.M. : « Bienvenue à Dreamcity, la ville où tous les habitants sont souriants. Quasiment pas de voitures, que des voitures aux moteurs muets. Des musées, des hôtels splendides, des parcs et des lacs, des rues épurées, des magasins ouverts tout le temps. Une ville qui ne dort jamais, dans laquelle les rêves se réalisent. »

Les élèves présentent leur ville idéale comme un lieu très vivant dont les qualités sont le cosmopolitisme et l'abondance de ressources à disposition. C'est également un endroit qui a une influence directe sur le bien-être des individus qui « ont la joie de vivre » ou qui peuvent y « réaliser leurs rêves ». La mise en commun de leurs conceptions permet d'orienter la suite de l'étude en confrontant la vision des élèves avec celle des poètes.

#### 3.1.2.2 « *Quand Angèle fut seule....* »

M.G : « Quand Angèle fut seule, elle sortit dehors et se dirigea vers la « forêt prisonnière », une forêt dont tout le monde avait peur, qui était remplie d'animaux sauvages, de ronces et d'épines. Selon une légende qu'Angèle avait lue, si on rentrait dans cette forêt, il y avait toutes les chances de ne jamais en sortir. Mais Angèle n'avait peur de rien. Un matin, elle prépara un sac rempli de pain, d'eau et de confiture et elle partit. Elle marcha, marcha, quand soudain, les loups l'encerclèrent. Allait-elle s'en sortir ? »

E.P : « Quand Angèle fut seule, elle appuya sur le bouton rouge. Une énorme explosion suivit, les rochers tombèrent dans la gorge. Les hurlements sauvages des démons suivirent. Puis le silence total, seul les cris des charognards venaient briser le silence. Un énorme rugissement, suivi d'un torrent de feu, se déversa dans la gorge en direction d'Angèle et ses camarades. »

D.L « Quand Angèle fut seule, elle décida de dormir tant qu'elle le pouvait encore. Cela faisait six mois qu'elle avait été kidnappée. Et selon le mode opératoire de ce kidnappeur, il ne lui restait plus beaucoup de temps, avant qu'il ne la tue et enlève une autre fille. C'était comme ça depuis trois ans et la police n'avait jamais retrouvé le moindre indice qui la mènerait jusqu'aux jeunes filles enlevées. Il ne restait à Angèle que le temps de faire ses adieux aux êtres qu'elle aimait et de fermer les yeux en espérant que ce n'était qu'un mauvais rêve. »

N.A : Quand Angèle fut seule, elle se rendit dans sa chambre et se cacha sous son lit. Ses parents l'avait laissée seule, le temps de faire une course. Dans sa cachette, elle se mit en boule, attrapa son doudou et s'endormit profondément. Quand elle se réveilla, elle n'était plus sous son lit, ni même chez elle d'ailleurs... »

Concernant ces productions d'élèves, il nous semble intéressant de souligner deux points majeurs. Premièrement, quasiment tous les élèves ont imaginé que le personnage d'Angèle était une enfant ou une adolescente. Les élèves puisent donc indéniablement dans leur vécu et leur identité. Deuxièmement, nous pouvons dégager différents genres dans ces écrits. Le genre policier est présent dans l'incipit de D.L, l'univers du conte se retrouve dans l'incipit rédigé par M.G et le roman d'aventure transparait dans les incipits d'E.P et N.A. Toutes ces hypothèses seront ensuite remobilisées au moment de la découverte du texte de Mérimée.

### **3.1.3 Activité « images et lecture »**

Cette activité liminaire a été expérimentée dans le cadre d'une séquence portant sur l'œuvre intégrale du *Cid* de Corneille.

La première phase consistait à observer les premières de couvertures de différentes éditions du *Cid*. Aux questions « Que représentent ces différentes premières de couverture ? » et « Que peut-on imaginer de l'histoire à partir de ces images ? », nous avons obtenu les réponses suivantes :

« On voit une épée presque sur toutes les couvertures. »

« Il y a deux hommes qui se battent. »

« Ca ressemble un peu aux chevaliers du moyen âge comme dans les duels. »

« Le premier on dirait presque l'affiche d'un film. »

« Après on voit aussi une femme et un homme séparés par une épée. »

« Ca va surement se passer au moyen-âge et il va y avoir des combats. »

« Moi je pense qu'il va y avoir une histoire d'amour et que des hommes vont se battre pour une femme. »

« A mon avis le héros est un chevalier. »

La deuxième phase était une entrée en lecture. Il s'agissait de lire et d'analyser la distribution des personnages de la pièce. Les questions posées étaient : « Qu'apprend-on sur le contexte de l'intrigue ? Quelles hypothèses sont validées ? Invalidées ? »

Voici les réponses obtenues :

« Ça se passe en Espagne vu qu'ils parlent de Séville et de Castille. »

« Comme on disait c'est pas à notre époque vu qu'il y a un roi et tout. »

« Il y a des gens plus ou moins importants, un roi, des comtes, des gouvernantes. »

« On voit qu'il va vraiment y avoir une histoire d'amour et deux hommes aiment la même femme donc je pense que c'est eux qui se battent sur les images. »

Ici, une fois de plus, il s'agit de mutualiser les hypothèses de lectures qui émergent à partir des paratextes à disposition. Les réponses d'élèves soulignent leur capacité à tirer des conclusions sur le contexte de l'intrigue à partir des images. Comme lors de l'activité « Image » avec le padlet, l'esthétique cinématographique est évoquée par les élèves. Lors de la deuxième phase de l'activité, les élèves parviennent encore à déduire des informations pertinentes à partir de la distribution des personnages. C'est l'écart avec leur environnement contemporain qui leur permet d'affirmer que l'intrigue se passe certainement au Moyen-Age.

#### **3.1.4 Activité « débat »**

Au seuil de la séquence sur les médias, nous avons choisi d'amorcer la réflexion par un débat. La question était la suivante : « Pour vous, est-ce une chance d'avoir beaucoup de médias à disposition ? Trouvez des arguments pour et contre. » Le dispositif retenu scindait la classe en deux parties, chacune devant défendre un point de vue opposé.

Nous synthétisons dans le tableau ci-dessous les réponses d'élèves :

OUI	NON
« C'est bien de pouvoir avoir des informations sur le monde et sur ce qui se passe. C'est quand même important d'être au courant. »	« Des fois, tous les médias se répètent en boucle, c'est énervant. Ils disent mille fois la même chose sans rien de nouveau. »
« Ça nous permet de choisir ce qu'on préfère. Par exemple moi je regarde la télé, ma grand-mère préfère lire le journal. »	« Quand il y a trop d'information, on peut s'y perdre et des fois il y a des choses qui nous intéressent pas. »
« C'est bien d'avoir plein de médias parce qu'on peut tout le temps en avoir un près de nous, soit sur le téléphone, soit chez nous à la télé, même dans la voiture à la radio. »	« Des fois, il y en a qui disent n'importe quoi juste pour faire le buzz. »

Le point saillant de l'analyse de ce débat est l'implication émotionnelle des élèves par rapport à la question posée. Chaque intervention témoigne d'une prise de position personnelle et d'un avis tranché sur la question. Nous voyons qu'ils se sont bien appropriés la question dans la mesure où nous pouvons relever beaucoup de marque de subjectivité (« moi je regarde la télé, ma grand-mère préfère le journal, « c'est énervant », « parfois on s'y perd ».) La mise en commun de ces diverses façons de considérer les médias constitue alors un très bon terreau à la mise en marche de la séquence.

## 3.2 Résultats des questionnaires

### 3.2.1 Questionnaire élèves

Nous exposons ici les résultats du questionnaire administré aux élèves. Nous avons retenu quarante questionnaires sur cinquante-trois car sept questionnaires étaient inexploitables (pas ou très peu de réponses). Nous proposons un aperçu des questionnaires remplis par les élèves en annexes 3, 4 et 5. Pour plus de clarté, nous avons synthétisé les résultats sous forme de figures.

### 3.2.1.1 Les réponses des élèves sur l'importance de la première séance

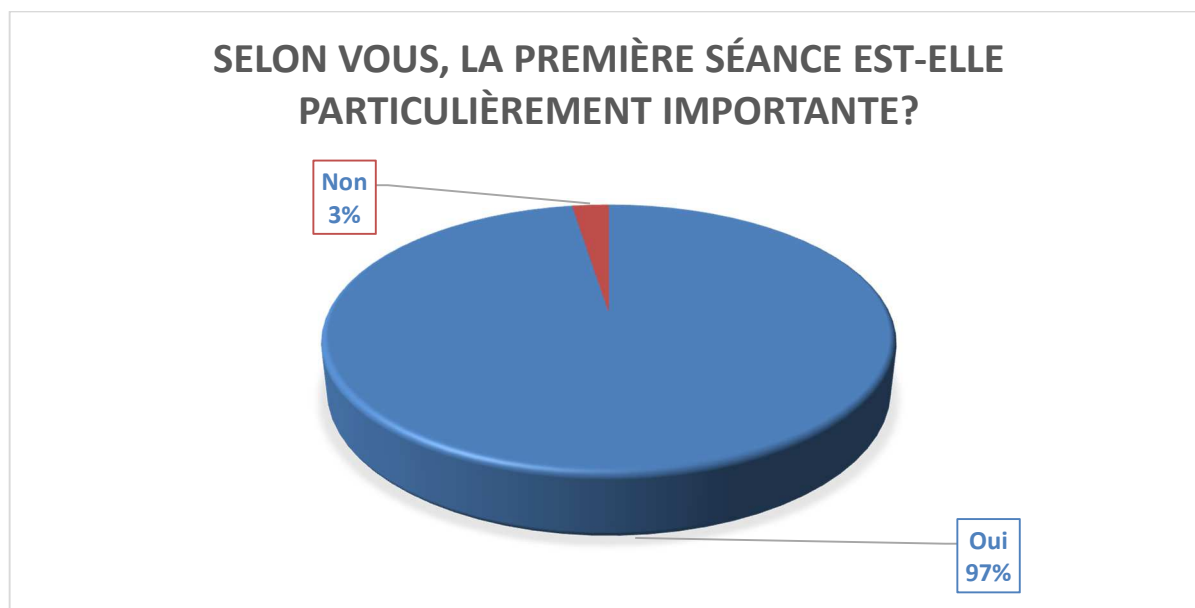


Figure 1

Description :

97% des élèves estiment que la première séance est particulièrement importante. Les justifications de cette réponse positive sont multiples. En voici quelques exemples : « C'est important parce qu'elle nous donne le suspense et on a envie de voir la suite. » « Oui car c'est comme la première scène d'un film ou le premier chapitre d'un roman. » « Oui car pour moi c'est comme l'entrée d'un repas. Soit ça nous donne envie de manger soit on a plus faim. »

3% des élèves pensent que la première séance n'est pas particulièrement importante. Les réponses négatives sont justifiées de la sorte : « Si elle n'est pas intéressante, alors elle ne sert à rien. »

Analyse :

Le résultat est formel : les élèves ont bien des attentes fortes au début de la séquence. Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse selon laquelle il existe chez l'élève un horizon d'attente au moment de l'entrée dans la séquence. Les comparaisons qu'ils emploient nous intéressent particulièrement. Une élève a pensé à la même analogie que celle que nous établissons au début de notre mémoire entre la séance d'ouverture et l'incipit d'un roman. La comparaison culinaire est aussi parlante : les élèves veulent être « mis en en appétit ».

### 3.2.1.2 Aujourd'hui, qu'attendez-vous de cette première séance ?

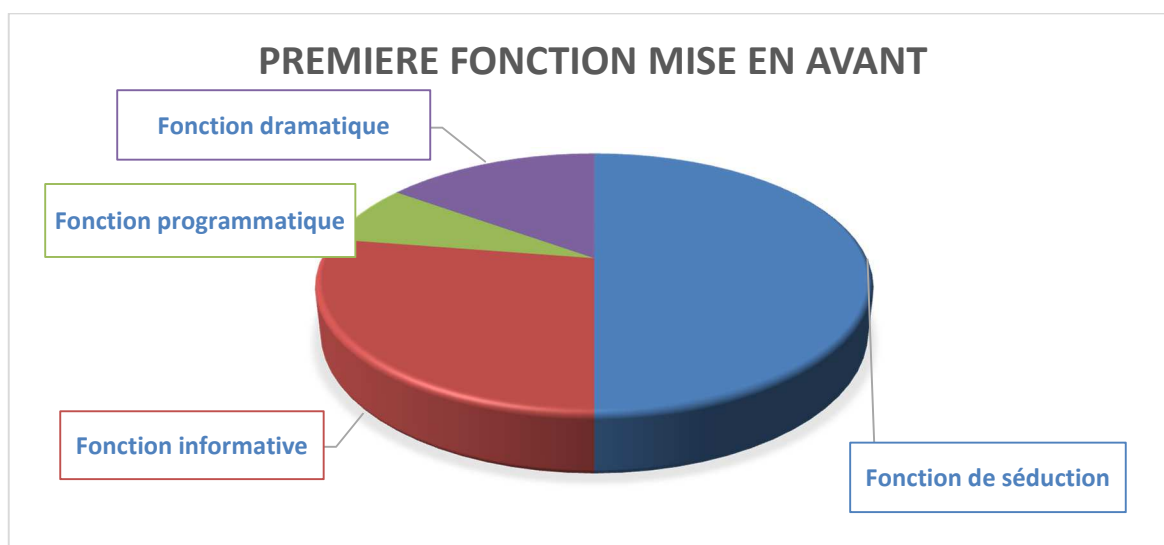


Figure 2



Figure 2bis

Description :

La figure 2 décrit les réponses données à la question 1 et synthétise la première fonction citée par les élèves. Ainsi, 50% des élèves mettent en avant la fonction de séduction de la séance d'ouverture. Ils l'expriment par exemple en ces termes : « J'attends qu'elle soit intéressante et qu'elle me donne envie de rentrer dans la nouvelle séquence. » « J'aimerais que le sujet me plaise pour avoir plus de motivation. » La quasi-totalité des élèves qui mettent en avant la fonction de séduction emploient le mot « intéressant ».

28% font allusion à la fonction informative. Nous la retrouvons au travers de ces termes : « J'attends qu'elle m'explique précisément ce qu'on va faire maintenant. » ou encore « Je veux apprendre de quoi on va parler. »

15 % évoquent la fonction dramatique en expliquant vouloir « quelque chose qui mette dans le

bain de la nouvelle séquence ». Une élève affirme également : « Je veux qu'elle rentre directement dans le vif du sujet. »

8% mettent en avant la fonction programmatique lorsqu'ils affirment par exemple que « la première séance doit dévoiler le projet principal de toute la séquence. »

Le diagramme de la figure 2bis prend en compte les réponses de la question 1 et 2 pour comptabiliser le nombre de fonctions désignées par les élèves. Dans un même questionnaire nous trouvons ainsi des réponses comme : « J'attends de cette première séance qu'elle soit accrocheuse et non ennuyante (séduction) et aussi qu'elle soit intéressante sur la durée (programmation).

Analyse :

Ce sont donc les fonctions de séduction et d'information qui sont le plus présentes dans les réponses d'élèves. Les élèves ont conscience de ce qui se joue lors de la séance d'ouverture puisqu'ils expliquent clairement que cette dernière détermine leur degré d'engagement dans la séquence entière. Ils veulent être enrôlés dans un nouveau sujet et séduits par une nouvelle thématique. Mais ils réclament également de la clarté et de la précision en ce qui concerne l'annonce du thème et les objectifs à atteindre (fonction d'information).

La moitié des élèves parviennent à identifier deux fonctions. Ce sont la plupart du temps les fonctions de séduction et d'information, mais également la fonction programmatique. En revanche, ils sont seulement 3 % à identifier trois fonctions. C'est donc une vision globalement insuffisante. Nous pouvons retenir qu'une des missions du professeur est donc de créer des séances d'ouvertures plus complètes, ne se limitant pas à la séduction mais donnant à voir toutes les fonctions.

### 3.2.1.3 Les séances d'ouverture préférées des élèves

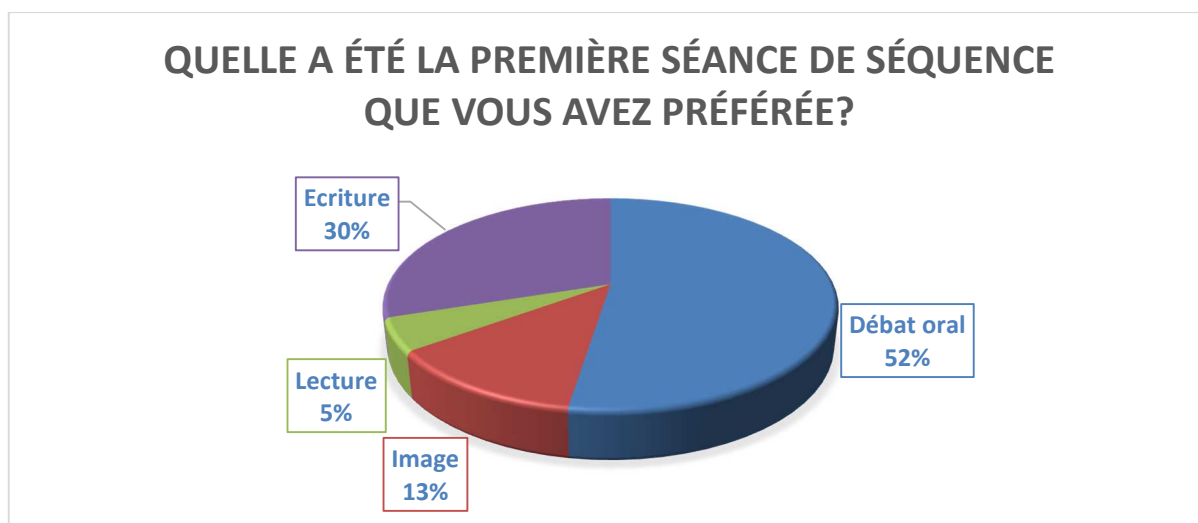


Figure 3

Description :

52% des élèves ont préféré le débat oral pour entrer en séquence. Divers arguments sont avancés tels que : « J'ai préféré le débat sur les médias car c'était un sujet d'actualité. » « J'ai aimé le débat sur les médias car le thème du débat est quelque chose que l'on voit tous les jours et qui est important. » Quand à la séquence introduite par l'écriture, elle a été plébiscitée par 30% des élèves. Les justifications ont été les suivantes : « J'ai bien aimé le fait de devoir raconter une histoire juste à partir d'un titre. » « J'ai aimé écrire parce qu'on a inventé des histoires avant de découvrir qu'en fait elles n'avaient rien à voir avec la vraie. » « J'ai aimé écrire sur une ville qui me tient à cœur. » L'image a retenu l'attention de 13 % des élèves car selon eux « c'est le mieux pour rentrer dans un thème » et « c'est plus facile pour commencer. » Enfin, 5% ont préféré commencer par la lecture car « les livres sont souvent intéressants » et « elle permet de bien rentrer dans le thème. »

Analyse :

Ce sont donc le débat oral et l'écriture qui ont été préférés par les élèves. Dans le cas du débat, les élèves ont été sensibles au fait qu'il s'agissait d'une activité en lien avec un sujet qui les concernait et qui faisait partie de leurs préoccupations. Pour l'écriture, nous pouvons noter que les justifications d'élèves font émerger l'idée que cette activité leur offre un espace d'expression personnelle et qu'ils aiment solliciter leur imagination pour la confronter ensuite à celle d'autrui.

#### 3.2.1.4 Les activités plébiscitées pour une première séance réussie

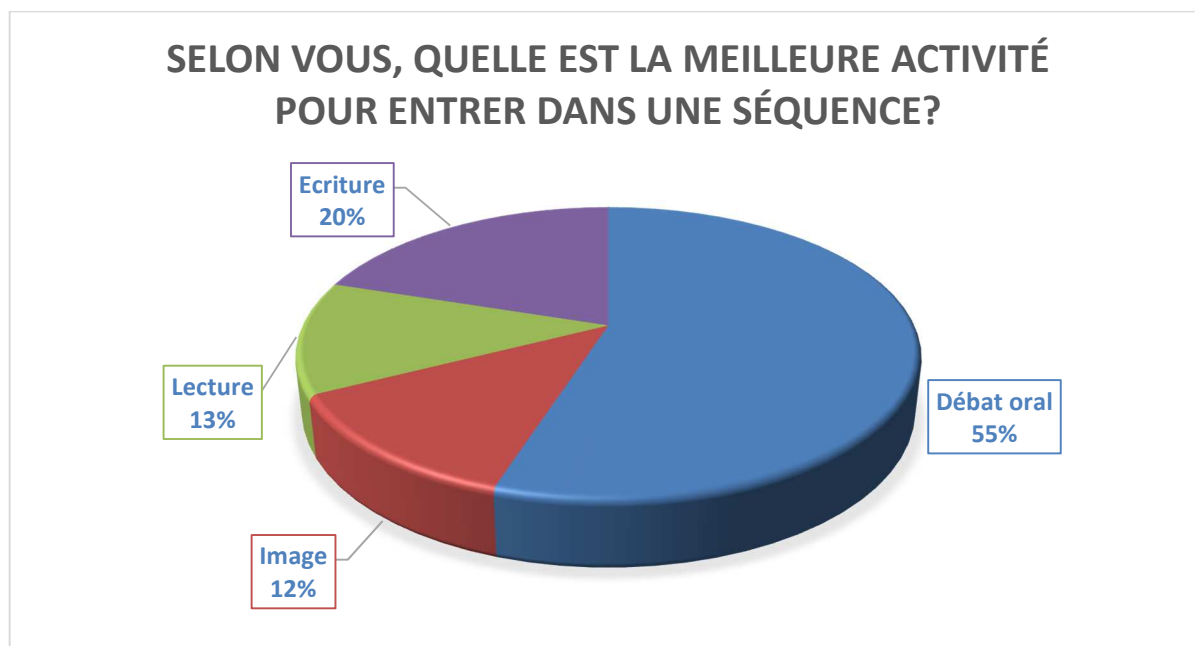


Figure 4



Description :

De façon générale, les élèves estiment à 55% que la meilleure activité pour entrer dans une séquence est le débat. Les raisons avancées sont qu'il « permet de connaître le point de vue des autres et d'exprimer le sien » ou encore que « le débat donne les avis de chacun et on peut s'en imprégner et parce que c'est mieux de travailler ensemble ». Un élève explique également que le débat « permet à pratiquement tout le monde de comprendre naturellement ». L'écriture arrive en deuxième position. Les élèves précisent que cette activité « permet de faire ce que l'on veut » ou encore que « c'est plus intéressant de se servir de son imagination pour entrer dans une séquence ». C'est ensuite la lecture qui est mise en avant par les élèves car elle permet selon eux de « comprendre immédiatement de quoi on va parler » et « de discuter de ce qu'on pense de la lecture ». Enfin, 12% des élèves pensent que l'image est la meilleure façon de commencer une séance. Les arguments sont les suivants : « c'est plus agréable », « cela permet de mieux s'imaginer les choses » et « on a plus l'habitude d'en voir ».

Analyse :

Il est tout à fait remarquable de noter que si le débat est choisi par plus de la moitié des élèves, c'est parce qu'il amène un moment de partage au sein de la classe. Certes, les élèves aiment exprimer leur opinion mais ils ont aussi à cœur de la confronter à celle de leurs pairs. C'est une activité qui permet de combiner à la fois les aspirations individuelles et l'intérêt collectif. L'écriture intervient à nouveau en deuxième position, pour les mêmes raisons que celles décrites précédemment.

### **3.2.2 Questionnaire professeurs**

Nous nous consacrons à présent à la description et l'analyse des réponses fournies par les professeurs. Nous proposons un aperçu des questionnaires remplis par les professeurs en annexes 6, 7 et 8.

#### *3.2.2.1 Les fonctions mises en avant par les professeurs*

A la première question sur l'importance et la fonction principale de la séance d'accroche, les professeurs ont répondu unanimement qu'il s'agissait d'un moment essentiel. Quant à la deuxième partie de la question, rares sont ceux qui n'ont avancé qu'une fonction. La figure ci-dessous reprend la fonction qui apparaît en première position.

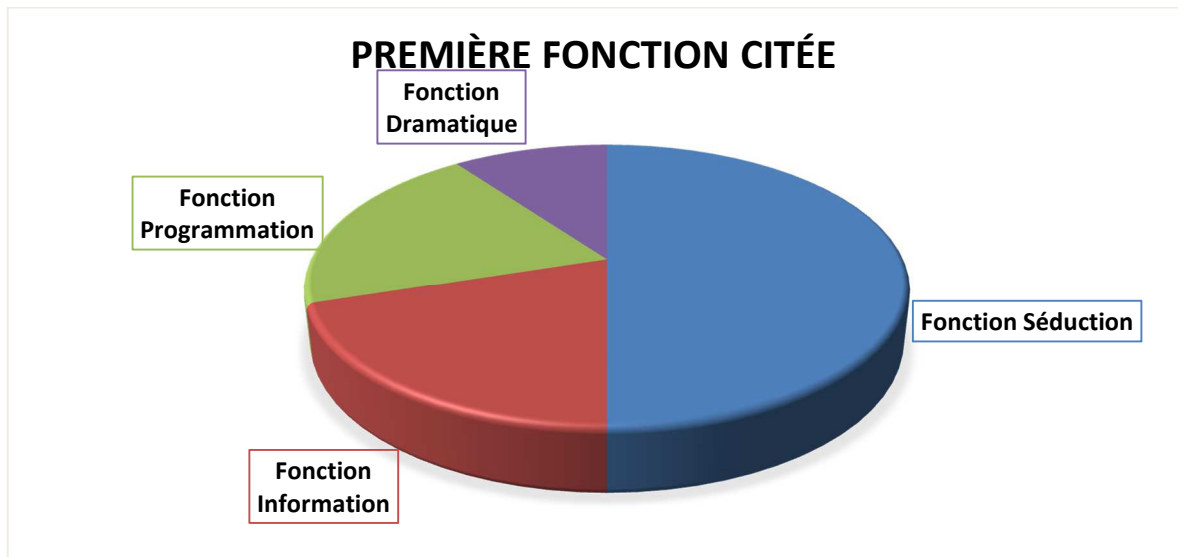


Figure 5

Nous exposons ensuite les différentes fonctions sollicitées et leur ordre d'apparition dans les réponses :

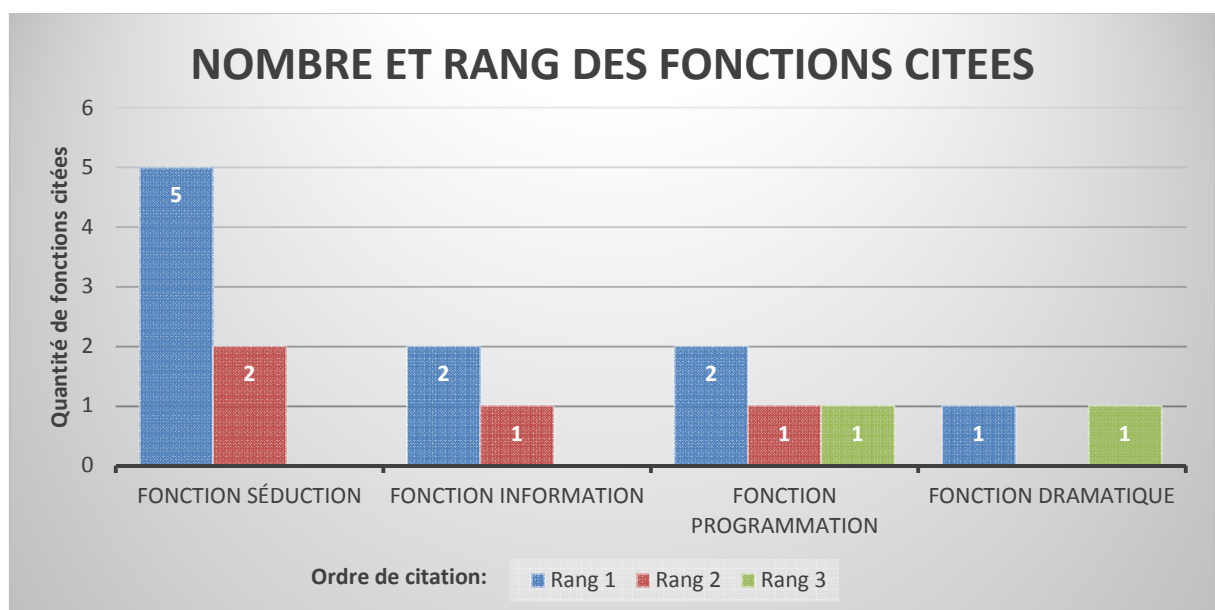


Figure 6

Si l'on compare le digramme de la figure 5 et celui de la figure 2, nous constatons que les réponses données par les élèves et celles données par les professeurs sont très similaires. La fonction de séduction est celle qui apparaît comme étant la plus évidente. De façon peu surprenante, les professeurs ont une vision plus complète des différentes fonctions inhérentes à la séance d'accroche. La fonction de séduction est citée cinq fois en premier, avant les fonctions d'information et de programmation. L'enrôlement, dans sa définition complète, est au cœur des

réponses de professeurs notamment lorsqu'ils affirment que la séance d'ouverture doit « piquer l'intérêt des élèves, susciter la curiosité, donner envie », ou encore « aider l'élève à s'engager dans une réalisation possible » et leur expliquer « où on va ».

### 3.2.2.2 *Activités liminaires des professeurs*

A la question 2 sur la façon dont chaque professeur introduit ses séquences, les réponses obtenues sont très variées. Nous pouvons néanmoins dégager de grands axes de réponses. Ainsi, dans les disciplines scientifiques telles que la physique/chimie et les mathématiques, les professeurs utilisent très souvent des « situations problèmes » qui viennent interpeler l'élève. En français et en histoire-géographie, les séquences sont introduites soit par un travail de recherche préalable comme des « biographies d'auteur, définition d'un mot » ou par l'étude d'une « image fixe ou mobile ». En arts plastiques, la séquence est souvent amorcée par « une proposition, un titre, une phrase » et une réalisation artistique initiale qui constitue la « première étape d'un objectif plus vaste ». En éducation physique et sportive, le professeur choisit d'introduire ses cycles par un brainstorming sur la nouvelle activité, il explique ainsi : « Je leur demande d'abord à eux comment ils voient l'activité ». La phase suivante consiste en une explicitation de « la trame du cycle, du contenu des évaluations intermédiaires et finales pour qu'ils sachent où ils vont. »

### 3.2.2.3 *L'activité d'introduction idéale pour ouvrir une séquence*

La troisième question portait sur « l'activité idéale » selon les professeurs. Là encore, les réponses ont été très diverses. Pourtant, toutes les réponses données convergent vers un même avis : une séance d'ouverture réussie est une séance qui touche directement l'élève en tant que sujet. Par exemple, en EPS, le professeur évoque un « jeu qui entrainerait une confrontation, une compétition, avec beaucoup de pratique. » Nous voyons bien qu'il s'agit d'une activité qui viendrait faire appel à des émotions, des réactions et des interactions avec l'élève. De même, en Arts Plastiques, la professeure décrit l'introduction idéale comme celle qui « ferait rentrer rapidement l'élève dans l'activité ». Comme un incipit *in medias res*, il s'agirait donc d'une activité qui ferait de l'élève un sujet actif et acteur dans le nouvel apprentissage visé et ce, dès la séance d'ouverture. Dans les matières scientifiques, les professeurs évoquent une fois de plus un « exemple concret » qui « ferait apparaître naturellement le besoin d'un nouvel outil et présenterait un intérêt pour l'élève. » Cette idée est très intéressante puisqu'elle fait écho à l'effet de « transcendance » que nous avons évoqué, c'est-à-dire le fait que l'élève puisse réinvestir un savoir en dehors de l'école en percevant donc son « utilisation potentielle ». Nous retrouvons ici aussi l'idée d'un « problème à résoudre » qui viendrait piquer la curiosité du

sujet-apprenant. Les professeures de français ont décrit la séance d'accroche idéale comme « une sortie », « une rencontre avec un auteur », « un débat sur le sujet qui va occuper la séquence », en somme, une activité qui demanderait au sujet apprenant de réagir et de prendre position. Enfin, une professeure de français décrit la séance idéale comme celle qui « crée les conditions nécessaires à une entrée dans les apprentissages qui soit motivée et non subie ». C'est une affirmation qui n'est pas sans rappeler la notion « d'engagement libre » évoquée dans la partie théorique de notre étude.

#### 3.2.2.4 Des séances d'ouverture réussies

Nous synthétisons sous forme de tableaux les différentes séances d'ouverture réussies qui nous ont été présentées avant de les analyser.

<b>EPS</b>	<b>Arts Plastiques</b>	<b>Physique-Chimie</b>
<b>Cycle Volley</b>	<b>Séquence Art Abstrait</b>	<b>Séquence Electricité</b>
<p>Séance d'ouverture :</p> <p>1/ Rappel des règles et échauffement à base de jeux techniques.</p> <p>2/ Jonglage à deux mains au-dessus de la tête.</p> <p>Chaque élève doit annoncer son record pour s'étalonner et se comparer aux autres.</p>	<p>Séance d'ouverture :</p> <p>Travail par groupes de deux élèves.</p> <p>A disposition : brosses à dents, pinceaux, pots remplis avec différentes substances.</p> <p>Consigne : réaliser une peinture avec le matériel à disposition.</p>	<p>Séance d'ouverture :</p> <p>Réalisation par le professeur d'un circuit électrique avec un problème d'éclairage sur une lampe.</p> <p>Annonce aux élèves : vous allez essayer de résoudre ce problème.</p>

Conformément à ce qui avait été présenté dans la question 3 par le professeur d'éducation physique et sportive, la séance d'ouverture réussie qu'il décrit est une séance qui enrôle l'élève par la mise en place d'une activité-challenge. Le fait d'annoncer son record est à la fois un défi personnel et collectif. Quant à la séance décrite par la professeure d'arts plastiques, elle est fondée sur la fonction dramatique : l'élève est immédiatement en action et face à des supports insolites (la brosse à dents par exemple). La professeure explique d'ailleurs que cette séance joue sur « l'effet de surprise ». Elle cherche donc à la fois à rendre l'élève actif tout en piquant sa curiosité sur le matériel même qu'il est en train d'utiliser. La séance d'ouverture du professeur de physique-chimie respecte elle aussi les critères énoncés précédemment. En proposant un circuit électrique defectueux, le professeur renvoie implicitement à un problème quotidien, qui peut tout à fait concerner l'élève en dehors de l'école. Le professeur s'appuie

donc sur le critère de médiation de la « transcendance ». C'est une activité qui cherche à légitimer le sujet du chapitre de façon pratique.

<b>Mathématiques</b>	<b>Histoire-Géographie</b>	<b>Français</b>
<b>Chapitre Puissances (Professeur 1)</b>	<b>Séquence : Mers et océans : un monde maritimisé</b>	<b>Séquence : Le bonheur en question (Professeur 1)</b>
Séance d'ouverture : 1-Affichage de la modélisation exponentielle d'un nombre de bactéries. Elle fait apparaître un nombre très grand et même trop grand pour être écrit. 2-Demander aux élèves : quelle solution pour écrire ces chiffres ?	Séance d'ouverture : 1-En salle informatique : visionnage d'un reportage sur le « dessous des cartes ». 2-A l'aide d'un diaporama créé à cet effet : élaboration d'une carte mentale autour des thématiques liées à la problématique générale.	Séance d'ouverture : 1-Visualisation d'une publicité pour Moulinex datant de 1959 et questions d'analyse. 2-Ecoute d'une chanson de Boris Vian intitulée <i>La Complainte du progrès</i> (1956) et questions d'analyse.
<b>Chapitre calcul littéral (Professeur 2)</b>		<b>Chapitre : Le genre policier (Professeur 2)</b>
Séance d'ouverture : 1-Le professeur fait un tour de magie aux élèves. A chaque fois, il parvient à retrouver leur nombre de départ. 2-Le professeur explique que pour le moment ils ne peuvent pas comprendre mais avec cette leçon ils le pourront.		Séance d'ouverture : 1-Enquête au CDI : à la recherche des romans policiers. 2-Mise en commun pour identifier les codes spécifiques au genre (collections, éditions, premières de couvertures).

Les deux professeurs de mathématiques adoptent une stratégie similaire. Soit par un tour de magie, soit par une modélisation problématique, ils font émerger une situation problème qui appelle la connaissance d'un nouvel outil. Derrière le problème qu'ils posent, nous trouvons donc la légitimation du thème de séquence. Il souligne que le nouvel outil de la séquence apparaît ainsi « naturellement » et en réponse à un « réel besoin ». Nous reconnaissons ici l'idée

de l'engagement libre : c'est parce que les élèves sont face à une énigme, qu'ils choisissent de s'engager dans la recherche des clés pour la résoudre. Quant aux matières littéraires, nous pouvons noter que les séances proposées ont recours au principe d'actualisation des matériaux pédagogiques. Emissions télévisées, chansons, enquêtes grandeurs nature, autant d'activités liminaires qui viennent chercher l'élève sur des terrains qu'il a l'habitude de côtoyer.

### **3.3 Discussion et conclusion**

#### **3.3.1 Recontextualisation**

L'objectif de notre étude était de questionner les enjeux et les fonctions de la séance d'accroche. Il s'agissait également de valider ou d'infirmer différentes hypothèses, notamment en lien avec l'horizon d'attente des élèves, l'actualisation ou encore la prise en compte de la subjectivité de l'apprenant au moment de l'entrée en séquence.

#### **3.3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

Nous reprendrons ici les différentes hypothèses formulées ainsi que les interrogations soulevées afin de les réévaluer à la lumière des résultats obtenus.

##### *3.3.2.1 Existe-t-il un horizon d'attente de l'élève au moment de la séance d'accroche ?*

Au vu et au su des résultats du questionnaire que nous avons administré aux élèves, nous pouvons donc affirmer que les élèves ont véritablement conscience de ce qui se joue lors de la séance d'accroche. S'ils sollicitent rarement toutes les fonctions de la séance d'ouverture, ils sont tout de même 50% à identifier au moins deux fonctions. La fonction de séduction est la plus évidente pour eux. Ils s'attendent à être enrôlés dans un nouveau questionnement et affirment eux-mêmes que leur motivation dépend en grande partie de la façon dont les choses sont présentées au début de la séquence. Toutefois, il nous semble important de noter que dans l'idéal, il faudrait que les élèves perçoivent toutes les fonctions de la séance, ou du moins, que le professeur les mette toutes en œuvres. La fonction de séduction, bien que nécessaire, n'est pas auto-suffisante. Enfin, arrivés au terme de notre réflexion, nous pouvons ajouter que s'il existe bien *à priori* un horizon d'attente de l'élève par rapport à la séance d'accroche, il est du ressort du professeur de faire naître un horizon d'attente quant à la suite de la séquence entière.

##### *3.3.2.2 Existe-t-il un moyen privilégié d'entrer en séquence ?*

Notre recherche a démontré que toutes les activités pouvaient remplir leur fonction d'enrôlement lors de la séance liminaire. Si dans le domaine du français, le débat et l'écriture semblent toucher davantage les élèves, c'est surtout parce qu'ils précèdent un moment d'échange et de partage que les élèves apprécient particulièrement. Finalement, il serait

réducteur et illusoire de présenter une « activité miracle » pour réussir l'entrée en matière. La preuve en est que les élèves en sollicitent plusieurs, les professeurs aussi. En revanche, nous pouvons tirer de notre étude qu'une séance d'ouverture réussie remplit un double objectif : approcher le sujet au plus près pour pouvoir ensuite créer le collectif. C'est bien vers cet objectif de partage et de recherche commune que la séance d'ouverture doit se diriger.

### 3.3.2.3 *Quelles approches favorisent l'implication de l'élève au seuil de la séquence ?*

Sans avoir une ambition exhaustive, nous nous sommes interrogés sur quelques approches et principes qui pouvaient faciliter l'implication des élèves. Nous avons notamment évoqué le principe d'actualisation dans la partie théorique. Les éléments apportés par les professeurs semblent tout à fait valider l'hypothèse selon laquelle l'actualisation des matériaux pédagogiques favorise l'adhésion des élèves à l'entrée de la séquence. A la fin de notre étude, nous pouvons affirmer que ce principe est intimement lié à un deuxième : la prise en compte du sujet-apprenant. En effet, toutes les activités liminaires réussies décrites par les professeurs cherchaient à placer le sujet-apprenant au cœur des dispositifs. Enfin, notre étude a mis particulièrement en valeur un des critères de médiation que nous avons évoqués en première partie : la transcendance. L'analyse des séances d'introduction fournies par les professeurs nous a conduit à constater qu'il était primordial de présenter un nouveau savoir comme une bille qui pourra être utile à l'élève, y compris à l'extérieur de l'école. Cette notion de plus-value et de réinvestissement nous semblent donc être un élément de réponse.

### **3.3.3 Limites et perspectives**

#### 3.3.3.1 *Limites de la recherche*

Notre recherche, bien que menée avec un souci de précision, comporte quelques limites qu'il est important de souligner. Celles-ci se concentrent surtout sur la définition et l'analyse de la fonction de séduction. Il faudrait en effet distinguer une séduction d'ordre purement émotionnelle et une séduction davantage intellectuelle. Lorsque l'élève explique qu'il « veut être intéressé par la séquence et ne pas être ennuyé », nous ne pouvons pas savoir s'il veut ressentir un sentiment passager d'enthousiasme ou entrer dans une réelle démarche intellectuelle exploratoire. Or les deux sont bien différentes : une émotion fugace ne donnera pas un engagement durable tandis qu'une réelle interrogation conduira à une implication solide. Pour pallier cette imprécision, il faudrait prévoir des entretiens personnels avec chaque élève pour lui demander de préciser sa réponse. Par ailleurs, il faut reconnaître que la distinction entre la fonction programmatique et la fonction d'information est assez ténue dans le cadre de la séance d'ouverture.

En effet, lorsqu'un élève explique qu'il « veut savoir de quoi on va parler », nous pouvons difficilement déterminer s'il veut simplement être informé du nouveau thème ou s'il se projette déjà dans les séances à venir. La solution à ce problème est la même : il faudrait demander des précisions au participant à l'oral. Enfin, pour des résultats plus significatifs, il serait intéressant d'augmenter le nombre de participants, à la fois du côté des élèves mais surtout du côté des professeurs. Nous pouvons regretter que toutes les matières ne soient pas représentées.

Pour aller plus loin, nous pourrions également prévoir soit des questionnaires plus précis, soit un renforcement de ceux-ci par des entretiens oraux individuels.

Concernant les prolongements de notre recherche, il pourrait être intéressant de filer la métaphore littéraire et de l'étendre à toute la séquence. En effet, le déroulement d'une séquence, avec toutes ses étapes, peut certainement être assimilé au déroulement d'un récit. La séquence raconte bien, elle aussi, une histoire.

### **3.3.4 Impact pour le métier d'enseignant et conclusion**

La genèse de ce mémoire venait à la fois d'une intuition forte et des premières impressions de pratique du métier. En réalisant mes premières séquences, j'avais déjà remarqué que j'aimais spécialement concevoir les séances d'accroches dans une logique d'enrôlement. A l'issue de ce mémoire, je suis plus que jamais convaincue qu'il s'agit vraiment d'un passage stratégique. La première séance est un moment court au regard du reste de la séquence mais il a toute son importance. J'ai appris que les élèves étaient conscients de ses enjeux et qu'ils comprenaient en partie ce qui se joue à ce moment-là. Je retiens également pour ma pratique professionnelle qu'il est intéressant et peut-être essentiel de questionner les élèves à l'entrée et à la sortie d'une séquence pour cerner au mieux leurs attentes et leurs besoins en tant que sujets-apprenants. S'il n'existe aucune recette pour réussir l'introduction d'une séquence, j'ai pu me nourrir des séances et des conversations avec mes collègues pour retenir des principes importants à la réussite de la séance d'ouverture. Actualisation, prise en compte de l'élève en tant que sujet, création du collectif...Autant d'aspects que j'essaye désormais de mettre en œuvre lorsque je crée une séance d'accroche.

Somme toute, bien qu'il s'agisse d'une conclusion, nous parlerons encore ici de « débuts ». Au terme de nos travaux, nous pouvons aisément faire nôtre ce proverbe : « l'indifférence est le commencement de l'échec ». En tant que professeurs-romanciers, appliquons nous donc à vaincre l'indifférence et tâchons d'éveiller la curiosité de nos élèves afin qu'ils aient le désir de tourner les pages de chaque nouveau livre que nous leur proposons.



## Bibliographie

- Beauvois, J.-L. & Joule, R.-V. (1998). *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Citton, Y. (2007). *Lire, Interpréter, Actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Editions Amsterdam.
- Del Lungo, A. (2003). *L'incipit romanesque*. Paris : Seuil.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Galimard.
- Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave.
- Languet, V. (2014). Guide compétences clés. Repéré à [http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Fiches\\_Outils.php](http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Fiches_Outils.php).
- Prouchet, M. (2008). Outils d'accompagnement Action Formation Recherche –« La marguerite ». Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-marguerite-mprouchet>
- Rogalski, J. (2007). « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. » Repéré à : [http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Rogalski\\_Janine.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf).
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Vibert, A. (2011). « Faire place au sujet lecteur en classe ». Repéré à <http://eduscol.education.fr>.
- Zakhartchouk J.-M. (2005). *Cahiers pédagogiques n°429-430*. Paris : ESF Editeurs.

## **Annexes**

Annexe 1 : Questionnaire élèves .....	1
Annexe 2 : Questionnaire professeurs .....	2
Annexe 3 : Exemple 1 de questionnaire élève (complété) .....	3
Annexe 4 : Exemple 2 de questionnaire élève (complété) .....	4
Annexe 5 : Exemple 3 de questionnaire élève (complété) .....	5
Annexe 6 : Exemple 1 de questionnaire professeur (complété) .....	6
Annexe 7 : Exemple 2 de questionnaire professeur (complété) .....	7
Annexe 8 : Exemple 3 de questionnaire professeur (complété) .....	8

## Annexe 1 : Questionnaire élèves

Nom : (facultatif)

Prénom : (facultatif)

### Questionnaire élèves

Comme vous le savez, nous avons terminé la séquence précédente, nous allons donc en commencer une nouvelle. Aujourd'hui va donc avoir lieu la première séance de la nouvelle séquence. Mais avant cela, je vous demande de bien vouloir répondre le plus précisément possible à ces questions :

1- Qu'attendez-vous de cette première séance ?

-----  
-----  
-----  
-----

2-De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence est particulièrement importante ?

Oui                      Non      (Entourez votre réponse)

Pourquoi ?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

3-Quelle est la première séance de séquence que vous avez préférée ? Pourquoi ?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4-Selon vous, quelle est la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? (Image ? Débat ? Écriture ? Lecture?). Pourquoi ?

-----  
-----  
-----  
-----

Merci !

## Annexe 2 : Questionnaire professeurs

Nom Prénom :

Matière enseignée :

### **URGENT : questionnaire professeurs**

#### **Mémoire M2**

Dans le cadre de mon mémoire de Master, je m'interroge sur les enjeux de la première séance d'une séquence (souvent baptisée « séance d'accroche »). Dans cette optique, je vous prie de bien vouloir répondre à ces quelques questions, le plus précisément possible. Merci d'avance !  
Anne-Sophie Laügt

1- De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence soit importante ? Pourquoi ? (Selon vous, quelle est la fonction principale de cette séance d'introduction ?)

---

---

---

---

---

---

2- Et vous, comment introduisez-vous vos séquences? Utilisez-vous toujours la même activité ?

---

---

---

---

---

---

3-Selon vous, dans un idéal, quelle serait la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? Pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

4- Pouvez-vous décrire une première séance que vous avez menée et qui a particulièrement remporté l'adhésion de vos élèves ?

---

---

---

---

---

---

### Annexe 3 : Exemple 1 de questionnaire élève complété

Nom :

Prénom :

Classe :

#### Questionnaire élèves

Comme vous le savez, nous avons terminé la séquence précédente, nous allons donc en commencer une nouvelle. Aujourd'hui va donc avoir lieu la première séance de la nouvelle séquence. Mais avant cela, je vous demande de bien vouloir répondre le **plus précisément** possible à ces questions :

1- Qu'attendez-vous de cette première séance ?

On attend de la première séance de découvrir le thème, qui soit intéressant et qui nous plaise. Que le thème ne soit pas ennuyeux, et que la séance nous informe bien sur le thème.

2-De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence est importante ?

Oui

Non (Entourez votre réponse)

Pourquoi ?

Oui car c'est dans cette séance qu'on commence à connaître la séquence et c'est celle qui nous met dans le thème. Elle nous informe sur le thème donc elle est très importante.

3-Quelle est la première séance de séquence que vous avez préférée ? Pourquoi ?

La première séance de séquence que j'ai préférée, c'est celle sur les médias car c'était très intéressant de commencer une séance par un débat. Surtout que le thème du débat est quelque chose que l'on voit tout les jours et qui est important.

4-Selon vous, quelle est la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? (Image ? Débat ? Écriture ? Lecture?). Pourquoi ?

Pour moi, la meilleure activité pour entrer dans une séquence c'est le débat car ça nous permet de voir l'avis de nos camarades et d'exprimer le nôtre si on le souhaite.

Merci !

## Annexe 4 : Exemple 2 de questionnaire élève complété

Nom :

Prénom :

Classe :

### Questionnaire élèves

Comme vous le savez, nous avons terminé la séquence précédente, nous allons donc en commencer une nouvelle. Aujourd'hui va donc avoir lieu la première séance de la nouvelle séquence. Mais avant cela, je vous demande de bien vouloir répondre le **plus précisément** possible à ces questions :

1- Qu'attendez-vous de cette première séance ?

Qu'elle soit intéressante et qu'elle donne envie de faire cette nouvelle séquence.

2-De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence est importante ?

Oui

Non (Entourez votre réponse)

Pourquoi ?

Car grâce à la première séance c'est comme ça qu'on va découvrir la séquence sur laquelle on va travailler. Il faut que cette séance soit agréable et qu'elle nous donne envie de continuer cette séquence.

3-Quelle est la première séance de séquence que vous avez préférée ? Pourquoi ?

Celle que j'ai préférée se sont les médias. Car c'est un  sujet qu'on voit au quotidien. Et je trouvais ça intéressant de voir si c'était des rumours ou pas.

4-Selon vous, quelle est la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? (Image ? Débat ? Écriture ? Lecture?). Pourquoi ?

Image ou lecture car pour moi c'est comme ça qu'on rentre le mieux dans un sujet, un thème.

Merci !

## Annexe 5 : Exemple 3 de questionnaire élève complété

Nom :

Prénom :

Classe :

### Questionnaire élèves

Comme vous le savez, nous avons terminé la séquence précédente, nous allons donc en commencer une nouvelle. Aujourd'hui va donc avoir lieu la première séance de la nouvelle séquence. Mais avant cela, je vous demande de bien vouloir répondre le **plus précisément** possible à ces questions :

1- Qu'attendez-vous de cette première séance ?

J'attends qu'elle m'explique précisément se que l'on va faire et sur quoi on va travailler par la suite. J'ai envie que le thème m'intéresse pour ne pas m'ennuyer.

2-De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence est importante ?

Oui

Non (Entourez votre réponse)

Pourquoi ?

Pour savoir sur quoi on va travailler dans les prochaines séances. Pour savoir le thème.

3-Quelle est la première séance de séquence que vous avez préférée ? Pourquoi ?

La quatrième : les médias car nous avons fait un débat très intéressant, se qui nous permet de avoir plaisir de toutes la classe sur les médias.

4-Selon vous, quelle est la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? (Image ? Débat ? Écriture ? Lecture?). Pourquoi ?

Image car se cela nous permet d'imaginer et je préfère ça.

Merci !

## Annexe 6 : Exemple 1 de questionnaire professeur complété

30 ans d'enseignement

Nom Prénom :

Matière enseignée : EPS

### URGENT : questionnaire professeurs

#### Mémoire M2

Dans le cadre de mon mémoire de Master, je m'interroge sur les enjeux de la première séance d'une séquence (souvent baptisée « séance d'accroche »). Dans cette optique, je vous prie de bien vouloir répondre à ces quelques questions, le plus précisément possible. Merci d'avance !  
Anne-Sophie Lüigt

1- De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence soit importante ? Pourquoi ? (Selon vous, quelle est la fonction principale de cette séance d'introduction ?)

La 1<sup>ère</sup> séance est fondamentale 1) pour susciter l'envie, la motivation  
2) pour donner aux élèves le plan du cycle  
→ savoir au vu de ce qui va être demandé, les objectifs, savoir les  
avec en bout de cycle sur quoi ils vont se débiter

2- Et vous, comment introduisez-vous vos séquences? Utilisez-vous toujours le même dispositif ?

En EPS, je leur demande d'abord comment ils voient l'activité, est-ce ce qu'ils ont pratiqué, est-ce ce qu'ils ont déjà vu des compétences dans la télévision, quelles sont les règles ? En puis je leur donne le trame du cycle avec le contenu des épreuves intermédiaires et finales pour qu'ils sachent au ils vont faire ce qui leur sera demandé.

3- Selon vous, dans un idéal, quelle serait la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? Pourquoi ?

Une activité ludique comme le badminton, volley car il y a à la fois jeu, confrontation, compétition avec beaucoup de pratique

4- Pouvez-vous décrire une première séance que vous avez menée et qui a particulièrement remporté l'adhésion de vos élèves ?

Cycle volley = Après rappels des règles - Faire jouer à base de jeux techniques (Jonglages à 2 mains au dessus de la tête, Jonglages à 2 mains contre le mur, Ronds à 2 mains par dessus le tibia) avec à chaque fois l'élève doit apposer son record pour s'échauffer et se comparer par rapport à ses camarades.

Ensuite je propose des matchs 1 contre 1 en montée de court (le joueur monte d'un terrain - le pendant descend d'un terrain) pour multiplier les temps de jeu et responsabiliser le joueur (et surtout !) sur son niveau de jeu et déterminer des marques et des besoins.



## Annexe 7 : Exemple 2 de questionnaire professeur complété

Nom Prénom :

Matière enseignée :

Sciences Physique et Chimique

### URGENT : questionnaire professeurs

#### Mémoire M2

Dans le cadre de mon mémoire de Master, je m'interroge sur les enjeux de la première séance d'une séquence (souvent baptisée « séance d'accroche »). Dans cette optique, je vous prie de bien vouloir répondre à ces quelques questions, le plus précisément possible. Merci d'avance !  
Anne-Sophie Laügt

1- De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence soit importante ? Pourquoi ? (Selon vous, quelle est la fonction principale de cette séance d'introduction ?)

Oui, elle permet de donner envie aux élèves de suivre la suite de la leçon. Elle permet aussi de donner du "concret" à la théorie qui suivra.

2- Et vous, comment introduisez-vous vos séquences? Utilisez-vous toujours la même activité ?

Je donne un exemple concret, un problème de tous les jours, quelque chose qu'ils ont déjà vu...  
En général, je le fais à l'oral.

3- Selon vous, dans un idéal, quelle serait la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? Pourquoi ?

Une manipulation, expérience ou vidéo qui montre le problème à résoudre.

4- Pouvez-vous décrire une première séance que vous avez menée et qui a particulièrement remporté l'adhésion de vos élèves ?

Je réalise un circuit électrique et je montre qu'il y a un problème d'éclairage des lampes.

Je leur dit qu'on va essayer de le résoudre, qu'ils vont

## Annexe 8 : Exemple 3 de questionnaire professeur complété

Nom Prénom :

Matière enseignée : Maths

### URGENT : questionnaire professeurs

#### Mémoire M2

Dans le cadre de mon mémoire de Master, je m'interroge sur les enjeux de la première séance d'une séquence (souvent baptisée « séance d'accroche »). Dans cette optique, je vous prie de bien vouloir répondre à ces quelques questions, le plus précisément possible. Merci d'avance !  
Anne-Sophie Laügt

1- De façon générale, trouvez-vous que la première séance d'une nouvelle séquence soit importante ? Pourquoi ? (Selon vous, quelle est la fonction principale de cette séance d'introduction ?)

La première séance façonne la façon dont les élèves conçoivent le reste de la séquence. Elle a donc pour buts principaux de montrer l'intérêt de la séquence et de motiver les élèves.

2- Et vous, comment introduisez-vous vos séquences ? Utilisez-vous toujours la même activité ?

Pour les séquences qui s'y prêtent, j'utilise une (ou plusieurs) activité d'introduction (environ 75% des séquences).  
Pour les autres, l'introduction est plus artificielle en rentrant directement dans l'institutionnalisation de la notion après l'avoir présentée et expliquée.

3- Selon vous, dans un idéal, quelle serait la meilleure activité pour entrer dans une séquence ? Pourquoi ?

→ Une activité qui fait apparaître naturellement le besoin d'un nouvel outil en étudiant une situation réaliste et qui présente un intérêt pour les élèves.

4- Pouvez-vous décrire une première séance que vous avez menée et qui a particulièrement remporté l'adhésion de vos élèves ?

→ Séquence puissances

→ L'activité proposée est une modélisation de la croissance (exponentielle) du nombre de bactéries

→ Elle fait apparaître des nombres très grands et même trop grande pour être écrits → il faut une solution pour les écrire autrement → les puissances

→ L'outil est apparu naturellement et en réponse à un réel besoin

## Année universitaire 2016-2017

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

**Mention Second degré**

**Parcours : Lettres Modernes**

**Titre du mémoire : L'entrée dans la séquence : un moment stratégique**

**Auteur : Anne-Sophie Laügt**

#### **Résumé :**

Le présent mémoire s'interroge sur un passage stratégique de l'itinéraire didactique : l'entrée en séquence. Le fondement de notre réflexion repose sur une analogie entre les débuts de roman et les séances liminaires. Les *incipit* de romans ont quatre fonctions principales : la séduction, l'information, la programmation et la fonction dramatique. En transposant ces fonctions à la séance d'ouverture, nous pouvons réfléchir à la façon dont le professeur suscite l'envie d'apprendre. L'enrôlement de l'élève dans un nouvel objet d'étude est donc au cœur de notre propos. A l'aide de sondages et d'activités expérimentales, notre recherche fait émerger la conception des élèves et des professeurs quant à la séance d'accroche. Il apparaît ainsi que la séance d'ouverture influence directement sur la motivation de l'élève et sur sa décision de s'engager dans la séquence entière. Elèves comme professeurs ont d'ailleurs conscience que la première séance est très importante. Actualisation des matériaux pédagogiques, prise en compte de l'élève en tant que sujet, légitimation du nouveau questionnement, valorisation des temps d'échange... autant d'éléments qui semblent faciliter l'adhésion de l'élève au seuil de la séquence. Et si le début est réussi, nous faisons le pari qu'il engendrera un engagement volontaire, libre et durable de la part des élèves.

**Mots clés :** enseignement du français, collège, séance d'accroche, motivation, enrôlement de l'élève

**Summary :** I believe motivation is a very important theme in teaching. As a French teacher, the permanent question is: how to get my students interested in new topics? Otherwise, this preoccupation is even more essential at a precise moment of the lesson: the beginning. That's why the whole thesis is based on the idea that the very beginning of a lesson is a strategic moment. One can easily admit that if we compare it with the *incipit* of novels. Keeping that in mind, I've experienced some activities and I've questioned both my students and colleagues to know their ideas concerning the introduction of new subjects. What emerges from this study is that each of them is highly conscious of the importance and the impact of the start of a new lesson. Teacher's task is then to enrol pupils in the lesson. We learn from this study that there are some approaches that stimulate students' involvement. For example, you have to choose subjects they can easily identify with. You can't ask them to get involved in something that has nothing to do with their preoccupations and everyday life. If you speak of subjects that are close to them, it will to a free and solid involvement from students.

**Key words :** French teaching, secondary school, opening lesson, motivation, students' involvement