

L'enseignement explicite peut-il améliorer l'attention des élèves en classe ?

Ludivine Leblond

▶ **To cite this version:**

Ludivine Leblond. L'enseignement explicite peut-il améliorer l'attention des élèves en classe ?. Education. 2014. dumas-01991782

HAL Id: dumas-01991782
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01991782

Submitted on 9 Dec 2019

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.

Projet de TER M2 MEEF Année 2013/2014

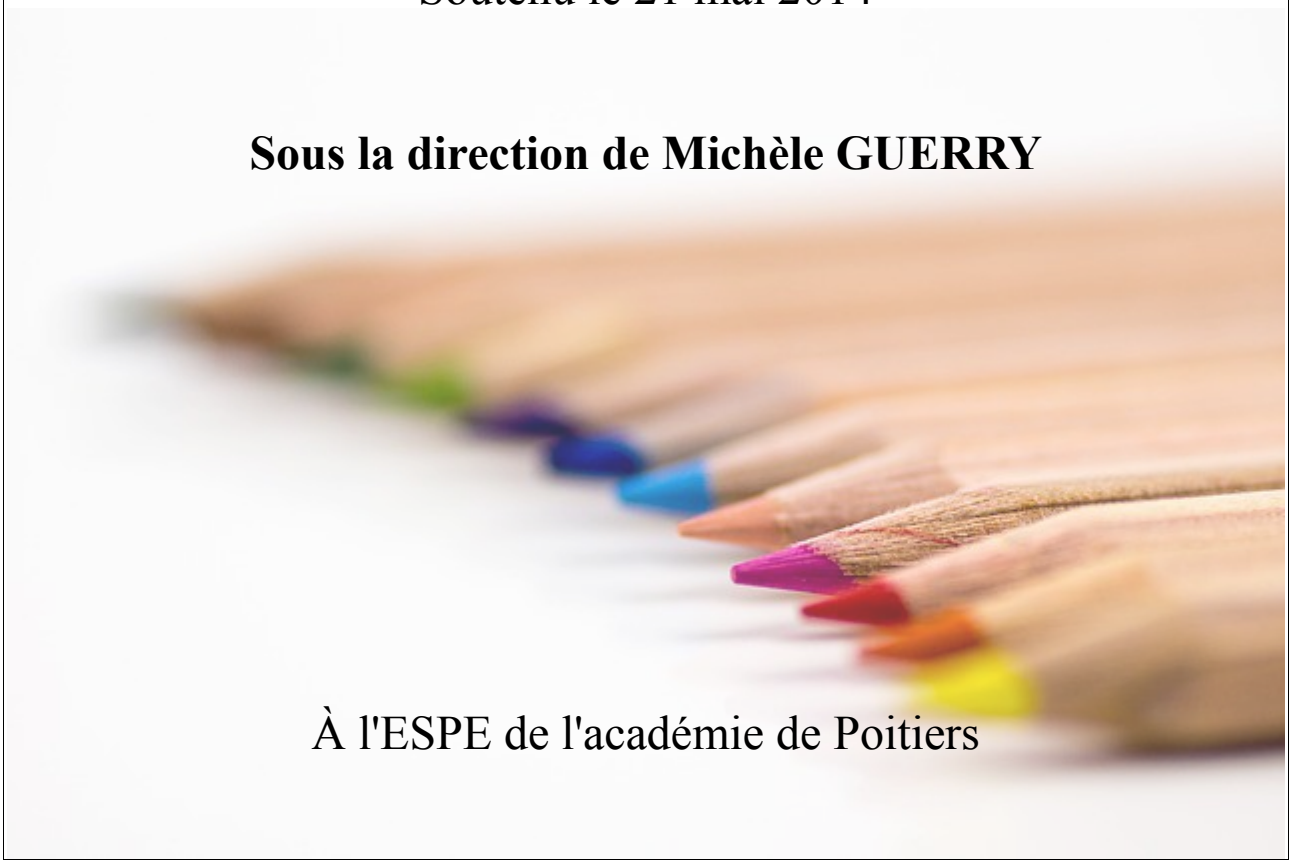
L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE PEUT-IL AMELIORER L'ATTENTION DES ELEVES EN CLASSE ?

Présenté par Ludivine LEBLOND

Remis le 05 mai 2014

Soutenu le 21 mai 2014

Sous la direction de Michèle GUERRY



À l'ESPE de l'académie de Poitiers

Remerciements

La réalisation de ce Travail d’étude et de Recherche a été possible grâce à l'aide de plusieurs personnes envers qui il est important de témoigner notre reconnaissance.

Nous tenons sincèrement, dans un premier temps, à remercier Michèle Guérry, maître de conférences en psychologie de l'éducation et responsable de ce Travail d’étude et de Recherche concentré sur la question de l'attention des élèves en classe, pour son encadrement, ces conseils et ses encouragements.

Il nous tient également à cœur de remercier Christian Bel, professeur de français et théâtre au lycée René-Josué Valin à La Rochelle, qui a été notre tuteur pendant toute cette année de formation et qui nous a été d'une grande aide dans la réalisation de cette recherche aussi bien par la qualité de ces conseils que par sa disponibilité et sa justesse pour les observations.

De même, il est impératif de rendre grâce aux membres de l'équipe d'enseignants de l'ESPE de Poitiers qui ont contribué, à différentes échelles, à la mise en place de cette expérience de recherche. Merci à Élise Levannier, professeure documentaliste et responsable de la médiathèque de l'ESPE, pour son enseignement concernant la rédaction du mémoire. Merci également à Valérie Proust, notre formatrice de l'ESPE, qui a contribué toute l'année à nous transmettre la passion et l'amour du métier et qui nous a surtout formées aux méthodes d'enseignement explicite.

Pour finir, nous tenons tout particulièrement à remercier les élèves de notre classe de seconde qui ont, sans le savoir, contribué à l'avancement de cette recherche, mais qui ont aussi grandement pris part à la dimension humaine de cette expérience et de cette année d'apprentissage, et dont nous nous souviendrons longtemps.

Sommaire

Introduction :....4

I /Première partie :....5

A -Apports théoriques :....5

B -Synthèse des travaux connus sur la question :....7

II /Deuxième partie :....8

A -Problématique et méthodologie de la recherche : 8

B -Expérience : 9

a)Méthode :....10

1.Description des sujets :....10

2.Description du matériel utilisé :....11

3.Description de la procédure choisie :....11

b)Résultats et analyse des résultats :....12

1.Analyse des grilles d'observation :....13

2.Analyse du questionnaire :....14

3.Analyse comparatiste des deux éléments : 16

c)Discussion des résultats :....17

Conclusion :....18

Bibliographie :....20

♦ Les ouvrages :....20

♦ Les sites :....21

Annexes :....22

INTRODUCTION :

Selon Alain Lieury (2008), professeur de psychologie cognitive à l'université de Rennes II et spécialiste de la mémoire, « le cerveau humain capte l'information et l'interprète (perception) ; il code l'information venue de l'extérieur et fait de la synthèse d'objets mentaux (mots et images) ; il stocke des informations (apprentissage, mémoire) pour profiter des expériences passées et les recombine pour apporter des solutions nouvelles (intelligence). Ces grandes fonctions mentales sont regroupées sous le terme de « cognition » ou « processus cognitifs » (du latin cognitio = connaissance, action d'apprendre) ». L'apprentissage est donc une tâche complexe qui sollicite différentes dimensions intellectuelles et l'attention est un processus cognitif sous-jacent aux apprentissages. Les enseignants eux-mêmes accordent une importance particulière à la notion d'attention en classe ; en démontrent les nombreuses appréciations sur les bulletins scolaires dans lesquels les enseignants réclament aux élèves d'être « plus attentifs ». De nombreuses fois, les collègues, toutes matières confondues, se plaignent, en salle des professeurs, de ces nombreux élèves « dans la lune » qui pensent à autre chose, qui ne sont pas concentrés sur le déroulement du cours ou qui discutent. Certains professeurs s'appliquent à mettre en place des séquences ou séances consacrées à la pratique de l'attention en classe. Cependant, il semble que le meilleur moyen d'améliorer l'attention des élèves se trouve dans une réflexion sur les pratiques pédagogiques.

Il est donc important de s'interroger sur les moyens à mettre en place pour améliorer l'attention des élèves. De nombreux éléments peuvent influencer l'intérêt des élèves pour les activités proposées par l'enseignant tels que les types de supports pédagogiques, les procédés de mise en place des activités (en individuel ou par groupe), le charisme de l'enseignant (sa voix et sa posture), la motivation des élèves, les types d'activités et le rythme de la séance. Il semble justifié de s'interroger sur une autre solution plus générale, applicable à tous les types d'enseignements, à tous les âges et à toutes les matières. Bien que cette étude se concentre uniquement sur l'enseignement du français, il semble que son sujet soit adapté à tous les types d'enseignement. Si l'attention des élèves en classe est problématique, c'est sans doute parce que trop souvent ces derniers ne savent pas clairement où le cours doit les mener. De nombreux apprenants voient avec difficulté ou ne voient pas du tout le rôle de l'école ; et les enseignants, pour qui les buts à atteindre sont évidents, ne donnent pas toujours clairement aux élèves les objectifs concrets de leurs apprentissages. La piste que cette recherche s'engage à suivre concerne la clarté cognitive. Il semble que celle-ci soit un bon moyen pour remédier à la confusion et pour permettre une meilleure

attention des élèves.

Dans une première partie, il s'agit de se pencher sur la théorie afin d'avoir un aperçu général des moyens pédagogiques existant en matière de clarté cognitive, d'enseignement explicite. Dans une seconde partie, il conviendra de s'intéresser à la recherche expérimentale en mettant en place des expériences au sein de plusieurs séances de français qui viseront à vérifier les hypothèses proposées.

I / PREMIÈRE PARTIE :

A - Apports théoriques :

Le groupe de recherche « Action pour la formation » d'Amiens s'attache, en 1998, à réfléchir sur les moyens à mettre en place pour améliorer l'attention des élèves en classe. De nombreuses hypothèses sont lancées pour pousser la réflexion des enseignants, et notamment une interrogation liée à l'attention et ses enjeux. En effet, on peut inviter les élèves à être attentifs pour diverses raisons : les enjeux influencent l'attention. Un élève sera forcément plus attentif s'il risque d'être interrogé par exemple. Il ne s'agit pas dans ce cas d'un enjeu sain pour l'apprentissage. Un autre moyen qui peut influencer l'attention des élèves fait référence à une pratique existante proposée par plusieurs enseignants qui donnent aux élèves un exemple, une représentation mentale du travail, et indiquent à la classe les objectifs à atteindre. Les enseignants le reconnaissent, il est bon de faire connaître aux élèves les objectifs du cours ; encore mieux, il est bon de leur demander de les dégager. Un élève sera plus attentif et aura la sensation d'avoir appris quand il sera capable d'expliquer les objectifs qu'il a atteints clairement ainsi que le parcours qu'il a suivi dans une séance.

L'attention est une question qui ne concerne pas que le domaine de l'enseignement, mais aussi les « opérateurs humains », les personnels surveillants ou chargés de vigilance dans les domaines de l'aéronautique ou de l'industrie. Un surveillant de sécurité dans une centrale nucléaire, par exemple, a besoin d'être attentif en permanence pour assurer le bien de tous. Lors d'une conférence, l'expert en simulations de vol M. Wanner s'est interrogé en 1995 sur des moyens à mettre en place afin de favoriser l'attention. Il explique que l'apprenant, pour être attentif, a besoin d'informations lui permettant de prévoir, d'anticiper sur l'avenir. L'auteur prend avec justesse l'exemple de la conduite automobile : en voiture, conduire bloqué derrière un camion en étant dans l'impossibilité de doubler demande un effort beaucoup plus important que de conduire sur un axe

bien dégagé. En classe, c'est à peu près la même chose ; il semble qu'un élève qui connaîtra clairement la route à suivre et l'horizon de son apprentissage sera plus facilement attentif.

Dans les années 70, un projet nommé *Follow Through* (www.ordp.vsnet.ch) a été lancé aux États-Unis. Pendant cette grande étude comparatiste (352000 élèves) qui a duré dix ans, une vingtaine d'approches pédagogiques différentes ont été mises en regard. Il en est ressorti que la méthode pédagogique la plus performante se trouvait être une forme de pédagogie explicite. Même si cette enquête concernait l'enseignement en primaire, il est intéressant de l'utiliser. Les précurseurs de la pédagogie que l'on nomme aujourd'hui « explicite », vainqueurs de cette étude, ont nommé leur approche pédagogique *Direct Instruction*. Il s'agit d'une « approche pédagogique orientée vers l'enseignement explicite d'une démarche d'apprentissage que les élèves sont amenés à appliquer régulièrement de façon systématique et intensive dans l'acquisition des matières de base » (www.ordp.vsnet.ch). Plus tard, en 1981, W. Beckerd et D. Carnine (p.1-106) ont validé l'efficacité de cette méthode pédagogique.

Dans leur ouvrage destiné à analyser des méthodes pour aider les jeunes élèves de primaire à l'apprentissage de la lecture, J. Downing et J. Fijalkow (1984) expliquent la notion de clarté cognitive. Selon eux, « l'apprentissage est d'autant plus efficace que le sujet dispose de connaissances relatives à l'objet d'apprentissage (pour l'écrit : phrase, mot, syllabe, lettre…) et de représentations métacognitives de l'apprentissage lui-même (pour l'apprentissage de la lecture, « comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-lire» (J. Downing et J. Fijalkow, 1984)) ». Il s'agit, pour ces deux chercheurs, de mettre en place des moyens facilitant l'apprentissage de la lecture au niveau primaire. Une nouvelle fois, cette notion fait ressortir l'idée de présenter clairement les objectifs à atteindre aux apprenants.

C'est toujours aux États-Unis que le professeur-chercheur en psychologie cognitive, B. Rosenshine, en 1986, s'inspire des travaux du projet *Follow Through* et part de ses propres observations pour rédiger les textes fondateurs d'une procédure d'enseignement qu'il met en place : la pédagogie explicite (http://formapex.com). L'étude la plus récente concernant la pédagogie explicite date de 2013. C'est C. Gauthier qui travaille en collaboration avec d'autres chercheurs en sciences de l'éducation et qui fait un compte rendu explicatif de ce modèle pédagogique dans le milieu francophone. D'après B. Rosenshine (1986), l'enseignement explicite est le « modèle général d'enseignement efficace ». L'efficacité de ce type de pédagogie a été reconnue par les recherches effectuées en psychologie cognitive par A. Lydieu. En 2009, D. Amédro présente brièvement le

fonctionnement de l'enseignement explicite dans son ouvrage. Ce type de pédagogie se construit en une leçon obéissant à un plan particulier en quatre étapes : une mise en situation dans laquelle l'enseignant présente les objectifs de l'apprentissage (contenu et savoir-faire), une étape d'apprentissage pendant laquelle les élèves vont regarder faire l'enseignant avant de pratiquer, accompagnés la première fois, puis finalement en autonomie. L'objectif étant que 95 % des élèves parviennent à réaliser la tâche.

B - Synthèse des travaux connus sur la question :

Comme il a été dit précédemment, il est prouvé, par de nombreux travaux, que la clarté cognitive permet un meilleur apprentissage, et les pédagogues, depuis les années 1980, cherchent à améliorer les méthodes d'enseignement pour faire évoluer les performances des élèves. C'est à partir d'un des ouvrages les plus récents sur la question qu'il est important de synthétiser, avant de lancer une expérimentation qui fera avancer la problématique de cette recherche, les travaux existants sur l'enseignement explicite et la clarté cognitive. En 2012, D. D. Demers traduit les travaux des Américains J. Hollingsworth et S. Ybarra et en rend compte dans son ouvrage intitulé *L'enseignement explicite : Une Pratique efficace*. L'ouvrage propose une définition de l'enseignement explicite : « ensemble de stratégies d'enseignement visant à concevoir et à présenter des leçons bien planifiées sur des contenus d'apprentissage qui correspondent au niveau scolaire des élèves » (p.6). Les chercheurs qui ont participé à la rédaction de ce livre ont mis en place leurs propres expériences à la suite de leurs lectures et études sur la question. J. Hollingsworth et S. Ybarra ont entrepris un projet nommé DataWORKS Educational Research en 1997. De nombreuses recherches précédentes ont démontré l'efficacité des méthodes d'enseignement direct, centrées sur l'enseignant et ses stratégies. Dans leur chapitre « Teaching Functions » (1986), B. Rosenshine et R. Stevens présentent une analyse d'études comparatives sur les principales pratiques d'enseignement existantes. Ils en ont extrait un nombre de pratiques communes correspondant aux leçons bien structurées. En voici une liste des plus remarquables :

- un rappel, en début de séance, des connaissances antérieures, et un appel des prés requis ;
- la description des objectifs de la séance (en matière d'apprentissage : savoirs et savoir-faire) ;
- des consignes et directives claires et explicites ;
- des questions aux élèves portant sur la vérification de leur compréhension ;

- une mise en application des apprentissages par le biais d'exercices, guidage important lors des premiers exercices ;
- l'accessibilité ou la distribution systématique des corrigés.

Ces nombreuses études ont concerné divers milieux, niveaux et matières. Elles ont toujours été rattachées à une analyse des performances des élèves en comparant des panels de résultats à l'échelle nationale. Cependant, ces études ne prennent jamais en compte l'attention des élèves et sous-entendent que parce qu'il y a une meilleure méthode d'apprentissage, il y a des progrès chez les élèves. Cette recherche a pour objectif de se placer entre ces deux temps, au cœur de la séance, pour voir si l'enseignement explicite peut influencer les élèves à être plus attentifs. Elle concerne l'attention soutenue est le niveau de l'attention, un type d'attention qui dépasse l'état d'alerte en amenant le sujet à orienter intentionnellement son intérêt vers une source d'information et à le maintenir pendant une longue période sans arrêt ni chute de l'attention.

II / DEUXIÈME PARTIE :

A - Problématique et méthodologie de la recherche :

En s'inspirant des travaux de 1984 produits par J. Downing et J. Fijalkow sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants en bas âge, ainsi que sur ceux de B. Rosenshine (1986), il semble important de s'interroger sur ces notions de clarté cognitive et d'enseignement explicite présentés par C. Gauthier, S. Bissonnette, et M. Richard (2013). Certains enseignants ont pour habitude de mettre en place des méthodes d'enseignement explicite inconsciemment : ils donnent à leurs élèves, en début de séance, les objectifs du cours et les notent dans un coin du tableau, afin que ceux-ci gardent à l'esprit les buts à atteindre. Ils prennent également le temps de rappeler cet objectif en milieu de séance afin que les élèves puissent vérifier où ils en sont et ce qu'il leur reste à faire avant d'atteindre leur but.

L'apprentissage serait donc facilité et mieux perçu par les élèves lorsque les enseignants donnent clairement et explicitement les objectifs à atteindre. Dans ce cas, si l'apprentissage est plus accessible à l'aide de ces moyens, si on offre aux élèves cette clarté cognitive qui améliore leur apprentissage, il est juste de s'interroger sur le rapport entre cette méthode pédagogique et l'attention des élèves. Il s'agit de se poser la question suivante : la clarté cognitive offerte par les méthodes d'enseignement explicite peut-elle avoir une influence sur l'attention des élèves ?

L'hypothèse principale à vérifier à l'aide d'expériences est donc la suivante : lorsqu'ils sont guidés cognitivement, les élèves sont plus attentifs. Afin de répondre à la problématique de l'étude qui nous intéresse et de vérifier l'hypothèse qu'instaure cette réflexion, il convient d'observer le comportement des élèves sur le long terme, en des temps différents et pendant des séances où l'enseignant appliquera plus ou moins la pratique pédagogique qu'est l'enseignement explicite.

Pendant les séances d'expérimentation, notre tuteur, Christian Bel, s'applique à observer des sujets choisis et à remplir la même Grille d'observation qui se trouve en annexe (p.23). Les critères à observer ne correspondent qu'à des comportements traduisant l'inattention des élèves. Pour construire cette grille et répertorier le plus de comportements d'inattention possible, il est nécessaire de regrouper plusieurs critères en fonction de cinq catégories différentes : la concentration ou la dispersion de l'élève, sa relation aux autres, sa posture, ses réactions par rapport à l'enseignant (en terme de capacités à répondre aux questions qui lui sont posées), et pour finir la capacité de l'élève à réaliser des tâches. Enfin, pour veiller à analyser l'attention soutenue des sujets qui s'étale sur tout le temps d'une séance, il faut observer les élèves à trois moments de l'heure : en début de séance, en milieu et en fin de séance. Les temps d'observation sont, à chaque fois, décidés d'un commun accord avec l'observateur à partir de la fiche de préparation de la séance de l'enseignant expérimentateur.

À la fin de cette expérience, afin d'avoir une idée générale du ressenti des élèves sur la pratique pédagogique utilisée, les élèves de la classe ont à remplir le formulaire présenté en annexe : Questionnaire adressé à l'ensemble de la classe en fin d'expérience (p.24). Ainsi, il est possible de vérifier les effets que l'enseignement explicite peut avoir sur les élèves et leur comportement. Le questionnaire a aussi pour objectif de mesurer les variables possibles à partir des observations. Quelle a été la séance préférée des élèves ? Quels facteurs ont fait que les élèves ont préféré telle ou telle séance ? Les élèves ont-ils été plus attentifs parce que l'enseignement explicite favorisait leur attention et leur compréhension ? Ou bien parce qu'ils ont préféré le texte étudié que les élèves ont été le plus attentifs ? Ce questionnaire permet d'avoir un retour concernant la classe dans sa totalité, et pas seulement le panel étudié, et offre également un aperçu des variables existantes.

B - Expérience :

L'hypothèse de cette recherche est donc que la clarté cognitive permet aux élèves un meilleur apprentissage et, par conséquent, produit une attention plus ardue de leur part. Les

questions sont les suivantes : l'enseignement explicite favorise-t-il l'attention des élèves ? Les élèves ont-ils plus de difficultés à être attentifs lorsqu'ils perdent de vue les objectifs de la séance ? Pour mener à bien l'expérience, il convient de mettre en place les expérimentations suivantes.

L'expérience se construit donc à l'aide de deux outils principaux : une grille d'observation, présentée précédemment, qui permet de relever des comportements inattentifs en cours de séance, et un questionnaire adressé à l'ensemble des élèves pour obtenir leurs impressions sur la séquence et les méthodes pédagogiques pratiquées par l'enseignant.

a) Méthode :

1. Description des sujets :

Cette expérience sur l'attention se met en place au sein du lycée Valin de La Rochelle. Cet établissement général et technologique accueille plus de mille sept cents élèves et offre de nombreuses options comme le théâtre ou l'art plastique. La classe dans laquelle se déroule l'expérience est une classe de seconde comportant un effectif de trente-six élèves. Les apprenants ont, majoritairement, dans cette classe, un profil littéraire puisqu'ils participent aux enseignements d'exploration intitulés Littérature et Société, Arts du spectacle, Latin et Grec.

Pour mener à bien cette enquête, il a fallu sélectionner un panel de six élèves représentatifs de trois profils d'attention différents. Depuis le début de l'année scolaire, il a été possible de faire une observation préalable des comportements des élèves, avec notre tuteur, ce qui nous a permis d'identifier les sujets aux comportements plus ou moins attentifs. De plus, pour représenter de manière fidèle la diversité des élèves et des niveaux, il a été choisi de varier les profils d'attention et les niveaux scolaires dans la matière concernée. Le choix s'est porté sur deux élèves ayant tendance à ne pas être attentifs, deux autres moyennement attentifs et deux étant toujours très attentifs. Le choix a été fait de prendre pour chaque profil d'élève, deux sujets de niveaux différents : un élève aux résultats satisfaisants et un autre au niveau un peu plus faible. Les sujets sont représentés, tout au long de l'étude, par les chiffres et des couleurs fournis dans le tableau ci-dessous ; ils seront repris tout au long de l'étude dans les différents graphiques.

Sujets peu attentifs		Sujets moyennement attentifs		Sujets attentifs	
1	2	3	4	5	6

L'observation porte donc sur un panel précis regroupant six élèves, mais l'expérience

concerne la classe dans sa totalité, c'est la raison pour laquelle ils sont sollicités en fin d'expérience dans un questionnaire.

2. Description du matériel utilisé :

L'étude qui nous intéresse se met en place dans le cadre de la quatrième séquence de l'année qui s'étend de mi-janvier à mi-février. La séquence concerne l'objet d'étude de la classe de seconde intitulé **Le roman et la nouvelle au XIXe siècle : réalisme et naturalisme**. Pendant cette séquence, les élèves étudient en œuvre intégrale le roman de Maupassant, *Pierre et Jean*. Le but de la séquence est de répondre à la problématique suivante : **quels éléments font du texte de Maupassant, *Pierre et Jean*, un roman réaliste ?** Tout au long de la séquence, l'enseignant fait étudier, en parallèle avec la lecture du roman, des extraits choisis dans le cadre de lectures analytiques en classe. Pour cette séquence, les trois extraits qui ont été choisis dans le but de répondre à la problématique de la séquence sont les suivants :

- Lecture analytique 1 : Texte 1 – Incipit, chapitre 1. (cf. annexe p.25.)
- Lecture analytique 2 : Texte 2 – Le portrait, chapitre 5. (cf. annexe p.26.)
- Lecture analytique 3 : Texte 3 – Dénouement, chapitre 9. (cf. annexe p.27.)

Ces trois textes servent de support aux séances d'expérimentation et aux tâches effectuées par les élèves pendant ces séances.

3. Description de la procédure choisie :

Pour vérifier notre hypothèse de la manière la plus juste possible, nous mettons en place trois séances du même type, avec un déroulement à peu près similaire et des supports du même genre, soit des textes d'une trentaine de lignes, issus du même roman, ayant le même niveau de difficulté de compréhension. La seule différence concerne la pratique pédagogique de l'enseignant qui doit graduer son niveau de guidage et la clarté cognitive qu'il met en place en fonction des cours.

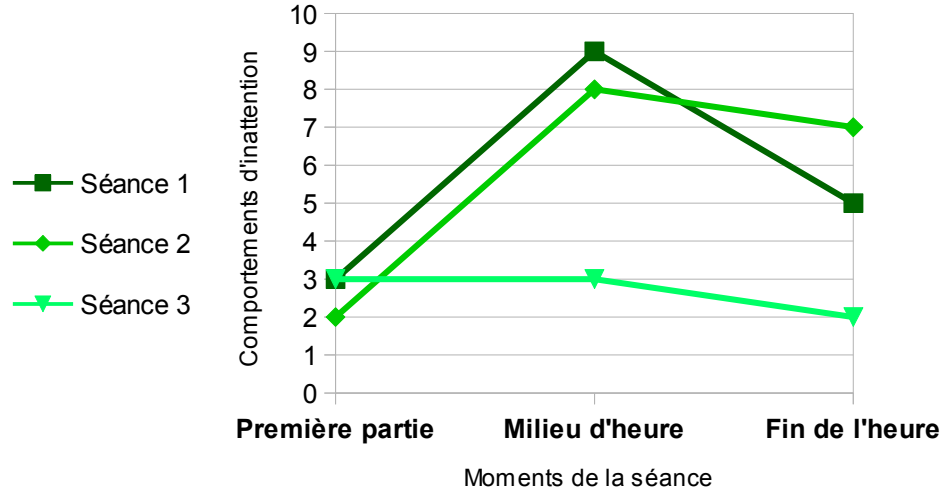
Les séances servant à l'expérience se présentent donc de la manière suivante : la première séance ne comporte aucune information, de la part de l'enseignant, concernant les objectifs du cours. Lors de la deuxième séance, l'enseignant s'attache à donner explicitement l'objectif de la séance en début de cours et le note dans un coin du tableau de façon à ce que cet horizon reste à

disponibilité des élèves. Il prend soin de le rappeler ou de le faire rappeler par les élèves en milieu de séance afin que ceux-ci soient capables d'estimer ce qui a été fait et ce qu'il reste à faire pour atteindre l'objectif. En fin de séance, il veille à ce que les élèves vérifient si l'objectif est atteint ou non. Lors de la troisième et dernière séance de l'expérience, l'enseignant veille, en plus de donner explicitement les objectifs aux élèves à l'oral comme lors de la séance précédente, à présenter, sous forme de carte heuristique, l'avancement de la séance au tableau. La Carte heuristique (p.28) se construit pendant le cours et sert de feuille de route et permet aux élèves de voir concrètement où ils en sont, ce qu'il reste à faire, et surtout à comprendre explicitement l'intérêt des activités qui leurs sont proposées.

b) Résultats et analyse des résultats :

À la suite de ces trois séances d'expérimentation, il est possible de récolter les résultats suivants. Les grilles d'observation font ressortir clairement l'évolution de l'attention des élèves pendant la séance.

Le graphique ci-contre intitulé Graphique comparatiste des trois séances : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance présente une comparaison de l'évolution des élèves pendant les trois séances. On remarque une baisse notable dans le nombre de comportements d'inattention. En effet, les élèves sont de plus en plus attentifs au fil des séances. La séance 3, qui correspond à celle pendant laquelle l'enseignant donne avec insistance les objectifs des séances et prend appui sur une carte heuristique, relève un nombre minime de comportements d'inattention par rapport aux séances 1 et 2. Ce graphique vient donc confirmer l'hypothèse de notre démarche de



Dessin 1: Graphique comparatiste des trois séances : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance

recherche qui suggérait que l'apport des objectifs des séances favorisait l'attention des élèves en classe. Mais ce graphique comparatiste, qui englobe l'ensemble de nos observations, ne nous permet pas de comprendre en profondeur les améliorations des comportements des élèves puisqu'elle ne distingue pas les sujets. Il convient donc de mener une analyse plus poussée des résultats à travers chaque séance.

1. Analyse des grilles d'observation :

Le Graphique de la séance 1 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance, correspondant à l'observation de la première séance, se trouvant en annexe (p.29), permet de remarquer, comme il l'était prévu, que les sujets ayant tendance à être très attentifs ne comptent aucun comportement inattentif pendant la séance. En revanche, pour les sujets ayant tendance à être peu attentifs et moyennement attentifs, l'observateur en a relevé quelques-uns. Les sujets 3 et 4 n'ont pas de comportements d'inattention en début de séance et seulement deux en fin de séance. Les sujets 1 et 2 gardent trois comportements inattentifs en début et fin d'heure. On remarque un pic de comportements inattentifs important en milieu de séance allant de quatre à cinq comportements relevés. Ce premier graphique peut être considéré comme la base de notre étude puisqu'il correspond au niveau d'attention moyen des élèves lors de séances « traditionnels » où l'enseignant n'applique pas de pratique pédagogique particulière.

Dès l'observation de la seconde séance, on peut remarquer une évolution, bien qu'elle soit légère, dans l'attention des élèves. Le Graphique de la séance 2 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance (p.29), y correspondant montre que les élèves à tendances attentives n'ont toujours pas de critères d'inattention, selon la logique. C'est sur les élèves moyennement attentifs, les sujets 3 et 4, que l'on remarque une évolution notable, puisqu'ils n'ont qu'un comportement d'inattention comptabilisé en début d'heure et deux en début et fin d'heure. Ce qui est notable sur les sujets 1 et 2, c'est que l'apport des objectifs en début de séance a grandement influencé leur attention puisqu'on ne décompte qu'un critère d'inattention. Néanmoins, les rappels d'objectifs et le temps de bilan ne semblent pas avoir joué sur la considération des élèves puisque la courbe du graphique monte jusqu'à six comportements inattentifs en milieu d'heure et cinq à la fin. Il semble possible, dès cette seconde expérience, d'affirmer que la méthode d'enseignement explicite qui nous intéresse dans cette recherche fonctionne sur les élèves moyennement attentifs puisque leur niveau d'attention est amélioré.

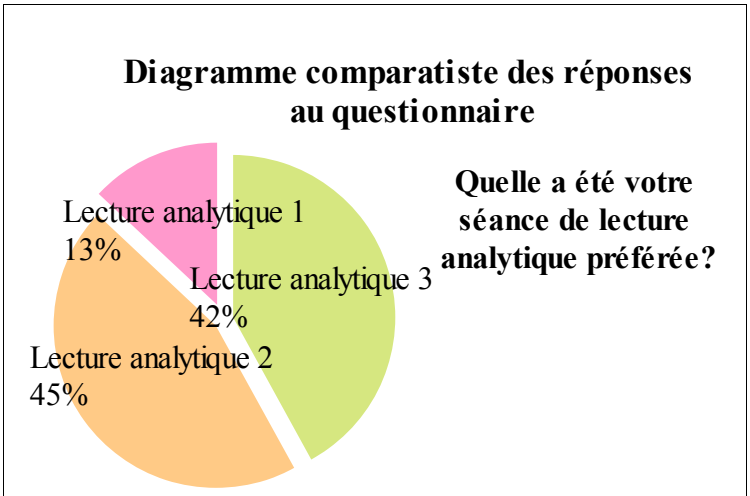
C'est la troisième et dernière observation de séance qui montre nettement une évolution concernant les trois types de sujets concernés par l'expérience. En effet, sur le Graphique de la séance 3 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance (p.30), tous les comportements d'inattention sont en baisse. À la différence des deux autres séances, les sujets à tendances attentives 5 et 6 comptent un comportement inattentif en début de séance. Dans les critères de comportements inattentifs, l'observateur a coché la case « fait autre chose que la tâche (dessine, travaille autre chose, etc.) ». Étant donné qu'en ce début de séance il était demandé aux élèves de rappeler ce qui avait été fait depuis le début de la séquence, il est possible de considérer que le sujet en question observait ses cours afin de mieux répondre à la question de l'enseignant. Cette unique donnée, allant à l'encontre des attentes de la recherche, ne compromet donc en rien les réflexions. En revanche, comme il a été dit précédemment, les autres sujets observés ont une attention nettement améliorée. Lors de cette séance s'ajoutait aux apports et rappels des objectifs une feuille de route présentée au tableau sous forme de carte heuristique. Il semble que l'outil ait accroché les élèves dès le début de l'heure. À l'évidence, la courbe des sujets 1 et 2 ne dénombre que deux comportements observés en début d'heure, trois au milieu et seulement un en fin d'heure. C'est d'autant plus observable chez les sujets 3 et 4 qui restent à zéro tout au long de la séance et ne montent qu'à un comportement en fin d'heure.

Selon ces trois graphiques, il est possible d'affirmer que l'attention des élèves a bien évolué au fil des séances, en suivant la progression des méthodes pédagogiques employées par l'enseignant.

2. Analyse du questionnaire :

Après cette analyse des grilles d'observation, il est opportun de prendre en considération les réponses au questionnaire qui a été posé à l'ensemble de la classe sur laquelle s'est portée l'expérience. En raison de l'absence d'un élève, les calculs présentés ont été faits sur un total de trente-cinq apprenants.

Le Diagramme relevant les réponses des élèves à question 1



Dessin 2: Diagramme relevant les réponses des élèves à question 1 concernant leur séance préférée dans la séquence

concernant leur séance préférée dans la séquence à la page 14 présente nettement l'effet que peut produire la pratique pédagogique sur les élèves. En effet, la première séance de lecture analytique ne récolte qu'une préférence de 13%, tandis que les deux autres séances se côtoient aux alentours de 40%.

Les questions suivantes du formulaire permettent d'expliquer ces résultats. En effet, sur le Diagramme relevant les réponses de la question 2 : classement des séances par ordre de facilité (p.30), on remarque que les lectures analytiques 2 et 3 sont en tête. La lecture analytique 3 est considérée par 60% des élèves comme la séance la plus « facile » en terme de compréhension. La deuxième lecture analytique est en seconde position avec 32% des élèves qui la considèrent comme « facile » et 40% comme « moyennement facile ». À l'inverse, il ressort clairement que la première lecture analytique a moins de succès que les autres puisqu'elle est classée « plus difficile » par 58% des élèves. La troisième séance est donc considérée comme la plus « facile » de compréhension, ce qui explique son succès à la question une. Le Diagramme relevant les réponses de la question 3 : classement des textes par ordre de préférence (p.31), met le deuxième texte en première position avec 51% des élèves qui disent l'avoir le « plus apprécié ». Le texte 3 est en seconde position avec un total de 31%. Une nouvelle fois, c'est le texte qui correspond à la troisième séance qui est le « moins appréciée », classé ainsi par 49% des élèves.

Enfin, après avoir compté les réponses données par les élèves à la quatrième question, voici les résultats obtenus :

4/ Dans quelle(s) séance(s) de lecture analytique avez-vous remarqué l'apport des objectifs ?			
Lecture analytique	**1**	**2**	**3**
Nombre de pointages	3	28	32

Comme convenu, seulement trois élèves pensent avoir remarqué l'apport des objectifs lors de la première séance. Étant donné que l'enseignant n'a pas donné les objectifs pendant la séance, on peut dire que le faible résultat, par rapport aux autres, coïncide. En revanche, les élèves semblent avoir été sensibles à l'apport des objectifs dans les deux autres séances puisque vingt-huit élèves les ont remarqués lors de la deuxième lecture analytique, et trente-deux à la troisième.

La cinquième et dernière question du formulaire se concentrait sur la pratique pédagogique de l'enseignant et le ressenti des élèves sur cette pratique. À cette question qui faisait appel à l'avis des élèves sur l'apport des objectifs, les résultats sont les suivants : une seule élève sur trente-cinq considère que l'apport des objectifs en cours est « peu important ». Ayant accepté de soulever

l'anonymat en remplissant son questionnaire, il a été remarqué qu'il s'agissait de la meilleure élève de la classe, ce qui laisse penser qu'avec son niveau de compréhension, cette élève n'a pas besoin que l'intérêt du cours de français lui soit éclairé. Toutefois, le reste de la classe fait pencher la balance dans le sens de cette recherche car dix-neuf élèves estiment qu'il est « important » de mettre en place cette pratique, et quinze vont plus loin en jugeant cela comme « très important ».

3. Analyse comparatiste des deux éléments :

Le formulaire adressé aux élèves à la fin des expériences est un bon appui pour éclairer le bon, ou le moins bon fonctionnement des séances. À l'évidence, la capacité à comprendre le cours, le texte et son intérêt, permise par l'apport des objectifs a beaucoup joué sur l'attention des élèves. Comme de juste, l'évolution de l'attention des élèves au fil des séances correspond aux réponses données par les élèves dans le questionnaire final.

La première lecture analytique, qui correspond au cours où l'observateur a relevé le plus de comportements inattentifs aussi bien pour les sujets 1 et 2 que pour les sujets 3 et 4 correspond à la séance qui a été la moins appréciée par les élèves, classée première par seulement 13% d'entre eux. Aussi, le texte 1 y correspondant est celui qui a été le moins plébiscité en matière de goût (49% les élèves ont dit l'avoir « moins apprécié ») et de compréhension (58% considèrent la séance comme « plus difficile ». La première séance est donc celle où les élèves ont le moins aimé le texte, et surtout la séance où ils ont le sentiment d'avoir le moins bien compris d'après leurs réponses au questionnaire, ce qui peut expliquer leur moins bon niveau d'attention. La seconde grille d'observation fait déjà ressortir une meilleure attention, bien qu'elle soit encore moyenne avec un pic allant jusqu'à huit comportements inattentifs en milieu de séance. Par le questionnaire, il transparaît que les élèves ont estimé cette séance comme moyennement facile en terme de compréhension avec 40% des voix. Il semble que l'appréciation du texte ait énormément influencé leur attention puisque plus de la moitié de la classe considère ce texte comme le « plus apprécié » (51%), et 41% disent l'avoir « Moyennement apprécié ». Ces résultats au questionnaire peuvent éclairer la première position de cette séance de lecture analytique à la première question puisqu'elle est classée première par 45% des élèves. Le choix du texte est donc un facteur important qui peut améliorer l'attention des élèves, mais le sentiment d'avoir compris reste important chez les élèves. En effet, la troisième séance de lecture analytique, classée deuxième avec 42% des voix par les élèves, obtient sans doute ce score grâce à l'apport des objectifs et l'importante mise en place de moyens par l'enseignant pour éclairer cognitivement les élèves. L'ensemble des sujets s'est montré

très attentif pendant cette séance avec seulement une montée à trois comportements inattentifs en début et en milieu d'heure, ce qui est très peu. Par le questionnaire, il est clair que c'est la compréhension du texte et de l'intérêt de son étude qui ont agi sur l'attention des élèves. 60% des élèves considèrent cette séance comme « facile » de compréhension et de retenue. À cela s'ajoute le taux d'appréciation du texte qui reste relativement élevé avec 31% des élèves qui estiment avoir le « plus apprécié » le texte correspondant.

La variable la plus importante concernant cette expérience concerne le choix du texte et son appréciation par les élèves. En effet, c'est parce qu'ils ont préféré le texte 2 qu'ils ont estimé avoir préféré la deuxième séance de lecture analytique. Mais les grilles d'observation mêlées aux réponses à la question 3 du formulaire suivent parfaitement cette recherche qui concerne l'enseignement explicite et soulignent nettement l'influence de la clarté cognitive sur l'attention des apprenants.

c) Discussion des résultats :

Ces résultats à la suite d'observations et de sollicitations des élèves nous permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle lorsqu'ils sont guidés cognitivement, les élèves sont plus attentifs. Même si l'appréciation du texte a une importance capitale dans l'écoute des élèves, il est évident que les excellents résultats en terme d'attention des élèves coïncident avec le plus haut niveau de compréhension se détachant des réponses au questionnaire. Entre la première et la dernière lecture analytique, en comparant les milieux de séance où les élèves ont le plus tendance à décrocher, on observe une baisse de comportements inattentifs allant de neuf à seulement trois comportements comptabilisés.

Comme il a été mentionné dans la première partie de cette étude, la pratique pédagogique de l'enseignement explicite a déjà été plébiscitée par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation comme B. Rosenhine, ou de nombreux enseignants comme J. Hollingsworth et S. Ybarra. Les pratiquants sont unanimes, cette pratique améliore nettement les résultats et performances des élèves. Les études concernant cette méthode pédagogique s'intéressent sans cesse aux capacités d'apprentissage qui sont considérablement déployées. En 1999 S. Martineau, C. Gauthier et J.-F. Desbiens rédigent un article abordant le problème de la gestion de classe et la question de « l'effet enseignant ». A un moment de leur étude, ils observent les méthodes d'enseignement et s'arrêtent sur l'enseignement explicite. Selon eux, cette pratique pédagogique fait partie des moyens didactiques utiles à la gestion de la classe, mais l'étude ne va pas plus loin. Or, si

l'on peut prouver que l'enseignement explicite favorise, en plus d'un meilleur apprentissage, une meilleure gestion de classe, cela va de soi que l'attention des élèves est elle aussi impulsée.

CONCLUSION :

Ce travail de recherche avait pour objectif de voir si l'enseignement explicite était une méthode pédagogique utile à l'amélioration de l'attention des élèves en classe. Nous avons mis en place une courte série d'expériences visant à confirmer cette hypothèse en proposant, au sein d'une même séquence, trois séances du même type pendant lesquels l'enseignant appliquait plus ou moins les méthodes de l'enseignement explicite. Les observations faites sur un panel de six élèves, en tant que support objectif, ont été nourries par les réponses de l'ensemble de la classe au questionnaire final, et il a été possible de confirmer l'hypothèse de cette recherche. En effet, après cette étude, il est possible d'affirmer que la clarté cognitive influence l'attention des élèves.

Bien que les résultats de cette expérimentation soient positifs, il est tout de même important de garder à l'esprit le fait qu'il s'agit d'une modeste expérience mise en place sur un petit effectif est dans un temps relativement court. Pour réellement mener à bien cet essai, il serait bienvenu d'élargir le panel sur une classe dans sa totalité, voir sur plusieurs classes de niveaux différents. En effet, l'expérience s'est portée sur des sujets de niveau seconde en cours de français, mais l'enseignement explicite est une pratique universelle qui peut concerner tous les niveaux et toutes les matières. Aussi, il a été vu que le facteur d'appréciation des textes pouvait jouer sur l'attention des élèves. Afin de remédier à cette variable, il serait bon de reproduire l'expérience avec un texte constant ; mais il est évident que cette démarche n'est pas possible en cours de français pour des raisons de respect des programmes et de didactique. L'autre solution, beaucoup plus faisable, serait de refaire l'expérience sur un temps beaucoup plus long et avec une multitude de supports textes afin d'en faire un facteur totalement aléatoire qui ne viendrait pas ébranler les résultats. N'ayant pas pu mettre en place, par manque de temps, une analyse des performances des élèves après chaque séance, il serait bon d'ajouter à l'étude une observation des réussites des élèves sur les tâches proposées pendant le cours. Enfin, afin de pouvoir réellement s'affirmer en tant que praticien de l'enseignement explicite, une recherche plus approfondie pourrait s'appliquer à mettre en place l'ensemble des démarches de cette méthode présentée par B. Rosenshine et R. Stevens (1986) et citées à la page 7.

Pour conclure, il est important de mettre en regard cet exercice de recherche et

d'expérimentation avec notre propre expérience professionnelle. Si l'enseignement explicite est une méthode efficace en français concernant l'attention, elle permet aussi à l'enseignant de ne pas se perdre dans son cours et d'avoir une posture de guide. En effet, pour l'enseignement du français, la didactique occupe une place très importante. Dans une séquence, tout doit être lié, l'enseignant doit emmener les élèves à réfléchir sur une problématique littéraire, une question donnée, qui correspond à une grande énigme. Dans cette séquence sur le roman de Maupassant, *Pierre et Jean*, les élèves devaient trouver quels éléments faisaient de cet ouvrage un texte réaliste. Et c'est par l'étude des textes que l'enquête avance et que la réponse surgit. À l'aide de cette méthode pédagogique, l'enseignant n'a de cesse que de rappeler aux élèves la problématique de la séquence, il les questionne et les guide dans l'avancée de l'enquête pour atteindre un but. Il s'agit bien pour les élèves d'obtenir des connaissances pures, des savoirs, mais aussi d'acquérir une capacité de réflexion et d'analyse en matière de savoir-faire. L'enseignement explicite est un bon moyen pour l'enseignant de clarifier l'intérêt du cours de français et de motiver la curiosité des élèves dans un domaine aussi riche et aussi vaste que la littérature française. De plus, les nombreuses recherches ayant démontré que cette méthode améliore les performances des élèves, il est évident que nous continuerons à la pratiquer, et que nous viserons à en utiliser toutes les démarches.

BIBLIOGRAPHIE :

♦ Les ouvrages :

- Amédro, D. (2009). *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement* (Vols. 1-1). Paris, France: Publibook.
- Becker, W. C., & Carnine, D. W. (1981). Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. *Behavior Modification: Contributions to Education*, 145–210.
- Downing, J. (1984). *Lire et raisonner.* (J. Fijalkow, Trans.) (Vols. 1-1). Toulouse, France: Privat.
- France. Académie . Mission académique à la formation des personnels de l'Education nationale. Groupe de recherche Action pour la formation. (1998). *L'attention des élèves*. Amiens, France: Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages* (Vols. 1-1). Saint Laurent (Québec), Canada: ERPI, DL 2013.
- Hollingsworth, J., Demers, D. D., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement Explicite: Une Pratique Efficace*. Les Editions de la Cheneliere, Incorporated.
- Lieury, A., & La Haye, F. de. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation* (Vols. 1-1). Paris, France: Dunod.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(3), 467. doi:10.7202/032010ar
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, *43*(7), 60–69.
- Wanner, J.-C. (1994). L'opérateur, les automatismes et la sécurité. *Bulletin de l'Association Technique Maritime et Aéronautique*, *94*, 553–559.

- Wittrock, M. C., & Association, A. E. R. (1986). *Handbook of research on teaching*. Macmillan.

♦ Les sites :

- http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/novembre/gauthier.htm, adaptation d'un article paru dans la revue des enseignants du Québec: *Vie Pédagogique*, avril-mai 2002. M. RICHARD & S. BISSONNETTE.
- http://formapex.com, le site français de la pédagogie explicite.

ANNEXES :

Index des annexes

Grille d'observation....23
Questionnaire adressé à l'ensemble de la classe en fin d'expérience....24
Texte 1 – Incipit, chapitre 1....25
Texte 2 – Le portrait, chapitre 5....26
Texte 3 – Dénouement, chapitre 9....27
Carte heuristique....28
Graphique de la séance 1 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance....29
Graphique de la séance 2 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance....29
Graphique de la séance 3 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance....30
Diagramme relevant les réponses de la question 2 : classement des séances par ordre de facilité....30
Diagramme relevant les réponses de la question 3 : classement des textes par ordre de préférence. 31

	1ère partie de l'heure						Milieu d'heure						Fin de l'heure					
Sujets :	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Concentration / Dispersion																		
Est distrait, regarde autre chose que la tâche																		
Fait autre chose (dessine, travaille autre chose, etc.)																		
Relation aux autres																		
Discute avec un pair en dehors de la tâche																		
Se laisse perturber par les autres																		
Posture																		
Est affalé sur sa chaise																		
Est agité																		
Réactions																		
Répond hors sujet aux questions																		
N'est pas capable de répéter ce qu'on vient de dire																		
Demande la répétition des consignes																		
Ne réagit pas quand il est interrogé																		
Réalisation de tâches																		
Ne fait pas l'activité																		
Prend du temps pour se mettre au travail																		
N'a pas terminé l'exercice																		

Illustration 1: Grille d'observation

	LA 1	LA 2	LA 3
1/ Quelle a été votre séance de lecture analytique préférée dans cette séquence ? (cochez)			
2/ Classez ces séances de lecture analytique par ordre de facilité (que vous avez bien compris, bien retenu) : (de 1 à 3)			
3/ Classez les textes étudiés par ordre de préférence : (de 1 à 3)			
Dans cette séquence, j'ai essayé une pratique d'enseignement qui consiste à donner clairement les objectifs des séances pour améliorer votre attention et votre apprentissage.			
4/ Dans quelle(s) séance(s) de lecture analytique avez-vous remarqué l'apport des objectifs ?			

5/ Selon vous, communiquer aux élèves les objectifs des séances c'est :	Peu important	Important	Très important

Illustration 2: Questionnaire adressé à l'ensemble de la classe en fin d'expérience

Chapitre I

« zut ! » s'écria tout à coup le père Roland qui depuis un quart d'heure demeurait immobile, les yeux fixés sur l'eau, et soulevant par moments, d'un mouvement très léger, sa ligne descendue au fond de la mer.

Mme Roland, assoupie à l'arrière du bateau, à côté de Mme Rosémilly invitée à cette partie de pêche, se réveilla, et tournant la tête vers son mari :

« Eh bien,... eh bien,... Jérôme ! » Le bonhomme, furieux, répondit :

« Ça ne mord plus du tout. Depuis midi je n'ai rien pris. On ne devrait jamais pêcher qu'entre hommes ; les femmes vous font embarquer toujours trop tard. » Ses deux fils, Pierre et Jean, qui tenaient, l'un à bâbord, l'autre à tribord, chacun une ligne enroulée à l'index, se mirent à rire en même temps et Jean répondit :

« Tu n'es pas galant pour notre invitée, papa. »

M. Roland fut confus et s'excusa :

« Je vous demande pardon, madame Rosémilly, je suis comme ça. J'invite les dames parce que j'aime me trouver avec elles, et puis, dès que je sens de l'eau sous moi, je ne pense plus qu'au poisson. » Mme Roland s'était tout à fait réveillée et regardait d'un air attendri le large horizon de falaises et de mer. Elle murmura :

« Vous avez cependant fait une belle pêche. » Mais son mari remuait la tête pour dire non, tout en jetant un coup d'œil bienveillant sur le panier où le poisson capturé par les trois hommes palpitait vaguement encore, avec un bruit doux d'écailles gluantes et de nageoires soulevées, d'efforts impuissants et mous, et de bâillements dans l'air mortel.

Le père Roland saisit la manne entre ses genoux, la pencha, fit couler jusqu'au bord le flot d'argent des bêtes pour voir celles du fond, et leur palpitation d'agonie s'accentua, et l'odeur forte de leur corps, une saine puanteur de marée, monta du ventre plein de la corbeille.

Le vieux pêcheur la huma vivement, comme on sent des roses, et déclara :

« Cristi ! ils sont frais, ceux-là ! » Puis il continua : .

« Combien en as-tu pris, toi, docteur ? » Son fils aîné, Pierre, un homme de trente ans à favoris noirs coupés comme ceux des magistrats, moustaches et menton rasés, répondit :

« Oh ! pas grand-chose, trois ou quatre. » Le père se tourna vers le cadet :

« Et toi, Jean ? » Jean, un grand garçon blond, très barbu, beaucoup plus jeune que son frère, sourit et murmura :

« A peu près comme Pierre, quatre ou cinq. » Ils faisaient, chaque fois, le même mensonge qui ravissait le père Roland.

Il avait enroulé son fil au tolet d'un aviron, et, croisant ses bras, il annonça :

« Je n'essayerai plus jamais de pêcher l'après-midi. Une fois dix heures passées, c'est fini. Il ne mord plus, le gredin, il fait la sieste au soleil. » Le bonhomme regardait la mer autour de lui avec un air satisfait de propriétaire.

Pierre et Jean, 1888, Maupassant.

Illustration 3: Texte 1 – Incipit, chapitre 1.

Le portrait

« Voilà, dit-elle, je l'ai retrouvé presque tout de suite. » Le docteur, le premier, avait tendu la main. Il reçut le portrait, et, d'un peu loin, à bout de bras, l'examina. Puis, sentant bien que sa mère le regardait, il leva lentement les yeux sur son frère, pour comparer. Il faillit dire, emporté par sa violence : « Tiens, cela ressemble à Jean. » S'il n'osa pas prononcer ces redoutables paroles, il manifesta sa pensée par la façon dont il comparait la figure vivante et la figure peinte.

Elles avaient, certes, des signes communs : la même barbe et le même front, mais rien d'assez précis pour permettre de déclarer : « Voilà le père, et voilà le fils. » C'était plutôt un air de famille, une parenté de physionomies qu'anime le même sang. Or, ce qui fut pour Pierre plus décisif encore que cette allure des visages, c'est que sa mère s'était levée, avait tourné le dos et feignait d'enfermer, avec trop de lenteur, le sucre et le cassis dans un placard.

Elle avait compris qu'il savait, ou du moins qu'il soupçonnait !

« Passe-moi donc ça », disait Roland.

Pierre tendit la miniature et son père attira la bougie pour bien voir ; puis il murmura d'une voix attendrie :

« Pauvre garçon ! dire qu'il était comme ça quand nous l'avons connu. Cristi ! comme ça va vite ! Il était joli homme, tout de même, à cette époque, et si plaisant de manières, n'est-ce pas, Louise ? »

Comme sa femme ne répondait pas, il reprit :

« Et quel caractère égal ! Je ne lui ai jamais vu de mauvaise humeur. Voilà, c'est fini, il n'en reste plus rien… que ce qu'il a laissé à Jean. Enfin, on pourra jurer que celui-là s est montré bon ami et fidèle jusqu'au bout. Même en mourant il ne nous a pas oubliés. » Jean, à son tour, tendit le bras pour prendre le portrait. Il le contempla quelques instants, puis avec regret :

« Moi, je ne le reconnais pas du tout. Je ne me le rappelle qu'avec ses cheveux blancs. » Et il rendit la miniature à sa mère. Elle y jeta un regard rapide, vite détourné, qui semblait craintif ; puis de sa voix naturelle :

« Cela t'appartient maintenant, mon Jeannot, puisque tu es son héritier. Nous le porterons dans ton nouvel appartement. » Et comme on entrait au salon, elle posa la miniature sur la cheminée, près de la pendule, où elle était autrefois.

Pierre et Jean, 1888, Maupassant, chap.5.

Illustration 4: Texte 2 – Le portrait, chapitre 5.

Fin du roman

Dévoré par la culpabilité et écrasé sous le poids de la honte et du mensonge qui concerne son frère et sa mère; Pierre préfère s'exclure du cercle familial. Pierre et Jean *se clos sur le départ du fils aîné qui a décidé de s'engager en tant que médecin de bord sur le transatlantique nommé* La Lorraine. *Un contraste fort se marque face au destin heureux de son jeune frère, Jean, enrichi et futur époux de Mme Rosémilly.*

Haut comme une montagne et rapide comme un train, le navire, maintenant, passait presque à toucher la Perle. Et Mme Roland éperdue, affolée, tendit les bras vers lui, et elle vit son fils, son fils Pierre, coiffé de sa casquette galonnée, qui lui jetait à deux mains des baisers d'adieu. Mais il s'en allait, il fuyait, disparaissait, devenu déjà tout petit, effacé comme une tache imperceptible sur le gigantesque bâtiment. Elle s'efforçait de le reconnaître encore et ne le distinguait plus.

Jean lui avait pris la main.

« Tu as vu ? dit-il.

- Oui, j'ai vu. Comme il est bon ! » Et on retourna vers la ville.

« Cristi ! ça va vite », déclarait Roland avec une conviction enthousiaste.

Le paquebot, en effet, diminuait de seconde en seconde comme s'il eût fondu dans l'Océan. Mme Roland tournée vers lui le regardait s'enfoncer à l'horizon vers une terre inconnue, à l'autre bout du monde. Sur ce bateau que rien ne pouvait arrêter, sur ce bateau qu'elle n'apercevrait plus tout à l'heure, était son fils, son pauvre fils. Et il lui semblait que la moitié de son cœur s'en allait avec lui, il lui semblait aussi que sa vie était finie, il lui semblait encore qu'elle ne reverrait jamais plus son enfant.

« Pourquoi pleures-tu, demanda son mari, puisqu'il sera de retour avant un mois ? » Elle balbutia :

« Je ne sais pas. Je pleure parce que j'ai mal. » Lorsqu'ils furent revenus à terre, Beausire les quitta tout de suite pour aller déjeuner chez un ami. Alors Jean partit en avant avec Mme Rosémilly, et Roland dit à sa femme :

« Il a une belle tournure, tout de même, notre Jean.

- Oui », répondit la mère.

Et comme elle avait l'âme trop troublée pour songer à ce qu'elle disait, elle ajouta :

« Je suis bien heureuse qu'il épouse Mme Rosémilly. » Le bonhomme fut stupéfait :

« Ah bah ! Comment ? Il va épouser Mme Rosémilly ?

-Mais oui. Nous comptions te demander ton avis aujourd'hui même.

- Tiens ! Tiens ! Y a-t-il longtemps qu'il est question de cette affaire-là ?

- Oh ! non. Depuis quelques jours seulement. Jean voulait être sûr d'être agréé par elle avant de te consulter. » Roland se frottait les mains :

« Très bien, très bien. C'est parfait. Moi je l'approuve absolument. » Comme ils allaient quitter le quai et prendre le boulevard François-Ier, sa femme se retourna encore une fois pour jeter un dernier regard sur la haute mer ; mais elle ne vit plus rien qu'une petite fumée grise, si lointaine, si légère qu'elle avait l'air d'un peu de brume.

Pierre et Jean, 1888, Maupassant.

Illustration 5: Texte 3 – Dénouement, chapitre 9.

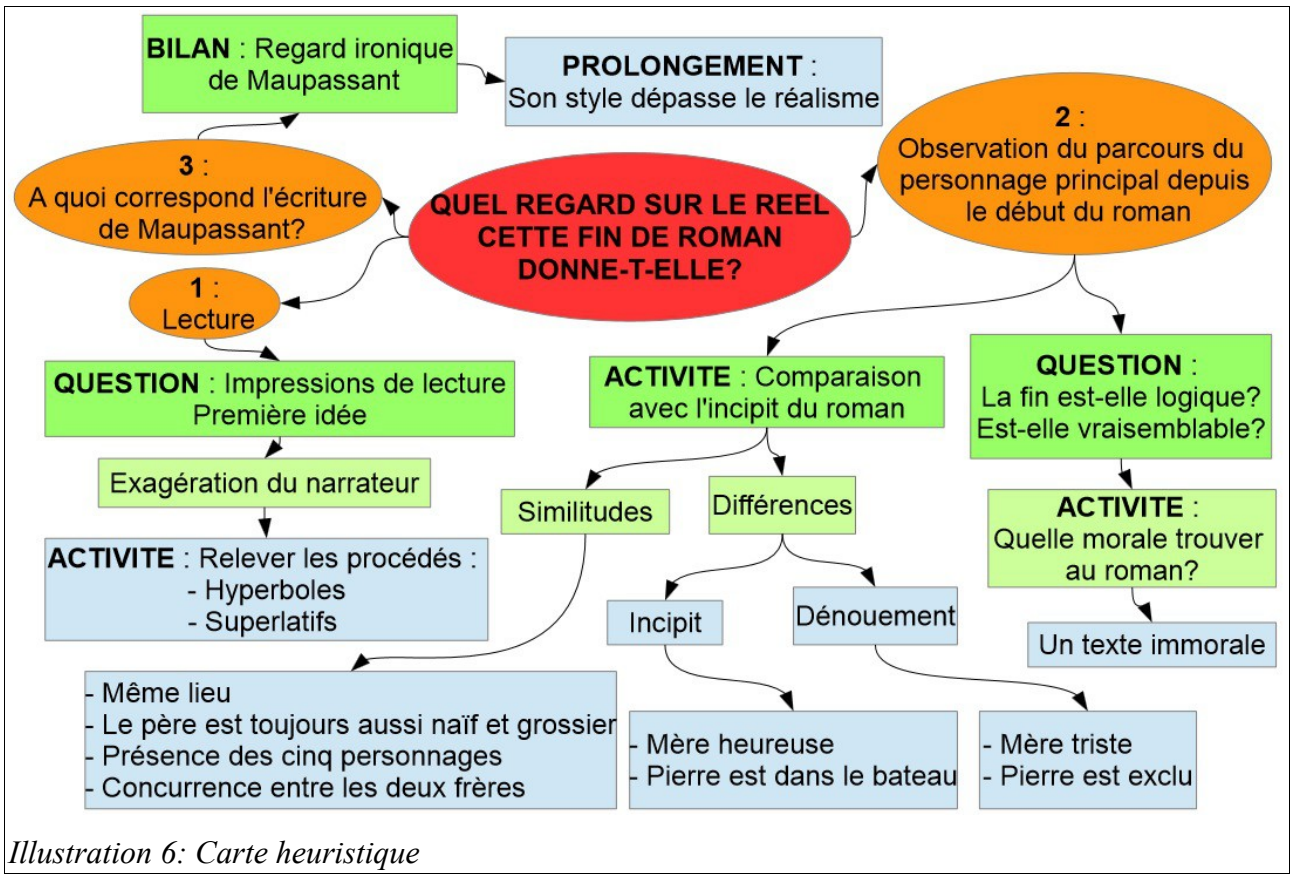


Illustration 6: Carte heuristique

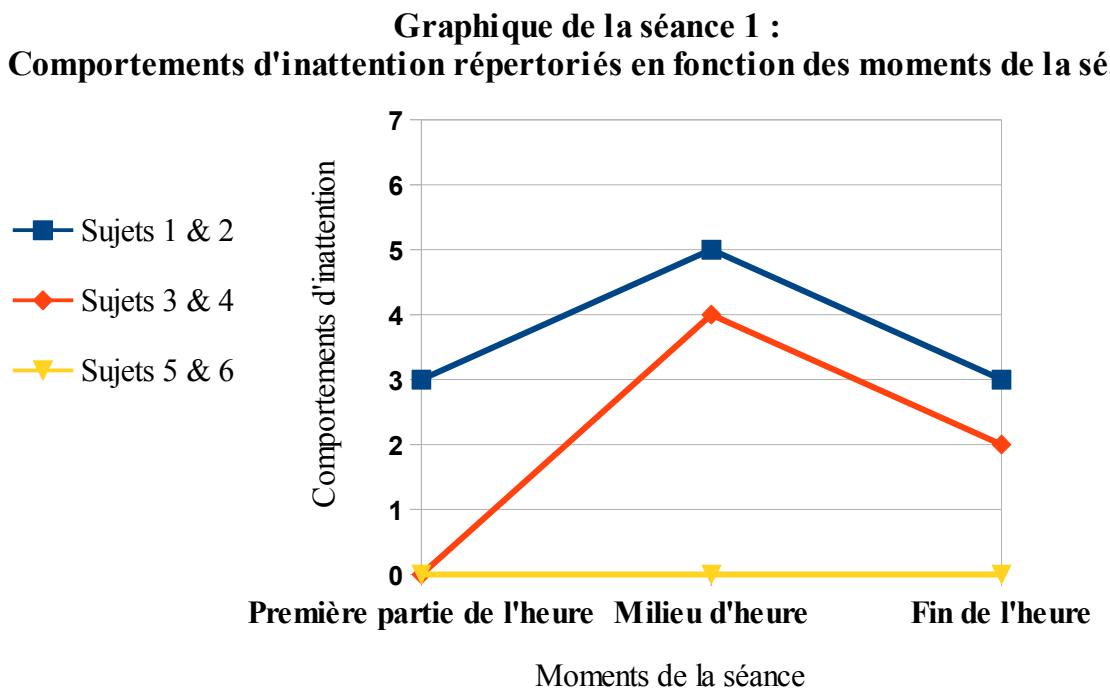


Illustration 7: Graphique de la séance 1 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance

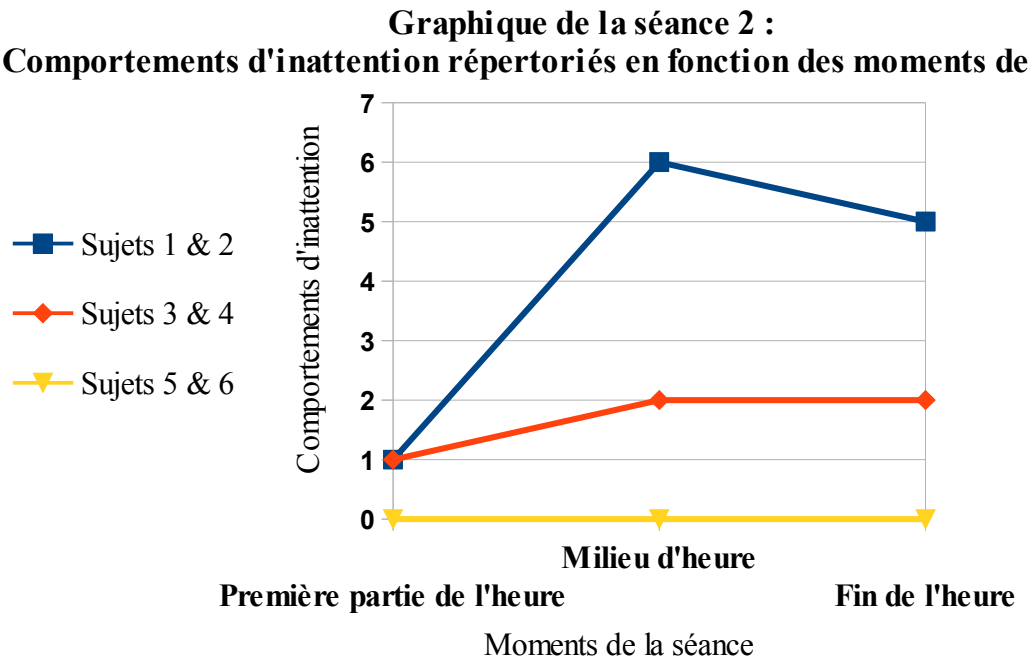


Illustration 8: Graphique de la séance 2 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance

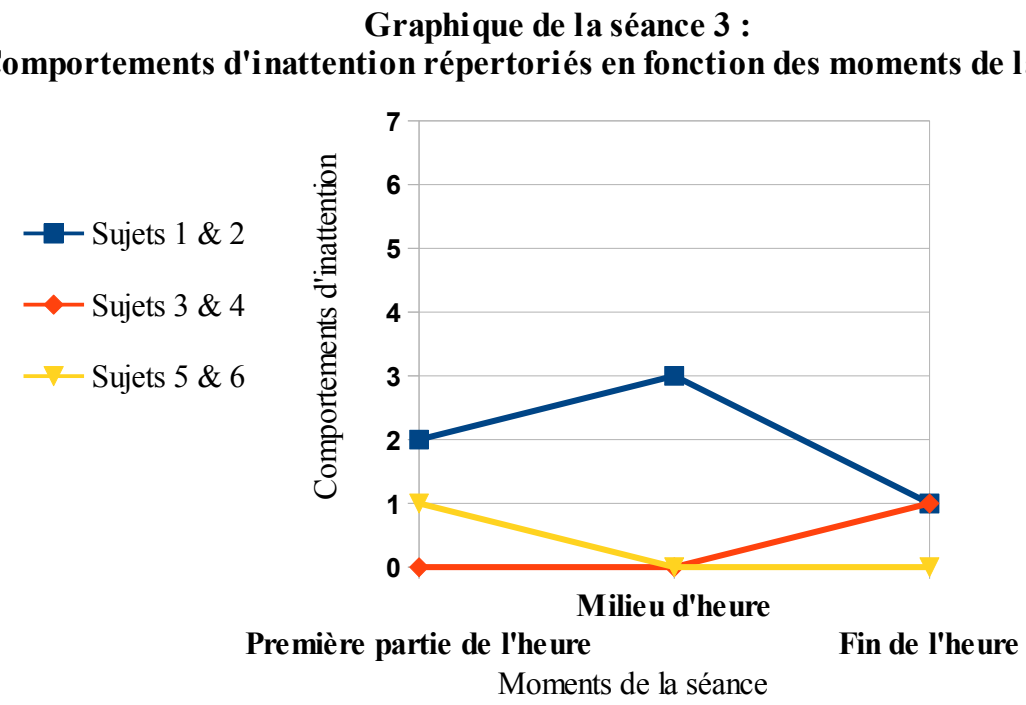


Illustration 9: Graphique de la séance 3 : Comportements d'inattention répertoriés en fonction des moments de la séance

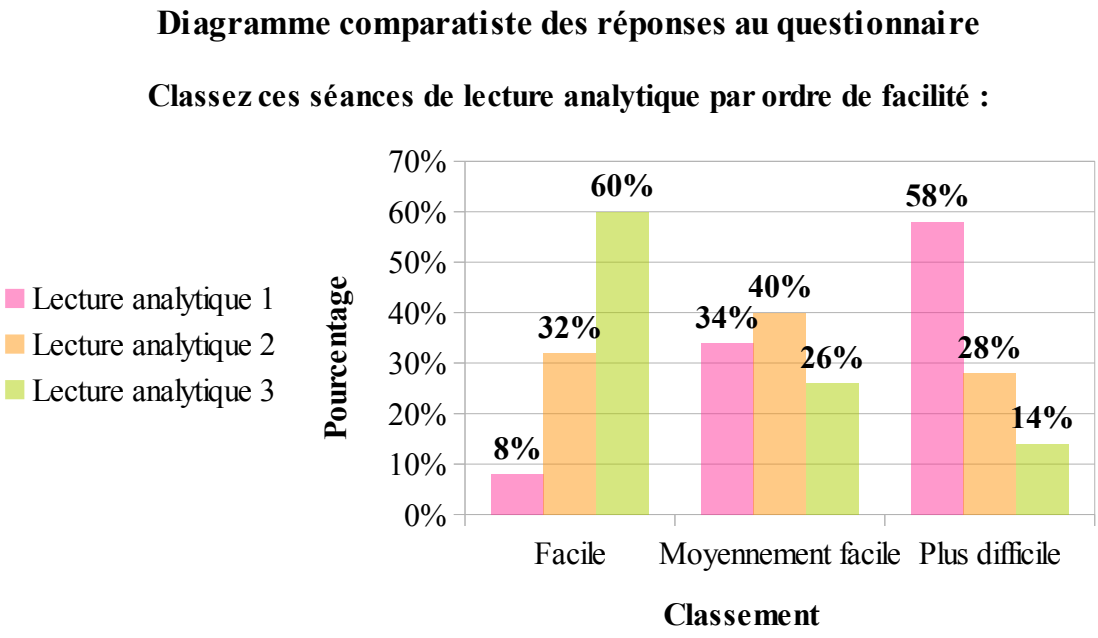


Illustration 10: Diagramme relevant les réponses de la question 2 : classement des séances par ordre de facilité

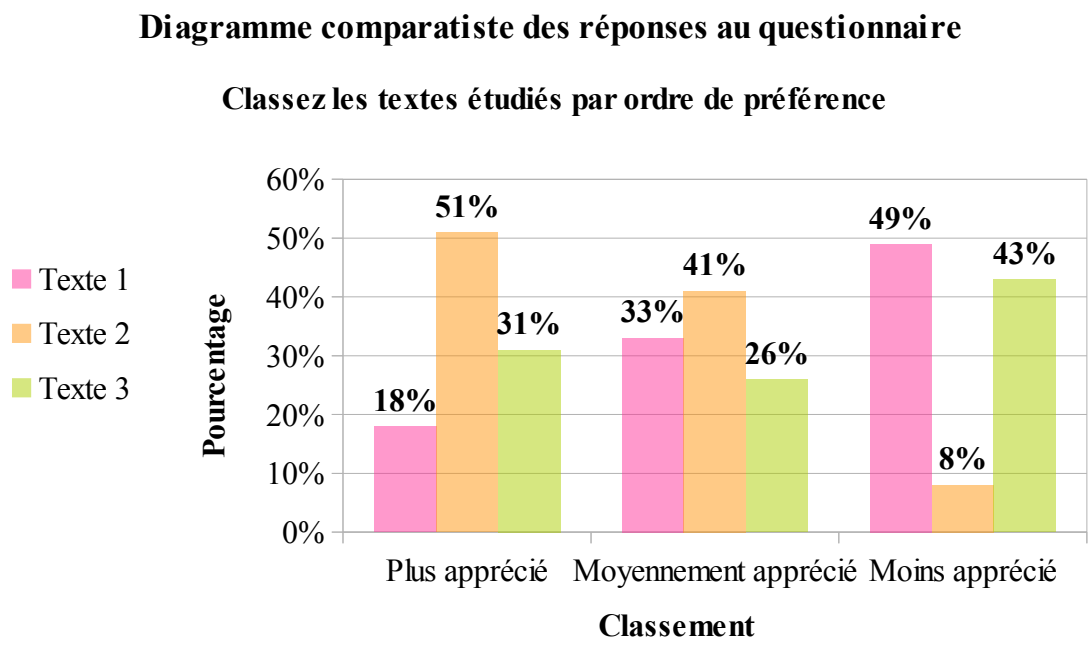


Illustration 11: Diagramme relevant les réponses de la question 3 : classement des textes par ordre de préférence