



HAL
open science

Faire progresser l'élève de 2^{nde} en français : quels outils efficaces ?

Sahra Salehi Raja

► **To cite this version:**

Sahra Salehi Raja. Faire progresser l'élève de 2^{nde} en français : quels outils efficaces ?. Education. 2018. dumas-02269042

HAL Id: dumas-02269042

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269042>

Submitted on 22 Aug 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.

MASTER MEEF mention 2nd degré Parcours Lettres

**Faire progresser
l'élève de 2nde en français :
quels outils efficaces ?**

SALEHI RAJA Sahra

36005886

Sous la direction de Christine VENERIN

Maitre de conférences en Sciences du langage

Membres du jury :

Anne-Cécile Koenig-Le Ribeuz, maitre de conférences en Langues et littératures anciennes

Christine Vénérin, maitre de conférences en Sciences du langage

Année 2017-2018

Ce document est une œuvre de l'esprit, à ce titre il est protégé par le droit d'auteur (article L. 111-1 du Code de la propriété intellectuelle).¹

Son utilisation implique le respect des règles de citation et de référencement en vigueur (Article L122-5).

Tout usage en violation des droits de son auteur constitue une contrefaçon donnant lieu à des poursuites pénales (Article L335-2 et Article L335-3).

Le plagiat est susceptible de sanction disciplinaire (Article R712-10, 2° du code de l'éducation)

¹https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=483DA81744755A8B8693367B094CBB79.tp1gfr25s_1?cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=20171108

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à Mme Christine Vénéris, qui a pris le temps de diriger mon mémoire et d'avoir été à mon écoute tout au long de cette année. Ses conseils et sa réactivité m'ont été d'une aide précieuse et ce, malgré son emploi du temps très chargé.

Je tiens aussi à remercier Mme Evelyne Cadet, ma tutrice, mais aussi mon mentor durant cette première année d'enseignement. Son engagement et son soutien m'ont aidée à donner le meilleur de moi-même pour mes élèves tout au long de l'année. J'ai eu une chance certaine en débutant ma carrière sous son aile !

Je souhaite également remercier celles qui m'ont soutenue durant cette année bien remplie : Laura, Miriame, Mirasse, merci.

J'ai évidemment une grande pensée pour ma famille : mes parents qui ont su quelle était ma voie bien avant moi-même et mes enfants qui m'ont soutenue à leur manière. Enfin, toute ma reconnaissance va à mon mari Youssef qui est, depuis près de sept ans, un véritable pilier dans ma vie. Je te dois la plus grande partie de mes réussites.

Sommaire

Introduction générale	2
Partie 1. Le climat de classe	4
1.1. Rappel des divers facteurs influant sur la relation élèves/professeur.....	7
1.1.1. Facteurs au niveau du milieu scolaire.....	7
1.1.2. Facteurs au niveau du professeur.....	9
1.2. Le contrat de confiance entre élèves et professeur.....	12
1.2.1. Un contrat clairement établi en collaboration.....	12
1.2.2. Le droit à l'erreur.....	20
1.3. Un retour réflexif.....	24
1.3.1. Logique et prise de conscience.....	24
1.3.2. ...qui entraînent l'implication de l'élève face aux tâches demandées.....	26
Partie 2. Les travaux de groupe	30
2.1. Les groupes par tutorat entre élèves.....	35
2.2. Les groupes de niveau.....	39
Partie 3. Les grilles d'aide pour l'(auto)évaluation et l'(auto)correction	42
3.1. Les différents types de grilles existantes	42
3.1.1. Origines et intérêts des grilles.....	42
3.1.2. Mise en place des grilles dans mes cours.....	47
3.2. L'utilisation des grilles.....	49
3.2.1. Des grilles pour la méthodologie de l'écriture.....	49
3.2.2. Des grilles pour l'étude de la langue.....	52
3.2.3. Des grilles pour le travail oral.....	56
Conclusion générale	64
Bibliographie et sitographie	67
Annexes	69

Introduction

Les classes de niveau sont prohibées depuis l'époque de madame la ministre N. Vallaud-Belkacem. Bien que d'après une étude du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESE) cette mesure ne soit pas systématiquement respectée, elle l'est tout de même dans le lycée dans lequel je travaille actuellement pour le niveau seconde, avant la spécialisation *via* les filières technologiques ou générales. En effet, au lycée Lislet Geoffroy de Saint-Denis, le proviseur adjoint, Mr Comte, tente au mieux de créer des classes assez hétérogènes en mélangeant au sein de celles-ci des élèves provenant de différents collèges et de différents niveaux. Ce lycée s'est engagé dans plusieurs projets afin de donner aux lycéen(ne)s l'envie de réussir et d'aller loin dans leurs études comme avec les cordées de la réussite telles que « Avenir ingénieur » s'adressant tout particulièrement aux jeunes filles. Le proviseur adjoint, diplômé en sciences de l'éducation, a aussi mis en place un projet autour de l'Accompagnement Personnalisé (AP) des secondes afin de les motiver tout au long de l'année. Une équipe de trois intervenants, deux professeurs respectivement de mathématiques et de français ainsi qu'un partenaire du Club d'Animation et de Prévention (CAP), se partagent la classe en trois et travaillent autour d'une thématique commune. L'AP est donc transversal plus que disciplinaire et veut apporter soutien, orientation, méthodologie et approfondissement de façon plus ludique et au plus proche de l'élève. Nous avons de plus des CPE qui travaillent au plus près des familles afin d'encourager l'assiduité de chaque lycéen et de réprimer toutes dérives, notamment pour les élèves de seconde car ils sont les plus susceptibles de négliger leurs cours, n'ayant pas la pression du baccalauréat. Malheureusement, le préambule du projet d'établissement indique bien que celui-ci « se stabilise autour de 1000 élèves et étudiants, avec une majorité de garçons (68 %) et des élèves accusant un retard scolaire important, (51.4%) dont une majorité, d'origine sociale modeste, sont issus de collèges de l'éducation prioritaire ». De plus, ce lycée fait partie d'un campus en commun avec le lycée voisin Leconte Delisle. Ce dernier est considéré comme un bon établissement, de réputation solide et orienté vers des filières générales. Le public issu d'un milieu moins défavorisé (notamment les futurs élèves de seconde) le préfère généralement au lycée dans lequel je travaille.

Ici comme ailleurs, nous nous retrouvons très souvent avec des classes hétérogènes, voire très hétérogènes. En seconde, les élèves viennent de différents collèges, ainsi au sein d'une même classe nous pouvons retrouver avec une trentaine d'élèves issus de cinq à six collèges différents. Ces derniers ont des niveaux variés, parfois avec de grands écarts entre eux. Dans la classe où j'interviens, certains apprenants sont issus de bons établissements, mais la majorité vient d'établissements situés dans des quartiers difficiles. Une moitié de la classe souhaite s'orienter vers

une filière littéraire, l'autre vers une filière professionnelle ou technologique. Seuls quatre élèves veulent faire des études scientifiques. Néanmoins, dans l'ensemble mes élèves font preuve de bonne volonté pour progresser, certains ont malgré tout des difficultés à atteindre le niveau exigé en seconde générale.

De façon générale, plusieurs types d'aide au progrès existent dans ce lycée comme l'AP mais aussi le tutorat entre un professeur et un élève se trouvant en difficulté (peu importe la nature du problème). Il existe encore au sein de cet établissement la prise en charge individuelle ou collective par des assistants pédagogiques, des sessions de remise à niveau et enfin des classes modales orientant les élèves en difficulté dans la seconde générale vers une filière professionnelle l'année suivante. Mais qu'existe-t-il vraiment en cours de français comme aides au progrès ? Certes il y a déjà des outils mis en place. Cela dit, tous ne fonctionnent pas forcément selon les profils de classe et il arrive, de façon plus ou moins récurrente, que ceux-ci ne soient pas utilisés. En effet, avec du recul, j'ai pris conscience qu'au cours de ma scolarité, j'ai plus souvent vécu des cours de français magistraux avec peu d'interactions entre élèves et enseignant, notamment au lycée. Cela a d'ailleurs eu pour conséquence de rendre une majorité de mes cours ennuyeux. G. Bachelard (1971 : 18) a déclaré qu'il a toujours été étonné du fait que « les professeurs imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point ». Comme lui, j'estime que lorsqu'il n'y a aucune interaction ou tout du moins très peu, il n'y a pas de processus cognitif qui s'active réellement et rien n'est compris et mémorisé de façon pérenne par l'élève. Et s'il y a bien une chose que je ne veux pas reproduire aujourd'hui en tant qu'enseignante au lycée, c'est bien un cours vide de vie et donc de sens véritable.

Ainsi, puisque chaque apprenant est unique et particulier, je me suis demandé quel type d'accompagnement efficace il faudrait instaurer afin de permettre à tous de progresser au sein de mon cours de français.

Ce mémoire sera certes à dominante pédagogique, mais contiendra aussi des éléments didactiques au niveau de l'apprentissage littéraire tout autant qu'au niveau de l'apprentissage de la grammaire. Chaque outil que j'emploierai au cours de ce projet n'aura d'autre visée que la réussite des élèves en plus ou moins grande difficulté. Je procéderai donc par étape sur plusieurs niveaux en employant une stratégie « en entonnoir » : d'abord au niveau de la classe, puis au niveau de groupes d'élèves jusqu'au niveau de l'élève lui-même.

Dans un premier temps, je chercherai à comprendre comment permettre à l'élève de se sentir

suffisamment en confiance en classe pour ne se préoccuper que du contenu du cours et laisser ses tracas en dehors de la salle. Ensuite, je travaillerai sur les différentes façons de mettre en place une activité de groupe. Si le travail de groupe permet un enseignement déductif voire inductif, il ne va pas sans règles précises qui amènent l'élève à progresser. Enfin je m'axerai sur la création de grilles. Ordinairement utilisées dans le cadre d'une évaluation, je voudrais montrer qu'elles peuvent aussi permettre à l'élève de progresser en tant qu'outil repère quelle que soit l'activité proposée par l'enseignant. Ces grilles seront donc d'une part des grilles d'aide, d'autre part, des grilles d'auto-évaluation ou auto-correction, et dans un dernier temps, elles serviront à l'évaluation.

1. Le climat de classe

De nos jours, la relation entre l'élève et son professeur s'est complexifiée. Comme l'ont montré L. Fortin et *alii* (2011 : 7) dans des travaux de la Commission scolaire de recherche de la Région de Sherbrooke (Canada), trois facteurs influenceraient cette relation : des facteurs propres à l'adolescent, propres à l'enseignant et propres au milieu scolaire. En ce qui concerne les facteurs propres à l'enseignant, les auteurs de la recension citent les travaux de K. Fredriksen et J. Rhodes (2004). Ces deux chercheurs montrent qu'il est ardu pour les enseignants de créer des relations significatives avec leurs élèves dans le contexte scolaire actuel¹. Certains ont même tendance à les considérer comme des êtres parasitant leur existence voire en ennemis. Cela peut s'accroître selon divers facteurs :

- l'âge : à 12 ans, l'élève ne réagit pas de la même façon qu'à 14 ans. En effet, à cet âge il a tendance à tout ressentir de façon exacerbée. Il peut rapidement se sentir humilié par une simple boutade et réagir de façon extrême. Il est très facile à cet âge de se sentir agressé.
- le milieu social défavorisé : dans les milieux défavorisés, l'école n'est pas toujours perçue comme une bonne chose. Soit les parents n'ont pas fait d'études et considèrent qu'on peut obtenir un travail malgré cela, soit ils ont obtenu un baccalauréat qui ne leur a jamais servi. Ils sont donc pleins de désillusions et transmettent cet état d'esprit à leurs enfants. Il arrive souvent que cette mentalité ne provienne pas des parents mais de l'entourage plus ou moins proche : les voisins, ces jeunes qui restent en bas des immeubles toute la journée et qui pourtant ont de belles voitures... Il est vrai que, dans ces milieux, l'argent facile guide l'intérêt personnel des jeunes.
- l'utilisation d'une autre langue que la langue française chez lui : la France est un pays pluriethnique, il est donc très courant que la langue parlée à la maison ne soit pas la même que celle de l'école. Chaque langue ayant sa propre syntaxe, il est parfois difficile pour l'apprenant de passer de sa langue maternelle à la langue française, à l'écrit comme à l'oral. Cela peut amener une frustration chez l'élève qui ne verra que d'un très mauvais œil ce professeur voulant le faire participer en classe.
- la famille monoparentale : dans la plupart des cas, l'enfant vit avec sa mère. Celle-ci, souvent obligée de se débrouiller seule, travaille du matin au soir afin de faire vivre sa famille. Étant très occupée par les multiples tâches à gérer, elle n'accorde pas forcément suffisamment de temps à son (ou ses) enfant(s). Ainsi, ce dernier se retrouve lui aussi à grandir très vite, à s'auto-gérer.

¹ Fortin, L., Plante, A. & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Malheureusement, il ne prend pas l'habitude de l'autorité d'un adulte et ne supporte pas qu'à l'école des règles plus ou moins strictes lui soient imposées.

- les parents absents : à La Réunion comme en France métropolitaine, il existe tous types de cultures. Parmi celles-ci, certaines banalisent la délégation de l'éducation de l'enfant par un tiers. Cependant, ce même tiers ne se préoccupe pas de l'enfant et cela pose de nombreux problèmes.

Au sein de ma propre classe de seconde, j'ai un tiers de mes élèves qui combinent plusieurs de ces cinq facteurs, un autre tiers qui en ont au moins un. En plus de cela, le non-respect entre adolescents s'est banalisé. J'entends très régulièrement des élèves se moquant de leurs camarades, l'insulte est même banalisée. C'est pourquoi il est extrêmement important d'approcher l'apprenant par ce que j'appelle une « douce fermeté », de lui inculquer des règles de base de comportement avec autrui adulte ou non (ou au moins les lui rappeler encore et encore de façon à ce qu'il les assimile véritablement). Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation² (2013) stipule que le professeur est acteur du service public d'éducation et donc doit « faire partager les valeurs de la République ». L'enseignant a alors certes un rôle d'éducateur, d'instructeur, mais il a aussi un rôle de formateur : il doit former le citoyen de demain. D'ailleurs cette responsabilité est affirmée également dans le domaine 3 du socle commun³ « La formation de la personne et du citoyen », signalant explicitement l'apprentissage du respect des autres. Enfin, il est très bien de vouloir instaurer un climat de confiance au sein de sa classe, mais cela ne suffit pas : il faut donner du sens aux cours que l'on donne. L'enseignement du français en seconde générale peut sembler parfois très abstrait. Quel est l'intérêt d'apprendre à bien conjuguer ces verbes ? Pourquoi étudier Molière ? Nous sommes pourtant bien loin du XVIIe siècle ! Voilà ce que pensent les élèves.

C'est pourquoi dans mon projet je présenterai dans un premier temps les différents facteurs qui influent sur la relation élève/professeur, puis dans un second temps, l'élaboration d'un contrat de confiance, un pacte didactique avec mes élèves. Enfin, je m'attacherai à montrer que je tente de donner systématiquement du sens à tous mes cours, qu'ils soient littéraires, méthodologiques, ou portés sur l'étude de la langue française. L'objectif est d'amener l'élève à ressentir un désir d'apprendre. D'après P. Meirieu (2012 : 93), c'est « lorsque l'élève ressent le sentiment qu'il peut y arriver [...] qu'il se met en route [...] pour percer le secret ».

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1^{er} juillet 2013.

³ Socle commune de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

1.1. Rappel des divers facteurs influant sur la relation élèves/professeur

1.1.1. Facteurs au niveau du milieu scolaire

Aujourd'hui, il est encore trop ancré dans les mœurs qu'un élève issu d'un milieu socialement défavorisé réussira forcément moins bien qu'un élève socialement favorisé puisqu'il ne fréquentera pas le même type d'école, dans le même type de quartier. Évidemment, cette idée est absurde : le coefficient intellectuel et le degré de volonté de tout un chacun ne se mesure pas au milieu d'où il provient. Pourtant, c'est une pensée qui, selon J.M. Zakhartchouk (2011 : 11), persiste toujours, autant chez les professeurs que chez les familles : « il existe des fossés considérables entre [établissements] de centre-ville et [établissements] défavorisés ».

Selon J.M. Zakhartchouk (2011 : 9-10) « un collège c'est un type de population [...] une histoire [...] des locaux [...] une certaine ambiance ». Cela est tout autant valable pour un lycée. Au lycée Lislet Geoffroy, nous sommes dans un établissement accueillant surtout une population issue de milieux défavorisés. Ainsi, l'élève, jeune lycéen, vient dans ce lycée la tête pleine de préjugés, se sentant parfois lui-même jugé par ses pairs car il n'est pas dans LE bon établissement, d'autant plus que le LEDIT « bon » établissement se trouve sur le même campus que le sien. D'ailleurs, parmi mes élèves, quatre des meilleurs ont pour projet de continuer leur scolarité dans le lycée voisin.

Partant de ces constats, je me suis intéressée à ce qui au sein de l'école pouvait réellement influencer l'élève dans sa réussite scolaire. Nous reviendrons plus tard sur les caractéristiques d'enseignant à élèves, d'élève à élève et le climat de la classe. Mais en ce qui concerne l'établissement, plusieurs facteurs jouent un rôle non négligeable tels que le climat de l'école, l'organisation spatiale de celle-ci, la structure et les dimensions des salles de cours... En vérité, si nous sommes impuissants quant à l'architecture de l'établissement, nous pouvons néanmoins agir par un climat scolaire serein mais dynamique, nous pouvons annihiler les aprioris que l'élève scolarisé peut ressentir et ce, de façon assez rapide. En fait, le climat scolaire est le terme générique utilisé aujourd'hui pour évoquer la qualité de la vie et l'atmosphère quotidienne qui règnent dans un établissement. Ainsi, le professeur Zakhartchouk parle de l'« effet d'établissement ». Pour que celui-ci soit bon, il faut remplir certains critères que j'évoquerai ci-dessous.

À la lecture d'un article en ligne publié sur le Café pédagogique⁴, j'ai réalisé qu'un fort consensus existe pour considérer le climat scolaire non pas comme un état donné mais bien comme le résultat d'un processus complexe et mouvant. Premièrement, il est important de rappeler que pour étudier ce climat, il ne faut pas se limiter aux seuls élèves. Toute la communauté scolaire participe à en instaurer un qui soit plus ou moins efficace : professeurs, élèves, personnels d'éducation, parents etc... Le climat scolaire évoque la qualité, le style de vie à l'école / collège / lycée et se définit pour

⁴ Rapport au comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire. MEN. (2012) « Le climat scolaire : définitions, effets et conditions d'améliorations ». p. 3. <
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>

le School Climate Center en ces termes :

« Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. »

Ainsi, Jonathan Cohen, psychologue clinicien et spécialiste de l'éducation, cofondateur du School Climate Center, évoque cinq *piliers* composant le climat scolaire : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité d'un point de vue émotionnel et physique, l'environnement physique de l'élève et le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire. M. Janosz⁵ et *alii* (1998 : 293) parlent plutôt de *facettes* du climat scolaire, mais ce sont les mêmes points qu'ils évoquent : la dimension relationnelle, éducative, la dimension de justice et la dimension de sécurité. La dimension de justice comprend l'équité entre les groupes, entre les élèves, une définition des règles logique au regard des différentes activités proposées ainsi qu'une transparence des résultats. Pour bien asseoir la dimension scolaire, il faut nécessairement créer pour l'élève un environnement prévisible et constant et développer le sentiment de sécurité en responsabilisant l'élève, en le valorisant, etc. Lorsque ces piliers sont bien respectés, le sentiment d'appartenance à un groupe, une classe, une école se développe. D'autres facteurs peuvent s'y ajouter comme l'engagement des élèves dans des activités scolaires; leur réaction face aux comportements à risque de leurs pairs ainsi que le fait que ceux-ci sentent que les adultes de l'école respectent leur milieu d'origine et leur culture familiale. En somme, il faudrait, et je reprends ici les propos de P. Meirieu dans son article sur la différence (que l'on peut facilement retrouver dans son dictionnaire pédagogique en ligne), « exiger des établissements qu'ils conduisent une véritable politique d'intégration ; il faut encourager toutes les activités [...] qui permettent aux élèves de travailler et de créer ensemble ». « Exigence et bienveillance » doivent impérativement être les deux mots d'ordre. Il faut croire impérativement en la réussite de chacun des élèves de même que avoir et toujours garder le désir profond de faire réussir le maximum d'élèves.

Il est nécessaire néanmoins important de rappeler que ces facteurs peuvent influencer certes puissamment sur l'élève mais ne DETERMINENT en aucun cas sa réussite ou son échec. Un bon climat ne fait que favoriser la motivation et la détermination d'un élève à réussir dans ses études.

⁵Je me suis ici appuyée sur un cours de tronc commun du Master MEEF (parcours premier et second degrés), volet 1 « Culture professionnelle », portant sur le climat scolaire, assuré par madame Liliane Pelletier.

1.1.2. Facteurs au niveau du professeur

Un professeur ne peut déterminer à lui seul la réussite de ses élèves. La première des raisons est le fait qu'il fasse partie d'une équipe enseignante qui, pour l'élève, varie chaque année selon son niveau, son orientation, etc. Il peut néanmoins grandement l'influencer, plus qu'un climat d'établissement, plus qu'un milieu socialement défavorisé... Pourquoi et comment le peut-il ?

Le professeur est avant tout un individu ayant choisi sa voie pour des raisons qui lui sont propres : par vocation, par amour de la matière qu'il enseigne, parfois simplement pour son goût de l'enseignement et du contact avec la jeunesse, mais parfois aussi parce que c'était la seule voie qu'il pensait possible à l'issue de ses études ou parce que cette voie permet d'éviter le risque de licenciement. Il y a tellement de raisons ! Et bonnes comme mauvaises, celles-ci vont déterminer sa motivation à aller enseigner chaque jour.

Cela concerne sa propre motivation. Mais ce qui va faire qu'il va réussir à motiver ou au contraire démotiver ses élèves tiendra plutôt de ses traits de personnalité, de sa capacité d'empathie, de sa connaissance de la matière enseignée, de son habileté à communiquer et à se faire comprendre aisément et enfin du plaisir qu'il leur montrera dans le fait d'être en leur présence. Cela s'appelle « l'effet maître ». J'ai souhaité me pencher davantage sur ce sujet qui est en soi assez tabou dans les conversations entre professeurs. Effectivement, le fait qu'un professeur réussisse mieux qu'un autre à élever le niveau de sa classe et à faire progresser les élèves notablement peut provoquer parfois des tensions, notamment s'il a le malheur d'être plus jeune dans le métier que ses collègues. Mais alors, pourquoi s'en sort-il mieux que l'autre ? Qu'a-t-il de si particulier ?

Afin de comprendre au mieux la théorie de l' « effet-maitre », je me suis appuyée sur les travaux de P. Bressoux⁶ qui s'est basé sur l'enseignement élémentaire pour ses recherches, mais qui me semblent valables même dans le niveau de seconde que j'ai. Ainsi selon le chercheur, cet effet se mesure par la séparation, dans les différences d'acquisition observées d'une classe à l'autre, de ce qui est dû à l'enseignement de ce qui est dû aux caractéristiques des élèves eux-mêmes. En fait, l' « effet maître » est « la part de variance résiduelle inter-classe qui demeure inexplicée » dans la différence qui demeure entre les classes une fois toutes leurs caractéristiques contrôlées. Il serait aussi le produit d'une interaction entre l'enseignant et ses élèves. Toujours selon le chercheur, cette conception concerne deux dimensions distinctes : celles de l'efficacité et de l'équité. La première consiste dans le fait de faire élever le niveau moyen d'une classe. La seconde, consiste en la réduction des écarts initiaux entre les élèves quels qu'ils soient. D'un point de vue « efficacité », l'étude sur laquelle je m'appuie révèle que s'il existe effectivement un impact significatif de certains facteurs donnés, il reste faible par rapport à celui de l'enseignant lui-même. Au niveau de l'équité, on remarque aussi que plus les élèves seraient faibles, plus l'impact de l'enseignant sur eux serait fort. Cela dit, il faut éviter de voir l'efficacité d'un enseignant comme une qualité pérenne. La

⁶ Bressoux, P. (2001). Réflexion sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des Sciences de l'éducation* n° 5, 35-42. < http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949

performance de l'enseignant peut varier d'une année à l'autre, tout dépend du profil de la classe qu'il a face à lui, du contexte de l'établissement, de sa situation personnelle. En vérité, un enseignant peut ne pas toujours rencontrer les conditions de son plein exercice et son art de faire peut parfois être gêné. Ainsi il est très difficile de saisir précisément ce qui va faire qu'un enseignant réussit mieux qu'un autre à faire progresser ses élèves.

Pour ce qui est de mon expérience, je peux dire que mon premier jour face à mes élèves a été extrêmement stressant. Je me suis retrouvée face à trente-trois paires d'yeux scrutatrices, m'évaluant en silence, jugeant mon « degré de respectabilité » pour reprendre leurs termes. Ainsi, je me suis retrouvée confrontée à une double tâche : celle de ne pas montrer ma nervosité et celle de capter l'attention de mon auditoire. Avec du recul, je prends conscience que ces deux premières heures en leur compagnie ont été déterminantes pour la suite. Et la toute première question que je me suis posée en les regardant était : comment capter mon auditoire ? Assez paradoxalement, le peu d'expérience que j'ai m'a permis de prendre conscience que c'est le fait de leur accorder de l'attention, de les regarder droit dans les yeux, de me montrer concentrée sur leurs propos qui m'a fait capter la leur. Dès les premiers cours, je me suis efforcée d'apprendre par cœur tous les prénoms, en m'appuyant sur le trombinoscope, et de les accueillir chacun un par un en les nommant dès le palier de la salle. Je continue d'ailleurs à le faire de manière (presque) systématique. À la classe entière, je demande comment elle va, je m'informe de son état d'esprit. Et je lance un mot d'encouragement pour les remotiver, notamment le lundi matin et le vendredi après-midi. Je suis certaine que ce rituel a eu un effet positif sur leur idée de l'importance que je leur accordais. D'autre part, je me montre très polie avec eux et je les remercie systématiquement de leur intervention, même si ce n'est pas celle que j'attendais. En quelque sorte, j'essaie de leur faire comprendre que même s'ils se trompent dans leurs réponses, cela n'a aucune importance, leurs camarades ou moi-même les corrigerons, ce qui compte c'est qu'ils osent prendre la parole sans la crainte d'être ridicule. Les pratiques que j'emploie et que je vais vous exposer ci-dessous proviennent pour beaucoup sur le site de CANOPE, dans la rubrique « fiches pratiques », « gérer le temps l'espace et la communication dans la classe »⁷.

Dans un premier temps, je souhaitais pouvoir regarder facilement chacun de mes élèves en classe, de même que je souhaitais qu'ils puissent facilement communiquer entre eux lors de certaines de mes activités. Et puisque la position d'un professeur au sein de sa classe ne doit jamais être « le fruit du hasard ou de l'habitude », j'ai, avec l'accord de la professeure avec laquelle je partage ma salle, changé le plan de la classe en disposant les tables en double « U ». Depuis, j'ai véritablement constaté une différence entre l'avant et l'après, notamment en ce qui concerne les plus réservés. J'avais tenté auparavant la disposition en îlots mais en vérité, je ne trouve pas cela tellement

⁷<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/ressources/fiches-pratiques/gerer-le-temps-lespace-et-la-communication-dans-la-classe.html>

pratique dans ma classe de seconde, mis à part dans le cadre d'activités bien précises.

Par contre, au vu de la participation de mes élèves et de la cohésion apparente qu'il pouvait y avoir entre eux, je n'ai jamais pensé qu'il pouvait exister des tensions entre certains élèves. Quelle naïveté ! Au mois de février, une élève somme toute discrète est venue me voir afin de changer de place parce qu'elle avait eu « une grosse dispute avec son voisin » pour reprendre ses termes, et qu'elle ne voulait plus avoir à faire à lui. En début d'année, j'avais laissé les élèves se placer comme ils le voulaient, mais à la mi-octobre, j'ai réalisé qu'ils prenaient un peu trop leurs aises notamment pour certains très bavards, j'ai donc décidé de faire un plan de classe « semi-libre ». L'objectif était de mieux contrôler mes perturbateurs habituels. Malgré le changement de disposition de la classe, j'ai gardé le même plan de classe (un bavard près d'un réservé, un élève qui a du mal à rester concentré entre deux élèves très sérieux, etc.). Mais avant tout, j'ai bien pris soin de parler de ce changement avec mes élèves, puisqu'il faut, selon la fiche pratique sur laquelle je m'appuie, « le fonder au regard de l'intérêt collectif ». Ce plan fonctionnait très bien et j'y tenais, c'est vrai. Cela dit, afin d'éviter tout risque de collision entre mes deux élèves en conflit, j'ai accordé le changement de place. L'objectif n'est pas en premier lieu de rendre service à l'élève, mais de rendre service à la classe. Je tiens davantage à un climat de classe serein qu'à un plan de classe précis. De toute façon, mon objectif était aussi de le « faire évoluer tout au long de l'année en fonction de l'autonomie acquise par les élèves » tel que cela est préconisé.

Aussi, lorsque j'étais élève, certains de mes cours manquaient cruellement d'animation. Le propos pouvait être intéressant mais le ton monocorde et très sérieux du professeur pouvait provoquer au bout d'un moment une déconcentration. Le cours tirait en longueur, fatiguait... Il n'aurait pas dû ! Pourtant il faut rappeler que « la voix du professeur doit être audible de tous, sans effort ; elle doit pouvoir être modulée (débit, intonation) en fonction de l'intention de communication, individuelle ou collective, et doit permettre de maintenir et de relancer l'attention. ». C'est logique. Ainsi, je les interpelle régulièrement et les appelant par leur prénom en particulier les lundi matin et vendredi après-midi afin de relancer leur attention quand elle faiblit. Mais surtout je leur laisse la parole le plus possible. Évidemment, je ne le fais pas forcément tout du long du cours, mais ils ont des moments qui leur sont réservés. La participation est valorisée car il est avéré que les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, de même qu'ils sentent que leur professeur est fortement connecté à la petite communauté scolaire qu'ils forment au sein de la classe.

De plus, je m'oblige à proscrire toute forme de tension, dans le sens où les élèves sont dans une posture rigide, qu'ils ne se sentent pas à l'aise pour se détendre. Faire « rire » les élèves au moins une fois dans l'heure, ne serait-ce que pour leur permettre de souffler un peu, me paraît un bon moyen pour cela, ils se détendent ainsi assez pour être plus ouverts à l'idée d'apprendre et l'envie de comprendre. En effet, au lycée, les cours de français sont très denses, riches en informations, c'est

pourquoi il est nécessaire de faire quelques micro-pauses afin de permettre une meilleure assimilation de ce qui vient d'être dit.

De plus, j'estime que le regard a toute son importance. De même que l'on aime être regardé lorsque l'on s'adresse à nous, il faut prendre le temps de regarder chacun de ses élèves durant le cours. Le regard fait passer beaucoup de choses. Par le regard, l'élève va prendre conscience d'une part de l'importance que je lui accorde, et d'autre part, de la conviction qui m'habite lorsque je fais mon cours. Le regard peut encourager, comme il peut mettre mal à l'aise.

Enfin, j'essaie de naviguer entre proximité et distanciation avec mes élèves. Effectivement, P. Meirieu (2012) parle de « paradoxe de la relation éducative », l'enseignement doit paraître à la fois très proche, à la fois très lointain. Il dit :

« Telle est la difficulté de son action : manifester, sans scrupules, sa différence, se donner à voir dans ce qui lui réussit le mieux et, à cet instant même, témoigner de son extrême proximité, laisser percer l'émotion partagée, l'inquiétude ou la peur, le signe tangible de son humanité. »

Ce qu'il explique est très clair, mais je me suis rendu compte qu'il n'est pas du tout évident de naviguer entre ces deux bords. Je ne suis absolument pas partisane quant à l'idée de mettre une séparation totale entre le « monde enseignant » et le « monde élève ». Je rejoins donc l'avis de P. Meirieu. Pour autant, il m'arrive parfois, dans le cadre de la proximité, de devenir presque familière en employant des expressions telles que « se remettre dans le bain » par exemple. Je ne crains pas le manque de respect de la part de mes élèves mais je suis consciente qu'une trop grande proximité avec mes élèves pourrait les amener à me traiter à la manière d'une camarade. Le peu d'écart entre leur âge et le mien aurait pu y contribuer. Il est donc impératif de voguer entre la proximité et la distanciation sans pour autant passer par ce que j'appellerais une « presque familiarité ».

1.2. Le contrat de confiance entre élèves et professeur

1.2.1. Un contrat clairement établi en collaboration

L'importance de la relation de confiance entre un professeur et ses élèves sur leur motivation relève du bon sens et de l'observation. D'après la maître de conférences à l'université de Lorraine, G. Espinosa, on peut concevoir la relation pédagogique comme un triple rapport à l'école, au savoir et au maître. C'est d'ailleurs l'intitulé de son premier chapitre dans l'ouvrage *L'affectivité à l'école* (2003). G. Espinosa (2003 : 12) définit ainsi la relation pédagogique :

« La relation pédagogique est une rencontre entre deux partenaires aux droits et aux devoirs différents. Le contrat liant les partenaires de la relation pédagogique est oral et implicite. Il porte sur les tâches, les travaux et les responsabilités qui

incombent à chaque membre de la relation».

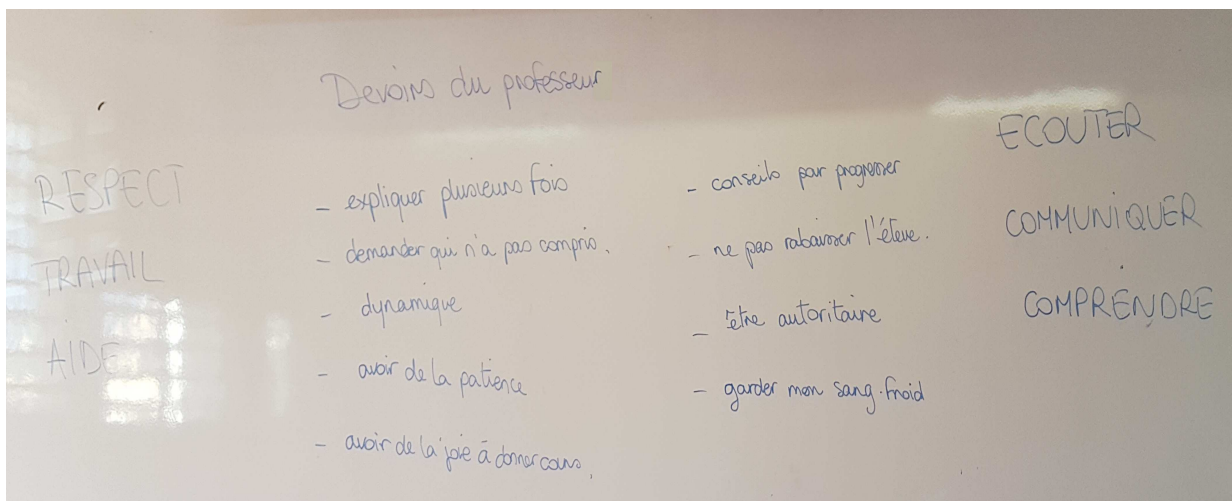
Y. Prêteur, professeur de psychologie du développement et de l'éducation, dans un compte rendu⁸ fait sur ce même ouvrage, ajoutera que de cette rencontre doit effectivement naître un contrat pédagogique mais aussi un autre didactique. Il dit :

« Le contrat pédagogique est fondé sur un principe d'engagement réciproque : pour l'élève réaliser une tâche et pour l'enseignant, lui fournir toutes les ressources qui seront nécessaires pour la réaliser. Quant au contrat didactique, il renvoie à l'interaction entre un enseignant et ses élèves à propos d'un objet d'enseignement. »

Si je partage totalement l'avis de G. Espinosa sur ce qu'implique le contrat, je trouvais bien plus intéressant de le rendre explicite. Il faut selon moi que les élèves aient parfaitement conscience de son existence et de sa portée. À mon avis, il faut éviter le plus possible l'implicite. L'implicite est saisi par ceux qui ont connaissance des *codes de conduite* au sein de la société, et de façon plus restreinte, à l'école. Et ce n'est pas le cas de tous nos élèves, au lycée Lislet Geoffroy du moins.

C'est pourquoi j'ai décidé lors du premier cours avec mes élèves, peu après une présentation de chacun d'entre eux et de moi-même, de leur demander ce qui, selon eux, devait faire partie des caractéristiques d'un bon professeur, ils ont ensuite résumé le tout en trois verbes et trois noms. Puis je leur ai demandé ce que le professeur avait à attendre d'eux au sein de la classe et au niveau de leur propre personne. Là encore j'ai eu droit à différentes réponses. À partir de ces relevés au tableau, nous avons constitué un contrat, un pacte de confiance qu'ils ont eu à signer et faire signer par leurs parents. Je l'ai signé moi aussi. Les deux parties se sont engagées à respecter ce contrat. Vous trouverez ci-dessous les caractéristiques élèves / professeur établies par les élèves et notées par moi-même au tableau.

⁸Je vous renvoie au site : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3104



Cette première photographie concerne les attentes de l'élève quant au professeur. Certaines demandes/attentes étaient prévisibles telles que « expliquer plusieurs fois » ; « demander qui n'a pas compris » ; « avoir de la patience » ; « être dynamique ». Il y en a pourtant auxquelles je n'aurais jamais pensé et qui m'ont surprise : « ne pas rabaisser l'élève » ; « être autoritaire » ; « garder mon sang-froid » et « avoir de la joie à donner cours ». Ces propositions me renvoient clairement au vécu de certains de mes élèves. La première proposition m'a amenée à penser que certains se sont peut-être, au cours de leur scolarité, sentis humiliés par l'un de leurs professeurs, probablement devant leurs camarades qui plus est, et craignaient de revivre cela à nouveau. Aujourd'hui, avec du recul, lorsque je repense à l'élève qui a proposé cela, je me dis même que cela est certain. Il est assez atypique, dans le genre d'élève qui comprend très rapidement, a une très bonne mémoire mais qui ne sait pas canaliser son énergie et a besoin constamment du regard des autres pour sentir qu'il vaut quelque chose. Cela le rend parfois pénible mais cela n'excuse certainement pas une humiliation, même dite « minime ». Aucun professeur ne devrait ressentir le besoin de ridiculiser des élèves pour les calmer. La deuxième proposition m'a été faite, ironie du sort, par une élève qui justement a des problèmes de discipline. C'est assez paradoxal mais pourtant l'élève en question est une jeune fille en pleine rébellion, notamment envers l'autorité féminine. Le début d'année a été compliqué avec elle mais aujourd'hui, et à sa demande, je suis devenue sa tutrice en plus d'être sa professeure, et c'est à moi qu'elle se réfère en cas de difficulté quelle qu'elle soit. De plus, l'autorité est entre autres, une des raisons qui vont amener un élève à respecter son professeur. C'est une qualité primordiale si l'on veut mener ses cours à bien. Celle-ci doit cependant être obligatoirement teintée de bienveillance. La troisième proposition renforce les deux propositions citées plus haut. Enfin, la dernière nous renvoie à cette idée que j'évoquais plus en amont de l'importance du plaisir que le professeur montre dans le fait d'être en présence de ses élèves. Aller à l'école est malheureusement pour beaucoup de jeunes gens une « corvée », alors si en plus de cela, la personne chargée de leur enseignement ne montre aucun plaisir à la tâche, ceux-ci se retrouvent malgré eux avec une double peine. Apprendre doit plutôt être synonyme de plaisir. En lettres capitales de part et

d'autre du tableau, j'ai demandé aux élèves de résumer en trois mots puis en trois verbes tout ce qu'ils avaient évoqué un peu plus tôt. Ces termes sont les devoirs qui, selon eux, un professeur doit impérativement tenir.

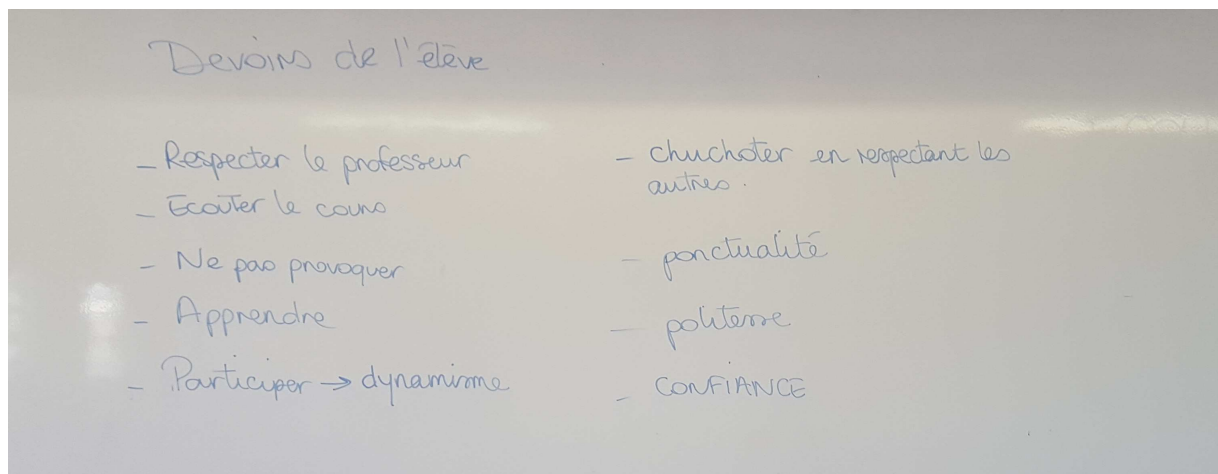
Je reviens sur le verbe « COMPRENDRE » qui ici reprend plusieurs choses. Il s'agit dans un premier temps de *comprendre* l'élève, son vécu, son éducation, sa culture etc. L'élève veut se sentir compris et accepté pleinement pour ce qu'il est. Mais il s'agit aussi de lui *faire comprendre* les savoirs disciplinaires de la façon la plus claire et complète possible. Tout comme le verbe précédemment évoqué, le verbe « COMMUNIQUER » prend un double sens. Il m'évoque tout à fait ce rejet total des cours dits « transmissifs ». Ce modèle est éculé et ils se sont chargés de me le faire savoir. Ils ne veulent pas venir assister à un cours dans lequel ils ne pourraient pas participer par collaboration. Je fais ici une petite parenthèse pour rappeler qu'effectivement, de nos jours, il est préconisé d'utiliser un modèle constructiviste⁹, d'ailleurs plus plaisant pour beaucoup de professeurs, notamment les plus jeunes dans le métier. Néanmoins, il arrive parfois qu'un professeur se retrouve malgré lui à faire un cours transmissif. Plusieurs défauts sont à mettre en perspective. Il peut s'agir d'un manque de motivation des élèves, ou plus simplement d'un profil de classe extrêmement réservé (c'est assez rare, j'en conviens). Mais, il peut surtout s'agir d'une séance « de trop » pour les élèves : la séquence tire en longueur, les élèves sont lassés, le type de séance est trop redondant... Il suffira simplement de tirer leçon de cet « échec » en tentant de se corriger par la suite. Pour revenir sur la notion de communication, j'ai pu comprendre aussi l'envie des élèves d'interagir avec moi, de me parler librement et naturellement sans avoir la crainte d'être rejeté. La communication est primordiale dans le rapport à autrui. Elle renvoie d'ailleurs au dernier verbe que les élèves ont cité « ÉCOUTER ». Ces trois verbes sont intimement liés. Ils comprennent des sens différents mais qui se rejoignent pleinement. La *communication* ne peut se faire sans *écoute*, et sans *écoute* et *communication*, on ne peut ni *comprendre* l'élève ni lui *faire comprendre* les savoirs disciplinaires.

Pour ce qui est des substantifs proposés par les élèves, ils sont eux aussi très évocateurs et je reprendrai ici les commentaires qui ont souligné chaque proposition. Les élèves demandent le « RESPECT » : ils ne veulent pas subir de moqueries de la part de leur professeur, ils ne veulent pas non plus que leurs notes soient données à voix haute devant toute la classe, ils ne veulent pas être humiliés ou ridiculisés. Cela m'a renvoyée à la proposition « ne pas rabaisser l'élève ». Ils veulent de l'AIDE, sentir que je suis là pour eux, pour les aider à progresser, accepter qu'ils ne comprennent pas tout de suite quand bien même j'estimerais avoir été très claire. Certes mon *aide* doit les amener à réussir dans la discipline mais aussi à acquérir une certaine autonomie. Enfin, le mot « TRAVAIL » n'a rien d'étonnant, les élèves savent ce pour quoi ils sont présents dans mon cours, et ce que je dois leur faire faire.

Cela dit, le professeur n'a pas que des devoirs vis-à-vis des élèves. Il a bien entendu des droits qui

⁹ Je vous renvoie ici à la section suivante sur le droit à l'erreur dans laquelle j'évoque davantage ce type de modèle.

sont d'ailleurs les devoirs que les élèves sont censés respecter.



Les élèves m'avaient un peu plus tôt parlé de cette notion de respect. Ici nous avons mis en évidence le fait que ce respect ne peut aller à sens unique. Il doit être partagé. Ils m'ont donc proposé « respecter le professeur ». Puis nous avons ensemble détaillé ce qui rentrait dans la catégorie du respect. Les élèves m'ont parlé de la politesse dans un premier temps. J'ai demandé ensuite s'ils apprécieraient que j'arrive en cours en retard, si c'était quelque chose de normal. Cela peut paraître ridicule de poser la question, pourtant, des discussions avec mes collègues m'ont permis de saisir que pour certains élèves, être en retard n'est pas quelque chose d'anormal, tant qu'ils viennent au bout du compte. Ainsi j'ai préféré leur expliquer qu'arriver à l'heure fait partie de leurs devoirs. En ne respectant pas les horaires, ils ne me respectent pas non plus. Et s'ils attendent de moi que je les respecte, ils doivent en faire tout autant.

Devoirs du professeur

RESPECT

TRAVAIL

AIDE

- expliquer plusieurs fois
- demander qui n'a pas compris
- dynamique
- avoir de la patience
- avoir de la joie à donner cours
- conseils pour progresser
- ne pas rabaisser l'élève
- Être autoritaire
- Garder mon sang-froid

ECOUTER

COMMUNIQUER

COMPRENDRE

Devoirs de l'élève

- Respecter le professeur
- Écouter le cours
- Ne pas provoquer
- Apprendre
- Participer → dynamisme
- Chuchoter en respectant les autres
- Ponctualité
- Politesse

CONFIANCE

Ce contrat m'a certes aidée à mieux comprendre mes élèves et ceux-ci à me comprendre moi, chacun saisissant les attentes de l'autre. Mais avec du recul, je me dis que j'aurais pu davantage catégoriser en regroupant certains items sous un titre. Par exemple, pour les devoirs du professeur, j'avais demandé aux élèves de résumer en trois noms puis trois verbes les critères importants. J'aurais pu ensuite les réutiliser pour créer des catégories. J'aurais dû de demander aux élèves de faire des phrases pour chaque proposition plutôt que de placer des impératifs de cette manière. Le contrat que nous avons réalisé ensemble n'est pas obscur, mais il aurait nettement pu être plus clair.

Lorsque l'on a établi en cours de français ce contrat de confiance, je leur ai assuré que je les écouterais, que je les aiderais au mieux à progresser en tâchant de les comprendre et de leur faire comprendre les choses. Alors, dans un second temps, je leur ai proposé en AP un test d'intelligences multiples¹⁰. Avant d'aller plus loin, il faut savoir que l'existence d'intelligences multiples a été théorisée par Howard Gardner en 1983, puis étoffée dix ans plus tard. Elle a pour principal but de réparer l'estime de soi des élèves, de leur apprendre à apprendre, de les aider à réfléchir à leur parcours scolaire. Si je l'estime très utile sur le plan pédagogique, j'ai pu me rendre compte que les études neuroscientifiques n'ont pas validé cette théorie, elle est d'ailleurs contestée.

¹⁰ Cf. annexe 1 : Cette annexe montre la construction du test d'intelligences multiples.

Ils ne sont qu'une dizaine par groupe durant ce « cours », ainsi j'ai pu consacrer du temps à chacun durant chaque étape de ce test. Mais, lorsque ceux-ci ont entendu les mots « test » et « intelligence », ils ont commencé à trépigner voire se braquer. Ils pensaient que je souhaitais repérer quels étaient les bons élèves et surtout quels étaient les moins bons au sein de la classe. J'ai vite remarqué que pour eux, soit on est intelligent, soit on ne l'est pas. Ils pensent souvent, à tort évidemment, que si l'on n'a pas de bons résultats scolaires, c'est parce que l'on est bête. Il a rapidement fallu que j'insiste sur le terme « multiple ». Il n'y a pas UNE intelligence mais DES intelligences. Puis lorsque j'ai expliqué et insisté sur le fait qu'il n'y avait aucune erreur possible à faire dans ce test, j'ai réussi à les convaincre de se prêter à l'exercice. Ce fut complexe à expliquer et je sais que les élèves ont démarré ce test avec scepticisme.

Le test se déroule en deux étapes soit deux fiches photocopiées. La première contient une série d'affirmations numérotées dans lesquelles peut se reconnaître l'élève. S'il se sent concerné, il entoure le numéro de l'affirmation. Il y a plus d'une cinquantaine de propositions afin de cerner au mieux le profil de l'élève. Une fois cette première phase accomplie, il est demandé à l'élève de retrouver dans un tableau (qu'ils ne comprennent pas vraiment à ce moment-là) les numéros des phrases qu'ils ont entourées précédemment et de les mettre en couleur.

Le tableau qu'ils ont eu à remplir se compose de huit colonnes qui représentent chacun une des intelligences dont un être humain est doté. Il y a l'intelligence linguistique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale, logico-mathématique, naturaliste, kinesthésique. Seule l'initiale de l'intelligence est notée en haut de la colonne, l'élève sait à quoi elle renvoie sans le savoir vraiment : la colonne L signifie « linguistique » mais que veut dire ce terme ? À quoi renvoie-t-il exactement ? Certains ont fini ce test plus tôt que d'autres. J'en ai profité pour y jeter un coup d'œil en leur demandant par exemple, si je voyais qu'ils avaient une intelligence spatiale développée, s'ils n'avaient pas un bon sens de l'orientation, ou si par exemple ils pensaient surtout en images etc. Lorsque c'était l'intelligence kinesthésique qui était développée, je leur demandais surtout s'ils n'étaient pas manuels, s'ils aimaient bien les travaux pratiques en physique-chimie... Les élèves étaient fort surpris que j'ai vu juste et m'ont demandé comment je savais cela. Cela a été un bon moyen pour capter leur attention. Puis lorsque tout le monde a terminé le test, j'ai expliqué chaque intelligence. Il y a eu plusieurs points positifs sur ce test que ce soit au niveau de leur estime d'eux-mêmes, de leur confiance en eux mais aussi au niveau de leur confiance en moi. Je voulais qu'ils se disent « Ah madame s'intéresse vraiment à nous, son contrat c'était pas une blague. ».

Colorie les icônes qui correspondent aux numéros que tu as encerclés dans le questionnaire.
Lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences :

Linguistique, Logico-Mathématique, Spatiale, Musicale, Kinesthésique,
INTERpersonnelle, INTRApersonnelle, Naturaliste

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64 	62 	58 	59 	60 	57 	61 	63
55 	54 	56 	53 	51 	52 	50 	49
41 	42 	44 	45 	46 	43 	47 	48
33 	38 	35 	34 	36 	39 	40 	37
26 	27 	31 	30 	29 	32 	28 	25
24 	17 	19 	18 	21 	20 	22 	23
15 	14 	12 	13 	10 	11 	9 	16
1 	2 	4 	3 	6 	5 	7 	8

Pour un enseignement efficace, il faut une bonne connaissance des élèves que nous avons devant nous. Il faut rapidement prendre conscience de leurs spécificités, de leurs points forts et de leurs points faibles. Je pense qu'il faut commencer chaque année, avec chaque classe, par un contrat de confiance qui sert poser les jalons de la relation professeur/élèves mais qu'il faut ensuite leur prouver rapidement que ce que l'on a écrit dans le contrat est sincère par des actes (j'ai pris ici l'exemple du test d'intelligences multiples) montrant que nous faisons *réellement* attention à eux, que nous les prenons pour des individus à part entière et non pas pour une entité « classe ». Les élèves ont, pour beaucoup, à tort ou à raison, développé une méfiance à l'égard du professeur, c'est donc à lui d'aller vers eux. Ils ne sont pas ingrats lorsqu'ils se sentent respectés dans leur intégrité, quelles que soient leurs difficultés, bien au contraire, ils se sentent davantage concernés par ce qui leur est enseigné.

1.2.2. Le droit à l'erreur

Selon J.-P. Astolfi (1997 : 10), les enseignants, les parents et le sens commun ont une « aversion spontanée pour l'erreur ». En fait, nous avons tous une conception de l'apprentissage plus ou moins partagée :

« L'idée n'est-elle pas que si le professeur explique bien, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples et si, bien-sûr, les élèves sont pour leur part attentifs et motivés, il ne devrait – normalement – survenir aucune erreur ? »

C'est comme si la « progression curriculaire » (à charge du professeur) allait nécessairement de pair avec la « progression intellectuelle » (à charge de l'élève). Si nous pouvions nous baser réellement sur ce qui a été vu et fait les années précédentes par les élèves et leur professeur, nous n'aurions pas à y revenir sans cesse. Nous ne verrions pas ces fautes, ces erreurs encore commises. Cela n'est pas si évident.

Ainsi, s'il y a bien une crainte qui dure et perdure dans la scolarité d'un élève, c'est celle de l'échec puisque d'après la représentation évoquée ci-dessus, elle ne peut être vue que comme un échec, un « raté ». Pourtant, afin d'apprendre, l'apprenant doit nécessairement se tromper pour mieux se corriger ensuite. Cela lui permet de pérenniser le savoir qu'on lui a transmis. Il est donc logique que le parcours scolaire de l'élève soit semé d'erreurs. En vérité, il faut au contraire concevoir l'erreur comme quelque chose de positif, qui ne serait plus condamnable (un « raté ») ou regrettable (une « bogue ») que le modèle soit transmissif ou béhavioriste mais comme un symptôme intéressant « d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. Selon J.-P. Astolfi (1997 : 23), l'erreur est au cœur même de l'apprentissage à réussir puisqu'elle indique les « progrès conceptuels » à obtenir. Cette conception relève plutôt d'un modèle constructiviste. On pourrait résumer tout cela dans le tableau ci-dessous :

	LA FAUTE	LA BOGUE	L'OBSTACLE
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « <i>n'importe quisme</i> »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Évaluation <i>a posteriori</i> pour la sanctionner	Traitement <i>a priori</i> pour la prévenir	Travail <i>in situ</i> pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste

Finalement, il faut accepter l'idée qu'il existe « un savoir de l'erreur » qui témoigne du fait qu'il vaut mieux orienter/guider les élèves plutôt que de « souligner inutilement l'inachèvement fondamental

de leur connaissance ». Il faut tenter de façon quasi-systématique de justifier leur réponse. Nous aurons peut-être le droit à des justifications aberrantes, mais au moins, elles permettront d'établir un point de départ pour corriger l'erreur. Ce volet traite du « droit à l'erreur », mais il faudrait peut-être développer l'idée en ajoutant, à la lumière de ce qui a été dit précédemment, que non seulement l'élève a le droit de se tromper, qu'il n'a pas à être stigmatisé pour cela, mais qu'en plus il est IMPORTANT qu'il se trompe afin que le professeur puisse l'aider à pérenniser les connaissances qu'il a à acquérir. Selon JP. Astolfi (1997 : 102) :

« La professionnalisation du métier d'enseignant passe ainsi par une analyse des erreurs exempte d'application mécanique de règles ou d'exigences, décalées des compétences correspondantes. Il faut que l'élève puisse [...] surtout percevoir, à travers la correction et la validation de son travail, la marque d'un esprit lui-même engagé par les critères exigés, parce qu'il en sait le prix et en montre l'heur. »

Cela étant, le système scolaire actuel requiert que l'élève soit noté par des évaluations formatives en cours de séquence ainsi que par des évaluations sommatives en fin de séquence. En cours de séquence, il est clair que tous les élèves ne vont pas apprendre et ancrer le savoir en eux à la même vitesse. Ainsi lors des devoirs sur table, certains échoueront plus que d'autres. Puisqu'ils ont déjà des difficultés, qu'ils en ont souvent conscience, il peut être démoralisant pour eux de constater leur échec. Cela ne les motive pas à progresser. Ainsi, j'ai voulu développer la tolérance que l'on doit à l'élève vis-à-vis de l'erreur et j'ai décidé de leur autoriser ce « droit à l'erreur ». Par contre je ne le fais qu'en cours de séquence. J'estime qu'à l'issue de celle-ci les élèves ont suffisamment vu et révisé les notions clés pour bien les connaître et les réinvestir. Il faut accompagner les élèves, mais en aucun cas devenir une béquille perpétuelle pour eux. L'objectif n'est pas de se complaire dans l'erreur mais de l'utiliser à son avantage afin de ne plus la reproduire et de pérenniser le savoir construit avec le professeur.

Dans son ouvrage, J.M. Zakhartchouk (2011 : 146) parle de « l'évaluation de l'apprentissage » et de « l'évaluation pour l'apprentissage ». Lorsque je parle du droit à l'erreur, c'est à cette dernière que je fais référence. En effet, l'auteur explique bien que celle-ci « sert à apprendre. C'est en voyant les critères de réussite, en travaillant dessus, par exemple [...] par l'auto-évaluation, que les élèves vont mieux comprendre ce qu'on leur demande, et mieux savoir le faire. ».

La première fois que j'ai utilisé ce principe avec mes élèves était à l'issue d'un travail d'écriture. C'était le second écrit de l'année qu'ils ont eu à me rendre. À ce moment de l'année, nous travaillions sur l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle : réalisme et naturalisme au XIXe siècle ». Cette séquence s'axait sur le réalisme dans des nouvelles de Maupassant. Pour le premier écrit, je leur avais demandé d'inventer un fait-divers à partir d'un des trois tableaux réalistes que je leur avais

proposés. Le fait divers étant plutôt bien connu des élèves, le travail rendu a été plutôt correct. Suite à ce travail, et après l'étude de différentes nouvelles notamment « Divorce » de Maupassant, j'ai demandé aux élèves de reprendre leur fait divers et de s'en inspirer, voire de le transformer pour écrire une nouvelle réaliste. Sur la classe entière, seul un tiers a réussi l'exercice et cela a fortement miné le moral de certains élèves qui pourtant avaient bien réussi le premier écrit. Afin de les remotiver, je leur ai fait prendre conscience que s'ils avaient pour beaucoup échoué, c'est surtout parce qu'ils ne prenaient pas la peine de se relire, de faire un brouillon. On a donc considéré que la note qu'ils avaient obtenue était une note palier et que le travail n'était que le premier jet, le BROUILLON. Après une séance en demi-groupe réexpliquant les critères impératifs à l'élaboration d'une nouvelle, j'ai demandé aux élèves de me rendre pour la fois suivante (du lundi pour le vendredi) leur second jet qui constituerait la note finale. Les résultats ont été bien meilleurs ! Certains élèves ont même pris confiance en leurs capacités d'écriture. J'ai donc procédé de la même façon à chaque fois que je leur ai demandé de me faire une écriture d'invention au cours de l'année. Autre exemple, lors de notre séquence cinq sur l'œuvre intégrale Les Fables de La Fontaine, en lien avec l'objet d'étude « Les genres et formes de l'argumentation du XVIe siècle au XVIIIe siècle », j'ai voulu rappeler que la lecture analytique n'est pas le seul moyen pour comprendre et s'appropriier un texte, que les marginalias en sont aussi un bon moyen. Elles permettent de lever les implicites, de dialoguer avec le texte. Mais elles offrent surtout la possibilité de combler les « vides » qu'offre le texte littéraire à l'imagination. Ainsi, j'ai fait travailler mes élèves en demi-groupe sur le texte « Le pouvoir des fables » (j'ai coupé le texte de façon à ce qu'il commence par « Dans Athènes [...] »). Le groupe 1 devait, à partir du vers 9 : « il fit parler les morts, tonna, dit ce qu'il put », imaginer le discours violent que l'orateur Démosthène tient à la foule pour les convaincre les Athéniens de l'attaque imminente de Philippe de Macédoine. Ils devaient pour cela, utiliser la stratégie de la conviction. Les élèves de l'autre groupe, devaient quant à eux, à partir du vers 16 : « ...Et Cérès que fit-elle ? », imaginer une chute surprenante et une morale à la fable que commence l'orateur pour attirer l'attention du peuple. Ils avaient pour leur part à utiliser la stratégie de la persuasion. Suite à cela, une mise en commun a été faite entre les deux groupes. L'objectif était qu'ils ancrent en eux les notions vues au cours de la séance précédente. C'était un travail évalué. Mais j'ai dans un premier temps récupéré leur premier jet, à l'issue de la première séance d'écriture, je l'ai corrigé puis je le leur ai rendu afin qu'ils retravaillent leur texte. Et ce n'est qu'après que je l'ai noté. Les élèves ont pris le temps de réfléchir et de parachever leur texte, la notion de plaisir dans l'écriture est plus présente, et leur travail est valorisé. Ils ont ce droit à l'erreur d'une part, et la certitude qu'un brouillon est nécessaire pour écrire un « joli texte » d'autre part.

Plus tard dans l'année, lors de notre séquence sur la tragédie classique du XVIIe siècle axée sur le fait que la parole tragique est l'essence même de la tragédie, nous avons étudié différents aspects

clés à connaître. Cela concernait la définition d'un héros tragique selon Racine ou Corneille, l'ironie tragique, la parole faisant action, la passion tragique ainsi que le dilemme tragique. Chacune de mes séances traitait une de ces notions. Peu avant la fin de ma séquence, j'ai demandé à mes élèves une restitution de ces connaissances. Ils avaient été prévenus de cette évaluation (annexe 1)¹¹ une semaine et demie auparavant. Les questions étaient simples et avaient été préparées. Ce n'était qu'une question de bonne compréhension et de « par cœur ». Peut-être est-ce dû à la fatigue des élèves suite à sept semaines de cours ou un défaut dans la clarté de mon sujet, mais le résultat n'a pas été à la hauteur de mes espérances. Évidemment les élèves présentant des facilités ont obtenu de bons résultats, mais j'aspirais à ce que toute la classe réussisse, que les moins bons approchent au moins la moyenne. J'ai donc corrigé les devoirs en m'axant sur deux points puis je les ai rendus la séance suivante. Cela m'arrangeait bien : ils étaient en demi-groupe. J'ai demandé aux élèves de revoir pendant une dizaine de minutes leur cours. Puis les quarante minutes suivantes, ils ont eu à retravailler les réponses peu claires, erronées ou simplement non-abouties en instillant dans leur copie des indices ; j'ai aussi souligné toutes les fautes contenues dans la copie et je leur ai demandé de me les corriger en me précisant bien quel type d'erreur ils avaient commis. Pour cette étape, j'avais déjà habitué les élèves à s'autocorriger *via* le code « CHAMPION », chaque lettre correspondant à un type d'erreur¹². Finalement, je leur ai demandé individuellement ce qu'ils pensaient de cette nouvelle copie et du fait d'avoir repris leur travail. Plusieurs m'ont dit que cela les avait soulagés car ils n'avaient pas eu le temps de finir la fois précédente, ou encore qu'ils n'avaient pas compris la question au moment T de l'évaluation et que le sens ne leur était apparu que plus tard.

Cette reprise du devoir a pour certains amélioré la note. En effet, j'ai une de mes élèves qui présente d'énormes difficultés orthographiques et syntaxiques. Jusqu'à présent je ne savais pas quoi faire pour l'aider, les lacunes étant vraiment très ancrées et je l'avais dirigée vers une assistante pédagogique qui pourrait l'aider et m'aider par la même occasion. En fait, son raisonnement est souvent juste mais je peinais jusqu'à présent à rectifier ses lacunes. Par le biais de l'autocorrection, j'ai compris que je tenais là une solution qui pouvait véritablement l'aider à pallier ses difficultés.

Si cette reprise a servi à la majorité des élèves, les bons élèves ont pu s'en passer mis à part pour les fautes d'orthographe. J'ai donc proposé à ceux-ci de me faire un paragraphe argumenté détaillant la conception du classicisme selon Corneille et de me proposer la fin possible que Racine aurait pu donner à une pièce de Corneille (annexe 2)¹³. On pourrait ici parler de pédagogie différenciée. Paradoxalement, on évoque plus souvent l'utilisation de ce type de pédagogie en faveur de classe hétérogène contenant des élèves en plus ou moins grande difficulté, il ne faut pas pour autant oublier les bons éléments de celle-ci !

¹¹ Cf. annexe 2 : Cette seconde annexe témoigne du devoir exact donné aux élèves.

¹² L'explication du code CHAMPION est proposée plus loin, dans la troisième partie consacrée aux grilles, au niveau de l'étude de la langue.

¹³ Cf. annexe 3 : L'annexe est extraite de la copie de Luce qui est l'une des meilleures élèves de la classe.

Avant de développer plus en détail mon application de ce que je considère comme étant de la pédagogie différenciée, revenons-en à ses racines. Pour ce faire, je me suis appuyée sur l'article du dictionnaire pédagogique de P. Meirieu¹⁴ accessible en ligne sur son site internet. Il faut d'abord savoir que cette expression a été construite par Louis Legrand, à partir de l'expression « psychologie différentielle ». Au début du XIX^{ème} coexistent trois modèles d'enseignement : le modèle individuel, le modèle simultané et le modèle mutuel. Le premier n'a pas duré longtemps, il faisait perdre trop de temps. Le dernier n'a pas non plus perduré sous le ministre Guizot qui décidera d'imposer le second, J. Ferry ne changera pas le modèle, il se contentera de le laïciser. Celui-ci « prône une répartition en trois niveaux relativement homogènes, au sein desquels tous les élèves sont supposés mener la même activité au même moment. ». Dans les années 1920, ce fonctionnement est de plus en plus contesté et l'on introduit l'idée de pédagogie individualisée. La mise en œuvre la plus connue est celle du plan Dalton qui élaborera un système très complet basé sur l'apprentissage selon le rythme de l'élève. Il sera pourtant rapidement contesté à son tour : on lui reprochera notamment de modeler des élèves en personnes individualistes. Vers 1930, Célestin Freinet va tenter de concilier ce beau monde en mettant en place « une pédagogie de projet autour d'une organisation coopérative ». Mais ce n'est qu'en 1970, que l'expression « pédagogie différenciée » va voir le jour. Celle-ci met en évidence la « diversité des fonctionnements individuels en matière d'apprentissage ». En fait, P. Meirieu parle plus précisément d'une « diversité méthodologique raisonnée » qui se traduit par un travail de réflexion et d'invention permanente.

À mon avis, la différenciation ne consiste pas à personnaliser en permanence le travail de l'élève mais à l'adapter au bon moment. Ainsi, je pars du principe qu'il faut toujours que tous puissent finir l'activité que je propose à la classe. Et pour ceux qui vont plus vite, j'essaie de prévoir une tâche supplémentaire qui pourrait leur éviter d'attendre les autres. C'est pour cela que j'ai proposé l'activité dont j'ai parlé plus en amont à certains de mes élèves.

1.3. Le retour réflexif permet le progrès

1.3.1. Logique et prise de conscience...

D'après C. Hadji (2012:131), la métacognition peut « contribuer de façon forte à la réussite des apprentissages, en permettant l'économie d'essais et d'efforts inutiles, et en augmentant l'efficacité d'une autorégulation devenant plus consciente et plus réfléchie ». Qu'est-elle exactement ? Toujours selon l'auteur (ibid : 98), elle serait « pour l'essentiel une opération de prise de conscience évaluative de son propre fonctionnement ». C'est une opération mentale portant sur d'autres opérations de second ordre. Il y aurait donc trois critères permettant de définir la métacognition :

¹⁴ Je vous renvoie au site <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

« - la nature de l'opération : il s'agit d'une opération mentale (processus cognitif) ;

- son objet : il s'agit d'une autre opération mentale [...] ;

- sa fonction : être une composante de l'autorégulation [simplement cognitive]. »

En somme, la métacognition est un mouvement d'investissement réflexif¹⁵. Il faut donc permettre aux élèves de prendre du recul sur les cours qu'on leur inculque, les notions qu'on souhaite les amener à construire et garder de façon pérenne. Cette théorie est totalement logique, mais elle peut, notamment dans le cas d'un enseignant novice comme moi, être difficile à appliquer de manière systématique sur tous les plans. Il faudrait pourtant systématiser cette prise de recul, cette métacognition à l'issue de chacune de nos séances voire en cours de séance. C'est cette métacognition qui permet à l'élève de lier, de façon plus précise, les différentes étapes qui permettent l'acquisition d'une méthode. C'est aussi celle-ci qui lui permet de lier les différentes séances d'une même séquence entre elles, les différentes séquences au sein d'un même objet d'étude, de même que la programmation annuelle que l'on souhaite suivre. Le retour réflexif se fonde alors sur plusieurs étapes.

En ce qui concerne le lien entre les différents objets d'étude, je me suis attachée à axer la réflexion sur la société à travers le portrait de la femme, la souffrance mais aussi l'humour. J'aurais très bien pu commencer par le XVI^{ème} siècle ou le XX^{ème} siècle, mais j'ai préféré constituer ma progression annuelle selon des liens thématiques plutôt que chronologiques. J'ai donc commencé l'année par l'objet d'étude « Le Roman et la Nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme ». J'ai commencé par la nouvelle réaliste qui se centrait essentiellement sur la place de la femme dans la société, ne vivant qu'à travers l'homme au XIX^{ème} siècle. Il était donc logique de continuer par une œuvre intégrale naturaliste *Thérèse Raquin* de Zola dont la protagoniste principale n'est autre qu'une femme criminelle, totalement coupable, qui pour se libérer de sa vie fade et sans goût, a décidé de tuer son époux grâce à son amant. Je suis restée dans cette ligne directrice lorsque je suis passée au deuxième objet d'étude de l'année, « La Comédie et la Tragédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme » en entamant cet objet d'étude par une séquence sur la tragédie où la figure de la femme en est le point central, à la fois victime et coupable. J'ai ensuite continué par la comédie *L'École des femmes* de Molière, cette fois-ci en soustrayant ce concept de femme meurtrière pour davantage centrer les élèves sur le fait qu'elle est aussi et surtout une victime de la société à cette époque, et qu'à travers le rire Molière a cherché à démontrer cela. Lorsque nous sommes passés au troisième objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles », j'ai délaissé la figure de la femme, mais j'ai continué sur l'idée que l'on pouvait parfaitement dénoncer les travers de la société, les travers humains de façon plaisante avec *Les Fables* de La Fontaine mais aussi un corpus

¹⁵ Cf. annexe 4 : Vous trouverez en annexe un schéma de C. Hadji détaillant le mouvement d'investissement réflexif de la métacognition.

composé entre autres, de textes extraits du conte philosophique *Candide* de Voltaire et des *Caractères* de La Bruyère. J'ai ensuite repris le thème de la souffrance, de la dénonciation de la société est lorsque j'ai fait étudier le dernier objet d'étude de l'année « La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme » à travers « *Paucae Meae* » de V. Hugo puis la figure du poète au fil des époques qui se désacralise pour n'être qu'un « embellisseur » de la vie. Ainsi ma progression est cyclique. Les élèves voient le lien parce que je le leur spécifie à chaque fois qu'on change de séquence et d'objet d'étude mais aussi pour qu'ils puissent y voir une logique qui leur permet de mieux ancrer leur savoir.

Avec la réforme des programmes du collège en 2015, le programme de français présente désormais des thématiques littéraires. C'est ce que j'ai fait dans ma programmation avec ma classe de seconde. Tous les genres et siècles imposés par le programme ont été respectés, mais l'organisation thématique a permis de lier le tout, à mon sens, de façon plus attrayante. Je ne conteste pas pour autant l'organisation chronologique, cela dit, mon expérience sur mes élèves et leurs réflexions quant aux séquences étudiées m'ont prouvé que la thématique, lorsqu'elle est logique et justifiée, est plus parlante aux élèves. Par exemple, lorsque nous travaillions sur la séquence sur la tragédie, un élève m'a fait remarquer qu'Hermione (dans *Andromaque*, Racine) et Phèdre sont un peu comme Thérèse Raquin : « elles tuent pour se sortir d'une situation malheureuse pour au final être quand même malheureuse ». Cet élève a su établir le lien entre la tragédie de la vie de l'héroïne de Zola et la tragédie du XVII^{ème} siècle qui n'a pas d'issue heureuse possible. Une autre élève m'a fait remarquer que Maupassant et Molière se seraient bien entendus, s'ils avaient vécu à la même époque, au vu de la conception qu'ils ont de la femme et du mariage arrangé.

En fin de compte, les choix des œuvres, les choix d'orientations des séquences (donc leur thématique) ont un impact considérable –donc non-négligeable– sur l'intérêt des élèves. Un élève intéressé est un élève davantage impliqué dans l'effort de compréhension et dans l'acquisition de son savoir disciplinaire.

1.3.2. ...qui entraînent l'implication de l'élève face aux tâches demandées

Pour aider les élèves dans le processus d'apprentissage, beaucoup de moyens peuvent être mis en place, à petite ou plus grande échelle. J'ai insisté ci-dessus quant à la logique de notre programmation, mais il en va de même quant à nos séances en elles-mêmes et des tâches que l'on demande aux élèves. Il faut user de stratagèmes, paradoxalement de métaphores parfois, pour permettre à l'élève de saisir la démarche à suivre pour acquérir la méthode qui permettra de répondre correctement à l'activité demandée. Au début de l'année, je tâtonnais cherchant comment faire faire un plan de lecture analytique à mes élèves en autonomie. Après discussion avec ma tutrice, elle m'a renseignée sur le concept d'une autre de nos collègues. Elle associait les idées directrices à la brique de LEGO. Elle expliquait à ses élèves qu'il fallait créer une construction (le

plan donc) en emboîtant ces briques les unes avec les autres. Cette idée me plaisait beaucoup, et sachant que plusieurs de mes élèves avaient une intelligence visuo-spatiale plus développée que leur intelligence linguistique, j'ai repris l'idée en pensant être, avec cet outil, plus claire pour mes élèves. J'ai donc profité de la lecture analytique suivante pour y insérer le concept. Ce jour-là, j'étais été aussi visitée par ma tutrice. Nous allions travailler sur un extrait du chapitre treize de *Thérèse Raquin* avec pour objectif en une heure de dégager les points cruciaux du texte sur le modèle de fonctionnement « citation, procédé, interprétation », puis d'en dégager les idées directrices afin d'élaborer ensuite un plan de lecture analytique. Tout s'est déroulé comme prévu, ainsi au moment de faire élaborer le plan, j'ai voulu expliquer à la classe l'analogie que l'on pouvait faire entre la brique de LEGO et une idée directrice. N'obtenant aucune réaction de leur part, ou plutôt pleins de chuchotements entre eux, je me suis dit que je n'avais pas été assez claire. Malheureusement pour moi, je me suis perdue dans une métaphore filée dans laquelle j'expliquais que pour construire un plan, il fallait imaginer construire une maison. La problématique correspondrait aux fondations, l'axe 1 au rez-de-chaussée, l'axe 2 au premier étage et la conclusion au toit de ladite maison. Ma tutrice sentant ma détresse est intervenue dans la classe pour clarifier le tout. Cela paraît clair lorsque je l'écris, pourtant, je n'ai pas le souvenir de l'avoir été vraiment. À la fin de la séance, j'expliquais à ma tutrice que j'étais légèrement dépitée, que j'aurai dû éviter de parler de ce concept. À ma grande surprise pourtant, au cours des lectures analytiques suivantes, j'ai remarqué qu'une élève construisait systématiquement une maison dès qu'elle voulait élaborer son plan. Au rez-de-chaussée se trouvait le premier axe, celui qui selon elle était le plus évident à montrer, donc le plus facile à bâtir, puis au fur et à mesure des étages de sa maison, les axes se complexifient et entre davantage dans le détail. Le toit de sa maison correspond à la conclusion possible. Les fondations de sa maison (sous le rez-de-chaussée) correspondent à la problématique. Vous trouverez ci-dessous son ébauche de plan concernant la lecture analytique sur un extrait de l'acte V, scène 7 de *Bérénice* (séquence 3) et une autre plus loin dans l'année sur « Le pouvoir des fables » (séquence 5 de l'année).



Image 1 : Ébauche de plan, Lecture analytique sur un extrait de *Bérénice*

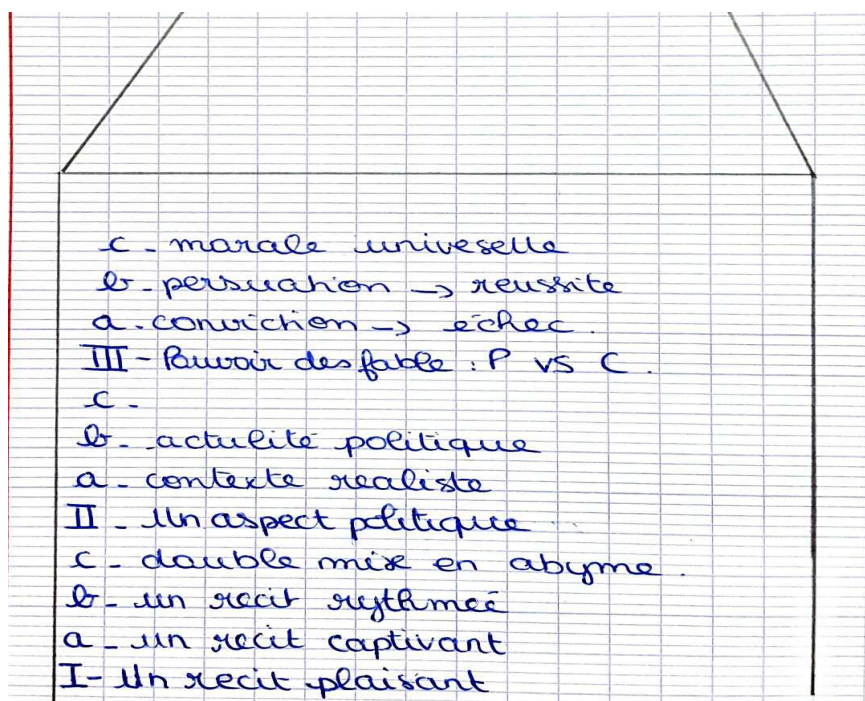


Image 2 : Lecture analytique sur « Le pouvoir des fables »

Cet outil n'aura pas été efficace sur tous les élèves, mais il y en a une à qui cela a parlé et qui l'a ré-exploité à sa façon, sur tous ses brouillons, avant de réécrire son plan plus en détail de façon linéaire. Ayant une intelligence visuo-spatiale développée, elle m'expliquait qu'elle visualisait mieux le cheminement à opérer pour avoir un plan clair et logique par cet outil.

Celui-ci est donc efficace en fonction du type d'intelligence développé des élèves que l'on aura en face de nous. Ce retour des choses m'a fait prendre conscience à nouveau qu'il faut choisir ses outils en fonction des élèves que l'on a devant nous. J'ai tenu à connaître leur profil, leurs intelligences, il fallait bien que je me serve de ces renseignements à des fins utiles pour leur progrès.

J'ai aussi pu constater l'implication de certains de mes élèves grâce aux mails qu'ils m'ont, pour certains, régulièrement envoyés. Dès le début de l'année, je les avais prévenus qu'il leur était possible de m'envoyer leur questionnement sur un devoir-maison, légèrement en avance sur la date butoir, s'ils étaient hésitants quant à la direction à prendre, que s'ils le souhaitaient, ils pouvaient m'envoyer une première version que je pouvais les aider à améliorer par des conseils, des repérages de « fautes » à corriger, etc. Je n'ai eu aucun retour à ce sujet durant la première moitié de l'année. Ce n'est qu'à partir de fin février que j'ai eu une élève qui s'est lancée. Elle m'a envoyé son ébauche de rédaction sur l'extrait de l'acte III, scène 2 de *L'École des femmes*. Si son introduction était correcte, les arguments de ses axes n'allaient pas, et la qualité de rédaction d'un point de vue orthographique était inquiétante. Je lui ai donc renvoyé un mail dans lequel je lui demandais d'être plus claire dans ses arguments, d'aller à la ligne quand elle changeait d'argument. Quant à son document, je l'ai annoté en suivant un code couleur : jaune pour les fautes, rouge pour mes interpellations quant à un point, rayé quand c'était inutile. Ainsi par échange de mails interposés, nous avons pu passer de la première image ci-dessous à la seconde. Cette implication de l'élève a témoigné de son envie de progresser mais aussi du confort qu'une aide à distance et individualisée pouvait offrir.

Tout d'abord, nous commencerons ~~tout d'abord~~ par démontrer cette image misogyne d'Arnolphe. À la ligne 28 à 30 le narrateur a utilisé un chiasme pour faire ressortir le côté sexiste d'Arnolphe, le **faites** de qualifier les deux moitiés de la société comme étant l'une « suprême » et l'autre « subalterne » il continue ensuite avec « soumise » et l'autre qui « gouverne ». Il fait référence ici en parlant des deux moitiés **est** les hommes. Pour lui, **toute les** femmes sont soumises aux hommes. Dans ce monologue ~~Molière~~ **(Non c'est Arnolphe qui parle !)** à la ligne 26 **Arnolphe** utilise une métonymie qui est « de côtés de la barbe se trouve la toute puissance » il montre ici la puissance de l'homme. Pour accentuer ses propos il utilise une gradation à la ligne 38 « son **maris**, son chef, son seigneur et son maître » n'ayant pas vraiment d'argument il décide donc d'aborder ce sujet qui à l'époque était si respecté, ~~la religion~~ et c'est à la ligne 47 ou il dit « Et de vous laisser prendre aux assauts du malin », 153 il évoque le mot « enfer » il parle ici de femme corrompu **ainsi toute les femmes serait vouer** au même sort, c'est à dire **de faire cocu a leurs mari (c'est mal dit)**. Ici il donne l'impression que en gros toute les femmes tomberons un jours ou l'autre dans la tentation tôt ou tard elle s'y laisserons aller. N'a t-il tout simplement pas confiance en lui ?

Image 1, point de départ de l'axe 1 : Le portrait d'un homme manipulateur et misogyne

Arnolphe un homme misogyne et ridicule . Nous pouvons le remarquer au vers 26 où le narrateur à utiliser une métonymie en parlant de la «barbe» qu'il dit appartenir à la toute puissance . La barbe ou seul la gente masculine possède , au yeux de Anorlphe les hommes sont largement au dessus des femmes . Il montre également au vers 28 jusqu'au vers 30 , il utilise des propos en distinguant les «deux moitiés de la société» comme une étant une «moitiés suprême de la société» . Ses arguments sont très incohérent car au vers suivant il dit que ses dernières n'ont points d'égalité et ensuite il parle d'une moitié «suprême»et de l'autre «subalterne» des propos qui ne suivent pas qui le rend moins crédible .

Mais il ne s'arrête pas là et au lieu de la rassuré va jusqu'à déprécié Agnès . Du vers 7 à 10 Anorlphe utilise le champs lexicale de la pauvreté pour se venter à agnès lui montrant ensuite que sans lui aujourd'hui elle serait encore «une pauvre villageoise » il parle de « bassesse » et de « vil état ». Ce n'est pas vraiment une attitude à avoir au pres de celle qu'il voudrais épousé , mais étant arrogant il ne peut se l'empêcher . Au vers 10 à 12 il se dit fuir de ses engagements auparavant et que désormais il serait prés . Il essaye d'avoir une reconnaissance envers Agnès en lui mettant dans la tête que ces une chances de l'avoir.

Nous avons également un Anorlphe remettant l'éducation des femmes en questions . Au vers 56 il va même à employer le mot «leçon» en parlant de l'éducation des femmes que ces dernières devrais carémment apprendre à se comporter ce qui est osée de sa part . Non seulement elles doivent être éduquer selon lui mais ce sont les hommes qui doivent le faire . On le montre au vers 36 à 40 où il évoque une suite de comparaison dont toute femme devrait suivre . Dans ses phrases il va pour appuyer ses arguments utilisé une gradation en parlant du rôle de l'homme envers la femme , il les qualifie de «mari » «chef» «seigneur» ou encore «maitre» un comportement très gamins et sexiste est de penser que le sexe opposé est forcément plus faible .

Image 2, progrès dans la rédaction de l'axe 1

Si l'ensemble est loin d'être parfait, il témoigne d'une réelle envie de progresser. Il faut savoir que cette élève était, au premier trimestre, une élève en difficulté qui luttait pour s'approcher de la moyenne. Actuellement, elle continue à m'envoyer des mails lorsqu'il y a un devoir maison à me rendre. Lorsque j'ai revu la classe après cet échange de mails, j'ai salué son initiative et j'ai de nouveau encouragé les élèves à l'imiter. Ainsi j'ai pu recevoir des mails de quatre autres élèves qui me demandaient de l'aide eux aussi. Je retiens de cela l'implication plus sérieuse des élèves grâce à l'encouragement que mon aide individualisée leur procurait. Par contre, j'ai trente-deux élèves, si tous m'envoyaient constamment des mails, je sais que je ne m'en sortirais pas. Mais je pense que cette alternative peut être une très bonne idée pour impliquer les élèves en difficulté dans leur travail, pour les motiver, à condition qu'ils le veuillent évidemment. Effectivement, leur offrir ce type d'aide en cours est assez compliqué de par le nombre de membres dans la classe. Je pense donc qu'au cours de mes prochaines années d'enseignement, je réitérerai ma proposition mais en ne m'adressant qu'aux élèves en difficulté. Enfin, je pense que la confiance qui s'est installée entre les élèves et moi-même a pu permettre cela.

2. Les travaux de groupes

Si le programme scolaire est strict, il laisse tout de même une grande marge de manœuvre à l'enseignant sur sa façon d'enseigner. L'obtention de mon CAPES est encore très récente puisqu'il date de juillet 2017. Pourtant, si ma pratique en tant qu'enseignant est encore nouvelle, j'ai déjà pu me rendre compte que le travail de mes élèves est bien plus productif lorsqu'ils travaillent en groupe et je constate même chez les plus fragiles un progrès certain.

P. Meirieu (2008), dans la préface du livre *Oser le travail de groupe*¹⁶, conçoit l'instauration régulière des travaux de groupes comme une révolution pédagogique :

« Révolution, en amont, dans la conception et la préparation des cours : on ne se demande plus seulement ce qu'on va dire aux élèves... mais ce qu'on va leur faire faire pour qu'ils accèdent à des connaissances données. [...] Révolution dans la gestion du cours : plus question de multiplier les rappels à l'ordre inefficaces, les exhortations au calme, les interventions qui, sous prétexte de neutraliser un gêneur, créent une excitation inutile... on met en place des dispositifs et des règles du jeu claires qui structurent aussi bien le travail que le groupe. »

Dans cette partie, il ne sera pas question de pédagogie de groupe mais bien de travaux de groupe, de groupe d'apprentissage plus exactement. Effectivement, il ne peut y avoir au sens strict de « pédagogie de groupe » puisque selon P. Meirieu (2010 : 9) les termes « pédagogie » et « groupe » – que l'on peut voir comme une « pédagogie à rebours » – évoquent le contraire l'un de l'autre. La pédagogie tend à promouvoir l'individu tandis que la « pédagogie de groupe » oblige l'enseignant à « organiser son activité à partir de ce qui est déjà là et non ce qui serait à mettre en place ». En fait, ce second type de pédagogie est à concevoir comme un obstacle à surmonter « pour accéder à l'attention et au traitement des apprentissages individuels ». Ainsi, il ne sera question, ici, que d'outils pour apprendre en groupe. Je distinguerai donc et développerai la notion qu'étudie P. Meirieu : le groupe d'apprentissage.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un groupe d'apprentissage ? Selon F. Raynal et A. Rieunier (2014 : 248) dans leur dictionnaire des concepts liés à la pédagogie, un groupe est « une entité qui peut faciliter la créativité, l'audace dans la prise de décision, la résolution de problème, la construction d'un concept, la pensée dialectique » C'est « l'organisation du développement cognitif des élèves selon la

¹⁶ Natanson, J., Natanson, D. & Andriot, I. (2008). *Oser le travail de groupe*. Scéren-CRDP de Bourgogne.

loi du 'tous pour un, un pour tous' » pour reprendre l'expression de P. Merieu (2010 : 13). En effet, le groupe d'apprentissage doit permettre à chacun de ses membres d'acquérir un savoir, de développer individuellement des connaissances et des compétences par le biais d'un travail commun où chacun aura participé. J'ai relevé à partir des travaux de P. Merieu trois caractéristiques *sine qua none* que doit avoir un groupe d'apprentissage. La première réside dans le fait que la communication doit y primer. Il doit impérativement y avoir interactions, échanges, débats, concessions, argumentations, etc. Il est donc question de « l'instauration d'un réseau de communication homogène ». Le chercheur ajoute aussi (ibid :15) :

« Les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet, doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun. »

La troisième caractéristique réside dans le fait qu'il doit y être proposé :

« un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre. »

Pour résumer, voici ci-dessous la nuance entre la « pédagogie de groupe », étriquée, et le groupe d'apprentissage :

Pédagogie de groupe	Groupe d'apprentissage
Autorisation de relations plurielles d'échange entre les membres du groupe	Instauration d'un réseau de communication homogène entre les participants
Retour au réel, sous la forme de la fabrication ou de la considération du vécu du groupe comme réalité dernière	Distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun
Évacuation progressive de l'autorité du maître	Organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre.

De plus, apprendre en groupe est à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui. Pour qu'il y ait une réelle progression de la part de chacun des membres du groupe, il faut aussi qu'il y ait une bonne entente commune. Celle-ci entraîne nécessairement une cohésion qui accentue l'écoute et le respect de la parole de chaque pair au sein du groupe. Ainsi, le professeur doit veiller à ce que chaque groupe qu'il crée doit être harmonieux. Cela ne suffit pas pour autant. Le professeur doit aussi veiller à susciter un intérêt quant au travail en groupe. Il faut que l'objectif attire un tant soit peu. Prenons l'exemple d'un commentaire littéraire à réaliser. Seul, l'élève se sent rapidement découragé, submergé par la quantité de travail à abattre mais à plusieurs, en répartissant les tâches, le travail paraît moins accablant. La discussion entre les pairs permet d'avancer plus vite et quand

chaque membre du groupe s'entend bien, les échanges sont plus riches d'informations, et sont donc plus pertinents. Les élèves sont davantage motivés à atteindre l'objectif. Prenons ensuite l'exemple de l'élaboration d'une mise en scène d'un extrait de comédie dans le cadre d'une séquence sur le théâtre. L'objectif est attrayant, il fait appel autant à l'imaginaire de l'élève, à sa conception des choses, qu'aux normes imposées par le texte. Chaque membre du groupe va participer à la tâche, quel que soit son niveau, en discutant de sa conception de mise en scène, l'un en la dessinant, l'autre en trouvant des bandes sonores ou des idées de costumes, etc. En fait, il doit impérativement y avoir un « isomorphisme entre la structuration cognitive et structuration affective : c'est parce que le projet permet d'apprendre qu'il est source de satisfactions et c'est parce qu'il est source de satisfactions qu'il permet d'apprendre » (ibid : 21).

La première fois que j'ai tenté de faire faire à mes élèves un travail de groupe, je leur ai fourni le support, les consignes (qui ont été expliquées, reformulées) et je les ai laissé gérer leur groupe comme ils l'entendaient. Dans l'ensemble, les élèves ont répondu à mes attentes dans le sens où ils ont produit le résultat que je demandais. Malheureusement, j'ai remarqué que certains n'ont vraisemblablement pas travaillé, ils ont laissé les plus volontaires tout faire. Il y avait au moins un élève inactif par groupe. Il est pourtant essentiel qu'au sein d'un groupe, l'élève soit à la fois « acteur » et « spectateur », impliqué et critique, investi dans une partie et capable de percevoir le tout (ibid : 32). Il ne doit en aucun cas se « fondre » dans le groupe.

Pour éviter que cela ne se reproduise et sur les conseils de ma tutrice, je me suis orientée vers la pédagogie de l'îlot, plus précisément la technique du Phillip 6.6 qui est une méthode de travail de groupe en milieu scolaire qui a été créée en 1948. Le nom de cette méthode vient du patronyme de son inventeur J. Donald Phillips et du fait qu'elle vise à faire travailler ensemble six personnes pendant six minutes. Les élèves sont placés par groupe de six. Dans chaque groupe, quatre élèves sont en charge de rôles bien spécifiques. Il y a un président qui régule les temps de parole, un secrétaire qui note toutes les idées du groupe, un rapporteur (ou messenger) qui est en charge du compte rendu oral et un gardien du temps qui veille à ce que l'activité se déroule dans le temps imparti en évitant les bavardages. J'ai découvert cette technique par le biais de H. Przesmycki dans son livre (1991:140-141) et je me la suis réappropriée pour tous les travaux de groupes ultérieurs au premier réalisé.

Je préfère travailler par groupes de quatre élèves. Ainsi j'ai demandé à chacun de ces groupes de se choisir :

- un manager : il a pour tâche d'orienter les recherches et d'éviter tous les débordements.
- un gestionnaire : il cherche les mots complexes dans le dictionnaire ou à défaut dans son téléphone car toutes les classes ne sont pas équipées de dictionnaire.
- un secrétaire : s'il y a un travail à rendre, c'est lui qui le rédige. Autrement, tous rédigent sur leur feuille et celui-ci devient l'assistant du manager.

– un orateur : lorsqu'il y a un compte rendu oral à faire, c'est lui qui s'en charge. Il est aussi le seul autorisé à m'interpeller pour poser une question au nom de l'équipe.

Ainsi j'ai repris la conception de P. Meirieu d'une pédagogie de groupe –que nous pouvons retrouver en ligne dans son site, rubrique « groupe »¹⁷ – dont la caractéristique est:

« [l'instauration] d'un mode de fonctionnement groupal régulé par une tâche mais évitant la division du travail selon les compétences préexistantes. Des consignes précises sont données afin que chaque individu puisse participer au travail collectif et que cette participation soit structurellement requise pour l'accomplissement de la tâche. »

Selon la typologie de Meirieu (2014 : 248), il existe quatre grands types de groupes d'apprentissage :

« - le groupe d'apprentissage à la pensée déductive : chaque groupe réfléchit sur un thème et confronte ses différents apports pour en faire une synthèse.

- le groupe d'apprentissage à la pensée inductive : chaque groupe dispose d'un élément du puzzle qu'il doit reconstruire pour en apercevoir le sens.

- le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique : chaque groupe décline sur un même thème un point de vue différent.

- le groupe d'apprentissage à la pensée créatrice : le groupe invente, imagine, explore de nouvelles combinaisons à partir de deux ou trois contraintes. »

Ces quatre grands types proposés par P. Meirieu sont catégorisés selon l'objectif de la tâche que l'enseignant va demander. Pour ma part, j'ai plutôt classé mes groupes selon leur composition même. Plus clairement, j'ai organisé mes catégories de groupes selon que ce soit des groupes dits de besoin, des groupes d'entraide, des groupes construits par affinité... Et c'est à l'intérieur de ces catégories que j'ai repris les quatre grands groupes proposés par P. Meirieu.

Le but de ce mémoire est de présenter des outils efficaces. Ainsi si j'ai quand bien même tenté différentes méthodes d'organisation de groupe ainsi que différents types d'activités dans le dessein de tester et vérifier ce qui fonctionne et ce qui est à revoir (voire à oublier), je ne vous présenterai ci-dessous que ce que j'estime avoir été efficace dans le progrès de mes élèves de seconde. De ce fait, j'ai pu tester dans un premier temps les groupes construits par affinité, les groupes conçus sur une base de tutorat, et les groupes de besoin. Pour ce dernier type, mon but était de mettre en place une pédagogie différenciée afin de permettre à certains de combler certaines lacunes. Dans cette deuxième partie, je ne reviendrai que sur les deux derniers types de groupe cités. De mon point de vue, les groupes par affinités ne sont pas efficaces pour faire progresser l'élève. J'ai pu constater le

¹⁷ Voir le site : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

bavardage inutile de même que le peu de motivation de certains qui en entraînent d'autres dans leur laisser-aller. Cela dit, le plus gênant dans ce type de groupe, c'est qu'il y en a qui toujours qui sont laissés de côté. Lorsque j'ai tenté de faire des groupes par affinités, plusieurs groupes se sont rapidement formés. Malheureusement, certains élèves (cinq) se sont retrouvés isolés. Ils n'avaient personne vers qui se tourner. Je les ai donc placés de façon à remplir les groupes pour qu'il y ait toujours quatre élèves. Le problème est qu'ils ne se sont pas tous véritablement intégrés au reste du groupe : ils n'ont pas réussi à prendre leur place. J'estime aujourd'hui que cette façon de procéder ne met que trop en évidence les élèves n'ayant pas réussi à s'intégrer à la classe. Je pense même qu'à long terme, pour ceux à qui ce type de groupe plaisait bien au départ, cela peut malmener leurs amitiés et les rendre réfractaires à ce mode de fonctionnement. Ainsi pour toutes ces raisons, j'ai préféré ne pas recommencer ni recommander ce modèle de fonctionnement.

2.1. Les groupes par tutorat entre élèves

On peut également l'appeler « groupe d'entraide ». Le principe est de faire en sorte que certains élèves enseignent ce qu'ils savent et/ou expliquent comment procéder auprès d'autres élèves bien moins à l'aise avec la notion à acquérir. C'est d'ailleurs ce que rappelle G. Barnier (2001 : 83) lorsqu'il dit que « c'est en exerçant cette fonction tutorale qu'un enfant peut vraiment acquérir les méthodes d'acquisition du savoir ». Cela doit se faire dans une relation qui doit être toujours à parité. L'objectif est de faire en sorte que des élèves en difficulté aient davantage l'envie de s'extraire de leurs lacunes grâce à l'aide apportée par leur camarade « tuteur » qui prendra aussi le rôle du manager.

Pour passer de la théorie à la pratique, après l'étude linéaire du texte extrait de l'acte II, scène 6, de *Britannicus* (Racine, 1669), le dégagement des idées directrices puis l'élaboration d'un plan (axes + arguments), lors d'une lecture analytique, j'ai décidé de faire travailler les élèves par groupe d'entraide à la pensée déductive. J'ai donc créé huit groupes contenant chacun au moins un élève ayant bien plus de facilités que les autres, dans le but de la rédaction d'un axe de la lecture analytique lors d'une séance évaluation. Ainsi, chaque groupe avait pour tâche de trouver les idées nécessaires (citations, procédés et interprétations) pour étayer les arguments de l'axe du commentaire qu'ils étaient en charge de travailler. Je rappelle que les idées directrices et le plan avaient déjà été travaillés préalablement. J'ai eu la sensation lors de cette séance que le concept fonctionnait assez bien.

Après cette séance, les élèves ont dû rédiger en une heure l'axe sur lequel ils avaient travaillé la fois précédente, mais de façon individuelle. Ils devaient réinvestir ce qu'ils avaient vu en groupe à partir des notes qu'ils avaient prises. L'objectif était que tous arrivent à me faire une rédaction d'un axe assez complète et surtout cohérente. J'ai pu constater que cela avait été atteint lorsque j'ai corrigé les

travaux de mes élèves après l'évaluation. Les « moins bons » ont pris appui sur les propos de leur camarade tuteur en reprenant les arguments et l'étayage travaillé en groupe, mais chaque élève étant ce qu'il est, aucun ne m'a rendu un « copié-collé » de celui-ci. Ils ont tourné cela à leur manière, et j'ai pu vérifier que pour la plupart, les données avaient été acquises. Le bémol que je pourrais néanmoins retenir quant à cette expérience réside dans le fait que, pour les élèves tuteurs, cette activité aurait pu se faire de façon individuelle. Ils auraient très bien pu se passer du groupe pour réussir la tâche demandée. Je note donc le fait qu'il ne faut pas utiliser systématiquement, ou du moins, trop régulièrement, ce type de groupe afin de ne pas « agacer » les tuteurs et les garder toujours motivés dans leur désir d'aider leurs camarades.

Plus tard dans l'année, mes élèves ont appris à faire eux-mêmes leur plan à partir d'idées directrices qu'ils avaient préalablement dégagées. Y arrivaient-ils tous ? Non. Il en allait de même pour la rédaction de leur commentaire. Certains oubliaient de préciser les citations en ne donnant que les lignes ou les vers correspondants, d'autres (le plus grand nombre) omettaient d'indiquer le procédé employé dans la citation relevée. J'ai aussi eu quelques cas qui n'interprétaient pas systématiquement les exemples qu'ils choisissaient. Finalement, si j'avais la plupart du temps un plan plus ou moins correct, la rédaction restait partielle pour certains élèves. Ainsi, au cours de la séquence 5 portant sur *Les Fables* de La Fontaine, j'ai pris la décision de n'analyser avec les élèves « Le Loup et l'Agneau » qu'en m'axant sur les arguments du loup. Je leur ai d'abord fait créer un tableau à deux colonnes, une pour les arguments du loup, une autre pour ceux de l'agneau. Nous n'avons donc complété que la première colonne en précisant chaque fois le vers et la citation, le procédé employé et nous l'avons ensuite interprété. La séance suivante, j'ai placé les élèves par quatre, j'ai désigné moi-même les managers de chaque groupe en me basant sur deux travaux qu'ils avaient eu plus tôt à me rendre, l'un concernant le dégagement d'idées directrice et l'élaboration d'un plan, l'autre sur la rédaction d'un axe travaillé préalablement en classe. Ceux qui avaient le mieux réussi ces devoirs ont été les managers. À la fin de l'heure, tous avaient fini d'analyser le texte, plus exactement les arguments de l'agneau, et avaient dégagé les idées directrices. Certains ont même élaboré leur plan, un plan que j'espérais d'ailleurs. L'heure suivante, tous avaient rédigé leur premier axe. C'est une stratégie de groupe qui fonctionne réellement. Mais comme je l'ai dit plus en amont. Il ne faut pas l'employer trop souvent, ni avec les mêmes tuteurs à chaque fois. En règle générale, je l'utilise une fois par séquence.

Cela dit, si le groupe d'entraide fait progresser les élèves en difficulté, il faut aussi avoir en tête que celui qui tire le plus parti de la situation, c'est celui qui aide et non l'inverse, tout simplement parce qu'il est contraint par la situation même de se remémorer ce qu'il sait, de le reformuler, de le redire à sa manière, de l'étayer par des exemples... Cela suppose donc que, si on veut se servir de ce type de groupe pour aider les élèves en difficulté, il conviendra de s'arranger pour que chacun puisse être mis en situation d'aider, si ce n'est pas en lecture analytique, ce sera peut-être dans l'élaboration d'un

exposé, d'une écriture d'invention, d'une mise en voix d'un texte, etc. En effet, G. Barnier développe l'idée selon laquelle le professeur doit veiller à faire en sorte que chaque élève puisse être à un moment donné tuteur (ibid : 93) :

« Tous les élèves n'étant pas confrontés aux mêmes moments aux mêmes enseignements, il y a toujours des élèves qui, à un moment donné, ont un savoir-faire dont ils peuvent faire profiter leurs camarades de classe. Du coup, tous les élèves ont l'occasion, à un moment donné, de se trouver en position de tuteur de façon tout à fait justifiée. La réciprocité du tutorat, particulièrement entre élèves d'une même classe est quelque chose d'important, notamment pour favoriser l'esprit communautaire. »

Ensuite, il est important de noter que l'entraide entre élèves développe aussi des qualités que le professeur, quelle que soit sa matière, doit mettre en valeur de façon à former le citoyen de demain¹⁸. Ainsi, dans ces groupes, les élèves doivent communiquer, écouter, respecter l'avis des uns et des autres, le contester éventuellement par des arguments logiques et arriver à un consensus qui mettra tout le monde d'accord. L'élève tuteur est l'élément moteur du groupe, il se doit d'être dynamique mais surtout bienveillant. Bien qu'il soit celui qui a le plus de facilité, il n'en reste pas moins qu'il peut se tromper, il doit donc veiller à ne pas s'imposer et rester vigilant à l'égard de ses pairs. Pour ma part, lorsque j'ai créé les groupes d'entraide, j'ai bien insisté sur ces trois mots : « respect », « bienveillance » et « partage ». Effectivement, il est question d'apprendre à l'autre mais aussi d'apprendre de l'autre. Cela aussi pour effet de créer une relation de confiance voire une certaine complicité qui annihile l'esprit de rivalité qui pourrait exister entre certains pairs au sein de la classe, d'autant plus si l'on respecte la notion de réciprocité évoquée ci-dessus dans la citation tirée des propos de G. Barnier. Cela encourage la solidarité et la cohésion car chaque élève aime être considéré par ses pairs comme un « expert » à un moment donné.

G. Barnier (ibid : 88) relève aussi le fait que pour que le tutorat fonctionne, il ne faut pas que le tuteur « se sente investi d'une trop grande responsabilité quant à l'impact de l'aide qu'il va apporter et d'éviter qu'il pense que c'est sa faute si l'autre ne progresse pas ». C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles il ne faut pas réunir dans un même groupe des élèves forts avec des élèves ayant de grandes difficultés. En effet, l'élève « fort » travaillera vite, car il aura rapidement compris l'enjeu de la tâche à effectuer et s'agacera très vite de la lenteur de son camarade. Plusieurs choses en découleront :

Pour l'élève « fort » :

- Il ne laissera pas son camarade faire quoi que ce soit de peur que cela soit mal fait.
- Il tentera tout de même d'expliquer une ou deux fois la façon de réaliser la tâche à son

¹⁸ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

camarade mais abandonnera rapidement.

- Il se sentira irrité voire submergé en plus de cela par la tâche de travail supplémentaire qu'il aurait pu s'épargner s'il avait été dans un autre groupe.

Pour l'élève en difficulté :

- Il se reposera sur son camarade et ne cherchera pas à progresser.
- Il ne trouvera pas sa place dans le groupe et se cantonnera dans le rôle du « nul ».
- Il sera irrité d'être traité comme un idiot et sera extrêmement réticent à se mettre au travail.

La différence de facilités entre les élèves composant un groupe d'entraide doit être suffisamment grande pour que l'un aide l'autre, mais suffisamment faible pour que celui qui est aidé se sente la force de surmonter ses difficultés et que celui qui aide ait la patience d'expliquer à l'autre jusqu'à ce qu'il ait compris quoi faire et comment faire. En somme, il faut que les groupes soient composés de « forts + moyens » ou de « moyens + faibles ».

En fin de compte, je retiendrai comme avantages du tutorat les mêmes principes que G. Barnier a développé (ibid :112) :

« - la sollicitation des interactions entre pairs comme élément facilitateur d'apprentissage ;

- la responsabilité motivante et favorable pour l'estime de soi, d'un enfant placé en position de moniteur ;

- une façon d'apprendre en expliquant aux autres ;

- l'appui sur la dynamique du rôle de moniteur comme modèle d'identification ;

- un dispositif supplémentaire de soutien scolaire à la disposition des enseignants ;

- une façon de gérer différentes formes d'hétérogénéité. »

Cependant, si l'élève tuteur récupère une part de la pratique de l'enseignant, celui-ci a lui aussi son rôle au cours de la séance. Il a d'ailleurs un grand rôle à jouer en amont de ladite séance. Il doit dans un premier temps construire la séance en fonction de ses objectifs didactiques. Selon ceux-ci, la construction des groupes d'entraide ne sera pas la même. Rappelons que tous les élèves ne développent pas les mêmes savoirs et savoir-faire au même moment ; de plus, il en est certains qui auront plus d'aisances dans certains domaines, tandis que dans d'autres cela ne sera pas le cas. Le professeur doit donc avoir déjà opéré un travail de fond en ayant acquis une bonne connaissance de ses élèves, de leur profil. L'enseignant doit donc « penser les tâches, le scénario de l'entraide, le rôle de chacun, organiser l'espace, prévoir le matériel » (ibid :115). Le cours se faisant différemment, la

préparation en est d'autant plus longue. L'organisation est plus complexe car il y a davantage de paramètres à prendre en compte. En effet, il est tellement plus simple de faire un cours transmissif (mais bien plus ennuyeux pour tous et surtout sans apprentissage acquis à long terme) ! Il est vrai que dans ce genre de pratique pédagogique, le professeur est davantage en retrait, mais il n'en reste pas moins actif : il fait office de personne-ressource. Si un élève tuteur est en difficulté, il doit lui venir en aide. Il doit aussi permettre aux groupes n'arrivant pas à sortir d'un débat de trouver une solution qui satisfasse tout le monde.

Dans ce genre de groupe, il peut aussi y avoir le risque de voir l'un des élèves tuteurs refuser d'aider les autres, ou bien être trop directif en ne laissant pas ses camarades prendre leur place, donner leur avis. Pourtant, un élève-aidé peut tout à fait tenir des propos fort pertinents. Dans mon cas, j'utilise les groupes d'entraide surtout quand il est question d'un objectif méthodologique. Par exemple, l'élève moniteur peut apporter la méthode de l'analyse de texte aux autres afin qu'ils puissent organiser leurs propos de façon plus cohérente. Il faut donc, lorsque l'enseignant élabore ses groupes, tenir compte de la personnalité du tuteur désigné. La notion de partage et de bienveillance doit être le *credo* de tous, en particulier dans ce genre de scénario.

2.2. Les groupes de niveau

Doit-on parler de groupe de niveau ou de groupe de besoin ? Il peut facilement y avoir confusion sur les deux formules. Pourtant dans le premier type cité, les élèves sont placés dans des groupes selon qu'ils soient « bons », « moins bons » et « faibles ». Ils ont tout de même la possibilité de changer de groupe selon leurs progrès. Les groupes de besoin sont quant à eux composés selon des points à remédier. Pour ma part, il sera davantage question ici des groupes de niveau (ponctuels) même si je n'exclus pas les groupes de besoin lors de remédiation.

Une classe est dite hétérogène lorsqu'elle a un écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand. Mais elle peut aussi l'être quand le nombre des *moyens* et des *faibles* l'emporte sur celui des *bons* et des *assez bons*. Pour ma part, je ne sais pas où me situer entre ces deux propositions. J'ai des élèves qui excellent et d'autres qui nagent dans le lac de leurs difficultés, mais j'ai davantage d'élèves moyens à faibles que de bons à assez bons. Cela m'oblige parfois à travailler par groupe de niveau. En fait, j'ai très vite appris à distinguer la tâche d'un groupe, de l'objectif d'acquisition individuel. Ainsi, si globalement les tâches pouvaient se ressembler d'un groupe à l'autre, j'ai parfois fait en sorte de faire travailler certaines compétences à un groupe sans pour autant que ce soit le cas pour tous les autres.

Comme je l'ai dit précédemment dans la rubrique concernant le droit à l'erreur, la pédagogie

différenciée sert à aider l'élève. Chaque élève étant ce qu'il est, avec ses points forts et ses difficultés, il nous faut impérativement mettre en place cette « diversité méthodologique raisonnée » dont parle P. Meirieu. C'est un travail de réflexion et d'invention permanente. Si je l'ai mis en place dans mes cours « standards », c'est-à-dire ceux où je travaille avec le groupe classe en un bloc, j'ai surtout profité des travaux de groupes pour développer ce principe qui me semble être fondamental et surtout très efficace dans le progrès des élèves. Je n'ai pas pu créer ce type de groupe dès le début de l'année, il m'a fallu d'abord apprendre à connaître les élèves et leur niveau. C'est donc suite à des évaluations diagnostics que j'ai pu réaliser les différences entre les progressions de chacun, leurs lacunes, et les points à travailler davantage selon celles-ci.

D'après le référentiel des programmes 2011 pour l'enseignement du français en seconde, nous devons impérativement permettre à nos élèves de seconde « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ». En vérité ce n'est ni plus ni moins que le socle indispensable qui leur permettra de suivre et de réussir les cours de première, quelle que soit la filière choisie. Mais nous avons aussi pour rôle de leur faire acquérir des compétences méthodologiques précises telles que la capacité à analyser, seul, un texte, à le comparer avec d'autres à travers une question de corpus. En effet, il est dit que l'élève doit :

« être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral; être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés; savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire. »

En ce qui concerne la classe de seconde dans laquelle j'exerce, j'ai rapidement pu constater des différences de niveaux non-négligeables. Certains élèves savaient déjà parfaitement synthétiser un texte, comprendre ses enjeux et étayer naturellement leurs arguments de citations précises et bien choisies. D'autres par contre ne faisaient pas plus que le paraphraser, ils avaient même du mal à commenter et interpréter une image. Il a fallu rapidement mettre en place des activités différenciées permettant aux uns de pallier leurs difficultés et aux autres de développer leurs bases solides. Ainsi, j'ai lors de ma deuxième séquence, portant sur le roman naturaliste *Thérèse Raquin*, proposé à mes élèves une activité différenciée par groupe de quatre. Ils devaient expliquer comment la fatalité s'exprime chez le personnage de Thérèse. Pour cela je leur avais donné un extrait (long) du chapitre 2, un autre (plus court) du chapitre 7 ainsi qu'une affiche de l'adaptation cinématographique du roman avec l'actrice Simone Signoret. J'avais préparé à l'avance la composition des groupes en rassemblant les élèves par quatre selon leur niveau, j'ai pu obtenir huit groupes. Plutôt qu'imposer à tous une question de corpus, j'ai demandé à trois groupes au niveau assez faible d'étudier le texte extrait du chapitre 7 avec des questions précises leur permettant d'avancer pas à pas dans leur démarche d'analyse. Je dois d'abord rappeler que les élèves ma classe viennent d'une troisième

n'ayant pas fait tout le programme scolaire. La démarche d'analyse n'était pas acquise. Je leur ai donc demandé de me dresser le portrait de Thérèse Raquin. Ils m'ont donné leurs arguments « en vrac » sur leur papier, je leur ai alors demandé de classer ces caractéristiques selon des critères. Enfin, je leur ai demandé d'analyser chaque caractéristique et de l'interpréter de façon à répondre à la problématique proposée plus tôt dans le cours. J'ai demandé à deux autres groupes, d'un niveau moyen faible, d'analyser l'extrait du chapitre 7. Je ne leur ai par contre pas donné l'étayage proposé à l'autre groupe. Sur les quatre groupes restants, trois groupes, d'un niveau attendu pour un début d'année en seconde, ont eu à comparer les deux textes ensemble. Comme avec les autres, je ne leur ai donné aucun étayage. Le dernier groupe composé de ceux qui paraissaient alors être les élèves à plus haut potentiel dans la classe ont réalisé la question de corpus en y intégrant le document iconographique. Je précise que la démarche à tenir pour la question de corpus a été vue plus en amont, à la fin de la séquence précédente. Initialement, lorsque j'ai préparé mes séquences au mois d'août, j'avais préparé cette séance sans la décomposer. Ce que les quatre derniers groupes cités ont fait était ce que j'avais prévu pour l'ensemble de la classe.

Cette démarche a bien fonctionné dans le sens où les plus faibles ont pu sentir qu'ils pouvaient y arriver. Ils n'avaient pas encore les jalons nécessaires, mais à l'heure actuelle, en continuant avec cette méthode périodiquement, j'ai pu constater des progrès certains chez les élèves les plus faibles. Aujourd'hui si je veux faire de nouveau des groupes de niveau, je ne créerai qu'un groupe de niveau faible. Beaucoup ont pu rattraper leur retard. Comme quoi, bien qu'on réalise des séquences avant le début de l'année scolaire afin de la démarrer au mieux, il faut toujours les réajuster en cours de séquence afin d'être au plus près des élèves, de leur niveau et ainsi de les aider à progresser au mieux.

Cela étant, aujourd'hui, avec du recul et de précieuses remarques faites par l'une de mes professeurs, j'ai pu prendre conscience d'un défaut dans cette méthode. J'étais, jusqu'à il y a très peu de temps, persuadée d'avoir employé une pédagogie différenciée dans la démarche de l'activité proposée. Je me suis apparemment trompée. J'ai supposé que puisque certains élèves n'arrivaient pas à analyser un texte d'une longueur niveau seconde, il leur en fallait un plus court, avec moins d'informations à traiter, de façon à ce qu'ils aient moins l'occasion de s'embrouiller. Erreur semble-t-il.

Je vais reprendre l'exemple proposé par ma professeure¹⁹. Imaginons que l'objectif de la séance soit de faire manger des pommes de terre à vos élèves, mais que tous n'aiment pas la purée. Leur donner moins de purée que prévu ne changera rien au fait que cela restera de la purée qu'ils auront à manger. Pour une meilleure acceptation de la pomme de terre, il faut donc la proposer sous d'autres formes comme des frites ou des chips. En clair, donner un texte plus court à des élèves qui ne savent pas analyser un texte comme leurs camarades ne les aidera pas plus à apprendre à analyser le texte. Il faudrait une autre façon de faire.

¹⁹ L'exemple ci-après m'a été donné à l'occasion d'un cours portant sur la compréhension en lecture par Mme Eyquem.

En effet, le souci des deux groupes faibles résidait dans le fait qu'ils ne savaient pas sélectionner les bonnes informations pour répondre à la problématique « Quel est le portrait de Thérèse Raquin ? ». Toutes les citations qu'ils avaient relevées n'étaient pas pertinentes. Par exemple ils ont relevé dans les caractéristiques de Thérèse qu'elle était furieuse. Ce n'était pas une caractéristique propre au personnage mais simplement une émotion qui la traversait. Cela ne peignait en rien la protagoniste. Il aurait fallu que je parte de ces "mauvaises" réponses pour leur apprendre à cesser de les sélectionner. Différencier l'activité en réduisant la quantité du texte n'est pas faire de la pédagogie différenciée. Elle peut certes permettre une meilleure réussite à ce moment donné, mais lorsque l'élève devra se confronter à un texte plus long, le problème se reposera. La différenciation se fait surtout par la qualité de l'activité proposée. Il faut moduler les activités, non pas les raccourcir.

3. Les grilles d'aide pour l'(auto)évaluation et l'(auto)correction

Au cours de ma scolarité de lycéenne, je n'ai jamais eu l'occasion de m'appuyer sur des grilles outils, de même que je n'ai aucun souvenir de grille d'évaluation. J'ai certes eu des fiches méthodes, mais je ne les trouvais pas suffisamment claires. J'éprouvais toujours le besoin d'épurer celles-ci. Bien sûr, tout le monde n'était pas dans mon cas. Mais pour ma part, je les trouvais bien trop denses, emplies de trop de mots et de trop de phrases. Pourtant j'aimais lire !

En tout début d'année, j'ai demandé sur la fiche de renseignement de mes élèves s'ils aimaient lire : sur mes trente-deux élèves, seule une petite dizaine a lu des livres en dehors des œuvres étudiées à l'école. S'ils ne lisent pas pour le plaisir, pourquoi iraient-ils lire une fiche méthode contraignante ? Ainsi, par précaution, j'ai préféré utiliser un format tabulaire dans le souci de la clarté et de « l'effet épuré ». Cela ne veut pas dire que mes grilles outils ne sont pas exhaustives, elles contiennent du moins tout ce qu'un élève de seconde doit absolument connaître en arrivant en première tant au niveau de la méthodologie que de la langue. Aussi, je refuse catégoriquement qu'un de mes élèves puisse dire un jour « J'ai toujours eu de bonnes/mauvaises notes avec Mme SALEHI RAJA, mais je n'ai jamais vraiment compris pourquoi. ». Donc je me suis attachée à créer et/ou faire créer par mes élèves des grilles d'évaluation de façon à ce qu'ils saisissent d'emblée ce que j'attends d'eux, comment je vais les noter... En fin de compte, mon but est qu'ils aient des repères précis, des bornes bien définies de façon à toujours savoir où aller, comment y aller et acquérir ces critères de réussite nécessaires pour leur avancée scolaire. Néanmoins je suis consciente de tester différentes choses et tout ne fonctionnera pas forcément, c'est pourquoi je m'attacherai à étudier l'effet de ces grilles sur leur travail.

3.1. Les différents types de grilles existantes

3.1.1. Origines et intérêts des grilles

Les grilles de correction/ d'évaluation de même que les grilles typologiques d'erreurs existent depuis bien longtemps. En effet, un chapitre entier de l'ouvrage de N. Catach publié en 1980 est dédié à la typologie des erreurs orthographiques que l'auteure a proposée sous forme de grille afin d'offrir un maximum de clarté²⁰ (annexe 5). Celle-ci précise bien par la suite que cette action permet d'établir une grille des performances individuelles et collectives dans chaque classe de même qu'un programme d'objectif et de moyens appropriés permettant le progrès puis la réussite de chaque

²⁰ Cf. annexe 5 : vous verrez plus en détail la grille de Catach, N.

élève. Elle proposait également un exemple de grille de pointage des performances d'un élève. De même, dès 1985, la maison d'édition Monfils (qui n'existe plus aujourd'hui) publiait ses propres exemplaires de grilles. En 1991, le groupe EVA en proposait d'autres. Et déjà les premiers questionnements quant à l'intérêt de ces grilles émergeaient. Dans un article de 1998 intitulé « De l'utilité des grilles pour évaluer l'écrit en français langue seconde »²¹, des professeurs se demandaient s'il était pertinent d'en faire usage, plus précisément de continuer à en faire usage, quel était leur intérêt. Mais la question la plus importante était : amélioreraient-elles vraiment les résultats des élèves ? Certes, cet article traite du cas d'élèves ayant le français pour langue seconde, mais je pense que c'est tout à fait applicable, et de nos jours et pour notre public. À l'époque, des professeurs sont partis du postulat selon lequel les grilles sont réellement utiles à condition bien sûr de les moduler.

Aujourd'hui l'usage des grilles se densifie, ainsi les mêmes questions et les mêmes soucis d'antan se reposent. Comme le dit D. Alexandre (2011 : 159), « les débuts de l'évaluation formative ont souffert d'une inflation de grilles souvent très lourdes qui ont pu décourager. ». Effectivement, il n'est pas rare de trouver des grilles dans certains manuels didactiques parfois trop complexes à la fois pour être appliquées facilement par le professeur et être comprises par l'élève. Mais par le peu d'expérience que j'ai acquise en implantant quotidiennement des grilles dans mon enseignement du français, j'ai rapidement pris conscience qu'on ne peut jamais appliquer une grille de manuel telle quelle. Il faut la manipuler, la modifier voire la transformer au gré des séquences étudiées et du public que l'on a. En fait, je reste certaine que ces « grilles souvent très lourdes » restent de vraies mines d'or pour qui veut s'en servir comme point de départ... Je pense notamment aux grilles que le groupe EVA a proposé en 1991 dont je m'inspire souvent, ainsi que de celle de N. Catach dont nous avons parlé plus haut. Pour vous donner un exemple, j'ai entièrement manipulé la grille typologique d'erreurs orthographiques que cette dernière proposait afin de m'orienter au mieux dans mes corrections, de mieux cibler les types d'erreurs de mes élèves et donc de les expliquer au mieux afin qu'ils ne les refassent plus, ou à défaut, qu'ils les fassent moins. Ainsi, la grille que vous trouverez ci-dessous n'est pas à destination directe de mes élèves. Elle n'est qu'un support dans ma didactique de l'enseignement orthographique.

²¹ Berrier, A. & Besozzi, P. (1998). De l'utilité des grilles pour évaluer en français langue seconde. *Québec français* n°111, 41-45. < <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56282ac.pdf>

Erreurs à dominante phonétique (l'élève peut mal entendre ou mal prononcer les sons)			
Omission ou adjonction		Lettre Ex : maintenant Ex : arbruste	Syllabe Ex : bienfaiteur / bienteur
Confusion		Ex : Puplier → publier	
Erreurs à dominante phonogrammique (l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription)			
Altérant la valeur phonique	Omission ou adjonction Ex : un effort	Confusion Ex : oasis / oisis	Inversion Ex : idiot / idoit
N'altérant pas la phonique	Omission ou adjonction Ex : sin / sein	Confusion Ex : noyer / noiller	
Erreurs à dominante morphogrammique (L'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non-phonétiques)			
Les morphèmes grammaticaux Relation mal établie entre :		Les morphèmes lexicaux	
Les catégories grammaticales Ex : des ombres passes		→ Non reconnaissance des mots Ex : un évier / un névier	→ Ignorance des affixes Ex : enterrement / anterrement
Confusion dans les formes du pluriel Ex : chevas / chevaux		→ ignorance de la famille lexicale Ex : inhabité / inabité	→ Ignorance des lettres finales justifiables Ex : un marchand / un marchant
Adjectif et nom			
Sujet et verbe			
Participe passé et nom			
Erreurs concernant les homophones			
Homophones de discours	Homophones lexicaux	Homophones grammaticaux	
Ex : l'arme / larme encore sage / en corsage	Ex : chant / champ voie / voix	Ex : à / a et / est c'est / ces / ses	
Erreurs concernant les idéogrammes			
Omission ou adjonction	Apostrophe trait d'union	Ponctuation	
Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles			
voyelles	consonne	Fausse étymologie finale particulière	

Il existe aussi les grilles proposées par S. Chartrand (2016), plus récentes. Je pense notamment à deux de ses dispositifs : le premier est une procédure de révision-correction à partir d'une grille, le second concerne une grille de consignation des erreurs par l'élève, erreurs qu'il aura commises dans ses textes. Pour ce qui est du premier dispositif (2016 : 312-315), l'auteure indique :

« la grille de révision-correction présentée se divise en sept parties : 1) texte ; 2) vocabulaire ; 3) syntaxe ; 4) ponctuation ; 5) orthographe lexicale ou d'usage ; 6) orthographe grammaticale (accords) ; 7) conjugaison. Afin de rester facilement utilisable, la grille ne couvre pas toutes les erreurs de langue, mais seulement les plus fréquentes. Après avoir répondu à chaque question, les élèves doivent cocher la case y correspondant dans la grille, tout en veillant à laisser sur leur copie des traces du travail effectué conformes au système de marquage convenu avec l'enseignant »

Elle propose aussi une façon d'utiliser cette grille, qu'elle juge elle-même dense, en ne s'intéressant dans la correction des copies qu'à tel ou tel aspect et d'en ajouter progressivement. Il est très intéressant de faire utiliser cette grille (plus ou moins morcelée à chaque fois) à l'issue des devoirs sur table par les élèves.

Pour ce qui est du second dispositif (2016 : 315-321), l'objectif est d'amener l'élève à répertorier et à analyser les erreurs qu'il commet et à réviser ses textes en fonction de ses erreurs les plus fréquentes par le biais d'un inventaire. Elle indique :

« Chacune des sept catégories [qui] correspond aux aspects formels de la langue : texte, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale, orthographe lexicale et conjugaison, abrégés comme suit : TE, VO, SY, PO, OG, OL, CO. [...] Chaque catégorie se subdivise en plusieurs sous-catégories identifiées par un code. [...] On peut aussi définir en premier les sept catégories générales, en ignorant les codes des sous-catégories, et faire consigner toutes les erreurs relevant d'une même catégorie dans la ligne de titre y correspondant. »

Si en soi, la grille est très claire, j'ai rapidement saisi que le codage ne conviendrait pas à mes élèves : ils m'auraient dit « Il y a trop de noms de codes ! ». Pour cette raison, j'ai décidé d'insérer mon propre codage « CHAMPION » que je vous présenterai ci-après. Il rejoint à peu près les grandes catégories proposées par S. Chartrand, et je le compléterai par des sous-catégories au fur et à mesure de l'année.

Aussi, D. Alexandre (2011) rapporte que « la grille d'évaluation est l'un des outils les plus couramment employés, utilisable en phase d'évaluation formative en cours d'apprentissage mais aussi pour expliciter la phase finale d'évaluation sommative. Les avantages sont multiples : le

modèle est flexible, facilement communicable, rapide à compléter et bien adapté à l'évaluation par compétences. ». En fait, selon moi, nous ne pouvons pas dire qu'elle soit ou une grille outil ou une grille d'évaluation, car elle ne pourra jamais être purement évaluative. En effet, même si celle-ci est utilisée à ces fins-là, elle reste emplie de repères qui permettront à l'élève de savoir ce qu'il a à faire au cours de son devoir. La grille est en fait un outil autant pour le professeur que l'élève. Pour ma part, je ne me sers pas uniquement de la grille comme d'un moyen pour noter de façon plus claire mes élèves. Je la conçois comme un guide aidant pas à pas l'élève aussi bien au niveau de la méthodologie qu'au niveau de l'étude de la langue française. C'est pourquoi je suis totalement en adéquation avec l'expression employée par S. Chartrand (2016) quant aux grilles, quand elle les nomme « grille de révision-correction ».

Toutefois il est important de noter que si la grille offre une transparence dans la notation, si elle constitue un moyen permettant à l'élève de reconnaître ses points forts et les points à retravailler, elle ne peut en aucun cas être PLEINEMENT objective. Il restera toujours une part de subjectivité que le professeur devra assumer et expliquer clairement aux élèves. En effet, dans les restitutions de cours, les points de langue, il est assez facile de rester objectif : l'élève sait ou ne sait pas. Mais dans la matière que nous enseignons, ici le français, nous nous retrouvons régulièrement, et même très souvent à proposer puis corriger des travaux d'écriture. Écriture d'invention, commentaire littéraire, paragraphe argumenté voire ébauche de dissertation en fin d'année... Il y en a tellement ! Que faire de deux copies répondant correctement à la consigne sachant pourtant que l'une est fade, manque d'éloquence, de style tandis que l'autre nous donne plaisir à lire ? Peut-on réellement leur attribuer la même note ? Ainsi le professeur se doit d'insérer un critère montrant la part de subjectivité qu'il se permettra dans sa notation. On retiendra donc que la grille offre avant une transparence plutôt qu'une objectivité pleine. Ainsi, au début de l'année je n'accordais aucune place à l'originalité d'une copie, au style d'écriture de l'élève afin de noter exactement de la même façon chacune des copies que je me retrouvais à corriger. Cela a fini par me gêner. Incertaine, j'ai demandé à ma professeure lors d'un cours intitulé « Construire des grilles typologiques d'erreurs et des grilles d'évaluation »²² s'il était possible d'insérer une part de subjectivité dans ma grille d'évaluation. Celle-ci m'a expliqué que cela était tout à fait possible à partir du moment où cela était bien justifié auprès des élèves. À partir de ce moment, je me suis décidée à mettre en application cette volonté de valoriser le style de chacun de mes élèves. Je leur ai alors indiqué mon désir de mettre en avant leur talent d'écriture de façon à les encourager à s'appliquer, à révéler leur personnalité à travers leur écriture. Ce souci de transparence, à défaut d'objectivité, leur a plu et donc a bien été accueilli par la classe.

Parler de transparence ne suffit pas : j'en reviens donc aux grilles proposées par le groupe EVA ou plutôt sur leur méthodologie. Effectivement, l'élaboration d'une grille d'évaluation consiste en la

²² Ce cours correspond à l'UE « Remédier aux difficultés de maîtrise de l'écrit au collège et au lycée », il est enseigné au semestre 3 du Master MEEF Lettres modernes par Mme Christine Vénérier.

présentation de différents critères d'évaluation. Le groupe EVA (1991 : 51) estime :

« Ce que nous formulons [...] en terme de critères d'évaluation des écrits constitue donc un matériau pour la détermination d'objectifs et contenus d'enseignement de l'écrit, objectifs qui s'orientent essentiellement sur les axes suivants :

- faire prendre conscience de la diversité des écrits [...] pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;

- faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases [...] et le texte dans son ensemble ;

- faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture. »

Ainsi, avant toute évaluation, chaque critère d'évaluation que nous voudrions faire acquérir aux élèves devra constituer un objectif à atteindre à la fin de chaque séance durant notre séquence. Clarifier d'emblée ses objectifs de séances permet donc une meilleure élaboration de grille d'évaluation.

3.1.2. Mise en place des grilles dans mes cours

J'ai tenté différentes façons d'implanter mes grilles au sein de mes séquences que je vais vous présenter ci-après.

La première est certainement la plus commune. Telle une professeure stagiaire armée de savoirs universitaires à investir et pleine de bonne volonté, j'ai pris ma plus belle plume et j'ai tenté de créer une grille outil évaluative, non pas exhaustive (au stade de l'année où je l'ai insérée, cela n'était pas encore possible), mais contenant les critères primordiaux sur ce que doit contenir un commentaire d'analyse littéraire. J'y ai passé du temps, je l'ai recommencée plusieurs fois et j'ai même demandé un avis auprès d'une de mes collègues.

À ce moment-là, nous travaillions sur une séquence portant sur le naturalisme dans *Thérèse Raquin* de Zola. Nous avons lors fait la lecture analytique d'un extrait du chapitre treize qui traitait de la découverte du corps de Camille à la morgue par Laurent. Ensemble, nous avons trouvé un plan (axes et sous-axes) que nous avons complété par des citations dont on avait repéré le procédé et qu'on avait interprété. Rien de tout cela n'avait été rédigé. Mon objectif était que mes élèves le fassent seuls cette fois-ci car je les y avais préparés en rédigeant entièrement la lecture analytique précédente sur vidéo-projecteur avec eux. J'avais bien fait attention à mettre en exergue par différentes polices et couleurs les critères indispensables à une bonne rédaction. À ce moment de

l'année, il aurait été trop précoce de leur demander la rédaction complète du commentaire, je leur ai seulement demandé de rédiger l'axe sur lequel ils avaient travaillé par groupe. Et puisque nous avons travaillé aussi la méthodologie de l'introduction, je leur ai demandé d'introduire le texte et leur étude de celui-ci. Ma première erreur a été de ne pas leur donner de grille. Effectivement je ne l'ai pas donnée tout de suite. Alarmée, suite aux mauvais résultats obtenus, j'ai décidé d'en créer une et- je l'ai remise aux élèves ayant « échoué » afin qu'ils recommencent leur travail.

Cette grille (annexe 6)²³ a été structurée de façon à être la plus transparente possible. Elle contient une partie portant sur la structure du commentaire, une autre sur le contenu que ce dernier doit avoir. La grille ne contient que ce que le développement du commentaire doit avoir. Pour l'introduction, ils se sont aidés de la fiche méthode que je leur avais déjà fournie. Cette fois-ci ma consigne a été plus claire, « Prenez appui sur la grille que je vous ai donnée pour rédiger votre écrit. Cochez les critères que vous penserez avoir respecté. Lorsque vous me rendrez votre devoir, pensez à me rendre « également votre grille. ». Malheureusement mes efforts ont été vains. Sur les deux tiers de la classe qui avaient à recommencer le travail, seule une petite poignée a tenu compte de ma grille, aucun ne me l'a rendue et certains l'ont même perdue ! Pour ne rien arranger, les résultats n'ont pas été beaucoup mieux que les précédents. Le point positif est que cela m'a permis de saisir que je n'avais pas employé la bonne méthode pour implanter ma grille dans les habitudes de mes élèves.

Pour ma seconde tentative, j'ai alors décidé d'employer une nouvelle approche quant aux grilles méthodologiques : une approche préconisée par le groupe EVA (1991 : 51). À ce moment-là, nous en sommes à ma troisième séquence de l'année, soit à un nouvel objet d'étude portant sur la tragédie classique du XVII^e siècle. Afin de ne plus revivre un échec tel le précédent, j'ai pris le parti d'impliquer mes élèves dans le processus de création de la grille. J'ai néanmoins gardé une constante, celle de la forme de ma grille, contenant une partie sur la structure du commentaire et une autre sur son contenu. Ainsi, j'ai construit avec mes élèves le plan de la lecture analytique d'un extrait de *Britannicus* de Racine, acte II, scène 6 témoignant d'un triple discours. Ils avaient ensuite par groupe travaillé soit sur le premier axe établi soit sur le second. Puis de façon individuelle la séance suivante, ils ont eu à rédiger l'axe sur lequel ils avaient travaillé.

Entre la séance de travail en groupe et l'évaluation, j'ai organisé une séance au cours de laquelle les groupes préalablement établis créaient leur propre grille d'évaluation à partir du support que je leur avais fourni, soit ma grille d'évaluation vierge (annexe 7)²⁴. À la fin de la séance, une des grilles créées a été élue par les élèves puis, avec leur accord, je l'ai légèrement retouchée pour la leur distribuer lors du devoir comme outil de rédaction. Les élèves ont été enthousiasmés par l'idée de participer à leur notation. En fin de séance, nous avons ensemble établi un contrat oral : ils

²³ Cf. annexe 6 : Il s'agit d'une grille d'aide et notation concernant un précédent travail que j'ai fait faire. Il concerne la lecture analytique sur un extrait du chapitre XIII, « Laurent à la morgue ».

²⁴ Cf. Annexe 7 : C'est sur cette grille d'aide et de notation que les élèves se sont appuyés pour élaborer la leur.

s'engageaient à utiliser véritablement cet outil durant leur rédaction. La grille (annexe 8)²⁵ n'était peut-être pas parfaite, elle ne ressemblait pas à celle que j'aurais construite mais, cette fois-ci, elle a été efficace. La première chose que j'ai remarquée lorsque j'ai corrigé les copies est que tous s'en étaient servis, même les plus récalcitrants. La seconde chose réside dans le fait qu'elle les a vraiment aidés puisque les résultats ont été nettement meilleurs cette fois-là.

Dans le cadre d'une co-évaluation lors d'un exposé oral, j'ai créé une grille à destination de mes élèves afin qu'ils évaluent la prestation de leurs camarades qui passaient présenter leur travail. En effet selon D. Alexandre (2011 : 173), « l'évaluation orale est particulièrement délicate : c'est justement une situation privilégiée pour déléguer tout ou une partie de l'évaluation aux élèves. Le premier avantage est de faciliter l'écoute des élèves, qui deviennent ainsi de vrais destinataires de la parole de leurs pairs. [...] Mais l'intérêt majeur est de permettre aux élèves d'identifier les compétences en jeu à l'oral »

Ainsi ma grille présentait les critères que j'ai jugés essentiels dans la qualité d'une prestation orale que je développerai ultérieurement²⁶. Bien sûr, j'ai permis aux élèves d'en prendre connaissance avant de passer à l'oral afin qu'ils sachent ce que j'attendais d'eux. Puis quand un binôme passait présenter son exposé, les autres devaient l'écouter attentivement afin de le « noter » au mieux. En fait, ils avaient seulement à juger si, selon eux, les critères étaient acquis, non-acquis ou en cours d'acquisition. Enfin, je me suis appuyée sur leur grille pour noter de la façon la plus objective possible (même si l'on a compris ô combien cela est difficile) chacun des binômes. Cela a permis d'impliquer tous les élèves dans cette évaluation et de leur faire acquérir le savoir que les autres devaient leur transmettre selon leur thème d'exposé.

3.2. L'utilisation des grilles

3.2.1. Des grilles pour la méthodologie de l'écriture

La méthodologie reste fastidieuse à expliquer puis à expliciter. Les grilles offrent un moyen idéal pour rester concentré sur l'essentiel sans aller dans le superflu, notamment en début d'apprentissage d'un point méthodologique. Mais quels critères garder et quels critères laisser de côté ?

Le groupe EVA (1991) a saisi la difficulté des enseignants, moi y compris en relevant les questions suivantes : « Peut-on être sûr en évaluant un texte d'élève de ne rien laisser échapper d'important ? Peut-on se contenter d'un simple recensement sous la forme d'une liste la plus exhaustive possible ? ». D'après les chercheurs didacticiens, il faut faire attention à ne pas confondre le tableau de critères avec la grille d'évaluation : le premier n'est pas formatif pour les élèves bien qu'il offre une aide précieuse à l'enseignant dans ses préparations. En effet, puisqu'il existe différents types de

²⁵ Cf. annexe 8 : Une des grilles élaborée par un groupe, c'est celle qui a été retenue par la majorité des élèves.

²⁶ Je vous renvoie ici la section ultérieure « grilles pour le travail oral »

travaux d'écritures, il faut une grille de critères d'évaluation pour chacun d'entre eux. Ceux-ci seront récupérés dans le tableau de critères préalablement construit par le professeur lors de l'élaboration de sa séquence en amont ou récupéré dans un manuel didactique comme je le fais moi-même.

Étant peu expérimentée mais soucieuse de bien faire, j'ai pris le parti d'utiliser le tableau du groupe EVA (1991: 57) pour formuler mes critères d'évaluation mais aussi certains de mes objectifs de séance. Ce tableau me convient de par les différentes questions qu'il pose au niveau des différentes unités dans le texte ainsi qu'au niveau des points de vue adoptés.

En vérité, lorsque j'ai dû corriger les premiers écrits de mes élèves, une nouvelle réaliste inspirée d'un fait divers qu'ils avaient préalablement écrit, je me suis retrouvée un peu démunie. Je n'avais pas encore pris appui sur un quelconque modèle et cela a été compliqué. Plus haut j'évoquais les difficultés rencontrées par les professeurs lors de l'évaluation d'un écrit, à ce moment-là, j'étais au cœur de cette situation. J'ai donc commis plusieurs des erreurs à ne pas faire. Tout d'abord, j'ai listé les différents critères d'évaluation sans les organiser. Avec du recul, je pense que si je m'étais contentée de distribuer la grille, je ne les aurais pas aidés à y voir clair. D'une part parce qu'une grille toute faite n'intéresse pas forcément les élèves, d'autre part, une grille désorganisée a tendance à les perdre davantage. Heureusement pour moi, j'ai explicité avec eux chaque case de la grille en leur demandant de me réexpliquer selon eux ce que j'avais écrit. Je pense que c'est ce qui m'a sauvée et les a sauvés par la même occasion. Je vous présente ci-dessous cette « fameuse » grille :

Respect du schéma narratif : un paragraphe par unité	4
Chute courte, surprenante, incisive	2
Cadre spatio-temporel précis	2
Personnage réaliste : présentation de sa vie, de son physique, profondeur psychologique	2
Vraisemblance de l'action qui respecte une chronologie	3
Deux types de discours rapportés	2
Respect des temps du récit : passé simple/imparfait	1
-Narrateur externe -Une focalisation choisie facilement identifiable	2
Orthographe et syntaxe	1
Vocabulaire et registre de langue adapté	1

NB : Deux points maximum pouvaient être retirés à la note finale si mauvaise présentation de la tenue de la copie.

Aujourd'hui je me rends bien compte de mes erreurs. Je n'ai peut-être pas cherché à être la plus exhaustive possible en ne choisissant que certains critères mais pour autant je n'ai fait que les lister

sans organisation ni cohésion. J'ai parlé de l'impact que cette grille, distribuée seule, aurait pu causer sur mes élèves, mais c'est surtout moi-même qui ai dû subir les conséquences de ce manque d'organisation : une grille non organisée oblige le professeur à perdre du temps sur les copies. En effet, puisque je ne m'étais pas organisée selon la structure puis le contenu du texte, que tout était mélangé, j'ai passé énormément de temps sur ces travaux.

La fois suivante, je n'ai pas voulu réitérer les erreurs passées, je me suis donc inspirée du tableau du groupe EVA. Cette fois-ci, cela ne concernait plus un travail d'écriture d'invention mais celui d'une partie d'un commentaire littéraire. J'ai donc repris certaines des questions proposées par le tableau du groupe EVA et j'en ai ajouté d'autres que vous trouverez spécifiées ci-après.

Au niveau du texte :

- point de vue sémantique : L'information est-elle pertinente et cohérente ? Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés pour le type d'écrit demandé ?

- point de vue morphosyntaxique : Le mode d'organisation du texte correspond-il au type de texte attendu ? Le système des temps est-il pertinent ?

Au niveau de la relation entre les phrases :

- point de vue pragmatique : La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? La fonction guidage du lecteur est-elle assurée ?

- point de vue sémantique : La cohérence sémantique est-elle assurée ? L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ?

- point de vue de l'aspect matériel : La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ?

Au niveau de la phrase :

- point de vue de l'aspect matériel : La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ?

Ces questions m'ont servi au niveau de la structure de l'écrit à produire. Mais puisque chaque type d'écrit ne peut avoir la même grille qu'un autre. J'ai ajouté d'autres questions quant au contenu attendu d'un commentaire littéraire.

- L'élève a-t-il repris des citations précises ? Sont-elles pertinentes ?

- Le procédé de chacune de ces citations est-il présenté ? L'effet est-il expliqué ?

- Chaque relevé est-il interprété ?

- L'interprétation est-elle pertinente ?

Ces questions m'ont donc permis d'élaborer une grille que vous retrouverez en annexe (annexe 6)²⁷.

Les différents critères ont été reliés, organisés selon des items précis afin d'offrir cette fois-ci une véritable transparence aux élèves en même temps qu'une aide visible et efficace pour la rédaction de leur écrit.

²⁷ Cf. Annexe 6 : Cette grille est aussi ma deuxième tentative d'élaboration de grille d'évaluation en améliorant la disposition du contenu.

3.2.2. Des grilles pour l'étude de la langue

Peut-on dire que l'orthographe est un fléau pour l'élève ? En fait, depuis quelques années déjà, nous entendons parler à la radio ou la télévision *via* des reportages de cette orthographe de plus en plus malmenée par les élèves. Des articles voire des livres sont écrits à ce sujet. En clair, tout le monde en parle. Pourtant ce fléau ne date pas d'hier.

Les exigences du programme scolaire ainsi que la réduction du nombre d'heures de français n'aident pas à réconcilier les professeurs avec l'enseignement de la langue française de même que les élèves avec son apprentissage. Mais attribuer toute la faute à ces deux facteurs serait absurde et surtout réducteur. D'autres raisons existent. Il y a trente ans certes le nombre d'heures de français était plus élevé (car moins de matières différentes à faire découvrir aux élèves !) mais surtout le français était avant tout la langue maternelle du plus grand nombre. Entre temps, la population française s'est métissée, elle est devenue pluriethnique et plurilingue. Un melting-pot s'est créé et s'est étendu. Si cela a apporté à la France une très grande richesse culturelle, cela a aussi apporté dans les classes des élèves intelligents dont la langue première n'était pas le français. Ces élèves ne parlent pas chez eux cette langue. Ainsi, si son apprentissage oral peut se faire rapidement, il n'en va pas de même à l'écrit. Je parlais ici d'une langue différente mais cela est valable aussi pour les apprenants parlant une langue propre à leur région dans leur vie privée. À La Réunion, nous en avons un bon exemple. Une majorité des Réunionnais parlera créole à la maison, avec la famille et les amis, le français étant réservé aux situations qui obligent son emploi.

Concrètement, j'ai deux cas à présenter au sein même de la classe. Je n'en cite que deux car j'estime que ce sont ceux qui témoignent de façon plus flagrante mon hypothèse. Le premier cas concerne une élève investie que j'appellerai ici Haya. Haya ne parle pas le français chez elle. Suite à une question posée en accompagnement personnalisé (AP) en début d'année, elle m'a révélée que d'origine mahoraise, elle ne parle que le shimaoré chez elle : ses parents ne comprennent pas le français. Ses deux amies en classe étant de la même origine qu'elle, elles s'expriment entre elles dans cette même langue. Avec les autres élèves de la classe, elle mixe le français avec le créole. Il n'y a que lorsqu'elle parle avec son autre amie « métropolitaine » qu'elle emploie le français. Malheureusement, si ses copies sont bonnes du point de vue du raisonnement, elles sont catastrophiques au niveau de l'orthographe²⁸. Elle écrit parfois presque phonétiquement. Nous luttons ensemble pour l'aider à progresser (et je ne désespère pas). À l'oral, elle s'exprime bien en français, c'est vraiment l'écrit qui constitue un handicap. Le deuxième cas auquel je pense concerne celle que j'appellerai Mélia. Par le même biais qu'avec Haya, j'ai appris qu'elle parle exclusivement créole chez elle avec ses proches. C'est aussi le créole que j'entends toujours quand il lui arrive de bavarder en classe. Ses soucis sont du même ordre que celui d'Haya, je mettrai toutefois l'accent sur la syntaxe alambiquée que je retrouve souvent dans ses copies ainsi que le fait qu'elle confonde souvent féminin et masculin : « *Son femme se sentit trahi* ». J'ai entamé mon chapitre par une

²⁸ Cf. Annexe 9 : L'écriture de cette élève se rapproche d'une écriture phonétique.

question concernant l'orthographe, j'aimerais ici l'étendre à la grammaire et au vocabulaire.

La deuxième raison que j'aimerais citer est le fait que les élèves lisent de moins en moins. Au-delà du goût pour la lecture, il y a un nouveau problème qui se pose. Et c'est uniquement grâce à l'AP que j'ai pu le constater. Effectivement, lors d'une séance sur la gestion de son temps à la maison, j'ai demandé aux élèves leur programme lorsqu'ils rentraient chez eux. Entre les devoirs, passer du temps avec les autres membres de la famille (pour certains) et vérifier toutes les notifications, nouvelles publications postées sur les réseaux sociaux, ils n'ont plus de temps ! D'abord Facebook, ensuite Instagram, entre deux, quelques posts sur Snapchat et une conversation (souvent plus d'une) sur Messenger : déjà une heure est passée ! En fait, les gadgets numériques sont devenus si ancrés dans leur vie (comme dans celle de leurs professeurs, n'en cachons rien), que le temps qu'ils auraient pu consacrer à « bouquiner » n'est plus. À côté de la rapidité de l'instantané, de l'information facile, la lecture d'un livre leur est devenue fastidieuse. Heureusement tous les élèves ne sont pas pareils. J'ai tout de même des lecteurs par plaisir dans ma classe, mais ils ne dépassent pas dix élèves sur les trente-deux. Or, la lecture est un moyen efficace pour acquérir un vocabulaire étendu. Honnêtement, la plupart des mots de vocabulaire que je pourrais qualifier de « riches » proviennent de bouches ou de copies d'élèves lecteurs. Aussi, un élève lecteur aura tendance à faire moins de fautes d'orthographe qu'un autre car il aura pris *l'habitude inconsciente* de lire du français plaisant certes mais surtout *bien écrit*. Trouve-t-on des fautes dans les romans ou dans les bandes dessinées ? Inconsciemment, l'élève aura enregistré la bonne façon de conjuguer, d'accorder les mots, de placer sa virgule ou son point. C. Brissaud et D. Cogis (2011: 93-94) témoignent que les psychologues distinguent deux modalités d'apprentissage : l'apprentissage explicite et l'apprentissage implicite, celui dont il est question ici :

« Il s'agit souvent d'un apprentissage qui s'effectue à la fois sans intention et à partir d'instances positives et qui conduit à une amélioration de l'adaptation. Il requiert que la situation soit structurée (ou organisée selon des régularités) et que les participants disposent de mécanismes cognitifs, par exemple l'attention, leur permettant d'extraire ces régularités de la situation. [...] Il s'agit en somme de « déléguer » à l'environnement ou aux situations les conditions de l'apprentissage »

La lecture fait totalement partie de ces situations auxquelles on peut déléguer les conditions de l'apprentissage. Ainsi, les élèves non-lecteurs n'auront pas cet entraînement implicite et donc ne disposeront pas de cette capacité à bien écrire *sans le faire exprès*.

Au lycée malheureusement, l'étude de la langue est assez difficile à mettre en place (mais faisable).

Il est vrai que dans le bulletin officiel²⁹ d'enseignement du français au lycée (2010) nous pouvons

²⁹ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 < <http://www.education.gouv.fr/cid53354/au-bo-special-n-9-du-30-septembre-2010-programmes-d-enseignement-du-lycee.html>

lire :

« L'étude de la langue se poursuit en classe de seconde, dans le prolongement de ce qui a été vu au collège et dans la continuité du socle commun : il s'agit de consolider et de structurer les connaissances et les compétences acquises, et de les mettre au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse des textes. »

Les élèves sont donc censés arriver au lycée en ayant des connaissances et des compétences acquises et bien ancrées. La réalité, du moins la mienne en classe, est bien loin de ce à quoi aspirent les programmes. Le programme d'enseignement du français au lycée précise aussi :

« L'initiation à la grammaire de texte et à la grammaire de l'énonciation, qui figure au programme de la classe de troisième, se poursuit en seconde par la construction d'une conscience plus complète et mieux intégrée de ces différents niveaux d'analyse. [...] Poursuivant l'effort qui a été conduit au cours des années du collège, le professeur veille à ce que les élèves possèdent une bonne maîtrise de l'orthographe. »

Mais comment faire pour que les élèves appliquent la règle qui exige qu'on accorde l'adjectif avec le nom qu'il qualifie s'ils ne maîtrisent pas ce qu'est justement un adjectif ? Une bonne grammaire de texte ne peut se faire qu'après une bonne acquisition de la grammaire des mots. De plus, si celle-ci reste très importante, il est très difficile de faire des séances uniquement dédiées au lycée. La triste réalité, c'est que l'on ne peut pas à ex-æquo faire de l'étude littéraire et de la grammaire. La première passe avant au lycée du fait de l'impératif des programmes. Ainsi, j'essaie tant bien que mal de faire des points de grammaire en remédiation après un devoir ou un exercice d'écriture, le plus souvent en demi-groupe ou en AP quand je ne le fais au cours d'une lecture analytique en classe entière. Il est vrai que l'AP est propice à cela puisqu'un de ses quatre piliers consiste au soutien scolaire des élèves ayant des difficultés dans telle ou telle matière.

Au début de l'année, j'avais tendance à corriger toutes les erreurs présentes dans les copies de mes élèves. Inutile de dire que cela me prenait un temps fou. Heureusement, j'ai rapidement saisi qu'en faisant cela, je ne les aidais pas à progresser, loin de là. J'ai donc cherché dans des manuels comme sur internet un moyen d'obliger l'élève à s'autocorriger et donc à progresser. J'ai donc découvert un blog³⁰. L'auteure de ce site est une professeure des écoles offrant une multitude d'outils pour aider le professeur dans l'élaboration de ses séquences et des moyens à adopter pour faire progresser l'enfant. Il est certes orienté vers les petites classes mais présente parmi tous ses outils, un en

³⁰ Je vous renvoie au site : <http://www.maikresse72.fr/2016/07/09/codage-et-suivi-des-dictees-avec-le-code-champions-de-farfa-la-suite/>

particulier qui est adoptable même au lycée. Il s'agit du code « CHAMPION »³¹. Chaque lettre désigne un type d'erreurs commises dans la dictée –le devoir dans mon cas. J'ai tout de même modifié quelque peu le code afin de me l'approprier et l'utiliser au mieux. Ainsi le M est devenu « mal dit », le I s'est transformé en « invariable » et le N en « non-sens ». Le « mal dit » correspond à l'emploi d'un terme inadéquat du fait de son registre ou de sa mauvaise utilisation par exemple : « le protagoniste a eu *la flemme* de se déplacer ». Ce sont des défauts que je retrouve très souvent dans les copies, l'élève ne faisant pas systématiquement la différence entre terme familier et terme du langage courant. Bien que je n'ai eu que deux devoirs avant l'instauration de ce code, cela m'a suffi pour remarquer que je retrouvais de façon récurrente des mots invariables accordés tels que « ils étaient venus *avants* ».

Pour instaurer ce code, sachant que nous ne l'avions pas instauré dès le début de l'année, j'ai procédé par étape. Après un devoir sur table, j'ai précisé en fin d'heure aux élèves que j'allais corriger cette fois-là leur travail différemment, qu'ils auraient un code à déchiffrer lors de la restitution des copies. Lorsque j'ai corrigé leur travail, j'ai souligné chacune de leurs erreurs et placé la lettre correspondante à l'erreur dans la marge. Je leur ai ensuite rendu le résultat lors d'une heure où je les avais en demi-groupe. Je concède le fait que cela a un peu dépité certains élèves de trouver énormément de lettres dans leurs copies. Je leur ai laissé quelques minutes pour analyser leur copie, et tenter de deviner à quoi correspondait chacune des lettres de ce code. Nous avons relevé ensemble chacune des lettres au tableau avec un ou deux exemples d'erreurs tirés des copies. Ils ont rapidement deviné que l'ensemble des lettres formait le mot *champion* et que chaque lettre correspondait un type d'erreur en particulier. Certains ont même pu déterminer ce sur quoi ils devaient travailler : les uns étaient sur les invariables et les accords, d'autres sur leur ponctuation (longueur des phrases, pas de majuscule...) etc. C'était l'occasion pour eux de mieux cerner leurs faiblesses.

Je leur ai ensuite dit que si j'ai fait le choix de ce code-ci, c'est justement parce que je les considérais comme des champions et que j'aspirais à ce qu'ils le soient aussi au niveau de leur façon d'écrire. Alors oui, cela fait un peu enfantin du haut de leurs quinze ans, cela dit, quel que soit son âge, un élève aime être valorisé. Le concept leur a plu pour cette raison d'une part, mais aussi parce qu'il était clair. Les élèves voyaient concrètement leurs erreurs, ont su sur quel axe travailler pour les corriger. Nous avons donc établi un tableau au tableau, les élèves l'ont rempli en citant des erreurs qu'ils avaient commises qu'ils ne savaient pas forcément corriger. J'ai demandé aux autres élèves de proposer des solutions. De là, nous en sortions la règle de grammaire à revoir.

Par contre, j'ai remarqué à ce moment que si des élèves trouvaient la correction de leur camarade, ils ne savaient pas forcément pourquoi. Cela m'a confortée dans l'idée selon laquelle certains élèves avaient acquis cette habitude à ne pas faire de fautes *sans le faire exprès*.

³¹ Cf. Annexe 10 : Cette annexe présente le code « champion » et permet de mieux le comprendre.

Je leur ai fait ensuite construire un tableau sur une page blanche de format A4. Chaque colonne correspondait à une lettre du code, chaque ligne à un devoir. Ils devaient le remplir après chaque devoir à commencer par celui-ci. L'objectif était d'avoir des cases de moins en moins remplies parce que moins de fautes. J'ai donc corrigé deux ou trois devoirs sur ce modèle.

J'ai aussi utilisé une séance d'AP pour retravailler sur l'utilisation de ce code et le rendre plus naturel pour les élèves. Je leur ai donc présenté par vidéoprojecteur un texte déjà réalisé par un élève lambda, contenant vingt fautes à retrouver et corriger³². Après avoir fait répéter par les élèves le code CHAMPION sa signification et avoir inscrit le tout au tableau, je leur ai demandé tour à tour de venir me corriger une phrase. Puisqu'ils n'étaient que dix, chacun a pu passer. Ils avaient pour consigne de me nommer l'erreur, de la corriger et surtout d'expliquer la raison de leur correction. Certains savaient pourquoi, d'autres non, mais c'est toujours le reste du groupe qui aidait à trouver le pourquoi du comment. Ainsi, ils se sont rappelés mutuellement certaines règles déjà vues soit avec moi, soit au collège.

Au début de ce mémoire, j'ai expliqué mon intérêt pour le droit à l'erreur et ses bienfaits sur les élèves. J'avais donc demandé aux élèves de reprendre l'un de leurs devoirs³³ portant sur des questions de cours concernant les notions à connaître de la tragédie classique. Plutôt que de souligner chaque erreur en y mettant la lettre correspondante, j'ai seulement souligné les erreurs. Je voulais savoir s'ils avaient acquis assez de recul pour nommer eux-mêmes le type d'erreurs qu'ils avaient commises. Lors de leur autocorrection, j'ai donc demandé aux élèves d'estimer par eux-mêmes, s'ils le pouvaient, à quelle lettre renvoyait leur erreur, de me l'écrire et bien évidemment de me corriger la faute. C'est avec un grand plaisir que j'ai pu constater que parmi les élèves les plus en difficulté orthographique et syntaxique, un bon nombre a réussi à trouver le motif de l'erreur dont Haya dont j'ai parlé ci-dessus³⁴.

3.2.3. Des grilles pour le travail oral

Outre le travail des grilles pour tout ce qui concerne l'écrit, je me suis attachée à les employer aussi pour faire progresser la qualité des prestations orales de mes élèves. Puisque la grille est un outil pour le guidage et l'évaluation de multiples activités, il était pour moi évident de l'employer pour tous travaux oraux à présenter. Si l'orthographe peut être considérée comme un fléau pour et par l'élève, l'oral ne figure pas pour autant en meilleure posture. D'expérience j'ai pu constater que

³² Cf. Annexe 11 : Ce texte m'a servi d'appui pour mettre en pratique la technique de repérage de fautes pour mieux les corriger.

³³ Cf. Annexe 2 : C'est le devoir sur les notions à connaître par cœur sur la tragédie que j'ai évoqué dans la section « droit à l'erreur ».

³⁴ Cf. Annexe 12. Voir la copie d'Haya en particulier car c'est l'une de celles qui témoignent le mieux de l'avant/après droit à l'erreur.

même les élèves les plus bavards en classe voire les plus agités, ceux qui répondent toujours présents lorsqu'il est question de causer un dérangement qui perturberait le cours, sont très mal à l'aise à l'idée de s'exprimer pour répondre à une question en classe. Que dire d'un exposé ou d'une performance théâtrale !

C. Garcia-Debanc (2001), dans son article intitulé « Enseigner l'oral ? », explique la complexité à observer et à analyser l'oral de par les nombreux paramètres à prendre en compte dans l'évaluation. En effet, « aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses... ». C'est d'ailleurs pour cela que la plupart des évaluations portent plutôt sur des prestations orales qui n'engagent pas l'ensemble de la personne évaluée, mais qui se concentrent plutôt sur la qualité de parole.

Dès la seconde, les élèves doivent s'entraîner à développer la qualité de leur oralité, ils ont un enjeu important : les épreuves anticipées de français. En effet, les programmes l'affirment tout à fait en expliquant que chaque objet d'étude doit permettre de construire chez l'élève des compétences d'expression. De plus, il est préconisé dans les types d'activité à mettre en place de « mémoriser des extraits », « s'exercer à la prise de parole, à l'écoute, l'expression de son opinion, et au débat argumenté ». Dans les exercices proposés dans le programme d'enseignement du français en classe de seconde (BO 2010), il est aussi question d' « exposé oral, d'entretien oral ». Il est vrai que la classe de seconde n'est pas une classe à examen, mais c'est bien pour cela qu'il faut insister sur l'oral. La qualité orale s'acquiert par de l'entraînement, il vaut donc mieux le commencer rapidement.

Ainsi, pour chaque exercice oral demandé à mes élèves, je leur ai proposé – quand nous ne l'avons pas créée en collaboration – une grille. Je la leur donnais en amont de l'évaluation orale, et elle leur servait de points de repères sur les attendus d'une prestation orale. Il est vrai que souvent, je me suis concentrée sur la prosodie de l'élève évalué, j'ai néanmoins tenté de faire intégrer dans les critères d'évaluation, des items qui engageaient la personne dans son ensemble. À chaque exercice sa grille, il a donc fallu créer une grille pour un exposé oral, une autre pour une petite prestation théâtrale, encore une autre concernant la mise en voix d'une fable, etc. Encore une fois, il y a une multitude de possibilités.

C'était à la fin de ma seconde séquence sur « Le Roman et la Nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme » que j'ai proposé ma première grille destinée à un exercice oral. Nous nous trouvions dans une séquence sur le roman naturaliste *Thérèse Raquin* de E. Zola en œuvre intégrale, et la séance se trouvait être l'avant-dernière de la séquence. Les élèves avaient à faire un exposé oral sur un des différents thèmes que je leur avais proposés : les lieux, la scène du meurtre, un des personnages principaux (Laurent, Camille, Thérèse, Mme Raquin), les personnages secondaires, la

violence etc... Pour ce faire, ils avaient d'une part des « fiches guidage » qui leur permettaient d'appréhender au mieux l'élaboration de leur exposé à l'écrit comme de ce qu'il fallait qu'ils exposent à l'oral ; d'autre part, comme je l'ai évoqué plus en amont³⁵, je leur avais distribué une grille de critère de notation quant à ce que j'attendais de leur attitude lors de leur prestation tels que la qualité de la diction selon qu'elle soit compréhensible (phrases claires, mots utilisés à bon escient), audible (qu'on entende au fond de la classe) et fluide (pas de « euh, ben, en fait... » ou de « blanc »). J'ai aussi insisté sur la posture communicationnelle de l'élève, sa capacité à se détacher de ses notes et à regarder ses camarades. Sur cette grille, chaque binôme ou élève passant seul était noté. En effet, par souci d'objectivité et de clarté, j'avais prévenu les élèves qu'ils auraient eux aussi à noter la prestation de leurs camarades et que leur notation me permettrait de noter le plus justement possible chacun d'entre eux. Évidemment, ils n'avaient pas à mettre une note chiffrée, mais simplement à m'indiquer s'ils estimaient que le critère était acquis, non acquis ou en cours d'acquisition. Lors de mon évaluation, j'ai pu me rendre compte que parfois les élèves étaient bien plus tolérants envers leurs camarades que moi-même. Par exemple, il m'est arrivé à un moment donné, de considérer que la diction d'un groupe n'était pas toujours compréhensible dans le sens où il y avait trop de mélange entre le français et le créole, je ne pouvais pas par conséquent la considérer comme un critère acquis. Pourtant j'ai eu six binômes qui ont considéré qu'au contraire, ce critère était acquis, le mélange français/ créole ne posait pour eux aucun souci. Le fait que des élèves me répondent parfois en créole ne me dérange pas, du moment qu'ils sachent reformuler en français. Par contre le mélange des deux langues, qui donne un interlecte dénaturant le propre de ces deux langues me dérange. J'ai pu par la suite l'expliquer à tous les élèves, car sept binômes trouvant cela normal au sein de la classe était quand même beaucoup. Par ailleurs, des élèves ont voulu valoriser ceux qui avaient fait l'effort de faire un diaporama, ce qui leur a donc valu un bonus. En somme, les critères les mieux notés par les élèves concernent surtout la posture, et la diction fluide. Le volume sonore et le fait de trop me regarder ont été *a contrario* plus pénalisés que le reste dans la notation. En vérité, je souhaitais aussi qu'ils s'écoutent attentivement. Le fait de passer à l'oral devant toute la classe, quand bien même avec un binôme, était pour certains un facteur de stress, alors de devoir passer devant un public dissipé aurait augmenté la gêne et l'impression d'être ridicule.

Cela dit, cette démarche a eu des points positifs comme des points négatifs. Les élèves n'ont pas tous tenu compte des différents critères à respecter : lecture d'un passage du roman, distance avec leur papier écrit, regard vers le public ou du moins le fond de la salle. Mais au moins tous se sont sentis concernés par la notation. En fait, mes élèves ont apprécié l'idée d'une collaboration entre eux et moi pour évaluer la prestation de leurs camarades. Cette grille se situe tout de suite après celle que je vous ai présentée plus haut, concernant la méthodologie de l'écriture. Je les ai d'ailleurs élaborées en même temps lors de la préparation de ma séquence. Les bémols de cette grille étaient

³⁵ Je l'ai évoqué dans la section « mise en place des grilles dans mes cours »

donc assez prévisibles après l'échec de la première grille distribuée. Je l'ai donnée malgré tout car je n'avais plus le temps d'en faire construire une par les élèves si je souhaitais conclure ma séquence avant les vacances scolaires d'octobre 2017. Mais cela m'a confortée dans l'idée qu'une grille devait impérativement se faire avec les élèves si l'on voulait une réelle efficacité.

Avant de rendre compte de ma deuxième tentative de grille outil pour faire un oral efficace, je souhaiterais faire une parenthèse qui me semble somme toute très importante. Actuellement stagiaire, je me fais régulièrement visiter par ma tutrice. Ensemble nous avons trouvé l'idée que filmer ma séance pourrait être un outil très pertinent dans ma progression en tant qu'enseignante. Pour ne pas gêner mes élèves, je leur ai demandé une autorisation au préalable ainsi que l'assurance qu'ils resteraient dans l'anonymat. Effectivement, nous avons choisi un angle selon lequel le visage de ces derniers n'apparaissait pas. La séance a été dynamique, mes élèves ont participé au mieux, donc j'en étais assez satisfaite. Suite à celle-ci nous avons discuté de ma prestation en nous appuyant sur le film. Jusqu'à présent ma tutrice me faisait souvent la remarque selon laquelle elle n'entendait pas l'intervention de mes élèves. J'avais beau leur dire de parler plus fort, rien n'y faisait. Ainsi, lorsque nous avons visionné le film, j'ai pu me rendre que si l'on m'entendait très bien, on avait cette impression que je parlais seule, et puisque je reprenais systématiquement les propos de mes élèves, on avait même l'impression que je répondais moi-même à mes propres questions !

Puisque nous étions en février, que nous travaillions sur la comédie classique, et que les élèves avaient à apprendre un extrait de *L'École des femmes* de Molière pour le jouer en fin de séquence, il était hors de question de ne pas régler ce problème de volume sonore. J'ai donc décidé de leur montrer un extrait plutôt éloquent lors de la fin du cours suivant pour leur faire part du souci. En fait, je leur ai d'abord montré l'extrait puis j'ai attendu leurs commentaires. Très rapidement, ils ont remarqué que l'on n'entendait pas leur voix. On entendait bien un élève parler mais personne ne comprenait ce qu'il disait. En fait, ils ont d'emblée cerné le problème. Une fois le constat fait, il fallait trouver comment y remédier.

Par le plus grand des bonheurs, je travaillais au même moment sur un projet en AP avec un de mes collègues de français consacré à un mini concours d'éloquence au sein de nos deux classes. Donc faire une séance sur la problématique « Comment faire entendre sa voix ? » semblait justifiée aussi bien pour la suite du projet que pour les cours de français. En effet mon collègue et moi avons fait naître notre projet du film documentaire *À voix haute* réalisé par Stéphane de Freitas³⁶ sur des jeunes de la banlieue parisienne (93), certainement comme d'autres professeurs avant nous. Le réalisateur du film est aussi celui qui a fait naître quelques années auparavant le concours *Eloquentia* à l'Université de Saint Denis afin d'élire « le meilleur orateur du 93 ».

« [Ainsi chaque année], des étudiants de cette université, issus de tout cursus

³⁶ Le film documentaire de Stéphane de Freitas *À voix haute* a été diffusé sur France 2 en novembre 2016, puis est sorti en version longue au cinéma en 2017.

décident d'y participer et s'y préparent grâce à des professionnels (avocats, slameurs, metteurs en scène...) qui leur enseignent le difficile exercice de la prise de parole en public. Au fil des semaines, ils vont apprendre les ressorts subtils de la rhétorique, et vont s'affirmer, se révéler aux autres, et surtout à eux-mêmes. »³⁷

Pour élaborer cette séquence nous nous sommes appuyés sur les grands principes oratoires tirés de l'œuvre de Cicéron (*inventio, dispositio, elocutio, actio, memoria*). Ainsi ma séance sur la problématique citée plus haut se situe entre l'*elocutio* (se concentre sur la mise en forme du texte) et l'*actio* (se concentre quant à elle sur la gestuelle de l'orateur) et consistait sur le travail de la voix. Durant cette séance, les élèves ont dans un premier temps visionné une captation que j'avais réalisée au cours de la séance en amont de celle-ci. Ainsi ils se sont vus et entendus, du moins, ont perçu le son d'une voix, mais pas toujours les propos tenus par ladite voix. Nous avons ensuite réalisé des exercices pour augmenter la portée de la voix. Pour ce faire, je me suis appuyée sur un exercice proposé dans le film documentaire *À voix haute* : les élèves devaient s'adresser à une chaise au fond de la classe. Ils ont dû faire en sorte que leur voix soit entendue par un élève assis sur cette chaise. Celui-ci devait confirmer que la voix avait porté jusqu'à lui.

Toutefois, si l'exercice a connu du succès, dans le sens où tous les élèves ont fait l'effort d'augmenter le volume sonore de leur voix, cela n'est pas pour autant devenu par la suite systématique en classe de français. Effectivement, l'AP se fait en petit groupe, ce qui rassérène les élèves les plus timides, en classe entière, dans le contexte d'un cours de français c'est tout autre chose. Cela dit, il était important que je fasse prendre conscience aux élèves de ce problème et que je leur offre quelques moyens pour les aider. Pour autant, alors que nous sommes au mois d'avril, j'ai encore besoin d'inciter verbalement les élèves à parler plus fort.

Pour en revenir à mon cours de français et l'élaboration de ma seconde grille d'aide et d'évaluation de l'oral, j'ai décidé cette fois-là de la créer avec mes élèves. À ce moment de l'année, nous travaillions sur le second objet d'étude de l'année, mais plus précisément sur ma quatrième séquence annuelle qui portait sur la comédie classique. Nous étudions en œuvre intégrale *L'École des femmes*, de Molière, dans une séquence intitulée « D'ignorante à émancipée : la femme que veut Molière ». J'avais prévu lorsque j'ai élaboré ma séquence de faire apprendre par cœur un extrait de la comédie et de la faire jouer en fin de séquence. Mes élèves ont été prévenus en conséquence. Mais pour qu'ils saisissent ce qu'est le jeu d'un acteur, j'ai axé ma séquence le plus possible sur des extraits de captation théâtrale. Au fil des séances, ils ont pu étudier des extraits de la mise en scène de R. Manuel (1995) et de D. Bezace (2001) telle que la scène d'exposition, un extrait de l'acte II, scène 5, qui était le moment où Agnès exposait à Arnolphe sa première rencontre avec Horace, ou encore la tirade d'Arnolphe acte IV, scène 1 etc. Chacun de ces extraits avait pour but de dévoiler

³⁷ Synopsis du film *A voix haute* tiré du site www.allocine.fr

une facette du personnage d'Arnolphe ou d'Agnès. En fait, parmi les enjeux que j'avais posés, je voulais que les élèves comprennent la complexité des rôles, et les différentes façons de les jouer. En effet, les deux mises en scènes diffèrent totalement l'une de l'autre : celle de R. Manuel est très axée sur l'aspect comique, tandis que l'autre fait davantage ressortir le caractère sombre de l'intrigue. Ainsi, les élèves ont pu mettre en perspective les différentes façons de jouer un personnage. Ensuite, à la fin d'une des séances qui suivit ces visionnages, j'ai voulu faire un « zoom » sur la gestuelle et la mimétique qu'un acteur se devait d'adopter pour entrer dans le personnage. Quel meilleur exemple que Louis de Funès dans le rôle de l'*Avare* de Molière ? Certes, le texte est adapté en version cinématographique, cela dit, le texte est respecté et la gestuelle dont je voulais que les élèves prennent conscience était suffisamment évidente pour que les élèves comprennent son importance presque primordiale. Ils ont donc regardé la fin de l'acte III, scène 1, lorsqu'Harpagon demande à Maître Jacques ce que l'on pense de lui.

Puis j'ai demandé aux élèves, en prévision de la séance portant sur l'élaboration d'une grille d'évaluation, de relever ce qui, selon eux, permet d'évaluer une bonne prestation d'un texte théâtral. Ladite séance a commencé sur cette problématique : Quels sont les critères essentiels d'un bon jeu d'acteur ? La séance a commencé avec plus ou moins de timidité. Les premiers critères donnés par les élèves étaient les plus évidents (je reprends ici leurs propos tels quels) : « il faut connaître le texte par cœur » ; « il faut qu'on entende ce que l'acteur dit » ; « il faut être expressif » ; « on ne doit pas donner dos au public ». Puis ensuite, d'autres remarques un peu plus fines ont été faites : « il faut que le texte soit bien dit » ; « si l'acteur bute sur les mots, ça gâche tout », ce à quoi un camarade a rétorqué « mais s'il parle trop vite, c'est nul aussi parce qu'on comprendra rien » ; « l'acteur ne doit pas faire du sur place, il doit bouger » puis un élève a ajouté à cette proposition « mais pas n'importe comment ! ». Un autre a proposé le fait d'utiliser un costume et/ou des accessoires, mais ses camarades ont vivement contesté la proposition : « on ne va pas se ridiculiser quand même ! ». Cette proposition a d'ailleurs été votée pour n'être qu'un bonus. Enfin, ils en sont venus à me dire qu'en fait, un bon acteur se devait de faire passer des émotions, d'être dans la peau du personnage. Il manquait à mon goût une proposition : l'expressivité. Quand je leur en ai parlé, les élèves y ont vu simplement l'idée d'exprimer à travers ses expressions faciales le ressenti que l'acteur devait faire passer aux spectateurs en jouant son personnage. J'ai donc dû parler aussi de l'intonation, qui n'est pas comme la diction qu'ils avaient relevée.

Toutes ces propositions étaient pertinentes certes, mais totalement désorganisées et verbalisées de façon trop « brouillonnes » pour être posées telles quelles dans leur grille d'évaluation. Nous avons donc travaillé sur une réorganisation des propositions, un assemblage de celles qui se ressemblaient et d'une catégorisation. J'ai laissé les élèves chercher par binômes des catégories possibles à faire pendant quelques minutes puis nous avons fait une mise en commun. Si beaucoup avaient créé deux catégories « texte » et « gestuelle », d'autres ont proposé « expressivité au niveau de la voix »,

« expressivité au niveau des gestes » et à part « connaître le texte par cœur ». Le vote a permis de rester sur les deux premières catégories citées. Puisque les élèves avaient aussi entré les items dans ces catégories, mais chacun à leur manière, il a fallu négocier pour mettre tout le monde d'accord. Vous trouverez ci-dessous la résultante de nos négociations. Le quota de points attribué à chaque catégories a lui aussi été négocié.

	Points	Acquis	Non-acquis	En cours d'acquisition
Au niveau du texte : → connaître le texte par cœur → l'intonation → faire entendre sa voix → articulation et fluidité = diction	10 pts → 5pts → 1,5 pt → 2 pts → 1,5 pt			
Au niveau de la gestuelle : → occuper l'espace → la posture → l'expressivité → ne pas donner dos au public / ne pas fixer la professeure	8 pts 2 pts pour chaque item			
Être dans la peau du personnage → faire passer des émotions → accessoires → costume	2pts → 2 pts → bonus 1 pt → bonus 1 pt			

Puisque cette évaluation orale a été placée sous le signe de la discussion et de l'évaluation collective. Chaque membre du groupe classe a pu évaluer la qualité de la prestation du camarade qui passait. Contrairement à l'évaluation sur l'exposé, où chaque élève participait à la note via une grille sur polycopié regroupant tous les binômes qui passaient, cette fois-ci l'évaluation s'est faite à l'oral. L'élève pouvait avoir sa note sur place devant ses camarades s'il le souhaitait, sinon je la lui donnais en fin d'heure. Pour certaines prestations, le groupe classe a considéré qu'il n'était pas utile d'utiliser la grille : l'élève avait été brillant. Parfois, ils ont considéré que je notais sévèrement, notamment pour l'apprentissage du texte. On en est arrivé au consensus selon lequel je ne commençais à pénaliser qu'à partir de deux hésitations au cours desquelles l'élève s'est repris seul sans mon aide. L'évaluation nous a pris deux séances d'une heure, ce qui en soit est très long. Pourtant, mis à part moi, aucun élève ne s'en est plaint. Est-ce parce que pour une fois, ils ont pu jouer un rôle décisif dans leur propre évaluation ? Je n'en doute pas. Si cela est un fait important, je retiens surtout que bon nombre d'élèves ayant des difficultés dans ma matière ont excellé durant cet exercice. Par exemple, Haya dont j'ai parlé plus en amont, dans la rubrique « grille pour l'étude de la langue », a pu briller lorsqu'elle s'est mise dans la peau d'Horace le temps d'un extrait de la scène 4 de l'acte I de la comédie de par son intonation, sa gestuelle, sa posture, le texte parfaitement

maîtrisé, etc. Une élève lui donnait la réplique, mais c'est Haya que l'on voyait vraiment. Il m'a paru évident que tous ont apprécié le moment qu'a duré sa prestation. Les élèves l'ont d'ailleurs naturellement applaudi. Une autre élève, Anissa, a quant à elle surpris bon nombre de ses camarades (sauf ceux qui partagent son groupe d'AP) en jouant à la perfection son rôle d'Arnolphe dans un extrait de l'acte V, scène 4. L'hésitation de sa camarade ne l'a pas ralentie. *A contrario*, deux de mes meilleurs éléments n'ont pas su jouer leur texte, même s'il était su par cœur. Comme j'en parlais dans ma rubrique sur les groupes d'entraide, tous les élèves ne possèdent pas le même savoir-faire au même moment, ainsi il est tout à fait normal qu'un élève puisse réussir dans un domaine quand bien même où il aurait des lacunes dans un autre. Nous enseignons certes une matière, ici le français, mais celle-ci contient plusieurs domaines dans lesquels l'élève peut réussir. Ce n'est pas parce qu'un élève est en difficulté à l'écrit qu'il va en être forcément de même à l'oral. Je me demande néanmoins si ce n'est pas par le fait que l'ambiance de classe est bonne, que l'évaluation se passe vers la fin de l'année, lorsque tous se connaissent bien et qu'elle se fasse de façon collective, qu'il y a eu tant de « lâcher prise » positifs durant les prestations...

Conclusion

Il n'y a pas d'outil « miracle » qui permet une réussite systématique de l'élève quant au savoir et au savoir-faire qu'il est censé acquérir. Tout dépend du profil de sa classe, de son profil à lui, de sa motivation et de son envie de réussir. J'ai pu expérimenter différents outils au cours de cette année de stage, certains ont convenu et ont été parfaitement efficaces. D'autres ne l'ont pas été. Le concept de travailler à la réussite de l'élève sur plusieurs paliers m'a plu et a fonctionné. Comment rendre un élève meilleur si l'on ne s'attache pas d'abord à le placer dans de bonnes conditions de travail ? Il lui faut un environnement sain, dans lequel il se sent en confiance, en confiance avec ses pairs, en confiance avec le professeur et en confiance avec lui-même.

J'ai donc valorisé au mieux ma relation avec les élèves que j'ai eus en responsabilité cette année. En leur donnant de l'importance, en les écoutant, je leur ai donné l'envie d'accorder leur attention à mes cours, de les écouter. Il n'est pas forcément facile d'écouter tous les conseils que l'on nous donne, à nous enseignants novices, et parfois le contexte ne s'y prête pas du tout. Mais le fait de démarrer l'année par un contrat de confiance est, me semble-t-il, primordial. Dès le début, les élèves savent quelles attentes nous avons, et nous prenons conscience des leurs. J'ai d'ailleurs pu constater à quel point nos attentes étaient similaires. Ils veulent être écoutés, nous aussi ; ils veulent du respect, nous aussi. Ils veulent apprendre de nous, à condition qu'on leur en donne l'envie, et cela n'est pas si compliqué, à partir du moment où l'on proscrit les perpétuels cours magistraux que nous avons connus (et détesté) durant notre adolescence. Le fait d'accorder ce droit à l'erreur est indispensable aussi. D'ailleurs on ne devrait pas employer l'expression « accorder le droit de se tromper ». Se tromper est naturel, il faut l'accepter et construire à partir de là. Quand l'élève se trompe, il peut perdre un peu de confiance en lui, lui donner une nouvelle chance après l'avoir aidé à comprendre son erreur est rassurant. Il développe sa confiance en lui et sa confiance en nous par la même occasion. Aussi, le fait de m'être appuyée sur le concept des intelligences multiples m'a permis d'ancrer en eux l'idée qu'ils m'intéressent. J'ai pu constater au cours de cette année que le désintérêt des élèves pour telle ou telle matière provient du fait qu'ils sont souvent confortés dans l'idée que leurs professeurs se désintéressent d'eux. Le test qu'ils ont passé (même si je sais maintenant qu'il faut éviter d'en user), les résultats qu'ils ont obtenus quant à leur potentiel, leurs capacités et le fait que je m'appuie dessus durant mes cours ont contribué à les garder plus régulièrement à mon écoute. En cela, le contrat de confiance, le droit à l'erreur, les intelligences multiples ont permis

d'instaurer puis de garder un bon climat de classe, une certaine affection réciproque et je suis persuadée que cela les a mis dans de bonnes conditions les menant vers le progrès. Pourquoi ? Parce qu'un élève en confiance prend davantage le temps de se poser, de réfléchir, il n'est pas dans la contestation, pas sur la défensive. Il est apaisé. Il écoute. Il peut saisir la logique et le lien entre les séances et les séquences. Ainsi il acquiert un recul réflexif certain, inconsciemment il se met à lier les savoirs et les savoir-faire. Et cela permet une métacognition efficace.

De plus, si tous les travaux de groupes ne sont pas efficaces pour permettre à l'élève de progresser de façon certaine, j'ai pu remarquer que les groupes par tutorat sont efficaces, de même que les groupes de niveau. Par contre, ces derniers ne sont pas à utiliser fréquemment ; ils doivent être ponctuels, sur des tâches précises où l'élève est réellement en difficulté. En fait, ce type de groupe ne doit servir qu'à renforcer une base, voire la créer, quand l'élève ne l'a pas acquise l'année précédente. Mais travailler constamment par groupe de niveau n'est pas productif : l'élève peut se sentir stigmatisé comme un élève médiocre. Pour ma part, j'en ai usé surtout durant la première et seconde période de l'année. Cela m'a permis d'aider les élèves à acquérir une méthode qu'ils n'avaient pas, avant de la complexifier afin de lui redonner un niveau de seconde. En vérité, j'ai surtout utilisé les groupes d'entraide. Le tuteur variait selon l'activité proposée, car comme je l'ai dit plus en amont, tous n'ont pas acquis les mêmes compétences aux mêmes moments, tous n'ont pas les mêmes prédispositions pour réussir au mieux tel ou tel travail. Il faut toutefois veiller au caractère du tuteur choisi. Il doit être capable de s'imposer dans le groupe, il doit arriver facilement à se faire écouter. Il ne doit pas pour autant être un « tyran ». Bienveillance et respect sont les fondements de cette manière de travailler.

Enfin, les grilles de guidage et d'(auto)évaluation ont été pour moi les outils les plus efficaces au cours de cette année. Leur transparence, leur objectivité, mais surtout les repères qu'elles offrent aux élèves sont d'une aide précieuse, aussi bien pour eux que pour le professeur. J'ai pu les expérimenter de plusieurs manières, sur les différents domaines qui composent la matière que j'enseigne. Je n'aurai pas ici à sélectionner quelle grille a le mieux fonctionné puisque toutes ont eu leur intérêt. Ce qu'il faut néanmoins retenir de mon expérience réside d'une part dans le fait qu'une grille doit impérativement être structurée. Ce sont sa clarté et sa transparence qui permettent une aide efficace. L'élève doit pouvoir la comprendre facilement. D'autre part je retiens aussi que la grille – comme le savoir – doit être construite par les apprenants et non par le professeur. La construction pérennise les savoirs, c'est un fait à ne jamais oublier, mais elle donne aussi un plus grand intérêt, une motivation certaine pour l'élève à l'employer. Aussi, le fait pour les élèves d'avoir pu participer, en

plus de la construction de la grille, à la notation quelquefois de leurs camarades a accentué l'intérêt de celle-ci. Cela a créé une meilleure implication tout en renforçant la cohésion que j'avais contribué à instaurer et à maintenir entre les élèves.

Soyons certains que le « faire savoir » se co-construit uniquement par une écoute réciproque, un respect mutuel et une confiance partagée. Meirieu dit « apprendre, oui... mais comment ? », je dirais plutôt qu'en tant que professeur, notre question quotidienne devrait être : faire apprendre, oui... mais comment ?

Bibliographie

- Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Berrier, A. & Besozzi, P. (1998). De l'utilité des grilles pour évaluer en français langue seconde. *Québec français* n°111, 41-45. < <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-ql1202763/56282ac.pdf>
- Bressoux, P. (2001). Réflexion sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des Sciences de l'éducation* n° 5, 35-42. < http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, p. 93-94.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Chartrand, S. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : ERPI
- Espinosa, G. (2003). La relation pédagogique comme triple rapport à l'école, au savoir et au maître de l'élève (chapitre premier). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.
- Fortin, L., Plante, A. & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Garcia-Deban, C. & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères* 24-25, 3-21. < https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2367
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ?* Paris : ESF éditeur.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psycho-Éducation*, 27 (2), 285-306.
- Meirieu, P. (2010, 8^e édition). *Outils pour apprendre en groupe-2*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2012, 23^e édition). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- Natanson, J., Natanson, D. & Andriot, I. (2008). *Oser le travail de groupe*. Scéren-CRDP de Bourgogne.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Raynal, F., Rieunier, A. (2014, 10^e édition). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.

De Vanssay, S. & Lozac'h, A. (coord.) (2012). *L'erreur pour apprendre. Cahiers pédagogiques* n° 494.

Zakhartchouk, J.-M. (2011). *Réussir ses premiers cours*. Paris : ESF éditeur.

Sitographie

Bulletin officiel n° 9 du 30 septembre 2010. *Programme d'enseignement commun du français*. < <http://www.education.gouv.fr/cid53354/au-bo-special-n-9-du-30-septembre-2010-programmes-d-enseignement-du-lycee.html>

Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. < http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. *Socle commun de connaissance, de compétences et de culture*. < http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Maikresse 72 : mes petites idées pour la classe... < <http://www.maikresse72.fr/2016/07/09/codage-et-suivi-des-dictees-avec-le-code-champions-de-farfa-la-suite/>

Meirieu, P. *Histoire et actualité de la pédagogie. Petit dictionnaire de pédagogie*. < <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

Prêteur, Y. Compte-rendu de l'ouvrage d'Espinoza, G. *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. *Revue française de pédagogie* n°146 (2004) pp. 192-194 < https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3104

Annexes

Annexe 1. Test des intelligences multiples.....	71
Annexe 2. Devoir sur table sur la tragédie <i>Phèdre</i>	74
Annexe 3. Extrait de la copie de Luce.....	75
Annexe 4. Schéma fonctionnel de la métacognition selon C.Hadji.....	76
Annexe 5. Typologie des erreurs orthographiques de N. Catach.....	77
Annexe 6. Grille d'aide et de notation.....	80
Annexe 7. Grille d'aide et de notation du groupe Hippolyte	81
Annexe 8. Copie de Haya.....	82
Annexe 9. Code CHAMPION.....	83
Annexe 10. Texte de la dictée à corriger.....	84
Annexe 11. Texte d'Haya après le codage des erreurs.....	85

MES MULTIPLES INTELLIGENCES

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes habiletés, encercle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

1. Je lis beaucoup.
2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.
3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.
4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.
5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.
6. J'ai besoin de bouger.
7. Je travaille mieux seul qu'avec les autres.
8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.



9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.
10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute une pièce musicale.
11. Je perçois facilement les sentiments des autres.
12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.
13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.
14. J'aime que mes choses soient en ordre.
15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.
16. J'adore les animaux (chiens, chats, hamsters, écureuils, oiseaux...).



17. Je compte rapidement dans ma tête.
18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.
19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.
20. J'ai plusieurs ami(e)s. Je suis populaire.
21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.
22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.
23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, usage des ressources).
24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots.



25. Je passe beaucoup de temps dehors; j'aime le plein air.
26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.
27. J'aime faire des expériences scientifiques.
28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.
29. Je suis habile de mes mains; j'aime travailler avec mes mains.
30. J'aime écouter de la musique très souvent.
31. J'ai un bon sens de l'observation.
32. Je partage, je rends service facilement.



- 33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.
- 34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.
- 35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins.
- 36. Je gesticule beaucoup en parlant.
- 37. J'aime reconnaître ou classifier des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.
- 38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets; ou sur les causes d'un phénomène ou d'un événement.
- 39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.
- 40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.



- 41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.
- 42. Je suis habile aux jeux de stratégie (échecs, dames, ...)
- 43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.
- 44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.
- 45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.
- 46. J'ai un bon sens de la coordination (ex. en sport, en danse, en théâtre...).
- 47. J'ai besoin d'un espace à moi.
- 48. Je me sens bien dans la nature.



- 49. J'aime aller à la chasse et à la pêche, ou bien marcher en forêt.
- 50. J'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seul.
- 51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.
- 52. Je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.
- 53. J'écoute plusieurs styles de musique.
- 54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.
- 55. J'aime inventer et écrire des histoires.
- 56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.



































































- 57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.
- 58. J'aime visionner des films et regarder des photos.
- 59. Je porte attention aux bruits et aux sons.
- 60. J'aime toucher les choses.
- 61. J'ai des projets personnels.
- 62. Ça aide beaucoup d'avoir une démarche étape par étape quand on fait quelque chose.
- 63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.
- 64. J'apprends mieux quand la personne qui me montre dit en mots ce qu'elle fait.



Adaptation par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA), en 2003, d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN), 2001

**Colorie les icônes qui correspondent aux numéros que tu as encerclés dans le questionnaire.
Lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences :**

Linguistique, Logico-Mathématique, Spatiale, Musicale, Kinesthésique,
INTERpersonnelle, INTRApersonnelle, Naturaliste

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64 	62 	58 	59 	60 	57 	61 	63 
55 	54 	56 	53 	51 	52 	50 	49 
41 	42 	44 	45 	46 	43 	47 	48 
33 	38 	35 	34 	36 	39 	40 	37 
26 	27 	31 	30 	29 	32 	28 	25 
24 	17 	19 	18 	21 	20 	22 	23 
15 	14 	12 	13 	10 	11 	9 	16 
1 	2 	4 	3 	6 	5 	7 	8 

Rappelle-toi :

- Chaque personne possède toutes les formes d'intelligence!
- Tu peux développer davantage chacune des formes d'intelligence!
- Ce petit test te donne une image de ton profil maintenant; ton profil peut changer!
- Les Intelligences Multiples ont pour but d'aider chacun à reconnaître ses ressources et d'inciter chacun à continuer de se développer; elles ne sont pas là pour étiqueter!

Annexe 2 : Devoir sur table sur la tragédie *Phèdre*

Restitution et Réinvestissement des connaissances

Résumé de *Phèdre*, Racine, 1677 :

Phèdre, seconde femme de Thésée, roi d'Athènes, éprouve un amour criminel pour Hippolyte, le fils de son époux ; tel est le fatal secret que lui arrache, après bien des prières, Œnone, sa nourrice. Au moment où elle vient de faire ce cruel aveu, Thésée est absent et bientôt le bruit de sa mort se répand dans Athènes. C'est Phèdre elle-même qui vient annoncer cette triste nouvelle à Hippolyte ; dans cette entrevue, sa tête s'égaré et elle lui fait l'aveu de ses coupables sentiments. Hippolyte, épouvanté, la repousse avec horreur et Phèdre, humiliée, jure de se venger de cet affront. Cependant avant de le faire, elle essaiera encore une fois de fléchir Hippolyte ; maintenant qu'elle est veuve et libre, elle lui fait offrir la couronne pour prix de son amour. Tout à coup le bruit se répand que Thésée n'est point mort ; il arrive même et Hippolyte l'accompagne. Que va faire la reine déshonorée aux yeux de son époux ? Elle est résolue à se donner la mort ; en attendant, loin d'aller à sa rencontre, elle fuit la vue de celui qu'elle redoute. Thésée, interdit de cet accueil, interpelle la reine, et la nourrice de Phèdre ne trouve d'autre moyen de sauver la vie de sa maîtresse, que d'accuser Hippolyte. Que l'on juge de la colère du malheureux père, lorsque son fils, après ces révélations, ose se présenter devant lui ! Il l'accable de malédictions, le chasse loin de sa présence et conjure même Neptune de punir le coupable jeune homme. Celui-ci se tait et s'éloigne. La vengeance paternelle ne tarde pas à s'accomplir. Peu après, Théramène, accourt pour annoncer la mort d'Hippolyte. Neptune a fait sortir du sein de la mer un monstre menaçant ; les chevaux effrayés se sont emportés et l'infortuné jeune homme est mort de ses blessures en protestant de son innocence. À l'ouïe de cette nouvelle, Phèdre, accablée de remords, vient aussitôt tout dévoiler à Thésée ; mais déjà elle s'est fait justice elle-même, car, à peine a-t-elle achevé de parler, qu'elle tombe empoisonnée aux pieds de son époux.

Questions :

a) Caractéristiques de la tragédie classique :

- Présentez puis indiquez la construction de la tragédie ci-dessus.
- Rappelez les règles du théâtre classique. En quoi *Phèdre* est-elle une tragédie classique ?
- Quels sont les registres qui y priment ? Définissez-les et indiquez les procédés qui contribuent à chacun de ces registres.

b) Héroïne tragique :

- D'après votre cours, qu'est-ce qu'une héroïne tragique ? Phèdre en est-elle une ?
- Cléopâtre dans *Rodogune* de Corneille (1645) est-elle une héroïne tragique ?
- Citez d'après vos connaissances une autre héroïne tragique.

c) D'après vos connaissances et vos textes, indiquez ce qu'est un dilemme tragique. Donnez-en un exemple.

d) Qu'est-ce que la passion tragique ? Citez un personnage qui en subit les affres ainsi que sa façon d'y réagir.

e) Qu'est-ce que l'ironie tragique ? Comment se définit-elle ? Citez un exemple.

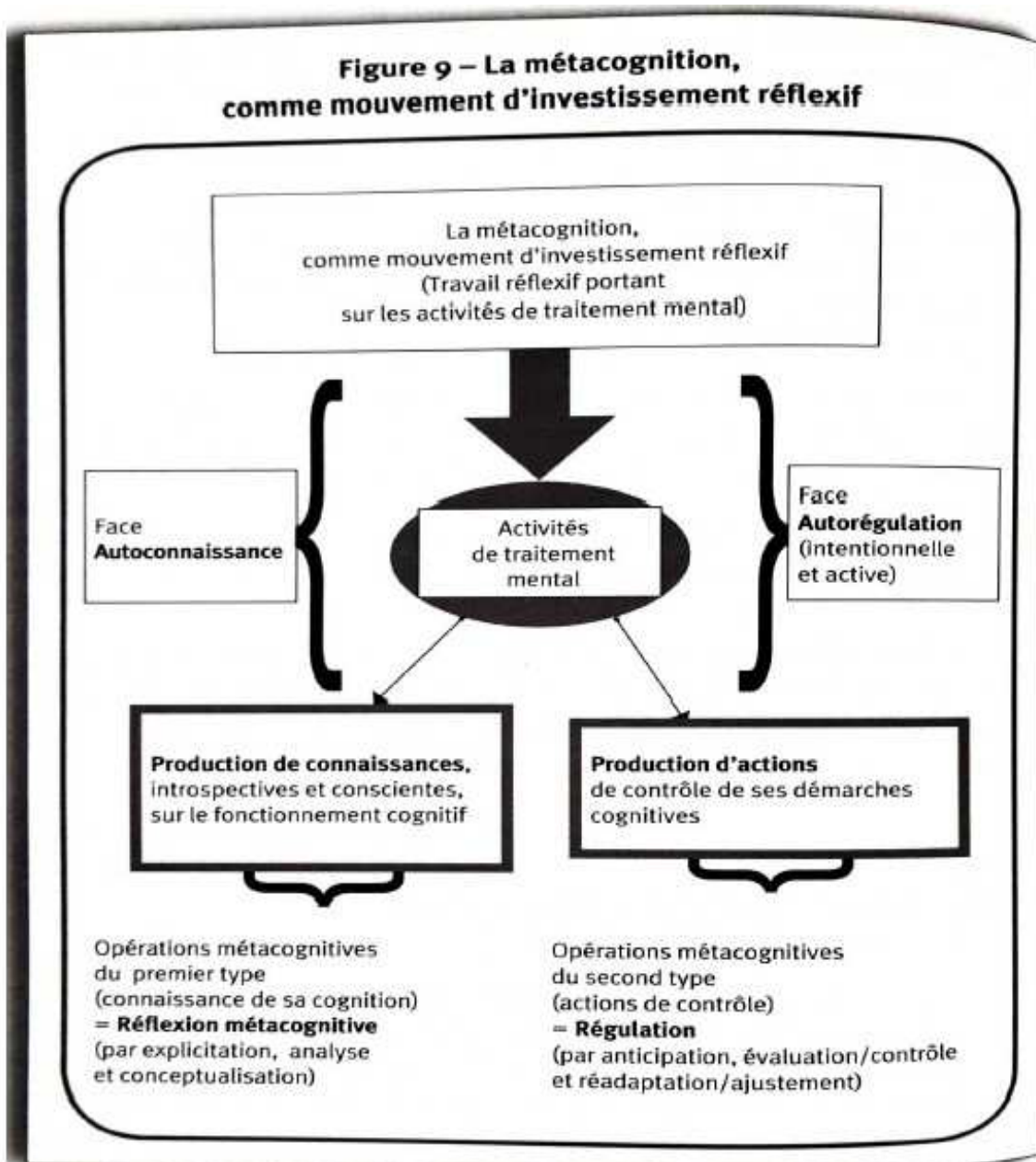
f) Quelle est la nuance entre le classicisme de Racine et celui de Corneille ?

Annexe 3 : Extrait de la copie de Luce

f) En résumé le style de Corneille est complexe. Ces deux œuvres ne respectent pas la règle des trois unités : on y trouve plusieurs intrigues (plusieurs éléments perturbateurs), plusieurs lieux, et le temps n'est pas compris entre 24 h. On peut également y trouver bon nombre de personnages, et aussi fou que cela puisse paraître on peut même assister à une tragédie classique avec une pointe de comédie.

Souvent ces deux dramaturges, Corneille et Racine, ont été comparés, mais ce qui différencie le plus ces deux tragédiens est la place qu'occupe l'Amour dans leurs pièces. Corneille oppose l'Honneur à l'Amour, exemple dans le Cid où le fils est amoureux de la fille de l'homme qui a tué son père ; un dilemme tragique apparaît : l'Honneur ou l'Amour, il va choisir l'Honneur. Mais si le dramaturge de cette pièce aurait été Racine, le protagoniste de l'histoire choisirait l'Amour (passion tragique) car la force des sentiments est plus forte que la gloire. Voilà la nuance entre le classicisme de Corneille et celui de Racine.

Annexe 4 : Schéma fonctionnel de la métacognition selon C.Hadji



2. TYPOLOGIE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

Cette typologie est suivie de commentaires qui en explicitent le plan et les termes. Chaque catégorie est illustrée d'exemples non limitatifs.

I. ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE (L'élève peut entendre mal ou mal prononcer les sons.)				
10 Omission ou adjonction	100 lettre <i>maitenant ; arbruste</i>	101 syllabe <i>bienteur ≠ bienfaiteur</i>		
11 Confusion	110 sourde-sonore 1100 p-b <i>puplier</i> 1101 t-d <i>tortoir</i> 1102 l-v <i>valfe</i> 1103 autres	111 liquides l-r <i>car ≠ cal</i> 112 nasales m-n <i>nimer</i>	113 semi-voyelles <i>quiller ≠ cueiller</i> 114 voyelles <i>défont ≠ défunt</i>	
II. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription)				
20 Altérant la valeur phonique	voyelle digr.vocal.(1) accent	semi-voyelle	consonne digr.conson.(2) cédille	consonne simple ou double
200 Omission ou adjonction	2000 <i>baf</i> <i>merite</i> <i>cheuveu</i> <i>suité</i>	2001 <i>briler</i> <i>piaille</i> <i>≠ paille</i>	2002 <i>exés</i> <i>gérir</i> <i>recu</i> <i>exciste</i> <i>score</i>	2003 <i>onui ≠ ennui</i> <i>asis ≠ assis</i> <i>sossie ≠ sosie</i>
201 Confusion	2010 <i>oisis ≠ oasis</i> <i>nè ≠ né</i>	2011 <i>paille</i> <i>≠ paye</i>	2012 (Cf. 11)	2013 <i>serai ≠ serrai</i>
202 Inversion	2020 <i>idoit ≠ idiot</i> <i>élève</i>	2021 <i>vielle</i> <i>≠ veille</i>	2022 <i>danmé</i> <i>ceuillir</i>	

(1) Digramme vocalique : couple de lettres-voyelles correspondant à un seul son

(2) Digramme consonantique : couple de lettres-consonnes correspondant à un seul son

II. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription)				
21 N'altérant pas la phonique	voyelle digr.vocal. accent	semi- voyelle	consonne digr.conson. cédille	consonne simple ou double, justifiable
210 Omission ou adjonction	2100 <i>sin ≠ sein</i> <i>il ut ; abime</i> <i>œuil ; éteau</i> <i>fûmer</i> 21000 <i>binette</i>	2101 <i>joailler</i> <i>criller</i> <i>pingoin</i>	2102 <i>tiket</i> <i>guorille</i> <i>rêçit</i>	2103 <i>pensser</i> <i>enffermer</i> 21030 <i>aléger</i> <i>allourdir</i>
211 Confusion	2110 <i>blème</i> <i>inventère</i>	2111 <i>noiller</i>	2112 <i>pharmatie</i>	
III. ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE (L'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques)				
30 Les morphèmes grammaticaux				
300	Relation mal établie entre :			
3000	Les catégories gram. <i>Des ombres passés</i>	3002 adj. et nom 30020 juxtaposés	3004 P.P. et nom sans auxil.(3002)	
3001	Confusion dans les formes du pluriel <i>chevaus, verroux</i>	30021 non juxtaposés 3003 sujet-verbe 30030 juxtaposés	30040 avec <i>être</i> 30041 avec <i>avoir</i> sans C.O.D	
3010	Nom et déterminant Nom <i>la routes, les rue</i> <i>les gens...il...</i>	30031 inversés 30032 non juxtaposés	30042 C.O.D. après 30043 C.O.D. avant 30044 verbe pronominal	
3011	Nom, adj. + complém. <i>sac de bille</i> <i>...pleine de truite</i>	3012 Mode 30120 inf.-part. 30121 inf.-ind. 30122 ind.-cond. 30123 autres	3013 Groupe-désinence <i>Il crit, geind</i> 3014 Temps <i>criai ≠ criais</i>	
31. Les morphèmes lexicaux				
310	Non-reconnaissance des mots <i>un névier</i>	312 Ignorance des pré/suf/fixes <i>anterremant</i>	314 Ignorance des lettres finales justifiables <i>un marchand</i> <i>couvers, blan</i>	
311	Ignorance de la famille lexicale <i>inabité</i>	313 Ignorance du maintien ou non du radical <i>nous vogons</i>		

IV. ERREURS CONCERNANT LES HOMOPHONES			
40	Homophones de discours <i>l'arme ≠ larme</i> <i>encore sage ≠</i> <i>en corsage</i>	41 Homophones lexicaux <i>chant-champ</i> <i>voie-voix</i> <i>vain-vin</i>	42 Homophones grammat. 420 <i>a/à</i> 421 <i>et/est</i> 422 <i>ce/se</i> 423 <i>ces/ses</i> 424 <i>ou/où</i> 425 <i>on/ont</i> 426 <i>son/sont</i> 427 <i>ni/n'y</i> 428 autres
V. ERREURS CONCERNANT LES IDÉOGRAMMES			
50 500 5000 5001 51	Omission ou adjonction Majuscule N. propre/commun En tête de § ou après un point Confusion	501 Apostrophe 502 Trait d'union	503 Ponctuation 5030 Le point 5031 La virgule 5032 Autres signes 510 Erreurs de signes
VI. ERREURS CONCERNANT DES LETTRES NON FONCTIONNELLES			
60	Voyelle <i>douçâtre</i> <i>(douceâtre)</i>	61 Consonne 610 Cons. grecque <i>téâtre</i> 611 Cons. Latine <i>sculter</i>	612 Fausse étymologie <i>domter</i> (domitare) 613 Cons. simple ou double difficilement justifiable <i>combatif, imbécilité,</i> <i>boursouffler</i> 614 Finales particulières <i>abrit, frai, peure</i>

Annexe 6 : Grille d'aide et de notation

Grille d'aide et de notation

	Fait :	Non fait :	Points obtenus:
<p>Structure : 6 pts</p> <p>→ 3 paragraphes : chaque paragraphe représente un sous-axe (= idée directrice du paragraphe) de l'axe 2</p> <p>→ chaque paragraphe commence par une phrase indiquant son idée directrice</p> <p><i>Ex : Pour commencer, dans cet extrait, on constate que Laurent perd peu à peu la vie qu'il a en lui.</i></p> <p>→ Il y a des connecteurs logiques entre chaque paragraphe :</p> <p><i>Ex : Pour commencer / Deuxièmement / Troisièmement</i></p> <p>→ Il y a des connecteurs logiques entre chaque phrase au sein des paragraphes</p> <p><i>Ex : D'abord, il est question de la posture des deux protagonistes. En effet, ceux-ci se tiennent face l'un à l'autre, mais Laurent est debout tandis que le cadavre de Camille gît par-terre. Ainsi, on en déduit que Laurent domine physiquement son ancien rival.</i></p>			
<p>Contenu : 12 pts</p> <p>→ Chaque paragraphe contient 3 arguments révélant la justesse de l'idée directrice. Chaque argument a un exemple qui l'étaye.</p> <p>→ Les procédés employés sont relevés</p> <p>→ chaque argument complété de son exemple est correctement interprété :</p> <p><i>Ex : Le visage de Camille paraît animé. En effet, les verbes de perception « grelottait » ; « le regardait » soulignent cette idée. On en déduit donc que Camille semble lui et bien vivant.</i></p> <p>→ l'interprétation est pertinente.</p>			
<p>Langue : 4 pts</p> <p>→ la syntaxe</p> <p>→ l'orthographe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - moins de 5 fautes : tous les pts - moins de 10 fautes : ¼ de pt en moins - +10 fautes : la moitié des pts en moins <p>→ la lisibilité</p> <p>→ la propreté</p>			

Annexe 7 : Grille d'aide et de notation du groupe Hippolyte

Grille d'aide et de notation

<u>Introduction :</u>			
Structure et contenu : 6pts - présentations des personnages, - présentations des lieux, - résumer de l'histoire, - introduire le plan, - mettre une problématique.	Fait :	Non fait :	Points obtenus :
<u>Développement :</u>			
Structure : 2,5pts Dans un axe : - 3 paragraphes : (sous axe) ex : « les deux protagonistes souffrent. » - avoir une phrase introductive = idée directrice «Dans cet extrait Junie essaie de prévenir Britannicus qu'ils sont espionnés et tente de le sauver... » - mettre des connecteurs logique en début de paragraphe : « Pour commencer » , « Deuxièmement » ... - mettre des connecteurs logique au sein des paragraphes : « D'abord, en effet, on en déduit que » - donner des exemples (en citant le texte) en justifiant notre choix + citer les lignes des exemples	Fait :	Non fait :	Points obtenus:
Contenu : 7,5pts -arguments + exemples + justification (=interprétation des exemples) -procédés définis : Champs lexicaux / figures de styles / vovabulaire -définition des mots soutenus interprétations justifiées			
Langue : 4pts - orthographe → moins de 5 fautes tous les points - syntaxe - conjugaison - lisibilité - propreté			

Annexe 8 : Copie de Haya

Quand il eut couronné devant
sa porte il sortit pour rentrer.
Gwen sentira tel un voleur mais
la conscience l'avait repêché, elle le
blâma, l'insulta... d'une tel manière
que le jeune garçon croqua. Bien
sur il regrette de s'être amusé
c'est d'ailleurs pour cela qu'il
devra de se faire peur en faisant
d'autant plus de tâche ménagère. Mais
sans faire d'autant plus
de tâche ménagère. Mais sans
faire attention il sentira de
l'eau sur la tête, et elle le
mit dans une cave obscure dont
il ignore l'existence. Comme il était
presque pour la fin il s'occupait
d'atterrir la fenêtre qui était
gluée au-dessus des œuvres d'aché-
tion, en faisant cette action il
trébucha s'éleva à terre. Deux
heures plus tard elle descendit enfin
de la sortie de cette enfer, il
avait l'impression de sentir de
person le mensonge dans le souvenir
de la santé de l'adolescent elle
lui dit

Annexe 9 : Code CHAMPION

Les erreurs	
C	Conjugaison : Erreur ou oubli d'accord du verbe avec le sujet. Ex : ils <u>dansent</u>
H	Homophones : confusion. Ex : a / à ; son / sont ; et / est ; on / ont ; ou / où ; me / mais ; ce / se ; ces / ses ; cet / cette
A	Accord : Erreur ou oubli d'accord entre le déterminant et le nom et/ou l'adjectif, de l'attribut Ex : les <u>petite</u> <u>amande</u> sont <u>jeunes</u>
M	Majuscule : erreur ou oubli, ajoute-la.
P	Ponctuation : erreur ou oubli. Place la ponctuation nécessaire. Ex : . ? ! , ; -
I	Illisible : recopie le mot lisiblement.
O	Orthographe : erreur de graphie. Ex : <u>Atte</u> au lieu de <u>Atteu</u>
N	Non présent : il manque un mot, ajoute-le.
S	Son : confusion Ex : <u>prele</u> au lieu de <u>arèle</u>

Annexe 10 : Texte de la dictée à corriger

Libellé: Vous trouverez dans ce texte diverses fautes. Relevez-les en utilisant le code CHAMPION et corrigez-les.

Indication : il y en a 20.

Cet dictée comporte trop de faute. Une relecture attentive permettrait de les corrigés. Malleureusement, vous n'ête pas concentrés. Il est nécessaire de faire un plus grand effort. Si vous aviez eu à écrire le mot « anthropologue » ou le mot « misanthrope », je pourrai comprendre vos hésitation légitimes. Mais il n'en ait rien. Votre étourderie n'a d'égal que votre mauvaise volonté. Avec un peut de méthode, vous pouRriez réussir et comblé ainsi vos lacunes. Vos notes dans la matière serait sens nul doute meilleur. Alors ses dictées que vous avais toujours tant redouté n ' auront plus aucun secret pour vous.

Annexe 11 : Texte d'Haya après le codage des erreurs

C: Phèdre est une héroïne tragique ^{qui}
car elle se suicide pour s'échapper à
son erreur, ^{on} échapper

O → qui Cléopâtre est une héroïne tragique
car elle tue son mari pour le
pouvoir et son fils ^{même} elle ne
parvient pas à tuer son ^{propre} fils donc elle
est tuée ~~par~~ ~~son~~ ~~de~~ ~~sa~~ ~~main~~

→ Hermione aussi est une héroïne tragique ^{qui}!

^{dilemme}
c) Un dilemme c'est quand on est
face à deux choix mais que l'on
a pas vraiment le choix c'est dire que
les deux propositions sont prises l'une que
l'autre, exemple : Hermione et Phèdre

M | Hermione mais Phèdre? face à un dilemme
en se ^{menaçant} de se tuer ou de ^{dilemme}
le tuer se tuer

d) La Passion tragique est le fait
d'aimer une j'usqu'à son don
la mort et se sacrifier pour ^{incomplet}
exemple : Junie et Britannicus. ^{et maladroit}

f) Racine est un dramaturge qui
cherche le compliqué
car il est dans la simplicité
totale **Erreur!**

Résumé

Quels sont les outils les plus efficaces pour permettre des progrès en français pour l'élève de seconde ? C'est la question que je n'ai cessé de me poser tout au long de l'année et que j'espère me poser tout au long de ma carrière de professeure. Il existe beaucoup d'outils à notre disposition, mais tous ne sont pas efficaces. Je me suis donc attachée à trouver quels seraient ceux qu'il faudrait retenir. Pour une réelle efficacité, il faut travailler à plusieurs niveaux et en simultané : sur le climat de classe, sur les travaux de groupe et sur l'élève en lui-même, par des grilles d'aides et d'(auto)évaluation. Tous les outils que je propose sont liés. Ainsi dans ce mémoire, je partage mes expériences, mes erreurs et mes réussites.

Mots clés : climat de classe - pédagogie - travaux de groupe - grille d'aide - droit à l'erreur

Abstract

What are the most effective tools to allow a progress in french teach for the second's pupil? It is the question that I didn't stop asking for myself all around the year and I hope ask myself about it throughout in my professor's career. It exists many tools at our disposal, but all aren't effective. I really wanted to find what would be the ones necessary to hold. For a real efficiency, it's necessary to work on several levels and simultaneously: on the climate of class, on the works of group and on the pupil in himself, in his individuality by (auto)evaluation grids. All the tools which I propose you, are bound. So in this report, I share with you my experiences, my errors and my success.

Key words: climate of class - pedagogy - works of group - grids - right to make mistakes