

Fiche informative sur l'action

Optimiser la pratique de l'aide individualisée en classe de seconde.

Nom du fichier : 57LForbachPascal

ACADEMIE DE NANCY-METZ

Lycée polyvalent Blaise Pascal

Rue Ney, 57600 Forbach

ZEP : non

Téléphone : 03 87 29 31 50

Fax : 03 87 29 31 60

Mél : ce.0570030@ac-nancy-metz.fr

Personne contact : Sandrina Fitten Dietrich, professeur de Lettres Modernes

Concerne : 6 classes de seconde

Discipline(s) concernée(s) : Français

Date de l'écrit : juin 2003

PNI4 Axes 1 et 3

Résumé : Le projet consiste à modifier les méthodes d'approche de l'aide individualisée en classe de Seconde. En effet, l'aide, telle qu'elle était traditionnellement pratiquée, était trop souvent ressentie comme une brimade par les élèves. Il s'agit donc de leur proposer une variété d'activités et de méthodes plus étendue afin de favoriser le volontariat et d'accroître leurs capacités à réinvestir leurs connaissances dans toutes les matières. Les professeurs espèrent également que cette nouvelle démarche leur permettra d'affiner les méthodes de diagnostic des difficultés des élèves en ce qui concerne la maîtrise du discours oral et écrit.

Mots-clés : recrutement ZEP, modules

STRUCTURES	MODALITES - DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Lycée d'enseignement général Lycée technologique	Diversification pédagogique Individualisation	Difficulté scolaire Maîtrise des langages	Français

Ecrit sur l'action -

OPTIMISER LA PRATIQUE DE L'AIDE INDIVIDUALISEE EN CLASSE DE SECONDE

Nom du fichier : 57LForbachPascal

**Académie de Nancy-Metz
Lycée Blaise Pascal
57 600 Forbach**

I. Présentation du projet.

Le projet consiste à modifier les méthodes d'approche de l'aide individualisée en classe de Seconde. En effet, l'aide, telle qu'elle était traditionnellement pratiquée, était trop souvent ressentie comme une brimade par les élèves. Il s'agit donc de leur proposer une variété d'activités et de méthodes plus étendue afin de favoriser le volontariat et d'accroître leurs capacités à réinvestir leurs connaissances dans toutes les matières. Les professeurs espèrent également que cette nouvelle démarche leur permettra d'affiner les méthodes de diagnostic

II. Contraintes matérielles.

La première étape pour mener à bien ce projet comportait quelques contraintes matérielles. Ainsi, les salles de classe affectées à l'aide (6) étaient réparties dans trois bâtiments ; les contraintes d'occupation des salles ont rendu impossible une plus grande proximité qui eût été souhaitable.

Pour une séquence, il a été possible de travailler dans quatre salles situées au même étage, au prix d'un déménagement provisoire de professeurs d'autres matières. Lors de cette séquence, qui impliquait un changement de salles toutes les demi-heures, deux autres difficultés se sont présentées : la répartition (et le contrôle de la présence) des élèves dans des ateliers, et la gestion de l'absence d'un professeur.

Les changements de salle ponctuels ont entraîné des perturbations chez des élèves qui avaient du mal à trouver l'atelier dans lequel ils étaient inscrits.

Au cours de l'année, nous avons rencontré également quelques problèmes avec l'affectation des élèves dans les ateliers

Elle s'est effectuée à l'aide d'une grille¹ que chaque professeur remplissait avant chaque séquence et transmettait au professeur coordonnant l'aide qui retournait la répartition aux autres professeurs.

Il en est résulté des contraintes et parfois des retards qui devaient être gérés dans l'urgence.

La règle générale d'affectation était le volontariat des élèves, mais selon les classes, la période de l'année ou le choix des ateliers proposés, des professeurs ont dû procéder à des répartitions fondées sur d'autres critères.

De la même façon, la coordination des ateliers prend beaucoup de temps. Il a fallu organiser des réunions pour mettre au point le programme des séquences ; trois ont dû se tenir pendant les heures consacrées à l'aide au début de chaque trimestre, les autres en soirée, après les cours, obligeant des collègues à se déplacer spécialement.

Enfin, ce nouveau dispositif a eu qu'12 0 0 12 208.011510.4206.2 524.485551des séquencai

2. L'enseignant peut penser que la reproduction du cours, dans le cadre d'un effectif restreint, laissant plus de place à l'explicitation – qu'elle vienne de l'élève qui verbalise ses difficultés ou de l'enseignant qui module son discours en direction de son public –, sera plus efficiente qu'en situation de classe.

Or, dans ces deux cas, on s'aperçoit que les obstacles rencontrés par les élèves relèvent davantage d'un traitement pédagogique que d'une réponse didactique aussi diversifiée soit-elle.

En diversifiant les approches et les discours dans des ateliers traitant d'une même problématique didactique, dans le cadre d'un effectif restreint et constitué sur la base du volontariat et d'un diagnostic des besoins individuels, la structure mise en place offrait la possibilité de recourir à des démarches pédagogiques plus fines.

IV. Comment aligner ce nouveau fonctionnement avec le programme ? Deux exemples concrets

Nous pouvons fournir l'exemple de deux séquences d'aide en adéquation avec la programmation de la majorité ou de l'ensemble des classes de seconde.

1. Bilan sur le naturalisme :

La première a eu lieu les 3, 9 et 16 décembre 2002 et portait sur la connaissance d'une œuvre narrative naturaliste. Cette séquence était une séquence bilan qui avait pour but de clore la séquence proposée par quatre collègues sur six, l'objet d'étude étant : un mouvement littéraire et culturel, le naturalisme.

Le naturalisme a été abordé avec le genre narratif. Des contes et/ou romans de Maupassant et Zola ont été étudiés par les élèves. Il paraissait intéressant à l'équipe pédagogique de revenir sur certains éléments et de proposer d'autres aspects concernant le naturalisme. Pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de participer, quatre ateliers ont été prévus qui fonctionnaient en parallèle pendant environ vingt-cinq minutes chacun. Ce système de rotation n'est possible que parce que les salles de classe où ont lieu les quatre ateliers sont regroupées permettant ainsi un passage rapide d'un atelier à un autre. Les thèmes retenus pour les ateliers sont les suivants :

- Naturalisme : les textes typiques
- Naturalisme : les textes théoriques
- naturalisme et peinture,
- histoire littéraire : du réalisme au naturalisme

Les élèves pouvaient ainsi participer aux quatre ateliers pendant les deux séances prévues pour cette séquence. L'inévitable mais légère perturbation due au changement de groupes fut vite maîtrisée ; des documents courts étaient proposés mais les vingt-cinq minutes ont vraiment été ressenties comme un minimum pour présenter, même de façon très synthétique, ces différentes approches du naturalisme. Cependant étant donné que cette séquence était conçue comme un bilan elle semblait de ce fait d'une durée suffisante.

Les élèves ont dans l'ensemble bien apprécié et la forme et le fond de cette séquence.

2. Bilan sur le théâtre.

La deuxième séquence a eu lieu plus tardivement dans l'année scolaire, les 7 et 14 avril 2003. Il s'agissait alors de réunir les élèves qui étaient en train d'étudier une œuvre dramatique dans le cadre de l'objet d'étude sur le théâtre. A ce moment de l'année, tous les membres de l'équipe pédagogique avaient entamé ou terminé cet objet d'étude.

Si un atelier ayant pour thème « théâtre et registre » avait déjà fonctionné précédemment, il semblait cependant nécessaire de le reprendre en partie, et de proposer d'autres ateliers.

Les thèmes retenus étaient les suivants : travail sur les didasc22 012j12 0 0 12 361Tc -0.00 Twl2 0 0612

VI/ Description détaillée de quelques ateliers.

Il paraît également intéressant de décrire quelques-uns des ateliers qui ont particulièrement bien fonctionné ou, au contraire, qui ont semblé décevants par rapport aux attentes des enseignants comme des élèves.

1. Révisions sur le genre narratif

L'un des premiers ateliers proposés au cours de l'année portait sur le narratif. Le but était de réaliser un lien entre les connaissances que les élèves avaient pu acquérir en classe de troisième et les nouveaux outils d'analyse narratologiques qu'ils allaient être amenés à utiliser en seconde. La séquence était d'une durée de trois semaines et portait sur une nouvelle relativement courte de Dino Buzzati, *Le K*.

Les connaissances acquises sur lesquelles je me suis basée provenaient du programme de troisième : les élèves ayant terminé leur scolarité en collège devaient savoir aborder des notions telles que la synonymie et la polysémie, repérer les registres de langue, certaines figures de style et analyser les champs lexicaux. En plus du texte de la nouvelle, je leur ai donc fourni un petit questionnaire portant sur ces notions qu'ils devaient remplir en s'aidant à la fois du texte et de leurs propres connaissances.

La première séance n'a donc servi qu'à assurer la compréhension du texte et à vérifier s'ils étaient capables d'analyser un texte narratif par eux-mêmes. Dans l'ensemble, le texte a plu, il n'était pas connu des élèves qui avaient cependant lu d'autres nouvelles de cet auteur. Toutefois, le vocabulaire a posé plus de problèmes que prévu, en particulier les termes spécifiques au domaine de la navigation. Ainsi, la première séance n'a pas permis de réaliser autant de travail que prévu mais l'essentiel a tout de même été vu : les élèves ont bien perçu les caractéristiques générales de la nouvelle : brièveté de l'action, resserrement du temps, nombre réduit des personnages dessinés à grands traits... Ils ont également compris que la fin consistait en un complet retournement de situation qu'il faudrait ensuite étudier de manière plus approfondie.

La seconde séance a été plus productive : les élèves ont réalisé le schéma narratif de la nouvelle, ce qui leur a permis à la fois de dégager les étapes essentielles et d'apprendre à les résumer sans paraphraser le texte. À partir de là, nous avons tous ensemble rétabli la chronologie du récit en faisant un schéma temporel. J'ai ainsi pu introduire une nouvelle notion : le rythme du récit. Il a donc été possible de familiariser les élèves avec des termes comme analepse et prolepse, travail facilité par une petite réflexion sur l'étymologie grâce à deux ou trois anciens latinistes qui faisaient partie du groupe. Les élèves ont bien compris où se situaient les passages qui détaillaient les événements et ceux où, au contraire, quelques années de la vie du protagoniste étaient résumées au maximum. En revanche, des notions telles que la scène ou le sommaire leur étaient totalement inconnues mais ils ont réussi à les intégrer facilement en cherchant eux-mêmes des exemples dans le texte à partir des définitions que je leur avais fournies. Cette deuxième séance a été enrichie par une question venant des élèves sur la valeur des temps et des modes verbaux par rapport au temps de la narration que nous étions en train d'étudier. De cette manière, certains élèves ont pu, d'après les connaissances acquises au collège, expliquer aux autres la différence entre les événements de premier et de second plan. Jusqu'à la fin de l'heure, j'ai donc assisté à une sorte de cours interactif entre élèves de niveaux différents et je n'ai dû intervenir que pour quelques rares précisions. On peut penser que le mélange de classes a dû favoriser ce type d'échanges, simplement parce que certains collègues ont précisément commencé l'année en détaillant à nouveau ce type de notions, ce qui a permis à leurs élèves de devenir un instant pédagogues. On sentait bien une certaine fierté et un certain amusement des élèves qui se retrouvaient ainsi

à la place du professeur et il me semble que les autres ont plus facilement assimilé ces révisions qu'ils ne l'auraient fait si j'avais dû entièrement reprendre un abrégé de cours.

Enfin, la dernière séance a été la plus facile et la plus agréable. En effet, les élèves étaient alors parfaitement familiarisés avec la nouvelle et j'ai pu constater avec plaisir qu'ils circulaient à leur aise dans le texte. Nous sommes donc passés à des exercices de réécriture, certains, directement issus de leurs habitudes du collège (transformation d'un passage au style direct en style indirect) et d'autres, plus directement liés à l'écriture d'invention propre au lycée mais en ménageant la transition. Ainsi, j'ai commencé par leur demander d'imaginer en quelques lignes la réaction de Stefano après la révélation du K, ce qui est passé sous silence dans la nouvelle, me référant alors à leur pratique d'écriture d'imagination en classe de troisième. Puis, pour terminer la séquence, nous avons réalisé en commun un travail de transposition en modifiant le point de vue dominant de la fin du récit et en récrivant une partie du texte mais, cette fois, du point de vue du K. Après ces multiples exercices, certains élèves étaient si à l'aise avec la nouvelle qu'ils ont même pu discuter de la morale implicite qu'elle recelait.

2. L'analyse de documents iconographiques.

Un autre exemple d'atelier ayant intéressé les participants est celui qui portait sur la lecture d'images. Cet atelier a fonctionné sur deux semaines, après les vacances de la Toussaint. Les objectifs étaient de faire comprendre que l'image constitue un ensemble de signes qu'il s'agit de décoder et qu'elle est polysémique ainsi que de donner un schéma d'analyse applicable à tous types de documents iconographiques.

La première séance a été consacrée au tableau de Caspar David Friedrich, *Voyageur au-dessus d'une mer de nuage*. La deuxième séance est consacrée à un dessin de Plantu.

Le travail d'analyse s'est effectué en deux temps. Tout d'abord, l'étude de la dénotation de l'image devait conduire à décrire ce que le support iconographique montrait concrètement : le sujet de l'image, les couleurs, les formes, la comparaison du texte écrit par rapport à l'image dans le cas du dessin de Plantu. Le professeur a pu ajouter quelques connaissances sur la composition qui ont permis aux élèves de se familiariser avec des notions comme la prise de vue ou la perspective. Ensuite, les élèves sont passés à l'étude de la connotation et ont donc pu interpréter ce que le message suggérait. Ils ont ainsi été amenés à relever quels étaient les procédés utilisés pour attirer l'attention, à décrypter les intentions et les cibles du dessin pour en arriver à comprendre quels procédés rhétoriques et graphiques étaient utilisés pour provoquer le rire.

Les élèves participent et arrivent à définir de façon très intéressante des caractéristiques du héros romantique. La deuxième séance les a intéressés aussi à cause de l'actualité du sujet. La méthode de lecture donnée devrait les aider pour des travaux semblables.

3. Les registres.

Un troisième atelier consacré aux registres et constitué de deux séances a été proposé aux élèves, cet atelier ayant pour objectif de vérifier ou de consolider les acquis dans ce domaine. Au cours de la première séance, cinq textes courts ont été donnés aux élèves qui devaient y identifier les registres dominants et relever leurs procédés caractéristiques, à savoir ceux des registres lyrique, comique, pathétique, épique et polémique. La seconde séance a davantage été orientée vers la rédaction de réponses conformes à celles qu'exigent les questions préliminaires figurant dans les sujets de baccalauréat. En effet les élèves ont procédé à une étude comparative des registres à partir d'un corpus de trois textes (de Voltaire, Desnos et d'Aubigné) ayant pour thème commun la guerre. Ce travail d'écriture a permis de rappeler aux

élèves qu'il est nécessaire d'élaborer une réponse construite, un ensemble cohérent s'appuyant constamment sur les textes et que l'on ne peut se satisfaire, même dans les questions d'observation, de deux ou trois remarques décousues ou d'un paragraphe dépourvu d'organisation rigoureuse.

4. Initiation au jeu théâtral.

Pour un autre professeur, l'atelier qui a semblé le plus satisfaisant tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant est intitulé « le jeu théâtral ». Il a été proposé aux élèves après que chaque enseignant a abordé avec sa classe de seconde l'objet d'étude portant sur le théâtre. Une concertation avait eu lieu au préalable entre les différents professeurs concernés afin que les textes proposés n'aient pas déjà été abordés en classe. Cet atelier, ayant pour objectif de permettre aux élèves d'expérimenter par eux-mêmes le lien entre le texte et la représentation, s'est déroulé sur deux séances avec un groupe initialement constitué de dix élèves.

La première séance a permis aux élèves de prendre connaissance des objectifs à atteindre au bout des deux heures imparties, de se familiariser avec le texte qui allait servir de support : le début de la pièce *En attendant Godot* de Samuel Beckett et de s'interroger sur les différentes possibilités offertes par le texte (indications scéniques internes au dialogue et didascalies) pour mettre en scène l'extrait proposé, tout en ayant présent à l'esprit l'impression de solitude que dégage chaque personnage. La réflexion des élèves sur la représentation théâtrale a porté sur cinq axes : l'espace scénique et le décor, les personnages en scène, les accessoires et les costumes, la gestuelle et le ton. Cette séance est devenue particulièrement intéressante au moment où les élèves ont pris conscience qu'il leur faudrait jouer l'ouverture d'*En attendant Godot* et que, pour ce faire, il leur faudrait apprendre le texte, investir l'espace et utiliser le matériel offert par la salle de classe et surtout se donner en représentation devant leurs pairs dont la plupart venait de classes différentes. Les réactions n'ont pas tardé à se faire entendre, bon nombre d'entre elles exprimant une certaine réserve face au travail qui leur était demandé ; les élèves, qui jusqu'alors s'étaient prêtés au jeu et avaient montré de l'intérêt pour le travail, prétextant qu'ils ne s'attendaient pas à participer à l'atelier de façon aussi active. Il a donc fallu leur exposer à nouveau les objectifs de l'atelier, leur expliquer l'intérêt de la démarche et surtout les rassurer quant au regard extérieur qui serait porté sur leur prestation et leurs performances d'acteur, le but n'étant pas de critiquer leur jeu théâtral, mais de comparer les versions qui seraient proposées et les différents choix de mise en scène effectués.

La deuxième séance a eu lieu la semaine suivante, ce délai permettant aux élèves de mémoriser le texte. Sur les dix élèves présents à la première séance, seuls huit ont participé à la deuxième. La réduction du nombre d'élèves ainsi que la présence exclusive de filles a contribué à mettre les présentes à l'aise. Cette séance s'est déroulée en trois temps. Les vingt premières minutes ont été consacrées à la répétition de chaque groupe afin que ses membres puissent, dans leur coin, faire des essais de mise en scène et de jeu en s'appuyant sur le travail et la réflexion menée la semaine précédente. Malgré les réticences exprimées lors de la première séance à l'annonce de la nécessité de mettre en scène le texte et de l'interpréter, c'est volontiers que les élèves se sont prêtés à l'exercice. Dans un deuxième temps, chaque groupe a proposé une représentation de l'extrait. Ces représentations ont permis aux élèves de s'interroger sur les différentes versions et les différents choix proposés par leurs pairs. Parmi les différentes versions, certaines respectaient scrupuleusement les indications scéniques internes au dialogue et les didascalies, d'autres prenaient davantage de liberté. En effet, afin de représenter la solitude des personnages, les élèves ont proposé plusieurs jeux théâtraux. L'un des groupes a choisi de placer ses deux membres d'un bout à l'autre de la salle de classe, les autres jouaient le texte dos à dos ou encore les yeux fermés. De par la gestuelle ou le ton

employé, les registres différaient, provoquant ainsi des réactions variées chez les spectateurs. Ces réactions ont été commentées et ont permis, dans un troisième temps, à partir de l'exercice, de déduire la fonction de la représentation par rapport au texte et des différentes positions possibles pour un metteur en scène vis-à-vis d'une œuvre écrite qu'il destine à la représentation. Ainsi, les élèves ont pu mettre l'accent sur les lectures variées que l'on peut faire d'une même pièce et sur les indications que donne une représentation théâtrale quant à l'interprétation que le metteur en scène en a fait.

Cet atelier a donc semblé particulièrement intéressant et enrichissant, tout d'abord parce qu'il a permis de prolonger la séquence sur le théâtre afin que les élèves expérimentent par eux-mêmes le jeu théâtral ; mais aussi, car de prime abord, les élèves présents à cet atelier sur le jeu théâtral se sont montrés réticents à l'idée de s'impliquer au-delà d'une simple participation orale, mais, une fois la démarche établie, les objectifs clairement définis et les élèves rassurés quant aux attentes fixées par l'enseignant sur leur jeu théâtral, chacun a pris ses repères et, avec sérieux, s'est investi dans le rôle qui lui était attribué. Cet engagement était d'autant plus important que le bon déroulement de la séance que les savoirs à acquérir reposaient de manière décisive sur le travail réalisé par les élèves et leur participation active.

5. La lecture expressive.

Un collègue a également proposé un atelier sur la lecture expressive. La première séance était destinée à faire prendre conscience des liens entre lecture et compréhension des textes d'un côté et identification des signes et prononciation de l'autre. A cet effet, il a été proposé aux élèves de prendre connaissance de quatre documents, deux en langues a priori inconnues (un court article du journal flamand *De morgen* et quelques lignes de *La guerre des Gaules* de César). Les essais de lecture effectués à voix haute en langue étrangère devaient rappeler l'évidence de la compréhension pour lire et de la prononciation des signes, et également mettre à l'aise en dédramatisant la lecture par le côté cocasse des tentatives. Le troisième document, extrait de *Mythologies* de Barthes, retenu pour son caractère inaccessible pour des élèves de Seconde illustre aussi l'importance de l'intelligibilité. Enfin, le quatrième texte, une partie de l'article « Babouin » de l'encyclopédie *Encarta* choisi pour sa simplicité, a permis des essais de lectures neutres.

La deuxième séance proposait des exercices de lecture de textes simples, un extrait descriptif du *Père Goriot* de Balzac et une fable de l'Américain Ambrose Bierce, *Le gendre accepté*. Après le rappel des règles d'une lecture expressive, et une préparation de quelques minutes, les élèves furent invités à lire les quelques lignes, et à se reprendre en cas d'erreurs. La fable demandait un degré supérieur d'expressivité pour faire ressortir le comique et préparer la chute.

La troisième séance était centrée sur la lecture en fonction des registres. Après quelques exercices d'intonation sur des « mots » qu'il fallait « dire » en faisant ressortir les sentiments qu'ils pouvaient évoquer (et devant être identifiés par le groupe), chaque élève a été invité à préparer la lecture d'un court extrait d'un poème dont le registre était clairement identifiable (registres lyrique, pathétique, épique ; textes de Verlaine et Hugo ; choix laissé à chaque lecteur). Après la lecture, l'élève expliquait brièvement son choix et la manière dont il s'était efforcé de lire.

Il est di

6. Initiation à la méthode de dissertation.

Les séquences de caractère méthodologiques ont généralement suscité beaucoup d'enthousiasme, et donc de volontariat de la part des élèves. Par exemple, dans le cadre de séquences consacrées à l'aide en commentaires de textes et en dissertation, plusieurs ateliers ont été proposés :

COMMENTAIRE DE TEXTES		DISSERTATION	
Atelier A	La recherche d'un plan	Atelier A	Rédiger un plan à partir d'un sujet assorti d'un corpus de textes
Atelier B	Rédaction à partir des pistes de lecture.		
Atelier C	Rédaction d'une introduction, d'un paragraphe et d'une conclusion		
Atelier D	Rédaction complète d'un commentaire		
Atelier E	Exploiter exemples et citations	Atelier E	Travail correctif et amélioratif du plan
Atelier F	Rechercher des pistes de lecture dans plusieurs textes	Atelier F	Trouver la problématique et rédiger une introduction pour plusieurs sujets

Présentation de la démarche suivie dans les ateliers F.

La séquence d'aide consacrée au commentaire de textes a été proposée alors que les classes avaient déjà abordé cet exercice en cours.

L'effectif du groupe d'élèves, tous volontaires, s'élevait à 9 élèves issus de 5 classes.

Cinq courts extraits ont été proposés : *Utopie* de Th. More, *Fin de partie* de S. Beckett, article de P. Léna dans le *Monde des débats* paru en février 1994, *Mémoires* de R. Aron, *Historial de la Grande Guerre* de J. Winter.

◆ Justification de la sélection :

- L'extrait d'*Utopie* est un texte descriptif, fortement caractérisé par des indices spatiaux mettant en relief le caractère géométrique de la cité ; connotation laudative.
- L'intérêt de l'extrait de *Fin de partie* réside dans la situation d'énonciation : échange de brèves répliques question/réponse ; présence de quelques didascalies décrivant les gestes et réactions d'un des personnages (« Clov »). Atmosphère dramatique.
- L'extrait de l'article de P. Léna, annonce une thèse et le plan de la démarche qui sera ultérieurement suivie.
- Les deux derniers extraits sont proposés pour un commentaire comparé en raison de l'identité de leur thème : le pacifisme. Textes biographiques contenant des indices

historiques permettant d'identifier l'époque de l'événement : la Première Guerre mondiale.

- ◆ Objectif formulé aux élèves : comment préparer un commentaire.
 - ◆ Objectifs induits : faire acquérir une méthode d'approche des textes (trouver une problématique et des pistes) en vue de le commenter ; rédiger une introduction présentant le texte avec pertinence et annonçant la problématique et la démarche.
- Etape 1 : distribution du corpus, sans consigne. Les élèves savent qu'ils sont dans une séquence d'aide au commentaire.
 - Etape 2 : les élèves « ont la parole ». Ils émettent des hypothèses de lecture qui ne sont pas commentées.
 - Voici quelques exemples de réponses spontanées obtenues pour le texte de Th. More et leur interprétation qui sert au professeur de base au repérage des démarches individuelles pour servir de base à l'explicitation (cf. étape 4).

« C'est une ville »	Repérage du sujet du texte
« Elle est géométrique »	Perception des champs lexicaux
« Une jolie ville »	Perception de la connotation
« Il y a une connotation méliorative »	Perception de la connotation et réinvestissement du cours
« C'est une description »	Reconnaissance d'un texte descriptif
« Je n'aimerais pas y vivre »	Approche subjective.
« Il n'y a pas d'habitants »	Approche par défaut.

- Etape 3 : les élèves confrontent leurs réponses : certaines sont admises et d'autres réfutées, sans validation du professeur ; la sélection doit être chaque fois justifiée, - implicitement les élèves « évoquent » la définition de l'exercice de commentaire, d'autres se réfèrent explicitement au cours.
- Etape 4 : Le professeur demande à chaque élève d'expliquer comment il est parvenu à la réponse proposée (il s'est révélé préférable de faire aussitôt noter par l'élève sur son cahier la teneur de son explication afin qu'il garde en mémoire la démarche qu'il a suivie, sans savoir encore si elle est valide ou non).
- Etape 5 : chaque réponse proposée est mise à l'épreuve de l'exercice de commentaire.
- -« Après avoir entendu les réponses de tes camarades, penses-tu de ta réponse peut te permettre de commenter le texte ? Est-elle pertinente au texte (contenu et style) ? Te fournit-elle une ou plusieurs pistes d'étude ? Rend-elle compte de l'intérêt du texte ? »

Il s'agit de faire parvenir l'élève à anticiper sa démarche, à auto-évaluer, avant toute rédaction, la validité de son étude exploratoire.

- Etape 6 : Les élèves enregistrent dans leur cahier les démarches reconnues comme pertinentes, soit les principes méthodologiques du commentaire.

- Etapes suivantes : on recommence la démarche pour les autres textes ; au cours de ces étapes on reconnaîtra la récurrence de démarches pertinentes et *a contrario* on invalidera certaines, antérieurement reconnues comme pertinentes mais dont la validité ne se justifie plus.

◆ La phase rédactionnelle : un texte du corpus est choisi par chaque élève, qui reformule sa démarche sous la forme d'un plan (parties et sous-parties) ; puis il rédige l'introduction du commentaire présentant le texte, annonçant son intérêt (sa problématique) et la démarche qui sera suivie pour son exploitation.

Lors de cet entretien, certaines réponses des élèves proposent une interprétation du texte, d'autres des instruments d'analyse, d'autres encore proposent une interprétation justifiée et des pistes de commentaire ; d'autres enfin font découvrir à l'élève que leur hypothèse de lecture conduit à une impasse.

Les principes de l'exercice, reconnus ou ... redécouverts, sont enregistrés et vont se compléter ou s'affiner tout au long de la séquence.

Cette séquence doit amener l'élève à se confronter à ses représentations de l'exercice – voire de l'approche d'un texte –, à adopter une attitude intellectuelle lui permettant d'acquérir les principes de base du commentaire.

L'approche des textes reste globale, plutôt que superficielle : il ne s'agit pas d'exploiter les pistes (cf. autres ateliers) mais de les repérer, de les formuler et de les inclure dans une problématique, ou, à l'inverse, – chez certains élèves privilégiant la démarche heuristique –, trouver les éléments pertinents du texte concourant à la justifier.

A l'intérieur de l'atelier, une émulation s'est créée petit à petit durant les séances. Les élèves adoptent une attitude de recherche et les compétences s'enrichissent par réinvestissement des acquis des études consacrées aux textes précédents.

La « tâche » paraît plus « facile » et surtout l'enjeu scolaire « réussir un commentaire de texte » ou plus simplement « faire un commentaire » est remplacé par : « En quoi ce texte est-il intéressant à commenter ? » ou « Comment vais-je pouvoir justifier ce que j'ai perçu (senti, compris, ...) du texte ? »

La répétition de la mise en situation devant des textes divers a permis à la plupart des élèves du groupe d'acquérir une attitude pertinente et performante. Toutefois une seule séquence, même de trois heures, ne permet pas d'assurer que cette attitude sera devenue un automatisme (maîtrise) ou sera adoptée dans d'autres situations (transfert).

La phase rédactionnelle n'a pu être exploitée entièrement par manque de temps. Cette méthode peut permettre le transfert à d'autres objectifs didactiques dans d'autres disciplines, voire à des objectifs trans- ou interdisciplinaires.

Le même système a également été appliqué à l'exercice de dissertation (cf. infra, tableau des ateliers). Chaque étape de la démarche trouve sa justification dans un objectif pédagogique.

ACTIVITES	ENJEU PEDAGOGIQUE
Plusieurs sujets (énoncés, consignes, ...) sont proposés aux élèves.	Un corpus d'énoncés apparemment divers mais impliquant une même démarche ou un même faisceau de démarches dans le cadre d'un même objectif didactique . L'élève n'est pas confronté à une « tâche » à réaliser, mais à plusieurs situations didactiques qui semblent formellement différentes, mais qui n'en font qu'une.
Les élèves, individuellement, cherchent des réponses en terme de « hypothèse de réponse ».	Les réponses trouvées par l'élève sont comprises comme des « hypothèses » à vérifier. L'erreur n'est plus culpabilisante ; ce n'est pas le résultat qui compte mais la démarche pour y parvenir.
Les élèves confrontent oralement leurs réponses et les explicitent.	L'élève confronte sa démarche à celle de ses condisciples.
Mise à l'épreuve des réponses.	Les démarches fournies sont exploitées en vue de la « tâche proposée » : en permettent-elles la réalisation ?
Confrontations des résultats. Evaluation des démarches.	Le résultat de la démarche est évalué pour ses performances : « est-ce que ma démarche m'a permis d'arriver au résultat ? »
On en déduit des démarches efficaces et d'autres erronées, en termes d'attitudes intellectuelles, de comportements cognitifs ou simplement de méthode de travail.	Cette évaluation conduit à distinguer des « hypothèses de réponses » induites par des démarches efficaces (principes méthodologiques) et d'autres inefficaces, sources d'erreurs, induites par des démarches défectueuses ou erronées.
On passe au sujet suivant...	
Au terme de l'exercice, on constate la réurrence de démarches efficaces qui constituent l'apport méthodologique visé .	

Cette démarche est répétée autant de fois qu'il y a de sujets-supports proposés. L'objectif-élève « réaliser une tâche » s'efface au profit de « savoir me confronter à une situation reconnue » récurrente. On « spéculer » sur la probabilité que l'élève sera capable de transférer ses acquis.

La durée limitée pour effectuer ces « tâches » multiples oblige l'élève à réagir rapidement et à réinvestir successivement les déductions précédentes en « se mettant en situation de... » et non en se demandant : « Suis-je capable de... », qui est souvent un obstacle pédagogique facteur de démotivation, de blocage et/ou d'erreur.

Il s'agit de faire acquérir à l'élève un « geste intellectuel » transférable à toutes les disciplines (attentes didactiques) dès lors que la situation est reconnaissable et reconnue.

La démarche demande beaucoup de temps (temps de recherche individuelle, temps de confrontation, temps d'explicitation, ...) ; l'enseignant doit donc réussir à doser avec pertinence le rapport nombre de sujets proposés / effectif, pour :

- permettre de traiter tous les sujets proposés : sinon, sentiment d'inachevé qui peut décrédibiliser la séquence d'aide.
- laisser assez de temps aux phases de confrontation et d'explicitation cognitive (l'élève explique ce qu'il a fait, ce qu'il a voulu faire, voudrait faire, et comment il s'y est pris ou comment il compte s'y prendre) ; sinon, frustration et repli de certains élèves qui repartent avec leur problème non résolu.
- Créer une émulation collective chez un public hétérogène (issu de plusieurs classes face à un professeur inconnu et temporaire) qui se constitue alors en équipe, c'est-à-dire instauration d'une relation de confiance facilitant la communication.

7. Le commentaire littéraire (atelier transformé par les contraintes pratiques)

En revanche, certains ateliers paraissaient de très bonnes idées sur le plan de la simple pédagogie mais se révélaient impraticables lorsqu'on les confrontait à la réalité des élèves. Ainsi, lors d'une réunion de concertation, nous avons élaboré l'idée d'ateliers portant sur la méthode du commentaire. Chacun d'entre nous réaliserait un atelier dans lequel il exposerait aux élèves, en trois semaines, une méthode pour créer un commentaire littéraire à partir d'un texte inconnu. L'idée principale était que, si nous appliquions tous globalement la même méthode, notre manière de l'expliquer était forcément différente d'un professeur à l'autre et qu'un élève, qui n'aurait pas forcément compris les explications de son enseignant habituel, pourrait peut-être mieux appréhender une explication différente des mêmes procédés. Nous avons donc décidé de nous répartir les élèves comme à l'habitude avec la simple consigne de ne pas prendre ses propres élèves dans son groupe. Cependant, alors que chacun commençait la méthodologie du commentaire dans sa classe, nous nous sommes rendu compte que le problème n'était pas la méthode dans sa globalité mais que les élèves connaissaient au contraire des difficultés très particulières, et pour certains, très pointues. Nous avons donc dû revoir notre projet initial et créer six ateliers portant tous effectivement sur le commentaire, mais à chaque fois sur un point différent : les pistes d'analyses pertinentes selon la typologie du texte ; la construction du plan ; l'insertion de citations ; le commentaire de citations ; la rédaction d'une introduction et d'une conclusion ; la rédaction d'un paragraphe. Il a donc fallu revoir nos ambitions pédagogiques et nous contenter d'un travail plus classique, en fragmentant la méthode au lieu de l'exploiter dans sa globalité, ce qui aurait sans doute été plus intéressant pour les professeurs, mais moins profitable pour les élèves.

VII. Le problème du retour concret et de la motivation.

L'une des difficultés de ce projet était d'évaluer la motivation réelle des élèves, à la fois en amont et en aval.

En effet, lors de nos réunions de concertation, nous essayions tous de proposer des thèmes d'ateliers qui nous semblaient importants pour approfondir un point du programme ou pour remédier à une difficulté que nous avons pu constater chez nos élèves mais tout cela ne concernait forcément que la classe que chacun avait en charge et il était impossible de savoir si les faiblesses notées étaient les mêmes, ou simplement d'une importance égale, dans d'autres classes de seconde. Ainsi, certains ateliers ont eu un succès inespéré dans quelques classes, les volontaires étant parfois trop nombreux pour être tous inscrits alors que dans

d'autres secondes, le même atelier semblait n'intéresser personne. Parfois, cela tenait aussi à des manières différentes de traiter le programme. Par exemple, trois ateliers sur le théâtre ont été proposés au moment où la plupart des collègues étaient en train de traiter ce point du programme, les demandes ont donc été en nombre suffisant pour remplir ces trois ateliers. Toutefois, dans une classe, il n'y a eu aucun volontaire parce que le professeur venait, lui, de finir l'étude du théâtre et que les élèves semblaient lassés du sujet, n'ayant alors aucune envie d'en entendre parler davantage durant les séances d'aide.

D'un autre côté, les inscriptions qui sont basées sur le volontariat sont parfois difficiles à expliquer. Certains élèves s'inscrivent dans un atelier où leur professeur n'aurait jamais eu l'idée de les envoyer et on peut alors se demander si le but est vraiment d'y travailler de manière profitable. Au fil du temps, les différents professeurs impliqués dans le projet étaient tous connus des élèves et ceux-ci avaient parfois tendance à s'inscrire selon le nom de l'animateur de l'atelier plus que pour l'intitulé lui-même. De la même façon, certains élèves ne fonctionnent qu'en binôme et ne s'inscrivaient donc que dans les ateliers pour lesquels au moins deux places restaient vacantes, sans se préoccuper de ce qui y était enseigné.

Ainsi, il est très difficile de savoir ce qui motive réellement les élèves dans leur inscription en ateliers. Pour certains, il s'agit d'une réelle volonté de s'améliorer mais, n'étant pas toujours capables d'auto évaluer leurs lacunes, leurs choix n'étaient pas toujours les plus judicieux ; d'autres, assez stratèges, désiraient faire le tour de tous les professeurs qu'ils risquaient de retrouver lors de l'année de première (entendu en cours) ; quelques élèves semblaient penser que le nombre de leurs inscriptions spontanées pouvaient influencer sur leur moyenne ou leur bulletin. Ainsi, un élève de seconde a participé à absolument tous les ateliers de l'année : il était volontaire avant même que les thèmes ne soient annoncés ; enfin, et c'est sans doute l'un des effets désagréables du mélange des classes, certaines candidatures s'ajoutaient tardivement, sans doute parce que l'élève avait appris dans quel atelier était inscrit un camarade d'une autre classe, qu'il avait peu l'occasion de voir : il a donc fallu, alors que le groupe n'était que de huit ou dix élèves, en séparer certains qui rattrapaient le manque de possibilités de discuter en dehors de cette heure.

Cependant, les candidatures volontaires demeurent très agréables, il est souvent pénible de devoir désigner les élèves qui doivent se rendre en aide, sans doute parce que cela rappelle le système que nous connaissions auparavant et dans lequel l'élève désigné se sentait soit puni, soit coupable de lacunes impardonnables qui lui valaient de supporter plus d'heures que ses camarades. Il faudrait donc trouver un système intermédiaire, qui consisterait alors à pointer les lacunes des élèves pour créer ensuite l'atelier adéquat mais cette tâche est rendue bien plus difficile par le mélange constant de six classes de seconde différentes.

VIII. Les problèmes rencontrés.

L'une des principales réserves qui a été formulée par l'ensemble des professeurs participant au projet concerne le peu de retours que chacun a pu constater dans sa classe. En effet, les thèmes et sujets développés dans les divers ateliers proposés aux élèves étant planifiés à l'avance, il n'a pas toujours été possible de répondre de manière immédiate aux besoins éprouvés par certains élèves et aux lacunes qui ont pu être constatées par les professeurs durant les activités proposées en classe ou encore lors de devoirs destinés à évaluer les compétences et acquisitions de savoirs et savoir-faire par élèves. De ce fait, il a été difficile d'assurer un suivi personnel pour chacun des élèves et d'évaluer les progrès réalisés ou encore les lacunes qu'il restait à combler compte tenu du nombre d'ateliers proposés (six ateliers différents par tranche de deux ou trois semaines) et du temps qui a pu s'écouler entre le

repérage d'une faiblesse dans le cadre d'une séquence et le moment où se déroulait l'atelier destiné à y remédier. Il a donc été nécessaire pour chaque enseignant de faire régulièrement le point dans sa classe afin de mesurer les progrès ou les difficultés persistantes des élèves.

Toutefois, malgré les difficultés rencontrées par les enseignants pour avoir un retour spontané des élèves à propos des ateliers auxquels ils avaient assisté, ces derniers sont venus interroger leur professeur au sujet des différentes terminologies employées par les autres enseignants qu'ils ont pu côtoyer durant les ateliers. Cette question de terminologies variées a été tout particulièrement soulevée suite aux ateliers consacrés au commentaire composé. En effet, certains élèves ont été déstabilisés lorsque à la place de l'expression « intérêt du texte », on leur a demandé de repérer les « idées directrices » ou encore les « axes d'étude ». A contrario, nous avons constaté que le fait d'avoir affaire à un enseignant abordant d'une autre manière le commentaire composé a permis à la majorité des élèves de cerner davantage les enjeux de l'exercice et les attentes des professeurs et, à long terme, des correcteurs.

Le même phénomène s'est produit dans les ateliers portant sur l'argumentation ; les professeurs ayant des habitudes qui leur sont propres et des exigences qui varient parfois sensiblement, il a fallu également répondre aux questions des élèves sur l'intérêt qu'il pouvait y avoir à utiliser le terme de « thèse » défendue par l'auteur plutôt que celui d' « opinion ».

Ainsi, la frustration des professeurs, occasionnée par l'absence de retour de la part des élèves quant aux ateliers qu'ils ont suivis, a laissé place à la nécessité de s'entendre sur les différentes terminologies employées et sur leurs équivalences. Nous nous sommes alors concertés pour savoir s'il valait mieux procéder à une harmonisation des termes utilisés ou plutôt prendre le temps d'expliquer aux élèves qu'une même notion pouvait être abordée sous plusieurs dénominations et nous avons décidé qu'il était préférable d'opter pour la seconde solution afin que les élèves, destinés à passer en première et donc, vraisemblablement, à changer de professeur, s'habituent à comprendre que la modification de terme n'entraînait en rien un changement de la méthode elle-même. La plupart des élèves a fini par intégrer l'idée que la méthode était commune à tous les professeurs et ils ont, pour certains, acquis une certaine souplesse dans leur compréhension de ces terminologies. La seule condition que nous avons très rapidement acceptée au sein de l'équipe était de tenir compte de ces légères différences et de ne pas pénaliser les élèves pour un emploi de termes qui n'étaient pas ceux que nous avons coutume d'utiliser.

Conclusion : l'an prochain ?

Malgré certaines lourdeurs de gestion, tous les professeurs semblent d'accord pour reconduire cette procédure l'an prochain mais en conservant un peu plus de liberté. Nous pensons conserver le principe du mélange des classes pour des ateliers de bilan (comme nous l'avons fait sur le naturalisme et le théâtre) et surtout pour les ateliers méthodologiques dont le succès nous a grandement encouragés.

Juin 2003