

INTRODUCTION

Le jour de la rentrée des classes fut pour moi le premier contact avec les élèves en tant qu'enseignante. Et, malgré la proximité de mon passé étudiant, malgré la connaissance du milieu enseignant que j'avais acquise grâce à mes parents, je n'ai pas échappé aux préjugés qui se forment quand on prononce le mot « ZEP ».

Quelle image avais-je a priori de ce genre d'établissement, du type d'élèves qui le fréquentaient ? Je n'étais pas loin d'imaginer que chaque professeur se promenait avec une bombe lacrymogène dans son sac et qu'il y en avait un certain nombre en congé-maladie ou en dépression chronique. Les élèves devaient être de turbulents garnements, en grande difficulté scolaire, pour la plupart démotivés et irrespectueux.

Or, non seulement j'ai trouvé à la rentrée une salle des professeurs remplie de bonne humeur, mais en face de moi des élèves pleins de bonne volonté et avides de savoir ce que nous allions faire cette année, s'appliquant, cherchant à donner au professeur une bonne image d'eux-mêmes. Certes, le fait qu'il s'agisse d'élèves de sixième, c'est-à-dire d'enfants impressionnés par l'entrée au collège, sans repères établis, a facilité l'instauration d'un état d'esprit positif dans la classe.

Toutefois, dès les premiers jours, je me suis aperçue d'un fait étonnant : les élèves montraient de l'enthousiasme, avaient beaucoup de connaissances sur une foule de sujets, mais parallèlement, ils rencontraient beaucoup de difficultés en langue, où certains avaient de si grandes lacunes que je me demandais par quel bout j'allais bien pouvoir m'y prendre ; d'autre part, ils manifestaient une incompréhension vis-à-vis des consignes écrites les plus élémentaires, c'est-à-dire que je devais souvent reformuler les consignes des cahiers d'évaluation pour qu'ils se sentent enfin capables de faire les exercices.

Le passage du CM2 à la sixième est un pallier important, où l'on va demander à l'élève d'assimiler beaucoup de nouvelles notions, sur la base des acquis des années précédentes. Or ces acquis semblaient lacunaires pour une part (moins de 20% de réussite à l'item 66 « utiliser la ponctuation : le point »), et inutiles d'un autre côté : quand je dis inutile, c'est que de leurs acquis, les élèves ne pouvaient passer à

l'application (l'item 59 de l'évaluation a été réussi par à peine plus de 20% des élèves : il s'agissait de trouver à partir de quel nom étaient formés les mots 'piétiner', 'piéton', 'pédaler' et 'pédestre' ; or, à part le mot 'pédestre', tous les élèves connaissaient le sens de ces mots ; mais ils ont été incapables de les rapporter au mot 'pied').

Comment remédier alors aux lacunes des élèves, tout en leur donnant les moyens de travailler et d'apprendre de manière efficace, afin qu'ils puissent se servir de leurs connaissances ? Pour cela, il était nécessaire de construire le cours de français avec les élèves, de faire en sorte qu'ils s'approprient réellement les savoirs et les savoirs-faire indispensables à leur réussite.

Dans un premier temps, je m'attacherai à exposer le comportement de la classe vis-à-vis des diverses tâches qui lui ont été proposées en un diagnostic critique aboutissant à la définition d'objectifs ; puis je présenterai les différentes stratégies qui ont été mises en place au cours de l'année pour mieux comprendre le mode de fonctionnement de chaque élève. Enfin je montrerai comment mon enseignement a évolué au cours de l'année pour mieux prendre en compte l'élève.

I Quels objectifs pour quelle classe ?

Il est évident que chaque classe a son mode de fonctionnement particulier, et que les réponses à apporter aux élèves en fonction de leurs difficultés ne sont pas identiques pour tous mais dépendent fortement du contexte et du type de public que le professeur a en face de lui. Ainsi, avant de proposer des solutions toutes faites, il faut d'abord analyser la situation, afin de répondre au mieux aux attentes des élèves.

A Diagnostic de la classe :

1/ Description de la classe de 6^{ème} A1 :

Le niveau de la classe :

La classe de 6^{ème} A1 se compose de vingt-quatre élèves ; il y avait à l'origine six garçons et dix-huit filles, mais une élève est partie à Noël, et un garçon est arrivé au retour des vacances de février. Le « score » de la classe aux évaluations de français de début d'année fut de 55,4%, soit le meilleur des sixièmes au collège Madame de Sévigné. La moyenne du premier trimestre fut de 14/20 en français, et de 14,22/20 toutes matières confondues. Toutefois, cette moyenne ne reflète pas exactement le niveau général de la classe qui est relativement hétérogène. Il y a un noyau de cinq excellents élèves, puis, un groupe de neuf élèves qui oscillent entre le bon et le très bon, trois élèves qui ont des résultats assez irréguliers (entre moyen et bon), une élève moyenne, quatre élèves en difficulté (dont le nouvel arrivant), et une élève en très grande difficulté, qui était primo-arrivante l'an dernier. Enfin, une élève qui était en difficulté au premier trimestre, a travaillé et fait beaucoup d'efforts, et elle obtient de bons résultats, mais elle « rechute » parfois.

Le niveau de la classe dépend aussi de l'activité proposée : la récitation et l'expression écrite (créativité et imagination) sont les exercices les mieux réussis. La lecture à voix haute est aussi satisfaisante, car les élèves, de manière générale, lisent correctement, et, même lorsqu'ils ont des difficultés, repèrent les groupes de mots. Seule Djamila, l'ancienne primo-arrivante, rencontre de véritables difficultés. Zina ne fait pas assez attention à la ponctuation forte, et Mohamed a quelques difficultés lui aussi. La compréhension des textes se révèle satisfaisante. Mais l'orthographe et la langue sont très mal maîtrisés par une grande partie des élèves.

L'ambiance au sein de la classe :

Pour ce qui est de l'ambiance de la classe et de l'entente des élèves entre eux, elle a été jugée 'très satisfaisante' lors du conseil de classe du premier trimestre, tant par les professeurs que par les élèves. Les seuls problèmes mineurs ont concerné deux élèves : Elodie, qui au début de l'année n'arrivait pas à s'intégrer et était prise en grippe par une certaine partie de la classe. Mais peu à peu, plusieurs élèves sont devenus, sinon ses amis, du moins ses camarades, et elle se sent désormais de mieux en mieux dans la classe.

L'autre élève pose plus un problème aux professeurs qu'aux élèves : en effet, Zineb est une jeune fille qui ressent constamment le besoin de s'exprimer, et qui ne se rend pas bien compte qu'elle est *une* élève dans le «groupe-classe» ; d'autre part, elle prend presque chaque remarque qui lui est faite ou chaque punition qui lui est donnée comme une injustice, ce qui fait qu'elle est extrêmement difficile à gérer au jour le jour. Lorsqu'on la prend à part, qu'on lui explique les choses (par exemple que son comportement n'est pas acceptable en classe, ou bien qu'elle n'est pas 'seule dans la classe'), elle le comprend, mais ensuite, dans le contexte du cours, elle n'arrive pas toujours à se maîtriser. C'est une élève qui «décroche régulièrement» du cours, et qui, au milieu d'un échange avec la classe sur une notion ou sur un texte, va s'exprimer sur un sujet tout à fait différent (vie scolaire, émission de télévision de la veille...) ce qui perturbe le cours et déconcentre les autres élèves. Zineb a aussi un différent avec une autre élève de la classe, Estelle, qui date de l'année dernière, et cela s'est plusieurs fois fait ressentir pendant le cours par des remarques déplacées de sa part ou bien par des invectives directes. Après plusieurs discussions particulières avec les élèves concernées (Estelle, Zineb et deux de ses amies), il a été convenu que la plus sage solution pour tout

le monde, était de s'ignorer, puisque manifestement elles ne s'appréciaient pas et ne voulaient pas exposer les raisons de leur différent.

2/ Le comportement de la classe :

Pendant le cours :

En cours, les élèves sont très vivants, un peu trop parfois. Ils ont envie de participer, de s'exprimer, mais ils le font souvent de manière désordonnée. Le fait de lever le doigt pour répondre à une question n'est pas encore un réflexe ; certains élèves se permettent même d'interrompre le professeur, sans penser à mal, mais par impatience de dire ce qu'ils ont à l'esprit : souvent, je n'ai pas le temps de finir de poser une question, que déjà dix doigts se lèvent pour y répondre !

D'autre part, les élèves vont parfois engager un dialogue entre eux qui va déborder du cadre de la question posée, et il devient alors extrêmement difficile de gérer ce « groupe-classe », car certains profitent de l'agitation pour bavarder, d'autres sortent du sujet par associations d'idées, et parlent alors de tout autre chose que du français... Remobiliser les élèves sur le cours demande beaucoup d'énergie.

En évaluation :

Cet éparpillement se retrouve aussi lors des évaluations, mais pas pour les mêmes raisons : les élèves ont du mal à se concentrer, car ils ne lisent pas correctement les consignes et cherchent tout de suite un contact avec le professeur, pour se rassurer. « Est-ce qu'il faut faire un brouillon ? » , « je n'ai rien compris, vous pouvez expliquer ? » ou encore « comment on écrit tel ou tel mot ? », « combien de temps avons-nous ? » sont autant de questions qui sont posées régulièrement, alors que le temps et le fait de devoir faire un brouillon sont indiqués, qu'ils savent que je ne donne pas l'orthographe des mots, et que la plupart des élèves qui disent ne pas avoir compris la consigne ne l'ont pas lue jusqu'au bout. D'autre part, ces questions, auxquelles je répondais au début, étaient posées plusieurs fois par des élèves qui n'avaient pas entendu

mes réponses. Ainsi, lors des premiers contrôles, la classe était agitée par ces questions pendant dix à quinze minutes, ce qui faisait perdre un temps considérable aux élèves, et nuisait à la concentration de tous, même de ceux qui n'avaient besoin d'aucune indication supplémentaire.

Par rapport au travail donné à la maison :

En ce qui concerne le travail donné aux élèves, ils font leurs exercices régulièrement à la maison, avec sérieux, parfois de manière maladroite : lors de la troisième séquence sur les fables, j'avais demandé aux élèves de rechercher chez eux qui était *Jean de La Fontaine*. Mohamed, un élève de faible niveau, n'a pas bien compris le but de l'exercice, et au lieu de faire un bref résumé de la vie de l'auteur, comme ses camarades l'avaient fait en une dizaine de lignes, il a recopié une page et demie d'un dictionnaire des noms propres ; or, je doute qu'il ait ainsi retenu grand chose sur la vie de l'auteur, et qu'il ait compris les remarques du dictionnaire concernant le jeu des protections seigneuriales ou la versification (ces derniers points n'étant pas l'objectif de la recherche). Pourtant, il a passé du temps à tout recopier, il était fier d'avoir fait plus de lignes que les autres...

En revanche, en ce qui concerne l'apprentissage des leçons, les élèves travaillent de manière irrégulière : certains, qui ont par ailleurs un bon niveau, ne les apprennent pas, ce que j'ai pu vérifier lors d'interrogations écrites fortuites. Ou alors, ils ne retiennent le cours que pour l'évaluation, et, lorsque quelques séquences plus tard nous revenons sur une notion abordée un ou deux mois auparavant, ils ne s'en souviennent pas. D'autres, qui ont des difficultés, font l'effort d'apprendre leurs leçons régulièrement, ce qui leur permet de remonter leur moyenne. (il y a bien sûr aussi le cas de ceux qui sont forts et qui savent leurs leçons, et celui de ceux qui sont faibles, et qui ne les savent pas.)

L'exercice de la récitation a donné lieu à des résultats intéressants : plusieurs élèves ont ainsi obtenu des très bonnes notes, qu'ils n'auraient jamais eues en évaluation écrite ; d'autres, gérant mal leur émotion, n'ont pas eu la note escomptée, soit à cause d'oublis dus à l'appréhension, soit en raison de leur débit monocorde.

Le travail à effectuer à la maison donne donc lieu à divers résultats qui varient en fonction de l'activité demandée.

3/ Le comportement des élèves face aux consignes :

Le fait que les élèves me demandent de leur expliquer ce qu'un énoncé signifie n'est pas l'apanage de l'évaluation. En cours, lorsque je donne des exercices à faire, ils souhaitent également que je reformule la consigne, faute de quoi ils disent n'y rien comprendre ; et, souvent, la manière dont je l'ai reformulée pour l'un, ne permet pas à son voisin de comprendre ce qu'il faut faire, et je dois à nouveau lui expliquer la consigne, d'une manière encore différente ; à ce compte je perds beaucoup de temps, malgré de nombreux efforts pour simplifier et clarifier les énoncés.

Prenons l'exemple de Claire : systématiquement, lorsque je donne un exercice à faire ou bien une évaluation, elle lève le doigt et me dit d'emblée : « Madame, vous pouvez m'expliquer ? Je n'ai pas compris. » Pourtant, c'est une élève qui réussit correctement toutes les évaluations, qui répond de manière adéquate aux questions que je lui pose à l'oral. Mais elle a besoin de ce contact avec le professeur, elle a besoin que je lui *dise* la consigne, pas forcément que je la lui explique : si je refuse de lui donner des indications, elle réussit quand même à faire l'exercice. Mais elle n'a pas confiance en elle, en ce qu'elle comprend, et , de ce fait, elle demande au professeur, non pas de lui expliquer quelque chose qu'elle n'a pas compris, mais de lui confirmer qu'elle a bien compris ce qu'il lui fallait faire. Néanmoins, je ne peux pas accepter de faire la démarche de lui « dire » la consigne à chaque fois, car non seulement , elle n'apprendrait pas à devenir autonome, mais en outre, si je devais faire cela avec vingt quatre élèves, ce serait ingérable. D'autant plus que Claire « réclame » que je vienne la voir particulièrement, et qu'une explication à voix haute pour toute la classe ne la satisfait pas.

4/ L'imagination et la créativité :

C'est dans ce domaine que la classe est la plus hétérogène : les meilleurs élèves ont une imagination débordante, et vont régulièrement dépasser, voire faire le double du minima fixé pour chaque expression écrite. Et même certains, qui ont de grosses difficultés en orthographe, écrivent des récits longs et bien construits au niveau du sens.

Mais d'autres élèves n'arrivent pas à **inventer** une histoire. Brahim écrit des histoires très courtes, cohérentes, mais où l'action n'avance pas, où il y a beaucoup de répétitions. Mohamed parvient à faire le minimum à grand peine. Zina, quelle que soit la consigne, termine son récit par un mariage fertile.

Le cas le plus troublant est celui de Fatima : lors de ses premières expressions écrites, elle écrivait des histoires qu'elle inventait, mais qui n'avaient rien à voir avec la consigne¹. Par la suite, elle a cessé d'inventer ses histoires pour raconter des films ou des contes qui n'avaient là encore rien à voir avec l'exercice demandé : la consigne « vous inventerez une histoire mythique expliquant l'existence d'une catastrophe naturelle de votre choix (avalanche, éruption volcanique, tremblement de terre, etc..) » a donné lieu au récit de *Spiderman*. Fatima, peu sûre d'elle-même à cause de ses précédentes notes en expression écrite, a mis de côté sa créativité, pensant qu'en racontant une histoire connue de tous, elle obtiendrait une meilleure note... Son problème est donc double : il s'agit certes d'une mauvaise lecture de la consigne, mais surtout d'une incapacité à appliquer sa faculté créatrice à un contexte précis.

B Objectifs de travail avec la classe :

1/ Apprentissage, motivation et réinvestissement :

Suivre une formation pédagogique, pour se familiariser avec les programmes, afin de passer un concours de recrutement de l'Education nationale, puis se trouver en face de vingt-quatre élèves, pour tenter de leur inculquer le contenu de ces programmes, sont deux choses bien différentes.

Ce que nous devons enseigner, nous sommes sensés le maîtriser, ou du moins, avec un peu de travail, de préparation, nous y arriverons. Mais, être capable de le restituer de manière claire et simple dans le but d'en faire une leçon, demande un effort particulier, ce dont un professeur stagiaire débutant n'a pas toujours conscience.

Et c'est pourtant la même démarche que nous attendons de nos élèves : qu'ils apprennent, dans un premier temps (terminologie des types de textes, schéma narratif, règles grammaticales...). Néanmoins, ce qu'on leur demande surtout, c'est d'appliquer, de réinvestir leurs connaissances, dans des exercices notés. C'est cela, le critère d'évaluation. Et, même dans une récitation, où après tout « il suffit d'apprendre par cœur », ce que le professeur évalue, c'est, bien sûr, la connaissance du texte ; mais un élève qui ne restituerait que cela, sans respecter la ponctuation, les liaisons, le rythme, le ton, les groupes de mots, la syntaxe, obtiendrait-il une bonne note sanctionnant la réussite de l'exercice, voire même la moyenne ?

C'est que l'apprentissage ne sert à rien s'il n'est pas maîtrisé, compris et contrôlé. Or, un enseignant sait pourquoi il doit faire l'effort de s'adapter, de mettre ses connaissances au niveau des élèves ou du public qu'il a en face de lui : c'est, pour lui, une des clés de la réussite de son enseignement.

L'élève, lui, perd souvent de vue le « pourquoi ». En début d'année, j'ai posé la question à mes élèves : « Pourquoi venez-vous à l'école ? ». Les deux réponses les plus fréquentes furent : « parce que c'est obligatoire », et « pour avoir mon baccalauréat » ou « un travail ». La première motivation n'en est pas réellement une : c'est une motivation « négative ». La seconde résulte plus du discours du monde adulte (parents, professeurs), que de celui de l'élève. Certes, les élèves sont conscients, en arrivant en sixième, qu'il est bien pour eux d'aller à l'école. Mais avoir un métier, passer le baccalauréat, c'est pour eux un projet à très long terme. D'autre part, les élèves ne voient pas, dans le travail quotidien, à quoi vont leur servir les divers efforts qu'on leur demande de faire. De ce fait, ils ne sont pas *motivés* pour apprendre.

Le travail de l'enseignant, c'est donc de remédier à ce manque de motivation en proposant aux élèves des projets qu'ils pourront s'approprier, auxquels ils pourront adhérer, comme le préconise Antoine de la Garanderie : « Ce qui se passe en fait dans sa tête [celle du sujet motivé] au moment où il regarde des modèles et écoute les conseils consiste bien en **un projet de les retrouver dans l'avenir.** »¹

Ainsi, bien préciser aux élèves en début de chaque séance, l'objectif à atteindre, leur détailler les activités de la séance, leur permet de mieux comprendre pourquoi ils travaillent, pourquoi nous lisons un texte, pourquoi ils doivent faire tel ou tel exercice.

¹ Cf Annexe I : exercice d'expression écrite du cahier d'évaluation.

¹ Antoine de la Garanderie : *La Motivation*, éd, Centurion, p 24.

Le fait est que les élèves sont ainsi beaucoup plus intéressés, impliqués, et le projet du professeur devient le leur.

Par exemple, lors de la séquence d'écriture longue sur le conte, afin de ne pas les faire écrire à chaque séance, ce qui les aurait lassés, j'ai introduit une séance d'exercices avec comme base des textes d'Harry Potter². Il s'agissait de les faire travailler à la fois sur la logique et la cohérence d'un texte, et de nourrir leur imagination qui commençait à s'essouffler, par un travail sur les potions magiques. Grâce à ces exercices, certains ont porté une attention particulière aux transitions qui marquaient les différentes étapes de leur récit, d'autres ont trouvé de nouvelles sources d'inspiration, c'est-à-dire qu'ils se sont servis de la thématique abordée pour enrichir leur conte.

2/ Méthode de travail :

Cependant, même si les élèves sont conscients de l'utilité du travail à fournir, ils peuvent se décourager très vite, s'ils ne se sentent pas capables de réussir : « certains préféreront le [l'échec] prévenir, pour ne pas en subir l'humiliation. Ils éviteront (...) de se compromettre dans ces épreuves de concurrence susceptibles de révéler leurs limites. Ils auront à la bouche un argument (...) : je ne suis pas motivé »¹

Or, nous avons vu que les élèves de sixième A1, pour une certaine partie, sont loin d'avoir toutes les compétences attendues à ce niveau, principalement en langue. Comment alors ne pas rebuter les élèves en difficulté, comment ne pas les mettre hors-jeu immédiatement ?

Mon objectif, fut de m'appuyer, dès le début de l'année, sur les points forts des élèves, ou sur les activités pour lesquelles ils montraient le plus d'enthousiasme, afin de les amener progressivement à remédier à leurs lacunes. Ainsi, le travail de lecture a constitué le pilier principal de mon enseignement pour le premier trimestre. Les séquences sur le récit, la fable et le conte, ainsi que la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse : La vengeance de la Momie, d'Evelyne Brisou-Pellen, occupèrent cette période de l'année.

² Cf Annexe II

¹ Antoine de la Garanderie : La Motivation, chapitre 2, p 37-38

Les élèves ont en effet manifesté une grande application et un grand plaisir lors d'une séance en tout début d'année où, souhaitant évaluer leur niveau en lecture, je leur ai fait lire à haute voix un texte de leur choix dans le livre de français, séance qui nous a permis d'introduire la notion de type de texte. Ainsi, la plupart des séances du premier trimestre ont débuté par une lecture à haute voix, et l'envie de participer des élèves ne s'est jamais affaiblie : fait encore plus étonnant, les élèves qui étaient en difficulté sur cet exercice, c'est-à-dire ceux dont la lecture était hésitante, voire ânonnante, montraient le même désir de lire que ceux qui « jouaient » le texte. Le fait de lire à haute voix a permis à tous de s'améliorer, non seulement au niveau de la fluidité et de l'énonciation, mais aussi de la compréhension.

Mais cet exercice ne s'est pas répété au fil des séances uniquement pour lui-même. Le vocabulaire des élèves a pu être enrichi, car à chaque fin de paragraphe (5 lignes environ), ils ont pris l'habitude de poser des questions sur les mots qu'ils ne comprenaient pas. Les meilleurs élèves ont relevé le défi et ont souvent proposé une explication, une définition, ou bien un synonyme pour le mot qui n'était pas compris. Lorsque leur définition était erronée, je parlais alors de leur réponse pour la corriger. Lorsqu'ils n'avaient pas d'explication à proposer, j'essayais de leur en faire trouver une à travers le contexte ; et s'ils n'arrivaient pas à trouver, je leur donnai alors une définition. Parallèlement à cet exercice, les élèves ont dû faire des recherches de vocabulaire dans le dictionnaire , sur certains mots que je supposais qu'ils ignoraient dans des récitations, ceci donnant toujours lieu à une correction et à une mise en commun en cours : les définitions apprises furent donc composées de leurs propres mots.¹

La compréhension et la signification furent aussi l'objet de cette lecture, c'est-à-dire que le choix des textes devait permettre aux élèves de comprendre un élément clé de l'histoire racontée : dans la *Vengeance de la Momie*, l'analyse du personnage de Khay s'est faite à la suite de la lecture du chapitre de présentation et de celui le présentant en train de marchander avec des pêcheurs. La définition des caractéristiques du merveilleux dans le conte s'est fondée sur la lecture et la comparaison de plusieurs contes.²

Les points de langue ont donné lieu quant à eux à diverses activités. L'orthographe a été travaillée à partir des textes vus en classe, ou bien à partir des travaux des élèves, dans le cadre de l'accompagnement, par exemple par une dictée issue

¹ Cf Annexe III

² Cf Annexe IV

d'un texte vu et lu juste avant l'exercice par les élèves : ceux-ci ont photographié les mots, puis, ils se sont appliqués à en reproduire le modèle. Ils ont pu eux-mêmes remarquer qu'ils faisaient beaucoup moins d'erreurs que d'habitude, et ils se sont rendu compte que leur concentration avait joué un grand rôle dans leur réussite. Sur leurs propres travaux, ils ont été invités, soit à corriger leurs fautes à l'aide d'un dictionnaire, soit, quand les fautes avaient été corrigées par le professeur, à réécrire une partie de leur texte sans fautes.

La langue elle-même a surtout été abordée dans un premier temps lors de corrections d'expressions écrites, avec le rappel de quelques règles pour les homophones par exemple.

Ainsi, tout le travail effectué à partir de la lecture (lecture de textes, mais aussi, relecture de ses propres écrits), a eu pour objectif d'élargir le champ de connaissances et de capacités des élèves, et de remédier à certaines de leurs difficultés, afin de les aider à passer de manière cohérente au stade de l'écriture, qui est l'aboutissement du réinvestissement, c'est-à-dire du savoir acquis et maîtrisé.

Mais, construire son cours en fonction des forces et des faiblesses des élèves est certes un effort louable, cependant, c'est un travail myope, qui ne prend pas en compte les réelles difficultés des élèves. Untel n'accorde pas le sujet et le verbe, eh bien, prenons un texte, faisons-lui remarquer que le nombre du sujet détermine le nombre du verbe, apprenons lui au besoin ce qu'est un sujet et ce qu'est un verbe s'il l'ignore (dans ma classe en effet, certains ont ouvert de grands yeux quand j'ai prononcé pour la première fois de l'année le mot « sujet » dans son acception grammaticale...), donnons lui une série d'exercices d'application, ou bien un texte à produire où il devra être particulièrement attentif à cet accord (en lui imposant une relecture spécifique). Sur le coup, il comprendra , il réussira les exercices. Mais qu'en sera-t-il lors de l'expression écrite suivante ? Déjà quelques erreurs réapparaîtront. Et si on regarde une copie de cet élève six mois après cette leçon, il y a de grandes chances pour que ses « progrès » passent inaperçus. Pourquoi ? Parce que l'apprentissage n'a pas été efficace, parce que l'élève a maîtrisé la règle dans un cadre précis, où on lui a demandé d'y être particulièrement attentif. Sorti du contexte et de la consigne, il a « oublié », ou « évacué » le fait qu'il devait accorder le sujet avec le verbe ; s'il n'avait que cette règle à retenir, il pourrait encore l'avoir présente à l'esprit à chaque production écrite. Mais

l'orthographe et la grammaire françaises sont complexes. En outre, ce n'est pas le seul domaine où l'on demande à l'élève d'apprendre, et de réinvestir.

Comment faire alors pour que l'élève ne perde pas son temps à utiliser sa mémoire vive, sans qu'il ne reste rien dans son « disque dur » ? Comment rendre l'apprentissage efficace ? Pour cela, il faut tenter d'analyser comment se construit l'apprentissage, non pas au niveau de la classe, mais au niveau de chaque élève : quel est son mode de fonctionnement ? Quels moyens met-il en œuvre pour apprendre ? Que se passe-t-il dans sa tête lorsqu'il tente de réinvestir ses connaissances ?

II ADAPTER SON ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE CHAQUE ELEVE :

Afin de mieux comprendre comment chaque élève fonctionne dans son rapport au travail et à l'apprentissage, il convient d'étudier son attitude et ses réactions face aux diverses activités qui lui sont d'ordinaire proposées, en faisant réfléchir l'élève lui-même à cette situation. Ainsi, par l'intermédiaire de tests, nous pourrions déterminer ce qui est à améliorer dans notre enseignement au quotidien.

A LA LECTURE DES CONSIGNES

Ayant donc constaté que les consignes posaient en général problème aux élèves, sinon dans la compréhension, du moins dans leur appréhension, j'ai proposé à mes élèves un test¹, destiné à me renseigner sur leur maniement de ces consignes, et à les faire réfléchir sur leur rapport à elles.

Importance que l'élève accorde à la consigne :

La première question s'est attachée à déterminer quelle importance les élèves accordaient aux consignes ; or, si douze élèves ont répondu qu'ils lisaient toujours la

¹ Cf Annexe V, seconde partie.

consigne avant de faire un exercice, huit ont annoncé regarder d'abord l'exercice, avant de lire la consigne. Deux élèves ont déclaré faire tantôt l'une ou l'autre chose.

Ainsi, une certaine partie des élèves court le risque de mal comprendre ce qui leur est demandé de faire, et de ne pas réussir l'exercice.

Cependant, la majorité d'entre eux (dix-sept) repensent régulièrement à la consigne en faisant l'exercice ; quatre n'y reviennent pas régulièrement, et deux ne font que la lire en début d'activité.

La consigne est donc pour les élèves un élément important, mais pas primordial, dans leur approche du travail à effectuer.

Comment les élèves pensent-ils comprendre la consigne ?

En ce qui concerne la compréhension, cinq élèves estiment très bien comprendre les consignes, huit le font bien, huit autres moyennement, et trois peu ou pas du tout. Il est étonnant de constater que parmi les cinq élèves qui disent très bien les comprendre, il y a quatre très bons élèves, mais aussi Fatima, dont on a vu précédemment qu'elle avait de grosses difficultés avec les consignes lors des expressions écrites.

Lorsqu'ils analysent les raisons de leur incompréhension, huit élèves déclarent avoir lu trop vite la consigne, quatre ne pas avoir compris les mots de celle-ci, trois ne pas avoir compris la phrase, et pour dix d'entre eux la consigne a été mal formulée (il est à noter que les élèves ont souvent donné plusieurs réponses à cette question, et que Fatima, affirmant que la consigne a été mal formulée, ne remet pas du tout en cause son jugement).

Clarté de l'énoncé :

Quand on leur demande ce qu'est une consigne claire selon eux, dix-huit élèves préfèrent un énoncé où tout est expliqué en détail, neuf apprécient que le professeur le lise à haute voix, trois souhaiteraient que soit répété plusieurs fois ce qu'il faut faire avec des mots différents, enfin, quatre élèves aiment les consignes courtes. Là encore, les élèves ont donné plusieurs réponses, et, fait étonnant, trois élèves qui réclament la concision souhaitent également que tout soit expliqué en détail : la production de consignes devient alors un casse-tête pour le professeur.

Prolongement du test :

Afin de comparer les réponses des élèves avec leur « performance » réelle, le test a été suivi d'un exercice composé de quatre questions¹. J'ai lu les deux premières à haute voix ; il y a eu 100% de réussite lors des réponses à ces questions. Mais pour les deux questions suivantes, que les élèves devaient lire seuls, c'était un peu plus difficile : trois élèves n'ont pas réussi cet exercice, élèves qui d'autre part avaient affirmé comprendre les consignes moyennement, peu, ou pas du tout. Ces deux questions lues par les élèves seuls, et auxquelles ils ont bien répondu, ont cependant donné lieu à beaucoup de demandes d'explications de la part de tous pendant le test.

Ainsi, dans la majorité des cas, lorsqu'on force les élèves à porter une véritable attention à la consigne, ils parviennent à la comprendre et à réussir l'exercice.

Enfin, à la suite de ces questions, venait une dernière réflexion sur le rapport de l'élève à la consigne : préférait-il et comprenait-il mieux celles que j'avais lues à haute voix, ou celles qu'il avait lues lui-même ? Dix d'entre eux se sont prononcés en faveur d'une lecture à haute voix par le professeur, six ont affirmé préférer les lire eux-mêmes, et sept sont restés neutres.

Cette réaction confirme le fait que beaucoup d'élèves ne fonctionnent pas en autonomie par rapport aux consignes. Or, si, pour les aider dans un premier temps, j'ai décidé à la suite de ce test, de lire à haute voix une fois chaque consigne d'expression écrite en début d'évaluation, j'ai aussi annoncé aux élèves que désormais, je ne donnerai plus d'indications pendant le reste de la séance, afin de les rendre plus autonomes. Ils ont tout d'abord été « paniqués » par cette « rupture », mais ils se sont peu à peu habitués à se confronter eux-mêmes à l'exercice ou à la consigne, sans que cela n'affecte en rien leurs résultats.

B LA PEDAGOGIE DU PROJET :

L'évocation :

¹ Cf Annexe V

Nous l'avons vu dans la première partie, la réussite est souvent liée à la motivation des élèves, et cette motivation dépend du projet que se fixe l'élève. Dans le cadre de l'apprentissage, celui qui réussit est celui qui parvient à se donner pour projet de réinvestir ce qu'il doit apprendre, c'est-à-dire qu'il doit s'approprier, par évocation mentale, ce qu'on lui demande de mémoriser : « l'appropriation du sens s'accomplit par et dans l'évocation »¹

Qu'est-ce que c'est, cette évocation mentale ? C'est le fait de retrouver et de repenser dans son esprit, par des images et/ou par des mots, une situation déjà vécue. Et c'est là qu'entre en jeu un projet essentiel. Pour certaines personnes, l'évocation se fera par des mots, on les appellera alors « auditifs » ; pour d'autres, l'évocation se fera au moyen d'images, et ils seront appelés « visuels ». Il est cependant plus juste de considérer qu'une personne a les deux facultés, mais qu'elle en développe plus particulièrement une des deux, et on dira de cette personne, selon le cas, qu'elle est plutôt « à dominante auditive » ou plutôt « à dominante visuelle ». Cependant, certains sujets fonctionnent exclusivement dans l'un ou l'autre mode.

Visuels et auditifs au sein de la classe :

Madame Villaceque, ma tutrice, ayant elle-même pratiqué la gestion mentale, a déterminé après m'avoir posé un certain nombre de questions, que j'avais une dominance auditive.

Avec son aide, j'ai élaboré la première partie du test, destiné à approcher le mode de fonctionnement de chaque élève¹.

Ainsi, treize élèves présenteraient une dominante visuelle, six une dominante auditive, et quatre fonctionneraient aussi bien en visuel qu'en auditif.

Il est intéressant de noter qu'aucun des six élèves à dominante auditive ne fait partie des élèves moyens ou en difficulté cette année ; étant moi-même à dominante auditive, la manière de construire mon cours, de présenter une notion à apprendre, a peut-être influencé ou joué sur la capacité d'évocation des élèves, ce dont les « auditifs » ont pu tirer davantage de profit.

¹ Antoine de la Garanderie, *la Motivation*, p17

¹ Cf Annexe V, première partie.

Paramètres maîtrisés dans l'évocation :

Toutefois, il faut aussi s'attacher à déterminer si l'évocation des élèves est efficace, et dans quels domaines elle s'applique : on parle alors de paramètres. Le premier concerne la gestion du quotidien (choses, êtres), le second, les apprentissages de base automatiques (calcul mental, par cœur), le troisième, les opérations complexes (compréhension, application d'une règle, induction et déduction), le quatrième, la créativité et l'imaginaire.

Dans ce test proposé aux élèves, j'ai tenté de déterminer s'ils fonctionnaient correctement en P3 et en P4¹, qui sont des paramètres essentiels à leur progression en français. Si dans ce test, dix-huit élèves ont manifesté des capacités en P3, et dix-sept en P4, douze d'entre eux n'ont fait aucun effort d'imagination (P4) dans l'exercice II,2, et, on s'en souvient, trois élèves n'avaient pas réussi l'exercice (mauvais fonctionnement en P3).

Ainsi il sera nécessaire de développer le fonctionnement en P4 des élèves, mais aussi de consolider le P3 indispensable au réinvestissement des acquis.

C L'AFFECTIF

Il est un facteur, dans l'apprentissage, que nous avons totalement occulté pour l'instant, c'est l'humain. Il ne s'agit en effet pas pour les élèves uniquement d'apprendre, sans intervenant extérieur. La nature de leur relation avec le professeur détermine souvent leur bonne ou mauvaise volonté. Il faut évidemment se faire respecter en tant que professeur, et que les élèves prennent bien acte de ce statut. Mais il ne faut pas que ce statut s'instaure comme une frontière entre deux rôles figés.

Or, l'élève considère souvent le professeur comme un personnage qui ne serait que cela : quelqu'un qui est chargé de leur faire un cours et de leur mettre une note. Ils ne réalisent pas que chaque professeur a une vie, des occupations, des loisirs en dehors du collège, qui n'ont rien à voir avec leurs cours, comme eux en ont. Certains de mes

¹ P3 = paramètre 3 ; P4 = paramètre 4.

collègues m'ont raconté l'effarement d'élèves qui croisaient leur professeur au supermarché, comme s'ils ne concevaient la place du professeur que sur son lieu de travail, et qu'il n'était par conséquent pas une personne tout à fait comme les autres, par exemple une personne qui fait ses courses pour manger.

Ainsi, s'il n'est pas toujours possible pour un professeur de sortir du cadre du collège dans sa relation avec les élèves, il peut au moins tenter de sortir du cadre du cours disciplinaire, afin de construire une autre relation avec ses élèves. Et ceci sera d'autant plus efficace si ça ne se produit pas durant les heures traditionnelles de son cours.

J'ai eu l'occasion d'accompagner mes élèves à la piscine lors d'une séance d'EPS qui constituait une évaluation sommative. Ils se sont d'abord montré flattés de « l'importance » que je leur accordais, puis, au fur et à mesure de leurs passages (longueurs, plongeurs), ils étaient attentifs à mes réactions, à mes impressions. Certains sont venus m'expliquer qu'ils nageaient pour la première fois (chose que j'avais remarquée), d'autres, possédant d'indéniables qualités, qu'ils en avaient fait en club pendant un certain temps.

En tout état de cause, cette expérience s'est révélée très positive, tant pour moi, qui ai vu mes élèves sous un jour différent, que pour ceux-ci, qui ont fait l'expérience d'un nouveau rapport avec leur professeur de français. Deux élèves m'ont même demandé par la suite si je serais intéressée pour aller les voir lors d'une compétition de gymnastique, proposition que je me suis empressée d'accepter.

J'ai également le projet d'organiser une sortie avec mes élèves n'ayant pas de rapport direct avec le français, mais avec une autre matière, la biologie, en allant à la *vallée des tortues*, ceci pour renforcer la cohésion existant entre la classe et le professeur. En effet : « on sait qu'une influence sur autrui peut l'amener à réagir au moins de deux façons : soit par l'acceptation, soit par le rejet »¹.

Sans que l'ambiance soit tendue, il peut s'instaurer au fil de l'année, une certaine routine dans les rapports entre les élèves et le professeur. De telles activités annexes, décontextualisées du cours, peuvent donner un nouvel élan et une nouvelle motivation à tout le monde. C'est aussi, si les rapports sont plus difficiles, un moyen de faire retomber la tension et de redéfinir les fondements de la relation élève/professeur.

¹ Antoine de la Garanderie, *La Motivation*, p88.

Ayant réfléchi au mode de fonctionnement de chaque élève, j'ai pu m'apercevoir qu'il était parfois différent du mien, et, qu'en fonction de la manière dont je construisais mon cours, certains élèves pouvaient être mis en difficulté si je ne leur prêtais pas assez d'attention. Les rapports que j'entretiens avec les élèves ont aussi une importance dans la motivation qu'ils peuvent leur procurer.

III ADAPTER SES PRATIQUES EN FONCTION DE LA CLASSE ET DE L'ÉLÈVE :

Quand on parle de pédagogie différenciée, on pense surtout à s'attacher aux difficultés particulières de chaque élève. Mais cela ne suffit pas si le message, si le moyen de la communication n'est pas, lui non plus, adapté à l'élève, en fonction de son mode de fonctionnement. Il ne s'agit certes pas «d'assister» l'élève, mais de l'amener à évoluer progressivement, tout d'abord en lui faisant acquérir une certaine maîtrise dans son domaine de prédilection, puis, en le guidant, à s'approprier d'autres moyens d'apprentissage, de façon à ce qu'il accède à la plus grande autonomie possible dans toutes les situations.

A LA PRÉSENTATION DU COURS :

Le fait d'avoir une majorité d'élèves à dominante visuelle m'a amené à repenser la manière dont je devais construire le cours. La parole, l'échange de paroles avec les élèves, est le mode de communication, et le mode de construction du cours. Mais j'ai pris conscience de la nécessité de proposer aux élèves un support visuel pour chaque notion importante.

Reprenons l'exemple d'un mot de vocabulaire qui pose problème dans un texte. J'ai pris l'habitude de noter le mot avec son synonyme – ou une brève explication – au

tableau, en même temps que nous construisions le sens à l'oral. En outre, pour certains mots, , il est tout à fait possible de faire un dessin ou un schéma au tableau (même si l'on n'est pas très doué pour cela). Dans Tom Sawyer, nous avons rencontré les mots « hunier » et « clin foc ». Tout en expliquant que c'étaient des voiles, et où elles se situaient sur le bateau, j'ai dessiné le schéma suivant¹ :

Ceci a permis aux élèves de mieux visualiser, donc de mieux comprendre les mots et le texte.

Mais il ne s'agit pas seulement de mots, on peut aussi se servir de supports visuels pour faire passer des idées. Lors de la séquence sur la poésie, j'ai consacré une séance aux poètes engagés. Après avoir étudié les Effarés de Rimbaud, et un extrait du Cahier d'un retour au pays natal d'Aimé Césaire, j'ai proposé aux élèves un poème d'Ernst Jandl¹ qui reproduisait par une série de consonnes les différents bruits de la guerre. Il y eut d'abord une brève observation sceptique, puis les élèves ont retrouvé à travers les différentes suites de consonnes, des armes qu'ils se représentaient d'après elles (mitraillettes, obus, bombes, grenades...); certains ont eu besoin de « lire » le texte à haute voix, d'autres non, mais tous ont compris qu'il s'agissait d'un réquisitoire contre la guerre, surtout en regardant la « comptine » qui terminait le poème.

Si le cours accorde une place au support visuel, la trace écrite doit aussi l'intégrer, afin de rendre cet outil véritablement efficace. Il peut l'être grâce à une mise en valeur de l'écrit par le surlignage, mais on peut aussi réaliser de très simples schémas, par exemple le portrait de Khay dans la Vengeance de la Momie :

¹ Cf Annexe VI

¹ Cf Annexe VII

Cette pyramide n'est pas compliquée à réaliser, et elle a l'avantage de retenir l'attention des élèves (aspect ludique).

B PROPOSER DE NOUVELLES ACTIVITES

Du fait du grand nombre d'élèves à dominante visuelle, j'ai décidé d'accorder une place beaucoup plus importante à la lecture de l'image, quitte à partir de l'image elle-même pour stimuler leur évocation.

Lors de la séquence sur la poésie, j'ai intitulé une séance : « comprendre la poésie comme l'écriture d'une vision personnelle du monde ». le support était le *Bestiaire* d'Apollinaire illustré par Raoul Dufy¹. Certaines images correspondaient à la « description » de l'animal, d'autres non. J'ai d'abord demandé aux élèves de dire, en regardant les images, quels mots leur venaient à l'esprit pour chaque animal. Cet exercice a donné lieu à de multiples réponses, qui ont été notées sous les images. Puis, j'ai distribué une nouvelle feuille avec les images et les poèmes. J'ai alors demandé aux élèves d'analyser les textes et de trouver ce que signifiait chaque animal pour le poète en un ou deux mots. Ces mots, là aussi, ont été notés à côté des poèmes.

Après une confrontation de ce qui avait été écrit par les élèves dans chacune des deux cases pour les mêmes animaux, nous sommes arrivés à la conclusion que le poète et le dessinateur avaient une vision parfois identique, parfois différente d'un même sujet.

C L'ÉVALUATION :

Si les activités et les supports changent de nature, il convient d'adapter également les évaluations, de manière à réaliser un véritable réinvestissement.

Ainsi, l'évaluation de la séquence sur la poésie a comporté de multiples exercices, dont deux fondés sur des supports visuels (un calligramme et une nouvelle illustration de Raoul Dufy)².

Le fait de proposer plusieurs exercices sur différents poèmes m'a permis d'accorder une importance particulière aux consignes, de manière à les rendre plus claires. Alors qu'en expression écrite j'avais souvent recours à plusieurs phrases pour définir le sujet, je me suis imposé de faire des phrases courtes, et si possible d'en utiliser une seule par question. Lors de cette évaluation, je n'ai donné absolument aucune explication aux élèves, à quelque niveau que ce soit. Les notes se sont échelonnées de 2/20 (Djamila, l'ancienne primo-arrivante), à 20/20 (Yasmina), et la moyenne du contrôle fut de 11,4/20, les élèves chutant principalement sur les questions de versification, car ils n'avaient pas appris leurs leçons. Mais le calligramme a été parfaitement restitué, et l'exercice sur le hibou a été lui aussi fort bien réussi.

D RENDRE L'ÉLÈVE AUTONOME :

Malgré tout, il ne faut pas tomber dans l'excès qui consisterait à n'utiliser que les supports sanctionnés par la réussite des élèves : il faut aussi les initier à ceux dans lesquels ils se sentent les moins à l'aise, afin de les faire progresser et d'enrichir leur mode de fonctionnement. En effet, doit-on se satisfaire du fait qu'untel utilise le visuel, que tel autre a un fonctionnement pauvre en P4 ?

Il faut certes attirer l'attention de l'élève, et pour cela, lui présenter un modèle qu'il puisse comprendre, mais il faut aussi le pousser à aller plus loin.

Lors de la séquence sur le conte, j'ai donné quatre contes à lire (*Barbe Bleue*, *le petit Poucet*, *le Briquet*, et *la Belle et la Bête*). Or, je sais très bien que chaque élève de la classe n'a pas lu chaque conte dans son intégralité ; mais, outre le fait que je voulais

¹ Cf Annexe VIII

satisfaire l'appétit de ceux qui aiment lire, j'ai utilisé dans chaque conte des éléments clés (merveilleux, temps, lieu...) qui ont ensuite servi aux élèves lors de la séquence suivante d'écriture longue : « écrire un conte ».

Le fait de réinvestir ainsi des connaissances n'est pas toujours perçu par les élèves comme un fait essentiel passant par l'évocation. Pendant une séance animée par Madame Villaceque, les élèves sont revenus sur les tests qu'ils avaient fait concernant la lecture de consignes et la gestion mentale, avec un nouveau support, une récitation¹.

Madame Villaceque a demandé à certains ce qui se passait dans leur tête, si, en apprenant, ils pensaient au texte avec des mots ou avec des images. Les élèves ont eu l'occasion de s'apercevoir eux-mêmes qu'ils fonctionnaient différemment, que certains mettaient plutôt des images dans leur tête, d'autres des mots. Puis, en fin de séance, elle est revenue avec eux sur le processus d'apprentissage avec ce schéma :

(en haut de la ligne, c'est ce qui doit se passer dans la tête de l'élève pour l'amener à réussir son projet inscrit sur la ligne du bas à droite).

Elle a aussi laissé le temps aux élèves d'évoquer ce schéma qu'ils avaient construit en le leur cachant, puis elle le leur a fait restituer.

Avec un tel fonctionnement, chaque séance doit donc débiter par la définition d'un projet pour l'élève, et le rappel de l'importance d'être attentif, puis, en cours de séance, laisser la place à l'évocation, et enfin, le réinvestissement doit être mis en place au cours de cette même séance.

Ainsi l'élève, comprenant la mécanique de son esprit, acquerra peu à peu les automatismes de l'apprentissage.

² Cf Annexe IX

¹ Cf Annexe 10

E PROJET DE CLASSE ET TRAVAIL EN GROUPE :

Dans ce mémoire, nous avons consacré une grande partie à l'élève en tant qu'individu. Il semble cependant nécessaire de le considérer aussi maintenant comme un élément parmi d'autres au sein du « groupe-classe », afin d'assurer la cohésion des projets individuels, et de ne pas se disperser.

Ainsi, certaines activités effectuées en groupe ou individuellement ont impliqué toute la classe, comme des exposés autour d'un thème (les dieux Egyptiens, les personnages de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*). Le travail de groupe en classe est aussi régulièrement pratiqué : dernièrement, j'ai fait rédiger aux élèves des résumés (dont la technique avait été vue auparavant) sur les chapitres de la fin de *Tom Sawyer*. En effet, beaucoup d'entre eux n'avaient pas lu le livre en entier, et s'étaient arrêtés au moment où Tom, Huck et Joe sont sur l'île. A partir de la recherche du trésor, jusqu'à la fin de l'histoire, j'ai fait résumer le livre par les élèves, en donnant deux ou trois chapitres à six groupes de trois ou quatre élèves. J'ai désigné pour chaque groupe un chef, qui devait répartir les tâches ; puis, chaque groupe a lu devant la classe le résumé qu'il avait fait par l'intermédiaire d'un rapporteur qui ne devait pas être le chef de groupe. J'ai aussi donné à ces derniers un petit questionnaire à remplir, concernant la participation de chaque membre du groupe et l'intérêt de ce genre de travail¹. Tous ont répondu que cette approche était intéressante et enrichissante, et, dans l'ensemble, tous les élèves se sont impliqués dans ce projet, qui a fait l'objet d'une « note de compensation », à utiliser pour rattraper un contrôle raté.

Mais ces exercices ne débordent pas du cadre du cours.

Il a donc été mis en place un défi-lecture, qui oppose la sixième A1 à la cinquième T1. Ce défi, qui a pour objectif principal de faire lire les élèves, sert aussi à souder la classe et à construire un projet de travail commun. Ce n'est plus chaque élève qui étudie dans son coin pour avoir sa note, c'est toute la classe qui travaille pour atteindre un objectif : gagner ce défi. A l'heure actuelle, la phase de lecture n'est pas

¹ Cf Annexe XI

encore terminée : elle a pris du retard à cause de la lenteur de certains élèves ; il est donc encore trop tôt pour évaluer l'impact de ce projet.

Toutefois, ce défi me permet aussi de sensibiliser un peu plus les élèves à propos des consignes, puisque cette fois-ci, c'est à eux de poser des questions : une facile, une moyenne, et une difficile. Et ils trouvent cet exercice périlleux, car ils ne se rendent pas bien compte du niveau des questions qu'ils doivent produire.

Un autre projet, ne mettant personne en concurrence cette fois-ci, est en train de voir le jour. Les élèves ont écrit leurs contes, et les ont tapés sur ordinateur. J'entre maintenant dans une phase de correction et de finition (en effet, tous n'ont pas pu entièrement achever de taper leur texte). Ensuite, un recueil sera « publié », avec les contes illustrés par les élèves. Un exemplaire sera remis à chacun d'entre eux, et quelques uns seront mis au CDI à la disposition de tous.

De tels projets sont bénéfiques, car toute la classe se prend au jeu, et tout le monde est motivé pour donner une bonne image de soi et de sa classe.

S'il est important de considérer les modes de fonctionnement particuliers de chaque élève, et d'adapter son enseignement de manière à favoriser leur apprentissage, et donc leur réussite, il faut aussi les former à d'autres modes de pensée que ceux qu'ils utilisent habituellement, et ne pas occulter le fait qu'ils constituent aussi un groupe qu'il faut souder autour de projets communs dépassant les objectifs personnels.

CONCLUSION

A travers mes expériences et mes recherches durant mon année de stage, et grâce aux conseils de ma tutrice Madame Villaceque, je me suis donc rendu compte que le dispositif didactique et que les stratégies mises en place pour la réussite des élèves ne se révélaient efficaces que s'ils étaient adaptés à leur mode de fonctionnement ; ce qui n'empêche pas de tenter de faire évoluer ce dernier. Afin de donner aux élèves les moyens de travailler, il a fallu tout d'abord les motiver en leur proposant des projets qu'ils devaient s'approprier, puis leur parler dans le langage qu'ils comprennent le mieux.

En effet, un élève qui a du mal à comprendre une notion à cause du moyen de communication utilisé « décroche », n'est plus attentif, et est donc incapable de retenir quoi que ce soit.

Cependant, s'il faut prêter une attention particulière aux difficultés des élèves et à leurs causes, il faut aussi les initier à ce qu'ils maîtrisent le moins, de manière à les faire évoluer et progresser. Cette progression s'effectue par étapes, et c'est à l'enseignant de se fixer des objectifs cohérents. Par exemple, la lecture de consignes en évaluation ne donne plus lieu à autant de questions qu'auparavant ; ceci est évidemment dû au fait que les élèves savent que je ne leur donnerai plus d'indication, mais aussi à un effort mutuel : de ma part pour clarifier ces consignes, de la leur en se montrant plus sûrs

d'eux-mêmes, après avoir constaté lors d'évaluations précédentes qu'ils faisaient bien ce qui avait été demandé.

Il est aussi important de considérer l'élève à la fois comme un individu et comme un membre du groupe, car c'est ce qu'il est ; de lui donner à la fois des projets individuels et des projets collectifs.

Il est aujourd'hui encore un peu tôt pour analyser les résultats et percevoir le réel impact de ce dispositif, car les mécanismes et les automatismes ne sont pas encore totalement acquis, tant par les élèves que par le professeur : en effet, gérer une séance laissant le temps de l'évocation et faisant réinvestir l'élève immédiatement est parfois difficile , soit à cause d'interventions extérieures (informations à faire passer), soit parce qu'un point du cours a demandé d'être plus développé que ce qui était prévu.

Mais il est certain que la motivation et l'attention des élèves sont accrues lors des séances qui respectent ces impératifs, et que les apprentissages sont facilités par ces méthodes, tout en permettant à l'élève d'acquérir davantage d'autonomie.