

RESUME

.....

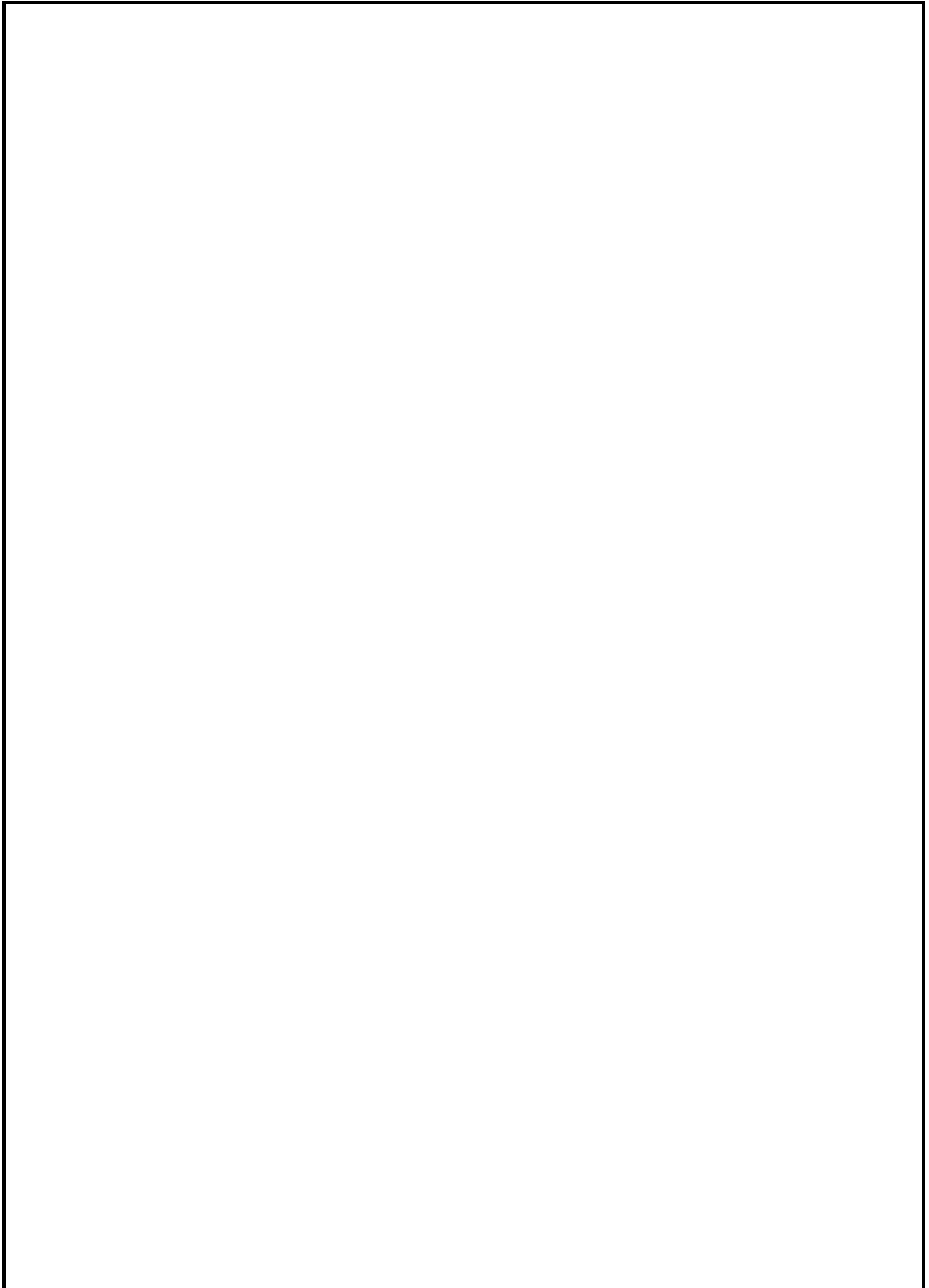
Mon analyse pose la question de la gestion d'une classe « difficile ». Cette « difficulté » s'est révélée tout au long de l'année dans le comportement, souvent pénible, de nombreux élèves. J'ai donc cherché à mieux comprendre le groupe classe, sa spécificité, le parcours scolaire des élèves, leur situation en lycée professionnel, leurs attentes par rapport à ce milieu. Puis, j'ai fait un bilan du travail réalisé en classe en termes de mise en œuvre des apprentissages et d'atteinte des objectifs. A la lumière du synopsis des séquences réalisé pour établir ce bilan, j'ai sélectionné quelques « échecs » pédagogiques particulièrement marquants et je les ai analysés en recherchant s'il n'existait pas de lien entre ces échecs et la démarche pédagogique suivie. Cette démarche m'a permis d'identifier mes erreurs, de voir comment j'ai remédié à ces erreurs au cours des séquences suivantes et enfin, de mettre en place des stratégies nouvelles pour la construction des séquences à venir, en maintenant mes efforts pour adapter ma démarche au profil de la classe.

My analysis deals with the best way of managing a “difficult” class. The difficulty has been perceptible all around the year in the often unpleasant behaviour of a lot of pupils in my class. Therefore, I have tried to reach a better understanding of the reality of the class group, their specificity, their previous schooling, their place in the vocational school, their expectations as regards vocational studies. Then, I have made an estimate of the work done in class, the skills which have been trained and the objectives which have been reached. In the light of the synopsis of my sequences, which has been used to establish the assessment, I have selected a few outstanding “failures” in the pedagogy I have applied so far, and I have analysed these “failures”, trying to find out some link between these failures and the pedagogy applied. This approach has allowed me to identify the mistakes made and to see how I have been able to remedy to them in the following sequences. It has also allowed me to start new strategies in the forthcoming sequences with a constant view to adapting my teaching practice to the profile of the class.

Mots clés:

Objectif, apprentissage, découverte professionnelle, stratégie, adaptation, Analyse, erreur, remédiation.

Mention et opinion motivée du jury :

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the jury's mention and opinion. The box is currently blank.

SOMMAIRE

I – LES FONDEMENTS DE L'ANALYSE :

A/ La Troisième Découverte Professionnelle : une classe « difficile » ?

- a) **Spécificité de la classe d'anglais.**
- b) **La Troisième Découverte Professionnelle « six heures »: une classe de transition.**
- c) **L'absence d'évaluation en anglais au Brevet des Collèges.**
- d) **Un taux d'absentéisme élevé.**

B/ Quels objectifs pour la classe de Troisième D.P. 6 ?

- e) **Existe-t-il un programme spécifique ?**
- f) **Les orientations données par les textes officiels.**
- g) **L'absence de supports de cours « prêts à l'emploi »**

C/Présentation du synopsis des séquences mises en place.

II- LE CHOIX DE LA METHODE PEDAGOGIQUE

- a) **Une approche concrète et raisonnée ;**
- b) **Les enjeux d'une Analyse Par Objectifs dans la démarche pédagogique.**

III- OBJECTIFS ET MISE EN ŒUVRE : ANALYSER LES DECALAGES

A/Compréhension orale : comment faciliter l'écoute

- a) **Un essai malheureux.**
- b) **Un essai....transformé ?**

B/ Expression orale : place de l'image.

- a) **Rôle de l'image dans l'expression spontanée.**
- b) **Quelle image pour quelle expression ?**

C/ Compréhension écrite : l'importance du guidage.

- a) **Donner à l'élève les moyens d'anticiper le contenu du texte.**
- b) **Concevoir la fiche élève avec un maximum de rigueur.**

D/ Expression écrite : une compétence difficile à exercer.

- a) **Une compétence peu exercée.**
- b) **Les obstacles rencontrés.**

E/ Evaluation : un point noir.

- a) **Evaluer, est-ce important ?**
- b) **Comment préparer l'élève à l'évaluation sommative ?**

IV- PERSPECTIVES ET CONCLUSION

- a) **Le recours aux techniques audiovisuelles.**
- b) **Se donner les moyens d'une approche plus concrète.**

INTRODUCTION

Pour ma première année en lycée professionnel, il m'a été confié ce que l'on a coutume d'appeler une « classe difficile ». Il s'agit de la troisième Découverte Professionnelle, vingt garçons et une seule fille entre 14 et 17 ans, scolarisés au lycée Mistral pour découvrir l'environnement professionnel et tenter d'élaborer un projet personnel de poursuite d'études. Si je devais résumer en une image mon sentiment sur les quelques mois écoulés dans ma classe, je dirais que j'ai l'impression de conduire un attelage difficile sans bien connaître les règles qu'il faudrait mettre en place pour discipliner et faire progresser ces jeunes dont on m'a confié la charge. Alors je tâtonne, je construis, j'expérimente la première séance d'une séquence, puis je modifie la séance suivante en fonction des réactions obtenues, semblable dans cette démarche au « bricoleur » dont parle Philippe Meirieu dans *Le Choix d'Eduquer*. Il nous dit que : « l'activité pédagogique s'apparente profondément à celle du bricoleur. Sa recherche est celle d'une correspondance, souvent mystérieuse, parfois étonnante entre des événements observés et des propositions effectuées » p 96. Ayant déjà enseigné auparavant, cette construction de l'outil pédagogique m'est familière, ainsi que les résultats inattendus qu'elle produit quelquefois, et le mystère de l'échec ou de la réussite que j'enregistre dans la mise en place des stratégies d'enseignement ainsi que l'étonnement que cela produit en moi, m'ont toujours conduit à vouloir interroger la stratégie, ou plutôt, les stratégies que j'ai suivies jusqu'ici, les supports que j'ai proposés, les outils que j'ai utilisés. Je vais donc me pencher sur l'année en cours et essayer de comprendre, rétrospectivement, les effets des protocoles que j'ai mis en place grâce aux apports de la formation et voir comment mes erreurs et tâtonnements pourront servir mes futures démarches.

C'est cette orientation que je cherche à exprimer dans le titre de mon mémoire : « comment se donner les moyens de mieux gérer une classe difficile ? »

Je formulerai cette recherche dans la problématique suivante : « en quoi les réactions des élèves observées au fil des séquences témoignent-elles de l'adaptation progressive du matériel pédagogique utilisé et sur quelles nouvelles stratégies cette remédiation ouvre-t-elle »

Je souhaite d'abord définir en quoi le profil de la troisième professionnelle rend la recherche et l'adaptation du matériel pédagogique particulièrement nécessaires à la réalisation des objectifs visés.

Puis, en m'appuyant sur l'analyse du corpus synthétisé de mes séquences, je dégagerai les interactions entre les attitudes rencontrées chez les élèves et le choix des supports, démarche et outils de communication employés pour montrer comment, grâce à ma réflexion, à la formation reçue cette année, et aussi grâce à l'expérience de ceux qui m'entourent, j'ai amélioré ma démarche.

Enfin, je tenterai de savoir si cette remédiation peut déboucher sur une conception plus positive des apprentissages à venir.

I- LES FONDEMENTS DE L'ANALYSE

A/ LA TROISIEME DECOUVERTE PROFESSIONNELLE : UNE CLASSE « DIFFICILE » ?

a)La spécificité de la classe d'anglais.

Pour moi, la réalisation de toute séance repose sur une espèce de « schéma actantiel » de l'enseignement qui met l'élève en relation directe avec l'enseignant au moyen d'un outil, L'outil le plus simple étant la voix de l'enseignant lui-même s'adressant à sa classe.

« Schéma actantiel » car il y a bien une production d'actions au travers d'activités qui donnent à l'élève l'occasion d'exercer ses compétences comme : repérer, identifier, classer, reproduire, déduire. « Schéma actantiel » également parce que la classe est une scène peuplée d'« actants », les élèves, que l'enseignant met en activité, mais aussi « d'acteurs » puisque la situation de communication dans l'apprentissage des langues en classe, est relativement artificielle. En effet, souvent, la langue que l'on utilise pour communiquer...ne communique rien d'autre qu'elle-même. Par exemple, tout ce qui relève du Classroom English : accueil, salutations, consignes donnés en anglais, ne tire pas son importance d'un contenu, d'un savoir nouveau qu'il faudrait mettre en place mais bien du contenant lui-même : choix du lexique, structure de la phrase, phonologie et intonation. De la même façon, quand il s'agit d'encourager l'élève à s'exprimer à l'oral, ou à l'écrit, sur un thème culturel ou de société, il lui est souvent bien difficile de s'efforcer de le faire en anglais. Pourtant, il aurait des choses à dire, il est intéressé et il comprend mal que l'enseignant lui impose de passer par l'anglais

pour exprimer son point de vue. Alors, quelquefois, cet élève se décourage et ne dit plus rien. Ainsi, tel un acteur qui doit se plier aux exigences de son rôle, l'élève doit d'abord accepter cette situation de classe particulière et un peu artificielle, où l'on fait « comme si » nous étions à Londres ou à New York, étrangers nous-mêmes, ou face à des non francophones, ce qui n'est pas le cas. Si on y réfléchit bien, pour les adolescents de quinze ans que j'ai eus cette année, la situation manque de sens, d'autant plus que pas un d'entre eux ne se voit vraiment utiliser l'anglais, que ce soit dans son avenir professionnel ou, à plus court terme, culturel. En effet, lorsque la question leur a été posée en séquence 4, séquence qui avait pour thème la découverte de Londres, un seul élève a déclaré qu'il aimerait bien voyager dans les pays anglo-saxons.

Ce qui me conduit à donner une définition d'un premier comportement négatif, qui affecte la séances d'anglais et qui contient en germe tous les conflits à venir : la résistance implicite du groupe à ne pas jouer le jeu, à refuser de fournir un effort qui semble inutile, à ne pas parler anglais et à tout faire pour que l'enseignant soit contraint de parler français. Tous les élèves ne partagent pas cet état de rébellion, bien sûr. Le questionnaire des élèves porté en annexe 1 montre que certains élèves (20%) apprécient l'anglais. Mais il révèle aussi que d'autres, plus nombreux, n'éprouvent aucun goût pour cette langue, et la gestion de la classe en est affectée.

b) La troisième Découverte Professionnelle « six heures » : une classe de transition.

Cette classe, dont c'est la deuxième année d'existence seulement, se démarque des autres sections de troisième par sa localisation et par aussi par les buts poursuivis. En effet, le jeune adolescent de quatorze ou quinze ans n'a pas encore quitté cette zone d'indétermination que constitue le collège, et l'année de troisième représente pour lui l'année terminale d'un cycle qui est, aussi, une année passerelle vers le lycée, général ou professionnel. Durant cette année, on lui demande de réfléchir à ce qu'il veut faire, puis de faire un choix en cohérence avec ses capacités et les structures d'accueil de sa région. Quand il choisit le lycée professionnel, même si cette option n'a pas toujours été voulue par l'intéressé, l'élève a tout de même préparé son orientation par une année de réflexion, avec l'aide des professeurs et des conseillers d'orientation de son collège. Il entre au lycée professionnel avec la perspective d'une certaine stabilité. En effet, il sait, ou croit savoir car parfois l'orientation est un échec, où il sera et ce qu'il va faire durant les deux années de CAP ou de BEP, qui vont suivre. Or, la situation est différente pour l'élève de troisième Découverte Professionnelle. Celui-ci a déjà quitté le cycle d'indétermination du collège et cela, prématurément. Encore très jeune

(quelques élèves ont 14 ans en début d'année scolaire), il est déjà en situation d'orientation, mais- et c'est bien là que se pose le problème- sans savoir exactement vers quoi il se dirige. Pourra-t-il continuer des études ? Le souhaite-t-il ? Va-t-il basculer à la fin de l'année dans la vie active ? Autant d'incertitudes qui introduisent une distance entre le vécu de l'élève et l'école et ne le prédispose pas à se concentrer en cours.

c) L'absence d'évaluation en anglais au brevet des collèges.

Contrairement aux autres élèves du lycée professionnel, l'intérêt d'étudier l'anglais n'est pas soutenu par la perspective d'une épreuve d'examen. En effet, ces élèves, bien qu'en lycée professionnel, présentent le brevet des collèges. Or, cette certification ne comporte, pour l'instant, aucune épreuve de langue. Il est donc bien difficile de les inciter à maintenir leurs efforts dans une matière pour laquelle, et dans le meilleur des cas, ils ne seront évalués que dans trois ans. Quand on a quinze ans, une telle échéance apparaît bien lointaine et peu préoccupante.

c) Un taux d'absentéisme élevé.

Du 8 novembre au 14 mars, soit 30 séances comptées en classe entière, la moyenne des absences s'élève à 5 élèves par séance et à 4,6 élèves en données corrigées, c'est-à-dire si l'on retire du nombre des séances celles où ne je n'ai pas eu d'élèves suite à des mouvements de grève, ce qui représente près de 22% de l'effectif. Ainsi, 4 élèves sont régulièrement absents. Ce sont ceux aussi dont l'attitude pose le plus de problèmes quand ils reviennent en classe. Ils n'ont que rarement apporté de quoi travailler : leur cahier et un stylo. Ils ont généralement perdu tous les documents qui ont été distribués. Pire, le cours dont ils ont manqué la plupart des étapes, n'a plus de sens pour eux. Dans ces conditions, comment s'intégrer à la classe d'anglais? S'il est difficile de faire travailler ces élèves, il est encore plus dur d'arriver à les canaliser pour qu'ils ne perturbent pas la classe. Et tout le temps consacré à discipliner quelques élèves est perdu pour les activités linguistiques.

Ainsi, l'incertitude sur le parcours scolaire à venir, l'absence de spécificité de cette classe, à mi chemin entre le collège et le lycée, ainsi que l'absentéisme d'un petit nombre qui perturbe la classe, font de l'élève de troisième Découverte Professionnelle un « client » difficile. Il faut ajouter à cela le sentiment d'échec qui caractérise plusieurs élèves car le plus souvent,

l'orientation scolaire n'a pas été vraiment choisie mais a été déterminée par un niveau insuffisant en classe de quatrième, ou lors d'une première troisième. C'est donc à cet élève « hors normes » qu'il va falloir adapter l'enseignement de l'anglais. Comment faut-il s'y prendre ?

B/ QUELS OBJECTIFS POUR LA CLASSE DE TROISIEME D.P. 6 ?

a) Existe-il un programme spécifique ?

Une recherche sur Internet a confirmé mes doutes à ce sujet. Ainsi que le montre l'annexe 2, il n'existe pas de programme spécifique à cette classe, ce qui signifie que c'est le programme de troisième générale qui s'applique à mes élèves. Les recommandations exprimées par les IEN d'anglais à ce sujet sont les suivantes :

« Nous savons que les élèves affectés en 3^{ème} DP module 6 heures sont souvent en situation difficile dans les matières générales ; ils manquent de motivation et d'appétence pour le système scolaire traditionnel. Il s'agit donc d'aborder, d'une manière différente du collège, les éléments de base du programme... ». On lit plus loin : « il est nécessaire de leur redonner confiance tout en maintenant les exigences inscrites dans l'esprit des textes. Il s'agira donc d'adapter le programme de troisième avec bon sens mais sans complaisance afin de permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité » et plus loin encore : « Rappelons que le niveau attendu en fin de troisième est celui de B1 du cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(sauf pour l'expression écrite, A2) .

Malgré la possibilité « d'adapter » le programme et de ne travailler que sur les « éléments de base », les exigences restent élevées. En effet, lorsque je lis certaines des compétences attendues, par exemple celles qui figurent dans la colonne B1 du cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (annexe 3 bis), et que je note les capacités demandées : « *je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers* » ou bien : « *je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante* », je prends alors conscience de l'écart qui existe entre ce niveau d'exigence et les capacités actuelles de mes élèves, comme en témoignent plusieurs copies d'élève données en annexe 11.

b) Les orientations données par les textes officiels.

Le document déjà cité sur l'apprentissage des langues en Découverte Professionnelle (A 2), ainsi que le Document d'Accompagnement des programmes de cette section, paru le 26 mai 2005 et dont un extrait figure en annexe 3, mettent l'accent sur l'aspect concret de l'enseignement. Ainsi, nous pouvons lire la recommandation suivante donnée dans le programme : « *Démarche générale : une approche utilisant des situations de communication proches du réel qui met l'accent sur la compréhension de l'oral, le choix d'une démarche inductive...(pour) renouveler l'intérêt de l'élève* ».

De la même façon, le référentiel du 26 mai propose un exemple d'approche concrète des langues en indiquant à l'enseignant comment il peut mettre à profit les stages de ses élèves pour créer une séquence à dominante orale, en liaison avec l'expérience personnelle de l'élève dans ce domaine. J'ai donc exploité cette piste pour la mise en place de ma séquence 6 : I discover a job (A 3 Ter), au retour des vacances de février, qui était aussi une période de bilan pour les stages puisque les élèves venaient de terminer leur second et dernier stage en entreprise.

L'absence d'élèves due aux manifestations contre le contrat première embauche ne m'a pas permis de terminer cette séquence et, à l'heure où j'écris, je ne peux tirer toutes les conclusions concernant cette activité mais, très vite, un obstacle a pénalisé la mise en œuvre de mes objectifs : le contexte de classe entière. En effet, si on veut donner une orientation dynamique et motivante à cette exploitation des stages en entreprise, il faut favoriser les activités d'expression orale sous forme de pair work, tel que le document officiel le recommande (A 3- P 42/50). Or, je n'ai encore jamais pu vraiment installer de telles activités orales en classe entière (deux heures sur les trois au programme) car beaucoup d'élèves confondent autonomie et récréation. Certains, de bonne volonté, ont du mal à s'organiser à deux dans le cadre d'un questionnaire qu'ils sont censés tester mutuellement. D'autres, relativement nombreux, ne veulent tout simplement pas faire l'effort de travailler, et cela leur est d'autant plus facile que, me déplaçant de groupe en groupe, je ne peux pas avoir tout le monde sous les yeux. En revanche, dès que le groupe classe est plus petit, ces activités d'oral sont souvent positives et très bien vécues par la majorité des élèves, ainsi que nous aurons l'occasion de le montrer en étudiant le synopsis des séquences (A 4).

c) L'absence de supports de cours « prêts à l'emploi » .

Ainsi que je l'ai dit en introduction, j'ai déjà une expérience de l'enseignement et, avant d'arriver au lycée professionnel, j'ai toujours utilisé, pour construire mes cours, des documents écrits ou sonores empruntés à des méthodes conçues par niveau de classe : ainsi, j'ai eu l'occasion d'utiliser des manuels connus tels que Apple Pie (collection hachette), New Live (collection Didier), Action (collection Nathan) ou, celui que je préfère, Step In (collection Hatier). Dans tous les cas, les établissements où je travaillais, me remettaient, avec le manuel, le livret pédagogique du maître et surtout, les enregistrements audio qui permettaient d'exploiter les exercices du livre, ou d'en concevoir d'autres selon l'objectif visé : discrimination auditive ou compréhension.

Or, rien de cela n'est pratiqué en lycée professionnel. En ce qui concerne le montage d'une séquence et le type d'exercices à utiliser, mon année de formation en IUFM m'a fourni les outils nécessaires à ma propre réalisation de documents. En revanche, le choix des textes reste problématique car il est assez difficile de trouver dans un magazine, même à l'usage des jeunes, ou bien sur Internet, des textes suffisamment simples et en rapport avec le thème de la séquence, que je pourrais proposer à mes élèves. Quant aux documents sonores, ils me posent un véritable problème car, au-delà de la simple difficulté de trouver un dialogue adapté au niveau assez faible de la classe, il faut encore avoir le droit de l'utiliser, ce qui est loin d'être le cas avec certains documents, les plus variés et faciles d'accès mais aussi les plus réglementés, ceux que l'on peut obtenir sur internet. Bien sûr, la solution serait de travailler avec des logiciels informatiques tels que Tell Me More, outil vraiment séduisant que nous avons découvert en formation au lycée de La Colline, à Montpellier mais cette possibilité de l'approche de l'oral n'est pas en vigueur dans tous les établissements et F. Mistral fait partie de ceux qui ne possèdent pas encore ce genre d'outil.

La situation particulière de la troisième DP 6 a donc posé des difficultés dès le début de sa prise en charge, au niveau des activités à mettre en place et aussi au niveau du repérage des objectifs. En effet, l'absence d'un référentiel adapté et, également, l'absence d'ouvrages conçus pour le type d'enseignement de cette classe, me privaient singulièrement de modèles et de références. De la même façon, contrairement à mes collègues stagiaires, je n'ai pas souvent trouvé dans les enseignements reçus à IUFM des modèles de séquence qui auraient

pu convenir au niveau et aux caractéristiques de la troisième DP, les exercices construits avec les formateurs étant, le plus souvent, destinés à des classes de CAP ou de BEP. De la même façon, ma connaissance du programme de troisième ne m'a pas beaucoup servi. Je ne pouvais pas, en effet, me fonder sur ce programme, trop difficile, pour construire les séquences que je destinais aux DP 6, compte tenu de leur faible niveau et de l'hétérogénéité de la classe. Je recevais bien une aide, certes précieuse, de mes formateurs, mais le niveau visé et la démarche utilisée par la formation, devaient subir une adaptation préalable avant d'être proposés à mes élèves. Par conséquent, la conception du cours est vite devenue un point difficile et délicat que j'ai traité avec plus ou moins de bonheur, en essayant, lors de chaque bilan, de tirer partie de mes maladresses.

C/PRESENTATION DU SYNOPSIS DES SEQUENCES MISES EN PLACE (annexe 4)

Les caractéristiques de mes élèves, associées à mon inexpérience du lycée professionnel, ont rapidement créé un climat pénible où une grande partie du cours était consacrée à la discipline. J'ai même été confrontée à des problèmes de violence réelle. Ainsi, le 21 octobre, alors que j'écrivais au tableau les dates et les noms concernant l'aventure du Mayflower dont le récit faisait l'objet de la séance, un élève a reçu dans le cou un projectile envoyé avec une rare violence. De la même façon, le 25 novembre, une séance consacrée à la révision des daily routines, a basculé dans l'indiscipline ouverte, les élèves n'hésitant pas à m'offrir un concert de sonneries de portables. Enfin, le 24 janvier, à la fin d'une évaluation sommative sur la séquence 4, un élève, en partant, a fait exploser un pétard dans la corbeille à papier de la salle. Je sais que tous les incidents de ce type ne sont pas nécessairement imputables à ma pédagogie. Il peut y avoir carence du matériel comme lors de l'agression du 21 octobre où, en l'absence du rétroprojecteur sur lequel je comptais, j'ai dû tourner le dos à la classe pour plus de temps qu'il n'est prudent de le faire. Le contexte aussi peut expliquer certains débordements. Ainsi, cette année n'a pas été propice à un esprit de labeur. L'incident du pétard est intervenu dans un climat de revendication qui opposait le Lycée Mistral à la Région, celle-ci n'ayant pas proposé le budget attendu par l'établissement. Donc, mes élèves avaient des pétards, non pour moi, mais qu'ils destinaient à la manifestation qui s'est tenue l'après-midi en centre ville. Ils les ont, contre toute attente, « expérimentés » dans la classe. Le cas des sonneries de portables, en revanche, est plus intéressant dans la mesure où, rétrospectivement, il paraît lié à une erreur pédagogique. En effet, lors du cours précédent,

j'avais découvert que mes élèves n'avaient pas les connaissances que je croyais acquises, de façon arbitraire d'ailleurs, car je n'avais pas établi d'évaluation diagnostique en début de séquence. Donc, j'ai cru qu'ils connaissaient les daily routines, au programme de quatrième, et ce n'était pas le cas. J'ai décidé en conséquence, de consacrer une séance à revoir ce point précis. Or, cette séance n'était pas cohérente avec l'objectif général puisqu'elle venait se glisser dans une séquence dont le thème est le voyage et les déplacements : Visiting London , Ainsi, les difficultés que j'ai rencontrées dans la gestion de la classe décrite plus haut, ont provoqué mes interrogations sur la mise en œuvre du cours, sur le choix des supports et sur leur gestion. J'ai ressenti le besoin de démêler ce qui était de l'ordre de la simple indiscipline et ce qui relevait des « erreurs » pédagogiques. C'est dans cet esprit, et pour avoir une vue globale des séquences déjà mises en oeuvre, que j'ai créé, dès le mois d'octobre, le synopsis qui figure en annexe 4. J'ai utilisé, pour réaliser ce « tableau de bord » pédagogique, mes notes de cours, les informations qui figurent sur le cahier du professeur, et enfin, la progression que j'ai adressée à ma tutrice en anglais, à F. Mistral, Sylvie Cousin. A partir du 21 octobre, j'ai même mis en route, sur les conseils d'une collègue stagiaire, un cahier de suivi qui constitue une source de renseignements très complète sur les dysfonctionnements rencontrés ainsi qu'une première analyse « sur le vif » des effets produits par le cours.

II- LE CHOIX DE LA METHODE PEDAGOGIQUE

a) Une approche concrète et raisonnée .

Le document, déjà cité en annexe 2, portant sur le programme d'anglais en troisième DP6, préconise d'adopter : *« une approche utilisant des situations de communication proches du réel, qui met l'accent sur la compréhension de l'oral, le choix d'une démarche inductive, devraient renouveler l'intérêt des élèves et favoriser leur implication ».*

Dans une telle approche, l'enseignement doit partir de l'expérience, de la confrontation à des situations concrètes pour dégager ensuite ce qui caractérisera toute situation analogue et sera ainsi transférable. C'est ce que j'ai tenté de réaliser dans mes séquences. Par exemple, en séquence 4 (A 8), les élèves ont été entraînés à lire le plan de Londres et à organiser des déplacements fictifs dans cette capitale, à partir de repérages effectués sur le plan. Ils ont ensuite été entraînés à utiliser un lexique et des structures de langue adaptés pour pouvoir demander leur chemin. Au total, cette expérience, fictive mais concrète, est « transférable »,

ainsi que le préconise le référentiel porté en annexe 2. Les apports de l'expérience peuvent être aussi réinvestis dans tout autre cas de déplacement, en France (étude du plan) ou à l'étranger (étude de la langue).

Pour cette préparation, réalisée au mois de décembre, j'ai mis à profit les acquis de la formation IUFM. J'ai pu ainsi concevoir des apprentissages qui mettaient les élèves dans des situations proches du réel, ainsi que cela est recommandé. Mais la conception des apprentissages est loin de résumer toute la démarche de la méthode inductive, et d'autres aspects structurants demeuraient encore flous pour moi. Il s'agit de la définition des objectifs et surtout de l'évaluation concernant ces objectifs. En effet, si on se donne un but sans être capable de déterminer s'il a été atteint, cela ne sert pas à grand-chose. Pire que cela, cette absence de mesure compromet le travail à mettre en place car, comme nous n'avons aucune idée de la progression réalisée, il est impossible d'évaluer le chemin qui reste à parcourir. Nous voyons donc que, pour que la séquence proposée porte ses fruits en termes d'acquisitions pour l'apprenant, il faut que la démarche soit très rigoureuse, voire scientifique. J'ai donc pris appui sur le modèle que propose *Michel Barlow* dans *Formuler et évaluer ses objectifs en formation* pour évaluer la pertinence de ma démarche et, aussi, trouver le moyen de me donner un « *outil méthodique de construction de l'action* » tel que le définit Michel Barlow dans son introduction. Il nous dit : « *Dans les pages qui suivent, nous voudrions présenter au lecteur un outil méthodique de construction de l'action- et en particulier de l'action éducative ou enseignante. Une technique- l'Analyse par Objectifs, qui aidera enseignants, éducateurs et militants, à préparer efficacement leur action et à en faire une évaluation objective* »

C'est cette analyse des objectifs que j'ai menée dans le corpus de mes séquences et que j'ai sollicitée chaque fois que j'ai eu l'impression, devant les réactions des élèves, que j'avais commis des erreurs pédagogiques. Les questions que je me suis posées sont les suivantes : ai-je bien choisi mes objectifs, les ai-je formulés clairement ? Mon découpage en objectifs intermédiaires de séance est-il pertinent ? Et qu'en est-il du choix des supports et des outils, ou encore des exercices destinés à les exploiter ? Là encore, le matériel proposé est-il en cohérence avec les compétences que mes élèves doivent exercer ou les capacités dont je veux vérifier l'acquisition ? J'ai cherché de la même façon à analyser le système d'évaluation construit pour mesurer l'atteinte de ces objectifs.

b) Les enjeux d'une Analyse Par Objectifs dans la démarche pédagogique.

Toute séquence pédagogique comporte un objectif général que Daniel Hameline, cité par Michel Barlow, décrit ainsi : *« énoncé d'intentions pédagogiques décrivant en terme de capacité de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage »*

L'objectif opérationnel ou spécifique, quant à lui, est ainsi défini par le même auteur, comme : *« issu de la démultiplication de l'objectif général en autant d'énoncés que c'est nécessaire pour que quatre exigences opérationnelles soient satisfaites : l'activité de l'apprenant est décrite de façon univoque, en termes de comportements observables, en précisant ses conditions d'apparition, et le niveau d'exigence, les critères qui évaluent le résultat »*

Entre les deux est définie une autre étape : l'objectif intermédiaire qui peut s'appliquer à l'objectif de chaque séance alors que l'objectif spécifique concerne plus précisément une aptitude de l'élève visée par l'exercice d'une ou plusieurs compétences.

On peut tirer quelques enseignements de ces définitions sur la façon de concevoir le travail de construction de séquence. Déjà, l'élève est traité comme un sujet actif. Il est qualifié « d'apprenant », participe présent qui implique le « faire », l'action et non la passivité. De plus, cet élève a une place centrale dans la démarche : celle-ci n'est reconnue valable que si elle est susceptible de permettre l'exercice effectif des compétences de l'élève, cet exercice étant rendu implicite par l'observation des « comportements ». Ainsi, nous avons une situation où c'est l'enseignant qui « observe » l'élève et non l'inverse, contrairement à ce qui se passe quand il y a enseignement magistral. Ainsi, un cours de langue qui consisterait en un exposé de la part de l'enseignant sans que l'élève puisse intervenir, serait considéré comme une activité non pédagogique. En effet, elle ne permettrait pas à l'élève de s'exprimer et donc, d'exercer l'une des deux compétences fondamentales de la communication orale. De plus, ce cours n'aurait pas pour objet l'observation du comportement de l'élève : c'est celui-ci, au contraire, qui observerait le professeur. Par conséquent, un tel cours ne donnerait aucun moyen à l'enseignant d'évaluer les capacités de son élève : capacité à reformuler, à sélectionner l'information essentielle, ou encore capacité à prononcer correctement...etc, en fonction de ce que l'enseignant veut vérifier. Et cet enseignant n'aurait aucun moyen objectif de savoir quelles capacités auraient été acquises, non acquises ou en voie d'acquisition grâce à la mise en œuvre de son cours.

Enfin, ces définitions donnent une importance particulière à l'évaluation, corollaire indispensable des objectifs établis. En effet, dans la mesure où tout objectif opérationnel s'énonce de façon très précise, en termes de capacité : « l'élève pourra / saura / aura été entraîné à ...lire le plan de Londres, par exemple » et non pas : « l'élève aura compris comment lire un plan », cela implique que l'on se propose de vérifier, non seulement la mise en œuvre, mais aussi les résultats des apprentissages, en soumettant l'élève au même type d'exercice que celui demandé au cours de la séquence et en le mettant à même d'exercer dans le cadre du travail demandé, les mêmes compétences.

C'est donc, sur ces bases, la qualité de ma démarche que je me propose de vérifier en choisissant quelques points particuliers associés à des réactions d'élève particulièrement virulentes (ce que j'inscris dans la colonne : « problème / réussite du synopsis de séquences) : Toute la question sera de savoir si ces réactions témoignent d'une incohérence au niveau du choix de l'objectif et de sa mise en œuvre, et de se demander dans quelle mesure les supports et outils proposés ont permis, dans ces cas précis, une mise en place effective des apprentissages proposés.

III-OBJECTIF ET MISE EN ŒUVRE : ANALYSER LES DECALAGES

A travers la lecture du synopsis des séquences donné en annexe 4, je vais m'efforcer de repérer les principaux décalages enregistrés entre l'énoncé d'un objectif, général, intermédiaire ou opérationnel, et les conditions de sa réalisation. Le corpus met en relation le volume d'heures ou nombre de séances qui composent chaque séquence, et la colonne des objectifs. Il s'agit de savoir si l'on peut estimer que l'objectif de la séance ou de l'heure, a été atteint par les élèves ou si, au contraire, il n'a pas été atteint. Il faut donc, au préalable, définir ce que j'entends par : « atteinte de l'objectif ».

Je considère que l'objectif est atteint quand je peux mettre en œuvre, au cours de l'heure, les activités prévues et nécessaires à l'exercice des compétences requises par cet objectif. L'objectif est également atteint quand je peux vérifier, par la correction des exercices, correction individuelle ou collective, que la majorité des élèves ont acquis, tout au moins temporairement, la capacité pour laquelle ils ont été entraînés, ou bien que la capacité est en voie d'acquisition. Par exemple, l'élève, en fin de séance 2 de la séquence 4 (voir A 8), doit être capable de comprendre des indications données en anglais sur un trajet dans Londres,

puis de repérer ce trajet sur le plan et de l'exprimer en anglais. Cette vérification est, bien sûr, plus délicate car je ne peux pas savoir combien d'élèves exactement ont atteint- ou sont en train d'atteindre – l'objectif. C'est le plus souvent le climat de la classe, lors des moments de travail individuel ou en binôme, qui apporte l'information. Si les élèves sont calmes et absorbés dans leur travail, si également ils réclament de l'aide, on peut estimer que le processus d'acquisition des savoirs est à l'œuvre. Une autre façon d'opérer cette vérification est possible lors de la mise en commun et de la correction des exercices individuels. On peut alors solliciter les élèves les plus faibles ou bien les moins courageux, et évaluer ainsi le degré de capacité atteint.

A l'opposé, une réaction négative de la classe, de l'indiscipline et des bavardages, révèlent souvent que l'objectif intermédiaire ou de séance, n'a pas été atteint, et il convient alors d'interroger la démarche adoptée pour comprendre les origines du problème et y apporter remédiation.

Nous allons, pour chaque compétence : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, repérer sur le synopsis les démarches n'ont pas été efficaces et voir quelles sont les améliorations qui ont été apportées à la démarche .

A/ COMPREHENSION ORALE : FACILITER L'ECOUTE

Celle-ci est première dans le contact avec la langue parce que, si on peut choisir de ne pas parler, personne ne peut empêcher ses oreilles d'entendre. Voilà pourquoi l'exercice de cette compétence arrive en premier dans la démarche pédagogique. De plus, comme l'exprime Katleen Julié : « *comprendre, c'est décoder le sens. Sans ce décodage, l'acte de communication échoue* » (*Enseigner l'anglais-p46*), l'écoute véritable a un caractère actif. Elle vise, non seulement l'appropriation d'une prononciation correcte, mais également et surtout, le message au-delà des mots et des structures grammaticales.

Examinons donc comment j'ai mis en place la compréhension orale. Quels étaient les objectifs ? Ont-ils été atteints ?

a)Un essai malheureux :

Pour traiter cette compétence, nous nous intéresserons d'abord à la séquence 1 (annexe 5). L'objectif de cette séquence était formulé ainsi : Introduce Yourself. Sans aller plus loin, on

peut déjà relever la brièveté et le manque de précision de cet objectif. On voit que les compétences mises en œuvre ne sont pas énoncées et qu'il est difficile de savoir ce que l'on entend par cette présentation : sera-t-elle orale ou écrite ? Après un examen de la séance 7 et de la séance 8, nous nous apercevons que la présentation demandée implique à la fois des compétences écrites et orales. Mais alors, un autre problème surgit : les notions développées dans les séances 7 et 8 ne font pas partie de l'objectif général. En effet, « introduce yourself » signifie : « présente-toi », ce qui est une façon implicite d'inviter l'élève à n'utiliser que la première personne du singulier. Et pourtant, avec la séance 6, j'introduis la troisième personne du singulier. Donc, déjà, on peut dire que la démarche suivie en séquence 1 n'est pas en cohérence avec l'objectif défini au départ. Qu'en est-il de l'exercice de compréhension orale demandé en séance 6 ? La tournure impérative qui formule l'objectif laisse à penser que la séquence sera fondée sur des exercices d'expression orale plus que de compréhension orale (on demande avant tout à l'élève de se présenter et non pas d'écouter un autre le faire). Doit-on alors considérer que cet exercice de compréhension ne rentre pas dans l'objectif ? A vrai dire, ce serait pousser la rigueur un peu trop loin. Dans la mesure où la compréhension est l'autre volet de l'expression orale et que l'acte de communication oral repose sur l'exercice de ces deux compétences, le choix du dialogue de la séance 6 n'est pas incohérent. Or, dans la séquence 1, c'est tout de même la séance 6 et l'activité centrale d'écoute qui ont suscité les réactions les plus négatives de la part des élèves.

Allons donc plus loin dans l'analyse de cette séance et examinons le support et les activités de l'élève qui permettent d'exploiter cette écoute. Si je devais formuler l'objectif intermédiaire de cette séance (mais je n'ai rien su formuler de tel lors de sa création), je dirais : « l'élève aura été entraîné à comprendre un dialogue dans lequel quelqu'un se présente. Cet objectif peut se décliner en objectifs opérationnels suivants : 1°/ écouter un dialogue entre deux adolescents 2°/ Identifier et retenir les informations essentielles d'une conversation dans laquelle un adolescent se présente et présente sa famille 3°/ Prendre des notes et les reporter de façon pertinente sur sa fiche d'écoute, celle-ci constituant une évaluation formative des capacités de compréhension acquises pendant l'apprentissage.

Comment l'activité s'est-elle déroulée ? Déjà, le texte audio prévu s'est avéré trop long et trop difficile. Il s'agit d'un dialogue intitulé Meet Koby, issu d'un manuel : Can Do (voir A 5), à l'usage des classes de BEP. Ce dialogue reproduit la conversation de Koby, un jeune adolescent du Ghana interrogé par « the Can Do team ». J'avais jugé ce dialogue tout à fait

acceptable et en rapport avec le vocabulaire que j'avais introduit depuis le début de la séquence. Or, comme je ne disposais pas d'information sur la capacité de compréhension orale de mes élèves, je n'ai pas pu me rendre compte de mon erreur. Les élèves se sont plaints du débit, trop rapide, et malgré plusieurs écoutes, seuls deux ou trois élèves (j'ai un jeune homme d'origine Malaisienne dans la classe) ont compris et ont pu prendre des notes.

J'étais bien embarrassée. Que faire ? Ne pas poursuivre le travail ?

J'ai résolu le problème à la séance suivante, en lisant le dialogue mais même ainsi, certains n'ont pas réussi à prendre des notes. J'avais déjà pris conscience en séance 4 (voir fiche PRL dans A 5) d'un certain degré d'hétérogénéité de la classe. Visiblement, cette tendance se confirmait et, à l'oral au moins, les écarts paraissaient conséquents. J'étais découragée parce que je ne savais pas traiter l'hétérogénéité. De plus, un autre problème se présentait à moi. J'avais conçu ma fiche d'écoute dans un but évaluatif. Je comptais la relever et, ainsi, pouvoir cerner le profil des élèves à l'oral. Peine perdue ! Ceux qui avaient compris le dialogue avaient donné – bien légitimement, on ne va pas se plaindre quand les élèves participent – les réponses à tous, et tout ce que je pouvais faire, c'était de m'assurer qu'ils aient au moins écrit les mots correctement en procédant à une mise en commun du travail de collecte de notes.

De plus, un autre point noir grevait cette introduction de la compréhension orale : la fiche d'écoute (annexe 5). Ses imperfections me paraissent maintenant criantes. En effet, quand on regarde ce document, on s'aperçoit que le premier exercice de prise de notes n'est pas adapté au niveau de la classe. En effet, mes élèves, qui ont du mal à lire des phrases en anglais-certains même ont des difficultés à lire des mots isolés – doivent effectuer trois tâches simultanées. Il leur faut d'abord lire la phrase en anglais, puis écouter la partie du dialogue contenant la réponse et enfin écrire, en anglais également, ce qu'ils ont compris et retenu. Je m'aperçois maintenant de la complexité de la tâche et, rétrospectivement, je comprends mieux leurs « protestations ».

Un autre défaut de ce document est qu'il ne contient aucun paratexte : pas d'image, pas de son périphérique qui prépareraient les élèves à écouter activement la conversation. En effet, même si le thème est connu et simple, l'activité de pré écoute donne, il me semble, l'occasion à l'élève de se concentrer sur ce qu'il va entendre. Or ici, la phase d'anticipation est absente et l'élève est directement plongé dans le flux de paroles étrangères sans avoir pu se préparer à cette rencontre. C'est d'autant plus regrettable que l'on peut lire dans le programme linguistique des troisième DP6 déjà cité en annexe 2, au chapitre Compréhension auditive, qu'il faut mettre en œuvre : « *toutes les activités permettant d'appréhender le paratexte d'un*

document sonore....et qui s'attachent à l'anticipation à partir d'indices sonores (moteurs, sonneries, voix différentes...) et « toutes les activités permettant d'appréhender le contenu d'un message sonore dans sa globalité »

Bien que l'image ne soit pas expressément citée dans cette description des éléments propres à faciliter la compréhension, elle aurait sans doute ici jouée un rôle positif en aidant les élèves, qui comprenaient un peu le dialogue, à anticiper. Or, ils se sont découragés, faute de piste à suivre, et l'objectif n'a pas été atteint ni dans l'exercice des compétences : l'acte de compréhension ne s'est jamais vraiment réalisé, ni, évidemment, dans l'acquisition de la capacité visée : accéder au sens du texte.

b) Un essai...transformé ?

Ma seconde tentative dans le domaine de la compréhension orale d'un document sonore concerne la séquence 5, au mois de février. Au niveau de l'objectif général, la compétence de réception à l'oral est clairement établie puisque le titre du dialogue est aussi le titre de la séquence (annexe 9). Le dialogue, intitulé : At the Travel Agency(BEP, New Goals), relate une conversation entre Tony, un anglais, et l'employée d'une agence de voyage. La scène se passe à Londres, ville que nous venons de « visiter ». Le thème également : celui du voyage et des déplacements, a été abordé en séquence 4. Donc, toutes les conditions semblent réunies pour que tous les élèves puissent comprendre, accéder au sens. La difficulté de ce dialogue réside encore dans le débit, rapide, de la parole. Cette difficulté est même aggravée par l'accent du personnage principal, Tony.

Qu'en est-il du document élève ? (annexe 9).

Celui-ci a subi de nombreuses transformations. J'ai enfin compris l'intérêt de la phase d'anticipation au cours de la formation aux techniques orales que nous avons eue en IUFM grâce à Sabine Cathédras. Egalement, la lecture du chapitre concernant les compétences de réception dans Enseigner l'anglais de Kathleen Julié, m'a apporté des pistes de réflexion dans la conception et l'exploitation d'une séance d'écoute.

Kathleen Julié décrit la démarche à adopter dans ce type d'exercice de la façon suivante :

*« ...Les schémas mentaux préacquis concernant la connaissance générale du monde transcendent une langue donnée. Si on veut faciliter l'accès au sens en langue étrangère, mieux vaut tenir compte de ce fait en faisant appel dans un premier temps aux schémas mentaux communs, pour ensuite **descendre** vers le lexique et la grammaire propres à la langue étrangère ». Par schéma mental commun, il faut entendre les associations d'idées qui*

se forment d'elle-même à partir de la reconnaissance d'un mot. L'exemple donné dans le livre est l'association : train – voyage – arrivée – gare – point de rencontre.

Le document élève que j'ai distribué en séquence 5 s'efforce de déclencher ces associations par divers procédés. D'abord, une anticipation visuelle : l'image représente Tony devant une agence de voyage, puis dans un endroit susceptible d'être une gare ou un aéroport, ce qui permet déjà d'installer le thème et de préparer les élèves à entendre des horaires et des questions en rapport avec les déplacements. Un défaut cependant dans cette exploitation de l'image : je n'ai pas pu m'empêcher de prévoir un « recap » écrit de ce qui a été dit à l'oral sous forme d'une phrases ou deux, le produit de la mise en commun des hypothèses faites par la classe et que l'élève doit écrire sous chacune des photos. Or, je pense maintenant qu'une compréhension orale doit ne faire intervenir l'écrit qu'après que le document a été entièrement écouté. Cela permet aux élèves de mieux se concentrer.

Le second point d'amélioration du document concerne la prise en compte de l'hétérogénéité. Pour éviter de reproduire l'erreur de la fiche d'écoute de la séquence 1, j'ai voulu proposer aux plus faibles un document où les tâches seraient simplifiées au maximum ainsi que nous avons appris à le faire à l'IUFM. J'ai deux fiches d'écoute de niveaux différents. La première fiche : niveau A, qui est aussi la plus difficile, présente des exercices lacunaires. L'élève doit être capable de comprendre le sens de phrase écrite, puis de sélectionner le ou les informations nécessaires à l'exercice pendant l'écoute, et enfin, il doit être capable d'écrire ces mots. En revanche, dans la fiche de niveau B, qui présente des questionnaires à choix multiples, l'élève doit également comprendre la phrase écrite, puis choisir l'information correcte sans toutefois avoir à écrire le mot qui, lui, est donné. Cette simplification permet à l'élève de mieux se concentrer sur ce qu'il entend.

Les fiches comportent aussi des exercices de résumé à la fin de l'écoute, que j'ai voulu communs aux deux fiches pour tenir compte de la faiblesse en expression écrite de toute la classe. Ces exercices de résumé sont guidés par des amorces qui permettent à tous, même aux plus faibles, de produire un compte-rendu (annexe 9 : 2 travaux d'élève).

Ainsi, même si des problèmes externes rencontrés au mois de janvier ont pénalisé la mise en place de ce support oral, cet outil semble mieux adapté que le précédent dans la mesure où il a mis l'objectif à la portée de tous les élèves, ou presque, en donnant au plus grand nombre un moyen plus facile de collecter l'information entendue. Dans les faits, cette amélioration se remarque le mardi 31 janvier et le 2 février, dates auxquelles nous finissons l'écoute, sans

rencontrer de difficulté, après que j'ai exclu un élève particulièrement absentéiste et perturbateur. Le jeudi suivant, le travail de récapitulation est suivi d'un follow-up sous forme de sketch auquel les élèves du groupe 2 participent très positivement. Cette activité d'expression orale me donne l'occasion d'évaluer les groupes en expression orale et elle permet un renforcement des notions de la séquence dans la mesure où les élèves sont mis en état de dire eux-mêmes ce qu'ils ont entendu.

J'ai retenu de ces deux expériences successives que la mise en place de l'écoute doit passer par une préparation soigneuse du support (connaissance préalable du vocabulaire) et de l'outil qui l'accompagne: la conception des exercices de la fiche d'écoute.

Il faut aussi penser à établir la phase d'anticipation, visuelle ou bien auditive, dont l'élève a besoin pour construire le cadre de référence et solliciter les schémas mentaux requis.

B/ EXPRESSION ORALE : PLACE DE L'IMAGE

Je me demanderai d'abord, comme précédemment, si ma démarche est cohérente par rapport à l'objectif général défini. Puis si l'objectif défini a pu être atteint grâce aux apprentissages mis en place.

a) Rôle de l'image dans l'expression spontanée.

L'enseignement en langue, bien souvent, l'image arrive en premier car elle permet de comprendre sans autre médiation le sens du langage employé. En primaire, par exemple, on se sert beaucoup des fameuses flash cards vivement colorées qui installent les notions ou racontent une histoire. Dans les livres de collège, on retrouve l'image en abondance sous forme de bandes dessinées qui font vivre l'élève au rythme de la vie quotidienne d'une famille : c'est le cas des séries anciennes d'Apple Pie où les élèves suivent les péripéties de deux familles : les Brown et les Turner. Avec les années et l'évolution technique, ces manuels scolaires se sont transformés pour proposer, avec Step In par exemple, de véritables documents authentiques, cartes ou photographies réelles des paysages australiens par exemple, qui ouvrent à l'élève d'autres perspectives au-delà des apports linguistiques et permettent ainsi un enrichissement culturel.

Pour mettre en œuvre l'expression orale, j'ai donc, moi aussi, adopté l'image comme support.

L'image s'avère des plus utiles en pédagogie des langues parce que, bien choisie, elle déclenche l'expression orale spontanée, et cela sans que l'enseignant ait, à priori, besoin d'intervenir et de guider. En ce sens, elle réalise donc un des buts de la démarche cognitive telle qu'elle apparaît dans le livre de Kathleen Julié qui cite les recommandations officielles en seconde :

« ..il faut s'efforcer de mettre en œuvre une pédagogie de la découverte par l'élève lui-même de ce que l'on souhaite qu'il apprenne. Le professeur ne peut plus être celui qui instruit de façon très directive sans trop se préoccuper de ce qui pourra être finalement assimilé. Il est avant tout un facilitateur d'apprentissage ».

Cette définition, qui rend l'élève acteur de ses apprentissages, s'applique bien sûr à un vaste éventail d'activités où l'image peut cependant servir de support privilégié. En effet, le tête à tête avec l'image fait jaillir des productions orales inattendues, association d'idées ou réminiscences nées de ce que ressent celui qui regarde. Aussi, plus l'image sera complexe et plus les interprétations en seront personnelles, chaque spectateur construisant le message de l'image et le restituant avec ses mots, et aussi plus riche et vraie sera le lexique que l'image aura fait émerger.

Quel type d'image ai-je donc choisi pour mes élèves et ce choix a-t-il favorisé chez l'élève cette envie de s'exprimer, de se donner les mots pour le dire, de se construire un lexique personnel qu'il pourra transférer et réutiliser dans d'autres contextes ?

d) Quelles images pour quelle expression ?

Ainsi que l'indique le synopsis, trois des séquences étudiées comportent une étude de l'image.

La séance 2 (voir annexe 6) : Describing people, en séquence 2, s'organise autour d'un document réunissant sept portraits pour les besoins de l'apprentissage de la description. La séquence 3 s'ouvre par la projection de la célèbre photographie : the Norman Rockwell Family – 1943 et elle introduit à la culture américaine avec la présentation de la fête de Thanksgiving avec, au-delà, l'aventure du Mayflower et le thème de l'immigration Américaine que j'ai traité avec mes élèves. Enfin, la séquence 4 a permis la projection de dix photographies de Londres et l'essentiel du travail a été réalisé avec un support visuel : le plan de Londres en couleur.

Les réactions des élèves telles qu'elles apparaissent dans le corpus ponctuent, il me semble, mon évolution dans gestion et l'adaptation de cet outil. Ainsi, pour les mardi 27 et vendredi 30 septembre, dates de l'introduction des images de la séquence deux, la colonne

« problèmes » est chargée. A priori, l'exercice n'était pas adapté, comme le laissent supposer les réactions négatives des élèves. Je note « réticence à parler », « agitation », « bruits d'animaux » et « refusent de se mettre au travail ». Les deux heures que je comptais consacrer à cette activité se transforment en quatre heures, et c'est avec peine que nous finissons la description le jeudi 7 octobre .

Que s'est-il passé ? Si je considère le support (annexe 6), j'ai une composition de sept photos prises dans des magazines, chacune représentant un homme ou une femme, de style différent certes, mais sans aucun rapport les uns avec les autres. Au mieux, j'ai un agrégat de personnages tout juste utilisable pour l'étude d'une description limitée aux attitudes et aux apparences. Bien sûr, ce document peut convenir, sur le plan fonctionnel, à l'introduction ou à la réactivation du présent Be+ ing, et il est pertinent avec la définition de l'objectif général : Describing people. Mais ce document a-t-il du sens ? On peut en douter, et les élèves n'ont pas été dupes ainsi que le prouvent leurs réactions en séance 2 et 3.

Quels sont les principaux défauts de ce document ? L'image est statique, réductrice : seul le mineur au centre de la feuille pourrait appeler quelque réflexion sur le thème d'un travail pénible et encore en vigueur dans les pays en voie de développement. C'est donc le manque de profondeur qui limite tout naturellement les possibilités du lexique : en dehors du vocabulaire du vêtement et de quelques attitudes, rien ne suscite la recherche lexicale. De plus, ce document est pléthorique et répétitif : il propose sept images, bien plus que ce qui était requis par les besoins de la description . D'autre part, les documents élève utilisés (voir annexe 6) sont également maladroits. Le premier propose beaucoup trop de vocabulaire et le temps passé à s'approprier celui-ci finit de dissoudre l'intérêt que mes élèves pouvaient porter au document visuel. Le second, qui demande à l'élève une description à l'écrit, exige un travail d'écriture trop intensif pour ceux qui ont de grandes difficultés à écrire, et ils sont nombreux. Donc, si les apprentissages ont été mis en place, ils l'ont été fait péniblement, à contre cœur, ce qui laisse penser que les capacités visées en séquence 2, ne seront pas vraiment maîtrisées à la fin de la séquence.

Examinons maintenant le document proposé en séquence 3, séance 1 : The Norman Rockwell Family (voir annexe 7) et sa réception par les élèves. Dans la colonne « problème », j'ai noté du « bruit » mais également de la « motivation », et l'objectif de fin de séance est atteint .Manifestement, ce document visuel est plus adapté à l'objectif que le celui de la séquence précédente. Sa diffusion provoque une parole, certes désordonnée mais spontanée et multiple. En quoi le support peut-il expliquer cette réaction ?

Contrairement au précédent, nous avons une image dynamique : le document « raconte » une histoire, celle d'une famille partageant un repas de fête et, naturellement, la curiosité des élèves est aiguisée : qui ? où ? quand ? et pourquoi photographier un repas ? Cette scène entre en résonance avec leur propre vécu, les fêtes de famille, les grands-parents auxquels ils associent le couple de personnes âgées au centre de la photo. Au niveau du vocabulaire, le registre est large et nous permet d'évoquer plusieurs domaines lexicaux : the food, the American celebrations, the family, clothing and nationality. De plus, sur les conseils de ma tutrice, j'ai opté pour une acquisition lexicale construite à l'oral, avec la classe, plutôt que de leur proposer comme précédemment une liste à déchiffrer. La réaction ne se fait pas attendre. Les élèves sont intéressés. Les mots, souvent en français il est vrai, fusent et nous construisons au tableau, puis sur le cahier, les instruments linguistiques qui vont servir à commenter la photographie.

Ainsi, en séquence 3, j'ai déjà commencé à adapter l'outil visuel et je poursuis mes efforts avec la séquence 4. Des deux supports utilisés, le premier c'est-à-dire la projection de vues Londoniennes, ne fonctionne pas malgré la qualité du support et je peux lire dans le synopsis, à la date du mardi 13 décembre : « classe bruyante, agitation » et également que je « suis déçue ». Déçue et étonnée car je pensais que le quizz (voir annexe 8), en apportant une touche ludique à l'acquisition culturelle, allait susciter l'intérêt. Parfois la réaction des élèves est difficile à prévoir. Peut-être sont-ils blasés ? L'idée du quizz n'est pas neuve et certains ont probablement déjà rencontré cette forme dans les manuels de collège. Je crois également que j'ai été desservie par le matériel technique. Les vues de Londres que j'ai rétro projetées, pourtant superbes dans les documents sources où je les ai trouvées, perdent de leur éclat quand elles sont diffusées dans une salle, par exemple trop illuminée pour cette projection (certains des rideaux n'existent plus et on ne peut pas oblitérer correctement les fenêtres).

Le deuxième document, un plan authentique de Londres et, qui plus est, en couleur, a tout de même réussi à installer l'activité de repérage. Je note, le 16 décembre : « la majorité des élèves est intéressée par l'activité ». Et l'intérêt se renouvelle le 3 janvier quand nous reprenons nos exercices interrompus par les vacances. Avec le plan, l'attrait de l'image est associé à une autre composante positive pour les élèves : l'activité manuelle. Déjà, en séquence 1, j'avais pu remarquer leur intérêt pour les exercices concrets. Ainsi, en séance 2, je leur avais demandé d'inscrire leur nom sur un bristol qui servait ensuite à des exercices de « spelling » et de présentation, ce qui avait bien fonctionné. Ici encore, le fait d'avoir à

manipuler du matériel, à comprendre un support qui ne soit pas un texte, a joué en faveur de la mise en place des apprentissages.

Les travaux réalisés m'ont donc permis de me rapprocher d'une gestion de l'image plus pertinente. En privilégiant le sens dans le choix des supports visuels, peut-être aussi en introduisant à nouveau des activités ludiques, enfin en donnant la priorité à des activités plus concrètes, j'espère parvenir à réduire les problèmes de gestion du cours qui sont apparus jusqu'ici.

C/ COMPREHENSION ECRITE : IMPORTANCE DU GUIDAGE

a) Donner à l'élève les moyens d'anticiper le contenu du texte.

Comme la compréhension orale, la compréhension écrite obéit à des règles de « top-down language processing », démarche ainsi définie par Kathleen Julié dans le chapitre : Les compétences de réception p 47 : *« l'approche top-down va du général au particulier, du commun au spécifique, du connu à l'inconnu. Son avantage pédagogique est de fournir à l'élève, avant l'activité d'écoute ou de lecture, un cadre de référence mentale qui lui facilite l'anticipation et l'inférence. »*

Plu loin, ce même auteur insiste également sur la nécessité du guidage dans le processus de compréhension de texte. Le guidage proposé par l'auteur consiste en des « prompts » écrits au tableau, lesquels aident les élèves à dégager et à formuler la situation générale de communication qui existe dans un texte : number of people, approximate age, where, feelings, main topic.

Car, comme le rappelle l'auteur, il est plus facile de comprendre le sens général du texte que de reformuler en anglais ce que l'on a compris car nous pouvons reconnaître plus de mots que nous ne savons en utiliser. Mais vérifier la compréhension n'est pas toujours facile et sa mise en oeuvre passe souvent par la conception d'un outil délicat : la fiche élève.

b) Concevoir la fiche élève avec un maximum de rigueur.

En ce qui me concerne, j'ai attendu la séquence 3 pour introduire la compréhension écrite car je n'arrivais pas à trouver de documents suffisamment simples, tout en étant authentiques,

pour en faire les supports des séquences précédentes. La séquence 3 ayant un objectif fortement culturel, le support texte me paraissait incontournable. Le document utilisé est issu du manuel de troisième Step In (voir annexe 7) et j'ai emprunté la photo de gauche et la carte à un manuel de quatrième : Action (Nathan).

L'étude de texte, d'abord programmée en séance 2 et 3, a finalement débordé sur la séance 4 sous l'effet d'une atmosphère de classe pénible qui a ralenti la mise en place des apprentissages. Quels problèmes la fiche élève a-t-elle posés ?

La première source de résistance de la part des élèves est d'ordre lexical. En effet, le vocabulaire du texte aurait dû être apporté en amont par la séance 2 de compréhension orale, grâce au support d'une carte et d'un schéma rétro projetés. La mise en commun de cette activité orale devait se faire sous forme de trace écrite sur le cahier au cours de laquelle le vocabulaire aurait été apporté. Malheureusement, des pannes de matériel m'ont privée du rétroprojecteur espéré et les apprentissages de cette séance ont été compromis, malgré mes efforts pour pallier cette déficience : utilisation de cartes murales, disponibles mais mal adaptées à l'évocation du voyage du Mayflower, cartes mal placées également car accrochées au fond de la salle, dans un renfoncement. De plus, pendant la période de flottement que ce changement de programme a installé dans le cours, un élève s'est fait agresser par un projectile, ce qui n'a pas contribué à apaiser un climat déjà peu propice à la concentration.

Maintenant, qu'en est-il de l'objectif intermédiaire défini pour ces deux heures ? Dans quelle mesure a-t-il contribué à l'échec de la mise en place des apprentissages ?

Cet objectif a été porté à la connaissance des élèves sous le titre suivant : « Comprendre un document écrit ».

Rappelons déjà qu'en pédagogie centrée sur le sujet, la « compréhension » ne peut pas être un objectif en elle-même. En effet, c'est un acte psychologique qui n'est pas observable de l'extérieur et donc, l'enseignant n'a pas les moyens d'évaluer si l'élève a compris, sauf s'il met en place des activités qui vont rendre compte de cette compréhension. Heureusement, cette « compréhension » prenait ici une forme concrète avec des activités proposées dans la fiche élève. Celle-ci avait, pour fonction, de guider l'élève dans la découverte des textes. Elle devait aussi me permettre d'évaluer les capacités atteintes par les élèves à la fin de la séance (évaluation à visée formative) et donc, de voir si l'objectif avait été atteint.

Comment se présente l'approche du texte au fil des exercices ?

D'abord, nous pouvons remarquer que l'approche ne va pas du général au particulier. Ainsi, le premier exercice du document : read A and collect the information, introduit l'activité de

lecture du premier texte sans qu'il y ait eu, au préalable, une activité d'anticipation sur l'ensemble des textes. En effet, on aurait pu demander à l'élève de faire des hypothèses sur le lieu, la date, les peuples concernés, autant de « prompts » qui l'auraient aidé à se préparer à la lecture par la mise en place des « schémas mentaux » requis. S'il y a eu anticipation orale du thème du texte à partir des photos : reprise de The Norman Rockwell Family, épisode illustré de l'aide apportée par les Indiens aux Pilgrim Fathers et carte qui situe l'accostage du Mayflower, de tous ces documents visuels, seul le premier a réellement été exploité lors du warm-up de début de séance. Or, cette photo, qui prépare à la réception du texte C, ne permet pas de formuler des hypothèses concernant le texte B. De plus, le texte B traite d'un volet de l'immigration différent de celui abordé dans le texte C. Il s'agit, en B, de relater l'arrivée des Amérindiens alors que le texte C concerne l'arrivée des premiers Européens. Le manque de relation immédiate entre les deux textes ainsi que l'absence d'exercice de compréhension globale, a entraîné une confusion chez les élèves qui n'ont pas compris la raison d'être du texte B : the first native Americans. Pour certains, ces first native Americans étaient les Pilgrim fathers, ainsi que le laissaient supposer les illustrations du document.

L'autre dysfonctionnement majeur de la fiche élève concerne l'approche lexicale et, plus particulièrement, le traitement des mots transparents. A deux endroits, je fournis à l'élève la liste des mots transparents employés dans les textes. Mon objectif en procédant ainsi, était de persuader les élèves que les textes n'étaient pas difficiles et de les préparer ainsi à l'opération de lecture. Je voulais aussi introduire, au préalable, un exercice de prononciation des mots transparents . Rétrospectivement, cette démarche n'apparaît pas pertinente. D'abord, et c'est la première erreur repérable, ces listes de mots ne sont assorties d'aucune consigne qui expliquerait à l'élève ce qu'il doit en faire. Ensuite, la recherche des mots transparents dans les textes par l'élève aurait du constituer la première activité de l'élève. Cette activité aurait eu deux effets positifs. D'abord, elle aurait mis l'élève au travail dès le début de la séance et m'aurait ainsi évité des problèmes de discipline. De plus, elle aurait encouragé l'élève dans sa démarche de lecture. L'élève, en effet, aurait pu s'appuyer sur le sens des mots transparents retrouvés pour inférer le sens des phrases qui contenaient ces mots, ainsi que le préconise la démarche inductive.

En réalité, cette approche n'a pas eu l'effet escompté dans la mesure où elle n'a pas donné aux élèves l'envie de lire les textes, au contraire, elle a empêché la véritable mise au travail qui aurait eu lieu si je leur avais demandé de chercher les mots.

Je ne peux pas encore évaluer, au moment où j'écris, l'effet de la remédiation que j'ai apportée à ma démarche en ce qui concerne la compréhension écrite. En effet, le second document de compréhension écrite ne sera introduit qu'en séquence 7 (voir annexe 10). On peut cependant constater des améliorations dans l'approche du texte : un dessin va permettre le warm-up ainsi que la mise en place du top-down proceeding. L'élève sera invité à anticiper le contenu et donc à solliciter les schémas mentaux qui conviennent en analysant le paratexte : photo et légende, titre, lexicque. De plus, le guidage apporté par les exercices va bien du général au particulier. La fiche, en effet, présente des activités variées et progressives, de compréhension d'abord : exercices I à IV, puis de renforcement lexical : exercice V, et enfin d'expression écrite : exercice VI.

D /EXPRESSION ECRITE : UNE COMPETENCE DIFFICILE A EXERCER

a) Une compétence peu exercée.

Dans son livre : Enseigner l'Anglais, à la rubrique : écrire pour apprendre, Kathleen Julié pose la question suivante aux enseignants : « pourquoi limiter la production écrite scolaire aux sempiternels exercices de grammaire, production semi dirigée, prise de notes ? L'écrit étant au même titre que les autres, un moyen de communication, nous avons le devoir d'amener nos élèves à écrire pour s'exprimer et non pour apprendre » p 142

c) Les obstacles rencontrés.

Le reproche que l'auteur adresse aux enseignants m'est particulièrement destiné. En effet, je n'ai jamais mis en place de véritable séance d'écriture et je m'en suis tenue aux productions écrites des exercices de PRL de la séquence 2, par exemple, puis aux « recap » ou bilans que l'on fait après les compréhensions ou expressions orales. J'ai également essayé de faire écrire mes élèves lors de la mise en place du sketch, en séquence 4, qui avait pour thème : « Can you tell me the way to.. ? » (voir annexe 8) Les élèves, avant de s'exprimer à l'oral, devaient produire les phrases à l'écrit grâce aux indications : point d'arrivée et un point de départ, que je leur avait distribuées, chaque binôme ayant un trajet différent à composer .Enfin, une fois prêt, chaque binôme devait passer à l'oral et être évalué par les autres élèves, ce qui donnait, il

est vrai, encore, la primauté à l'oral. Cependant, les élèves devaient vraiment écrire leur dialogue au préalable.

Or, cet exercice mis en place en séquence 4 (séance 3, heure 3) n'a vraiment fonctionné que pour 4 élèves qui ont fait l'effort d'écrire, puis de jouer. Les autres n'ont pas produit à l'écrit de dialogue complet, et ne sont pas allés jusqu'au sketch qui, pourtant, était l'objectif de la séance. Cette expérience peu concluante m'a déterminée à continuer d'associer la production écrite à l'étude des structures de la langue. Seulement, j'ai compris au fil des séquences, la nécessité de trouver des démarches, sinon originales, du moins concrètes, pour rendre l'approche de l'écrit associée à la PRL, moins fastidieuse.

Comment trouver la meilleure approche ? La formation que j'ai reçue cette année m'a déjà initiée à la démarche inductive qui est au fondement de tout document de pratique raisonnée de la langue. Si je compare les documents d'acquisition grammaticale distribués en séquence 1, séance 3 aux élèves (voir annexe **10**) avec ceux donnés en séquence 2 (DOC4), je réalise combien mon approche a changé. La phase d'observation, absente du premier document, existe dans le second. De la même façon, on peut noter une amélioration dans la présentation des exercices. Par exemple, la progression des exercices du premier document, en séquence 1, manque de cohérence. Ainsi, l'exercice n° 3 portant sur la traduction de phrases complètes n'est envisageable qu'après la phase d'induction si on veut donner à l'élève toutes les chances de réussir.

Enfin, j'ai fait un effort au niveau de la présentation générale du support. Elle est plus aérée et donc plus claire dans le document de la séquence 2.

Cependant, même avec la nouvelle approche, la mise en place des apprentissages en séances 5 et 6 de la séquence 2, n'a pas été facile, comme en témoigne la réaction des élèves. Si ceux-ci manifestent de « l'intérêt » pour la séance de PRL, cet attrait concerne surtout la mise en œuvre matérielle, c'est-à-dire la possibilité pour l'élève de se déplacer et d'aller écrire sa réponse sur le transparent du document rétro projeté. En revanche, les obstacles à la mise en place des apprentissages ne tardent pas à se révéler. Par exemple, des élèves ne maîtrisent pas les structures de la phrase et le lexique employé pour en parler. Ces lacunes en français m'obligent à redéfinir souvent ce qu'est un sujet, un adjectif qualificatif et même une phrase affirmative.

A l'heure où j'écris ces mots, je ne vois pas encore comment je pourrais mettre en œuvre des apprentissages qui correspondraient à des exercices de véritable expression écrite. Le niveau de la classe est trop faible pour cela et mes élèves ont peu d'attrait pour l'écrit quel qu'il soit.

De plus, malgré mes efforts pour proposer une étude des structures de la langue qui ne soit pas trop fastidieuse, les résultats ne sont pas encourageants. Ainsi, par exemple, l'évaluation sommative à la fin de la séquence 2 a montré que, bien que les séances de PRL aient relativement bien fonctionné, la capacité à faire des phrases descriptives n'était pas acquise, comme en témoignent les notes obtenues par les élèves en annexes 11 et 12. Seulement six élèves ont obtenu la moyenne ou plus. La seule hypothèse que je peux donc faire par rapport à cet échec concerne le type d'exercice donné. Des exercices de consolidation qui, en général, interviennent après l'induction et permettent de s'appropriier la structure, n'apparaissent pas sur le document. Il faut donc, à l'avenir, que je mette en place des activités permettant de pratiquer plusieurs fois la structure grammaticale. Je pourrai alors tirer plus d'enseignement sur la capacité de l'élève à améliorer ses compétences écrites.

E : EVALUATION : UN POINT NOIR

a) Evaluer, est-ce important ?

Pour Michel Barlow, l'évaluation est un élément indispensable dans la stratégie pédagogique dans la mesure où elle seule permet de mesurer l'action de formation. Ainsi, l'élève, au cours de ses apprentissages, est censé se transformer. Grâce à l'exercice de ses compétences, l'élève va acquérir une capacité : par exemple la capacité à donner en anglais une description de l'apparence physique. Cette acquisition lui permet de passer d'un « état initial » à un « état nouveau » : avant, il ne savait pas décrire et maintenant il sait.

Selon Barlow, l'évaluation sert à mesurer ce trajet. Pour que la « mesure » soit précise, il faut connaître à quels savoirs correspond l'état initial, ce que l'on veut que l'élève ait acquis dans l'état final, et également, contrôler en cours d'apprentissage si les étapes intermédiaires du processus d'acquisition se passent bien. Ainsi, en reprenant l'exemple de la séquence 2, si l'élève pendant les séances de PRL n'a pas repéré et assimilé où doit se placer l'adjectif dans la phrase, sa « transformation » présentera des lacunes et l'objectif général de la séquence : décrire des apparences physiques et des attitudes, ne sera que partiellement atteint.

A chaque étape du processus des apprentissages correspond un type d'évaluation : l'évaluation diagnostique établit un état des lieux des savoirs et savoir-faire avant toute

démarche. Elle permet parfois de modifier l'objectif. Par exemple, si l'évaluation diagnostique révèle que le pré requis : savoir placer l'adjectif dans la phrase, existe, on peut supprimer ce point de l'objectif général. A l'inverse elle peut révéler des lacunes importantes. Par exemple, décrire suppose l'emploi du présent Be + ing qui, lui-même, suppose acquise la conjugaison de Be. Au terme de la séquence 1, quelques élèves avaient encore des problèmes avec cette conjugaison .

A un niveau intermédiaire, on utilise l'évaluation formative pour que l'élève puisse prendre conscience de sa progression depuis le début des apprentissages : Quelle capacité a-t-il acquise ? sait-il, par exemple, placer l'adjectif au bon endroit ? Et pour quelle compétence ? Sait-il le faire à l'oral, à l'écrit ? Ces étapes formatives sont importantes car elles permettent à l'élève courageux un travail de remédiation ponctuel qui évite l'accumulation des lacunes et, à terme, une mauvaise note lors de l'évaluation sommative, en fin de séquence.

L'évaluation sommative a pour but de mesurer l'ensemble des acquisitions. Or, pour qu'elles soient valides, ces évaluations finales ne doivent mesurer que ce qui a été effectivement mis en apprentissage. Donc, lorsqu'il conçoit ce type d'évaluation, l'enseignant doit vérifier que les savoirs et savoir-faire évalués correspondent exactement aux savoirs et savoir-faire que l'élève aura effectivement eu l'occasion d'exercer.

La première remarque que je ferai par rapport à l'évaluation, c'est que ma démarche pédagogique ne comporte pas d'évaluations diagnostiques et assez peu d'évaluations formatives . En effet, le travail des élèves en demi classe me sert le plus souvent d'évaluation formative. Quand l'effectif est réduit, je peux, en interrogeant les élèves individuellement et en vérifiant avec eux, dans une approche individuelle, leurs travaux d'écriture, me rendre compte de leurs besoins et attirer leur attention sur les efforts à fournir . Mais les séances en demi classe sont limitées et il a fallu que je trouve d'autres moyens pour savoir où en sont les élèves et aussi stimuler leurs efforts. Voilà pourquoi, en séquence 4, j'ai mis en place des tests intermédiaires dont le but se voulait la vérification d'un objectif opérationnel ((voir annexe **8**) Par exemple, le premier test se donnait pour objectif de vérifier les notions et compétences mises en œuvre en séance 1 : l'heure, les prépositions de temps, les daily routines. Le deuxième test portait, lui, essentiellement, sur les acquisitions culturelles de la séance 2. De plus, ces tests simples, rapides et régulièrement répétés, encouragent l'élève à relire son cours. En effet, ils sont pour lui l'occasion d'obtenir une bonne note. Qui plus est, ils constituent une sorte de pré révision de l'évaluation générale car, si l'élève a consulté son

cahier régulièrement, il n'arrivera pas à la veille du test général avec tous les points du programme de séquence à revoir. Il est dommage que les grèves du mois de janvier ne m'aient pas permis de respecter la régularité de ces évaluations ponctuelles, ce qui aurait peut-être évité à certains élèves d'obtenir des notes vraiment très faibles lors de l'évaluation sommative.

b) L'évaluation sommative : un exercice mal préparé .

Le tableau suivant, qui retrace les tests de fin de séquence, illustre les performances individuelles enregistrées par chaque élève (voir annexe 11) :

Date :	Nbre d'élèves	Note \geq 10	Note \leq 5
S1 : 23 septembre	20 (un absent)	5 \rightarrow 25% des élèves présents.	10 \rightarrow 50% des élèves présents.
S2 : 14 Octobre	16(5 absents)	5 \rightarrow 31% des élèves présents.	3 \rightarrow 18% des élèves présents.
S 3 : 15 Novembre	Donnée inconnue.	2 \rightarrow ont la note de 14	Les autres copies ne sont pas notables.
S4 : 24 Janvier	19(2 absents)	4 \rightarrow 21% des élèves présents.	7 \rightarrow 37% des élèves présents.

On peut constater que peu d'élèves réussissent à obtenir la moyenne : ils représentent tout au plus un tiers de la classe. De la même façon, la proportion d'élèves ayant entre 0 et 5 ne descend jamais au dessous de 18%. Par conséquent, environ 50% des élèves ont une note entre 5 et 10, c'est-à-dire que pour près de 70% de la classe, l'objectif de la séquence n'a pas été atteint. Ces résultats, évidemment, posent la question de la conception de ces tests et donc, celle de la pertinence de l'outil évaluatif.

Dans la démarche pédagogique adoptée par les enseignants depuis les années 70 : l'évaluation sommative doit être soigneusement conçue. En effet, pour qu'elle soit pertinente, il faut que tous les exercices proposés au candidat évaluent des savoirs et savoir-faire effectivement mis en œuvre au cours des apprentissages précédents. Donc, pour se prononcer sur l'adaptation de l'outil-évaluation , il faut d'abord rechercher si cette adéquation entre mise en œuvre et exercices proposés pour l'évaluation existe. Nous utiliserons pour cette recherche le modèle

des trois évaluations données en séquence 1, 2 et 4 ; ainsi que quelques travaux d'élève parmi les plus significatifs (voir annexe 11)

c)analyse des évaluations.

Séquence N° : 1	N°de l'exercice	Savoirs et savoir-faire évalués dans le test	Séance N° :	Objectif de la séance, activité
	1	Formes contractées de Be et Have got	3 6	PRL Document sonore Meet Koby
	2	Adjectifs possessifs : his, her	6 , 7	Meet Koby
	3	Formes verbales conjuguées de Be, Have got aux 3 formes	3 7 8	Meet Koby Fiche Bill Gates
	4	Se présenter, donner son identité à l'écrit	2	Cahier de l'élève
	5	Présenter quelqu'un à l'écrit, donner son identité	7 8	Meet Koby Fiche Bill Gates

A première vue, les exercices donnés correspondent aux apprentissages mis en place, et ceux-ci ont été progressifs puisque les fonctions de présentation se complexifient avec la succession des séances. Nous passons de la présentation orale de soi-même en séance 1 à cette même présentation à l'écrit en séance 2, puis, en séance 6, les élèves apprennent à présenter une tierce personne avec le document audio. Cependant, si les apprentissages ont eu lieu, ceux-ci ne se sont pas toujours passés dans de bonnes conditions. On note des problèmes de niveau en séance 4, de compréhension en séances 6 et 7, de mise au travail en séance 8.

Du côté de l'évaluation, si on peut estimer que, là encore, les exercices respectent une progression dans la difficulté, on peut se demander si l'exercice 3 était bien choisi. En effet, il s'agit d'un exercice lacunaire, forme que nous n'avons pas pratiquée cette année. L'exécution de la consigne suppose la mise en œuvre de plusieurs compétences : l'élève doit comprendre la phrase, choisir le verbe qui convient, choisir la forme verbale requise : affirmation ou négation. Egalement, si les deux derniers exercices sont semi guidés dans le choix de l'information (données sur le personnage), ils ne le sont plus du tout quand il s'agit de faire des phrases qui utilisent cette information.

Comme bilan de cette brève étude, je dirais que, malgré son apparente simplicité et bien que ce premier test reprenne des notions effectivement proposées aux élèves, les conditions de

mise en œuvre du cours (indiscipline et incompréhension) ainsi que quelques erreurs au niveau du choix des outils de vérification, peuvent expliquer en partie la faiblesse des notes.

Séquence N° : 2	N°de l'exercice	Savoirs et savoir-faire évalués dans le test	Séance N° :	Objectif de la séance, activité
	1	Place de l'adjectif possessif	3, 4	Rédiger une description concernant l'attitude et l'apparence vestimentaire
	2	be + ing, l'expression to look + adjectif,	3, 4 5,6	Rédiger une description concernant l'attitude et l'apparence vestimentaire PRL sur Be + ing
	2	Formes verbales conjuguées : be, have got	X	X
	3	Description à l'écrit des attitudes et apparences de trois personnages	3,4	Rédiger une description concernant l'attitude et l'apparence vestimentaire

Le rapport entre contenu de l'évaluation et contenu de la séquence, n'est pas ici bien différent de la première analyse. Il faut cependant, introduire quelques nuances. Ainsi, concernant l'adéquation des capacités évaluées avec celles mises en œuvre pendant la séquence, on note une activité de rebrassage des formes verbales Be et Have got en II alors que ces notions ne faisaient pas partie de l'objectif grammatical de la séquence évaluée, et bien que cette expression verbale ait été reprise plusieurs fois lors de la description des photos en séance 1 et séance 2, elle n'a pas fait l'objet d'une reprise à l'écrit. De plus, encore une fois, des problèmes de discipline ont ralenti la mise en activité et la concentration des élèves dans quatre séances sur sept. On note également le réemploi de l'exercice lacunaire que de nombreux élèves ne maîtrisent toujours pas.

Egalement, l'exercice III demande une expression écrite en autonomie. Il faut cependant tempérer cette difficulté apparente en précisant que les phrases à produire étaient quasiment identiques à celles écrites sur la fiche élève qui accompagnait la description des photos en séance 3 et séance 4. Le ré-emploi des mêmes expressions verbales (is wearing, is drinking, is phoning) était nécessaire.

Séquence	N°de	Savoirs et savoir-faire évalués	Séance	Objectif de la séance, activité
----------	------	---------------------------------	--------	---------------------------------

N° : 4	l'exercice	dans le test	N° :	
	I	Les nombres, les dates	X	X
	I, III	Les heures à l'oral Les expressions de temps	1/H1 1/H2 S1/H3	Dire l'heure, parler de ses routines Tableau : My Daily Routines Evaluation formative n°1
	IV	Indiquer des lieux à l'écrit.	2/H2 2/H3	Reporter à l'écrit les repérages effectués sur le plan de Londres. Evaluation formative n° 2
	V	Indiquer un trajet	3/H3	Pair work : « can you tell me the way to... »
	VI	Rendre compte d'un texte indiquant des déplacements	X	X

Plusieurs remarques s'imposent. La première concerne l'adéquation entre apprentissages mis en oeuvre et évaluation des compétences exercées. Comme à la séquence précédente, des notions, ici les heures et les nombres, n'ont pas été revus en séquence 4 mais ils ont faits l'objet d'un apprentissage en séance 8 et séance 9 de la séquence 3, où les objectifs étaient les suivants : repérer , prononcer et savoir écrire les nombres et les dates (séance 8), puis , revoir les quantités, les nombres et les chiffres à l'oral et à l'écrit. Un tableau des nombres a été distribué aux élèves pour qu'ils s'y réfèrent au cours de ces deux séances (voir annexe 7)

En ce qui concerne l'exercice VI portant sur la compréhension d'un texte, le problème est différent. J'avais prévu la mise en place de l'apprentissage correspondant le 13 janvier et ce sont des circonstances extérieures : perturbations dues aux manifestations concernant le budget de l'établissement, qui ont annulé cette activité. J'ai cependant maintenu l'exercice dans l'évaluation en minorant le nombre de points affectés à celui-ci, dans un but diagnostique. C'était une occasion pour moi de voir comment les élèves réagissaient face à un texte dont le lexique était connu même si nous n'avions pas réalisé d'exercice analogue. 6 élèves ont suivis les consignes et ont fait l'exercice en justifiant à partir du texte et l'un d'entre eux a obtenu 3,5 sur 4. Les autres élèves n'ont pas répondu ou bien se sont contentés d'entourer une des réponses sans la justifier.

On peut aussi noter qu'avec ce test, je m'efforce d'évaluer l'élève à son niveau en introduisant une pédagogie différenciée (exercice III , V, VI) , mais seuls deux élèves ont composé sur le test de niveau A . En effet, compte tenu du climat pénible de la classe en raison des grèves qui ont perturbé les conditions de travail et déconcentré les élèves, j'ai

renoncé à donner le test le plus difficile à d'autres élèves, d'un niveau moindre que les deux auxquels il a été proposé, de peur de les mettre en difficulté.

En conclusion de cette analyse, si l'échec des évaluations sommatives peut être lié, dans certains cas, à un problème de conception du test lui-même : évaluation d'apprentissages non mis en place et manque de guidage pour certains exercices, il me semble que l'origine du problème est à rechercher ailleurs, par exemple, du côté de l'assimilation des connaissances. En effet, peu d'élèves apprennent leurs leçons, ainsi que cela apparaît chaque fois que j'interroge l'élève sur le travail de la séance précédente. De la même façon, ils ne sont pas nombreux à faire le travail demandé en classe. Enfin, ils ne savent pas s'organiser pour réviser un test.

J'ai déjà tenté de remédier à ces difficultés en introduisant les évaluations formatives dont l'effet est d'obliger l'élève à revoir les notes prises en cours. J'ai aussi essayé de leur donner un temps de révision ultime avant les évaluations formatives et, parfois, cette démarche a porté ses fruits, comme en témoignent les résultats portés dans la colonne : évaluation deux, unité 4 du 5 janvier (voir annexe 12)

J'ai également entrepris, en séquence 6, d'introduire des tests formatifs au début de chaque séance. Mon but, en faisant cela, est de les amener régulièrement à revoir ce qui a été fait en cours et ainsi à exercer petit à petit leur mémoire, ce qui les conduira à pouvoir réviser plus efficacement leurs tests d'unité. Enfin, je vais leur donner avant le prochain test d'unité une notice mentionnant toutes les notions qu'ils doivent réviser. J'indiquerai également le document ou support qu'il faut avoir pour cette révision. J'espère ainsi permettre à ceux qui ont été absents, de se mettre à jour et à ceux qui ne savent pas s'organiser, de trouver, dans cet outil, un guide de révision.

IV – PERSPECTIVES

A/ Le recours aux techniques audiovisuelles.

Arrivée au terme de mon analyse, je souhaite dégager quelques lignes de force dans la démarche pédagogique que je vais appliquer dans les mois qui vont suivre.

Les clés de cette évolution seront diversification et inventivité. Diversité des évaluations, comme nous venons de le voir, mais également diversification des méthodes et du choix des supports.

La diversification concernera d'abord des supports et des outils employés dans la conception des apprentissages. Par exemple, j'ai utilisé l'image pour l'exercice des compétences orales et, dans deux prochaines séquences, je me servirai de la vidéo. En effet, associer le son et l'image me paraît une bonne solution, en harmonie avec le « paysage » audio visuel dans lequel nous baignons et avec les distractions des adolescents : musique, « blogs » sur internet, console de jeu, téléphones portables sont autant de sources de communication animée et sonore qui finissent par rendre caduques toutes les autres. De plus, cette association image et son a l'avantage de mettre l'élève au contact de la langue authentique. Même s'il ne comprend pas tout ce qui est dit dans le clip ou le documentaire, l'élève peut utiliser le support de l'image pour inférer le sens du message entendu. Il lui est aussi probablement plus facile de retenir des expressions nouvelles découvertes dans ces conditions et qui, sans ce support audio oral, resteraient sans doute lettre morte. Ainsi, dans la séquence correspondant au début du film *Super-size me*, extrait que je souhaite exploiter en séquence 8, l'expression du superlatif : « the biggest », est martelée et reprise dans plusieurs phrases associées à des images choc : the biggest cars, the biggest houses, the biggest people. Cette expression, que beaucoup vont certainement retenir, peut servir d'amorce naturellement trouvée à une séance sur la comparaison.

Toujours dans le domaine de l'image, je souhaite reconsidérer l'approche des séquences à dominante culturelle. Celle que j'ai expérimentée en séquence 3 a été un échec, et l'aspect culturel de la séquence 4 : *visiting London*, n'a pas eu l'impact que j'aurais voulu lui donner. Je pense pouvoir mieux traiter l'aspect culturel en m'appuyant sur un outil informatique : le logiciel Power Point .J'ai déjà vu cet outil à l'œuvre deux fois. La première fois, à l'iufm, où Madame Tassalagorio nous a montré son application pour un documentaire qu'elle a réalisé sur le whisky écossais. Le caractère vivant de cette approche m'a paru très stimulant pour les élèves et je me suis dit que c'était une bonne façon d'introduire un thème culturel. La deuxième fois, j'ai vu le logiciel à l'œuvre dans la classe de français de ma tutrice, Aurélia Salé. Celle-ci utilisait le logiciel pour les besoins d'un cours de géographie économique, et j'ai pu constater à quel point les élèves étaient attentifs et concentrés. J'étais, moi aussi, subjuguée par le pouvoir de cette approche. Voilà ce que j'aimerais obtenir avec mes classes, me suis-je dit. Cependant, il me faudra attendre un peu car, si j'ai déjà acquis le logiciel, la formation requise pour une bonne maîtrise de la technique, demandera plusieurs semaines. J'ai déjà un projet, celui de reprendre la séquence 3 ayant trait à l'immigration américaine et, grâce aux documents disponibles et d'accès autorisés trouvés sur internet, essayer de

présenter l'aventure du Mayflower et de ses occupants d'une façon plus passionnante que celle que j'ai adoptée cette année.

Bien évidemment, on peut aussi passer par la salle informatique pour renouveler l'intérêt pour l'anglais. J'ai à cet effet, prévu une recherche en séquence 7 : Don't drink and drive sur une personne victime d'un grave accident de la route : jacqueline Saburido. Cette séance se place à la fin de la séquence. Elle a une orientation civique. En effet, mon objectif est de réussir à amener ces jeunes adolescents et futurs conducteurs dont j'ai la charge, à réfléchir sur la conséquence de leurs actes. Cette réflexion n'exclut pas le travail linguistique puisque les élèves auront, comme support de leur recherche, un questionnaire à remplir en binôme, sur l'identité de Jacqueline Saburido. J'entrevois déjà des difficultés, eu égard à la complexité linguistique d'un document internet authentique rédigé en anglais, mais je mise sur leur envie de connaître l'histoire pour que l'information, apportée par chaque binôme, permette de compléter le questionnaire.

B/ Se donner les moyens d'une approche plus concrète.

Diversité de la démarche en PRL également en jouant sur deux tableaux : le goût des élèves pour le jeu et leur intérêt pour les activités concrètes. En effet, je suis obligée de constater que la démarche PRL, apprise à l'IUFM, ne porte pas toujours ses fruits avec ma classe de troisième. Bien sûr, les élèves n'apprennent pas assez mais il me semble que, même dans ces conditions, il devrait leur rester quelque chose dans ce domaine compte tenu du temps que nous passons sur les exercices en classe. Et bien, non ! La majorité ne sait toujours pas, par exemple, à fin de la séquence 2, conjuguer le présent continue de Be. Cette constatation fonde ma démarche. Ils n'apprennent pas ? Et ils ne retiennent pas ? Alors recherchons un support qu'ils auront envie de retenir, une chanson par exemple, ou un poème. Danielle Pajaut que j'ai observée pendant mon stage de pratique accompagnée, m'a expliqué comment elle a réussi à faire retenir le prétérit grâce à un poème écrit par une adolescente ((voir annexe 13) Le thème de l'agression et de la solitude de celui qui n'est pas accepté par les autres a toutes les chances de trouver un écho chez les adolescents qui s'identifient à l'auteur du poème. De plus, la structure poétique aide à retenir le contenu du poème. Or, retenir le poème permet d'avoir en mémoire des phrases au prétérit qui pourront servir de modèle, le moment venu, si l'on doit utiliser ce temps. D'ailleurs, ayant fait du soutien scolaire pendant de nombreuses années, je conseillais aux jeunes dont j'avais la charge d'apprendre par cœur des phrases qui leur

plaisaient particulièrement pour se constituer un outil « structure de la langue » lors des contrôles oraux ou écrits.

La deuxième voie possible pour l'acquisition des structures se trouve dans l'intérêt que mes élèves portent aux activités concrètes. En séquence 1, je leur avait demandé d'écrire leur nom sur un bristol et ce support avait permis des activités de prononciation des lettres de l'alphabet, et également de présentation, qui avaient emporté l'adhésion des élèves. J'ai retrouvé cet enthousiasme, en séquence 4, quand je leur ai distribué le plan de Londres en couleur et que je leur ai demandé de faire des repérages. Bien sûr, les deux activités citées ne portaient pas sur une acquisition de la structure linguistique, mais on peut peut-être imaginer de transférer cette démarche dans le domaine grammatical. Ainsi, dans la séquence Super-size me déjà citée, j'ai l'intention de proposer une activité de mots mêlés concrète pour favoriser l'assimilation du comparatif. Je vais donc organiser des binômes et distribuer aux élèves des enveloppes contenant trois ou quatre phrases en morceaux, différentes pour chaque groupe, et qu'ils devront remettre en ordre. Chaque groupe viendra au rétro projecteur proposer sa combinaison qui sera ainsi évaluée par toute la classe. On peut même imaginer une sorte de jeu qui consisterait à classer les groupes et à désigner un vainqueur. Enfin, de façon annexe, cette activité peut également servir l'acquisition lexicale. En effet, comme je compte donner des phrases différentes aux groupes, il faudra que j'utilise des mots inconnus. Ils pourraient rechercher ces mots dans le dictionnaire, puis les expliquer aux autres élèves.

En conclusion, je souhaiterais reprendre et développer la phrase de Philippe Merieu citée en introduction. Il nous dit : *« l'activité pédagogique s'apparente profondément à celle du bricoleur. Sa recherche est celle d'une correspondance, souvent mystérieuse, parfois étonnante, entre des événements observés et des propositions effectuées. C'est donc à la qualité de notre regard et à la richesse de notre panoplie méthodologique qu'est suspendue la possibilité d'inscrire dans les faits quelques unes de ces connexions, qui ne sont jamais totalement prévisibles, mais grâce auxquelles, pourtant, deux projets se rencontrent et deux personnes grandissent ensemble »* Le Choix d'Eduquer, p 96.

Comme le « bricoleur » défini par Merieu, j'ai essayé de croiser mon observation de la classe avec le matériel pédagogique dont je disposais à la recherche d'une piste, d'une méthode ou d'un outil qui me mettrait en prise avec la classe et qui en faciliterait sa gestion. Parfois, rarement il est vrai, je suis parvenu à cet état de grâce où l'enseignant obtient intérêt et participation à la faveur d'une activité bien conçue, en adaptant la théorie, en « bricolant »,

mais le plus souvent, l'outil s'est révélé mal adapté et la « connexion » n'a pas eu lieu. Néanmoins, malgré ces nombreux tâtonnements, pareille en cela aux élèves au cours de leurs apprentissages, j'ai moi aussi évolué au cours de cette année dont l'objectif pourrait s'énoncer ainsi : « avoir été entraîné à gérer une classe ». Ai-je atteint l'objectif ? Et quel « objectif » faut-il atteindre ? Qu'est-ce que la gestion d'une classe ? Je ne crois pas qu'on puisse un jour avoir la « maîtrise opératoire » de la gestion d'une classe car la classe revêt diverses formes. Chaque élève a ses caractéristiques propres, uniques, et les interactions qu'il entretient avec les autres, donne à la classe un profil particulier qui varie à l'infini. Alors ne peut-on jamais réussir à gérer une classe ? Si, bien sûr, mais en agissant sur soi-même plutôt que sur la classe, en faisant preuve d'inventivité mais aussi de fermeté, en remodelant sans cesse sa pratique. C'est ainsi qu'en apprenant le métier d'enseignant cette année, j'aurai aussi beaucoup appris sur moi-même, savoir qui, je n'en doute pas, m'aidera à aborder mes nouvelles classes avec plus de méthode et de sérénité.

Annexes

Annexe 1 : seize questionnaires d'élèves

Annexe 2 : un document Internet, L'Anglais en Lycée Professionnel, académie de Créteil.

Annexe 3 : extrait du document d'accompagnement du programme des classes de Troisième :
Découverte Professionnelles (orientations pédagogiques) – 26 mai 2005

Annexe 3 bis : cadre Européen de Référence des Langues

Annexe 3 Ter : 2 grilles élèves et tableau séquentiel de la séquence 6 (retour de stage)

Annexe 4 : synopsis des séquences de 1 à 4

Annexe 5 : documents extraits de la séquence 1

Annexe 6 : documents extraits de la séquence 2

Annexe 7 : documents extraits de la séquence 3

Annexe 8 : documents extraits de la séquence 4

Annexe 9 : documents extraits de la séquence 5

Annexe 10 : documents extraits de la séquence 7

Annexe 11 : copies d'élèves pour trois évaluations sommatives

Annexe 12 : notes du premier et second trimestre en anglais

Annexe 13 : Bully Poem (apprendre le prétérit)

Bibliographie

Les Grandes Notions de Pédagogie – Editions Bordas : Formation des Enseignants, 1999.

Formuler et évaluer ses objectifs en formation, Michel Barlow – Editions Labor, 1996.

Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie, Philippe Meirieu – Editions E.S.F., 1997

Enseigner l'anglais, Kathleen Julié – Editions Hachette ,1998