

## « EN FAIT, VOUS VOULEZ NOUS AIDER ? »

Olivier Markwitz  
Collège Jules Verne, Grande-Synthe

Enseigner, c'est aider. En début d'année, j'aime demander à mes élèves pourquoi, selon eux, j'ai choisi ce métier. Une fois le salaire humoristiquement évacué et les vacances assumées, on en arrive à : « En fait, monsieur, vous voulez nous aider ? » Ils ont raison : j'ai choisi ce métier pour aider les élèves à...

Imaginer des entrées de séances accessibles à tous, multiplier et différencier les prises sur le cours pour jeter des passerelles vers les élèves, laisser la parole à la classe et utiliser ce qu'elle me dit, et faire de l'erreur un moment essentiel de la formation, c'est s'offrir la possibilité d'aider à... La préposition finale est importante... Elle force à préciser ce qui ne serait sinon qu'un vague principe annoncé comme une évidence mais finalement peu suivi de véritables choix didactiques et pédagogiques.

Je suis convaincu que c'est d'abord le cours qui doit fournir aux élèves l'essentiel de l'aide dont ils ont besoin pour apprendre. C'est ce qui a présidé à l'élaboration de démarches dont je développe quelques exemples dans cet article. Ces démarches sont motivées par la volonté de permettre la rencontre des élèves avec mes supports d'enseignement. Dans une première partie, je présenterai trois de ces rencontres avec des textes de Rimbaud, Shakespeare puis Zola. La deuxième partie investira le champ de l'univers fictionnel et présentera la plongée de mes élèves au cœur de *La Vénus d'Ille* de Mérimée et du magnifique roman de Laurent Gaudé *Eldorado*. C'est enfin la question des apprentissages métalinguistiques que j'aborderai à travers deux situations de cours dont les objets sont le conditionnel et les discours. Ces trois champs d'investigation seront donc illustrés par des pratiques

qui s'appuient avant tout sur la recherche de l'implication à l'oral ou à l'écrit de mes élèves.

Dans une quatrième et dernière partie, je présenterai une expérience de brevet blanc formateur qui intègre l'aide au moment même de l'épreuve.

## I. AIDER À ENTRER DANS LE TEXTE

### 1) *Le Dormeur du val*, Arthur Rimbaud

La première piste que je souhaiterais ici évoquer est l'importance déterminante, dans le processus d'acquisition des élèves, de l'entrée de séance.

Il s'agit ici d'entrer dans la lecture du poème de Rimbaud en accentuant le contraste qui est au cœur du poème entre la nature et la mort du soldat. Il s'agit pour moi d'emmener de suite les élèves au cœur de la problématique du poème : comment Rimbaud écrit la guerre en manipulant son lecteur. Avant la lecture magistrale du poème entier, je projette et distribue la première strophe, accompagnée d'une consigne :

Passeriez-vous quelques instants au cœur de ce paysage ? Appuyez votre choix sur le lexique de la strophe.

Après cinq minutes de réflexion personnelle, la classe rend son verdict. 15 élèves sur 19 aimeraient passer quelques instants au cœur de ce paysage contre 3 qui n'y voient pas d'intérêt. Un élève ne parvient pas à se décider. Au-delà de ce sondage, c'est la justification des élèves qui m'intéresse. La passerelle entre mes élèves et le texte a été construite et ils l'ont empruntée. Le dialogue s'instaure dans la classe où chacun y va de la défense de son avis. Je me contente alors de devenir le secrétaire de la conversation en notant les virages importants de celle-ci :

Ismaël : C'est bien, c'est beau !

Mohamed : Il y a quand même de l'herbe, une rivière et du soleil. Moi, direct, je me baigne !

Jeanne : Il dit que la rivière chante comme si on nous chantait une chanson à nous, comme à des enfants. C'est chaud... chaleureux.

Quant aux partisans du non, ils nuanceront assez vite cet emballement quasi-festival de la majorité des élèves. C'est Amine qui apportera le premier bémol :

Monsieur, il dit que c'est un trou. Pour moi, quand on dit d'un endroit que c'est un trou, ça veut dire le « bled ». Cela veut dire qu'il n'y a rien à faire. On s'ennuie.

Jeanne abonde dans ce sens en s'appuyant sur la définition du mot « haillons » que j'avais donnée en notes :

Monsieur, l'idée de vêtements déchirés, ce n'est pas bien !

C'est au moment de la synthèse de cette phase de cours, construite collectivement, que nous nous donnons le tremplin nécessaire pour poursuivre cette lecture prospective. C'est à ce moment également que des termes plus techniques

sont apportés : champ lexical, vocabulaire mélioratif et personnification. Mais la synthèse se limitera à une phrase :

Si ce paysage semble attirant, deux mots amènent un doute sur l'aspect idyllique de celui-ci.

Toutefois, Julien nous fournira un complément à cette rapide synthèse et nous le noterons pour compléter la trace écrite :

Est-ce que l'auteur n'en fait pas un peu trop ? C'est louche...

La trace écrite de cette phase de cours sera finalement :

Si ce paysage semble attirant, deux mots amènent un doute sur l'aspect idyllique de celui-ci. Arthur Rimbaud semble vouloir insister sur l'aspect accueillant de la nature, un peu trop peut-être... Voyons la suite !

Aider les élèves ici, c'est pour moi leur permettre d'avoir, humainement, littérairement leur mot à dire. Si les uns mettent en avant la chaleur agréable, la rivière prometteuse de jeux divers, la verdure de ce lieu enchanteur, je peux l'entendre. Et si les autres semblent moins enthousiastes car le mot « trou » les renvoie à un lieu ennuyeux et/ou que le mot « haillons » n'est pas très positif, nous voici d'ores et déjà placés au cœur de l'écriture de Rimbaud et de ce poème à chute.

## 2) *Roméo et Juliette*, William Shakespeare

Je développerai ici une autre illustration de cette première piste : aider nos élèves à entrer dans les textes. Dans une étude de la pièce de Shakespeare, je propose à ma classe de 3<sup>e</sup> une lecture analytique de la scène du balcon de *Roméo et Juliette*. Le texte proposé est borné de la manière suivante : [Ô Roméo, Roméo ! Pourquoi es-tu Roméo (...) Aux rives des plus nues des plus lointaines des mers, / Pour un bien tel que toi je me risquerais.]

Dans un premier temps, je souhaite montrer à mes élèves la pérennité d'une scène culte par l'apport de nouvelles références culturelles. Il s'agit également d'utiliser l'image mobile pour se préparer à aborder un texte. Je projette deux extraits montrant tous les deux le triptyque : une femme, un homme, un balcon. Je choisis l'extrait de *West Side Story* (Robert Wise, 1961), cinq minutes durant lesquelles Tony rejoint Maria sous l'escalier de fer menant à sa chambre. L'autre scène est extraite de *Cyrano de Bergerac* (Jean-Paul Rappeneau, 1990), scène de huit minutes environ, de l'instant où la servante quitte Roxanne au moment du coucher jusqu'à celui où Christian monte rejoindre Roxanne.

Une discussion est alors proposée aux élèves en partant d'une simple question :

Pourquoi est-ce que je vous montre ces deux extraits ?

Le balcon est vite évoqué ainsi que l'histoire d'amour. Puis vient peu à peu l'idée que le jeu de la séduction passe par le jeu du langage.

Je distribue ensuite le texte de Shakespeare aux élèves et je fais une première lecture volontairement assez neutre de la scène. Je refuse de répondre pour le moment aux inévitables questions de lexique. Par contre, je propose une question à la classe :

Selon vous à partir de quelle réplique pouvez-vous dire que Juliette sait que Roméo est là, sous son balcon ?

Je propose à la classe de réfléchir cinq minutes à cette question. La recherche est individuelle. Le silence est imposé. Puis je les invite à en discuter pendant cinq minutes environ par groupe de trois ou quatre avant de mener un échange avec la classe entière. Lors de cette mutualisation, deux pistes émergeront des échanges. Des groupes proposeront la réplique attendue : « Qui es-tu qui, dans l'ombre de la nuit, / Trébuche ainsi sur mes pensées secrètes ? ». D'autres sont perturbés par les premières paroles de Juliette qui semble dès le début de la scène s'adresser à Roméo. L'apostrophe initiale et l'utilisation du tutoiement semblent être pour eux la preuve irréfutable que Juliette sait dès le début que Roméo est présent ! Je suis alors surpris d'assister à une querelle littéraire : les « anciens » affirmant que la réplique de Juliette est assez explicite, les « modernes » signalant avec malice que Juliette crie sur son balcon parce qu'elle a vu Roméo escaladant l'éventuel mur entourant son jardin !

Leïla : Si elle parle seule soit elle est folle, soit elle l'a vu.

Jason : Elle parle de ses pensées secrètes mais elle crie sur son balcon !

Ce à quoi Camille répond qu'il faut bien parler à voix haute au théâtre pour que le public connaisse les pensées et les sentiments. J'évoque alors avec la classe la double énonciation théâtrale mais il ne s'agit pas pour moi de trancher et d'apporter une réponse ferme et définitive à la question initiale. Une trace écrite rapide présente la thèse de chaque camp ; chaque thèse est illustrée d'un élément du texte.

Thèse 1 : Juliette apprend la présence de Roméo à l'instant où elle dit : « Qui es-tu qui, dans l'ombre de la nuit, / Trébuche ainsi sur mes pensées secrètes ? ». Avant cette réplique, elle exprime son amour s'adressant à cette nuit romantique... et au public du théâtre (la double énonciation).

Thèse 2 : Juliette sait dès son arrivée sur le balcon que Roméo est là. Ensuite, c'est un jeu amoureux entre les deux protagonistes. Elle s'adresse à lui dès le début : « Ô Roméo, Roméo, pourquoi es-tu Roméo ? » Ils jouent tous les deux avec les mots comme Cyrano et Roxanne !

Je laisse volontairement en suspens le débat qui devient un tremplin pour observer la fin de la scène. Car le dialogue littéraire se poursuit. Leïla trouve exagéré cet échange amoureux :

Leïla : C'est trop pour dire je t'aime !

Aminata : C'est nganngan !

D'autres trouveront cela très romantique. Nous plongeons alors au cœur de cette écriture très imagée de l'amour. Quoi qu'il en soit, la classe s'est plongée dans

la scène rendant à Shakespeare ce qui appartient à Shakespeare, à savoir le droit d'être pour le moins malicieux.

### 3) *Les Coquillages de Monsieur Chabre, Emile Zola*

Le dernier exemple servira de transition entre mes deux premières parties puisqu'il est une illustration de la « perche tendue » à l'élève pour entrer dans un texte, l'incipit de la nouvelle de Zola, *Les Coquillages de Monsieur Chabre*. Mais il est aussi pour moi une clé essentielle pour aider les élèves à entrer dans l'univers d'un récit, celui de Zola en l'occurrence, dans lequel l'auteur se fait un malin plaisir à se moquer de son personnage principal, le pauvre Monsieur Chabre.

En ce début de nouvelle, Zola nous présente ces deux protagonistes. Je fournis donc aux élèves ces deux extraits que j'ampute simplement des noms des deux personnages. Je demande à chacun de lire silencieusement ces deux extraits avec une suite de questions initiales posées en entrée de séance.

*Avec lequel de ces deux personnages souhaiteriez-vous faire plus ample connaissance ? En qui auriez-vous le plus confiance ? De qui seriez-vous l'ami ? Pourquoi ?*

Personnage 1

\_\_\_\_\_ était un ancien marchand de grains retiré. Il avait une belle fortune. Bien qu'il eût mené la vie chaste d'un bourgeois enfoncé dans l'idée fixe de devenir millionnaire, il trainait à quarante-cinq ans des jambes alourdies de vieillard. Sa face blême, usée par les soucis de l'argent, était plate et banale comme un trottoir. Et il se désespérait, car un homme qui a gagné cinquante mille francs de rentes a certes le droit de s'étonner qu'il soit plus difficile d'être père que d'être riche.

Personnage 2

La belle \_\_\_\_\_ avait alors vingt-deux ans. Elle était adorable avec son teint de pêche mure, ses cheveux couleur de soleil, envolés sur sa nuque. Ses yeux d'un bleu vert semblaient une eau dormante, sous laquelle il était malaisé de lire. Quand son mari se plaignait de la stérilité de leur union, elle redressait sa taille souple, elle développait l'ampleur de ses hanches et de sa gorge ; et le sourire qui pinçait le coin de ses lèvres disait clairement : « Est-ce ma faute ? » D'ailleurs, dans le cercle de ses relations, \_\_\_\_\_ était regardée comme une personne d'une éducation parfaite, incapable de faire causer d'elle, suffisamment dévote, nourrie enfin dans les bonnes traditions bourgeoises par une mère rigide.

Après quelques minutes de réflexion personnelle, je lis le texte pour la classe. Cette lecture me sert à accentuer certains éléments du texte. La lecture professorale prend ici tout son sens et « la face [...] plate et banale comme un trottoir » de l'un ne sera pas lue (jouée ?) comme « l'ampleur [des] hanches et de [la] gorge » de la seconde. D'ailleurs après cette lecture, certains élèves me demandent s'ils peuvent changer d'avis quant à leur réponse aux questions initiales.

La classe est ensuite invitée à prendre la parole. Si certains garçons trouvent « le monsieur intéressant » car il a de l'argent ; d'autres voient dans « la fille » des

atours séduisants. Mais je suis prêt à entendre toutes les réponses tant qu'elles obligent les élèves à plonger dans le texte, à le fouiller pour justifier un choix. La trace écrite devient alors ici tout à fait aléatoire et dépendante des propos de la classe. Je m'attache dans ce moment de synthèse à accorder à la parole de l'élève une place significative en notant quelques citations de la classe toujours accompagnées des prénoms des intervenants.

La suite de cette lecture analytique, qui est aussi une entrée dans l'œuvre, est relancée par une question :

Quel rapport pourrait-il y avoir entre ces deux personnages ?

Le sujet est lancé au cœur de la classe et je me contente alors de prendre en notes quelques remarques intéressantes que la classe recopiera quand nous y aurons mis de l'ordre collectivement.

Khadija : Ce personnage n'a peut-être pas d'enfant car il n'a trouvé personne pour en faire. Il ne pense qu'au travail ; il n'est pas très attirant : blême ; usé ; vieillard ; comme un trottoir.

Justine : Peut-être est-il avec quelqu'un mais il ne peut pas avoir d'enfant.

Myriam : On dirait que les deux personnages ont un rapport : la stérilité.

Justine : Mais il pourrait être son père et physiquement ils semblent à l'opposé.

David : Autre point commun : ils sont riches tous les deux.

Khadija : Peut-être est-ce un mariage arrangé.

Amélie : Le personnage 1 est peut-être quand même le mari de la fille.

Je saisis l'occasion des protestations qu'engendre la dernière remarque d'Amélie pour donner à la classe les noms des personnages et le lien qui les unit. Nous écrivons :

Monsieur Chabre et Estelle sont mari et femme. Vont-ils parvenir à avoir un enfant ? C'est ce que nous allons découvrir...

À cet instant, les protestations reprennent et me permettent de demander aux élèves ce qui les dérange et pourquoi ils ressentent cela. J'accepte bien sûr toutes les réponses tant qu'elles s'appuient avec précision et pertinence sur le texte ! Nous voilà au cœur de l'écriture de Zola qui déjà entraîne mes élèves dans son portrait à charge contre ce pauvre Monsieur Chabre.

## II. AIDER À ENTRER DANS L'UNIVERS D'UN RÉCIT

### 1) *La Vénus d'Ille*, Prosper Mérimée

Les quelques minutes qui ouvrent une séance de lecture analytique me semblent essentielles. C'est la même chose quand il s'agit d'aborder un récit plus long. L'exemple des *Coquillages de Monsieur Chabre*, illustration charnière de ma présentation, montre comment je souhaite, dès le début d'une étude, être au cœur de la problématique de l'œuvre même : le portrait à charge de Zola contre son

personnage principal. Mon intention est la même quand il s'est agi d'aborder avec mes élèves de 4<sup>e</sup> le récit de Prosper Mérimée, *La Vénus d'Ille*.

Mon objectif est de proposer à mes élèves d'être, dès la prise de contact avec l'œuvre, au cœur du questionnement fantastique. Mon intention est de les placer dans une tension qui imposera à leur choix le questionnement entre policier et fantastique.

Je leur demande de se mettre en groupe en leur annonçant que nous allons jouer au Cluedo. Mon annonce solennelle suit immédiatement :

Monsieur Alphonse a été assassiné.  
Qui est le coupable ? Pourquoi avoir tué ce jeune homme ?  
Quelle est l'arme du crime ? Comment le meurtre s'est-il déroulé ?  
Menons l'enquête...

Ce questionnement est la première page d'un dossier que je donne à chacun des élèves. Une photo de Mérimée précède le questionnement sur la page ; elle-même précédée de la devise de l'écrivain : *Souviens-toi de te méfier !*

« Monsieur, comment peut-on savoir ? On ne connaît rien à cette affaire ! » La question arrive toujours. J'invite les élèves à consulter le dossier. Ils y trouveront les pièces à conviction leur permettant de mener l'enquête :

*Pièce à conviction 1* : la fin de l'histoire, bornée ainsi [Quelques heures après les funérailles de M. Alphonse (...) Depuis que cette cloche sonne à Ille, les vignes ont gelé deux fois.]

*Pièce à conviction 2* : une page d'information sur la statuaire antique en général et sur la Vénus d'Ille en particulier.

*Pièce à conviction 3* : une présentation des principaux protagonistes de l'affaire (le narrateur ; Monsieur Alphonse ; M. & Mme de Peyrehorade ; Melle de Puygarrig)

*Pièce à conviction 4* : quelques couvertures dans différentes éditions de la nouvelle de Mérimée.

La première pièce à conviction me semble significative de la tension fantastique. Elle est d'ailleurs souvent interrogée par les élèves me demandant pourquoi je leur donne la fin de l'histoire. Je leur réponds que je ne sais pas et je leur demande leur avis. La pièce à conviction n° 2 est, elle aussi, source d'interrogation pour mes élèves. Je leur réponds que, tout de même, cette statue a donné son nom au récit et que c'est la moindre des choses que je leur donne des informations, non ?

Les élèves sont donc invités à prendre connaissance du dossier et doivent proposer en groupe une réponse à cette énigme à la fin de la séance.

La dernière fois que j'ai mené cette entrée de séance avec une classe de 4<sup>e</sup>, les hypothèses des détectives en herbe furent variées.

Pour le groupe 1, celui d'Aline, d'Aurélia, de Nassera et de Souad, le coupable était le narrateur. Connaisseur de l'histoire antique, il voit se reproduire l'histoire de Myron et Vénus. Il a tué avec un crayon enfoncé dans la gorge de M. Alphonse.

Pour le groupe 2, celui de Justine, Aminata, Fanette et Jason, la coupable est la mère d'Alphonse. Elle ne voulait pas que son fils hérite de leur argent. Elle l'a

frappé avec le bras de la Vénus. C'est d'ailleurs aussi l'hypothèse du groupe 3, celui d'Émile, Gaspard et Aline.

Pour Hilal, Titouan et Jules, du groupe 4, le narrateur est l'assassin. Il a utilisé un pistolet car il voulait s'accaparer la statue qui représente une fortune pour un amateur d'objets antiques. Le groupe 5 de Laura, Mélanie, Leïla et Ismaël propose également le narrateur qui est tombé amoureux de M<sup>lle</sup> de Puygarrig et ne supporte pas ce rustre de M. Alphonse.

Une fois que chaque groupe a proposé sa solution, je prends un malin plaisir à faire durer le suspense en félicitant chaque groupe pour la qualité de son enquête, mais j'ajoute que malheureusement ce n'est pas la bonne hypothèse. Je m'arrange pour que la sentence tombe sur la sonnerie : « Le coupable est... Vous le saurez demain en salle pupitre ! »

Le cours suivant est le moment de la lecture. J'ai déposé sur le serveur personnel de chaque élève un dossier dans lequel se trouve la nouvelle en version en version texte et en version audio. Chaque élève pourra à sa convenance lire, écouter. La grande majorité fera les deux. Aider les élèves dans la lecture, c'est aussi être là au moment de la lecture. Je voudrais en profiter ici pour exposer deux expériences. La première est de permettre à l'élève d'imaginer. Lire *La Vénus d'Ile* de Mérimée, c'est aussi pouvoir imaginer une autre époque et d'autres lieux. Cet univers culturel ou lexical est un apport. La salle pupitre et un jeu d'hyperliens suffisent parfois à accompagner efficacement les élèves dans une lecture... d'un autre siècle. Par exemple, les élèves pourront cliquer le mot *Canigou* pour que s'ouvre un document avec la photo du mont Canigou et quelques informations. Ou encore activer l'hyperlien et s'informer sur Louis-Philippe et contempler sa sculpture. J'ai sélectionné un certain nombre de références culturelles signalées par une couleur de police d'écriture verte. Le rouge sera, quant à lui, attribué aux informations lexicales. Les élèves sont donc libres d'accéder à ces documents... ou non, pour accompagner leur lecture.

## 2) *Eldorado*, Laurent Gaudé



Et puis être là au moment de la lecture passe aussi parfois par le fait de laisser lire en classe mes élèves. Les laisser lire et être là pour répondre aux interrogations et les partager parfois avec le groupe. Les regarder lire et devenir le secrétaire des lectures des uns et des autres.

Pour commencer la lecture du roman de Laurent Gaudé, *El Dorado*<sup>1</sup>, je propose aux élèves un enregistrement dans lequel je lis les premières pages, moment d'installation de l'histoire qui rebute souvent mes élèves. Cet enregistrement dure trois minutes trente et est accompagné d'images

---

1. Publié en 2006 aux éditions Actes Sud, ce roman traite de la question de l'immigration des populations africaines vers l'Europe en général et l'île de Lampedusa en particulier. On y suit les parcours croisés du commandant Piracci, l'Européen et de Soleiman, le Soudanais.

de Catane, d'images énigmatiques montrant une ombre et d'une musique inquiétante. Je cherche ici à créer une attente autour de ce commandant Pirraci qui se sent suivi par une étrange présence. Cette étape transforme à dessein le début du roman de Gaudé en énigme. Je projette cette vidéo aux élèves sans autre consigne que d'écouter le début bien étrange d'une histoire. À la fin de la projection, aux questions s'interrogeant sur cette présence fantomatique qui suit le commandant et sur l'évènement pressenti à venir, je distribue le livre à la classe.



Enfin, je laisse mes élèves s'installer comme ils le veulent dans la classe pour lire silencieusement. Certains s'assièrent à terre, adossés au mur. Fadela s'appropriera mon bureau. Et Amina s'allongera sur sa table, le manteau en guise de couette et le sac de cours en guise d'oreiller ! Quoi qu'il en soit, s'ensuivront quarante minutes de lecture silencieuse.

Les élèves peuvent se déplacer jusqu'à moi pour m'interroger sur un élément de leur lecture : lexicque, élément culturel, phrase incompréhensible et même problème de compréhension de l'histoire en construction. Je réponds à l'élève et renseigne le tableau de lecture. On aboutit donc à une synthèse qui peut à la fois montrer des interrogations lexicales, syntaxiques, mais aussi culturelles et narratives comme le montre le document synthèse ci-dessous. Il est le résultat d'un moment de lecture en classe du livre de Laurent Gaudé, *Eldorado*.



LECTEUR	page	INTERROGATION ?	RÉPONSE DU PROFESSEUR.
N. A.	15	ETNA	 <p>L'Etna, est un volcan d'Italie situé en Sicile, à proximité de la ville de Catane, la seconde ville la plus peuplée de Sicile.</p>
E	12	CATACLYSME Nom commun	<ul style="list-style-type: none"> <li>■Bouleversement causé par un tremblement de terre, par un cyclone.</li> <li>■Désastre, bouleversement complet dans la situation d'un état, d'un groupe, d'une personne ; catastrophe : Le cataclysme de 1940.</li> </ul>
A.	15	CATANE Nom propre	<p>Ville de Sicile (île au sud de l'Italie.)</p> 
S.	17	Un <b>PARAGRAPHE</b> entier. « Lorsque les marins italiens montèrent à bord...pour pouvoir être sauvés tout à fait. »	Pirraci est le commandant d'un bateau qui est chargé de sauver les migrants qui, sur leur « coquille de noix », traversent la méditerranée.
Y.	22	LAMPEDUSA	 <p>Île au sud de la Sicile où arrivent beaucoup de migrants d'Afrique arrivent.</p>
D.	20	Une FREGATE	 <ul style="list-style-type: none"> <li>■Dans la marine à voile, bâtiment moins lourd et plus rapide que le vaisseau, servant à l'éclairage des escadres et à la protection des convois.</li> <li>■Bâtiment de combat de moyen tonnage, intermédiaire entre la corvette et le croiseur, à vocation anti-sous-marine.</li> </ul>

Après vingt minutes, une première mutualisation des lectures se fait à l'oral. On s'appuie sur le tableau mais aussi sur une question simple :

Qu'avez-vous retenu de votre lecture ?

On aboutit à une trace écrite qui est la synthèse de notre échange :

Le commandant Piracci dirige un bateau chargé de récupérer les migrants en difficulté en pleine Méditerranée. (Albina)  
 Sur le marché de Catane, une femme le suit. Piracci parle d'un « fantôme ». Est-ce un vrai fantôme ou est-ce une image ? (Gaetano)  
 Elle n'a pas/plus d'émotions. (Fadela).  
 Son bébé est mort pendant la traversée. Elle est « vide » à l'intérieur... morte... comme un fantôme. (Smaïn)  
 Piracci se souvient d'un souvenir, le jour où ils ont sauvé des migrants qui avaient navigué pendant longtemps. (Océane)

Puis nous reprenons la lecture et aboutissons à la fin de la séance à une seconde partie du tableau de lecture :

LECTEUR	page	INTERROGATION ?	RÉPONSE DU PROFESSEUR.
A.	17	Un amas	= un tas de...
N.	25	Un Kurde	Celui qui vient du <b>KURDISTAN</b> . 
N. T.	26	« cette incommodité ne la fit pas flancher ».	Dans le bateau, la jeune femme avec son bébé dans les bras est serrée contre d'autres corps. Cela l'incomode, c'est-à-dire la gêne. Mais elle tient le coup, elle ne flanche pas, c'est-à-dire qu'elle ne craque pas.
A.	55	Au début du chapitre, pourquoi veulent-ils partir alors que leur famille reste là... ?	Voilà une très bonne question ! On en reparle plus tard ?
D.	26	La carcasse du navire s'ébranla...	Le navire se met en marche, vibre et se met à bouger.
M.	26	Vaille que vaille	Quoi qu'il arrive (cela montre la détermination du personnage).
A.	39	abdiquer	Pour un roi, quitter sa fonction de roi. Ici, le synonyme pourrait être « abandonner ».
D. et N.	27	De jeunes somalis	Qui vient de somalie, pays de l'Est de l'Afrique. 
N.	27	agonie	Moment de souffrance qui précède la mort.
M.	27	léthargie	Moment où l'on perd un peu la conscience. Sorte de sommeil.

Ce tableau sera imprimé et distribué aux élèves. Cette année, pour un besoin d'outils concrets dans une formation, j'ai interrogé mes élèves sur ces moments de lecture. Voici en l'état quelques-unes de leurs réponses :

Smaïn : J'aime bien les petites séances où l'on lit, c'est calme quand on lit, on se met dans la position qu'on veut. C'est bien. On est comme chez soi lorsqu'on lit un livre (Même si je n'en lis pas beaucoup).

Fadela : Lire en classe, j'aime ça car on a un dialogue ensemble. J'aime travailler en groupe. Mais j'aime aussi être chez moi, concentrée toute seule, car en classe on est parfois interrompu par des élèves.

Gaetano : J'aime beaucoup lire en classe car cela apaise la classe et donne une bonne ambiance à la classe. Et aussi parce que j'aime les histoires de l'Eldorado.

Rania : Je dois lire en classe. Je trouve ça nul et débile de nous forcer à lire des livres qu'on n'aime pas forcément. Je n'ai pas encore lu. Reste à voir avec ce livre-là.

Albina : J'aime lire en classe car on est tous ensemble, je me sens moins seule. Ça me motive ! On est tous motivé pour lire. Et comme ça, je ne lis pas chez moi et on est obligé... Je veux lire le livre en entier en classe, j'aime bien.

Léo : Non. De base, je n'aime pas lire. Mais en classe, on est tous ensemble donc ça me motive pour lire ; il y a des débats...

### III. AIDER À ABORDER UN SAVOIR LINGUISTIQUE

#### 1) *Eldorado*, Laurent Gaudé

Nous venons d'entrer dans une séquence sur l'émigration et le déracinement intitulée « Ohé : Pourquoi voulez-vous être ailleurs ? » Durant la séance d'ouverture, j'avais amené les élèves à se télétransporter par le biais d'un extrait de la série télévisée *Star Trek*, ancienne version. Ils devaient répondre à la question suivante :

Si je vous disais que je possède cette machine à télétransporter, où souhaiteriez-vous être en ce moment ? Pourquoi ?

Malheureusement, un oubli d'enregistrer le document ne me permet pas de retranscrire les désirs de tous. Mais de mémoire, l'un voulait être dans son lit. L'autre au soleil près de son grand-père, loin de lui. Un autre, enfin, se voyait bien dans un monde moins violent que le nôtre. Quoi qu'il en soit, le plus intéressant restera notre synthèse car, très vite, les élèves ont vu un point commun à toutes ces envies d'être ailleurs : la recherche d'un bonheur plus grand !

Puis les élèves, placés en situation de collaborative, travaillent sur un corpus de documents (cf. ci-dessous) dont ils doivent prendre connaissance avec toujours les mêmes questions d'observation :

Qui sont ces êtres humains ? Où veulent-ils être ? Pourquoi ?

Des textes :

- « Heureux qui comme Ulysse », dans *Les Regrets*, Joachim du Bellay, 1558 ;
- « Les conquérants », dans *Les Trophées*, José Maria de Heredia, 1893 ;
- *Le Ventre de l'Atlantique*, Fatou Diome, 2003 ;
- « Six voix », dans *Aller simple*, Erri De Luca, trad. Danièle Valin, 2012.

Un film :  
– *Welcome*, Philippe Lioret, 2009.  
Une image :  
– *Les Expulsés*, Ernest Pignon Ernest, 1977 (photographie d'une sérigraphie éphémère).

Pour le film de Philippe Lioret, un montage de quelques minutes leur permet de faire connaissance avec Bilal, le personnage principal. Un photogramme illustre cette projection sur le dossier-papier des élèves. Permettre le travail collaboratif entre pairs me semble un appui essentiel pour laisser la main aux élèves, se retirer du jeu et faire de l'aide entre élèves une stratégie du professeur.

C'est dans la séance suivante que nous travaillons l'outil de langue. J'ai d'abord sollicité mes élèves quant à la séance précédente :

Pouvez-vous me rappeler les envies d'ailleurs de la classe d'hier ?  
Et si nous allions plus loin... ?

Puis je leur demande d'étendre leur réflexion grâce à *The Happiness machine*. La traduction du titre plonge immédiatement les élèves dans l'action et ils définissent assez vite une machine à bonheur. J'apporte ensuite sur le document élève l'invitation à la réflexion par quelques amorces de phrases afin de guider leur réflexion :

J'ai perfectionné notre machine à nous télétransporter cette nuit.  
À présent *The Happiness machine* vous permettra de vous télétransporter dans un monde idéal, parfait, avec tout ce que vous souhaitez.  
Dans ce monde, selon moi, il y aurait... Ce serait... On pourrait...

Je laisse entre cinq et dix minutes de réflexion silencieuse. Puis je demande aux élèves volontaires de partager avec la classe cette réflexion. Il me semble important de permettre à chacun de s'exprimer. Certes, je ne prétends pas que tous mes élèves ont pris la parole ou même ont fait l'effort de chercher. Mais ils peuvent le faire s'ils le veulent, leur implication est possible. Car il ne s'agit pas ici de valider des questions par de bonnes réponses mais de donner un avis sur un problème posé. En cela, leur entrée dans la notion grammaticale est déjà une appropriation de la notion.

Je note au fur et à mesure les propositions de la classe, je gère les échanges car certains réagissent aux propositions. Au bout de quelques minutes nous avons un matériel d'observation suffisant.

Léo : Tout **serait** gratuit.

Smaïn : Il n'y **aurait** pas d'école.

Igor : Il n'y **aurait** plus à travailler.

Gaetano : Chaque individu **posséderait** un avatar pour faire ses corvées.

Dorian : Dans ce monde, il **ferait** toujours beau !

Smaïn : On ne **construirait** que des grandes villes.

Hannah : On y **verrait** toutes les personnes qu'on ne peut connaître, il n'y aurait ni embrouille, ni jalousie.

Isabelle : Tout le monde **parlerait** la même langue.

Éliana : Il y **aurait** la Wi-Fi partout !

Ce corpus de propositions me permet de lancer la démarche linguistique en demandant aux élèves d'observer la morphologie des verbes de leurs phrases. La classe remarquera vite la terminaison et certains évoqueront l'imparfait. Je m'attache alors à reprendre une phrase du corpus pour montrer ce que serait l'imparfait, temps du passé en ajoutant une amorce de phrase les emmenant naturellement dans un passé itératif : « Tous les matins quand elle était petite, Éli<sup>a</sup> avait la Wi-Fi partout chez elle. »

Je leur propose alors de passer à la troisième phase de la séance qui doit nous permettre de construire la notion de conditionnel, par opposition à l'indicatif. J'intitule cette phase 3 : « Alors qu'ici ». Elle me permet de procéder par comparaison et d'opposer le monde idéal avec le monde réel et ainsi de définir, certes de manière imparfaite mais clairement, la notion de conditionnel. Notre trace écrite se construit peu à peu par le dialogue de la classe. Je note sur mon ordinateur l'évolution de cet échange et je vidéoprojette. Avant de permettre aux élèves de noter sur le classeur, j'essaie de m'assurer que cela est clair pour chacun. Nous parvenons collectivement à la trace écrite suivante :

Tout <u>serait</u> gratuit alors qu'ici tout <u>est</u> payant.		
Il n'y <u>aurait</u> plus à travailler	alors qu'ici	il <u>faut</u> tout le temps travailler.
Il y <u>aurait</u> la Wi-Fi partout.	alors qu'ici,	au collège, il n'y en <u>a</u> pas !
Quelle différence ? Dans le fond et dans la forme...		
Des actions présentées comme incertaines. La conjugaison du verbe amène une incertitude. Le mode est le <b>CONDITIONNEL</b>	Des actions présentées comme certaines. La conjugaison du verbe amène une certitude. Le mode est l' <b>INDICATIF</b>	

Enfin, un point sur la construction du conditionnel est fait. Il s'agira dans une prochaine séance de préciser les utilisations de ce conditionnel : les valeurs modales d'abord et la valeur temporelle ensuite.

## 2) *Journal d'un monstre*, Richard Matheson

Dans la nouvelle de Richard Matheson *Journal d'un monstre*<sup>2</sup>, un jeune enfant semble tenir un journal. Enfermé par ses parents dans une cave, il semble être un monstre. Mais qui sont les vrais monstres ? L'enfant dont le sang coule vert et qui s'exprime mal ? Ou les parents qui n'assument pas cet enfant différent ? La question sera posée plus tard à la classe.

2. Nouvelle parue aux États-Unis en 1950 dans le « The magazine of fantasy & science Fiction » sous le titre : *Born of Man and Woman* ; traduction française d'Alain Dorémieux, *La Grande Anthologie de la science-fiction*, tome 4, « Histoires de mutants », Livre de poche (1974).

Pour le moment, elle m'offre une formidable occasion de travailler sur les paroles rapportées car elle va changer les rôles et permettre à mes élèves d'utiliser leurs compétences pour évaluer la mise en forme des paroles choisies par l'auteur. Le non-respect des codes va en effet interpeler mes élèves. Je ne peux faire comme si, parvenus en 4<sup>e</sup>, mes élèves n'avaient jamais vu le discours rapporté et tous les apprentissages qui y sont liés. Certes certains se contentent d'une distinction discours direct/discours indirect quand d'autres commencent à maîtriser la concordance des temps. Mais aider mes élèves, c'est aussi en l'occurrence utiliser leurs compétences et leurs connaissances, quelles qu'elles soient.

Je propose donc à la classe d'observer deux phrases extraites de cette très courte nouvelle. Chacun a deux ou trois minutes pour noter individuellement ses observations. Les élèves sont ici confrontés à cette problématique de langue : Comment écrire les paroles de l'autre ?

Discutons du texte de Matheson :  
*Tu es un monstre elle a dit.*  
*Et il a dit maman aussi. Elle si jolie et moi quelqu'un de comme il faut. Et toi regarde toi il a dit.*  
Que pensez-vous de la façon de parler de l'enfant ?  
Que pensez-vous de la façon dont ses paroles sont écrites ?

Nous parvenons à une synthèse construite collectivement. Elle met en évidence pour mes élèves que cet énoncé écrit n'est pas correct en l'état et qu'il gêne notre compréhension même si plusieurs lectures nous permettent de le comprendre.

La phrase suivante ajoutera à cette première phase, par laquelle chacun peut observer et s'appuyer sur sa propre observation, une phase de production courte mais personnelle qui plonge à présent l'élève face à la gestion de cette problématique linguistique. Une consigne est donnée à la classe.

La 4<sup>e</sup> Montesquieu est une classe infernale. Le professeur de français, si beau et si gentil, pleure de désespoir.  
Il s'exclame : « Vous êtes de sales petits monstres ! »  
Le soir, vous rentrez chez vous. Vous racontez cela à vos parents ! Que leur dites-vous ?  
*Réfléchissez, écrivez.*

Quelques élèves proposent leur réflexion. J'interroge la classe alors sur le passage à l'écrit et nous travaillons ensemble sur le choix du discours direct ou du discours indirect. Nous observons ainsi à la fois l'impact littéraire de l'un ou l'autre des discours mais aussi les implications formelles qu'ils impliquent. Il est temps alors de formaliser grammaticalement cet outil de langue. J'utilise un tableau afin de procéder par comparaison.

<b>À connaître</b>		<b>Pour information</b>
La mère dit : « Mais tu es un monstre ! Tu es un monstre et je n'ai pas mérité ça ! Qu'ai-je fait au bon dieu pour en arriver là ? »	La mère dit que son fils était un monstre et qu'elle n'avait pas mérité cela. Elle se demandait encore ce qu'elle avait fait au Bon Dieu pour en arriver là.	La mère était terrifiée. Son fils était un monstre ! Elle n'avait pas mérité ça ! Mais qu'avait-elle fait au Bon Dieu pour en arriver là ?
Comment écrit-on les paroles de la mère ?	Comment écrit-on les paroles de la mère ?	Je note.
De quoi avons-nous besoin ?	De quoi avons-nous besoin ?	
<b>Discours</b> _____	<b>Discours</b> _____	

Je choisis pour cette classe de 4<sup>e</sup> de les informer de l'existence d'un troisième discours et de reporter la question de la concordance des temps.

#### **IV. AIDER À RÉUSSIR LE BREVET BLANC**

J'ai évoqué dans les trois premières parties de cet article des moments de cours extraits de mon quotidien d'enseignant. Plus ponctuellement, le brevet blanc me semble être un moment privilégié à saisir pour aider mes élèves. Je ne veux pas évoquer ici les traditionnels moments de correction que nous, enseignants, mettons en place en aval de la composition des élèves mais bien d'un dispositif simultané à leur composition le jour du brevet blanc.

##### **1) La fiche d'explicitation**

Au collège et avec l'accord de mes collègues de l'équipe de français, nous avons mis en place un brevet blanc particulier. Nous proposons trois brevets blancs en classe de 3<sup>e</sup>. Le dernier sera dans les conditions de l'examen final. Mais les deux autres nous permettent de mettre en place trois aides. Je n'insisterai pas sur la première qui est la possibilité pour les élèves de mobiliser leur classeur. La seconde est la mise en place d'une fiche d'explicitation des questions mobilisable par l'élève ; il lui suffit de la demander au surveillant de sa salle. En effet, je suis toujours surpris de voir que certains élèves ne comprennent pas les attentes d'une question apparemment simple... pour nous. Voici un exemple d'explicitation :

« Je flotte dans les airs comme un albatros » (l. 24)  
« Il attend serein, son porteplume levé comme une lance de chevalier de la table ronde avant l'assaut. » (l. 25-26)

- a) La même figure de style est utilisée dans ces deux phrases. Laquelle ? (0,5)  
b) Expliquez les images présentées par cette figure de style. (1)

**Explication...**

a) Pour créer une image dans la tête de son lecteur, le narrateur peut jouer avec les mots : ces jeux s'appellent des figures de style.

b) On vous demande de dire qui est l'albatros et qui est le chevalier. Pourquoi le narrateur a-t-il fait ces rapprochements : élèves et albatros / élève et Ivanhoé ?

## 2) Le professeur est dans le couloir

J'insisterai davantage sur la dernière aide. Lors de la première partie du brevet blanc et plus précisément lors du travail de questions sur le texte, les élèves vont pouvoir interroger un enseignant de français. En effet, deux enseignants sont présents dans le couloir. Il s'agit alors pour l'enseignant d'aider l'élève à comprendre les attendus de la question sur laquelle l'interroge l'élève sans, bien sûr, répondre à sa place. Le surveillant de salle n'autorisera qu'une sortie à la fois et l'enseignant du couloir gèrera les élèves issus de plusieurs salles.

En février 2016, nous avons proposé à nos élèves un sujet de brevet blanc sur l'incipit de *La Peste*, texte dans lequel Camus évoque sa ville Oran. La question suivante était posée :

Selon vous, à quel moment du roman pourrions-nous trouver ce texte ? Défendez votre choix avec au moins deux arguments qui s'appuient sur le texte.

Plusieurs élèves m'ont interrogé sur cette question. L'ambiguïté résidait dans la formule « à quel moment ». Ils semblaient rechercher des éléments de l'histoire, qu'ils ne pouvaient d'ailleurs pas connaître malgré le chapeau du sujet, plutôt qu'une étape de la construction d'un récit. Nous attendions que les élèves évoquent le début du récit et s'appuient sur des éléments du texte, mais nous acceptions toute réponse justifiée montrant l'installation d'un contexte, une absence d'action, un refus d'intrigue.

Mon explicitation fut simplement de reformuler ainsi :

Selon vous, à quel moment de l'histoire racontée par Camus sommes-nous ? Plutôt le début, le milieu, la fin ? Mais surtout pourquoi pensez-vous cela ?

Voici une autre illustration de ces moments d'aide. Cette question était posée :

Quelle image des habitants d'Oran Albert Camus nous donne-t-il avec ce texte ? Choisissez des citations précises que vous expliquerez avec vos propres mots.

Les élèves qui sont venus me voir étaient apparemment freinés par le mot « image ». Là encore une reformulation simple leur a permis de comprendre les attendus de la question :

Quelle est l'opinion de Camus sur les habitants de la ville d'Oran ? Que pense-t-il d'eux ?

## CONCLUSION

Cette dernière partie montre une aide en cours de tâche, le coup de pouce de l'enseignant pour débloquer une situation où l'élève est en difficulté. Aider, c'est aussi, en aval d'une production, aider à refaire, aider à améliorer en faisant de nos corrections de vrais instants formateurs, qui ne sont pas une fin mais un nouveau départ vers l'acquisition de la compétence. C'est sans doute là un chantier à investir dans le cadre de l'aide personnalisée.

Toutefois, je ne pense pas que l'aide aux élèves doive se limiter à ces interventions après coup, une fois que les élèves ont échoué. Ce que j'ai voulu montrer dans cet article, c'est une autre dimension de l'aide, ou plutôt un autre moment de l'aide. Car aider, c'est aussi anticiper. C'est observer les élèves et repérer ce qui va poser problème afin de le prendre en compte dans l'élaboration du cours. Aider, c'est créer des passerelles entre les élèves et les objets d'apprentissage en impliquant les individus autant que les élèves, en posant un problème qui interroge ces individus. Cela suppose, par exemple, que le cours inclue des moments où le questionnement de l'enseignant ne recherche pas la bonne réponse, mais la mise en réflexion de ses élèves et leur prise de position, élément essentiel de la coconstruction des apprentissages entre le professeur et ses élèves.

Ce que révèlent alors les élèves (de leur compréhension ou incompréhension, de leurs stratégies, pertinentes ou erronées) à l'enseignant qui les observe, les fait parler, les écoute, ce sont des pistes qui vont en retour lui permettre d'affiner ses démarches. Il y a réciprocité de l'aide : l'enseignant aide l'élève, qui aide l'enseignant à mieux l'aider.