

La parole de l'élève en situation d'apprentissage

Michel Perraudau

Retranscription écrite d'une intervention orale de Michel Perraudau auprès de l'équipe
InSitu – Nantes, janvier 2004

Extraits de la conférence :

Notre travail en tant qu'enseignant consiste, entre autres, à faire émerger la parole de l'élève. C'est une tâche complexe. Pour les élèves en difficulté, la parole est quelque chose d'important pour deux raisons : d'une part, ces élèves n'ont pas la maîtrise de la langue qu'ont les autres élèves ; d'autre part, on sait que ce qui passe par la parole peut permettre d'exprimer des choses qui ne s'exprimeraient pas autrement. Ainsi, tout ce qui va permettre l'émergence de la parole est important. Il faut pour cela un certain nombre de conditions. Il y a différentes modalités de questionnement pour l'enseignant, qui n'ont pas toutes les mêmes objectifs.

La verbalisation

Quand on demande à un élève, qui a réalisé une tâche, d'expliquer ce qu'il a fait, on est dans la verbalisation. Verbaliser, c'est mettre en mots. Dans le cadre des apprentissages, on va parler à partir d'une tâche réalisée : c'est parce qu'on a réalisé quelque chose qu'on va en parler.

Parler, ça suppose d'abord que l'on soit en situation de confiance. L'élève ne pourra dire quelque chose d'intéressant, de personnel – et non de convenu – que s'il est en confiance. Il faut des **conditions d'accueil** de la parole, il faut que les élèves arrivent à s'écouter. **Il y aurait tout un travail à faire sur l'écoute** : ce qu'est l'écoute, ce qu'on écoute, pourquoi et comment on écoute (toutes ces questions sont largement à travailler dans nos formations). Il faut que l'élève sache qu'il peut dire ce qu'il a envie de dire sans qu'il y ait des moqueries des copains. Ce n'est pas facile : il faut arriver à dépasser cela. Il faut savoir que quand l'élève parle, ça va permettre un peu de clarté, que ça va établir un peu de lucidité dans sa tête et dans son fonctionnement. Le simple fait de mettre en mots, c'est-à-dire de mettre à distance, va provoquer une lucidité. Quand on est dans la réalisation d'une tâche et que l'on parle de cette tâche effectuée, on ne juge pas, on n'évalue pas, ce qui ne veut pas dire que l'on ne le fait pas à d'autres moments. Les temps d'évaluation sont clairement identifiés : demain, on sait qu'on va être évalué. Aujourd'hui on sait que non, on n'est pas dans cette logique-là, on fait et après on discute, sans la pression du jugement.

Il y a bien des moments où il y a une évaluation avec des critères. On peut être surpris par certains critères donnés, les critères esthétiques par exemple. Souvent, ça ne « tient pas la route » car les critères esthétiques du maître ne veulent rien dire pour l'élève. Comment mettre une note à partir d'un critère esthétique ? Certains notent l'implication, l'intérêt, la motivation. Mais quelqu'un peut ne pas être impliqué parce que la situation proposée ne l'intéresse pas et pour autant ça ne veut pas dire que cet élève-là se désintéresse totalement. Là encore, il faut être prudent, c'est très relatif.

On utilise souvent des notes parce que c'est lisible. C'est quelque chose de facile à comprendre. Les notes sont destinées à être lues par l'élève qui a besoin de se situer et par les parents parce qu'il y a certains moments au niveau institutionnel qui nécessitent des notes : le brevet, le baccalauréat, etc. On met des notes pour situer quelqu'un, mais ça n'a aucun autre

sens. Avoir 15/20 a un sens particulier si tous les autres élèves ont 20/20, et un tout autre sens si tout le monde a 10/20. Tout est relatif, et l'évaluation sommative est tout simplement une commodité de lecture, de communication, c'est tout, c'est uniquement ça.

Quand on est engagé dans une action pédagogique, l'évaluation sommative n'a guère d'intérêt. **Ce qui est intéressant, c'est l'évaluation formative** : on peut se donner des critères qui sont discutés et on essaie de voir dans la discussion comment on se situe par rapport à ces critères, s'il y a évolution ou pas. Cela ne veut pas dire qu'il faut refuser les notes, parce que ça reste quand même un outil pratique à certains moments avec toute la prudence qu'il faut y mettre et toutes les explications qu'il faut donner, y compris à ceux qui ne sont pas dans le système, comme les parents ou lors du conseil de classe avec des collègues. Il faut être très clair par rapport à cela.

Dans l'évaluation formative, il doit y avoir une discussion avec les élèves où l'on peut se donner des objectifs. On peut aussi personnaliser les parcours et dire que l'on part de là pour essayer d'aller là, mais le voisin va faire autre chose et peu importe.

Il y a des cultures différentes, ne serait-ce que par rapport à la fréquentation des musées : les élèves sont à des années-lumière les uns des autres. L'évaluation sera donc forcément individuelle, et pas sommative.

On adhère évidemment à l'idée de faire que les élèves soient partenaires de l'évaluation, mais on se heurte à un moment donné aux exigences de l'institution, à ce qui s'appelle brevet, baccalauréat. Mais se pose aussi la question des conflits possibles par rapport au mode de fonctionnement mis en place par les autres enseignants dans un même établissement pour les mêmes élèves. Dans le premier degré, l'enseignant unique permet qu'il n'y ait pas de contradictions entre les différents enseignements, ce qui est tout à fait intéressant.

Le problème, c'est le passage, la bascule d'un système à un autre, c'est-à-dire d'un système très polyvalent à un système monovalent. La France est une exception en ce domaine : dans beaucoup de pays, on est dans la bivalence. En primaire, l'élève a six fois le même professeur par jour. Au collège, il a six professeurs différents par jour. C'est déstabilisant au possible : si on a des professeurs qui ont des positions extrêmement différentes, il y a de quoi être perdu. Il y a intérêt à avoir des temps de concertation et des pratiques pluridisciplinaires où des traditions culturelles et disciplinaires parfois différentes permettent des dialogues fructueux. L'évolution vient souvent des marges – ce qui n'est pas péjoratif. Dans le premier degré, l'évolution est venue de l'enseignement spécialisé parce qu'il y avait là de vrais projets sur les élèves (...). De la même façon, il y a des champs disciplinaires (arts plastiques et EPS par exemple) qui permettent d'innover, de proposer et ensuite d'aller vers les autres disciplines pour leur montrer qu'il y a des possibilités de faire autrement.

Les modes de verbalisation

La verbalisation peut être de différents niveaux. On peut chercher à avoir une parole descriptive ou on peut provoquer une parole argumentative. Ce n'est pas la même chose.

La parole descriptive est intéressante si l'on veut faire reconstituer ce qui s'est passé pendant une tâche. Elle permet à l'élève de se remettre dans la situation d'action : on va retracer tout le cheminement. La parole, comme dit Pierre Vermersch qui travaille sur ce type d'entretien, est « une parole incarnée », c'est-à-dire que l'on va revivre ce qui est fait. C'est intéressant, mais ça reste limité. C'est une étape, mais qu'il faut dépasser. L'élève a choisi un support par exemple : on va lui demander s'il aurait pu faire un autre choix, et pourquoi il a fait ce choix-là. On sera davantage du côté de l'argument. Quand on fait des choix, c'est un engagement, on doit être en capacité de les expliquer. En posant la question, parfois, on s'aperçoit que pour certains élèves, ça allait de soi. Il faut donc creuser pour ne plus être simplement dans la

parole de description. En quittant la parole descriptive, on va aller vers l'explication, la justification, l'argumentation, pour être dans la capacité de contre argumenter. Il faut déstabiliser l'élève pour voir s'il développe juste un argument de conformité ou bien si c'est vraiment un engagement propre.

Naturellement, selon que l'on est avec un élève en particulier ou un petit groupe, ou avec un groupe plus important, les questionnements doivent être de type semi-directif.

Il y a globalement trois catégories d'entretien et de questionnement : l'entretien non-directif. L'archétype de cette catégorie est la psychanalyse : il n'y a pas de questions, on laisse le sujet parler, dériver et parfois en dérivant les mots s'entrechoquent et le psychanalyste va donner sens à cet entrelacs de mots. Ce n'est pas du tout notre outil.

A l'inverse, il y a un questionnement qui devient quasiment un questionnaire, avec des questions pré-établies. Pour caricaturer, c'est l'interview du journal télévisé de 20 heures. C'est très calibré, ça dure tant de temps et pas plus et quelle que soit la réponse à la dernière question prévue, c'est fini. Là, la disponibilité du questionneur n'existe pas. On passe d'un extrême à l'autre, d'une parole qui part toute seule à une parole cadencée.

Entre les deux, il y a l'entretien semi-directif, c'est-à-dire que l'on part d'une hypothèse que l'on fait passer à travers un questionnement qui est adaptateur, donc en capacité de s'adapter à ce que va dire l'élève. En face d'un travail d'élève, l'expérience fait qu'on a une idée de ce qu'il a fait et du pourquoi il a traité le problème de cette façon-là, pourquoi il a échoué, etc. Il faut l'amener à prendre conscience de cela, mais tout d'un coup, il peut dire des choses auxquelles on ne s'attend pas : il faut être disponible pour écouter cela et rebondir dessus.

Quand on permet à l'élève de parler, on ne sait pas ce qu'il va nous dire, et dans un climat de confiance, des choses peuvent sortir du cadre scolaire qu'on s'est fixé. Quand ça se produit, il ne faut surtout pas couper ou repousser la parole mais dire que ce n'est pas le moment et que l'on est prêt à discuter, mais plus tard. Et quand on en reparle, on peut expliquer à l'élève, si besoin est, qu'il peut être aidé par une autre personne. L'élève a trouvé moyen de dire des choses, il a trouvé une oreille capable de l'écouter. Il faut aussi jouer ce rôle de passeur.

Bibliographie

- Altet M.**, 1994, "Comment interagissent enseignants et élèves en classe ?", *Revue Française de pédagogie*, 107
- Bassano D.**, 1990, "De la logique au langage : vers une psycholinguistique de l'énonciation", *Archives de Psychologie*, 58
- Gardner H.**, 1996, *L'intelligence et l'école*, Paris, Retz
- Gaté J-P.** (dir.), 2002, "S'entretenir", n° 1, *Eduquer*
- Perraud M.**, 1996, *Les Méthodes cognitives*, Paris, Armand Colin
- Perraud M.** 2002, *L'entretien Cognitif à visée d'Apprentissage*, Paris, L'Harmattan
- Piaget J.** 1974, *Réussir et Comprendre*, Paris, PUF
- Piaget J.**, 1974, *La Prise de conscience*, Paris, PUF
- Piret A.**, Nizet J. et Bourgeois E., 1996, *L'Analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu*, Bruxelles, de Broeck
- Vinh-Bang**, 1966, "La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant", dans Collectif, *Thèmes piagetins*, Paris, Dunod, 67-81