

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* - janvier 2004

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.

1- de l'universel : le développement de l'enfant

Il y a des caractéristiques particulières à chaque enfant, mais aussi des traits qui sont communs, des caractères universels dans le développement, ce que Piaget nommait « le sujet épistémique », c'est-à-dire ce qui fait que nous traversons des étapes identiques. Simplement, cette traversée se fait à des rythmes différents, en fonction de notre singularité, de notre histoire (culture, formation, famille, etc.)

Les âges sont à considérer comme des indicateurs, sans valeur normative.

de la naissance à 2 ans

Quelle que soit la culture d'origine, même en l'absence de ce que nous appelons la scolarité, on observe des étapes de développement qui sont sensiblement les mêmes. La première étape est sensori-motrice : le jeune enfant va découvrir le monde en regardant et en écoutant son environnement matériel, puis à travers ses premiers déplacements à quatre pattes. Les premiers schèmes, les premiers outils de la pensée se construisent à ce moment-là.

En arts plastiques, la question du beau n'a aucun sens pour le jeune enfant. Ce sont des critères, des conventions. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas interroger ces critères, mais la façon de comprendre cette question ne sera pas la même chez l'enfant et chez l'adulte. Il faut être vigilant à ne pas appliquer des critères qui sont les nôtres à une pensée qui ne dispose pas de ces critères-là. L'enfant réalise des barbouillages, appelés « griffonnages autotéliques », qui se suffisent à eux-mêmes : ils sont autocentrés ou centripètes. C'est un mode d'expression comme le cri par exemple. On ne peut pas parler de dessin au sens où on l'entend, avec une visée esthétique. C'est un premier contact avec un espace restreint et un outil différent.

de 2 à 6 ans

Cette étape est nommée période préopératoire et correspond à l'école maternelle : c'est le moment où se construisent un certain nombre d'outils comme le langage, et tout ce qui relève du symbolique : le dessin, le jeu, l'imitation. On joue à..., on fait comme... Déjà à trois ou quatre ans, il y a l'idée que l'autre existe, que le jeu existe en distinction des autres (quand une enfant joue à la marchande, elle sait pertinemment qu'elle n'est pas une marchande). Il y a déjà des effets de décentrations.

L'enfant est confronté aux autres, à toutes les tensions, au développement d'un caractère social, ce qu'il peut vivre plus ou moins douloureusement.

A deux ou trois ans, en termes de dessin, c'est le début du représentatif, ce qui ne veut pas dire figuratif. Incapable d'un point de vue strictement moteur de réaliser une représentation fidèle, l'enfant représente l'idée qu'il se fait des choses : il interprète. Et déjà on recueille la parole. « Qu'est-ce que tu as dessiné ? » n'a pas forcément de sens à cet âge, mais à la question « qu'est-ce que tu as fait ? », l'enfant répond en nommant ce qu'il a voulu représenter. On peut lui proposer d'écrire les mots qu'il énonce.

Il faut attendre trois ou quatre ans pour qu'une véritable intentionnalité apparaisse et aboutisse à une représentation beaucoup plus figurative. Par exemple, le dessin d'un personnage de profil montre que l'enfant sait (que ce que l'on représente n'est pas la personne et : à supprimer) que l'on peut le représenter telle qu'on ne le voit pas, mais qu'on pourrait le voir. Il y a déjà tout un travail de réflexion sur ce qu'est une représentation graphique.

de 6 à 12 ans

La troisième étape est celle des opérations concrètes. Un certain nombre de repères déjà construits au préalable en termes d'espace et de temps vont se reconstruire par l'entrée dans le code des représentations : l'écrit et la lecture, le système de numération. L'espace et le temps, qui continuent à se construire, sont des préalables indispensables au développement de l'intelligence.

En arts plastiques, une étape importante intervient vers 10-12 ans : celle de l'objectivation. L'enfant entre dans la recherche de l'objectivité (« ce que j'ai fait, est-ce que c'est beau ? »), ce qui naturellement provoque des débats. C'est extrêmement compliqué et intéressant.

à partir de 12 ans

La pensée devient une pensée formelle, appelée aussi pensée hypothético-déductive, à la fois capable d'émettre des hypothèses et d'effectuer des déductions. On peut alors aborder des apprentissages plus complexes, plus formalisés.

L'intelligence se construit. Lorsqu'une étape n'est pas assimilée de façon équilibrée, des répercussions se révèlent dans le champ scolaire, puisque le développement de la pensée de l'individu se traduit pleinement lors des apprentissages. L'échec scolaire révèle des difficultés dans l'apprentissage dues à un problème en termes de construction de la pensée. L'échec scolaire n'est pas forcément l'échec de la scolarité : il se peut que l'élève ne dispose pas des outils intellectuels qui lui permettent de construire un savoir déterminé. Il faut alors s'interroger sur la cause de l'échec et ne pas en rester aux apparences.

La perspective devient quelque chose de représentable : l'enfant est capable de faire la distinction entre plusieurs plans, de considérer que ce qui est plus loin est plus petit, et il va chercher à le représenter. C'est intéressant de l'amener à verbaliser sur ces questions-là : quand on a deux personnages, est-ce qu'ils sont dessinés l'un à côté de l'autre ou pas ? Parfois l'enfant ne maîtrise pas suffisamment le support graphique pour qu'il dessine ce qu'il a envie de dessiner. C'est comme pour les enfants qui ont beaucoup de choses à dire mais qui n'ont pas les mots pour l'exprimer dans un travail écrit. Amener l'enfant à verbaliser permet de mieux comprendre son intention, et le décalage qui existe entre cette intention et sa réalisation.

2- du particulier

les styles d'apprentissage des élèves

Ce qui frappe lorsqu'on est dans une école primaire ou dans un collège, c'est l'hétérogénéité des élèves. Notre métier consiste à prendre en compte cette diversité de comportements, à essayer de gérer le moins mal possible ces conduites diverses.

Nous allons aborder trois des nombreuses conduites singulières d'apprentissage des élèves

qui ont été clairement identifiées et étudiées par des psychologues, à peu près tous anglo-saxons : la dépendance et l'indépendance à l'égard du champ que l'on doit à Witkin, l'impulsivité et la réflexivité étudiées par Kagan, et l'accentuation et l'égalisation définie par Ausubel.

Lorsqu'on confronte des élèves à une situation, à une tâche quelle qu'elle soit, on se rend très vite compte que leur conduite peut-être différente. L'enseignant doit évidemment en tenir compte.

dépendance et indépendance à l'égard du champ

En classe, certains élèves vont effectuer et se lancer dans un travail avant même que vous ayez passé toutes les consignes parce que pour eux les consignes sont évidentes. Ils sont relativement indépendants à ce que vous pouvez dire. Alors que d'autres auront besoin que vous précisiez la consigne, et même ne se contenteront pas d'une consigne collective.

Lorsqu'il y a un exercice à faire, les plus indépendants se lancent tout de suite dans l'exercice, parfois sans avoir vraiment lu la consigne, lorsque d'autres, au contraire, auront besoin d'être sécurisés, d'être rassurés. Cela n'a rien à voir avec l'intelligence bien sûr. Ce constat n'est surtout pas un jugement de valeur : il n'y a pas une bonne ou une mauvaise façon de procéder.

Le rôle de l'enseignant est de favoriser le développement de la conduite déficitaire, de rendre plus indépendant celui qui est très dépendant, et rendre plus prudent le plus indépendant qui risque de s'égarer. Mais il ne s'agit pas de faire fonctionner tous les élèves de la même façon.

L'idée de la dépendance/indépendance est importante parce que, qu'on le veuille ou non, la relation éducative est une relation asymétrique. Quel que soit le point de vue où l'on se place, l'un est un enfant et l'autre l'adulte, garant de la norme, de la loi, des règles. En conséquence, il y a de facto une dépendance, que l'enseignant doit réguler.

impulsivité et réflexivité

L'impulsivité, c'est l'élève qui bondit immédiatement. Dès qu'on lui pose une question il y répond. L'impulsivité est à la fois physique et intellectuelle. Elle peut être facteur de création, mais peut empêcher la concentration, l'attention. Elle joue la plupart du temps de mauvais tours. Une des caractéristiques communes des élèves identifiés comme « en difficulté », c'est bien l'impulsivité. Elle masque souvent une gêne : on se précipite pour faire quelque chose parce qu'on a peur de rater, on préfère le faire vite pour s'en débarrasser. C'est une façon d'exprimer son angoisse. L'impulsivité peut avoir un versant tout à fait intéressant d'engagement dans l'action, mais cela peut-être le signal de la dispersion, de la fuite.

A l'inverse, il y a l'élève qui réfléchit pendant de longues minutes avant de se lancer dans une réponse ou qui n'osera pas lever la main. Il a peur de se tromper, et il a peur de ce que peuvent dire les autres. La réflexivité est intéressante et utile lorsqu'il s'agit de mentaliser une réponse, de reformuler une consigne, de s'assurer de ce dans quoi on va s'engager. Mais cela peut être une marque d'inhibition. Ce peut être un temps de silence pour la réflexion, ou un temps de silence dû à un blocage, auquel cas, il faudra aider l'élève à dépasser cette conduite. Mais la même conduite ne se réitère pas forcément dans toutes les activités scolaires, ce qui fait que les professeurs d'un même élève n'ont pas toujours l'impression qu'ils parlent de la même personne.

accentuation et égalisation

L'accentuation, c'est la conduite et la démarche de l'élève qui va toujours aborder une question en recherchant les différences que cela peut avoir par rapport à ce qu'il sait déjà. Il va s'approprier un sujet nouveau en établissant des différences, des oppositions, voire des contradictions avec ce qu'il peut savoir.

La conduite d'égalisation est la recherche de la régularité, de ce qui est identique, le

besoin de se sécuriser autour de ce que l'on connaît déjà, la recherche de similitudes, d'analogies. Les élèves ont alors besoin de se raccrocher à ce qu'ils pensent être l'identique et faire pareil. C'est assez typique des élèves qui sont relativement dépendants.

Si le professeur dit à ses élèves : « l'année dernière on avait fait un travail de ce type-là », certains répondront que non, ni par malice ni par opposition, mais parce que ce n'est pas leur mode de fonctionnement. Ils ne vont pas rechercher d'analogies, ça ne les intéresse pas. Certains répondront : « si c'est la même chose, pourquoi on le fait ? » quand d'autres diront : « si c'est nouveau, je saurai pas faire ». Ce n'est pas facile à concilier.

On doit être attentif à la façon de fonctionner des élèves, ce qui ne veut pas dire qu'il faut à tout prix les interroger, regarder comment ils agissent et faire seulement ce qu'ils attendent. Mais on doit toujours être très prudent lorsqu'on intervient auprès des élèves et prendre en compte leur mode de fonctionnement. Il faut toujours se dire : « Quand je propose quelque chose à un élève, quand je lui parle, l'important ce n'est pas ce que je lui dis, mais ce qu'il comprend de ce que je dis. »

les styles d'enseignement des enseignants

le fonctionnement cognitif

Nous fonctionnons tous avec notre propre personnalité, et sommes sujet à des conduites extrêmement variées. Dans une situation nouvelle, nous pouvons nous poser la question que nous nous posons sur les élèves : sommes-nous dépendant ou indépendant, impulsif ou réflexif, procédons-nous par accentuation ou égalisation ? Il peut se produire que nos propres conduites entrent en contradiction avec les conduites de certains élèves, c'est-à-dire que tout d'un coup les univers de référence sont tellement éloignés qu'il n'y a plus d'entente possible parce qu'on ne parle pas des mêmes choses, qu'on ne fait pas les mêmes choses, qu'on ne pense pas aux mêmes choses. Ça ne veut pas dire que l'élève est devenu stupide ou qu'il ne travaille plus. Il peut se produire qu'un professeur ait un mode de fonctionnement tellement différent de celui de l'élève que celui-ci ne s'y retrouve pas. On a donc besoin de savoir comment on fonctionne pour varier notre mode de fonctionnement par rapport aux élèves.

les modes relationnels

Comment entre-t-on en contact relationnel avec l'élève, notamment en terme de communication ? Marguerite Altet montre la façon dont interagissent enseignants et élèves en classe et ce qu'est réellement la communication. Aujourd'hui les cours sont essentiellement dialogués, c'est-à-dire que l'enseignant permet à l'élève de s'exprimer. Mais le mode de communication et l'interactivité du dialogue ont des degrés très divers. On trouve la parole alibi ou la parole de justification où l'enseignant fait une phrase et demande à l'élève de la terminer : « En l'an 800, Charlemagne a été couronné..., couronné... ? ». Et les élèves de répondre « empereur ». Là, on provoque une parole qui n'a aucun intérêt. Les élèves ne participent pas, c'est un alibi, une fausse communication. L'enseignant fait parler l'élève à sa place, mais c'est toujours le professeur qui parle. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut jamais le faire, mais il ne faut pas que la communication soit uniquement à ce niveau-là.

A l'opposé, des enseignants permettent aux élèves de construire des exposés, où l'élève va prendre en charge de façon très importante une partie du cours. La communication est quelque chose d'extrêmement vaste : qu'est-ce que l'on permet à l'élève de dire, quelles sont les règles de la parole et quel en est l'objectif ? Cela renvoie aux choix pédagogiques, didactiques, culturels de l'enseignant, qui va déterminer ce qui se passe dans la classe. Cela dépend de ses convictions. Tout cela est à prendre en compte et à interroger, parce qu'à partir de votre personnalité et de vos passions, les choix peuvent parfois poser problème aux élèves. L'élève peut être déstabilisé parce que ce qui est dit ne correspond pas à ce qu'on dit

chez lui, aux représentations qu'il en a, parce que le modèle d'éducation, la représentation de l'école qu'a sa famille sont très différents et entrent dans une contradiction telle qu'il ne faut jamais oublier que les enfants sont au milieu et que pour eux c'est difficile. On peut travailler sur un poème qui n'a pas de rimes au sens classique, et que les parents ne considèrent pas comme de la poésie. Il faut prendre en compte ses tensions-là : les choix que nous faisons, notre personnalité professionnelle peuvent entrer en tension avec les élèves, leur famille, leur culture, leur environnement, leurs certitudes, leurs façons de voir les choses et les gens. C'est important car c'est l'élève qui est au milieu de tout ça. Si l'on conforte, on avance peu et lentement, donc il faut bien étonner, intéresser, déstabiliser, mais en même temps il faut que toute déstabilisation soit structurante : tout le monde doit s'y retrouver. Il est donc important de connaître et de reconnaître l'élève dans sa singularité, d'identifier notre propre mode de fonctionnement, parce que ça détermine les situations que l'on propose. Il faut faire en sorte que les conduites des uns et des autres n'entrent pas en contradiction. Si un élève ne s'y retrouve pas, s'il est perdu, s'il n'y a pas de sens pour lui dans ce qu'il fait, en terme de projet - c'est-à-dire de ce qui mérite un investissement - au mieux il se désintéresse, au pire il vous échappe.

les différents modes d'entrée en apprentissages

Howard Gardner identifie dans *Les intelligences multiples* sept formes d'intelligence. Dans *L'intelligence et l'école* (1996, éd. Retz) il présente cinq façons d'entrer dans les apprentissages : déductive et logique, philosophique, inductive, narrative et esthétique.

entrée déductive et logique

C'est le mode d'entrée le moins intéressant : on voit d'abord la règle et ensuite on fait des exercices d'application. Cette façon de faire suppose que l'élève ait avancé dans son développement intellectuel et qu'il dispose déjà de tous les outils qui lui permettent d'abord de comprendre pour ensuite réussir. Or ce n'est pas comme cela que ça se passe sur le plan psychologique, pour les plus jeunes surtout : il faut d'abord mettre en situation de réussite pour qu'ensuite il y ait compréhension. Ce mode d'entrée fonctionne sur le vieux schéma des années 30 : le modèle behavioriste. Ça peut fonctionner, mais quand c'est le seul mode d'entrée, on s'aperçoit qu'on laisse beaucoup d'élèves sur le bord de la route.

entrée philosophique

Howard Gardner qualifie ce mode d'entrée de fondateur, qui « favorise la réflexion ». Lipman aux Etats-Unis essaye de développer chez de très jeunes élèves, de 4 à 5 ans, des débats, des échanges autour de thèmes qui sont rarement abordés en classe : la justice ou la mort par exemple. Ce sont des thèmes tout à fait prégnants pour l'enfant. Gardner dit que dans un certain nombre de domaines, on peut aborder des notions et des savoirs nouveaux en provoquant une réflexion, en amenant les élèves à discuter. Cela nécessite une certaine maîtrise dans la gestion de la classe, une bonne connaissance des élèves. Les nouveaux programmes de 2002 concernant l'école primaire sont relativement influencés par ses recherches-là, puisqu'il est question d'instaurer une demi-heure par semaine de « débat réglé » où un certain nombre de problèmes vont être évoqués, qui ne sont pas directement liés au travail de classe mais plus à la vie sociale, etc. Ces nouvelles directives favorisent une pratique difficilement pensable il y a une vingtaine d'années. Il y a toujours une évolution et il faut se placer dans une perspective historique, en toute chose.

entrée inductive

L'induction est ici comprise comme le complémentaire de la déduction. C'est l'émission d'hypothèse, selon la méthode scientifique : on vérifie l'hypothèse de départ par l'expérience. Si l'expérience ne vérifie pas l'hypothèse, c'est que celle-ci est fautive et qu'il faut en formuler une nouvelle. Il s'agit donc d'amener les élèves à

un travail de ce type-là.

Piaget a très bien expliqué le phénomène de l'accommodation/assimilation.

L'assimilation, c'est ce qu'on va s'approprier très facilement parce que ça n'entre pas en opposition avec ce que l'on sait déjà. L'accommodation, c'est quand ça entre en contradiction et qu'il va falloir s'accommoder de cette chose nouvelle. C'est beaucoup plus long et ça passe souvent par des rejets. Mais on sait aujourd'hui qu'il y a des situations pédagogiques qui vont favoriser l'accommodation et d'autres non.

C'est ainsi que les travaux de Britt-Mari Barth (publiés chez Retz) proposent des situations où ce n'est pas l'enseignant qui donne la règle, mais les élèves qui la découvrent. Par exemple, elle annonce aux élèves qu'elle ne va pas leur dire ce qu'ils vont apprendre et qu'ils vont le découvrir tout seuls. Ça déstabilise. Elle propose des phrases qui contiennent la notion à découvrir et d'autres non, et l'élève va travailler sur l'analogie et l'opposition et émettre des hypothèses. Petit à petit va se dégager la notion. C'est l'élève qui va lui-même découvrir et construire son savoir. Il va s'approprier ce savoir, cette notion. L'entrée inductive permet de construire des notions en impliquant totalement l'élève : il est vraiment acteur de son apprentissage. Ce n'est pas, comme on le voit trop souvent, une méthode faussement active : quand on parle de méthode active, c'est d'activité cognitive qu'il s'agit, d'activité mentale et non de gesticulation.

Il est intéressant d'amener les élèves à réfléchir à des questions absolument déstabilisantes du genre : « Dans la savane africaine, toutes les gazelles sont mortes, que vont manger les guépards ? », parce que c'est un excellent révélateur pour voir le mode de réaction des élèves face à une situation inattendue. Certains vont dire que les guépards doivent se mettre à manger de l'herbe : ils pensent la réponse de façon très intelligente, en termes d'adaptation. Ça va poser des problèmes (par exemple, l'adaptation de l'organisme) et on va rebondir pour prolonger la question. D'autres élèves vont dire que les guépards n'ont pas de chance ou qu'ils doivent être tristes, et vont rester dans ce registre-là. Cela indique une sorte de centration, les élèves vivent la situation par procuration. Ils ont beaucoup de mal à se décentrer de leur vécu. On va donc commencer par travailler sur la décentration, parce que tant que l'élève est autocentré, ce n'est pas la peine d'aller plus loin. D'autres élèves encore vont envisager la possibilité pour les guépards de se déplacer et d'aller ailleurs. Différentes classifications dans les réponses vont permettre d'avoir des pistes de réflexion et d'amener les élèves à discuter entre eux, en argumentant. C'est évidemment plus productif que faire un cours magistral sur la digestion. Les élèves vont se poser des questions sur la digestion, mais c'est eux qui construiront les réponses. Il s'agit de les déstabiliser, les prendre à contre-pied, les obliger à réfléchir et à se poser les nouvelles questions auxquelles ils n'avaient pas pensé.

entrée narrative

Ce mode d'entrée est rarement pratiqué et c'est dommage. Il est des domaines où partir d'une histoire que l'on raconte peut engager les élèves dans une tâche. Par exemple, c'est compliqué d'enseigner l'histoire et la géographie à des élèves de huit ou dix ans, parce que ça renvoie au temps et à l'espace. Raconter comment on vivait à une certaine époque, ce qui s'y passait, permet de jouer dans un registre qu'ils comprennent mieux.

Quand on demande à des enfants ce qu'est le Moyen Age, c'est l'imagerie classique qui ressort : les châteaux forts, les chevaliers. Or, le Moyen Age a commencé avec les mottes féodales et s'est terminé à la Renaissance avec des châteaux qui n'étaient plus « forts » du tout. Pour les élèves, un chevalier, c'est l'idée du soldat, mais également de la force, de la puissance, de l'argent, etc. Or les chevaliers, c'était tout sauf cela. Ils ont donc une image, une image forte, souvent une image fautive. On voit la réduction que peut donner une image. C'est la même chose dans tous les domaines. Lorsque vous demandez à des élèves ce qu'est un triangle, ils dessinent une forme de pyramide, et si vous leur présentez un triangle tourné autrement, ils ne sont plus du tout certains que ce soit un triangle. Même en classe de 4ème, un élève disait que dans le triangle il y a un seul sommet ! Influencé par le sommet de la montagne... C'est vrai, naturellement, quand on parle de la montagne, mais d'un point de vue mathématique, c'est une aberration. La typicalité, c'est-à-dire le fait de

faire ressortir des images conventionnelles et classiques, peut aider mais aussi malheureusement réduire la pensée : la pensée va se scléroser sur un seul aspect qui sera tellement investi qu'il va devenir faux parce qu'il bloque les autres possibles. Aborder quelque chose par la narration va permettre de re-fixer un certain nombre de choses. Par exemple, plutôt que faire un cours magistral sur les Capétiens et les Plantagenêt qui n'intéressera guère les élèves, on peut raconter l'histoire d'Eléonore d'Aquitaine qui, à soixante ans, parcourait l'Europe à cheval, parmi les loups et les brigands, pour recueillir l'argent de la rançon nécessaire à libérer son fils prisonnier en Autriche : Richard Cœur de Lion. Le cours peut alors prendre une autre dimension. L'entrée narrative est intéressante : il faut l'utiliser parce qu'elle est de nature à motiver, à captiver mais également à déstabiliser, car ça va bousculer certaines images. Il s'agit d'un mode d'entrée en apprentissage, ce n'est pas l'apprentissage en lui-même : c'est une entrée mais il ne faut pas en rester là. Ce qui est intéressant, c'est d'être confronté à un récit ou d'entendre quelque chose de très banal en soi, mais qui est très révélateur. En étudiant le Moyen Age par exemple, on va être confronté à beaucoup de symboles, ne serait-ce que le code des couleurs. C'est à l'enseignant de faire rentrer les élèves dans ce code, de les amener à faire des constats, que ces constats les interrogent, qu'ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas les réponses. On va leur donner certaines réponses, mais ils vont chercher et en trouver d'autres, faire des liens. A ce moment, l'élève entrera vraiment dans l'apprentissage.

entrée esthétique

Amener les élèves au musée est souvent compliqué : ils n'y vont pas de manière spontanée. Mais pour montrer certains aspects de l'histoire de France et notamment de la Renaissance, La bataille de San Romano de Paolo Uccello, au Louvre, permet tout un travail grâce auquel les élèves vont comprendre énormément de choses. Par exemple, l'importance du cheval : comment est traité le cheval ? On s'aperçoit que la représentation n'est pas le réel, il y a même un cheval à cinq pattes dans ce tableau. Pourquoi donner une telle importance au cheval ? Il y a des choses très simples qui pour nous sont évidentes : il n'y a pas si longtemps, les animaux tenaient le rôle de tracteur. Beaucoup d'élèves ne le savent pas. Cette entrée va permettre à l'élève de découvrir l'importance de l'animal. Sans parler de l'exploitation plastique que l'on peut faire avec un tableau comme celui-là, si proche de l'esprit de la B.D.

Si on considère la tapisserie de l'Apocalypse à Angers, c'est important d'avoir quelqu'un qui connaît les codes et va nous permettre d'entrer, de s'approprier l'œuvre, ce qui suppose une certaine culture. Lorsque les élèves commencent à entrer, à s'immiscer dans ce genre de codes, ils sont absolument passionnés, ils font de réelles découvertes, ils voient les choses différemment, ils comprennent mieux. L'entrée esthétique, par les tableaux ou par les musiques, c'est tout à fait important. Etudier les Etats-Unis à partir du jazz et du blues, par exemple, c'est une bonne accroche et ça permet d'aller très loin, de comprendre un certain nombre de choses de l'histoire des Etats-Unis et donc de l'Europe. Encore une fois, je précise que c'est un mode d'entrée, mais après il va falloir « labourer » derrière de façon sérieuse.

Cette typologie de Gardner est sans doute incomplète. Il y aurait aussi un mode d'entrée que l'on pourrait qualifier de « bachelardien » : placer quelqu'un devant un obstacle pour qu'il arrive à le dépasser. Le meilleur obstacle, ce sont les propres représentations scientifiquement inexactes. Dans Les Origines du savoir, qu'il a écrit avec De Vecchi, Giordan dit qu'avant de commencer un apprentissage il faut faire émerger les « conceptions », ce que je préfère appeler « les représentations des élèves ».

analyse de l'entretien de Laura

1 *divan, une, le jolie, sur poupée, est Bah !* [silence] *Une jolie poupée est posée sur le divan*

2 *OK, alors qu'est-ce que tu en penses de cet exercice ?*

3 *J'aime bien*

4 *Tu aimes bien !*

5 *C'est facile*

6 C'est facile ! Alors est-ce que tu peux m'écrire la phrase que tu m'as dite, là ?

7 Ouais ! "Une", je mets une majuscule. Ah, j'adore cette couleur. "Une jolie poupée, poupée, est", après je vais mettre, comment ça s'appelle, les virgules, la ponctuation. [Laura écrit et parle en même temps.]

8 Oui

9 Quand même parce que... "Une jolie poupée est posée, est posée sur le divan, le divan".

10 Alors, pourquoi, pour toi, il est facile cet exercice ?

11 Parce que c'est un truc, bah, c'est un truc de logique. Il faut chercher.

12 Qu'est-ce qui est logique ?

13 Bah, normalement, bah regarde, c'est facile. Parce que "une jolie", ça prend un "e" "jolie" et on sait qu'après "une jolie", je cherche, ça peut être "poupée".

14 Oui

15 Après je peux dire "est" comme j'ai pensé au mot "est posée" puis après bien sûr "le divan" et ça m'a donné une phrase directe. Ça m'est venu à la mémoire et je me suis dit : j'en suis sûre que c'est ça et puis j'ai fait, oui j'ai trouvé. J'ai fait "Une jolie poupée est posée sur le divan". Y a rien de plus facile au monde.

16 [rire] Est-ce que t'aurais pu faire une autre phrase avec ? Est-ce que tu aurais pu la mettre autrement ?

17 Oui

18 Alors, vas-y. Comment tu peux la mettre ?

19 Comme si j'avais trouvé un verbe et que je le déplaçais maintenant. "Sur le divan une jolie poupée est posée."

20 OK

21 J'peux la marquer ?

22 Oui, si tu veux, oui, oui.

23 C'est possible. Voilà. J'en étais... Ouais... "Sur le divan une jolie poupée est posée". "Sur..." [silence] Non. "Sur le divan est posée une jolie poupée."
Ca serait peut-être mieux. "Sur le divan..." [chuchotement] T'as vu, je voulais dire "Sur le divan une jolie poupée est posée.", ça fait pas terrible, terrible. Je préfère marquer "Sur le divan une jolie..." [silence] "Sur le divan est posée une jolie poupée", point. [Laura relit à voix basse] Ca y est.

24 OK. Et si par exemple... Est-ce qu'on peut dire : "Sur un jolie divan est posée une poupée." avec la même phrase, avec les mêmes mots. Est-ce que tu peux ?

25 "Sur le divan est posée une jolie poupée." [en chantonnant les mots]

26 Non. "Sur le jolie divan est posée une jolie", euh, "est posée une poupée."

27 "Sur un joli divan, est posée...", hum ! [en chantonnant les mots]

28 "Une poupée".

29 "Une poupée". 30 Est-ce que tu peux dire ça avec les mots qui sont écrits ?

31 Oui. 32 Ouais.

33 Bah oui ! Tant que ça prend tous les mots et que ça en laisse pas un.

34 OK et... [silence] mais si tu reprends tous les mots que tu as là ?

35 Ouais.

36 Tu peux dire "Sur un jolie divan est posée une poupée."

37 "Sur le jolie divan est posée une jolie poupée."

38 Non, parce ce que tu utilises deux fois "jolie". Et si tu supprimes "jolie" de "poupée", tu le mets devant "divan".

39 Comment ça ?

40 Si tu mets seulement "Sur le jolie divan est posée une poupée."

41 Bah oui, tu peux !... ça...

42 Tu peux ?

43 Oui.

44 OK. Et euh... [Silence] Oui, OK.

Cet entretien montre l'émergence d'une représentation qui est une fausse représentation et comment on peut la faire évoluer. Comment, à partir de, pour aller contre, on construit quelque chose de nouveau. On part de la connaissance du sujet qui est plus ou moins parcellaire. Aujourd'hui, les élèves ont une multitude d'informations qui tombent de tous les côtés, ce qui n'était pas vrai autrefois, et notre souci, notre problème, ce sera d'amener l'élève à réorganiser ce qu'il sait et à le modifier. On va commencer par faire émerger ce qu'il sait et on s'apercevra la plupart du temps que ce qu'il sait n'est pas conforme à un savoir au sens scientifique du terme. Tout le travail sera là : comment faire cette bascule entre ce qu'il

pensait être le savoir mais qui est sa connaissance – la connaissance, c'est ce que connaît le sujet – et le savoir scientifique. On passe son temps à apprendre des choses fausses aux élèves, car ce qu'on leur apprend est juste dans un contexte. Par exemple, après 8 il y a 9, après 9 il y a 10, après 10 il y a 11 : scientifiquement c'est exact. Quand en CM les élèves découvrent la numération décimale, après 2,8 il y a 2,9, mais après 2,9 il n'y a pas 2,10. Si l'élève applique son savoir dans un contexte nouveau, le savoir ne fait plus sens. Autrement dit, il y a une connaissance qui à un moment, dans un contexte, est valide et à un autre ne l'est plus. On est constamment dans ce genre de situations. Par conséquent, l'intérêt est bien de partir de ce qu'il connaît pour l'amener à quelque chose qu'il va savoir : c'est le passage de la connaissance au savoir, ou encore, de « la connaissance en acte » pour reprendre l'expression de Vergnaud, à « des schèmes opératoires », à la conceptualisation.

Mais il ne suffit pas d'amener les élèves à s'apercevoir que leur conception ne convient pas et qu'ils l'admettent pour qu'ils en changent. Parfois l'élève veut bien l'admettre, mais s'il ne comprend pas, il sera dans une réussite apparente mais pas dans la compréhension et le lendemain ou le mois suivant, il va refaire la même erreur parce que pour l'élève, la complexité c'est d'identifier le contexte dans lequel sa connaissance est un savoir et dans lequel elle n'est plus un savoir pertinent. Cela suppose tout un travail de compréhension, on n'est plus dans l'application, il ne s'agit plus de leur apprendre des recettes sans se poser de questions.

C'est pourquoi c'est important à l'école de mettre l'élève dans des situations où justement il va être déstabilisé de façon à ce qu'il s'interroge sur ses connaissances. Si on demande à un élève de construire un triangle rectangle équilatéral, il va être amené à réfléchir sur la faisabilité. Ce qui est intéressant, ce n'est pas ce qui est demandé, mais ce sur quoi on travaille. Si on pose la question : « Est-ce qu'on peut avoir un triangle à la fois équilatéral et rectangle ? », certains diront « Non. » : si le maître pose la question, c'est que probablement il faut répondre non ! Si on demande de le démontrer, certains vont parvenir à dire que les angles ont forcément 60° et qu'on ne peut pas en avoir à 90° . Mais ce qui est important, c'est d'obliger l'élève à reconstruire le concept du triangle. On n'est plus dans l'application, on est dans la question qui peut déstabiliser et va obliger à repenser un concept.

Laura est une petite fille de dix ans et dix mois, scolarisée en CM1. La personne qui a fait l'entretien est une étudiante qui n'avait pas du tout d'expérience et de pratique de classe, ce qui explique une certaine maladresse dans la conduite, mais ce n'est pas gênant. On a donné à l'élève une suite de mots pour bâtir une phrase : c'est extrêmement facile à réaliser en CM1, et Laura y arrive en une minute. Ce qui est intéressant, ce n'est pas la réussite, mais c'est de savoir comment elle a fait. Tout le questionnement porte là-dessus. L'étudiante essaie de l'amener à verbaliser sa façon de faire, comment elle a procédé dans sa tête pour arriver à produire la phrase. Laura est absolument épatante : à peine la question posée, elle explique ce qu'elle a fait et en plus il y a de la méta-explication, c'est-à-dire qu'elle commente ce qu'elle dit.

Enregistrer la discussion permet, notamment quand on a des élèves en difficulté, qu'il y ait un suivi sur plusieurs entretiens. Ça permet de retravailler parce que ce qui se dit s'oublie évidemment très vite et qu'il faut une mémoire. Comme il est impossible de prendre des notes, lors des échanges, parce qu'il faut être disponible, il suffit d'avoir un magnétophone. Les élèves acceptent très bien, il suffit de leur expliquer, de leur demander leur accord, de dire que c'est une façon de mieux les comprendre. En réécoutant, on s'aperçoit que souvent on est passé à côté de choses intéressantes, mais ça permet aussi, quand on revoit l'élève, de revenir sur tel ou tel point et on peut redémarrer là-dessus.

3- 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. Ça 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 plus, dans les classes spécialisées il n'y a pas de programmes parce que c'est l'élève qui compte et non la matière enseignée. Libérés des contraintes, les gens peuvent innover, mettre des choses au point, faire preuve de création. A partir de là, on va tirer des idées pour des situations ou des domaines plus conventionnels. 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 cadenassée.

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*

Perraudeau M., 1996, *Les Méthodes cognitives*, Paris, Armand Colin

Perraudeau 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