

J'ai tout essayé... ou comment opérer ces petits déplacements qui nous font voir les choses autrement

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues GFEN
Centre de Langues - Université Lyon 2

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Sous le titre « J'ai tout essayé »
Dossier : Des idées qui ont la vie dure, n° 108, avril 2003 (pp. 3-5)

Formule courante, suivie d'un hochement de tête signifiant le découragement total et d'une liste de tout ce que la personne a essayé : la gentillesse et la fermeté, la persuasion et les menaces, les documents intéressants et les exercices de base, les bonnes notes pour encourager et les interro surprise, etc. Ce qui frappe, dans le catalogue de ce qui est proposé, c'est l'aspect périphérique à la situation d'apprentissage. On parle de comportements, de types de supports, de moyens de pression mais rarement du dispositif inventé pour créer les conditions de l'apprentissage. Tout se passe comme si on ne pouvait agir que sur l'environnement mais pas vraiment sur la situation d'apprentissage elle-même. Pourtant, il ne s'agit pas de faire des miracles tous les jours, mais d'opérer ces petits déplacements qui nous font voir les choses autrement : nous interroger sur ce qui paraît évident, contourner un obstacle quand les choses apparaissent comme impossibles et surtout, changer de regard sur soi et sur ses élèves.

Je prendrai un exemple très simple : celui d'une séance de travail où les stagiaires PCL2¹ d'espagnol devaient présenter un dossier dans lequel ils devaient relater et analyser un projet ou une séquence menés avec leurs élèves. Une des stagiaires avait proposé l'écriture d'un conte en espagnol en se servant d'images et d'expressions adéquates. Son récit tournait beaucoup sur ce qu'elle avait demandé aux élèves — en fait elle était dans l'incapacité de sortir du modèle questions/réponses — et sur les difficultés rencontrées, dues essentiellement au comportement des élèves, selon son analyse. Elle était tout à fait sincère quand elle disait "avoir tout essayé", même si son amertume lui faisait tenir des propos un peu rapides : elle avait essayé de trouver une activité "motivante", choisi avec soin des images inductrices, prévu le vocabulaire et les expressions dont les élèves auraient besoin afin d'éviter tout blocage²... et malgré tout cela, le résultat était décevant. Lorsque la question "Et si c'était à refaire..." lui a été posée, à l'issue de son exposé, la seule solution à sa portée, à ce moment là, a été d'envisager de changer l'ordre des documents proposés aux élèves³.

Mon intervention a consisté à voir avec elle, comment on pouvait transformer les difficultés en atouts :

• **la reprise de début de cours n'est pas satisfaisante.** Les élèves n'ont pas appris leur leçon et il n'y a pas assez d'interventions, ce sont toujours les mêmes qui parlent...

A vrai dire, la reprise est un exercice parfaitement fastidieux et pour ainsi dire inutile puisque, cette jeune fille avait raison, on tourne rapidement en rond. Presque personne n'a envie de redire ce qui s'est dit la fois précédente, sauf quelques élèves qui excellent dans ce genre de

¹ PCL : Professeurs de Collège et de Lycée. Titulaires du CAPES ou de l'Agrégation, ils ont en charge 2 classes dans un établissement du secondaire (6heures de cours) et suivent une formation, parallèlement, à l'IUFM.

² Sur l'illusion qui consiste à lever les obstacles en proposant des aides en termes de vocabulaire, voir GFEN, (Se) **construire un vocabulaire en langues**, Chronique sociale, Lyon, 2002

³ Solution qui est revenue à plusieurs reprises dans les différents exposés faits par les stagiaires.

situation qui leur permet de "briller" et de s'attirer les bonnes grâces de l'enseignant, reconnaissant de l'aide apportée. Il ne se dit pas grand-chose d'intéressant — quand il se dit quelque chose —, que du réchauffé, et on s'ennuie ferme, tous ensemble. Souvent, l'enseignant s'évertue, contre vents et marées, à tirer quelque chose malgré tout de ses élèves et cette première phase de cours s'éternise et empiète sur un temps de travail déjà dramatiquement court, dans certaines classes ⁴. C'est d'ailleurs ce qui amène l'enseignant à prévoir en fin de cours, une synthèse de ce qui a été dit pendant le cours, que les élèves recopient sur leur cahier et qu'ils n'auront plus qu'à apprendre, par cœur s'il le faut, afin que la reprise au cours suivant puisse fonctionner. C'est le serpent qui se mord la queue. Même l'Inspection Générale émet des réserves quant à cette pratique pourtant généralisée et préconisée à l'IUFM ⁵.

Si la reprise du cours précédent ne fonctionne pas, alors il faut la changer. Pourquoi ne pas proposer plutôt :

- une reprise, mais une vraie, en profitant du retour d'un ou de plusieurs élèves absents : on se remémore rapidement en petits groupes ce qui a été fait au cours précédent et chaque groupe fait part de ce qu'il a retenu ou de ce qui lui a paru important. L'élève absent posera toutes les questions nécessaires pour faire expliciter ce qu'il ne comprend pas. Si tout a été bien compris lors du cours précédent et que les élèves présents peuvent en rendre compte clairement aux absents, alors cette reprise peut être rapide. Dans le cas contraire, c'est une occasion que se donne l'enseignant de se rendre compte de ce qui n'a pas été compris et de reprendre le travail avec ses élèves
- à l'issue du cours, l'enseignant demande à ses élèves de formuler pour la fois prochaine des pistes, des hypothèses à propos de ce qui a été travaillé et laissé en suspens : qui est le narrateur, comment le protagoniste va-t-il se tirer de ce mauvais pas, comment va se terminer l'histoire, etc. Dans la mise en commun au début du cours suivant, l'exposé des hypothèses oblige à prendre appui sur ce qui a été compris et retenu du cours précédent tout comme le débat qui peut s'instaurer à partir d'hypothèses contradictoires
- faire état de renseignements pris ou de recherches faites sur des encyclopédies, sur Internet ou au CDI, à propos d'une question laissée en suspens la dernière fois, parce qu'on était "en panne" et qu'il fallait se renseigner plus avant
- etc.

⁴ Rappelons que dans les classes de 1^o et de Term. d'enseignement général, l'horaire de LV2 a été réduit à 2H hebdomadaires, depuis la réforme Allègre.

⁵ "Je suis toujours surpris pour ma part, par le déroulement de ce rituel, trop souvent le même, au cours duquel des élèves volontaires prennent la parole pour redire... peu ou prou ce qu'ils ont dit au cours précédent, les autres se taisant. Et comme par hasard, les consignes qu'on leur donne en fin de cours sont tellement vagues "vous verrez ce qu'on a dit, vous relirez le cahier, etc" qu'il ne peut en être autrement" LOSCOT Francis, "Synthèse des débats" in *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Rapport de l'IGEN du groupe des langues vivantes (espagnol), Journées des 23 et 24 mars 1999.

B.O. n° 22 du 9 juin 1988 "*Programmes des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique. Disciplines littéraires. Espagnol*" : "(...) si l'on comprend que le professeur puisse parfois porter au tableau, au cours du commentaire, quelques indications très succinctes qui permettront à l'élève de s'orienter à travers son texte lorsqu'il le reverra à la maison, il ne convient pas de prendre des minutes précieuses sur le temps d'expression orale de la classe pour faire recopier, à la fin de l'heure, un résumé du texte ou de son commentaire. La teneur linguistique et conceptuelle du résumé le situe naturellement en deçà du modèle que le texte d'auteur doit rester. L'expérience montre que l'élève qui apprend sa leçon s'intéresse à ce résumé au point de négliger l'essentiel, à savoir la relecture réfléchie du passage expliqué en classe et la mémorisation de ces données linguistiques et culturelles les plus représentatives", p. 80. Il en va de même pour le collège, voir MEN, *Instructions Officielles*, Collège (espagnol), 1987

Les instructions des autres LV font apparaître des préoccupations semblables (ex. Allemand voir B.O. n° 20 du 18 mai 1989 ; § D 'Traces écrites')

• **C'était trop long**, cela a pris plus de temps que prévu parce que ça n'avancé pas et, bien évidemment, ça les a ennuyés. C'est la "génération zapping" et ils ne supportent pas de prendre du temps pour étudier.

Ce type de remarques coexiste paradoxalement avec un autre discours qui préconise un changement d'activité rapide et constant pendant le cours afin de mobiliser l'attention des élèves. Car ce qui est à mobiliser, dans ce modèle, c'est l'attention des élèves, et non pas leur activité. Or c'est là que le bât blesse car l'activité dominante, ici — et souvent ailleurs — c'est de répondre exclusivement aux questions de l'enseignant, pendant tout le temps du cours.

Puisque "génération zapping" il y a ⁶, alors changeons les modes de travail. Dans une heure de cours, il y a place pour :

- un remue-méninges sur une question précise pour faire émerger les représentations
- une réflexion individuelle à partir d'une consigne, de questions préalables, etc.
- un travail en petits groupes pour produire des hypothèses, des conclusions, un rapport sous forme de jeu de rôle, d'affiche, etc...
- une mise en commun avec réactions et discussion sur les différents points de vue exprimés
- etc.

• **L'intercorrection est inexistante.** Les élèves sont incapables de s'entraider. L'ambiance de la classe, en fait est présentée comme "malsaine".

L'intercorrection, c'est le concept à la mode. Il faut "faire" de l'intercorrection. Si l'idée d'une entreprise d'amélioration mutuelle de la langue et des productions peut être séduisante, la réalité à laquelle on assiste dans les classes est toute autre. En premier lieu, il s'agit davantage de correction et non pas de coopération. Ensuite, les interventions sont ponctuelles et ne permettent à celui qui est "corrigé" que de répéter ce qui lui est suggéré — avec l'assentiment de l'enseignant — sans aucun regard critique et sans possibilité de prendre le temps de comprendre pourquoi ce qu'il a dit auparavant n'était pas recevable, parce qu'en plus, il ne s'en souvient plus. Comme il ne se souviendra pas non plus, le plus souvent, de ce qu'on vient de lui souffler.. Le pire, c'est que dans la majorité des cas, ce sont toujours les mêmes élèves qui sont "correcteurs" et qu'il n'y a rien d'"inter" dans cette pratique-là.

Puisque l'intercorrection est trop souvent un leurre, pourquoi ne pas développer des pratiques d'observation et de réflexion sur la langue, plus coopératives, qui rendront du coup, plus "saines" les relations dans la classe :

- lorsqu'un mot est soufflé, profiter, de temps à autre — pour ne pas interrompre constamment la communication — d'un moment d'indécision de celui qui avait la parole et qui est déstabilisé par ce qu'il vient d'entendre pour lui demander : "Qu'en penses-tu ?". Et renvoyer la même question à la classe, en demandant éventuellement à celui qui a soufflé d'expliquer son intervention. Cela permet en plus, de mettre à jour des difficultés plus collectives qui nécessitent d'ouvrir un chantier de réflexion sur la question, très prochainement
- lorsqu'il y a rédaction d'affiches, inviter à se promener dans l'espace de la classe, armé d'un crayon et d'interpeller, de faire des propositions, de poser des questions. Ces moments d'amélioration collective du travail sont riches d'enseignements.
- etc.

• **Ils ne travaillent pas à la maison.** Alors, ils ne fixent rien. Tout est à refaire.

Cette remarque soulève deux problèmes : la place et le contenu du travail à la maison. Aujourd'hui, il semble que l'école ne puisse plus fonctionner sans le travail à la maison. Les mères de famille — et les pères aussi, mais dans une moindre mesure —, sont obligées de se transformer en enseignants-bis pour faire "travailler" leur enfant à la maison. L'école, bien

⁶ Cette formule est relativement contestable et ne doit pas nous priver d'une réflexion sur le rôle de l'école qui n'est pas un lieu de consommation mais le lieu où on prend le temps d'observer, de faire, de réfléchir... à condition que les conditions y soient réunies.

souvent se transforme en émetteur d'informations, les élèves ayant à "prendre" le cours, surtout au lycée — à "gratter" dans un autre registre de langage — pendant le temps scolaire, le travail d'appropriation devant se faire à la maison, "parce qu'on n'a pas le temps en classe, à cause des programmes"... Il n'y a guère de temps, en effet, consacré en classe pour l'acquisition, proprement dite, la mise en mémoire, etc., alors que c'est à l'école que se trouvent les professionnels de l'enseignement, et non à la maison, et que les premiers devraient être nécessairement plus outillés que les seconds pour ce travail qui pourrait permettre aux élèves de "fixer" les connaissances.

D'autre part, on sait à quel point le travail à la maison contribue à creuser les écarts entre les élèves qui peuvent bénéficier d'un suivi à la maison et ceux qui ne le peuvent pas. De plus, dans certains milieux sociaux, le travail à la maison devient illusoire. Ayant travaillé pendant 25 ans aux Minguettes, dans la région lyonnaise, je sais combien d'élèves sont dans l'impossibilité de consacrer un temps suffisant à ce travail après l'école du fait de responsabilités familiales importantes — les filles étant obligées d'assumer les tâches ménagères et éducatives auprès des plus jeunes⁷ — ou de travail salarié, le soir ou le week-end. Et pourtant, il était important de rappeler à ces élèves que leur implication à l'école doit être une priorité et qu'ils doivent apprendre à mener de front les deux activités s'ils sont dans l'impossibilité totale de renoncer à leurs activités extra-scolaires. Que ce travail en-dehors de l'école est une réalité, certes mais jamais une excuse vis à vis de l'école. Propos difficiles à entendre, certes, mais nécessaires pour ces élèves.

Compte tenu de ces réalités, le travail à la maison — qui présente aussi de l'intérêt et qui ne peut pas être éludé, au fur et à mesure que les études deviennent plus complexes — peut être l'objet d'une réflexion, de la part de l'enseignant, afin de ne pas tomber dans les inconvénients qui viennent d'être décrits. On peut, par exemple :

— tout d'abord, inclure dans le temps de la classe davantage d'activités qui permettent la "fixation", la mise en mémoire :

- les ateliers de recherche lorsqu'on bute sur un problème grammatical, par exemple, suivis d'un moment de formalisation, pour que le nouveau savoir puisse s'ancrer dans le réseau de connaissances de l'élève⁸
- les ateliers de mise en mémoire en ce qui concerne le vocabulaire⁹
- les moments d'évaluation qui permettent de faire le point et de se mettre au clair sur ce qu'on vient d'apprendre
- etc.

— donner un travail "faisable" à la maison, y compris pendant qu'on prépare le repas ou qu'on range une pièce, parce qu'on peut occuper sa tête à ce qu'on est en train de faire et d'autres choses en même temps :

- émission d'hypothèses à partir d'un travail fait en classe, qu'on devra rapporter au cours suivant, avec l'argumentation qui les accompagne¹⁰
- recherche d'informations sur un sujet avec passage obligé au CDI avant de quitter l'établissement. On n'aura plus qu'à remettre en forme rapidement ensuite, à la maison
- élaboration de questions qui restent en suspens à l'issue du travail, sur ce qu'on n'a pas tout à fait compris, sur ce qui mérite qu'on y revienne, sur ce qu'il faut approfondir. La nécessité d'élaborer ces questions fait qu'on est obligé de se refaire "le film" de ce qui s'est passé en classe
- etc.

⁷ Dans ce dernier cas, je m'empressais de dire à mes élèves combien ce type de travail de suivi de leurs jeunes frères et sœurs pouvait être bénéfiques pour elles — tout comme, pour d'autres élèves, le bénévolat au sein d'associations de rattrapage scolaire — à condition qu'elles aient toujours à l'esprit le souci d'articuler ce travail avec le leur. Parfois, nous prenions un peu de temps, à la fin d'un cours pour voir comment cela pouvait se faire concrètement.

⁸ Voir à ce propos, par exemple, le chapitre "Grammaire" in GFEN, **Réussir en langues. Un savoir à construire**, Chronique sociale, Lyon, 2^{ème} édition, 2002, pp. 90 à 124

⁹ Voir à ce propos, par exemple, le chapitre "Mémorisation" in GFEN, **(Se) construire un vocabulaire en langues**, Chronique sociale, Lyon, 2002, pp. 187 à 225.

¹⁰ Et ce n'est pas inintéressant de faire réaliser ce travail mentalement, en espagnol, parce que les mains sont occupées et qu'on ne peut pas le faire à l'écrit. On aurait intérêt à réfléchir plus amplement à ces choses-là.

Tout cela représente un temps précieux gagné, et non pas perdu, car toutes ces activités obligent à se questionner, à émettre des hypothèses, à argumenter, à faire des synthèses, et sont au cœur de l'activité intellectuelle.

Rien d'extraordinaire dans tout cela, que du "faisable", à condition de prendre acte des difficultés et des obstacles non pas pour se dire qu'on ne peut rien faire mais pour "faire avec", non pas pour renoncer mais pour inventer mieux.