HAL
open science

Réguler les interventions en classe de seconde. Apprendre aux élèves à communiquer

Fabian Naulleau

To cite this version:

Fabian Naulleau. Réguler les interventions en classe de seconde. Apprendre aux élèves à communiquer. Expressions, 2000, Le mémoire professionnel, 15, pp.147-175. hal-02406162

HAL Id: hal-02406162

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406162

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÉGULER LES INTERVENTIONS EN CLASSE DE SECONDE
Apprendre aux élèves à communiquer

Fabian NAULLEAU

Mémoire professionnel [1]
réalisé à l'IUFM de la Réunion en 1998-99
sous la direction de Philippe GUILLOT

Oui, communiquer peut s'apprendre. À condition de dépasser le mythe du spontanéisme : « Communiquer, c'est naturel » ; ou pire, du fatalisme : « C'est comme ça », m'a objecté Flore, une élève ; « Il y en a qui parlent facilement et d'autres non. On ne peut rien y faire, cela vient du caractère. » Cela, je ne le crois pas. C'est pourquoi j'ai entrepris modestement, à la hauteur de mes moyens de professeur-stagiaire, d'apprendre à mes élèves à communiquer.

L'élève que j'ai été garde le souvenir de professeurs insatisfaits de la participation de leurs classes. Ces professeurs martelaient des phrases censées nous faire réagir : « Ce sont toujours les mêmes qui parlent ! Il y en a que je n'entends jamais ! » ; ou le sempiternel : « Tout le monde a compris ? » Ces phrases n'avaient qu'une action ponctuelle, très éphémère et ne modifiaient pas durablement la répartition de la parole en classe, ni n'amélioraient la communication avec le professeur. Devenu professeur, et donc confronté moi-même à ces problèmes sans âge, j'ai donc pris le parti d'expérimenter certains outils inédits, qu'il faudra appréhender avec une touche d'irrationnel.

Introduction

Pourquoi ce souci de réguler les interrogations orales en classe de seconde ?

D'abord, parce que l'oral fait partie du fonctionnement de toute classe. Il faut bien que le professeur et les élèves s'expriment, échangent, dialoguent pour que le cours ait lieu. Cette évidence est d'autant plus vraie quand il s'agit d'un cours de sciences économiques et sociales (SES). Cela tient aux spécifi-

1. Les annexes ne sont pas reproduites.

cités de leur enseignement telles qu'elles ont été définies par les textes fondateurs de la discipline.

D'autre part, étant sensible à la communication, j'ai naturellement développé une pédagogie personnelle où la parole est au cœur de la construction du cours, ce qui fait de la régulation de l'espace de parole et de l'apprentissage de la communication un enjeu de premier ordre.

1. La spécificité de l'enseignement des SES

Depuis sa création en 1966, l'enseignement des SES s'appuie sur des « méthodes actives » et un modèle didactique original.

La vie de la discipline est inséparable des pédagogies « nouvelles » de l'époque. Henri Lanta, l'un des premiers inspecteurs de SES, défend l'idée, souvent reprise par la suite, selon laquelle « l'élève doit participer à l'élaboration de son propre savoir »[2]. Les instructions officielles de 1967 précisent « qu'il s'agit donc moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves certaines habitudes intellectuelles. Cela part d'une méthode pédagogique "active" préconisant un échange constant entre maître et élève ».

Il est donc recommandé de partir du concret, de l'observation des faits, de l'étude de documents pour remonter à l'aspect théorique. Ce projet fondateur des SES présente clairement l'apprentissage comme un processus de construction dont l'élève est acteur. Il s'agit d'instaurer un rapport actif des élèves au savoir. Cette vision s'inscrit en rupture avec une conception scolaire plus traditionnelle de l'enseignement comme transmission des connaissances de manière magistrale. Ainsi, en SES, l'essentiel du cours se construirait à partir du vécu des élèves, donc à partir d'un échange verbal dans la classe.

Ainsi, ce modèle didactique original place la régulation de l'espace de parole au cœur de l'enseignement des SES. La classe de SES est donc un lieu où l'on communique beaucoup, où l'on construit un savoir sur la parole, plus que dans certaines autres disciplines. Il m'a donc paru important d'apprendre aux élèves à communiquer et à réguler leurs interventions orales.

2. Ma manière d'enseigner, ma pédagogie personnelle

Je suis, par ma personnalité, très sensible à la parole, ce qui explique le caractère très dialogué de ma manière d'enseigner. Mes élèves sont systématiquement sollicités dans le cours qui prend la forme d'un jeu incessant de questions/réponses. Je fais, en effet, le postulat que les élèves apprennent quand ils produisent quelque chose en classe, quand ils participent, quand ils

2. Cité *in* Beitone, Decugis-Martini et Legardez, 1995, page 13 [Pour les références complètes, *cf.* bibliographie].

sont actifs. Un bon cours est, dans ce sens, un cours auquel les élèves ont beaucoup contribué. J'interroge donc systématiquement mes élèves, j'attends la réponse que je demande de reformuler le plus souvent pour qu'elle soit exploitable. Cela donne un discours très haché avec beaucoup de prises de parole et de temps de reformulation. Il s'agit donc d'un cours dialogué avec beaucoup d'interventions courtes : deux-trois mots, de temps en temps une phrase. De plus, j'ai besoin de comprendre le raisonnement de l'élève : plus il est clair, moins je perds de temps et plus il est exploitable pour la construction du cours, d'où la nécessité d'apprendre à communiquer aux élèves.

Par ailleurs, lors de mes visites dans les classes d'autres professeurs, j'ai été frappé par l'étonnante évolution du comportement des élèves d'un niveau à l'autre. En seconde, les classes sont souvent très participatives, les interventions sont souvent foisonnantes, débordantes même. Certains élèves – je dirais même la majorité au début de l'année – n'ont pas intégré qu'il faut lever le doigt, répondre quand on est interrogé, ne pas prendre la parole spontanément. Ils bavardent, se chamaillent, rient, bougent. En première, leur comportement peut être qualifié d'intermédiaire : la majorité de la classe a compris ce qu'on lui demandait, elle est plus disciplinée. Certains comportements décalés existent, mais restent épisodiques. En revanche, en terminale, le silence règne, les élèves ayant un but, l'obtention du baccalauréat. Il y a un enjeu fort qui ampute la participation en classe d'une certaine spontanéité. Il m'a donc paru intéressant d'essayer de conserver cette fraîcheur, cette vitalité des élèves de seconde, utile pour que le cours avance tout en leur apprenant à réguler leur prise de parole.

Très vite, après quelques cours, le niveau de participation orale de mes élèves s'est avéré très satisfaisant. Contents d'avoir un professeur jeune, ne sanctionnant pas les mauvaises réponses, et une matière vivante touchant directement à leur vie, certains ont participé activement. Trop même, puisque le professeur en question a dû faire face à des interventions de plus en plus nombreuses mais malheureusement pas toujours préparées. Ainsi, mon effort initial pour créer un climat de communication en classe a très vite payé, me laissant face au problème de la régulation des prises de parole en classe.

I. Description du problème rencontré

1. Certains parlent trop alors que d'autres ne parlent pas

Pour clarifier mon propos, j'ai identifié, dès le début de l'année, quatre profils d'élèves[3].

Commençons avec les élèves qui participent activement et qui sont compétents. Dans chaque seconde, cinq à six élèves prennent la parole facilement et contribuent fortement à la construction du cours. Le trait commun entre ces élèves est qu'ils sont dans le groupe de tête à l'écrit. Le plus souvent, ce profil d'élève ne pose pas de problème et donne satisfaction au professeur. Ces bons élèves savent réguler et organiser leur prise de parole. Ils s'autorisent des interventions nombreuses parce qu'ils s'estiment compétents du fait de leurs bonnes notes. D'autre part, la culture générale de ces élèves est supérieure à celle de la classe, ce qui les met en bien meilleure position pour répondre. Néanmoins, certains ont parfois un comportement à l'oral trop envahissant qui s'avère très gênant, comme Mathieu qui témoigne d'une grande facilité à l'oral et d'une grande envie de communiquer. Cet élève très impatient prend la parole sur un simple regard de ma part, c'est-à-dire qu'il ne lève pas son doigt et il n'attend pas que je l'interroge. « Mathieu, je ne t'ai pas donné la parole ! Ah... oui, Monsieur, c'est vrai... » Dans ce cas, l'autorégulation s'avère difficile.

À l'extrême, certains élèves participent peu et sont mauvais à l'écrit. Ils ne semblent pas venir d'un milieu familial valorisant l'expression orale. Ainsi, Marie-Louise, élève d'une discrétion absolue, ne parlera que si je l'interroge longtemps. Dans un premier temps, elle joue la montre. Il me faut tenir bon, attendre pour glaner quelques mots d'une voix basse. De même, Gaëlle, timide, temporise et tarde à me répondre quand je l'interroge. Ces élèves attendent que je passe mon chemin, sachant que je ne peux m'attarder à les interroger trop longtemps. En effet, les autres élèves souvent impatients qui connaissent la réponse commencent à faire du bruit.

Troisième profil : les élèves parlant peu alors qu'ils sont compétents pour le faire. C'est certainement la catégorie la plus frustrante. Ainsi, Vanessa et Davina sont des élèves dont les écrits sont très satisfaisants mais qui sont loin de participer à la hauteur de leurs résultats. Souvent timides, ces élèves ont peur de s'exprimer en public car, dans leurs regards, je lis l'envie de parler, de

3. Les élèves qui parlent, « compétents » (profil 1) ou « incompétents » (2), et les élèves qui ne parlent pas, « compétents » (3) ou « incompétents » (4) (*cf.* annexe 1 non reproduite) [NDLR].

donner la bonne réponse. Malheureusement, le pas, souvent, n'est pas franchi, ce qui prive le cours de quelques « locomotives » supplémentaires.

Enfin, il y a les élèves qui parlent mais s'avèrent incompétents. C'est le profil d'élève dont le comportement est le plus difficile à maîtriser pour un professeur. Ces élèves ont le plus souvent de fortes personnalités qui cherchent à se singulariser dans le groupe. Le problème est que leurs interventions inopinées ralentissent le déroulement du cours. C'est le cas d'Hélène, de Mélanie ou de Flore qui, souvent, interviennent pour ne rien apporter. Ainsi, quand je leur apprends que les cadres sont généralement plus investis dans les études de leurs enfants que les ouvriers, Hélène, du tac au tac, me répond : « Oui, mais il peut y avoir des cadres qui délaissent leurs enfants... » Ou bien, quand j'explique qu'à travail égal et à diplôme égal, on constate que les salaires des femmes sont inférieurs à ceux des hommes : « Non, Monsieur, ce n'est pas vrai », me répond Flore, « il peut y avoir des femmes qui gagnent plus que les hommes ». Ces interventions spontanées, non préparées, apportent peu à la construction du cours et cassent souvent le rythme.

Ainsi donc, apprendre à communiquer à ce type d'élèves s'avère pour moi très important. Il s'agit de leur apprendre à construire leur pensée, à gérer leurs interventions orales, à argumenter, à étayer ce qu'ils disent. Beaucoup d'interventions utilisent des mots du langage courant, et non ceux des SES où certains mots ont une définition spécifique. Il s'agit de leur faire comprendre qu'il faut intervenir en classe dans un discours élaboré, rigoureux et qu'ils n'ont pas à faire part à la classe de considérations personnelles qui n'ont pas de fondements statistiques. En ce sens, il faut rappeler que la communication n'est pas l'expression. Ici, le but n'est pas que ces élèves s'expriment à l'emporte-pièce – « Oui, moi j'aime bien les fonctionnaires parce que mon oncle il est postier » – mais communiquent, c'est-à-dire construisent une parole efficace. Il s'agit de leur apprendre ce que René La Borderie appelle *Le Métier d'élève*[4]. Les élèves qui participent, nous venons de le voir, ne sont pas toujours les meilleurs. En effet, à bien des égards, le collège survalorise l'expression orale et la spontanéité de la prise de parole. Cette catégorie d'élève est *cool* et décontractée et dit à voix haute ce qui lui passe par la tête.

Avec ces quatre profils, voici le décor de la classe planté. Inutile de préciser que l'espace de parole est très inégalement réparti entre ces quatre catégories d'élèves. Naturellement, un professeur ne saurait, par souci d'égalité, entériner un tel fonctionnement du cours. Toutefois, j'ai compris que, moi aussi, je collaborais à cette mauvaise répartition de la parole. Comment ? En interrogeant les élèves compétents lorsque, pressé par le temps, je souhaite

4. La Borderie, 1991.

faire avancer le cours. Ainsi, interroger Allison, Karen ou Estelle, c'est la quasi-assurance de faire un pas dans le bon sens. À l'inverse, si la séance piétine, interroger Marie-Louise ou Valencia, c'est prendre le risque de s'embourber un peu plus. Donc, très souvent, dans un effort pour dynamiser le cours, je vais interroger le premier type d'élève pour plus d'efficacité. Proposer des remédiations, c'est également, en plus de tenter d'agir sur le comportement des élèves, décider de me responsabiliser dans ma manière de faire cours.

2. Tous ne me disent pas quand ils ne comprennent pas

Comme tout professeur débutant, ayant pour seule référence ses expériences d'ex-élève, lors des premiers cours, je me suis contenté de reproduire une phrase tant entendue qui est généralement suivie d'un silence total : « Tout le monde a compris ? » ; ou sa cousine germaine : « Y a-t-il des questions ? » Très vite, je me suis rendu compte de la quasi-inutilité de ce genre de formules convenues. Peu d'élèves franchissent le pas et osent dire en public ce qu'ils ne comprennent pas. Généralement, ceux qui le font sont les meilleurs éléments, c'est-à-dire à la limite, ceux qui en ont probablement le moins besoin. Pourtant, la nécessité d'avoir un retour, un *feed-back*, sur le cours, m'est apparue rapidement. Bien souvent, après une séquence de cours magistrale, après avoir introduit le taux de variation par exemple, j'éprouve le besoin d'avoir un retour de la part des élèves pour savoir si l'explication est passée, et surtout quand elle n'est pas passée, où les élèves ont été en difficulté dans leur compréhension : dans le contenu lui-même ? le vocabulaire ? dans l'exemple que j'ai pris ? dans la formulation de la question à laquelle j'ai répondu…? J'ai donc besoin, pour ne pas avancer dans le vide d'un *feed-back* de la part des élèves qui valide l'avancée du cours. Cela revient en fait, pour reprendre la formule chère à la discipline, à ce que l'élève soit au cœur des apprentissages. J'ai besoin qu'ils communiquent, qu'ils mettent des mots sur leurs difficultés, bref, qu'ils aient un rapport actif et positif à leur processus d'apprentissage.

C'est un effort de responsabilisation, de maturité qu'ils doivent mener, c'est le chemin qui mène à la vie d'adulte, ce chemin que le professeur ne peut pas faire à leur place. Au mieux, le professeur peut créer un contexte favorable à cette nécessaire responsabilisation. Malheureusement, mon public malgré mes efforts dans le discours – « N'hésitez pas ! Il n'y a pas de honte à ne pas savoir ! Je suis disponible à tout moment pour vous expliquer » – reste passif et consommateur. Prenons l'exemple du rapport qu'ont les élèves à l'erreur. Je viens de rendre les copies, malgré les injonctions du type « Venez me voir si vous ne comprenez pas ! », personne ne viendra me demander des

explications ou un éclaircissement sur un point qui lui échappe. L'erreur est honteuse, semble-t-il, il faut la cacher. C'est, on le sait, le meilleur moyen de ne pas la corriger. J'ai été frappé de voir que les élèves n'exploitent pas leurs erreurs pour avancer dans leur compréhension alors même que c'est une démarche très efficace. D'où ma déception qui, certes, est celle d'un jeune professeur naïf, de ne voir aucun élève venir me demander une nouvelle explication sur un point qu'il n'a pas compris dans le devoir. Une fois les copies rendues, la messe est dite, les élèves ont leurs notes. Peu ont compris qu'en analysant leurs erreurs, en les prenant à bras le corps, ils agissaient de manière très constructive sur leur apprentissage et donc leur prochaine note. Encore une chose qu'un professeur ne peut pas faire à leur place. Je pense donc qu'on apprend plus vite lorsqu'on communique, lorsqu'on dépasse le statut négatif de l'erreur et que l'on peut mettre des mots sur ces difficultés en prenant le risque d'aller voir son professeur pour une nouvelle explication.

Je crois que les années passées sur les bancs d'école à suivre le cours d'un maître puis d'un professeur les ont durablement convaincus qu'ils n'étaient pas là pour faire le cours mais pour le recevoir passivement. Nul doute que dans ce contexte, après des années où peu de choses dans leur scolarité sont venues remettre en question ce rapport au savoir, j'ai le sentiment de devoir soulever des montagnes. Pour changer cette habitude forte – recevoir le cours passivement sans s'aider de la ressource qu'est le professeur – j'ai compris qu'il fallait un signe fort à la hauteur du changement à provoquer.

II. Les remédiations pédagogiques

L'inspecteur pédagogique régional chargé de notre académie, M. Alain Debrabant, lors de sa première visite à la Réunion, nous rappelait que « les élèves sont un peu comme un paquebot : pour les faire changer de cap, il faut beaucoup de temps ». Cette image m'est restée en mémoire durant toute cette année. Une fois un nouveau cap pris, il faudrait le tenir quelque temps pour que le paquebot vire effectivement, trop de changements de cap rendraient le navire fou. Pour que les remédiations que j'ai proposées soient efficaces, il fallait qu'elles soient crédibles, c'est-à-dire, pour parler simplement, que je tienne bon, d'autant plus que certains des outils mis en place comme le bâton de parole et la casquette rouge (voir plus loin), apparaissent aux élèves, au moins dans un premier temps, décalés. Mais après une période de test, une fois intégrés par les élèves, ces outils rentrent naturellement dans le déroulement du cours.

1. La fiche d'auto-évaluation des interventions orales

Pour sensibiliser les élèves à l'inégale répartition des interventions en classe, j'ai éprouvé le besoin d'utiliser un support papier. Au début, j'ai eu l'idée d'utiliser ce que j'ai appelé une « feuille de parole »", c'est-à-dire un tableau dans lequel on marquerait en face de chaque nom d'élève une petite croix à chaque fois qu'il intervient. Par la suite, je prévoyais de montrer les résultats aux élèves pour leur faire prendre conscience que certains parlaient beaucoup alors que d'autres restaient le plus souvent silencieux. J'ai donc demandé à trois reprises à un élève différent de noter, dans ce tableau, toutes les interventions d'un cours. Malheureusement, ces élèves n'ont pas bien compris la rigueur que je leur demandais et les résultats qu'ils m'ont fournis n'ont pas reflété, selon moi, la réalité (seulement une dizaine d'interventions étaient notées en une heure !). J'ai donc abandonné l'idée de la « feuille de parole ».

Pour sensibiliser les élèves à la quantité et la qualité de leur participation orale, j'ai préféré créer une fiche d'auto-évaluation inspirée d'un ouvrage cordonné par Yvette Ginsburger-Vogel[5].

Outil	Présentation / Utilisation	But
Fiche d'auto-évaluation.	Fiche remise aux élèves de manière régulière. Les élèves ont cinq minutes en fin de cours pour répondre à la fiche.	Sensibiliser, favoriser une prise de conscience (chaque élève évalue sa pratique orale). Permettre à l'élève de mesurer son évolution à l'oral.

2. Le cadrage personnalisé

Jeune professeur inexpérimenté, j'ai mis quelque temps à saisir l'extraordinaire pouvoir que détient un enseignant sur la parole en classe. C'est par lui que passe la communication. Dans presque la totalité des cas, l'enseignant est le maître du jeu, et ce pour une raison simple : il possède le pouvoir de sanction, cet extraordinaire pouvoir qui permet de sanctionner une prise de parole, positivement – « Très bien, bonne idée, Gaëlle » –, ou négativement – « Flore, tu parles vraiment pour ne rien dire ». Par le jeu d'encouragements, d'approbations ou, au contraire, de désapprobations, le professeur peut agir considérablement sur le comportement d'un élève à l'oral.

5. Ginburger-Vogel, 1998, page 27.

Trop effacé, trop gentil les premiers mois, je n'ai pas réellement régulé l'espace de parole en classe, ne sanctionnant pas, par exemple, les erreurs récurrentes et les interventions approximatives de certains. Mon attitude a permis que se développe un bon climat de participation dans la classe, ce à quoi je tenais, mais, assez rapidement, des effets négatifs décrits précédemment, notamment la mauvaise répartition des interventions, sont apparus. Devenu plus ferme et plus présent dans la régulation de l'oral en classe (ce qui fut pour moi un certain changement de caractère), j'ai pu utiliser plus systématiquement mon pouvoir de sanction et mon pouvoir d'interrogation pour agir sur les interventions des élèves.

Outil	**Présentation / Utilisation**	**But**
Le cadrage personnalisé.	Sanctions orales, positives ou négatives, en fonction du profil d'élève qui intervient et de la qualité de l'intervention.	Réguler c'est-à-dire favoriser ou freiner la prise de parole selon l'élève.

J'ai classé chacun de mes élèves dans un des quatre profils définis précédemment[6] et j'ai défini une sorte de comportement stratégique type pour chaque catégorie d'élève. L'idée était de jouer sur le contenu (plus ou moins difficile) des questions et sur la sanction (positive ou négative) en fonction du profil de l'élève, tout cela pour réduire, augmenter ou améliorer la production orale de chacun.

Premier profil d'élève : les élèves qui interviennent souvent et qui sont compétents. Dans cette catégorie d'élèves, ceux qui savent se réguler ne posent pas de problème. Il s'agit donc simplement pour le professeur de valider leurs interventions sans en rajouter car ces élèves ont de bonnes notes, sont intelligents et parfaitement conscients de leur valeur. Ce sont des élèves matures qui ont intégré leur « métier d'élève ». Néanmoins, dans cette catégorie d'élèves certains ne savent pas réguler leurs prises de parole. Ces élèves, heureusement minoritaires, se vexent lorsque le professeur ne les interroge pas. C'est pourquoi je propose d'abord comme cadrage de leur expliquer que le souci d'un professeur est de faire participer l'ensemble de la classe. Ici, pas de sanction mais une explication. Si le comportement envahissant devait perdurer, utiliser une sanction négative s'avérerait nécessaire.

6. *Cf.* note 3.

Pour les élèves faibles et peu actifs à l'oral, je propose d'utiliser le pouvoir de sanction positif du professeur : « C'est bien ». Il s'agit de leur donner la parole, par exemple lors des rappels du cours précédent, en début d'heure. En effet, ce sont des choses faciles souvent vues et revues qui leur donnent l'habitude de prendre la parole en public. Le professeur peut ainsi, petit à petit, leur donner confiance.

Troisième profil : les élèves qui parlent peu mais qui sont néanmoins bons à l'écrit. Ici, le professeur peut leur donner la parole, lors de questions qui se situent dans le développement du cours. Il s'agit de valoriser leurs prises de parole – « Très bien, bravo »– donc d'utiliser un pouvoir de sanction positif. On cherche à « débloquer » ces élèves timides en utilisant la stratégie de la valorisation et du succès.

Enfin, quatrième catégorie d'élèves, les élèves intervenant souvent mais qui s'avèrent incompétents. C'est la catégorie d'élèves la plus gênante pour un professeur. Aussi, je propose d'utiliser le pouvoir de sanction négatif : « Non, ce n'est pas ça ! », c'est-à-dire un cadrage sec. Ces élèves se servent de leur participation comme d'un écran de fumée, pour masquer des résultats moyens à l'écrit, aussi parlent-ils souvent sans réflexion préalable.

3. La casquette rouge

L'idée de la casquette rouge m'est venue pour remédier à l'attitude passive des élèves en cours et plus précisément par rapport au fait qu'ils ne disent pas qu'ils ne comprennent pas un point du cours. La casquette rouge est un outil qui agit en négatif : en rendant visible, par le port de cette casquette, le moment où je ne suis pas disponible pour des questions de compréhension, en négatif, les élèves doivent prendre conscience que le reste du temps, c'est-à-dire, lorsque je n'ai pas la casquette rouge, je suis une ressource pour eux. Naturellement, quand je leur ai annoncé que je porterais une casquette rouge lors de leurs devoirs, tous se sont esclaffés. Mais le jour du contrôle, beaucoup m'ont demandé si j'avais ma casquette. La règle du jeu a été bien comprise puisque je n'ai pratiquement pas eu de questions durant la surveillance du devoir. Le cours suivant j'ai fait remarquer que je ne portais pas de casquette rouge aujourd'hui et donc que je pouvais de nouveau répondre à leurs questions.

Outil	Présentation / Utilisation	But
La casquette rouge.	Je porte une casquette rouge lorsque je surveille les devoirs.	Cette casquette matérialise ma non-disponibilité ; quand je la porte, je ne réponds pas aux questions de compréhension.

4. Un autre temps de la communication : la pause

S'exprimer en classe est une communication à risque pour l'élève car il s'expose publiquement. Ce risque, un élève timide peu confiant en lui ne le prendra pas, même s'il connaît la réponse à la question posée.

De plus, nous l'avons déjà souligné, la parole d'un élève est souvent l'occasion d'une évaluation de la part du professeur : « Oui, c'est bien... Ce n'est pas tout à fait cela... Non, pas du tout... » Montrer ses faiblesses devant trente-cinq camarades de classe n'a rien de gratifiant. Les professeurs ont beau rabâcher que « tout le monde doit parler, qu'il est normal de se tromper », ces phrases cent fois entendues ont peu – ou pas – d'effet sur les élèves peu enclins à parler. Mon idée a donc été d'utiliser la pause pour communiquer avec cette catégorie d'élèves qui participent peu. La coupure de cinq minutes entre deux cours permet en effet des échanges plus intimes et moins conventionnels avec les élèves. J'ai donc entrepris d'apprendre aux élèves à utiliser ce temps-là. La récréation c'est la possibilité d'une parole non publique (ou juste devant quelques élèves) qui donne lieu à une évaluation moins tranchée donc moins dangereuse pour l'élève. "La pause est un moment important où je reste disponible pour vous écouter. Si vous avez une difficulté, venez me voir à la récréation", ai-je ainsi souvent répété.

Outil	Présentation / Utilisation	But
La pause.	J'utilise la récréation pour communiquer avec les élèves qui participent peu.	« Débloquer » ceux qui ne participent pas en classe. Développer des rapports plus en confiance.

5. Les entretiens individuels

Cette idée peut s'apparenter au tutorat cher au ministre de l'Éducation, M. Claude Allègre. J'ai rapidement été convaincu, par une expérience vécue, de l'efficacité de l'entretien individuel ponctuel avec un élève dont le comportement pose problème. En début d'année, Arnaud, un redoublant, avait tendance à me répondre de manière agressive, me laissant l'impression qu'il avait envie de m'affronter pour s'affirmer. L'occasion d'un entretien (malheureusement pas tout à fait individuel) s'est présentée lors de la réunion parents-professeurs, où il était venu avec sa mère. Un simple échange de mots, une discussion où je lui ai fait part de ma gêne, a considérablement modifié son comportement par la suite. La tension qui commençait à s'accumuler cours après cours s'est considérablement amoindrie. Arnaud, plus calme, n'était plus dans un rapport de force.

Mon idée a donc été d'utiliser l'efficacité des entretiens individuels pour mieux réguler l'espace de parole en classe. Les élèves participant peu peuvent être questionnés de manière non directive sur leurs difficultés à prendre la parole. Leur silence est-il dû à la peur de parler en public ? À un sentiment d'infériorité ? À la honte de leur voix ? Au sentiment qu'ils sont « nuls » ? De même, je peux demander aux élèves participant à tort et à travers ce que cache leur besoin de s'exprimer. Est-ce un besoin de s'affirmer ? D'être reconnu ? De se sentir valorisé ? En résumé, les entretiens individuels sont un travail de déchiffrage pour agir là où se joue le comportement à l'oral de l'élève.

Outil	Présentation / Utilisation	But
Entretiens individuels.	Il s'agit de quelques minutes de dialogue avec un élève sur son comportement à l'oral.	Prendre conscience des ressorts cachés (motivation ou frein) du comportement oral de l'élève.

6. Une maxime forte : « La communication est toujours alternée, jamais simultanée »

Pour que les élèves en prennent conscience, j'ai eu l'idée d'organiser un petit jeu. J'ai demandé à Mathieu, un élève qui intervient souvent alors que je parle, de lire une partie du cours à voix haute. En même temps, j'ai parlé à la

classe comme je le fais habituellement pour que les deux communications soient simultanées.

7. Le bâton de parole

Cet outil vient d'une pratique africaine et amérindienne. L'idée est de donner corps à la parole pour pouvoir réguler les interventions en classe. En effet, la principale difficulté d'un professeur qui souhaite répartir la parole en classe est que celle-ci est immatérielle, donc très difficile à saisir. Souvent, les interventions des élèves partent dans tous les sens, me laissant démuni. Je donne la parole à un élève, les autres n'attendent pas et piaffent d'impatience, manifestant leur envie de parler par des « Monsieur » ou des débuts de phrases. Je cours d'interventions en interventions, n'en traitant aucune véritablement mais en y laissant beaucoup d'énergie. Pendant ce temps, les élèves silencieux restent silencieux et les élèves participants continuent à participer, malheureusement sans préparer leurs réponses. Ce sentiment d'être dépassé, je l'ai souvent eu, n'arrivant pas à fixer la parole quelque part. Du bâton de parole, j'attendais donc énormément : il m'a semblé être un outil d'une grande richesse, à même de répondre aux objectifs de conduite de la discussion, tels qu'ils ont été définis par Janine Brémond, lors du stage de Sèvres de décembre 1972[7]. Je rappelle brièvement ces objectifs en expliquant comment le bâton de parole permet, selon moi, d'y répondre.

Selon Janine Brémond, un professeur doit :

1. « Donner la parole. » Ici, la pratique montre que le geste de la main du professeur n'est pas suffisant pour matérialiser le transfert de parole du professeur à l'élève. En matérialisant la parole, on peut plus facilement la réguler. Ceux qui veulent parler se signalent et attendent d'avoir le bâton de parole. Cela, me permet de réguler les interventions des plus envahissants qui apprennent à temporiser, à ne pas prendre la parole par la force. Les élèves impatients développent leurs capacités d'écoute et se disciplinent. En effet, certains élèves ne respectent pas les autres, ceux qui sont trop lents à l'oral ou ceux qui répondent à côté. D'autre part, le bâton de parole me permettra de donner la parole aux élèves qui ne la prennent pas spontanément. Ainsi, je peux donner le bâton de parole à un élève peu actif à l'oral pour l'entendre sur la question qui nous préoccupe. J'espère qu'une fois le bâton de parole en main, l'élève se « débloquera » et parlera publiquement.

2. « Veiller au silence de la classe pendant la prise de parole. » En effet, seul l'élève ayant le bâton de parole en main parle. Je veille à l'application de cette règle car c'est le respect de celui qui parle qui est ainsi protégé. Si un

7. Cité *in* Chatel *et alii*, 1993, page 121.

élève parle sur celui qui a le bâton de parole, je lui demande d'arrêter : « Respecte le bâton de parole, s'il te plaît ! »

3. « Maintenir la cohérence de la discussion. » L'attente de l'élève qui souhaite s'exprimer lui permet de mieux clarifier, de mieux construire son intervention. Une fois le bâton de parole en main, le silence inhabituel de la classe le contraint à être performant. Il est notamment intéressant de voir comment vont réagir les élèves qui ne savent pas se réguler ou qui ne savent parler que dans un certain brouhaha pour dire des choses approximatives.

4. « Favoriser l'apprentissage des relations de groupe. » Le bâton de parole apprend à communiquer. En effet, savoir communiquer, c'est aussi, paradoxalement, savoir rester silencieux, laisser l'autre finir son intervention et préparer la sienne. Il s'agit du respect de celui qui parle et de ce dont il parle. Le bâton de parole doit éviter ainsi des réponses agressives des élèves entre eux. Il permet à un élève d'entendre qu'il existe des points de vue différents et qu'ils sont dignes du respect comme le sien.

Outil	**Présentation / Utilisation**	**But**
Le bâton de parole.	Le bâton de parole symbolise la possibilité de parler. Celui qui souhaite communiquer prend le bâton de parole, et lui seul peut parler. Les autres élèves sont dans une attitude d'écoute. Seul le professeur peut parler sans le bâton de parole de manière à recentrer et clarifier les interventions. Utilisation lors de débats d'une heure.	L'élève prépare son intervention avant de parler. Réguler la prise de parole car une seule personne parle. Développer une attitude d'écoute de la part des élèves.

III. Évaluation des remédiations expérimentées

1. La fiche d'auto-évaluation

La fiche d'auto-évaluation a été une bonne sensibilisation des élèves aux problèmes que vit chaque jour un professeur. Ici, le point important est que ce constat vient des élèves et non du professeur claironnant – « Plus fort ! » ou « Taisez-vous ! Je n'entends rien » – dans l'indifférence.

En étudiant d'une manière globale ces fiches, il apparaît en effet que presque tous les élèves ont le sentiment que la classe n'est jamais vraiment silencieuse et que le niveau de leur voix est trop faible pour être entendu par toute la classe. Une étude plus détaillée de chaque fiche, élève par élève, montre par ailleurs que les élèves ont une assez bonne lucidité de la qualité et de la quantité de leur participation orale.

Je précise que j'ai donné la fiche d'auto-évaluation à une seule de mes deux secondes, celle où les profils de mes élèves sont les plus marqués, celle qui m'a le plus mis en difficulté en début d'année dans la régulation de l'espace de parole. J'ai préféré me concentrer sur cette classe qui me posait réellement problème plutôt que sur l'autre où la régulation se passait mieux.

Passons maintenant à une analyse plus détaillée des résultats.

Le classement des moyennes par profil d'élève

	Note moyenne attribuée		
Profils d'élèves	1re évaluation	2e évaluation	3e évaluation
Ne parlent pas / incompétents	14,1	16,3	16,2
Parlent / incompétents	16,3	17,9	18,9
Parlent pas / compétents	17,3	17,4	17,6
Parlent / compétents	18,5	19	19,8

(On excusera le concepteur de cette fiche d'auto-évaluation dont la note maximum est de 23 !).

Un constat intéressant : les élèves ont le sentiment que leur participation orale évolue (de manière positive ou négative), ce qui va à l'encontre d'un certain fatalisme (« C'est comme ça, on n'y peut rien », m'avait objecté Flore en début d'année). La situation dans l'esprit des élèves n'est donc jamais figée, seuls six s'évaluent de la même manière à la première et à la dernière évaluation (séparées de trois mois), vingt-et-un pensent avoir fait des progrès alors que quatre ont vu leur total baisser. La situation évoluerait donc positivement d'après les résultats obtenus, la moyenne de tous les profils d'élèves

ayant augmenté sur la période. La prudence est néanmoins de rigueur car le risque que les élèves apprécient toujours leur participation à la hausse existe.

On remarque que ceux qui ne parlent pas et qui sont compétents se jugent plus sévèrement que ceux qui parlent et qui sont incompétents. Cela peut s'expliquer par le fait que ces élèves ont sûrement conscience qu'ils ont les moyens de participer (vu leurs notes à l'écrit) mais ils n'osent pas alors qu'ils savent qu'ils devraient. Ils sont certes plus autocritiques, mais aussi sûrement plus sensibles aux efforts du professeur pour les faire parler.

Je me suis livré, par ailleurs, à une petite étude sociologique très simple qui a tenté de faire le lien entre le milieu d'origine des élèves et leur participation orale. À partir de la profession des parents d'élèves, j'ai classé la classe selon deux milieux socioprofessionnels : favorisé et défavorisé, qui représentent respectivement vingt et treize élèves. J'ai regardé ensuite la répartition des élèves de ces deux milieux dans chacune des quatre grandes catégories définies précédemment.

Premier constat, l'appartenance à un milieu défavorisé est le critère le plus discriminant : parmi les élèves qui participent, un sur quatre seulement est de milieu défavorisé (trois contre douze). Deuxième constat : le fait de venir d'un milieu favorisé ne garantit en rien une bonne participation en classe : environ la moitié des élèves ne parlant pas sont issus d'un milieu favorisé. Quand on observe un peu plus en détail la répartition dans les quatre profils, des traits encore plus marqués apparaissent. Les élèves compétents qui participent sont très largement issus d'un milieu favorisé (cinq contre un). À l'opposé, les élèves incompétents qui n'interviennent pas en classe sont majoritairement issus d'un milieu défavorisé (huit contre deux). Concernant les deux autres profils (« parlent / incompétents » et « ne parlent pas / compétents »), la répartition entre élèves est presque identique dans les deux milieux, favorisé et défavorisé (six ou sept contre deux).

J'ai regroupé sous forme de tableau (comme pour le reste des remédiations) les points positifs et négatifs de cet outil.

Points positifs	Points négatifs
Bonne sensibilisation à la participation orale. Les élèves ont conscience que leur participation évolue, qu'ils peuvent jouer sur les différents paramètres présents dans la fiche d'auto-évaluation (qui fixent en fait les attentes du professeur). Bonne répartition spatiale de la parole qui permet d'en dresser une « carte ».	Risque que certains élèves évaluent chaque fois leur participation orale à la hausse pour satisfaire le professeur.

2. Le cadrage personnalisé

Le fait de n'avoir que deux classes à charge donc seulement soixante-six prénoms à retenir, soixante-six élèves à classer dans quatre profils, rend possible l'utilisation d'un cadrage entièrement personnalisé des interventions. Cet outil demande en effet une bonne connaissance de ses élèves pour bien fonctionner, car c'est de relations humaines dont il s'agit. Il faut bien doser ses paroles, faire du « sur mesure », chaque élève étant un cas unique. Les professeurs expérimentés le savent, cet outil – qui est une schématisation de quelques règles de bon sens couramment employées – fonctionne plutôt bien, notamment sur les élèves incompétents qui participent beaucoup. Ces élèves, qui cherchent à compenser leurs résultats à l'écrit par une forte présence à l'oral, se montrent en effet sensibles à la réaction du professeur. J'ai donc utilisé mon pouvoir de sanction négatif pour canaliser les interventions mal préparées et, par conséquent, peu exploitables. Cela les a surpris car, au début, je valorisais toutes les interventions, puis, ils ont compris peu à peu que je demandais des prises de paroles constructives. La plupart, comme Hélène ou Flore, ont donc réduit significativement leurs interventions pour mon plus grand bonheur.

Je dois dire ici que la réussite du cadrage personnalisé sur ce type d'élève est également ma réussite personnelle. J'ai dû modifier en partie ma personnalité pour pouvoir dire fermement à un élève : « Cela n'a rien à voir avec ma question ! En quoi cela concerne le sujet ? » Ces phrases, je ne les aurais pas dites en début d'année et cela a été un véritable travail personnel à mener pour pouvoir le faire.

Un élève m'a posé des problèmes malgré un cadrage très sec – « Mathieu, tu m'énerves ! » – et des sanctions négatives (je lui ai donné un jour un exer-

cice supplémentaire qu'il m'a rendu tout sourire !), rien n'y a fait : Mathieu parlait à tort et à travers. Bien que bon élève, Mathieu témoignait de la maturité d'un élève de collège : toujours actif, bavardant, blaguant, bougeant sans cesse. Je dois dire que le cadrage ferme que j'avais tenté s'était avéré inefficace sur le long terme. J'ai compris, mais un peu tard, car il est parti en début de troisième trimestre, que le comportement de Mathieu cachait un grand besoin que l'on s'occupe de lui. En étant sans cesse objet d'attention, il existait pour les autres et pour moi. Dans ce cadre-là, le punir publiquement comme je l'ai fait une fois le valorisait à ses yeux et n'était en rien – bien au contraire – une raison pour modifier son comportement. Avec Mathieu, j'ai réagi trop tard et je n'ai pas fait l'entretien individuel qui était nécessaire pour entendre les ressorts plus profonds de son attitude.

Les résultats du cadrage personnalisé sur des élèves participant peu (qu'ils soient compétents ou incompétents) sont mitigés. Encourager, valoriser les interventions des élèves qui participent peu n'est jamais mauvais. Cependant, cela reste insuffisant pour débloquer un élève timide dans la très grande majorité des cas. Créer un contexte favorable, en jouant sur les contenus des questions et les moments du cours comme je l'ai fait, permet de favoriser un changement de comportement mais apparaît trop léger pour provoquer un réel déclic. Il est évidemment important de donner la parole à ce type d'élève pour l'entendre au moins une fois de temps en temps (et se donner bonne conscience !), mais cela reste, selon moi, très superficiel. J'ai souvent eu l'impression de m'attaquer à une montagne avec une petite cuillère en utilisant cet outil, pourtant nécessaire car un professeur doit se battre pour changer cet état de fait ! J'ai eu beau donner la parole à Mirella, Marie-Éloïse ou Valencia et valoriser leurs interventions, elles sont restées silencieuses le reste du temps. Néanmoins, d'autres élèves comme Noïc et surtout Paméla sont un peu sortis de leur coquille, intervenant maintenant spontanément tous les deux ou trois cours.

Les deux obstacles majeurs à la pleine efficacité de cet outil ont été le temps et le comportement du reste de la classe. Donner la parole à des élèves qui ont des difficultés à s'exprimer prend beaucoup de temps, ce qui ralentit le rythme du cours. De plus, la classe n'a pas toujours la patience nécessaire et fait rapidement du bruit.

Je pense que, derrière le comportement de chaque élève qui s'exprime peu, se cache une raison profonde (grande timidité, peur, contexte familial). Il faut, selon moi, pour être efficace, traiter la cause et non la conséquence. Pour ces élèves, un tel levier doit être utilisé. Cela marche parfois, comme avec Paméla, mais il faut traiter le problème là où il se joue (c'est-à-dire hors de l'école), ce qui nous amène aux frontières du métier de professeur.

Points positifs	Points négatifs
Le cadrage personnalisé fonctionne bien pour réguler les élèves incompétents qui participent beaucoup.	Ne modifie pas significativement le comportement des élèves qui ne parlent pas (compétents ou non). Aucun effet sur Mathieu, un élève compétent qui ne sait pas s'auto-réguler.

3. La casquette rouge

De toutes les remédiations proposées, la casquette rouge est l'outil qui a le moins bien fonctionné. Parce qu'il a des défauts mais aussi parce c'est celui qui s'attaque au plus difficile : modifier l'attitude passive et attentiste des élèves lors du cours. Le point positif vient du fait que cet outil est très visuel : les élèves identifient facilement la période de formation où je ne porte pas la casquette et l'évaluation où je la porte. Cela leur permet de bien différencier ces deux moments différents du processus d'apprentissage. Ils comprennent que ce qui leur est demandé en cours est très différent des exigences d'un devoir car leur professeur n'est pas le même (physiquement). De plus, la casquette rouge amuse beaucoup les élèves, les jours de devoirs, lorsque je les croise, il y en a toujours un pour me demander si j'ai emmené ma casquette. C'est la preuve qu'ils sont attachés à ce petit rituel. La casquette rouge est donc un outil que les élèves comprennent bien lorsqu'il agit « en positif », c'est-à-dire qu'ils intègrent bien le sens du port de la casquette (casquette = évaluation = non-disponibilité du professeur). Malheureusement, le but véritable de la casquette rouge est de rendre visible « en négatif » ma disponibilité lors du reste du cours c'est-à-dire presque tout le temps. C'est là le défaut majeur de cet outil : le fait qu'il agisse à l'envers diminue son efficacité. Les élèves ne voient pas assez clairement la période où je suis une ressource pour eux car cela revient, somme toute, à une situation classique : le professeur habillé normalement fait son cours. Malgré mon insistance à marquer les choses – « Regardez ! Aujourd'hui, je n'ai pas la casquette, je peux donc vous aider » – le message ne passe pas bien (je l'ai vérifié lors des entretiens individuels où j'ai questionné les élèves). Seule une élève, Aurélia, a mis à profit cette remédiation et a considérablement modifié son comportement, me questionnant régulièrement à la récréation ou en fin d'heure sur ses erreurs, ce qui améliora nettement ses résultats à l'écrit. Elle seule a pris en main sa scolarité avec un résultat presque immédiat, ce qui m'a durablement convaincu de l'ardente nécessité de responsabiliser les élèves.

Utilisée seule, cette remédiation n'est donc pas assez puissante pour que les élèves passent à l'acte et modifient un comportement passif si ancré dans leurs habitudes. J'ai compris qu'il fallait quelque chose de beaucoup plus construit, un effort constant et soutenu pour faire comprendre aux élèves qu'ils sont responsables de leurs apprentissages (je pense, par exemple, à une heure prévue tous les quinze jours dans l'emploi du temps où les élèves feraient part de leur problèmes de compréhension).

Points positifs	Points négatifs
Les élèves identifient bien période de formation et évaluation. Une élève, Aurélia a modifié son comportement avec bonheur.	Les élèves associent mal professeur sans casquette et professeur disponible. Cette remédiation n'a pas été assez forte pour que la classe se responsabilise par rapport à son apprentissage.

4. La pause

Cette remédiation, visant à faire communiquer dans l'intimité les élèves silencieux en cours, a assez bien fonctionné. Le bémol vient du fait que les élèves ne viennent pas d'eux-mêmes vers moi à la pause. Il faut que je les interpelle, que je me déplace vers eux, bref, que la proposition vienne de moi : « Alors, Jenny, il y a quelque chose que tu n'as pas compris ? Tu n'as pas de points à me réclamer ? Montre-moi ta copie... » Un moment particulièrement propice est la pause après la remise des copies : les élèves qui ont suivi la correction ont plein de questions, mais ils ne les posent pas pour diverses raisons. Une fois la conversation engagée – ce qui est le plus dur – ils parlent sans détour de ce qu'ils n'ont pas compris, de la partie du devoir qui leur a fait perdre des points. Je leur apporte alors une aide, leur demandant de reformuler, de proposer une correction à leurs erreurs. La plupart du temps cela marche bien, les élèves jouent le jeu.

Points positifs	Points négatifs
Cette remédiation donne de bons résultats sur les élèves timides qui participent peu mais qui travaillent beaucoup chez eux.	La démarche doit venir trop souvent du professeur. La pause dure peu de temps. Cela ne marche pas avec les élèves en butte au système scolaire. Le professeur perd sa pause.

Je vois deux contraintes à cet outil. La première est l'obstacle sur lequel bute souvent un professeur : le temps. La pause que j'octroie entre deux heures de cours n'excède pas six à sept minutes, ce qui laisse le temps pour une conversation avec un voire deux élèves. Je pense donc qu'il faut un temps plus long où le professeur fournit une aide de ce type (aurais-je été entendu par le ministère qui prévoit l'année prochaine des heures d'aide individualisée en petit groupes ?). La deuxième contrainte vient du fait que cette remédiation ne fonctionne pas pour les élèves en butte au système scolaire. Des élèves de ce type (cinq ou six dans mes classes) ne rentrent plus dans le moule de l'école depuis longtemps et une démarche du professeur vers eux est souvent vécue comme une tentative de moralisation ou de culpabilisation. J'ai compris cela avec Témelko, un élève au gros potentiel (venant d'une maturité supérieure à celle de ses camarades) dont les résultats sont pourtant très médiocres. Le voyant passer devant moi pour sortir, je lui ai dit de rester un peu et de me montrer sa copie. Il s'est exécuté en râlant et m'a écouté sans alimenter la conversation, pressé que cela se termine. Bref, cela ne donna rien. Pour des élèves comme Témelko, la récréation est sacrée. Ils vivent déjà tellement mal d'être obligés de rester des heures assis sur une chaise, à écouter des choses qui les intéressent peu, qu'ils ne supportent pas qu'un professeur leur supprime la pause pour leur parler de ce qu'ils devraient faire. Il faut donc, me semble-t-il, respecter ces élèves et n'intervenir que dans les heures de cours officielles si on veut être écouté. Néanmoins, fort heureusement, ce type d'élève est minoritaire et beaucoup sont disposés à donner de leur temps de pause pour une discussion constructive avec leur professeur. Je pense là à des élèves timides (souvent des filles) qui ne parlent pas en classe mais qui sont très réceptives aux conseils délivrés de manière individuelle. Juste récompense pour un professeur qui, lui aussi, renonce à sa pause !

5. Les entretiens individuels

Les entretiens individuels sont un outil d'une grande efficacité que je n'ai pas suffisamment développés, faute (encore !) d'un temps officiellement prévu et d'un engagement personnel plus important. En effet, pour être performants, les entretiens individuels demandent une bonne écoute de la part du professeur et un moment propice au dialogue. J'ai pratiqué le plus souvent les entretiens individuels lors des réunions parents-professeurs qui sont des moments assez propices à une conversation vraie et authentique. J'ai conscience que cette situation n'est pas idéale car la présence d'un parent peut agir comme un parasitage qui bloque la parole de l'élève. Néanmoins, les parents savent rester silencieux et leur enfant n'hésite pas, la plupart du temps, à

s'exprimer devant eux. Souvent, ces élèves qui viennent me voir sont des élèves intervenant peu, ce qui m'a naturellement conduit à leur poser cette question : « Tu ne parles pas beaucoup en cours… Qu'est-ce que tu peux me dire ? » La réponse est invariablement « Oui », ce dont je ne me contente jamais : « Peux-tu m'en dire plus ? Qu'est-ce qui t'empêche de parler en classe ? » Là, il me faut tenir bon pour obtenir une réponse : « J'ai peur qu'on se moque ». Je valide alors toujours l'explication donnée : « Tu as peur qu'on se moque de toi ? », « Oui ». Pour que l'entretien marche, il est en effet important de laisser un temps, un espace de parole et de ne pas rentrer immédiatement dans une interprétation, une explication moralisatrice comme on aurait tendance à le faire spontanément. C'est à ce moment là, quand l'élève commence à se dire, à mettre des mots sur ses peurs, que l'entretien individuel est efficace, car l'élève visualise ce qu'il vit et qui restait jusqu'alors diffus et non verbal, sous forme de ressenti négatif. Le fait de mettre des mots permet à l'élève de se différencier, d'identifier et de nommer sa difficulté, ce qui est le premier pas vers un changement.

Un entretien individuel par le canal d'une communication vraie peut agir là – et seulement là – où se joue le comportement à l'oral de l'élève (lui seul le sait). C'est un moment précieux, voire de l'ordre de la confession, que celui où l'élève se livre, parle de ses difficultés et où le professeur l'écoute sans jugement. J'ai compris qu'on ne peut pas obtenir le degré d'intimité et de confiance nécessaire à un entretien individuel efficace lors d'une conversation de deux minutes entre deux cours et cela une fois dans l'année.

Les entretiens individuels s'attaquent à des habitudes très ancrées qui structurent la personnalité des élèves (la silencieuse, le bavard, le clown...), il est donc illusoire de penser qu'un seul entretien individuel, même réussi, pourra modifier le comportement à l'oral d'un élève pour le reste de sa scolarité. Il faut donc systématiser cette pratique, assurer un véritable suivi individuel des élèves, ce que, faute d'expérience et de temps, je n'ai pas fait cette année. Malgré ces remarques, j'ai réussi deux fois à avoir une véritable communication de qualité avec Gaëlle et Aurélia, ce qui s'est traduit en classe par des tentatives timides de prise de parole que j'ai naturellement valorisées et cherché à consolider. Je suis convaincu que les entretiens individuels sont d'une grande efficacité et cela, non seulement dans le domaine de la participation en classe, mais plus largement dans tous les aspects de la relation professeur- élève. Je pense sincèrement qu'avec un réel suivi de chaque élève, par exemple dix minutes d'entretien individuel avec chacun, je supprimerai la grande majorité des problèmes de comportement. Encore faudrait-il prendre ce temps sur le cours officiel !

Points positifs	Points négatifs
Améliore considérablement la relation professeur-élève (les élèves sont sensibles à l'intérêt que leur témoigne leur professeur). A été véritablement vecteur de changement pour au moins deux élèves (Gaëlle et Aurélia).	Le manque d'un cadre temporel adéquat à une communication de qualité. Pas de réel suivi des élèves (entretiens individuels « à la sauvette »). Demande une bonne expérience et une grande implication du professeur.

6. Une maxime forte : « La communication est toujours alternée, jamais simultanée »

L'exercice proposé (deux personnes parlant en même temps) pour sensibiliser les élèves a bien touché son but : la classe, consciente du ridicule de la situation, a longuement ri. Ce qui m'a permis de sensibiliser les élèves au fait que toute communication efficace est alternée, jamais simultanée. En choisissant Mathieu qui venait juste de me couper la parole, j'ai souhaité lui faire prendre conscience que son comportement était gênant pour moi. Je crois que cela fut le cas car il a fini par abandonner sa lecture au bout d'une dizaine de secondes au milieu des rires de la classe.

7. Le bâton de parole

J'ai expérimenté pour la première fois le bâton de parole en lançant un débat d'une heure environ dans ma classe la plus remuante. Dans le chapitre sur la population active, l'étude d'un texte nous a appris qu'à diplôme égal et qu'à travail égal, une femme est payée 20 à 30 % de moins qu'un homme. C'est un sujet passionnel qui se transforme assez rapidement en un débat sur l'inégalité des sexes. J'ai donc demandé aux élèves d'exposer leurs points de vue sur ce constat. Tous ont très bien compris la règle du jeu lorsque j'ai présenté le bâton de parole mais cela ne veut pas dire que tous ont accepté les conditions. « "Ce n'est pas un vrai débat », m'a objecté Nadia, « c'est n'importe quoi : il faudra attendre le bâton trop longtemps pour répondre, on ne pourra pas donner notre avis. » Et Nadia n'était pas seule à penser ainsi. Cinq ou six élèves furent très réticents face à ce nouvel outil. Plutôt que de m'expliquer pour lever leurs objections, ce qui, selon moi, aurait duré trop longtemps et aurait été stérile, j'ai préféré rester fidèle à mon idée, tenir bon, et lancer le débat.

Aurélie, une élève d'habitude discrète, très intéressée par le thème du débat, a demandé la parole la première. Le bâton en main, elle s'est exprimée, trouvant que cela était « injuste ». Si les premières interventions furent

« polluées » par des élèves réagissant à voix haute à ce qu'elle disait, la situation s'améliorera par la suite. Au bout de quelques minutes, le bâton de parole fut respecté par tous et un bon climat d'écoute et de respect s'installa tout doucement. Ceux qui voulaient donner leurs points de vue levaient le doigt et je faisais ainsi circuler le bâton de parole d'élève à élève. J'ai dû recadrer beaucoup d'interventions trop accusatrices ou trop réactionnelles. Par exemple, Témelko avait un point de vue qui dérangeait Flore, elle attaquait donc Témelko quand elle avait la possibilité de parler, ce à quoi Témelko réagissait.

J'ai naturellement mis en avant les qualités d'écoute et de respect de l'opinion des autres pour contrecarrer ce biais et je pense avoir été en partie entendu. J'ai réellement expérimenté ici que le bâton de parole favorisait l'écoute des élèves, puisque la parole de l'autre était de plus en plus reconnue. J'ai régulièrement veillé à la cohérence de la discussion faisant préciser ou demandant des exemples, j'ai même été étonné par la justesse de l'analyse de certains (comme d'ailleurs du simplisme des idées d'autres élèves). Passés les traditionnels arguments – les hommes sont plus forts physiquement, c'est donc normal qu'ils gagnent plus d'argent ; si les femmes sont moins bien payées, c'est bien parce qu'elles l'acceptent – les communications bien préparées par la période de silence nécessaire avant d'avoir le bâton en main furent de bonne qualité : reproduction des comportements de père en fils et de mère en fille, poids de la société... Concernant la répartition des prises de parole, une dizaine d'élèves ont participé au débat, ce qui quantitativement est inférieur à un cours normal. Néanmoins, l'étude détaillée des interventions est très intéressante. Les deux élèves (Mathieu et Julien) habituellement très envahissants à l'oral, qui parlaient sans lever le doigt, sont restés entièrement silencieux et ont écouté les interventions des autres sans sourciller. Ce fut peut-être là le début d'une prise de conscience, donc d'une future autorégulation ?

À l'autre extrême, une élève (Audrey), traditionnellement discrète et effacée, a souvent demandé la parole (poussée par ses camarades au début), pour nous faire partager ce qu'elle pensait. Ce fut pour moi un beau moment de l'entendre témoigner dans le silence de la classe de ce qu'elle vivait chez elle : « Je vais bientôt avoir seize ans, mon frère a treize ans et mes parents ne me laissent pas sortir alors que lui a le droit. » Face à cette prise de parole authentique et touchante, le reste de la classe fit preuve de beaucoup de respect. À ce moment précis, j'ai vraiment eu le sentiment d'apprendre les relations de groupe à mes élèves.

Autre constat intéressant : les élèves compétents et qui participent en classe sont finalement très peu intervenus dans le débat, libérant un espace de

parole pour les élèves plus moyens. C'est en effet ce type d'élève qui est le plus intervenu, et ma satisfaction a été de voir le bon niveau de leurs communications, eux qui préparent si mal leurs prises de parole en classe.

Si cette première expérience a été pour moi une réussite, je dois y mettre un bémol de taille : les élèves timides et très effacés n'ont pas participé au débat.

Points positifs	Points négatifs
Certains élèves habituellement actifs (même trop) restent silencieux. Une élève très discrète intervient beaucoup. Des élèves non compétents préparent mieux leurs interventions. Bon climat d'écoute et de respect de l'autre pour la grande majorité des élèves.	L'acceptation de l'outil a été difficile dans un premier temps pour certains qui, au début, n'ont pas respecté le bâton de parole. Certaines réponses réactionnelles des élèves entre eux au début. Les élèves traditionnellement timides et silencieux n'ont pas pris la parole.

Ce sont des circonstances exceptionnelles qui ont été à l'origine d'un deuxième débat utilisant le bâton de parole. Récupérant des élèves très excités, j'ai cherché à connaître la cause de cette agitation inhabituelle : deux élèves, Julien et Arnaud, venaient de se battre à la récréation. J'avais constaté dans cette classe des tensions entre élèves, dont celles concernant les deux protagonistes en question, et je pense que, faute d'avoir pu communiquer, en parlant de ce qui les dérangeait, ils avaient lentement accumulé de la rancœur depuis le début de l'année jusqu'à ce passage à l'acte. Je crois en effet que l'on s'exprime par la violence faute de pouvoir communiquer avec des mots. J'ai bien senti, en tout cas, que si cet événement n'était pas traité, cela risquait d'altérer le climat de la classe car deux clans semblaient se dessiner.

Je me suis donc lancé courageusement dans un débat dont le thème était tout trouvé : la violence à l'école (que j'ai défini comme la violence entre élèves et professeurs et la violence des élèves entre eux). Comme la fois précédente, les dix premières minutes furent délicates, le bâton de parole n'a pas toujours été respecté par cinq ou six élèves qui intervenaient librement à voix haute. Nadia, encore elle, pourtant discrète en classe, fait partie des élèves gênés par le bâton de parole et elle parasite l'intervention de celui qui parle en apportant ses commentaires personnels. L'entendant parler sur l'intervenant autorisé, je lui ai donc tendu le bâton de parole pour qu'elle s'exprime. Très dérangée, elle a d'abord refusé de le prendre et il a fallu que j'insiste quelques secondes pour qu'elle prenne officiellement la parole. Je crois

que cela a été un moment important pour elle qui ne savait intervenir qu'en catimini, en dehors du cadre autorisé. Subitement, elle avait perdu son assurance et paraissait intimidée. Elle nous raconta comment son professeur de français en troisième s'est un jour bagarrée avec une élève à la suite de la correction d'un devoir, ce qui fit bien rire la classe. Je pense qu'ici, elle expérimenta pour la première fois sa parole publique.

Je sais maintenant que les filles sont plus « aptes » à la communication que les garçons car, cette fois encore, elles ont assuré les premières prises de parole, qui sont les plus difficiles. Allison militant pour la cohésion de la classe et Aurélie condamnant la violence physique firent de belles interventions qui lancèrent et structurèrent bien le débat.

Parti d'un thème volontairement élargi – les situations de violence en général – j'ai lentement recentré les interventions sur la manière dont ils avaient vécu ce qui venait de se passer. Cela a été d'ailleurs de circonstance quand Julien et Arnaud (œil au beurre noir) sont revenus en classe après un passage dans le bureau du CPE. Deux interventions me sont restées en mémoire, celles de Romélie et Murielle qui sont pourtant habituellement d'une grande discrétion. Elles ont expliqué calmement que Julien et Mathieu s'autorisaient régulièrement des réflexions ironiques qu'elles trouvaient très blessantes. Mathieu demanda pour la première fois la parole (il était resté silencieux lors du premier débat) et expliqua à la classe qu'il faisait cela pour rigoler et qu'il ne fallait pas prendre ses réflexions au sérieux (ce que je crois). Aurélie surenchérit alors, mais sa prise de parole accusatrice vis-à-vis de Mathieu – « Tu n'as pas le droit de faire ça... » – n'a pas été une belle intervention. Mathieu ne s'y trompa pas et, se sentant mis en cause, il répliqua par une contre-accusation : « Je ne voudrais pas dire mais toi tu fais la même chose... » La communication était rompue.

J'ai alors repris le bâton de parole en main pour expliquer pourquoi la situation avait dérapé. J'ai expliqué à la classe que l'intervention d'Aurélie avait été vécue comme une agression par Mathieu (ce que la classe avait bien senti) et que Mathieu avait répondu par une contre-agression. « Communiquer veut dire parler de soi et se responsabiliser et non pas rentrer dans l'accusation et la disqualification de l'autre », ai-je ajouté.

Julien demanda le bâton de parole et, dans une intervention posée, il a expliqué qu'Arnaud avait une attitude agressive vis-à-vis de lui depuis le début de l'année et qu'un échange verbal avait dégénéré en bagarre, ce à quoi Arnaud, bien que je lui tende le bâton de parole, n'a pas répondu. Il m'est apparu important que la classe (Arnaud inclus) entende l'un des protagonistes du conflit s'exprimer calmement sur ce qui venait de se passer car je pense que

dans ce genre de situation le danger est que cette tension soit sans cesse ravivée lors de la vie de la classe.

Le débat s'est terminé dans une bonne atmosphère, Aurélie par exemple me remerciant, et se déclarant très contente que la classe ait pu s'exprimer librement : « Si on avait fait ça avant, l'ambiance serait meilleure », ajouta-t-elle. J'ai bien sûr demandé si la classe souhaitait renouveler l'expérience et j'ai rencontré un oui franc et massif. Ce jour-là, j'ai animé ce que le ministre de l'Éducation appelle l'heure de vie de classe, une heure tous les quinze jours ou tous les mois consacrée à la vie de la classe.

Points positifs	Points négatifs
Beaucoup d'interventions (surtout celles des filles) ont été de bonne qualité (expression d'idées complexes et élaborées) et responsabilisantes. Le débat a touché des points essentiels (la bagarre) et a désamorcé en partie une situation de crise. Julien et Mathieu ont entendu que leurs réflexions étaient mal vécues par la grande majorité de leurs camarades. L'utilité du débat a été reconnue par tous. Des balises pour mieux communiquer (pas d'accusation mais une responsabilisation) ont été posées.	Les élèves très effacés n'ont pas pris part au débat. Seul un gros tiers de la classe est intervenu dans le débat. Le bâton de parole a encore mis du temps a être respecté (les élèves étant très excités). Arnaud n'a pas souhaité s'exprimer malgré mon invitation.

Conclusion

Parce que les SES sont une matière vivante et parce que j'étais un peu effacé au début de l'année, le problème de la régulation de l'espace de parole s'est posé d'emblée. J'ai alors mis en œuvre un ensemble de remédiations qui sont, soit une mise en forme plus codifiée de vieilles recettes de professeurs expérimentés (le cadrage personnalisé, la pause, voire les entretiens individuels), soit des créations personnelles (le bâton de parole, la casquette rouge, la fiche d'auto-évaluation, la maxime). À l'usage, certaines me sont apparues très prometteuses, comme le bâton de parole ou les entretiens individuels, alors que d'autres, comme la casquette rouge ou la pause, n'ont pas assez de force

intrinsèque pour réussir seules et doivent donc être couplées avec d'autres outils. Il va sans dire que c'est ma sensibilité personnelle qui m'a dicté le choix de ces outils et que chacun y puisera de manière sélective selon ses propres centres d'intérêt.

J'ai appris, cette année, les extraordinaires possibilités d'une relation pédagogique : une fois atteint un certain degré de complicité, beaucoup de belles choses sont possibles. Ainsi, je suis fier d'avoir pu animer de réels débats dans une bonne écoute sur des sujets qui dérapent facilement comme lorsqu'Arnaud et Julien venaient juste de se battre. À ce moment-là, j'ai eu le sentiment de toucher quelque chose de vrai et d'apprendre à mes élèves à communiquer pour mieux vivre ensemble.

Ai-je atteint mon objectif : y a-t-il eu une amélioration de la répartition de la parole en classe ? Mes élèves savent-ils mieux communiquer ?

Oui, je le crois. J'ai trouvé, en effet, que la parole était mieux répartie : ceux qui parlaient beaucoup ont modéré leur participation alors que quelques élèves, qui parlaient peu en début d'année, sont sortis peu à peu de leur réserve. Julien, un élève au début perturbant, a su entendre que son comportement gênait le déroulement du cours, ce qui tempéra ses prises de parole. Ce constat est, bien sûr, subjectif (comment mesurer quantitativement une telle évolution ?), mais j'ai néanmoins noté que l'ensemble des professeurs de ma seconde 8 a souligné au conseil de classe du deuxième trimestre qu'ils avaient de plus en plus de plaisir à travailler avec cette classe. « Ils ont mûri », lança même leur professeur d'histoire-géographie. Tout seuls ? C'est là la question.

On l'aura deviné, ce sujet de mémoire consacré à la communication en classe de SES doit peu au hasard. Aussi, je l'achèverai en exprimant quelques *credos* plus personnels.

Je distingue deux types de communication : une communication au niveau des savoirs, des faits, des connaissances, celle qui est développée dans nos cours, et une communication au niveau de l'opinion, du vécu, du ressenti, qui est généralement absente de l'école (« On n'est pas là pour ça ! », dit-on). C'est pourtant, selon moi, le type de communication qu'il faudrait enseigner à nos élèves. Alors que les objectifs de savoir et de savoir-faire sont les seuls véritablement mis en avant par l'école, ne faudrait-il pas apprendre un savoir-être à nos élèves ? N'est-il pas important de développer leurs qualités d'écoute, de respect, de tolérance, comme j'ai tenté de le faire lors des débats avec le bâton de parole ? Non de manière diffuse et approximative comme c'est le cas actuellement, mais avec des heures prévues pour le débat, l'échange, la confrontation d'idées. Empiler du savoir sur du savoir a, je crois, peu de sens (que restera-t-il de mes cours à la rentrée prochaine ?) mais travailler sur le savoir-être, c'est-à-dire favoriser, chez nos élèves, la responsa-

bilisation plutôt que l'accusation, la communication plutôt que les réactions agressives, est une belle réponse au besoin de repères et de sens que je perçois chez eux.

C'est sur ce chemin que je m'engage maintenant.

Bibliographie

BEITONE Alain, DECUGIS-MARTINI Marie-Ange et LEGARDEZ Alain (1995), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, Paris, Armand Colin.

CHATEL Élisabeth (sous la direction de) (1990), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, Paris, INRP.

GINSBURGER-VOGEL Yvette *et alii* (1998), *La Relation d'apprentissage au lycée*, Hachette-Éducation / CRDP des Pays de la Loire.

LA BORDERIE René (1991), *Le Métier d'élève*, Paris, Hachette-Éducation.