

DEMANDER À L'ÉLÈVE

Demander à l'élève

Yann Vuillet (HEP-VS)

« Il faudrait demander à l'élève » : ce conseil, que Joaquim Dolz adressait souvent à l'auditoire, était autre chose qu'une invitation un peu convenue à s'intéresser aux apprenants.

Lors du cours *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, dans lequel j'ai assisté Joaquim pendant quelques années, nous approchions l'entrée dans l'écrit, le plurisystème orthographique, la modélisation des genres textuels compris comme interfaces des rapports sociaux (Bronckart, 1997). Nous nous intéressions à leur transposition comme objets d'enseignement et d'apprentissage. A cet effet, le cours s'appuyait sur une collection de productions d'élèves qui couvrait l'ensemble du cursus primaire : de la dictée à l'adulte d'une brève narration à la succession de séquences textuelles informatives et argumentatives dans une critique de film, de l'emploi de l'infinitif dans une recette de cuisine aux modalisations d'incertitude dans une nouvelle fantastique, le fonctionnement des textes en général, et le fonctionnement de textes d'élèves en particulier, étaient le point de départ de cet enseignement. A l'aide d'une panoplie d'outils d'analyse (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015), nous cherchions à identifier les capacités qui se manifestent dans les écrits rédigés en classe, les erreurs qu'ils comportent, et les obstacles dont ces erreurs peuvent être le signe. Cela étant, tout conceptuellement munis que nous étions pour hiérarchiser les priorités d'apprentissage pour tel ou telle élève, Joaquim manquait rarement de saisir l'occasion, avant que nous ne nous employions à imaginer des pistes de régulation sur mesure, de rappeler qu'il aurait encore fallu pouvoir questionner l'élève sur certains aspects de son écrit.

« Demander à l'élève » : dans cette recommandation, quelque chose de la complexité de l'activité enseignante se trouve prise en compte. Cette proposition suppose bien sûr que l'expertise en production écrite, si elle est nécessaire, ne suffit pas à l'enseigner. Il en tient notamment au fait que la mise en place de conditions qui permettent la transformation de manières de penser et d'écrire des élèves requiert de rendre perceptibles les processus psychiques engagés par l'apprentissage de l'écrit – ceux-là mêmes qui, en la matière, constituent l'objet réel, mais toujours difficile à cerner, du travail de l'enseignant (sur la question, voir Schneuwly et Dolz, 2009). Or la mise en évidence de ces processus, qui ne sont pas directement visibles, qui ne sont pas directement manipulables, me semble pouvoir être servie par deux conduites complémentaires de la part de l'enseignant. La première relève de l'analyse et de l'interprétation. La seconde, et je crois que c'est ce que suggérait le conseil de Joaquim, de l'adoption d'une posture plus compréhensive dans la relation aux élèves entendus comme des sujets didactiques (c'est-à-dire, comme des apprenants soumis à un ensemble de contraintes systémiques liées à l'institution scolaire, aux contenus d'enseignement, aux tâches scolaires, aux actions de leurs pairs et à celles de l'enseignant).

Les procédures d'analyse et d'interprétation de productions d'élèves sont aujourd'hui bien connues, et les travaux de Joaquim ont permis des avancées notables dans le domaine. Ces procédures sont en partie rendues possibles par l'activation de modélisations des contenus d'enseignement, auxquelles peuvent correspondre les diverses composantes d'un genre de texte. Il s'agit, dans ce cas, d'une expertise en production écrite. Complémentairement, l'analyse et l'interprétation de productions d'élèves gagne également en densité ainsi qu'en justesse et en

efficacité du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage aussitôt mis à profit un second type de concepts, de modèles : ceux qui s'élaborent *en didactique* – je songe par exemple à ce qui peut s'entendre par « erreur », par « obstacle », par « régulation », par « apprenant », ou encore à tout ce qui permet de décrire les processus d'apprentissage de savoirs disciplinaires. Ces deux ensembles d'expertises – relatives au contenu d'enseignement et au contexte didactique – peuvent orienter conjointement la prise de décision de praticiennes et de praticiens de l'enseignement.

Cependant, une analyse et une interprétation d'une production d'élève, bien que portées par des savoirs *hautement techniques* (Joshua, 1998) relatifs aux textes ainsi qu'aux phénomènes didactiques, ne permettent d'accéder au mieux qu'à une (ré)fraction de l'activité effective que l'élève réalise en écrivant. Ce phénomène est inévitable, et même indépassable : c'est une autre des particularités du travail de l'enseignant qui se manifeste ici, bien mise en évidence par les recherches et les constructions théoriques du *GRAFE*. A la différence de professions qui visent à transformer quelque chose de *matériel* (par exemple en construisant une armoire, en cuisinant un gratin, en ferrant des chevaux), l'objet du travail de l'enseignant – les processus psychiques des élèves – est *immatériel*. Cela entraîne qu'il nécessite une forme de sémiotisation pour devenir plus accessible. Aussi, en didactique, en formation à l'enseignement et dans les classes, gagne-t-on à distinguer entre :

- l'*objet d'enseignement* – ici le texte écrit, sémiotiquement matérialisé dans toute production d'élève ;
- l'*objet d'apprentissage* – à savoir, toujours dans le cas qui nous concerne, la capacité d'un élève rapportée à l'écriture de textes ;
- et enfin, l'*objet du travail de l'enseignant* à proprement parler – qui n'est donc ni le texte, ni sa production en tant que telle, mais bien ce que sa production par des élèves au sein d'une situation didactique leur permet de développer, et qui gagne en netteté lorsque l'enseignant, mais aussi l'élève, produisent des discours à son sujet.

De ce point de vue, le texte rédigé par l'élève, celui que nous analysons dans le cours *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, celui que chaque enseignant de français a sous les yeux, donne certes à voir une réalisation de l'objet d'enseignement. Mais ce texte constitue seulement un point de départ à partir duquel il s'agit encore de remonter un peu plus loin, pour s'approcher de l'objet, dynamique, qui importe le plus : le développement en cours des capacités d'écriture. C'est ainsi que l'analyse et l'interprétation d'une production d'élève (ou de toute autre trace indirecte de son activité d'ailleurs, comme son attitude face à la tâche), si elles constituent un moyen nécessaire pour rendre perceptible un processus d'apprentissage en cours – par la production d'un discours à son sujet – peuvent être complétées, affinées, grâce à l'adoption d'une conduite plus compréhensive qui implique d'entrer en discussion avec l'élève.

Comme le suggérait Joaquim, en demandant à l'élève comment il a fait pour rédiger son texte, ce qu'il a voulu écrire dans tel ou tel passage moins clair, ou encore comment il en est arrivé à orthographier tel ou tel mot de cette façon, l'enseignant se met en position d'accéder à un aspect de l'activité d'apprentissage dont une production écrite ne porte pas nécessairement les traces. Par ses réponses, l'élève peut aider l'enseignant à valider, à corriger ou à affiner ses propres hypothèses, en vue de proposer de nouvelles tâches pertinentes. Au fond, il convient d'avoir à l'esprit que l'analyse didactique d'un texte d'élève n'est ni plus ni moins qu'une mise de sens sur un ensemble de signes dans un contexte donné. Elle peut à ce titre saisir, au passage, quelque chose d'un processus mouvant, l'apprentissage, qui a ceci de particulier qu'il ne cesse de se déplacer, toujours un peu plus loin, en fonction de sa propre avancée. Néanmoins, tout expert que l'on puisse être dans cette démarche, l'analyse didactique d'une production écrite est

de ce même fait nécessairement marquée par l'incertitude, et susceptible de conduire à divers quiproquos, ou mésinterprétations. « Demander à l'élève », ce peut donc être un moyen, comme enseignant, d'étayer sa compréhension du processus d'apprentissage en cours afin de proposer les bonnes régulations, et respectivement les bons prolongements. C'est encore une manière particulièrement efficace pour repérer les causes d'une erreur ou d'un obstacle : est-ce que l'élève se trouve en train de stabiliser un apprentissage (ce qui est bon signe) ? Est-il face à un empêchement provisoirement insurmontable pour n'avoir pas encore abordé tel ou tel savoir qui lui serait utile (ce qui demande un complément de la part de l'enseignant), ou est-ce que son erreur – le cas n'est pas si rare – est à comprendre comme le produit d'une consigne problématique, et plus largement d'un effet de transposition didactique (ce qui signale alors un empêchement didactique, et suggère une régulation de la tâche donnée à effectuer) ? Dans chacun de ces cas, chercher à mieux comprendre ce qu'a fait l'élève en le lui demandant peut aider à apporter le bon soutien¹.

En matière de didactique, on n'accorde certainement jamais trop d'importance aux *limites de la possibilité de savoir à la place de quelqu'un d'autre ce qu'il sait, ou ne sait pas*. C'est à tort en effet que l'on conclurait, sur la base de l'existence de savoirs à enseigner suffisamment stabilisés pour être prescrits par une institution, sur la base de l'expertise de l'enseignant de même que sur la base de l'expertise du didacticien, à une distribution étanche des places du *sachant* et de *l'ignorant*. Rétrospectivement, je pense que Joaquim a su être attentif à l'importance de « ne pas savoir », et préférer la prudence aux certitudes. Ses conseils, qui ont aussi un aspect éthique, m'ont aidé à le comprendre. Et ils ont pu aider ses étudiantes et ses étudiants à enseigner.

Bibliographie

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. [En ligne]. URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758>
- Dolz, J. Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2015). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (4^e édition revue et corrigée). Carnets des Sciences de l'Éducation.
- Joshua, S. (1998). *Des «savoirs» et de leur étude: vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique*. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1999* (pp. 79-97). PUF.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. PUR.

¹ Il aurait beaucoup à dire, encore, sur ce que peut déclencher une démarche compréhensive par questionnement. Car si elle donne l'occasion à l'élève de rendre compte de ce qu'il sait déjà de ses propres démarches, il n'en demeure pas moins que nous ne sommes jamais, enfants comme adultes, élèves comme enseignants, tout à fait au clair sur ce que nous faisons alors que nous l'effectuons. Dans cette perspective, il s'agirait de considérer également que « demander à l'élève » peut non seulement permettre à l'enseignant de collecter de nouvelles connaissances sur le processus d'apprentissage de son interlocuteur mais aussi, suivant les cas, représenter déjà une forme d'*intervention* sur ce dernier. Par le dialogue et donc par l'intermédiaire du langage, en retournant son attention sur lui-même dans le contexte de l'apprentissage d'un savoir qui lui est prescrit, il peut en effet arriver que l'élève développe de nouvelles connaissances sur ses propres manières de faire. C'est en cela, encore, que l'on peut dire que l'objet du travail de l'enseignant ne cesse de se déplacer un peu plus loin que le point où l'on a provisoirement pu le cerner.