

La communication dans la classe

COMPTE-RENDU D'UN GROUPE DE TRAVAIL

DE L'IREM - JUIN 1974 -

Avec un groupe de neuf enseignants appartenant à différents types d'établissements (C.E.T. : trois ; C.E.S. : trois ; Lycée : deux ; Ecole Normale : un), nous nous sommes proposés de réfléchir au problème de la communication dans la classe. Les questions qui se posaient étaient multiples. Que se passe-t-il dans la classe lorsque le maître parle ? Est-il facile pour un élève de prendre la parole, de poser des questions, de demander des informations, de suggérer une idée ? Pourquoi tant d'élèves ne prennent-ils jamais l'initiative d'une question ou n'interviennent-ils pas lorsque le maître veut donner la parole à la classe ? Qu'est-ce qui empêche ou facilite la communication ? Qu'est-ce que le maître perçoit des échanges qui se font et dans lesquels il est impliqué ? Comment se développe la communication dans le travail en groupe ? Quelles transformations cela apporte-t-il dans les échanges entre le maître et les élèves ? Quels sont les différents modes de communication qui interviennent, mots, gestes, regards, intonations ? Quelles sont les relations interpersonnelles qui s'établissent dans la classe ? Que recouvre cette "intuition affective" que le maître et les élèves peuvent avoir les uns des autres ? ...

Pour réfléchir à ces questions, il semblait important de partir de ce qui était effectivement vécu par chacun dans la "réalité quotidienne des classes". Avant de s'engager dans l'examen et la discussion des résultats de recherches et d'expériences déjà faites en ce domaine, la plupart des membres du groupe voulaient d'abord mieux prendre conscience de ce qui se passait effectivement dans leurs classes. Pour cela des visites mutuelles durant les heures d'enseignement s'imposaient, l'échange et l'analyse des observations devant constituer le premier travail du groupe.

Dans ces conditions, même si l'objectif n'était pas directement l'examen de l'attitude du maître, chacun acceptait de s'exposer aux remarques de ses collègues. Toutefois cela ne garantissait nullement au point de départ une liberté de parole pour le visiteur et une parfaite sérénité pour celui qui recevait : pour certains il fallait surmonter une certaine peur inavouée, génératrice de fuite et de conflits, et qui pouvait paralyser l'intégration et le travail du groupe. Telle était la tâche qui

était fixé au début de l'année scolaire. Ces quelques pages n'ont d'autre but que de recenser les aspects positifs et les difficultés d'une telle entreprise.

1) Les grilles d'observation

Comme chacun se sentait un peu désarmé pour aller observer les classes, deux grilles ont été proposées. D'une part le schéma d'analyse établi par Landsheere et Bayer (Revue Française de Pédagogie n° 24 - 1973) de préférence à celui de Flanders parce que permettant une analyse plus fine. D'autre part une grille d'observation avait été élaborée en vue de ce travail de groupe et présentait l'avantage de pouvoir être utilisée immédiatement et non sur un enregistrement au magnétophone.

Or, ces grilles ont été vite abandonnées. Elles ont été ressenties comme un obstacle dans la mesure où par manque d'entraînement, par manque de familiarité suffisante avec cet instrument, par le désir de pouvoir regarder librement le déroulement de la classe, beaucoup ont eu le sentiment et de ne pouvoir identifier rapidement les comportements qui devaient être observés et de ne pouvoir les relever tous même sur un court échantillon de temps. Il est apparu que ces grilles ont été introduites trop tôt, qu'elles auraient dû être construites par les utilisateurs eux-mêmes puis progressivement perfectionnées en fonction des informations cherchées et obtenues. On se serait ainsi rapproché des grilles initialement proposées lesquelles auraient alors pu être utilisées efficacement.

Cet essai ne fut cependant pas sans bénéfice. L'étude de la grille de Landsheere au cours d'une séance de groupe et les "exercices" faits avec l'autre ont orienté les observations, fourni quelques pistes de réflexion et conduit quelques membres à mieux prendre conscience de leurs propres comportements en classe.

2) Les visites

L'importance des visites mutuelles pour la conduite de la réflexion a été perçue par tous et n'a jamais été remise en cause au cours de l'année. La plupart, malgré les distances et le temps que prenaient les déplacements, ont régulièrement effectué ces visites à raison d'une par mois. A chaque fois, on s'arrangeait pour voir un enseignant dans deux classes différentes.

Importantes pour le travail du groupe, ces visites semblent avoir été directement bénéfiques au plan personnel. Elles ont permis à chacun d'assister à la vie

d'autres classes et dans un premier temps, selon l'expression de l'un des membres : de se mettre dans la situation d'un élève. Cela a favorisé la prise de conscience de certains comportements habituels et de leurs conséquences sur l'attitude des élèves. "Il est plus facile de se remettre en cause en voyant d'autres dans l'exercice de leur tâche, en étant assis dans une salle placée dans la même situation qu'un élève, en remarquant ce qui nous frappe ou nous échappe à ce moment là. En fait trop souvent nous aussi nous agissons de la même manière." Un autre enseignant, après les visites, a davantage observé ses propres classes et y a remarqué les mêmes détails qui l'avaient frappé ailleurs. Les visites ont eu pour effet direct une " plus grande sensibilité à ses propres classes". Certains ont aussi estimé que non seulement les visites faites mais encore les visites reçues ont été fructueuses.

Toutefois les objectifs visés à travers ces visites n'ont pas tous été atteints. L'apport des visites a paru plus grand en ce qui concerne les méthodes de travail que les problèmes de communication. Des difficultés sont apparues tenant pour une part à la nouveauté de cette démarche d'observation pour des enseignants mais plus encore à l'organisation. L'un des membres du groupe a ainsi décrit les difficultés éprouvées : "à chaque visite trop de variables et d'inconnues (le professeur, les élèves, la situation scolaire, le contexte scolaire, l'atmosphère habituelle...) m'ont empêché de saisir le phénomène "classe" (classe $\neq$ élèves) d'analyser sa démarche ponctuelle (dans l'heure de cours) et sa démarche dans le temps (évolution de la classe sur un an)". L'organisation des visites avait été conçue de telle façon que chaque enseignant reçoive dans deux de ses classes chacun des membres du groupe. Ce principe avait été adopté pour faciliter l'intégration du groupe. Il aurait été difficile au début que seules les classes de deux ou trois soient prises comme terrain d'observation. Mais peu à peu les inconvénients de cette dispersion inévitable ont été ressentis. D'où en fin d'année le souhait unanime d'une autre organisation des visites autour des deux règles suivantes :

- Pouvoir aller régulièrement dans la même classe de manière à suivre les phases de son évolution au cours de l'année,
- Être plusieurs à observer et suivre la même classe.

Il a aussi été souhaité que cette observation ne se limite pas aux classes de mathématiques, et que d'autres enseignants y participent.

Concernant le problème des visites il semble indispensable de faire deux remarques. Dans une expérience de ce genre, il semble difficile d'adopter la première année un mode d'organisation autre que celui des visites mutuelles, parce que les participants ne se connaissent pas ou se connaissent insuffisamment. Ensuite, les distan-

ces à parcourir constituent pour la régularité et surtout pour la fréquence des visites, un handicap sérieux. C'est pourquoi, du moins pour cette deuxième remarque, il serait souhaitable qu'une telle expérience soit menée dans le cadre d'un établissement ou de deux établissements proches. Mais...

3) Les échanges entre les membres du groupe

Les visites devaient être des occasions de rencontre plus personnelles, des possibilités d'amorcer un échange d'impressions, une analyse d'observations avant la réunion du groupe. Ces échanges ne se sont pas produits. Par suite d'horaires serrés, le visiteur partait juste à la fin de la deuxième heure de classe. Était-ce la seule raison ? Quelqu'un a remarqué : "après les visites, les contacts ont été rares souvent pour une question de temps, mais il est bon également de prendre du recul avant de faire part de ses réflexions".

Au cours des réunions, outre la mise en commun des observations faites, les échanges ont permis d'aborder plusieurs problèmes précis auxquels tel ou tel se trouvait confronté : que faire dans une classe où les élèves semblent se moquer de tout, que faire lorsqu'un élève devient ouvertement et systématiquement agressif, que faire avec des apprentis venant une journée par semaine en classe de C.P.A., parfois ivres, souvent très fatigués, etc... ? Ces échanges ont été perçus comme fructueux, ou faits "dans un climat de confiance", ou suscitant "l'envie de venir" ou comme "inégaux"... Ce qu'il est important de souligner pour préciser la signification de ces appréciations, est qu'il est relativement facile pour des enseignants d'aller mutuellement dans leurs classes et de se faire part de leurs observations sans que cela crée des problèmes. Il ne semble pas pourtant que la plupart des enseignants soient prêts à tenter une telle expérience...

4) Les observations

Les observations faites ne sont pas entièrement nouvelles ; mais relevées par les enseignants eux-mêmes dans le fonctionnement de leurs classes, elles ont pris un relief particulier. Il ne saurait être question ici de les analyser en détail, mais seulement d'en dresser une liste. Les deux types de situation dans lesquelles ces observations ont été faites sont :

- Le dialogue de l'enseignant avec sa classe, ponctué par de courts exercices à faire seul ou à plusieurs,

- Le travail par groupes, l'enseignant proposant la tâche au début de l'heure, et se tenant ensuite à la disposition des groupes.

a) Le comportement de l'enseignant

C'est presque toujours l'enseignant qui prend l'initiative de la parole en pro-im-posant la tâche, en lançant les questions, en décidant de l'organisation du travail, du temps à consacrer à chaque activité (toutefois dans deux des classes observées, l'organisation du travail était entièrement remise aux élèves) en désignant parmi les doigts levés qui va au tableau, qui va donner la réponse demandé... Cette monopolisation de l'initiative se traduit souvent dans le contenu de son discours : "vous me faites", "dessinez-moi"... etc... Et en fin d'heure, on voit l'enseignant accaparer presque totalement la parole, et ce pour plusieurs raisons : difficulté théorique du cours qui ne permet pas d'échanger, la fatigue et la difficulté de concentration des élèves, etc...

Lorsqu'un élève parle, l'enseignant exerce une fonction permanente de contrôle. On voit ainsi l'enseignant reprendre très vite la réponse d'un élève et "casser" soit le cheminement du raisonnement soit une discussion possible. Cette fonction peut aussi facilement être repérée par tous les adverbes et interjections, le plus souvent de nature évaluative, dont l'enseignant ponctue les phrases des élèves. S'agit-il ici de maintenir la communication et d'encourager l'élève dans son discours ? Peut-être, mais pour l'élève cela semble perçu comme un label de vérité ; car lorsque l'enseignant se tait, l'élève se met souvent à hésiter, même si au début il était sûr de lui.

b) Le comportement des élèves

Au sein de la classe, la prise de parole est un fait exceptionnel pour un élève. Ce fait peut-être en partie masqué par cet autre que plusieurs élèves sont appelés à intervenir au cours de l'heure. Exceptionnelle, la prise de parole est difficile sinon exclue pour la plupart des élèves. Cependant en 6ème les élèves ont une spontanéité qu'ils semblent perdre au fur et à mesure qu'ils avancent dans la scolarité.

Lorsqu'il prend la parole l'élève s'adresse principalement à l'enseignant. Cela se traduit de différentes manières. Très souvent dans l'intensité de la voix : les élèves parlent faiblement même lorsqu'ils sont sûr de la réponse, comme s'il leur suffisait d'être entendu de l'enseignant. Dans la dissymétrie de la direction des échanges : quelqu'un a relevé, dans les classes où il est passé, que la fréquence des échanges entre les élèves interrogés et la classe était de moitié inférieure à celle entre ces mêmes élèves et l'enseignant. Dans ces classes en revanche l'en-

seignant faisait aussi souvent appel à la classe qu'à des élèves nominativement. Ces appels à la classe ne semblent pas perçus comme une adresse directe qui concerne tous les élèves en tant que groupe.

Une observation directe du travail en groupe est plus difficile à faire, car la présence de l'observateur modifie davantage la dynamique des échanges. Les rapports qui s'établissent entre les différents groupes et le maître peuvent être partiellement observés. Il y a les interventions systématiques de l'enseignant pour "voir" ce que font les élèves, pour les empêcher de sécher. Il y a à l'inverse les interventions uniquement sur l'appel du groupe. Il faut noter qu'en général les élèves lorsqu'ils travaillent en groupe, surtout à partir de la troisième, cherchent à faire appel le moins possible à l'enseignant.

Le contraste entre le comportement des élèves dans la situation de dialogue classe-enseignant et dans la situation de travail en groupe est frappant : la prise de parole pour chacun dans ce dernier cas est naturelle.

c) Facteurs favorisant la communication

- le temps : il faut laisser le temps aux élèves pour comprendre ce qui leur est demandé, pour prendre des notes au tableau car trop souvent la plupart ont un léger retard qui ne leur permet pas d'écouter les explications. Et de ce fait ils se trouvent davantage enfermés dans une situation de réponse et deviennent incapables de prendre une initiative relativement à la tâche exécutée.

- la possibilité d'échanger sur des sujets extra-scolaires : le temps est aussi nécessaire pour permettre la possibilité d'échanges dont le contenu peut être extra-scolaire. De tels échanges doivent avoir lieu normalement dans la classe autrement que sous forme d'un bavardage sujet à un rappel à l'ordre. L'effet bénéfique de tels échanges pour l'intérêt porté aux tâches scolaires semble très grand. Cela suppose que l'enseignant prenne son temps, accepte même d'en "perdre" pour laisser les élèves se livrer aux échanges dont ils ont besoin. Cette attitude est difficile à repérer dans des comportements bien définis, mais facilement perceptible de façon intuitive : il y a une attitude d'écoute à l'égard des élèves, différente d'une simple concession à des besoins considérés comme perturbants. Une classe change lorsque les élèves sont écoutés et ont la possibilité d'échanger entre eux.

- l'évaluation positive : il ne s'agit pas seulement d'encourager les élèves et de mettre en valeur leur réussites. Il faut tenir compte du statut de l'élève dans la classe, signaler à l'ensemble qu'un élève habituellement faible a trouvé peut stimuler les autres ; à l'inverse signaler qu'un élève habituellement fort a trouvé peut les arrêter.

- le caractère ouvert ou fermé des questions. Il est important de laisser les questions "ouvertes" et de donner l'occasion d'améliorer les réponses en aidant les élèves à "s'autoguides" et en considérant leurs remarques comme positives.

- la disposition matérielle de la classe.

- la fréquence des séances de travail en groupe : même si une classe paraît soudée et si des échanges libres s'y manifestent entre elle et l'enseignant, le nombre est un handicap à une communication riche et vivante. Dans les groupes de travail les élèves "redeviennent" eux-mêmes : ils parlent, bougent, la position du maître n'étant plus celle de la personne qui sait tout, mais de celle prête à aider en cas de demande.

d) observations plus globales

Le comportement de la classe est souvent calqué sur celui de l'enseignant : l'enseignant risque de ne percevoir que son propre comportement réfléchi par la classe. Il ne perçoit jamais toutes les communications qui se produisent dans la classe : aussi il peut mal comprendre certaines réactions. Il obtient parfois des réponses justes mais qui ne signifient rien parce qu'elles relèvent du hasard ou d'automatismes mal contrôlés. En cherchant à agir sur sa classe l'enseignant passe par le relais d'une image déformée.

e) un exemple de problème discuté

Parmi les problèmes abordés il y a eu celui de la liberté. Une double crainte s'est parfois faite jour dans les discussions : d'une part crainte d'une démission des enseignants, d'autre part crainte que les élèves n'abusent de cette liberté qui leur est octroyée. A ce propos l'échec d'une expérience dite de "non-directivité" a été évoquée. Mais l'expérience de tel ou tel a permis de préciser les conditions de cette pédagogie de la liberté :

- même si l'initiative est laissée aux élèves pour le découpage et l'ordre des tâches, l'enseignant ne cesse pour autant de se fixer un but pour l'heure et de choisir l'éventail des activités qu'il proposera.

- il faut qu'il y ait une équipe de professeurs qui adoptent la même attitude. Un individu isolé risque d'être exploité. Pour le bon fonctionnement de cette équipe il faut éviter des horaires aménagés, c'est dans les rencontres au détour d'un couloir et dans de petites réunions informelles que se fait le meilleur travail. Cette pédagogie de la liberté est une pédagogie d'équipe.

- Il faut faire réellement confiance aux élèves. Cette confiance les libère et leur donne souvent le goût de faire ce qui autrement les laisse indifférents.

5) Perspectives

Au cours de cette année, il y a eu pour chacun une sensibilisation à l'importance du problème de la communication dans la classe. Il a été nettement perçu que les difficultés de la communication ne tiennent pas uniquement à la personnalité des enseignants, lesquels désirent presque toujours les échanges avec leurs élèves et se plaignent souvent de l'insuffisance de leurs réactions, qu'à une certaine organisation du jeu de la communication verbale. Etant donné la nouveauté de la méthode (les visites) l'attention s'est davantage fixée sur le professeur que sur la classe. Ces visites ont parfois eu la fascination d'un miroir. Mais "il est indispensable à ce stade, d'en savoir davantage". La réflexion commune va donc se poursuivre.

Des modifications dans la méthode de travail sont envisagées. Il n'est évidemment pas question de supprimer les visites car il est impossible de tenir à la fois le rôle d'observateur et celui d'enseignant, les deux points de vue étant irréductiblement différents. Une autre organisation va cependant être adoptée de façon à centrer l'observation sur deux ou trois classes maximum. Il apparaît important maintenant de tenter une analyse des différentes composantes de la communication et d'utiliser à nouveau des grilles. On aura recours à l'enregistrement au magnétophone et au magnétoscope et on "disséquera" ces documents : étude de l'image seule, de la bande sonore seule, puis des deux. Enfin une part du travail sera aussi consacrée à la confrontation de nos observations et remarques avec les résultats de recherches déjà entreprises sur ces problèmes.

Dans tout ce travail projeté il apparaît aussi important de poursuivre une transformation progressive des attitudes de chacun dans ses classes que de parvenir à des conclusions théoriques demandant aux participants une spécialisation trop coûteuse.