

« L'interro » orale de début de séance, une aide à l'apprentissage ?

Dominique Santelli et le groupe « La Durance »

Le 9 juin 2007

Professeure au Collège Chevreul Champavier

MARSEILLE

domi.santelli@wanadoo.fr

Depuis une quinzaine d'années, l'intérêt porté à la connaissance et au fonctionnement cognitifs (Piaget, Bruner, Vygotski...) a eu des échos dans le champ de l'enseignement de l'histoire. Les pratiques enseignantes ont sensiblement changé, abandonnant peu à peu le cours magistral au profit de stratégies lors desquelles l'élève est devenu plus "acteur de son apprentissage".

Il est cependant un domaine où le professeur garde encore majoritairement la main c'est celui de l'évaluation. C'est lui en effet qui l'élabore et lui encore qui note. Elle prend généralement la forme d'une évaluation sommative en fin de séquence et a pour but de vérifier des savoirs et savoir-faire en accord avec les documents officiels et les attentes institutionnelles.

Au collège les épreuves du brevet induisent ce genre d'entraînement ; les élèves doivent dans les deux ou trois documents proposés prélever, croiser des informations qu'il leur faut ensuite compléter avec leurs connaissances pour rédiger un paragraphe d'une vingtaine de lignes.

Il y a donc bien des savoir-faire mais aussi des savoirs à acquérir tout au long du collège. Or si nos élèves semblent adhérer aux stratégies d'apprentissage que nous mettons en œuvre pour leur faire acquérir ces savoir faire, ils semblent nettement moins enthousiastes lorsqu'il faut apprendre !

J'avais depuis longtemps, en classe de sixième, abandonné le sacro-saint rituel de l'interrogation individuelle orale en début de cours (qui n'en a pas un souvenir cuisant ?) au bénéfice du non moins célèbre *échauffement en début de séquence*. Sauf que trop souvent, j'avais l'impression de m'échauffer seule ou avec seulement les "bons" élèves de la classe, ceux dont les parents répètent le soir à la maison qu'« une leçon d'histoire, ça s'apprend, ne me dis pas qu'il n'y a rien à faire ! ».

Par ailleurs j'avais le sentiment que la mémorisation des connaissances était renvoyée à la fin de la séquence lorsque le "contrôle" arrivait. Ce qui se révélait souvent gênant lorsque la mobilisation de ces mêmes connaissances était sollicitée d'une séance sur l'autre. Ainsi, comment réfléchir aux limites de la démocratie athénienne si le concept élaboré en séance première n'a pas donné lieu à un travail de mémorisation ?

J'ai donc essayé de trouver un compromis entre ces deux situations et un rituel de classe s'est installé : les élèves doivent pour la séance suivante préparer quatre questions sur leur cahier ayant trait à la séquence que l'on est en train d'étudier en prenant soin d'écrire également les réponses. En début de séance, deux élèves sont désignés et se posent respectivement ces quatre questions. Si la réponse est juste, ils doivent la valider, parfois la compléter et si elle est fautive, ils doivent expliquer pourquoi.

Les deux élèves désignés sont de même niveau afin que l'échange soit équilibré.

Les critères d'évaluation ne sont pas communiqués en début d'année mais dégagés au cours de la première période car il s'agit de mettre en place une stratégie d'évaluation formative et formatrice dynamique.

L'objectif est double. Pour l'élève, il s'agit d'avoir un temps un peu plus personnalisé afin de lui indiquer les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre encore. Pour le professeur, cela lui permet de déceler quels sont les obstacles auxquels ses élèves se heurtent en cours d'apprentissage.

Les premiers échanges au mois de septembre ne se limitent souvent qu'à des demandes de définitions ou de dates :

« *qu'est ce que veux dire sédentaire ?* » [orthographe d'origine]

« *quand est-ce que la révolution néolithique à commecer ?* »

« *quand est-ce qu'à débiter l'histoire ?* »

« *localise le croissant fertile* »

Ou encore les questions ne portent que sur une partie de la séance, celle qui les a le plus intéressés ou qui a été la plus facile à mémoriser :

« *qomment s'appelle le fils d'osiris ?* »

« *quomment s'appelle les parents d'osiris ?* »

« *en cobien de morceaux Sèthe a découper osiris quand il la tué ?* »

Posture rare, le professeur n'a pas ici l'initiative de l'échange ; il est en retrait, en situation d'écoute et l'interaction verbale se passe entre élèves-pairs. Le professeur n'intervient qu'à la fin en demandant à la classe de commenter le travail.

On est cependant loin du questionnement qu'il aurait formulé et de ce qu'il espérait que les élèves retiennent. Pour autant en milieu d'année, l'apprentissage est vérifiable puisque les questions préparées révèlent un repérage du concept travaillé et permettent des réponses plus argumentées :

« *quelle est la diférence entre la démocratie et les autres régimes politiques ?* »

« *quels sont les limites de la démocratie ?* »

« *comment s'appelle la femme célèbre d'athènes ?* »

« *ou est elle né ?* »

Cependant la question de l'évaluation sous forme de note (comment ne pas en mettre ?) reste épineuse.

Dans un premier temps, j'avais attribué cinq points par questions me rendant vite compte que cela réduisait l'exercice à une simple vérification de connaissances.

Or il est possible de voir dans cette situation d'oral des apprentissages disciplinaires mais aussi transversaux. En effet, les élèves doivent mobiliser certes des compétences spécifiques liées à l'histoire enseignée mais également des compétences générales liées à la maîtrise du langage et de la langue française.

Une échelle graduée en fonction du degré de difficulté, de pertinence, de qualité de la compréhension et de l'expression que chaque question/réponse donne à voir, s'impose peu à peu. Cette échelle est volontairement non normative afin de laisser la place à la créativité, à l'originalité. La surprise est alors possible : « *ségolène aurait-elle pu se présenté à l'eclisia au temps de périclès ?* ». Ne peut-on pas alors considérer que le véritable apprentissage est là même si le processus d'apprentissage se révèle difficile à évaluer?