

Des moments où on ne fait pas cours ?

Des pistes pour introduire des moments de régulation dans l'action en langues vivantes

*Maria-Alice Médioni
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN*

Nous vivons une période où la question de l'évaluation est particulièrement prégnante. Tout est matière à évaluation, depuis l'endroit que l'on vient de visiter jusqu'au vendeur du magasin d'où nous sortons. Tout est soumis à la mesure, au contrôle. Pas de place pour la réflexion, c'est de l'instantané. L'école n'y échappe pas quand, dès qu'ils arrivent, les apprenants sont soumis à des tests censés repérer immédiatement des difficultés pour y remédier, au risque d'un étalonnage infernal et d'une entreprise de réduction de la complexité. C'est pourquoi il est nécessaire de promouvoir l'évaluation formative, l'analyse réflexive, la métacognition dont l'actualité est plus que jamais à affirmer. Il s'agit de s'intéresser davantage au processus pour pouvoir agir sur le produit.

UN NOUVEAU CONTRAT DIDACTIQUE

Ce qui trouble le plus les apprenants et leur famille lorsqu'on déplace la focale de la notation classique vers l'évaluation formative, c'est la perte des repères. Quand bien même les repères habituels que les notes semblent garantir se révèlent être des leurres. Tous les travaux en docimologie en attestent et les apprenants eux-mêmes ne sont pas les derniers à protester contre l'injustice des notes. Pour autant, ce sont les seuls repères qu'ils connaissent et l'évaluationnisme à laquelle ils sont soumis depuis leur entrée à l'école, et particulièrement dans l'apprentissage des langues étrangères, est une véritable entreprise d'intoxication qu'il n'est pas aisé de contrecarrer.

Construire d'autres repères suppose qu'on accepte d'entrer dans une nouvelle culture où ce n'est plus le regard extérieur qui prime, mais où celui du premier concerné devient déterminant. Pour cela, il me semble essentiel que, le plus tôt possible, dès le début de la rencontre des différents acteurs, il soit possible de vivre une situation qui permette de voir tout de suite qu'on a changé de cadre. C'est la mise au jour d'un nouveau contrat didactique qui va annoncer et autoriser de nouveaux comportements, parce qu'on constate que la sécurité est assurée et que cela donne confiance, parce qu'on est amené à travailler avec les autres, dans le respect de chacun, parce qu'on est amené à faire des choix mais qu'on peut changer d'avis, parce qu'il y a des consignes très contraignantes mais qui, paradoxalement, permettent d'agir, parce qu'on est invité à se poser des questions, à réfléchir à ce qu'on fait et qu'il y a du temps réservé pour cela (pas de réponse immédiate), parce qu'on est obligé de réfléchir, de faire des efforts, mais qu'il y a aussi des surprises et du plaisir à comprendre où l'on va.

Sans la mise en place de ce contrat qui est un engagement mutuel, il serait illusoire d'envisager une formation à la métacognition, à l'autorégulation, au pilotage, par l'apprenant lui-même, de son action. Comment apprendre en effet à organiser son action, à chercher et utiliser des ressources, à prendre des décisions, à adopter un point de vue réflexif si l'accompagnement fourni par l'enseignant n'instaure pas un climat où l'apprenant a l'occasion de prendre confiance en ses capacités et où la prise de risque inhérente à tout apprentissage, à fortiori en langue étrangère, devient possible.

FAIRE ET SE REGARDER FAIRE

C'est certainement le plus difficile. La focalisation sur la tâche que l'on connaît bien dans la question de l'apprendre est particulièrement obsédante en langue étrangère. C'est une des dérives de la perspective actionnelle introduite par le CECRL [1] : faire devient la norme et on perd rapidement de vue qu'il ne s'agit pas de faire pour faire mais de faire pour apprendre. Et que cela nécessite un retour régulier sur l'action pour qu'il y ait construction d'un comportement cognitif nouveau : la régulation de l'action non pas seulement à posteriori mais dans le feu de l'action. Autorégulation mais aussi corégulation, car là aussi, la confrontation et l'éclairage des uns par les autres sont fondamentaux. Il s'agit d'entrer dans une posture de secondarisation, qu'Élisabeth Bautier définit comme la « *mobilisation d'une position de travail qui évite l'adhérence à la situation immédiate, position de surplomb, d'exotopie* ».

L'adoption de cette posture nouvelle n'est guère familière pour tous les élèves. Elle suppose une rupture conséquente avec les modalités de travail ordinaires à l'école, davantage possible pour des élèves en réussite scolaire que pour ceux qui connaissent des difficultés ou que leur mode de socialisation familiale n'a pas encouragé dans cette voie.

Il semble donc nécessaire de commencer par une prise de conscience des différents modes de faire propres à chaque apprenant, qu'il utilise d'ordinaire sans même en prendre conscience, afin de se donner quelque chance de les transformer, si nécessaire. Les moments de régulation dans l'action servent à cela : une fois la consigne donnée et lorsque chacun a eu quelques minutes pour se représenter la tâche, les apprenants sont invités à confronter leurs stratégies pour résoudre le problème et produire ce qui est requis ; on peut aussi, par le biais d'une pause méthodologique, recenser les différentes propositions en termes de stratégies, pour pouvoir choisir laquelle ou lesquelles seraient plus pertinentes à ce moment-là ; au moment du retour réflexif, il s'agit d'examiner sérieusement ce que l'on a appris, car comment pourrait-on inviter à la mobilisation et l'engagement des apprenants dans les apprentissages s'il n'y a pas possibilité pour eux de prendre la mesure de leurs avancées et de comprendre ce qu'il faut engager pour progresser ? Mais aussi de regarder comment on s'y est pris : mettre au jour les différentes modalités de travail rencontrées (travail individuel, déplacement, recours à des ressources, entraide, débat, discussion, vérification, mise en commun, etc.) et les procédés les plus pertinents pour répondre au problème posé, à la tâche proposée.

Et puisque l'on parle si abondamment, ces derniers temps, de la nécessité d'explicitier davantage pour comprendre, ne faudrait-il pas se saisir de bien d'autres moyens, à notre disposition depuis longtemps, et qui sont bien trop négligés : le journal de bord, le portfolio, les mises à l'épreuve, les entretiens, les bilans, le conseil, etc.

LA PAUSE MÉTHODOLOGIQUE

Je présenterai ici brièvement deux possibilités de régulation : la pause méthodologique et les listes de vérification. La pause méthodologique est une occasion de s'interroger sur le sens et les attendus de la tâche : faire le point avant de poursuivre, récapituler ce qu'on vient de faire, comprendre également le sens de l'activité, le réinterpréter, éventuellement, à la lumière des échanges auxquels ils invitent, lever des malentendus et remobiliser. C'est un court moment de réflexion individuelle suivi d'une mise au point en petits groupes (que faut-il faire ? comment s'y prendre ?) dont l'objectif est de pouvoir s'engager dans la tâche avec davantage de ressources permettant de la réaliser.

Les listes de vérification, élaborées par les apprenants eux-mêmes, permettent de se mettre en vigilance à la fois sur la communication et sur le code linguistique : elles énumèrent les éléments dont il faut tenir compte dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet et soulagent la mémoire de travail qui peut être bien mieux utilisée à traiter l'information disponible pour résoudre des problèmes. Leur utilisation régulière permet de construire l'autonomie nécessaire pour piloter efficacement son apprentissage.

DU TEMPS PERDU ?

Tous ces moyens, malheureusement, sont fort peu utilisés car jugés chronophages par les enseignants, ou « hors de propos » par les apprenants. Les premiers craignent d'y investir un temps qui serait bien mieux utilisé à avancer dans le programme et de lasser les élèves. Mais n'est-ce pas ignorer qu'il ne peut y avoir d'apprentissage que conscientisé, et n'y a-t-il pas davantage de perte de temps à recommencer tous les ans à bâtir sur du sable, ou à être, tel Sisyphe, condamné à pousser, désespérément, un rocher qui ramène à un éternel recommencement ? Pour les seconds, et notamment les apprenants plus rétifs, soumis à une forme scolaire qui ne les familiarise pas avec la réflexion mais les comble de tests et de notes, ce ne sont que des moments « où on ne fait pas cours ». Mais comment les persuader que c'est tout le contraire ? Certainement pas par le seul moment réflexif, placé au terme d'une mise en situation. D'une part, parce que ce moment étant le seul proposé, il prend nécessairement des proportions trop importantes, d'autre part parce que c'est dans l'activité même que peuvent s'éprouver les nouvelles découvertes.

On ne peut éviter de décliner ces régulations, comme y invite Linda Allal en trois types d'interactions : les régulations proactives, au moment de l'engagement dans l'activité ; les régulations interactives, tout au long du processus d'apprentissage ; les régulations rétroactives, au terme d'une séquence. Certaines de ces interactions sont orchestrées par l'enseignant qui invite les apprenants à prendre le temps de regarder, mobiliser, analyser. Mais son action est surtout orientée vers la construction de processus d'autorégulation internes à l'apprenant lui-même, sans lesquels il n'y aurait pas de construction de l'autonomie, mais aggravation des écarts au détriment de ceux qui ont besoin, justement, de l'école pour apprendre cette chose si importante.

Références

Linda Allal, « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », dans Michaël Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux et Niestlé, 1988.

Élisabeth Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », dans Nicole Ramognino et Pierrette Vergès (éds.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Presses Universitaires de Provence, 2005.

Jacques Crinon, « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire », *Repères* n° 38, p. 137-149, 2008, <https://journals.openedition.org/reperes/402>

Maria-Alice Medioni, « Peut-on échapper à l'évaluationnité ? », *Cahiers pédagogiques* n° 491, p. 29-31, 2011, <https://ma-medioni.fr/article/peut-on-echapper-evaluationnite>

Maria-Alice Medioni, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Chronique sociale, 2016.

[1] Cadre européen commun de référence pour les langues.