

Vers une pédagogie de l'entraînement...

ou comment préparer les élèves aux tâches communicatives plus complexes (de « niveau 4 »¹) en pratiquant l'évaluation formative?

Un constat: dans le cadre de la pédagogie par compétences, l'élève est amené à réaliser des tâches d'une certaine complexité (de « niveau 4 »), en associant à bon escient un certain nombre de savoirs à un certain nombre de savoir-faire, en fonction de la situation. Or, le professeur peut avoir tendance à trop vite considérer que, si l'élève maîtrise ces savoirs et ces savoir-faire (plus ou moins indépendamment les uns des autres), il devrait pouvoir réaliser une tâche complexe qui les associe. Ce n'est évidemment pas le cas, et c'est une cause des nombreux échecs constatés par beaucoup de professeurs. Il s'agit donc d'entraîner l'élève à réaliser ces tâches complexes.

Quelques pistes...

1. Tout en étant au clair par rapport au fait que mon objectif est bien d'amener les élèves à réaliser des tâches d'une **certaine complexité** (de niveau 4), je prépare ces dernières en passant par
 - des **savoirs, savoir-faire** d'abord isolés (niveaux 1, 2) que j'exerce de plusieurs manières (entre autres du drill) ;
 - des **savoirs, savoir-faire articulés avec des stratégies** (niveau 3).

Cette démarche donne ainsi plus de chances à tous d'atteindre le niveau de maîtrise nécessaire.

2. Je propose **plusieurs tâches complexes du même type** dans la même séquence de cours afin **d'optimiser le transfert**. En d'autres mots, une tâche que j'aurais auparavant utilisée (trop vite ?) comme évaluation sera à présent utilisée comme exercice supplémentaire dans le cadre de cette séquence de cours.

L'élève apprend ainsi à transférer ses savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations en partie semblables (même famille de tâches) et en partie différentes de la situation d'apprentissage.

La tâche d'évaluation qui suivra sera une nouvelle tâche de la même famille de tâches et abordant les mêmes champs thématiques, d'un niveau de difficulté semblable, nécessitant un nouveau transfert, une nouvelle adaptation, mais à laquelle l'élève aura été entraîné.

Voici un exemple succinct d'une succession de tâches dans le cadre d'une séquence de cours de début d'apprentissage dont l'objectif de communication serait :

Tu devras être capable de décrire une maison, de poser des questions à ce sujet, de comprendre une telle description.

¹ Voir à ce sujet le document « 4 niveaux de tâches » :

LIEN : à renvoyer vers document XXXX

Situation 1 (bien sûr après un « input » suffisant des savoirs et savoir-faire linguistiques appropriés, et après avoir exercé des stratégies de communication adéquates) :

Les élèves participent à un concours. Ils imaginent la maison idéale pour une famille (néerlandophone/anglophone/germanophone) possédant des revenus moyens. Ils présentent leur projet devant la classe. Les autres élèves constituent le jury. Ils posent quelques questions sur chaque projet et en finale désignent le meilleur.

Situation 2 (entraînement supplémentaire):

Chaque élève dessine le plan (simple) d'une maison.

Par paires, chaque élève doit dessiner la maison de son voisin sans la regarder en se servant uniquement des instructions orales données par ce dernier (pas de gestes autorisés).

On compare ensuite l'original et la copie.

Situation 3 (évaluation):

Jeu de rôles avec le professeur. Temps de préparation: 3 minutes (pas de possibilité de prendre des notes).

*Tu es le représentant d'une organisation plaçant des étudiants flamands dans des familles wallonnes. J'ai marqué mon accord pour accueillir un de ces étudiants.
Pose-moi des questions sur ma maison pour t'assurer qu'elle sera assez confortable.*

Durée : 1 minute.

Il va de soi que travailler de cette façon risque d'allonger le temps nécessaire à « boucler » une séquence de cours. Cette répétition d'activités assez semblables risque d'autre part de provoquer un certain sentiment de lassitude chez les élèves. C'est pourquoi il peut être intéressant d'imaginer un maximum de scénarios possibles. Les variables sont, entre autres, le moment où se déroulera l'activité, la nature et la durée de celle-ci.

Voici une liste non exhaustive de possibilités visant à mettre en oeuvre ce concept d'entraînement :

- Le professeur propose une activité de réinvestissement immédiatement après la séquence de cours et la classe réalise cette activité.
- Idem, mais cette activité est proposée plus tard (par exemple pour préparer les élèves à un « bilan » ou un examen).
- En cas de tâches d'expression orale, on privilégiera le travail par paires, donnant à chaque élève l'occasion de s'exercer. Ensuite, seuls quelques élèves (issus de

préférence de paires différentes) pourraient réaliser l'activité devant la classe, donnant lieu alors à un feedback collectif.

- Le professeur ne demande pas aux élèves de réaliser réellement l'activité. Il énonce la tâche et les élèves la préparent individuellement en se posant, par exemple, les questions suivantes :
 - *Qu'est-ce qui est semblable à et qu'est-ce qui est différent de la situation d'apprentissage ?*
 - *De quels mots, structures, fonctions, idées ai-je besoin ?*
 - *Quels sont les critères qui assureront une bonne réalisation de la tâche ?*
- Après une (ou plusieurs) séquence(s) de cours, le professeur demande aux élèves d'imaginer des activités d'évaluation (= activités de transfert) possibles (faire des « ponts vers le futur »).
- Le professeur propose une tâche d'entraînement portant sur plusieurs séquences de cours.
- La tâche d'entraînement prend la forme d'une (courte) évaluation non cotée (évaluation à valeur formative – feedback donné aux élèves).
- Le professeur intègre dans une séquence de cours (centrée, par exemple, sur un échange avec une école néerlandophone, anglaise ou allemande) des savoirs/savoir-faire développés dans une séquence précédente (traitant par exemple de la présentation de soi); c'est le principe d'une progression en spirale.

3. Je travaille dans une logique d'évaluation formative en refusant une conception binaire des notions d'évaluation à valeur formative et d'évaluation à valeur certificative lorsque...

- Je prends en compte les résultats d'un test formatif pour les élèves qui le réussissent.
- Je ne prends pas en compte les résultats d'un test à valeur certificative si ces derniers sont négatifs pour un pourcentage anormalement important d'élèves, ou je ne les prends en compte que pour les élèves qui sont en situation de réussite. Dans ce cas, cette évaluation à valeur certificative se transforme en évaluation à valeur formative.
- Je retarde au maximum ma décision de réussite ou d'échec : je peux, par exemple, établir un contrat moral avec mes élèves leur assurant qu'une réussite lors de l'épreuve certificative de juin leur assurera la réussite finale, quels qu'aient été leurs résultats antérieurs. En d'autres termes, l'élève ayant des difficultés en début d'année conserve toutes ses chances... à condition de faire la preuve de ses compétences au plus tard en fin d'année scolaire.

- Je me donne la permission (à négocier parfois avec la direction) lorsqu'un premier bulletin arrive trop vite (début octobre, par exemple) de remplacer une note chiffrée par un commentaire écrit.
- Je me positionne pendant l'année scolaire comme un « entraîneur » cherchant à préparer le plus efficacement possible ses élèves (d'un point de vue pédagogique et psychologique) sans mettre trop vite ma « casquette de juge » que je devrai cependant accepter de porter en fin d'année scolaire.
- Au cas où un élève échoue lors d'une évaluation certificative d'une compétence, je peux prendre en compte, au bénéfice de l'élève, une évaluation formative de la même compétence (portant sur le même objectif) réussie peu de temps auparavant.
- Je profite des activités de classe, de travaux partiellement réalisés seuls, des préparations à domicile et même de contrôles de synthèse à visée certificative pour donner un feedback à l'élève concernant ses points forts et ses points faibles.
- Dans la même logique, je demande aux élèves de prendre quelques résolutions réalistes et concrètes (= les écrire) pour remédier à leurs points faibles (après le contrôle de synthèse de Noël, par exemple).
- J'amène mes élèves à anticiper le contenu d'un test.
- Je clarifie au maximum (ou mieux encore, je construis avec eux) les critères sur lesquels ils seront évalués.
- Je consacre du temps aux stratégies d'apprentissage (*comment mémoriser du vocabulaire, comment comprendre correctement une consigne, comment aller rechercher rapidement les infos essentielles dans un document...*).