

Former des élèves stratèges

S'il reste beaucoup à faire pour affiner nos formulations de consignes – en évitant les erreurs, les malentendus, les implicites abusifs... les difficultés inutiles en somme –, l'essentiel consiste à exercer les élèves à se familiariser avec elles, à prendre du recul, en s'appropriant les « bons gestes », afin de devenir des stratèges et d'acquérir simultanément les bons réflexes permettant une relative automatisation. Il s'agit de leur mise œuvre dans le cadre de la classe, en espérant un transfert lors de travaux à la maison et... lors d'examens.

En partant de consignes concrètes, on invite les élèves à se poser toute une série de questions.

- Suis-je capable de me redire mentalement la consigne afin de me l'approprier, de l'intérioriser, en la répétant ou en la reformulant dans mon langage intérieur ?
- Pour traiter cette consigne, de quelles ressources dois-je disposer (savoirs antérieurs, habiletés, données présentes dans l'énoncé ou documents à aller consulter ailleurs...). Il s'agit ici de l'amont de la consigne, de son « passé », que l'élève doit mettre en relation avec le présent.
- N'y aurait-il pas intérêt à « décortiquer » la consigne, en dégageant les mots importants (qui peuvent être des « petits mots » en apparence insignifiants : tout peut changer dans un énoncé de mathématiques entre « le » et « un ») et en relevant les verbes de consigne, avec leur sens spécifique selon la discipline. Dans le cas de questions, repérer l'injonction qui est faite. On travaille ici sur la dimension « présente » de la consigne.
- Puis-je anticiper sur le résultat final ? La projection dans le futur est souvent indispensable pour se lancer dans une tâche. C'est faute de savoir le faire (et même de penser à le faire) que bien des élèves prennent des fausses pistes ou se découragent.

Il est probable que lorsque la consigne est simple, familière, ritualisée, ce travail réflexif est inutile. Mais l'enseignant doit résister à la tentation de renoncer à la complexité : s'il faut faciliter la tâche dans la formulation et la présentation de la consigne pour des élèves en difficulté, il n'est pas question pour autant

d'y renoncer. Pour affronter les difficultés, l'effort sera porté sur l'appropriation de moyens, qui sont précisément un composé de bons gestes à acquérir et de réflexions à mener à partir des consignes données. Ajoutons encore qu'une autre condition favorise la maîtrise de la capacité à bien lire les consignes, qui consiste à adopter une attitude positive, de confiance à leur égard : les paroles encourageantes de l'enseignant, une mise en condition non stressante (pourquoi pas à travers une séance de relaxation avant de se lancer dans un travail ardu ?) comme le fait de déclarer clairement que la tâche est tout à fait réalisable, mais pas vraiment « facile » (rien de plus décourageant que de rencontrer des obstacles pour un travail décrété « pourtant facile », « évident ») sont autant de postures, parmi d'autres, qui y participent.

De bons ou d'anciens bons élèves (tels les enseignants) pourront affirmer que ces efforts sont inutiles, et qu'eux-mêmes accèdent spontanément aux bons réflexes face à des consignes, sans avoir besoin d'un enseignement spécifique. Nous ne devons pas pour autant renoncer à cet apprentissage. L'enseignant qui a atteint une certaine « expertise » oublie la phase laborieuse qu'il a vécue, plus ou moins consciemment, en tant que « novice ».

De multiples activités permettent aux élèves de se construire ces compétences. Nous examinerons dans la seconde partie un inventaire d'activités possibles pour y parvenir. Ces activités « décrochées » ne remplacent pas un travail quotidien réalisé à partir des consignes données lors des cours ordinaires, mais favorisent des moments de réflexion et de recul qui sont souvent indispensables. Former des élèves stratèges, c'est aussi faire entrer les élèves dans le monde de la « métacognition ».

Pour accroître l'efficacité des apprentissages, de nombreux travaux ont montré l'importance de l'explicitation par l'élève lui-même des procédures qu'il a mises en œuvre pour parvenir à un apprentissage ou à un résultat. Un des outils de cet objectif est le « dialogue pédagogique » autour des manières

personnelles de procéder. Dialogue « vrai », c'est-à-dire fondé sur le fait que l'enseignant ne connaît pas la réponse aux questions qu'il pose (« Comment t'y es-tu pris ? », « Cela t'a-t-il semblé difficile ? »...) – ce qui correspond à une pratique sociale ordinaire, mais qui a lieu assez rarement à l'école !

POUR QUE LE DIALOGUE MÉTACOGNITIF FONCTIONNE, IL FAUT RESPECTER UN CERTAIN NOMBRE DE RÈGLES... UNE POSTURE LOIN D'ÊTRE AUSSI ÉVIDENTE QU'IL N'Y PARAÎT !

- S'efforcer de « coller » le plus possible à l'élève, ne pas induire ses réponses, suivre son cheminement.
- Éviter les questions en « pourquoi » qui sont un peu paralysantes et préférer le « comment », au début très concret – au ras des pâquerettes –, pour essayer, petit à petit, d'accéder aux procédures mentales, et pas seulement matérielles.
- Reformuler ce que dit l'élève, mais en n'allant pas trop loin dans ce sens ; il y a une bonne distance à trouver (les sociologues parlent des entretiens semi-directifs, c'est un peu cela ici).
- Amener peu à peu des conseils, notamment à travers les échanges entre élèves, tout en gardant bien à l'esprit que ce qui est valable pour l'un ne le sera pas forcément pour l'autre.
- Respecter le rythme de réflexion de l'élève ; ce type de dialogue va à l'encontre de nos traditions de vitesse et de cadences souvent « infernales ».

Voici, en exemple de ce type de dialogue, des extraits d'une discussion menée à la suite d'une épreuve de l'évaluation en 6^e. La consigne était : « Trace un triangle avec l'un des côtés en couleur. Puis trace le segment qui joint le milieu du côté colorié au segment opposé. »

Le professeur – Est-ce que quelqu'un veut commencer à dire comment il a fait ce jour-là pour effectuer la consigne ?

Karine – Moi, j'ai eu du mal, parce qu'il me fallait un temps de réflexion et avec le temps limité, euh...

Le professeur – Tu as eu du mal parce qu'il te fallait un temps de réflexion et avec le temps limité, ça te gênait. Est-ce que tu peux me dire quand même, dans ton souvenir, comment tu as fait ce jour-là ?

Karine – J'ai fait un peu au hasard, parce que j'avais pas très bien compris. J'ai... essayé de faire passer par le sommet opp... par le côté colorié et par... euh...

Le professeur – Côté colorié, tu comprenais, mais... qu'est-ce que tu ne comprenais pas exactement ?

Karine – Faire passer par le... Puis trace un segment qui joint le milieu du côté opposé au sommet opposé.

Lylian – Côté colorié !

Le professeur – Côté colorié au sommet opposé.

Le professeur – Est-ce que Mickaël pourrait nous expliquer comment il a fait avec son demi-triangle colorié en couleur ?

Le dialogue se poursuit, un élève qui a réussi explique alors à ses camarades, avec ses mots à lui. La verbalisation aura peut-être permis à Karine de comprendre ses erreurs, son incompréhension. Pas de remède miracle : il faudra fréquemment avoir recours à ces activités réflexives pour que la lecture de consignes s'améliore. Des récapitulations synthétiques du professeur (« Voilà où nous en sommes ») accompagnent ces dialogues, qui peuvent être répertoriées dans une fiche de ce type :

- Comment tu t'y es pris ? Penses-tu avoir bien réussi ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
- Est-ce que la consigne que tu avais à exécuter t'était familière, ou est-ce qu'elle t'a surpris ?
- Quelles difficultés as-tu rencontré ? Qu'as-tu fait pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as utilisé des conseils vus auparavant ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu pourrais réutiliser ailleurs ?
- Qu'est-ce qui t'aurait été utile pour faire ce travail ?
- Penses-tu réutiliser plus tard ce que l'on vient d'apprendre ensemble ?
- As-tu repéré des façons personnelles de faire ? En quoi est-ce différent de la manière de faire de tes camarades ?

Ce type de pense-bête n'est qu'un outil ; il doit être complété par l'habileté professionnelle de l'enseignant qui posera les bonnes questions au bon moment, qui évitera le style « interrogatoire de police » que l'on trouve dans un dessin de Pol Le Gall, publié dans le numéro « Aider à travailler, aider à apprendre » des *Cahiers pédagogiques* (n° 336), où des adultes se penchent sur un malheureux élève et l'assaillent de questions, tandis qu'un autre demande : « Est-ce qu'il a parlé ? », à la manière d'un policier justement.

Les activités métacognitives peuvent commencer très tôt, en les adaptant lorsqu'il s'agit de tout jeunes enfants, mais la verbalisation à l'école maternelle est une bonne manière de lancer un parcours sur toute la scolarité, ce qui rend l'élève de plus en plus conscient de ce qu'il fait et l'aide à trouver du sens dans les activités scolaires.

Voir activités page 58 et 64

⁹ Il est souvent intéressant d'enregistrer ces moments, puis de les analyser. Il existe trop peu de vidéos de ce type, surtout pour le secondaire. Nous lançons un appel pour des dispositifs comme la Banque de séquences didactiques de Canopé-Montpellier, où l'on filme la classe puis l'on fournit une analyse du travail effectué.