

# Penser les ressources dans l'enseignement-apprentissage des langues

Maria-Alice MEDIONI  
Centre de Langues-Lyon2  
Secteur Langues du GFEN

Publié dans la revue *Dialogue* du GFEN.  
Dossier : L'aide : comment faire pour qu'ils s'en passent ?,  
n° 135, janvier 2010 (pp. 59-61)  
Repris dans la revue *Savoirs et Formation* de l'AEFTI,  
n° 79, janv., fév., mars 2011

L'univers de l'enseignement des langues a été bouleversé il y a bientôt 10 ans par l'introduction de la perspective actionnelle portée par le *Cadre européen commun de référence pour les Langues* (CECRL) : il s'agit maintenant de produire des actions finalisées et avec les autres — la co-action — dans la langue étudiée et dans un cadre social donné, celui du travail, des études ou du quotidien. Avec la perspective actionnelle, on redécouvre en quelque sorte l'auto-socio-construction, même si la focalisation sur les tâches et l'insistance sur les objectifs entraîne encore bien des confusions et conduit les enseignants à retrouver des pratiques qui tiennent encore majoritairement du behaviorisme <sup>1</sup> ou de la pédagogie par objectifs. En même temps que l'on peut se réjouir de cette émergence de la primauté de l'action, force est de constater que la prégnance du faire s'installe au détriment de l'activité intellectuelle et de la conquête de l'autonomie langagière. D'où notre réflexion au sein du Secteur Langues du GFEN, sur la question des ressources.

Parce que la démarche a pour objectif de mettre l'élève en activité intellectuelle, l'enseignant se trouve investi d'un rôle plus difficile : celui de prévoir la situation didactique et par conséquent, les ressources nécessaires pour cette activité, de façon à ce que le problème soit dévolu à l'élève <sup>2</sup> et éviter de faire à sa place, car la sous-estimation des ressources entraîne, nécessairement, un recours plus prégnant à l'enseignant comme seule référence solide et à une demande de correction au détriment d'une activité de validation par les élèves eux-mêmes. L'enseignant, de ce fait, occupe trop de place dans les moments de travail des élèves et sombre, inévitablement, dans l'écueil de ce que Margarida Cambra Giné appelle "*l'incontinence verbale*" <sup>3</sup>. Ce qui l'empêche de fournir l'attention nécessaire aux actions — les siennes et celles des élèves —, oubliant ainsi le précepte de Jean-Marie de Ketele : "*Parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps.*" <sup>4</sup>

## Le groupe : le socio

---

<sup>1</sup> Le modèle béhavioriste développé par Skinner (psychologue étasunien, 1904-1990) est basé sur le schéma stimulus-réponse-renforcement dont l'objectif est l'acquisition d'un comportement automatisé.

<sup>2</sup> Sur la dévolution (Broussaud), voir : [http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9volution\\_de\\_probl%C3%A8me](http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9volution_de_probl%C3%A8me)

<sup>3</sup> Margarida Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003, p. 69.

<sup>4</sup> Jean-Marie de Ketele, *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1987, p. 46.

Parmi ces ressources, dans une perspective socio-constructiviste, le groupe en est une d'importance. Il est souvent cité en premier dans les évaluations menées avec les élèves. Rien d'étonnant à cela dans la mesure où c'est une modalité de travail assez peu mise en œuvre dans les classes et suffisamment insolite voire séduisante pour être retenue par l'ensemble des élèves. Conçu comme un "étayage entre pairs" <sup>5</sup>, il peut permettre la confrontation des représentations, plus facilement que dans un "dialogue" enseignant-élève. Mais pour cela, l'enseignant doit mettre en place une situation qui oblige à coopérer plutôt qu'à prendre pouvoir sur les autres car si le travail en groupe est une ressource indéniable pour la résolution de la tâche, dans la perspective socio-constructiviste tout comme dans la perspective actionnelle, il peut s'avérer totalement contre-productif s'il n'est pas régi par des règles explicites qui assurent son fonctionnement comme ressource <sup>6</sup>. Règles et conditions de fonctionnement du travail en groupe sont bien au centre de la conception de la tâche si l'on veut que les objectifs qui lui sont assignés soient compris par les élèves. Se pose alors la question de la visibilité de ces processus par les élèves et de la possibilité qu'ils ont d'en prendre conscience ou pas et de les modifier en conséquence.

Nombreux sont les enseignants qui, ayant "essayé" le travail en groupe y renoncent, faute d'une formation suffisante sur les exigences de cette modalité de travail. Car on peut se poser également la question de la pertinence du travail collectif dans les différentes phases d'une situation d'apprentissage : si certaines de ces phases peuvent requérir le travail collectif — récolte, sélection des idées et décisions à prendre quant à la production requise —, d'autres relèvent davantage d'un travail personnel qui est très souvent omis — réflexion personnelle pour alimenter la réflexion du groupe, mise à l'épreuve de ce qu'on vient de travailler pour vérifier ce qu'on a compris — d'autres encore s'inscrivent dans une dialectique délicate entre travail personnel et travail collectif : c'est le cas, par exemple de la production écrite. D'où l'intérêt de prêter une attention toute particulière à ces interactions pour qu'elles puissent être, comme elles le prétendent, le lieu de la confrontation des apports et des hypothèses, de la négociation des choix et du sens, de la pratique progressive de la langue-cible et de la préparation à la mise à l'épreuve de chacun.

Mais il est nécessaire aussi qu'elles puissent constituer un cadre qui permet l'évolution des modes d'organisation du travail et d'échange, car sans ce souci de régulation nécessaire du travail en groupe, ce seront toujours les mêmes élèves qui tireront leur épingle du jeu parce que disposant de savoirs et de stratégies construits y compris hors de l'école, ce qui leur permet d'être dans une familiarité vis-à-vis de la forme scolaire. Les élèves les plus fragiles, non connaisseurs des codes requis, continueront à ne pas pouvoir prendre leur place dans cette co-action, d'autant plus si les formes de travail mises en place dans la classe ne sont pas suffisamment travaillées, réfléchies et maîtrisées.

### **L'activité de l'élève : l'auto**

Il existe aussi d'autres ressources que les élèves ont davantage de difficulté à identifier : les leurs propres. Le centre de gravité de la situation d'apprentissage n'est pas l'apport de l'enseignant ni même les ressources qu'il met à la disposition des élèves, aussi authentiques soient-elles — *l'input* ou les données en entrée — mais l'activité même de l'élève, ce qu'il fait avec ces apports — *l'intake* ou la saisie —. Pour construire un savoir procédural, l'élève est amené à entrer dans une "*démarche inductive de généralisation*" qui l'oblige à construire des

---

<sup>5</sup> Margarida Cambra Giné, *op. cit.*, p. 159 et suiv.

<sup>6</sup> Maria-Alice Médioni, "Le travail en groupe. Spécificités et exigences" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, pp. 24-26.

règles procédurales. C'est ainsi que les repérages effectués à l'occasion d'une tâche de compréhension vont constituer les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche de production à venir. Ces ressources sont construites par l'élève lui-même, en coopération avec les autres, et grâce au dispositif mis en place pour qu'ils parviennent à le faire.

Je voudrais à ce sujet insister sur une critique qui est souvent et depuis longtemps adressée aux pédagogies nouvelles : celle d'être des pédagogies laxistes. C'est pour le moins paradoxal quand on connaît nos démarches qui proposent un cheminement vers l'apprentissage à travers une succession de tâches articulées entre elles et aboutissant à une réalisation concrète — vous avez dit actionnel ? Une *doxa* constructiviste mal digérée, souvent diffusée dans des établissements de formation, malheureusement, a réduit cette exigence du contrat didactique au refus de la réponse, dans une conception spontanéiste qui laisserait entendre que "puisqu'ils sont capables et qu'ils ne sont pas tout seuls, ils vont y arriver...". C'est nier le travail d'élaboration exigeant que requiert une situation d'apprentissage prenant appui sur le concept de démarche d'auto-socio-construction du savoir. En outre, nous ne nous interdisons en aucune façon d'intervenir lorsque la question se situe hors de la zone de proche développement des élèves — Vygotski —, compte tenu de leur niveau, mais cela suppose un travail précis sur le plan didactique de la part de l'enseignant.

### **L'analyse réflexive**

L'enseignant a intérêt, on le voit, à penser ces ressources mais encore faut-il que les élèves les perçoivent ainsi. Le manque de visibilité de ces apports peut ne pas constituer un étayage suffisant pour l'activité. C'est là qu'intervient la conscientisation des procédures et des processus qu'il faut organiser pour les élèves. Cette conscientisation peut intervenir à l'issue d'une démarche, d'un atelier, d'une mise en situation d'apprentissage mais aussi au cours du travail, dans des moments que l'on pourrait qualifier de "pauses méthodologiques" qui permettent de récapituler ce qu'on vient de voir, ce dont on dispose pour la phase suivante, et surtout de se projeter dans la nouvelle tâche requise.

S'il faut écrire une lettre pour demander à participer à un projet, de quoi dispose-t-on dans les documents travaillés et dont-il va falloir faire état ? La notion de genre : quels sont les réquisits d'une lettre, de ce type de lettre ? A qui s'adresse-t-on ? Va-t-on tutoyer ou vouvoyer ? Etc. Ces éclaircissements sont importants pour que tous les élèves puissent s'engager dans la tâche en y voyant un peu plus clair sur les attendus. Ils sont pris en note par l'enseignant sur des affiches et placés sur les murs de la classe. Ils servent ainsi de références, de points d'appui qui restent disponibles, parce que re-positionnables, pendant toute la durée de la mise en situation : les élèves peuvent s'y référer à tout moment et l'enseignant les remettre en mémoire lors de ses différentes interventions. Cela contribue à déplacer le regard des élèves de l'enseignant vers d'autres ressources et évite le recours constant et unique à la parole magistrale auquel on assiste d'ordinaire, dès qu'une question ou un problème apparaît. Ce déplacement n'est pas que spatial mais ouvre la voie, me semble-t-il, vers un début de modification d'un rapport à la connaissance exclusivement centré sur l'enseignant comme détenteur de tout savoir, en prenant appui et confiance dans des ressources élaborées collectivement.

### **Des ressources ambiguës**

Certaines ressources, plus familières, sont porteuses d'ambiguïtés et peuvent conduire à des malentendus qui peuvent nuire à l'apprentissage : c'est le cas, en particulier de la correction et du cahier. Dans une conception de l'enseignement-apprentissage centrée autour de l'activité de l'élève, la correction ne peut plus être considérée comme un bon étayage. N'oublions pas que pour qu'il y ait communication il faut que les conditions soient réunies pour qu'elle puisse avoir lieu : la préoccupation pour la correction linguistique ne peut pas être envisagée comme prioritaire, car la conséquence d'une telle attitude c'est justement l'interruption de la communication. Encore une fois, le rôle de l'enseignant devient plus complexe car il doit élaborer des situations qui rendent l'élève capable de faire évoluer son interlangue, d'avancer vers davantage d'autonomie langagière, par la construction d'une vigilance que Pierre Bange appelle la bifocalisation :

*"On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication."*<sup>7</sup>

Or, quand l'élève corrige les erreurs signalées, soulignées par l'enseignant, peut-on dire que c'est ce qui le fait évoluer vers plus d'autonomie langagière ? Il faudrait pour cela qu'il puisse réinvestir la correction magistrale dans un autre contexte, dans une réparation autonome. Penser la correction comme une ressource, c'est penser des situations qui vont aider à la construction de cette double vigilance, notamment les activités de mises à l'épreuve et de métacognition.

Pour ce qui est du cahier, nous savons que son utilisation peut se transformer de ressource en obstacle. Pour les élèves, il présente un risque de taille car il devient vite la ressource rassurante et privilégiée au détriment du recours aux documents authentiques mis à leur disposition et au travail de réélaboration constante des matériaux proposés. Les recommandations répétées des enseignants réinterprétées par les élèves — tout écrire sur le cahier, relire son cahier, coller les documents sur le cahier pour qu'ils ne se perdent pas — nourrissent une focalisation sur le cahier qui peut nuire à l'activité, dans la mesure où certains élèves risquent de s'investir davantage sur la copie que sur la production demandée. C'est une des sources de malentendus regrettables : les élèves les plus fragiles se raccrochent à ce qui leur semble contenir, fixer l'essentiel du cours, et se désinvestissent dans la croyance qu'ils peuvent se contenter du recours au cahier pour s'acquitter de leur métier d'élève.

C'est dire l'importance du cadre de travail et des arbitrages que sont amenés à faire les enseignants entre, par exemple, la communication ou la correction linguistique, l'absence de réponse ou la mise en place de ressources.

C'est à ces conditions, nous semble-t-il, que les élèves peuvent s'autoriser à prendre les risques requis pour un apprentissage de LE, c'est-à-dire, dans un accompagnement, un étayage qui tienne davantage de l'échafaudage que du soutien<sup>8</sup>, et dans une sécurité qui permette de s'engager dans des chemins nouveaux et inconnus. Cet accompagnement et cette sécurité sont

---

<sup>7</sup> Pierre Bange, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *Aile*, 1, 1992, p. 56.

<sup>8</sup> Etayage se traduit en espagnol par *andamiaje* qui signifie aussi échafaudage. Cette analogie nous semble intéressante pour comprendre la différence entre un étayage qui permet de construire plus haut et un soutien qui s'avère trop souvent inefficace. Si l'on file la métaphore, le soutien s'apparente à la béquille : lorsqu'on la retire, l'édifice risque de tomber. L'échafaudage, lui, a servi à grimper plus haut, là où on n'aurait pas pu accéder tout seul mais à partir de là, on peut construire du nouveau.

essentiels pour tous les élèves, mais particulièrement pour ceux qui sont le plus en difficultés, bien souvent parce qu'ils ne bénéficient pas d'un environnement qui les prédispose à entrer dans les codes de l'école, dans le jeu scolaire trop souvent opaque. Eclaircir les enjeux, tracer le chemin pour autoriser le cheminement, offrir des ressources pour ne pas faire à la place, ménager des étapes pour ne pas priver les élèves du problème à résoudre, sont des actions qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant. Elles représentent des savoirs que la formation ne prend pas toujours en compte.