



FICHE D'ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN RAPPORT AVEC LES APPRENTISSAGES, DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS

THEMATIQUE 3 : ORGANISATION ET GESTION DES SAVOIRS

FICHE N°1 : L'APPRENANT ACTIF

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **l'Apprenant actif** » dont le contenu se retrouve à la page 06 du livret III.

I. Identification

Nom et prénom de l'enseignant
Sexe : ... Emploi.....Ancienneté générale :.....
Pays.....Région.....Province.....
Ecole.....Classe... Effectifs : G.....F.....T.....EVH.....

II) Éléments de diagnostic

Le contexte éducatif est marqué par la prédominance des théories constructivistes et socioconstructivistes. En dépit des mérites de ces approches qui font de la centration sur l'apprenant un principe clé, la magistralité subsiste. En effet, les cours sont plus passifs que actifs, les enseignants enseignent plus que les apprenants n'apprennent. Les efforts pour rendre actif l'apprenant se limitent à un cours dialogué ou à des exposés magistraux où l'enseignant soumet l'apprenant à des jeux de questions réponses. Du coup se pose la problématique du contenu à donner au concept « **apprenant actif** ». Afin d'amener les enseignants à intégrer ce concept et d'impacter leur pratique cette fiche été conçue.

III) Objectif général : L'objectif général de cette fiche est d'amener l'enseignant à s'approprier les caractéristiques d'un apprenant actif et de rendre sa classe active. De manière spécifique, il s'agit pour l'enseignant de :

- Aider l'enseignant à changer ses représentations sur le concept d'apprenant actif en situation d'enseignement/apprentissage ;
- Identifier après analyse d'une séquence de séquence la présence ou l'absence de la mise en activité de l'apprenant ;
- Concevoir une fiche pédagogique avec des mises en activité des élèves sur des tâches.

IV) DEMARCHE D'ANALYSE

IV.1. Phase I : Analyse des représentations

ACTIVITE : Recueil et analyse des représentations de l'enseignant sur l'apprenant actif. **Consigne :** Au regard des questionnaires ci- dessous, répondez par « d'accord » ou « pas d'accord » en cochant les items en vous référant à votre expérience. (Voir les apports théoriques en annexes)

Questionnaire 1

N°	un apprenant est	D'accord	Pas d'accord
01	Tout élève inscrit		
02	Tout élève en classe.		
03	Tout élève qui participe au cours		
04	Tout élève qui travaille avec ses pairs pour construire le savoir		

Questionnaire 2

N°	un apprenant actif est	D'accord	Pas d'accord
01	Un élève qui répète à la suite du maitre		
02	Un élève qui réfléchit, recherche et construit son savoir le cas échéant sans intervenir en classe.		
03	Un élève qui est mis en activité par l'enseignant.		
04	Un élève intervenant relativement peu durant les activités de groupe.		

Questionnaire 3

N°	un apprenant passif est	D'accord	Pas d'accord
01	Un élève qui répète seulement		
02	Un élève en situation de handicap.		
03	Un élève qui n'est pas associé à la découverte des notions.		
04	Un élève qui ne fait pas ses exercices.		

Voir corrigé en annexe

IV.2. Phase II : Analyse des pratiques

ACTIVITE : analyse d'une séance

Consigne : identifie, dans la séquence de la séance transcrite ci-dessous, la passivité ou l'activité réelle de l'apprenant, ainsi que les activités d'enseignement-apprentissage proposées par le maître.

Classe : CP2

Discipline : mathématiques

Thème : Etude des nombres

Titre : Présentation des nombres de 41 à 49

	Transcription narrative des activités	Analyse possible
	<p>Le maître commence la leçon proprement dite par une phase concrète ; sous le regard attentif des élèves, il compte 40 cailloux ; il ajoute un et dit qu'il y a en tout 41 cailloux ; il fait répéter 42 cailloux par plusieurs élèves ; Il ajoute encore un caillou à 43 ; il dit ensuite qu'il y a 44 cailloux en tout ; répétition par plusieurs élèves. Il procède ainsi de suite jusqu'à 49. A chaque fois il fait répéter le maximum d'élèves. Après les cailloux, le maître procède à la même manipulation avec des bâtonnets, des bouchons et des capsules sous le regard attentif des élèves qui suivent et répètent à la suite du maître.</p> <p>A la phase semi concrète, il trace 40 bâtonnets 4 dizaines ; il ajoute 1 puis 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9. A chaque fois il donne le nombre correspondant et fait répéter le maximum d'élèves.</p> <p>A la phase abstraite, il écrit 41 ; 42 ; 43 ; 44, 45 ; 45 ; 47 ; 48 ; 49. Ecriture sur les ardoises par les élèves et lecture</p>	

Voir le corrigé en annexe

IV.3. Phase III : Conception de nouvelles pratiques et réinvestissement professionnel

Activité : élaboration d'une fiche

Consigne : En vous inspirant des caractéristiques de l'apprenant actif tirées des apports théoriques, élaborer une fiche pédagogique mettant l'accent sur les activités des élèves.

Voir proposition de corrigé en annexe

V. Récapitulatif/Que pouvons-nous retenir ?

V.1. Quelles sont les caractéristiques d'un apprenant actif ?

V.2 Cite trois stratégies pour rendre l'apprenant actif

V.3 Convoque deux théories centrées sur l'activité de l'apprenant.

Voir le corrigé en annexe

VI. Bibliographie

- **Livret III OPERA**
- **FORMATION ET EDUCATION** (1992) Viviane LANDSHEERE
- **Guide de l'enseignant calcul CP2 API**

Annexe 1 :Apports théoriques

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Extrait de : Les théories d'apprentissage

« L'apprentissage est un processus non observable et réorganisation des structures cognitives. Ce processus est finalisé visant à acquérir de nouvelles connaissances, d'habiletés, d'attitudes ou à modifier des acquis antérieurs, ce qui se traduit par un changement durable des comportements, dont l'objectif est de s'adapter à soi-même et à son environnement. La conception transmissive de

l'apprentissage, très ancienne, prétend que pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer ». Le savoir dispensé en milieu scolaire est comme un objet extérieur à la cognition. En outre, les méthodes pédagogiques sont dans une large mesure, conçue pour faciliter l'appropriation d'un savoir réifié, objectif, communicable ou transmissible, généralement selon deux voies privilégiées : le langagier et le visuel. Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir pour définir ce modèle.

Si l'on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activités que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves, c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction des connaissances par les élèves. C'est insister sur les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves, à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire.

Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme ou socio-cognitivism.

Quelques caractéristiques **de l'enseignement centré sur l'élève tirées de FORMATION ET EDUCATION** (1992) Viviane LANDSHEERE, :

- ✓ Les élèves prennent des initiatives, sont actifs.
- ✓ L'élève se voit offrir le minimum d'occasion de construire la connaissance, tant à l'école qu'en dehors de ses murs. La théorie constructiviste de Piaget est généralement la référence de base...
- ✓ Le maître est avant tout une personne de ressources. Il informe des moyens disponibles et en facilite l'accès. Il diagnostique les problèmes de l'élève, le guide sans le contraindre, travaille le plus souvent possible avec lui seul ou avec des petits groupes ;

- ✓ Le travail en petits groupes parfois composé d'élèves d'âges différents, est aussi favorisé. L'hétérogénéité est souvent préférée.

Annexe 2 : Corrigés

Q1 : 1 Pas d'accord 2 Pas d'accord 3 d'accord 4 Pas d'accord / Q2 1. Pas d'accord 2. D'accord.3 d'accord 4. D'accord / Q3 : d'accord ; 2. Pas d'accord.3. Pas d'accord 4. Pas d'accord

Analyse de la séquence : Leçons bien concrétisée, abondance de matériels, passivité dans la manipulation, dans la découverte des notions. C'est le maître qui fait tout, l'élève reçoit et répète

Fiche conçue pour mettre l'accent sur l'activité de l'apprenant

Annexe 3 : Proposition de fiche

Mathématique CP2

Thème : Etude des nombres

Titre : Présentation – écriture des nombres de 41-49

Objectifs d'apprentissage : A l'issue de la séance, l'apprenant doit être capable de :

- Compter de 41 à 49 et décompter de 49-41 ;
- Ecrire les nombres en chiffres et en lettres de 41 à 49
- Identifier des groupements de 41, 42 43 44 45 46 47 48 et 49 objets.

Matériel/Support : tableau, craie, ardoises géantes, dizaines ; ardoise à points mobiles.

Matériel individuel : tableau, craie, dizaines de bâtonnets.

Document : Guide API, Calcul CP2, Guide ASEI PDSI.

Durée : 30 mn

Méthode/Technique : travaux de groupe, tutorat

Déroulement de la leçon

Étapes	Rôles de l'enseignant	Activités des apprenants	Observations
Phase de présentation			
Calcul mental	Donne 3 petits problèmes - Ali a 34 billes. Son frère lui ajoute 2 billes. Combien de billes a-t-il ? Awa a 37 bonbons. Aline lui donne 1 bonbon. Combien de bonbons a-t-elle maintenant ? Sur un arbre, il y a 39 oiseaux, 1 oiseau vient se poser. Combien d'oiseaux y a-t-il en tout ?	Réfléchissent et écrivent les réponses. 36 billes 38 bonbons 40 oiseaux	
Rappel oral Rappel écrit	Fait compter de 10 à 40 et décompter de 40 à 10. Dicte 37 ; 35, 40	Comptent de 10 à 40 et décomptent de 40 à 10. Écrivent 37, 35, 40	
Motivation	Communique les Objectifs de la leçon aux apprenants en utilisant des mots simples.	Écoutent puis reformulent les objectifs en leurs propres termes. Disent ce qui est attendu d'eux.	
Présentation de la situation d'apprentissage	Mon père a 4 dizaines de bœufs, il achète 5 bœufs. Dis le nombre de bœufs qu'il a maintenant.	Formule des hypothèses	
Analyse/Échanges/Production	Consigne 1 Individuellement, comptez 4 dizaines de bâtonnets devant vous. Ajouter entre 1 et 9 unités et trouver le	Comptent les bâtonnets de 41 ; 42 ;43 ;44 ;45 ;45 ;46,47,48, 49 Décomptent 49,48,47,46,45,44,43,42,41	

	<p>nombre total à présent. Echanger en groupe Faire compter les bâtonnets de 41 à 49 Décompter de 49 à 41</p>		
	<p>Consigne 2 Dessinez quatre dizaines de bouchons et faire ajouter de 1 à 9 Echanger en groupe Compter les bouchons dessinés de 41 à 49 puis décompter de 49 à 41</p>	<p>Comptent les bouchons de 41 ; 42 ;43 ;44 ;45 ;45 ;46,47,48, 49 puis décompter de 49 à 41</p>	
	<p>Consigne 3 Demande aux apprenants d'écrire et de lire les nombres de 41 à 49 en chiffres et en lettres Ecrit les nombres dans le tableau de numération</p>	<p>Ecrivent 41 ;42 ; 43 ; 44 ; 45 ; 46 ;47 ; 48 ; 49. Quarante et un, quarante-deux, quarante-trois, ... Ecrivent dans le tableau de numération</p>	
<p>Synthèse/ Application Vérification des hypothèses</p>	<p>Écrit les nombres de 41 à 49 au tableau en chiffres et en lettres et les fait lire. Donne la réponse au problème du début</p>	<p>Ecrivent 41 ;42 ; 43 ; 44 ; 45 ; 46 ;47 ; 48 ; 49. Quarante et un, quarante-deux, Mon père a 45 bœufs maintenant</p>	

Evaluation

Étape 1 Évaluation des acquis	Faire compter de 41 à 49 et décompter de 49 à 41 Dicte en chiffre 44, 48 et fais écrire en lettres 49	Comptent de 41 à 49 et décomptent de 49 à 41 Ecrivent 44 48 et quarante-neuf	
Activités de prolongement	Demande de fabriquer une perle de 48 graines	Fabriquent une perle de 48 graines.	

FICHE N°2 : L'ÉLABORATION, LA FORMULATION ET LA PASSATION DE LA CONSIGNE

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **L'élaboration, la formulation et la passation de la consigne** » dont le contenu se retrouve à la page 28 du livret III de OPERA.

I. Identification

Nom et prénom de l'enseignant

Sexe : ... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G.....F.....T.....EVH.....

II. Diagnostic

La consigne est un facteur déterminant de la réussite. Son élaboration aussi bien que sa formulation et sa passation conditionnent la qualité des apprentissages. Aussi, les enseignants développent-ils des stratégies pour maîtriser son emploi afin qu'elle puisse être réellement profitable aux différentes acquisitions des apprenants.

En dépit des efforts fournis par les praticiens dans cette quête, il n'est pas rare de constater en situation classe une confusion entre questions et consignes, des formulations de consignes peu claires ne permettant pas aux élèves de les comprendre. Cet état de fait est préjudiciable aux apprentissages dans les structures scolaires. C'est pourquoi, il s'avère impérieux de former les enseignants-praticiens à l'élaboration, à la formulation et la passation correctes des consignes de travail à l'école primaire.

La présente fiche se propose cette tâche. Elle est structurée en trois grandes étapes qui constituent les principales phases de la démarche OPERA.

Ainsi, la phase n°1 analyse des représentations sur la notion de consigne et fait des apports théoriques. La phase n°2 analyse des pratiques enseignantes au moyen d'un verbatim d'une séance. Enfin, la phase n°3 porte sur la conception de nouvelles pratiques.

III. Objectifs

L'objectif général de la fiche est d'améliorer les consignes de travail de l'enseignant.

Spécifiquement, les objectifs poursuivis visent à :

- élaborer correctement les consignes
- les formuler correctement
- passer correctement les consignes de travail à l'école primaire.

IV. Démarche d'analyse

IV. 1. PHASE N°1. Analyse des représentations.

IV.1.1. Activité/consigne :

Voici une liste d'énoncés définissant la consigne de travail. Coche devant chaque proposition, la colonne qui correspond à ton entendement d'une consigne de travail tout en justifiant ton choix.

Une consigne de travail pour des élèves, c'est...	D'accord	Pas d'accord	Justification
Une demande d'exécution d'un exercice précisant comment le réaliser			
Une question devinette adressée aux élèves			
Une injonction à faire un exercice en donnant à l'élève les moyens pour le faire et des renforcements positifs			
Donner un ordre ferme à des élèves			

Une question posée à toute la classe, dans le bruit éventuellement			
Une invitation vague à répondre à plusieurs questions successives			
Un énoncé qui indique de façon précise la tâche à exécuter et la manière de l'effectuer			

IV.1.2. Apports théoriques (confer annexe)

IV.2. PHASE N°2 : Analyse des pratiques

Activité/consigne :

A partir d'une fiche de leçon de ton choix, apprécie suivant les différentes étapes les consignes de travail données en te justifiant. Propose au besoin une correction.

IV.3. PHASE N°3 : Conception de nouvelles pratiques

Activité/consigne :

Rédige une fiche de préparation pour une nouvelle leçon d'une discipline de ton choix avec une approche active en utilisant les caractéristiques et les différents types de consignes. Cette leçon sera conduite avec les élèves de ta classe.

V. Récapitulatif

1. Qu'est-ce qu'une consigne de travail ?
2. Cite trois types de consigne en donnant la spécificité de chacune.

3. Comment apprécie-t-on une consigne verbale ?
4. Quelles sont les considérations à prendre en compte dans la formulation de la consigne de travail pour favoriser la lecture et la compréhension de l'apprenant ?

VI. Bibliographie et sitographie

Altet, M. et coll., (1994), La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF (scanné)

Altet, M., Bru, M., Bressoux, P., Lambert, C. (1996), Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Paris : les dossiers d'éducation et de formation n° 70

Astolfi, J.-P. et coll. (1997), Pratiques de formation en didactiques des sciences. Bruxelles : de Boeck

De Vecchi, G. (2000), Aider les élèves à apprendre. Ed/Éducation

Develay, M. (2000), Les types de consignes. Université Lyon 2. Entretien Raynal, F. et Rieunier, A. (1997), Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. ESF

Zakhartchouk, J.M. (1987), Avec la collaboration de Florence Castineaud, Lecture d'énoncés et de consignes. Amiens : CRDP (scanné)

Zakhartchouk, J.M. (1996), Comprendre les énoncés et les consignes. Dans Pratiques, n° 90, juin 1996, pp. 9 à 25

Comment améliorer la compréhension des consignes en cycle 2 <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/4/06a4039/06a4039.pdf>

Comment favoriser la compréhension des consignes https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00225.pdf

Comment favoriser la compréhension d'une consigne
scolaire <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840651/document>

Lecture de consignes – Académie de Nancy/Metz <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/57WoippyRAR2008-7-5b.pdf>

Travailler sur les consignes en formation – Les Cahiers
pédagogiques <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-sur-les-consignes-en-fo>

VII. ANNEXE

Documents qui peuvent permettre d'éclairer différentes conceptions de la nature et de la fonction d'une consigne de travail, et sur lesquels peuvent s'appuyer les groupes de travail. Chaque formateur peut retenir quelques-uns de ces documents. Pour LE DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE Larousse, Bordas, 1996 La consigne, c'est le fait, « pour l'enseignant, de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps qui leur est imparti), sécurité... Les critères d'évaluation doivent être également clarifiés dès le départ ». Pour Jean-Michel Zakhartchouk « Un exercice scolaire est un texte injonctif qui demande à l'élève de procéder à une opération précise pour aboutir au résultat souhaité, afin de vérifier qu'il a acquis une connaissance et qu'il maîtrise un savoir-faire, qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle. » Selon lui, il existe quatre formes de consignes : | les consignes orales : levez le doigt pour répondre à cette question ; | les consignes gestuelles : les consignes de sécurité devant un danger ; | les consignes écrites : répondez par écrit aux questions correspondantes ; | les consignes sous forme de dessins, de schémas, d'animations ou de photographies, afin de réaliser un montage ou une manipulation.

Il existe trois types de consignes. Des consignes buts (elles précisent la nature d'une tâche à réaliser ou d'une activité à accomplir). Exemples : | Notez les verbes présents dans le texte écrit au tableau. | Combien d'angles droits repérez-vous dans cette classe ? | Pour demain, vous rapporterez au moins trois graines. Des consignes critères (elles précisent comment les élèves sauront que la tâche à réaliser ou l'activité à accomplir est faite). Exemples : | Vous saurez que vous n'avez oublié aucun verbe dans le texte que je vous ai distribué si vous en trouvez au moins cinq. | J'ai compté les angles droits dans la classe et j'en ai trouvé entre 40 et 45 ; je vous demande d'en trouver 15. | Les trois graminées que je vous ai demandé de rapporter seront différentes en taille ou en nature. Des consignes procédures, qui précisent la manière d'accomplir la tâche. Exemples : | Vous soulignerez les verbes trouvés. | Pour compter les angles droits de la classe, regardez du sol au plafond. | Vous rapporterez les trois graminées avec leur nom, que vous aurez demandé autour de vous.

Outil d'observation des consignes verbales de l'enseignant (M. Altet, M. Bru, P. Bressoux, OGP95 – observation gestion pédagogique)
<p>Nature de la consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • EC : énoncé injonctif précis, clair, explicite • IEC : énoncé injonctif imprécis, confus, équivoque
<p>Climat et conditions de passation de la consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • BC : bruit, confusion • SE : silence établi par l'enseignant • SS : silence spontané des élèves
<p>Caractéristiques de la consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • CD : consigne dépouillée, sans commentaire • CA : consigne avec complément affectif du genre : « ce n'est pas difficile, il faut faire attention, c'est plus facile qu'hier... » • CM : consigne avec complément méthodologique

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• CAM : consigne avec complément affectif et méthodologique |
|---|

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, dans « Pratiques de formation en didactiques des sciences » (1997) De Boeck. pp. 389-393.

L'élève et les consignes : lire et comprendre les consignes

Quelles sont les compétences en jeu ?

« Les consignes sont trop rarement explicitées, alors qu'elles exigent pour l'élève une stratégie parfois complexe. Il s'agit pour l'enseignant de former l'élève à la lecture et à la compréhension des consignes, et en effet :

- de "décortiquer" un énoncé (repérage des verbes d'action...);
- d'analyser les liens entre des données et des consignes ;| de rechercher les liens entre la tâche à faire et la leçon, ou les notions qui sont objet d'évaluation ;
- d'anticiper le résultat, de prévoir ce qui est attendu.

Analyser les caractéristiques linguistiques des consignes Repérage des indicateurs :

- les verbes à l'impératif ou à l'infinitif ;| repérage des "petits mots" marquant l'interrogation (pour quoi, pourquoi, comment, où...);
- repérage des compléments qui précisent la tâche à faire ;
- repérage du vocabulaire : identifier les verbes, mots spécifiques des consignes dans une discipline.

Distinction consignes/données :

- repérage syntaxique (soit..., sachant que..., on appelle...);| développer les capacités méthodologiques des élèves ;

- faire reformuler des consignes par les élèves ;
- faire élaborer aux élèves une fiche méthodologique pour lire et comprendre les consignes
- fiche d'auto-évaluation de l'élève face à des exercices ;
- guide méthodologique ;
- création de consignes par les élèves. »

FICHE N°3 : LA GESTION DES ERREURS EN FRANÇAIS

Dans le cadre du programme apprendre, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des Elèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « La gestion des erreurs en français », dont le contenu se retrouve à la page 51 du livret III de OPERA.

"Si vous fermez la porte à toutes les erreurs, la vérité restera dehors" Tagore, poète indien (1861-1941)

I. IDENTIFICATION

Nom et Prénom de l'enseignant :

Sexe : **Emploi :** **Classe :** **Ancienneté générale :**

Pays : **Région :** **Province :**

Ecole : **Classe :** **Effectif : G :** **F :** **T :** **EVH :**

II. REGARD DIAGNOSTIC

<i>Éléments de diagnostic</i>	
Diagnostic à l'origine de la fiche III et de la formation sur la gestion des erreurs en français	Il existe dans l'expression des élèves beaucoup d'erreurs
	Je donne les bonnes réponses sans explication
	Les erreurs sont corrigées à l'oral collectivement
	Je n'organise pas des séances de remédiation portant sur l'origine des erreurs

III. Objectif général :

L'objectif général de la présente fiche est d'amener l'enseignant à analyser ses représentations des erreurs en français et à appliquer une pédagogie de l'erreur.

Plus spécifiquement il s'agit pour l'enseignant de :

- Définir le concept erreur
- Analyser un corpus d'erreurs en Français
- Enumérer les différentes sources/types d'erreurs
- Élaborer des stratégies de remédiation aux erreurs en français selon leurs sources
Elaborer des fiches de gestion des erreurs en Français

IV. DEMARCHE D'ANALYSE

« L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs. »Oscar Wilde (1892)

Phase 01. Analyse des représentations

Activités :

Consigne : N°01

Quelles sont tes représentations par rapport au concept d'erreur en français ?

Pour cela voici une liste de dix énoncés, mets devant chacune d'elles D ou ND selon que tu es d'accord ou pas d'accord (**D**=d'accord, **ND**=non d'accord).

Consigne N°02

Définis en tes propres termes ce que c'est qu'une erreur, et une erreur en français.

Y'a-t-il une différence les concepts "erreur" et une "faute" ?

Selon toi, comment l'enseignant peut aider les élèves à corriger leurs erreurs ?

Consigne N°03

Après ce brainstorming, pour vérifier les éléments de réponses que tu as apporté et t'apporter plus d'informations sur la thématique de la gestion des erreurs, lis attentivement l'annexe n°01, intitulé "apports théoriques"

Phase 02 : Analyse des pratiques

Activité :

Consigne :

Un enseignant de la classe du cours moyen deuxième année (CM2) administre la dictée suivante dans sa classe. Deux productions d'élèves vous sont soumises. Analysez-les. Classez les erreurs dans le tableau ci-dessous leurs sources.

Elève	Fautes	Sources de l'erreur
A		
B		

Réponse de l'élève A :

Dictée : Les animaux communique

Pourquoi les oiseaux chantent ils ? Leur chant nous est agréable mais ce n'est pas pour notre plaisir que les oiseaux chantent. Leurs chants, leurs cris sont des signaux qui permettent aux oiseaux d'exprimé, de communiqué entre eux. En général, chez les oiseaux, ce sont les mâles qui chantent. Ils précisent aux autres mâles qu'ils doivent se retirer, s'éloigner. L'oiseau défend ainsi son territoire.

Réponse de l'élève B :

Dictée : Les animaux communiquent

Pourquoi les oiseaux chantent-ils ? Leur chant nous est agréable mais ce n'est pas pour notre plaisir que les oiseaux chantent. Leurs chants, leurs cris sont des signaux qui permettent aux oiseaux de d'exprimer, de communiquer entre eux. En général, chez les oiseaux, se sont les males qui chantent. Ils précisent aux autre mâles qu'ils doivent se retirer, s'éloigner. L'oiseau défend ainsi son territoire.

Phase 03 : Conception de nouvelles pratiques

Activité :

Consigne :

La lecture des éléments de l'apport théorique vous a-t-il permis d'améliorer votre capacité de gestion des erreurs en français ?
Oui.....Non.....

Sinon relis encore l'apport théorique, notamment la partie portant gestion des erreurs selon la source.

Si oui, conçois une fiche de gestion des erreurs en français (conjugaison, grammaire) à partir de productions d'élèves.

V. Récapitulatif

Consigne

Réponds aux questions suivantes :

- 1.Qu'est-ce qu'une erreur ?
- 2.Comment remédier efficacement aux erreurs des apprenants ?
- 3.Selon Astolfi, J.P, il existe combien de sources d'erreurs ?
- 4.Cite trois sources d'erreurs et donne un exemple pour chaque source citée.

VI BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Allal, L., Cardinet J. et Perrenoud P. (1995), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang : 264 p.

Astolfi, J.P. (1997), « *L'erreur, un outil pour enseigner* », 8e éd. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ISBN. 117 p.

Astolfi, J. P., *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992 **Descargues, A.** (2003), « *L'erreur, un outil pour apprendre* » mémoire de fin de formation PLP Math-Sciences. Lycée professionnel René CASSIN (TULLE). 50 p.

Descomps D., *La dynamique des erreurs dans les apprentissages*, Paris, Hachette Éducation, 1999

Favre, D. « *Conception de l'erreur et rupture épistémologique* », Revue française de pédagogie. 1995

Fayol M., « *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive* », dans : Intelligences, scolarité et réussites. Grenoble, La pensée sauvage, 1995

Cauchi-Bianchi, F. Intervention formation de formateurs 10/05/2012.
[Http://www.bing.com/search?q=définition+de=1%27](http://www.bing.com/search?q=définition+de=1%27)

Apprentissage-Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissage> ; Place de l'erreur dans l'apprentissage http://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissageedutechwiki.unige.ch/fr/place_de_l'erreur_dans_l'apprentissage.

VII. Annexes

Annexe 01 : Proposition de corrigé :

Elève	Fautes	Sources de l'erreur
A	Communique	Conjugaison/grammaire
	Chantentils	Orthographe
	Plaisire	Orthographe
	Exprimé	Grammaire
	Communiqué	Grammaire
B	Signeaux	Grammaire
	Male	Orthographe
	Défent	Conjugaison
	Teritoire	Orthographe

Annexe 02 : Apports théoriques :

Corpus 01 : Fondements didactiques de la pédagogie de l'erreur :

1- l'erreur est un indice d'une activité d'apprentissage, on fait des erreurs parce qu'on est en train d'apprendre. Il n'y a que celui qui n'apprend jamais qui ne commet pas d'erreurs, surtout lorsqu'on apprend des savoirs nouveaux, découverts pour la première fois (le cas de nos élèves)

2- ces erreurs sont la révélation d'une difficulté : en comprendre l'origine va aider à proposer le remède adéquat ; c'est pourquoi, il est essentiel d'analyser les erreurs commises pour en comprendre les causes

3- une fois les erreurs analysées et les causes déterminées, il faut proposer des palliatifs et des activités correctives compatibles avec le type des erreurs.

4- ces palliatifs devront être ciblés et répondant à de vraies difficultés (le soutien n'est pas du prêt-à-porter)

On ne peut programmer du soutien ou de la remédiation que s'il y a des apprentissages préalables et une évaluation. C'est pourquoi, les rubriques proposées dans les manuels scolaires sous le nom "soutien" ne sont pas de vrais soutiens, on ne peut prévoir de soutien avant que les apprentissages ne soient installés.

Corpus 02 : *Une évidence*

Il est impossible de faire du soutien et/ou de la remédiation en bonne et due forme sans exploiter l'apport de la pédagogie de l'erreur (autrement, on est en train de faire autre chose).

L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous. L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il y a donc pour les élèves un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir. Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie. Pour l'enseignant,

l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

Astolfi a identifié (édition de 1997) 8 types d'erreurs, mais il ne prétend pas en avoir fait un inventaire exhaustif...

1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail ; Décodage de l'implicite, lexique, vocabulaire spécifique- mots d'usage courant utilisés dans des sens particuliers (expression algébrique, expression d'un gène, expression familière) ;

2. Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes ; Pour certains élèves, centrés sur les exigences du contrat pédagogique installé par le maître, être bon élève consiste à « être sage, bien écouter, rendre un travail propre.... » . Ils n'ont pas compris que pour apprendre, il fallait produire une activité mentale.

3. Erreurs relevant des conceptions alternatives des élèves ; Exemple du « sommet » en géométrie Souvent le mot « sommet » est perçu comme la partie haute d'une montagne ; il a alors beaucoup de mal à concevoir qu'il y a trois sommets dans un triangle posé sur sa base.

4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ;

5. Erreurs portant sur les démarches adoptées ; Démarches très diversifiées des élèves, autres que la démarche canonique du prof.

6. Erreurs due à une surcharge cognitive surcharge de la mémoire de travail par ex.

7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transfert non acquis) ; Les enfants perçoivent, dans une situation, davantage les traits de surface que les

traits de structure... Connaissances ou savoirs non réinvestis (pas de changement de cadre de la compétence acquise dans un contexte autre)

8. Erreurs causées par la difficulté propre du contenu ;

FICHE N° 4 : GESTION DES ERREURS EN MATHÉMATIQUES

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **gestion des erreurs en mathématiques** » dont le contenu se retrouve à la page 76 du livret III de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G :.....F :.....T :.....EVH.....

II. Eléments de diagnostic

Il est courant de constater que les apprenants ont des difficultés à réussir les exercices d'évaluation. L'une des explications de cette réalité est que nombre d'enseignants se préoccupe plus d'enseigner que de faire apprendre aux élèves. Cela dénote sans doute de la confusion que beaucoup font entre les notions « enseigner » et « apprendre ». Il y a donc lieu de gérer les erreurs des élèves pendant le processus enseignement-apprentissage comme l'ont révélé les résultats de la recherche OPERA (2015) au Burkina Faso.

III. OBJECTIFS DE LA FICHE

L'objectif général de cette fiche est d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques en trouvant des stratégies et activités qui favorisent l'articulation enseignement-apprentissage. Plus spécifiquement, il s'agit pour l'enseignant de pouvoir :

- Définir les concepts « erreurs, types d'erreurs, » et « apprentissage » ;

- Déterminer des activités non centrées sur l'enfant à partir de quelques activités M/E ;
- Concevoir des pratiques articulant enseignement-apprentissage en lien avec chaque étape de leçon.

IV. démarche d'analyse.

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS

Activité :

Consigne 1 : à partir du tableau ci-dessous, coche oui si la réponse proposée par l'élève est juste et non si elle est fausse.

Énoncé		Réponses	
Numéro d'ordre		Oui	Non
01	Maître : « Qui va me dire comment on divise un nombre par 10, 100, 1 000 ? J'écris ce nombre et je place la virgule »		
02	Joseph: « On compte le nombre de zéros et on place la virgule. »		
03	Rokiatou: « J'ai compté le nombre de zéros et j'ai placé la virgule. »		
04	Touré : « On multiplie le nombre et on compte le nombre de zéro. »		
05	Alida : « pour diviser un nombre par 10, 100, ou 1000, j'écris ce nombre et j'ajoute autant de zéro à gauche. »		

Consigne 2 : trouvez la source des erreurs commises par les élèves sur le calcul mental.

Phase 2 : Analyse des pratiques

4.2. PHASE 2: ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne 1 : en t'appuyant sur le tableau précédant, identifiez les types d'erreurs et leurs auteurs et trouvez des stratégies capables de les corriger.

Ligne N°	Erreur	Auteur de l'erreur (enseignant, élève)	Source de l'erreur	Stratégies pour y remédier
001				
002				
003				
004				
005				

Consigne 3 : pour vous aider à gérer les erreurs en mathématiques, vous êtes invité à lire l'apport théorique proposé ci-dessous avec un corrigé des exercices proposés en annexe.

4.3. PHASE III : CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES ARTICULANT ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE, REINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL

Activité

Consigne : à partir de votre expérience professionnelle, imaginez 03 stratégies efficaces pour gérer les erreurs liées à vous-même et aux élèves pendant le processus enseignement-apprentissage.

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

- 1) En vos propres termes, dites ce que c'est qu'une erreur
- 2) Trouve quelques sources des erreurs liées aux élèves et à l'enseignant
- 3) Cite quelques types d'erreurs
- 4) Trouve des stratégies susceptibles d'aider les élèves à corriger leurs erreurs

VI. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

Altet, M. (2013), Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF

Jean Pierre **Astolfi**, (1997, 2008), L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF

Develay, M. (1996), De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF

Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009), Créer des conditions d'apprentissage.

Un cadre de référence

André Scala(1995), le prétendu droit à l'erreur in collectif. Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique

ANNEXE 1. Apports théoriques (phase I): clarification conceptually)

Annexe 1 : Apports théoriques :

L'erreur est perçue négativement, car elle est décevante et coûteuse. Elle est prise comme un indice d'échec. C'est du reste, pour espérer éviter les erreurs que l'on enseigne.

Ainsi, l'enseignement, pendant longtemps, a développé des modalités d'apprentissage-enseignement faisant tout pour éviter les erreurs, en développant des situations suffisamment fermées (exercices à trous, enseignements de micro-situations avec de micro-objectifs...) et des renforcements positifs.

L'erreur d'apprentissage : les erreurs sont considérées comme les ratés d'un apprentissage... qu'il faut bien sanctionner. Et alors, l'erreur est assimilée à une faute. On passe du statut de l'erreur comme méprise.

Les types d'erreurs en mathématiques : En mathématiques, les erreurs commises par les apprenants au primaire sont le plus fréquemment des erreurs de calcul, de raisonnement et de compréhension de la tâche à effectuer. On notera l'importance de la formulation par le maître (de la consigne, du résumé ou de la règle, et des réponses), qui influe grandement sur la compréhension de la tâche à exécuter.

Les types d'erreurs sont :

1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail ;décodage de l'implicite, lexique - vocabulaire spécifique- mots d'usage courant utilisés dans

des sens particuliers (expression algébrique, expression d'un gène, expression familière) ;

2. Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes, pour certains élèves, centrés sur les exigences du contrat pédagogique installé par le maître, être bon élève consiste à « être sage, bien écouter, rendre un travail propre... » . Ils n'ont pas compris que pour apprendre, il fallait produire une activité mentale.

3. Erreurs relevant des conceptions alternatives des élèves ; Exemple du « sommet » en géométrie Souvent le mot « sommet » est perçu comme la partie haute d'une montagne ; il a alors beaucoup de mal à concevoir qu'il y a trois sommets dans un triangle posé sur sa base.

4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ;

5. Erreurs portant sur les démarches adoptées, démarches très diversifiées des élèves, autres que la démarche canonique du prof.

6. Erreurs due à une surcharge cognitive ou de la mémoire de travail par ex.

7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transfert non acquis); Les enfants perçoivent, dans une situation, davantage les traits de surface que les traits de structure... Connaissances ou savoirs non réinvestis (pas de changement de cadre de la compétence acquise dans un contexte autre).

8. Erreurs causées par la difficulté propre du contenu ; car certaines notions sont difficiles à, concrétiser et à comprendre.

Comment gérer des erreurs en mathématiques ?

Dans le processus enseignement apprentissage, l'erreur peut servir d'appui pour les remédiations collectives et individuelles. L'élève est amené à comprendre la logique et de proposer des situations qui permettront à l'avenir de les surmonter. L'enseignant doit développer des temps de réflexivité regroupés sous le terme de « métacognition ». Il doit prendre en compte les erreurs pour les transformer en aide, car apprendre renvoie à une question technique (de l'ordre du comment procéder), mais tout autant à une question de nature comportementale et éthique.

Les activités métacognitives cherchent à faire réfléchir l'élève sur la manière dont il a procédé, en ne s'intéressant jamais au pourquoi il a fait ceci ou cela, mais au « comment » il a fait : comment il a commencé, comment il a continué, à quel moment il a achoppé, comment il a alors poursuivi, comment il a admis avoir terminé.

Si la prise en compte des erreurs en classe constitue un temps fort pour permettre aux élèves de réfléchir à leur propre manière d'apprendre, ce temps constitue aussi un temps important pour le maître, car il permet de mieux comprendre les obstacles présents dans toute situation d'apprentissage, et d'aider à y remédier. Ainsi cette approche positive de l'erreur peut-elle développer un climat de confiance en classe (commettre une erreur n'est en aucun cas commettre une faute, mais une occasion de comprendre des logiques individuelles) et conduire les enseignants, avant toute situation d'apprentissage-enseignement, à se demander quels obstacles sont présents pour l'acquisition de telle notion, de telle méthode ou de telle technique.

Annexe 2 : proposition de corrigé (phase 2 et 3)

Consigne 1 de la phase d'analyse des représentations

Énoncé		Réponses	
Numéro d'ordre	Maître : « Qui va me dire comment on divise un nombre par 10, 100, 1 000 ? »	Oui	non
01	J'écris ce nombre et je place la virgule		x
02	Joseph: « On compte le nombre de zéros et on place la virgule. »		x
03	Rokiatou: « on écrit ce nombre et on décale de la droite vers la gauche selon le nombre de zéro pour y placer la virgule. »	x	
04	Touré : « On multiplie le nombre et on compte le nombre de zéro. »		x
05	Alida : « pour diviser un nombre par 10, 100, ou 1000, j'écris ce nombre et j'ajoute autant de zéro à gauche. »		x

NB : la division des nombres entiers par 10, 100, 1000... est l'inverse de la multiplication. Il faut décaler d'un rang, de deux rangs...suivant le nombre de zéro.

Annexe 3 : Corrigé de la consigne1, phase d'analyse

Ligne N°	Type d'erreur	Auteur de l'erreur (enseignant, élève)	Source de l'erreur	Stratégies pour y remédier
001	Procédurale /conceptuelle	Enseignant	Consigne mal reformulée	Mobiliser correctement les concepts requis pour produire une solution appropriée.
002	Mineure	Elève	Habitudes scolaires du fait que l'élève mémorise sans comprendre	Détruire les connaissances mal faites et surmonter dans l'esprit, l'obstacle. Poser des questions sur des faits réels, ponctuels, reformuler correctement la consigne et schématiser. Il a les difficultés de transfert.
003	Réponse trouvée			

004	Procédurale	Enseignant	Démarche adoptée inappropriée	Revenir sur la multiplication d'un nombre entier par 10, 100... pour le réexaminer mentalement
005	Mineure	élève	Savoirs non réinvestis	Cet élève a un problème de stockage des informations, il faudrait l'aider à organiser ses idées par production écrite.

L'élève ne mobilise pas ou n'applique pas un concept requis par la tâche. Il fait une erreur dans l'application d'un processus qu'il a choisi. L'enseignant devrait regrouper les erreurs de même nature pour les traiter.

FICHE N°5 : LES MODES D'ACQUISITION DES SAVOIRS

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « Les modes d'acquisition des savoirs » dont le contenu se retrouve du livret III d'OPERA, des pages 94 à 117.

Apprendre, c'est élaborer une connaissance nouvelle ou transformer une connaissance ancienne et mémoriser les nouvelles acquisitions. Les apprentissages impliquent que les connaissances préalables soient mobilisées et que les connaissances nouvelles soient réutilisées dans des situations diverses. Différents modes d'acquisition des connaissances sont possibles. Enseigner consiste à créer de telles conditions, en proposant différents types de situations, et de dispositifs. C'est dans ce sens que la présente fiche, élaborée sur « les modes d'acquisition des savoirs », sous-thème de l'organisation et la gestion des savoirs du livret III de l'Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves (OPERA), donne des orientations sur les démarches d'appropriation et de mise en œuvre de ces modes par l'enseignant.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G :.....F :.....T :.....EVH.....

II. Eléments de diagnostic

Le constat de la pratique classe de la majeure partie des enseignants se résume à beaucoup de répétition et de mémorisation, peu de phases de structuration et peu de phases de structuration des savoirs. L'une des explications de cette réalité est que les modes d'acquisition des savoirs et les dispositifs didactiques pour les développer ne sont pas maîtrisés. Il y a donc une insuffisance de la gestion didactique dans le processus enseignement-apprentissage comme l'ont révélé les résultats de la recherche OPERA (2015) au Burkina Faso .

III-Objectif général :

L'objectif général de la fiche est d'amener l'enseignant à clarifier les différents modes d'acquisition des savoirs et des savoir-faire existants, et leurs implications pour l'élève et l'enseignant. Spécifiquement il s'agira pour l'enseignant, de pouvoir :

- Apprécier à partir des questions les différents modes d'élaboration des savoirs et des savoir-faire dans le processus enseignement-apprentissage ;
- identifier les différents dispositifs didactiques pour développer tel ou tel mode d'acquisition des connaissances ;
- Dégager les implications de ces dispositifs pour le maître et les élèves .

IV-DEMARCHE D'ANALYSE

IV-1-PHASE1 : Analyse des représentations

Activité

CONSIGNE 1 : Regroupe les items suivants selon les modes d'acquisition des connaissances

1. Réciter par cœur sa leçon
2. Faire des exercices d'application relatifs à des explications du maître
3. Réinvestir ses connaissances acquises dans un autre exercice
4. Rechercher une solution à un problème
5. Répéter plusieurs fois une notion nouvelle
6. Savoir redire les idées clés de la leçon du jour donnée par le maître
7. Faire ressortir les différentes étapes du cycle de l'eau dans la nature à partir de la leçon
8. Mémoriser les énoncés donnés par le maître sans les altérer
9. Rechercher afin de découvrir par soi-même
10. Suivre des explications du maître

CONSIGNE 2 : identifie les différents dispositifs didactiques pour développer tel ou tel mode d'acquisition des connaissances. Dégages-en les implications pour le maître et les élèves en te référant aux indications ci-dessous.

Modes d'acquisition : Mémorisation application, Compréhension, Conceptualisation, Résolution de problèmes, Procéduralisation

Processus d'apprentissage : Réception, Production construction, Production modification Organisation mentale

Dispositifs : Explication-application, Observation-compréhension, Recherche-investigation, Réorganisation cognitive

Implications : Maître transmet, élève écoute, répète ; Maître propose, élève interprète, actif ;

Maître organise une situation Elève agit, raisonne ; Maître donne la situation à problème, guide,

Elève construit

CONSIGNE 3 : référererez-vous aux apports théoriques en annexe pour vérifier si vos réponses sont justes

IV-2- PHASE 2 : Analyse des pratiques

Activité

Consigne : Analyse une séance de classe en identifiant les différents modes d'acquisition des connaissances. Dégage ensuite l'intérêt à varier les tâches données aux élèves et les modes d'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

IV-3-PHASE 3 : Conception de nouvelles pratiques

Activité

Consigne : conçois une séance interactive qui illustre des modes actifs d'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

V- Récapitulatif/ Que pouvons-nous retenir

Quels sont les modes d'acquisition des savoirs ?

Quels sont les différents dispositifs didactiques pour développer les modes d'acquisition des savoirs ?

En quoi consiste la conceptualisation ?

VI- BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Altet, M. (2013), Les pédagogies de l'apprentissage, Édition PUF (scanné), pp. 17-22
- Develay, M. (1996), De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris, pp. 20-21 (scanné)
- Holec, H. (1990), Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?, p. 77
- Musial, M., Pradère, F., Tricot, A., (2011), Comment concevoir un enseignement ?
De Boeck-Université (scanné)
- Reboul, O. (1998), Qu'est-ce qu'apprendre ? PUF L'éducateur, p. 66 (scanné)
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Méthodes_en_pédagogie_active
- http://www.meirieu.com/ACTUALITE/robbes_rayou.pdf
- <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-51.htm>
- http://www.gfen.asso.fr/fr/de_quels_savoirs_parle_t_on
- http://www.gfen.asso.fr/fr/de_quels_savoirs_parle_t_on
- <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe12.html>

ANNEXES

ANNEXE 1 : Apports théoriques sur le sous-thème

Les modes d'acquisition des savoirs s'opérationnalisent à travers :

-La mise en application

Elle désigne le processus d'élaboration d'une connaissance déclarative spécifique à partir d'un concept général, ou d'un savoir-faire à partir d'une méthode générale. C'est donc un processus de particularisation d'une connaissance générale à partir de présentations, d'explications fournies.

-La compréhension

Elle concerne l'élaboration d'une connaissance déclarative spécifique. Selon que le format de connaissance est transformé ou mobilisé, le processus de compréhension relève d'une prise de conscience, d'une mise en application d'un concept, ou encore de l'interprétation (vraie ou fausse) par quelqu'un de quelque chose, à un moment donné, en fonction de ses connaissances antérieures. Cette activité mentale est extrêmement aisée à mettre en œuvre, elle est même irrépessible : on ne peut pas s'empêcher d'interpréter la situation que l'on a sous les yeux. Mais rien ne garantit que cette compréhension soit correcte.

-La conceptualisation

Elle peut être définie comme le processus d'élaboration d'un concept, c'est-à-dire de la connaissance relativement stable d'un aspect du monde. Par exemple, un élève élabore le concept de force. Il s'agit fondamentalement d'un processus très proche de la compréhension, mais, alors que la compréhension est conjoncturelle et attachée à une situation, la conceptualisation est plus pérenne et générale, c'est-à-dire mobilisable dans différentes situations. La conceptualisation serait fondée sur un triple processus :

-le repérage de traits communs, qui correspond à la construction de la catégorie (les objets qui partagent une caractéristique que les autres objets n'ont pas forment une catégorie);

-l'élaboration d'une étiquette de la catégorie (les objets de cette catégorie se nomment x, ils ressemblent à x, ils correspondent à tel stéréotype, à tel exemple modèle);

-l'établissement de relations avec d'autres concepts (par exemple, le concept x est une sous-catégorie du concept y).

ANNEXE 2 : PROPOSITION DE CORRIGE DE LA CONSIGNE 1 et 2 PHASE 1

Items	Modes d'acquisition	Processus d'apprentissage	Dispositifs	Implications
1, 2, 5, 8, 10	Mémorisation Application	Réception	Explication - application	Maitre transmet discours, élève écoute répète
6, 7, 8, 9	Compréhension	Réception	Observation- compréhension	Maitre propose- élève interprète actif
4	Conceptualisation	Production- Construction	Recherche- Investigation	Maitre organise une situation- élève agit raisonne
3	Résolution de problèmes- procéduralisation	Production- modification- Organisation mentale	Réorganisation cognitive	Maitre donne la situation à problème- guide élève construit

FICHE N°6 : LES ACTIVITES DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « Les activités de transfert des apprentissages » dont le contenu se retrouve du livret III d'OPERA, des pages 120 à 135.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecole.....Classe... .. Effectifs : G :.....F :.....T :.....EVH.....

II. Eléments de diagnostic

Il est courant de constater que les apprenants ont de nombreux acquis qu'ils n'arrivent pas à réinvestir. Bon nombre d'élèves ne savent pas faire des généralisations de leurs apprentissages. Cette situation pourrait s'expliquer par une insuffisante prise en compte par le maître de la manière dont les élèves apprennent pendant une séquence pédagogique de sorte à pouvoir transférer leurs apprentissages, comme l'ont révélé les résultats de la recherche OPERA (2015) au Burkina Faso.

III. OBJECTIFS DE LA FICHE

L'objectif général de cette fiche est d'amener les enseignants à s'approprier le concept et les activités de transfert des apprentissages.

Les objectifs spécifiques de la fiche sont:

-faire émerger les représentations ou croyances des enseignants par rapport au concept d'activités de transfert des apprentissages.

-rendre l'enseignant capable d'analyser sa façon d'enseigner et d'amener ses élèves à transférer les apprentissages.

- rendre l'enseignant capable de concevoir une séquence didactique qui favorise le transfert des apprentissages.

IV-DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS

Activité

Consigne 1 : Pour vous amener à prendre conscience de vos représentations sur le concept d'activités de transfert des apprentissages, des énoncés vous sont proposés dans le tableau ci-après. Indiquez ceux qui vous paraissent "**acceptables**" ou "**non acceptables**" pour traduire la signification de ce concept, en mettant une croix dans la case correspondant à votre avis.

N°	Enoncé	Avis	
		Acceptable	Non acceptable
1	Il y a transfert quand l'élève se sert des connaissances d'une discipline donnée pour accroître ses performances dans une autre.		
2	La capacité d'un élève à transférer des apprentissages dépend de son intelligence.		
3	Le transfert consiste pour l'élève à généraliser ce qu'il a appris dans des situations d'apprentissages données.		
4	La capacité des élèves à transférer dépend de leur origine culturelle.		
5	Le processus de transfert des apprentissages doit aller du général au spécifique en permettant aux élèves de réutiliser des connaissances et des stratégies acquises en classe dans des situations particulières.		

Consigne 2 : Essayez de dire ce que signifie pour vous le concept de transfert des apprentissages.

Consigne 3 : pour vous aider à vérifier vos réponses et vous amener à mieux maîtriser le concept de transfert des apprentissages, lisez la partie "**Apports théoriques**" placée à la fin de la fiche. Elle vous permettra d'améliorer certaines de vos idées et d'avoir une nouvelle façon de vous représenter le transfert des apprentissages.

Consigne 4 : échangez sur le produit de votre réflexion individuelle avec un ou plusieurs autres collègues ayant déjà expérimenté l'analyse des pratiques enseignantes en essayant d'aboutir à des consensus.

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne 1 : Sur la base d'une fiche de préparation d'une leçon donnée que vous avez conçue vous-même, passez en revue votre pratique pour y repérer les aspects liés à la prise en compte du transfert des apprentissages.

Consigne 2: Dites en quoi cette façon de pratiquer favorise selon vous le transfert des apprentissages.

4.3. PHASE III : CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES ARTICULANT ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE, REINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL

Activité :

Consigne 1 : Au regard des acquisitions issues des apports théoriques, de la confrontation de vos idées à celles d'autres collègues et de l'analyse de vos pratiques, dites si votre façon d'enseigner doit changer. Justifiez-vous.

Consigne 2 : Pour votre prochaine prestation pédagogique, concevez une fiche qui fait ressortir l'accent mis sur le transfert des apprentissages.

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

Pour vous assurer que vous maîtrisez désormais les aspects didactiques liés au transfert des apprentissages, répondez aux questions suivantes :

-qu'est-ce que le transfert des apprentissages ?

-En quoi consiste-t-il ?

-Que retenez-vous de l'analyse de vos pratiques en lien avec le transfert des apprentissages ?

-Comment enseignerez-vous désormais pour favoriser chez vos élèves le transfert des apprentissages ?

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

Develay, M. (1993). De l'apprentissage à l'enseignement. 2e édition, Paris, ESF, 167 p.

Develay, M. (2013). « Comment réformer l'école primaire ? ».

AUF (2016). OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves). Organisation & gestion des savoirs. Livret III

Perrenoud, P. (1996). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 16 p.

ANNEXES

« Le transfert est en général défini comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs – au sens large – dans de nouvelles situations » (Perrenoud, 1996).

« Le transfert, c'est la capacité à utiliser dans un second contexte ce qui a été acquis dans un premier contexte. Aussi comprend-on la nécessité de distinguer ces deux contextes pour percevoir ce qui les rapproche et ce qui les différencie » (Develay, 2013).

« Le transfert est une bonne question qui fait s'interroger à propos de l'acte d'apprendre qui ne peut pas être seulement redire ou refaire, mais réutiliser (donc réinvestir et transférer) une connaissance, une méthode, une technique ou une manière d'être acquises antérieurement, car le sujet intuitive découvre ou maîtrise une relation entre deux situations. Le transfert est une fausse bonne question, car il n'est qu'une visée, qu'une intention en éducation, et il existera toujours une situation nouvelle, imprévue, à l'occasion de laquelle un transfert sera possible. On n'a jamais fini d'apprendre, car on n'a jamais terminé de transférer. Le transfert est certes un processus, mais, tout autant une intention, il tend vers la connaissance, sans jamais l'atteindre, car il constitue le processus tout entier de l'activité de connaître. Le transfert est sans doute l'apprentissage même tant il est indispensable de transférer pour apprendre. » M. Develay (revue l'Éducation).

FICHE N°7 : LE SAVOIR ENSEIGNE : LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **le savoir enseigné : la transposition didactique** » dont le contenu se retrouve à la page 5 du livret II de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs :G :.....F :.....T :.....EVH.....

II. Eléments de diagnostic

Les enseignants disposent d'une multitude de notions qu'ils puisent dans divers documents. Aussi, les concepts de savoir, de savoir-faire et de savoir-être sont utilisés couramment. Cependant, très peu d'enseignants sont capables de mener le processus de transposition didactique pour que le savoir à enseigner devienne du savoir enseigné et appris. En effet, Le constat actuel est que l'enseignement est vague, non adapté et superficiel. Toute chose qui ne permet pas à l'élève d'ajuster et de conceptualiser les notions apprises.

III. OBJECTIFS DE LA FICHE

L'objectif général de cette fiche est d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques en trouvant des stratégies et des techniques qui permettront la transposition didactique du savoir :

- Amener les enseignants à s'approprier les concepts de savoir savant, de savoir à enseigner et de savoir enseigner
- Faire évoluer leurs représentations sur ces concepts puis les aider à identifier les pratiques des savoirs enseignés.
- Amener les enseignants à adopter la démarche de la transposition didactique du savoir

IV-DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS

Activité

Consigne : À partir de vos lectures et de votre expérience, donnez respectivement trois définitions du concept « savoir » et trois du concept « savoir enseigné ». Dites ensuite comment se fait la transposition didactique (*Voir la bibliographie en annexes*).

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne : à partir du résumé tiré du cahier d'un élève du cours élémentaire deuxième année qui vous est proposé, montrez le processus de transposition didactique du savoir à enseigner au savoir enseigné.

Résumé d'une leçon de géographie classe CE2

L'espace nous entoure de tous les côtés.

Il contient les objets, les animaux et les personnes.

L'endroit de l'espace ou le ciel et la terre semble se toucher est l'horizon.

4.3. PHASE III : CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE DU SAVOIR

Activité

Consigne : à partir d'un élément du programme officiel en vigueur au Burkina, concevez **une fiche transformant le savoir à enseigner au savoir enseigné.**

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

5-1 Selon vous la transposition didactique, permet-elle d'interroger la nature des savoirs ?

5.2. La transposition didactique, permet-elle de conceptualiser le savoir ?

5.3. Pensez-vous que la transposition didactique donne l'occasion à l'élève de capitaliser les connaissances apprises ?

VI. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite (1997, 2013), Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF

- AUF. (2015). OPERA. Observation des pratiques enseignantes en rapport avec les apprentissages. Burkina Faso. 188 p.

- DEVELAY, Michel (1992), De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF éditeur. 170 p.

- REBOUL, Olivier (1991), Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : PUF. 206 p.

- SAINT-ONGE, Michel. (2008). *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Montréal : Groupe Beauchemin Éditeur Itée. 127 p.
- BERBAUM, J., Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Dans *Recherche et Formation – Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, n° 7, 1990. Institut national de recherche pédagogique. France.
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR007.pdf>
- GUIMONT, G. et RIOUX-DOLAN, M. (2013). <http://www.rggov.org/smd/wp-content/uploads/2014/01/III-THEORIES-DE-LAPPRENTISSAGE-ET-MODELESPEDAGOGIQUES.pdf>
- PAEBCA, Grilles APP, Atelier Mars 2017.pdf

VII. ANNEXES :

APPORTS THEORIQUES (PHASE I) : clarifications conceptuelles Pour Yves Chevallard, on peut définir « la transposition didactique » ainsi : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme un savoir à enseigner subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les "objets d'enseignement". Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner fait "un objet d'enseignement", est appelé transposition didactique » (1985). Ainsi, pour pouvoir être enseignés, les savoirs doivent être rendus enseignables. Cela passe par la mise en texte du savoir, que réalisent par exemple les programmes ou les manuels. Cela engendre des modifications du « savoir savant ». Pour devenir « objets d'enseignement », les savoirs sont parcellisés, décontextualisés de leur sphère de production, pour être « recontextualisés » dans la sphère scolaire. Ils sont modifiés et ne répondent plus à des questions de recherche, mais à des objectifs d'enseignement. Dans le n° 149 de 2004 de la Revue française de pédagogie, p. 29, portant sur la transposition didactique, J.Philippe dit que « le cours que donne l'enseignant n'est pas seulement un savoir additionné d'une méthode pédagogique ; c'est en même temps un certain rapport à ce qu'il faut dire et ne pas dire, c'est un enseignant et sa personnalité, une classe d'étudiants et sa dynamique propre, une institution, etc. ». Le savoir enseigné est façonné par et dans les situations d'enseignement. Il relève aussi que « ... dans les développements théoriques liés à la transposition didactique il faut qu'il y ait une ressemblance" minimale "entre savoir enseigner et savoir savant". La définition de cette ressemblance n'est, bien sûr, pas évidente à formuler : le savoir enseigné doit être remodelé en fonction d'exigences didactiques, mais il doit continuer à "ressembler" au savoir savant sous peine que l'enseignement soit accusé d'obsolescence. Il y a une distance entre savoir savant et savoir enseigner, mais elle ne doit pas être trop grande. » Le texte du savoir permet de circonscrire ce qui doit être appris. La « transposition didactique » permet d'analyser, de comprendre ou d'expliquer la construction des savoirs à enseigner. Pour certains contenus à enseigner, tels que les savoir-faire, ils ne sont pas issus de savoirs savants, mais

de « pratiques sociales de référence » (par exemple, en technologie, en EPS, J.-L. Martinand) ou de « savoirs experts » (exemple en musique, S. Johsua). D'après P. Perrenoud (1998), « il y a deux sources à la transposition didactique : d'une part des savoirs, savants ou experts, et d'autre part des pratiques sociales ». On peut schématiser comme suit la chaîne de transposition.

14. La culture générale 15. Des savoirs construits avec les pairs, avec l'environnement 16. Des savoirs transférés à d'autres situations analogues 17. Des outils intellectuels mobilisés par l'apprenant pour maîtriser les obstacles franchissables et les résoudre 18. Des connaissances nouvelles

142 LIVRE THÉMATIQUE III / FICHE 7

FICHE N°8 : LES ACTIVITES METACOGNITIVES

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **les activités métacognitives** ».

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....
Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....
Pays.....Région.....Province.....
Ecole.....Classe.....
Effectifs : G :.....F :.....T :.....EVH.....

II. Eléments de diagnostic

Intégrer la métacognition à la pratique pédagogique n'est pas à proprement parler une chose aisée. Plusieurs pratiques enseignantes montrent qu'elle est négligée. Dans l'enseignement actuel, l'accent est mis davantage sur les produits des apprentissages que sur les processus déployés par les apprenants. En expression écrite par exemple, l'enseignant corrige les textes fournis par ses élèves et construit d'éventuelles remédiations à partir des constatations faites sur le texte. Peu de temps est consacré à l'explicitation des stratégies d'écriture effectuées par le scripteur. En mathématique, Gagnebin, Guignard et Jacquet (1997) font remarquer que les enseignants ont du mal à faire appliquer le processus métacognitif dans leurs dispositifs pédagogiques car la métacognition revêt un caractère transdisciplinaire et peut s'ancrer dans n'importe quelle discipline. Ce statut, qui la rend présente partout et nulle part à la fois, ne facilite pas son intégration dans "le programme" et les enseignants perdent du temps en travaillant autour d'elle, ce d'autant qu'il n'existe pas aujourd'hui à proprement parler de "méthodologie de la métacognition". Cette négligence amène les élèves à méconnaître les processus d'acquisition des apprentissages et comprendre mal les leçons.

III. OBJECTIFS DE LA FICHE

Il paraît évident aujourd'hui que le temps consacré à cette réflexion métacognitive, bien qu'absent du programme, n'est assurément pas du temps perdu. L'objectif poursuivi par cette fiche, est de donner aux enseignants quelques éclairages sur le concept « métacognition » et aussi les aider à développer des compétences métacognitives chez les élèves en situation d'apprentissage. En d'autres termes il s'agit de les amener à pouvoir faire émerger en eux, le sens du concept « métacognition », identifier les caractéristiques d'un enseignement métacognitif et concevoir des activités métacognitives.

IV-DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS

Activité.

Consigne 1 : A partir de tes propres expériences, définis en quelques mots la « métacognition ». Compare cette définition à celle d'un dictionnaire et relève la différence.

Consigne 2 : Voici une liste de représentations du concept « métacognition ». Coche dans la case correspondant à chaque représentation pour marquer ton point de vue selon que tu es en accord ou en désaccord. Justifie ta réponse.

Point de vue	En accord	En désaccord	Justification
Représentation			
Calcul mental			
Correction			
Raisonnement			
Objectivation			
Procédure d'apprentissage			
Recul réflexif			
Reformulation			

Retour mental			
Rétroaction			
Explicitation			
Evaluation			
Révision			
Verbalisation des procédures			
Contrôle des prérequis			
Autocritique			
Retour sur la procédure d'apprentissage			
Analyse des erreurs			
Action réflexive			

N.B. Voir corrigé et les apports théoriques en annexe.

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité. Analyse et identification des pratiques métacognitives.

Consigne : Voici un ensemble de proposition de consignes formulées par un enseignant en cours de leçon, inscrites dans le tableau ci-dessous. Mets une croix exprimant ton point de vue en choisissant l'une des réponses (accord ou désaccord) dans la case correspondant à la consigne. Justifie ton point de vue.

Point de vue Consignes	En accord	En désaccord	Justification
Trace deux droites parallèles			
Dis comment tu as fait pour tracer tes deux droites parelles			
Calcule la surface du champ triangulaire			
Récite ta leçon d'histoire			

Dis comment tu as fait pour la surface du trapèze.			
Dis-moi comment on divise un nombre par 10, 100 ou 1000.			
déposez les craies			
Bien, tu as trouvé la bonne réponse. Comment as-tu fait pour y arriver?			
Dessine un cercle de 3cm de de rayon.			
Comment as-tu fait pour recueillir les informations auprès du chef du village.			
Quelle est la superficie du Burkina Faso ?			
Explique comment tu as fait pour trouver la réponse à ce problème.			

N.B. voir apport théorique et corrigé en annexe.

4.3. PHASE III : CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES METACOGNITIVES

Activité ; formulation des questions métacognitives.

Consigne : propose pour chacune des disciplines (grammaire, géométrie, sciences d'observation), 10 questions métacognitives.

N.B. voir apport théorique en annexe.

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

5-1. Qu'est que la métacognitive ?

-Qu'est-ce qu'une pratique métacognitive ?

VI. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

-Doly, A.M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école

- Delvolvé N., Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires, Hachette Education, 2005.

- Gagné P. P. (1999). Pour apprendre à mieux penser, Chemelière/Didactique, 1999.

- Lafortune L., Jacob S., Hébert D. (200). Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec, 2000.

Romaville, A. (2007). Conscience, méta conscience : le cas des compétences méthodologiques. Québec. Barth B.M., Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, Paris Retz, 1993.

- Robillard C., Gravel A., Robitaille, S. (1988). le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre, Ed. Beauchemin, 1998.

VII. Les annexes.

Annexe 1. Les apports théoriques

Texte 1. La métacognition

Ce concept issu de la psychologie cognitive nord-américaine, à différencier notamment de la notion piagétienne de prise de conscience même s'il entretient avec elle des rapports à retenir, est d'abord défini dans son contexte comme processus cognitif nécessaire à la résolution de problème. Son transfert aux apprentissages scolaires a conduit à élaborer des conditions de cet usage pédagogique et didactique, ce qui constitue une part de notre objet de recherche : elles sont exposées dans cet article ainsi que les fondements qui en tracent le cadre et en justifient le choix.

L'article propose donc tout d'abord une élucidation du concept de métacognition autour de la notion de contrôle interne par autoévaluation-régulation de son activité par le sujet lui-même qui, pour ce faire, active de sa mémoire et par prises de consciences intermittentes, des méta connaissances déjà construites et jugées utiles par le sujet. Il en expose les promesses énoncées par les psychologues et les premières conditions de mise en œuvre, en utilisant notamment la référence à ses prototypes : la métamémoire, la méta compréhension, la méta-attention- qui en montrent l'intérêt dans les apprentissages et particulièrement pour les sujets en difficultés :

La métacognition améliore la réussite dans la conduite de l'activité avec une maîtrise de la gestion des tâches qui facilite la mémorisation de ce qui a été effectué et appris et, par-là, une augmentation des chances de transfert ; elle est créatrice de motivation par le développement du concept (ou estime) de soi ; elle habitue le sujet à l'usage de ce contrôle interne (y compris chez de très jeunes enfants) caractéristique des élèves qui réussissent à l'école. Le passage de ces promesses de la psychologie à leur efficacité en pédagogie nous a conduit à élaborer des conditions d'un usage scolaire de la métacognition. S'il est vrai que les bons élèves, repérés comme persévérants, motivés, qui ont des méta-connaissances sur leur rapport aux tâches et savoirs scolaires, désignés comme

transfèreurs et experts en autorégulation, utilisent facilement et selon leur besoin le contrôle interne, cet usage pour apprendre n'est nullement spontané que ce soit pour tout élève en début d'apprentissage, chez les jeunes enfants, ou plus encore chez élèves en difficulté.

C'est ce que montrent les études comparatives de psychologues, pédagogues et sociologues entre élèves en réussite et élèves en échec : l'usage de la métacognition constitue un critère de réussite scolaire liée à une appréhension juste et positive de soi-même comme élèves capables de progrès (sentiment d'auto-efficacité) et du sens de l'école comme lieu d'acculturation (et non comme moyen d'avoir une place dans la société). La pratique scolaire de la métacognition exige donc que les élèves soient aidés par leurs professeurs à l'utiliser et de telle sorte que soient remplies les conditions énoncées (. Doly, A.M. 2006)

Texte 2. Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologique

La métacognition fait fondamentalement référence au concept de conscience. Elle étudie en effet, en première approximation, la manière dont un sujet a conscience de ses propres processus cognitifs (Nelson, 1996 ; Nguyen-Xuan, 1990). 1.1 Dans la perspective pédagogique, la métacognition désigne plus précisément, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément (Gombert, 1990 ; Grangeat, 1997 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000a).

On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage. Cette façon de poser la métacognition met clairement l'accent sur l'importance de la conscience dans cette opération : un changement de stratégie, opéré par un élève à la suite d'un processus adaptatif inconscient d'essais et erreurs, ne sera ainsi pas qualifié de « métacognitif ». Au contraire, une modification de stratégie résultant d'une prise de conscience de ses propres opérations cognitives sera, quant à elle, considérée comme métacognitive.

La métacognition constitue un concept à double composante, l'une déclarative et l'autre procédurale. La première composante de la métacognition a trait à l'ensemble des connaissances que l'élève se construit consciemment, au fur et à mesure de sa scolarité, à propos de ses actes mentaux. L'élève vit des expériences d'apprentissage et considère, spontanément ou parce qu'il y est invité, certaines d'entre elles comme objets de réflexion. Il les explicite, les analyse, les conceptualise et se construit ainsi un certain nombre de connaissances sur sa

cognition. Ces connaissances métacognitives sont de trois types (Flavell, 1987). Des connaissances des facteurs liés à la personne qui apprend. Par exemple, tel élève se rend compte qu'une réactivation orale (se redire à haute voix l'information à retenir) est plus efficace pour lui qu'une réactivation visuelle. Il apprend aussi à connaître ses forces et ses faiblesses : il observe qu'il mémorise plus facilement des listes de mots de vocabulaire en langues étrangères en leur associant des images mentales. Enfin, il emmagasine aussi des connaissances plus universelles à propos du fonctionnement de la mémoire humaine : l'empan de la mémoire de travail, les règles de l'oubli, le caractère évolutif de la mémoire, etc. Des connaissances des facteurs liés à la tâche d'apprentissage. Par exemple, toujours dans le même domaine de la mémorisation, tel élève découvre qu'une matière peu redondante doit être mémorisée moins vite ou qu'une longue liste doit être fractionnée. Des connaissances des facteurs liés aux stratégies d'apprentissage.

LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES :

Plutôt que de vouloir passer en revue tous les domaines dans lesquels l'apprentissage bénéficie de la métacognition, ce chapitre cherche à montrer - dans le détail et sur un seul de ces domaines, mais d'importance - comment le développement de compétences passe presque inéluctablement par des interventions métacognitives auprès des élèves. Le domaine choisi est celui des compétences méthodologiques. Il est important dans la mesure où l'accompagnement méthodologique ' est progressivement imposé, depuis une vingtaine d'années, comme une facette nouvelle du métier d'enseignant, de l'enseignement primaire au supérieur. Ainsi, on estime qu'il est désormais du ressort de l'enseignant de s'occuper, non seulement de dispenser un savoir, mais aussi d'accompagner son appropriation personnelle par les élèves.

Cet accompagnement ne porte pas seulement sur le savoir, le contenu, la matière mais aussi sur les manières d'apprendre des élèves. Par ailleurs, cette nouvelle préoccupation se veut explicite, c'est-à-dire que le développement de compétences méthodologiques n'est plus conçu sous le mode de la génération spontanée ou comme un sous-produit collatéral des pratiques pédagogiques. Tout au contraire, ces compétences revendiquent le statut d'objectifs pédagogiques à part entière, comme le montre l'introduction de ces compétences au sein de nombreuses directives officielles et programmes scolaires. Cette évolution répond à un certain nombre d'enjeux et d'évolutions importantes des systèmes scolaires qui ne pourront, dans le cadre de ce chapitre, qu'être brièvement esquissés : un vaste mouvement de centration de l'enseignement, non plus sur le savoir, mais sur l'élève ; la professionnalisation du métier d'enseignant, qui fait de ce dernier un « professionnel de l'éducation » et plus seulement un

«amoureux de sa discipline» ; la massification progressive des différents niveaux d'enseignement avec l'apparition correspondante de nouveaux publics, qui ne disposent pas nécessairement, de par leur éducation familiale, des compétences méthodologiques implicitement attendues à l'école ; une nouvelle façon de penser l'élève, issue de la psychologie cognitive et du constructivisme, comme un agent actif, traitant des informations nouvelles en les intégrant à ses conceptions préalables. Le résultat de l'apprentissage dépend alors étroitement des stratégies que l'élève met en œuvre pour organiser son activité d'apprenant et, en particulier de ses compétences méthodologiques. Si l'on parle désormais de «compétence méthodologique», c'est pour mettre l'accent sur deux éléments clés de la compétence, particulièrement pertinents dans le champ méthodologique : la diversité des ressources qui la constituent et la finalité de ces dernières en termes de mobilisation. Par exemple, la prise de notes constitue une véritable compétence en regard de ces deux critères. D'une part, elle implique la maîtrise d'un ensemble de ressources diverses, allant des connaissances (connaissances du domaine, métaconnaissances des processus, connaissances des types et genres de discours) aux attitudes (confiance en soi qui permet de recourir aux mots clés, décentration) en passant par des savoir-faire intellectuels (nominalisation, paraphrase) et manuels (écriture rapide, utilisation d'abréviations, gestion de la page). D'autre part, développer la prise de notes des élèves, c'est chercher à ce que cet ensemble de ressources diverses soit fonctionnel, c'est-à-dire mobilisable dans l'action et la réflexion, à l'école et en dehors. C'est la définition même de la compétence. En définitive, l'irrésistible ascension de la notion de compétence en éducation ne traduit rien d'autre qu'un souci accru de « faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir» (Perrenoud, 1999). La compétence méthodologique appartient pleinement à ce registre. Instrumentale par nature, elle ne prend du sens qu'à partir du moment où elle est mise en œuvre dans des contextes divers et significatifs (Romaville, A. 2007)

Annexe 2 : les corrigés

Corrigé de la phase « analyse des représentations ».

Réponse à la consigne 1. « La métacognition désigne plus précisément, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément (Gombert, 1990 ; Grangeat, 1997 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000a) ».

Réponse à la consigne 2.

Point de vue	En accord	En désaccord	Justification
représentation			
Calcul mental		X	
Correction		X	
Raisonnement		X	
Objectivation	X		
Procédure d'apprentissage	X		
Recul réflexif		X	
Reformulation		X	
Retour mental	X		
Rétroaction	X		
Explicitation		X	
Evaluation		X	
Révision		X	
Verbalisation des procédures	X		
Contrôle des prérequis	X		
Autocritique		X	
Retour sur la procédure d'apprentissage	X		
Analyse des erreurs		X	

Action réflexive	X		
------------------	---	--	--

Corrigé des questions de la consigne de la phase d'analyse.

Point de vue Consignes	En accord	En désaccord	Justification
Trace deux droites parallèles		x	
Dis comment tu as fait pour tracer tes deux droites parelles	X		
Calcule la surface du champ triangulaire		x	
Récite ta leçon d'histoire		x	
Dis comment tu as fait pour la surface du trapèze.	X		
dis-moi comment on divise un nombre par 10, 100 ou 1000.	X		
déposez les craies		X	
Bien, tu as trouvé la bonne réponse. Comment as-tu fait pour y arriver?	X		
Dessine un cercle de 3cm de de rayon.		x	
Comment as-tu fait pour recueillir les informations auprès du chef du village.	X		
Quelle est la superficie du Burkina Faso ?		x	
Explique comment tu as fait pour trouver la réponse à ce problème.	X		