

## Compte rendu du stage : « Réfléchir, argumenter, être autonome » Moirans – 26 & 27 avril 2012

1 <sup>er</sup> atelier : Notre représentation de l'autonomie	Page 1	4 <sup>ème</sup> atelier : Les profils d'apprentissage	<a href="#">Page 7</a>
2 <sup>ème</sup> atelier : Observons l'autonomie dans la classe	<a href="#">Page 3</a>	5 <sup>ème</sup> atelier : Construisons des travaux de groupe	<a href="#">Page 11</a>
3 <sup>ème</sup> atelier : Emotions préjugés et apprentissage	<a href="#">Page 5</a>	6 <sup>ème</sup> atelier : L'analyse d'erreur	<a href="#">Page 19</a>
		7 <sup>ème</sup> atelier : Les grilles d'évaluation	<a href="#">Page 20</a>
		Bilan du stage	<a href="#">Page 21</a>

Animation : Catherine LE MARC et Thomas BLANCHET

### Première journée

#### Premier atelier : Notre représentation de l'autonomie

Chacun devait choisir une image qui représente le mieux l'autonomie de l'élève et justifier son choix à l'oral lors du tour de table de présentation.

##### *Labyrinthe*



- Il est difficile de se représenter l'autonomie. Elle s'acquiert. Le travail en autonomie est un travail sous contrainte, il faut rechercher des choses. Cela peut conduire à une impasse. C'est difficile.
- On se retrouve perdu lorsque l'on est autonome : l'élève et le prof. C'est difficile pour moi, enseignant de savoir où me situer, ce que je dois faire lorsque les élèves sont en situation d'autonomie.
- Les élèves autonomes doivent trouver leur chemin, c'est difficile. C'est difficile de les rendre autonomes.

##### *Cages*



- L'autonomie permet aux élèves une liberté. Mais elle est difficile à donner pour l'enseignant. Ce n'est pas facile d'accepter de laisser ouvrir la cage.
- Il y a une forte hétérogénéité des élèves. Certains sont déjà très autonomes et d'autres très dépendants.

##### *Sculpteur de nuage*



- L'autonomie c'est un but pour l'enseignant. L'échelle aide l'élève à grandir, à se construire et à faire quelque chose. Avoir cet objectif, ce but (l'autonomie de l'élève) ne me fait pas peur.

##### *Adulte et enfant sous un parapluie*



- L'autonomie ça s'acquiert, ce n'est pas une donnée. Les enseignants ralentissent parce que les élèves ne sont pas autonomes. Mais que fait-on pour qu'ils le deviennent ?



### **Semeur**

- Cette image représente le résultat de l'autonomie. Quand l'élève parvient à savoir quoi faire pour faire quelque chose de fructueux, alors il est autonome. Mais comment y arriver ?
- Sur cette image il y a aussi de mauvaises plantes. Quand on laisse les élèves autonomes il peut se passer des choses négatives. Que donnent les graines ?



### **Funambule**

- L'autonomie est un exercice subtil. J'ai choisi l'image du funambule car les élèves sont contents mais sont vite perdus. Cependant, s'ils sont autonomes, c'est beau comme des fleurs de sakura.
- L'autonomie est un équilibre à trouver mais il ya un risque de chute. Il faut un balancier pour s'aider.



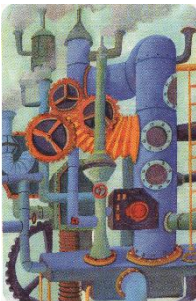
### **Araignée**

- L'araignée de cette image fait plusieurs choses en même temps : elle se dirige quelque part avec un objectif précis. Pour moi cela représente les élèves submergés d'informations qu'ils doivent trier. Le prof doit les aider à s'orienter et à se diriger.
- L'autonomie représente un absolu, un idéal puisque nous humains n'avons pas plusieurs patés.



### **Dominos**

- L'autonomie peut avoir des effets : elle peut être une libération et ouvrir des perspectives.



### **Machine infernale**

- Cette image représente mon rêve d'élève autonome. Ça fume, ça usine, ça bosse mais ça ne rigole pas. Mais c'est aussi le cauchemar de l'autonomie, ça donne ça : ça grince, parfois ça tourne mais ça prend du temps, c'est une machine infernale. Parfois ça fini bien mais pas souvent. Pour certains c'est évident et pour d'autre non. C'est difficile dans l'exercice d'argumentation.



### **Orchestre**

- On fait des méthodes, des gammes et on est très directif. Après on leur demande d'être autonome sans les y préparer. Je ne laisse pas assez les élèves être autonomes, je cadre trop.

## Deuxième atelier : Observons l'autonomie dans la classe

À partir des exemples de situation de classe fournis, répondez à ces trois questions :

- À quel moment l'élève est autonome ?
- Que fait-il ?
- Qu'est-ce qui lui permet d'être autonome ?

<p style="text-align: center;"><b>SITUATION 1</b></p> <p>Les élèves rentrent en classe, s'installent, l'appel est fait, le cours commence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le prof indique qu'il va corriger le travail à faire pour la séance.</li> <li>• Il rappelle rapidement ce qui a été vu au cours précédent et affiche au rétroprojecteur le plan du cours déjà vu.</li> <li>• Il commence la correction du travail maison en affichant le point du plan qui sera traité lors de la correction du document.</li> <li>• Les élèves ont l'habitude de ce fonctionnement, il y a toujours quelques volontaires (toujours les mêmes) pour répondre. À la suite de la réponse d'un élève, le prof valide ce qui est juste, corrige ce qui est faux et complète la réponse à la question.</li> <li>• Les élèves doivent prendre en note la bonne réponse et l'enseignant les encourage à corriger eux-mêmes leur travail maison.</li> <li>• Le prof complète éventuellement le cours par un paragraphe supplémentaire qu'il dicte.</li> <li>• On passe au document suivant.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>SITUATION 1bis</b></p> <p>Les élèves rentrent en classe, s'installent, l'appel est fait, le cours commence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le prof indique qu'il va corriger le travail à faire pour la séance.</li> <li>• Il rappelle rapidement ce qui a été vu au cours précédent et affiche au rétroprojecteur le plan du cours déjà vu.</li> <li>• Il commence la correction du travail maison en affichant le point du plan qui sera traité lors de la correction du document.</li> <li>• Les élèves ont l'habitude de ce fonctionnement, il y a toujours quelques volontaires (toujours les mêmes) pour répondre. <b>A la suite de la réponse d'un élève, le prof indique ce qui est correct, les erreurs et qu'il manque des éléments. Il demande aux autres élèves de corriger jusqu'à ce qu'il obtienne une réponse juste et complète. Il reformule cette réponse.</b></li> <li>• Les élèves doivent prendre en note la bonne réponse et corriger eux même leur travail maison.</li> <li>• Le prof complète éventuellement le cours par un paragraphe supplémentaire qu'il dicte.</li> </ul> <p>On passe au document suivant.</p>
<p style="text-align: center;"><b>SITUATION 2</b></p> <p>Les élèves rentrent en classe, s'installent, l'appel est fait, le cours commence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le prof affiche au rétroprojecteur le plan du cours.</li> <li>• Le prof commence le cours en présentant des connaissances. Les élèves doivent les prendre en note. Parfois il pose une question pour s'assurer de la bonne compréhension du cours.</li> <li>• Suite à cette présentation le prof donne un exercice ou un document à faire en classe, avec des questions auxquelles les élèves doivent répondre. L'élève doit travailler seul</li> <li>• Le prof passe dans les rangs pour aider les élèves qu'il repère en difficulté, pousser ceux qui ne font rien à se mettre au travail et répondre aux demandes spontanées des élèves.</li> <li>• Suite à ce travail individuel le prof corrige : 1. soit en énonçant la réponse 2. soit donnant la réponse d'un élève qui a tout juste</li> <li>• On recommence avec un autre point du cours.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>SITUATION 2 bis</b></p> <p>Les élèves rentrent en classe, s'installent, l'appel est fait, le cours commence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le prof affiche au rétroprojecteur le plan du cours.</li> <li>• Le prof commence le cours en présentant des connaissances. Les élèves doivent les prendre en note. Parfois il pose une question pour s'assurer de la bonne compréhension du cours.</li> <li>• Suite à cette présentation le prof donne un exercice ou un document à faire en classe, avec des questions auxquelles les élèves doivent répondre. <b>Les élèves doivent travailler à 2 ou à 3</b></li> <li>• Le prof passe dans les rangs pour aider les élèves qu'il repère en difficulté, pousser ceux qui ne font rien à se mettre au travail et répondre aux demandes spontanées des élèves.</li> <li>• Suite à ce travail individuel le prof corrige : <b>1. Soit en partant d'une réponse fausse ou incomplète d'un groupe pour la corriger lui même</b> <b>2. Soit en partant d'une réponse fausse ou incomplète d'un groupe pour la faire corriger par d'autre</b></li> </ul> <p>On recommence avec un autre point du cours.</p>
<p><b>SITUATION 3</b> : Les élèves rentrent en classe, s'installent, l'appel est fait, le cours commence.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le prof affiche au rétroprojecteur le plan du cours déjà vu.</li> <li>• Le prof donne un exercice ou un document à faire en classe, avec des questions auxquelles les élèves doivent répondre sur un point du cours qui n'a pas encore été vu. Les élèves doivent travailler à 2 ou à 3</li> <li>• Le prof passe dans les rangs pour aider les élèves qu'il repère en difficulté, pousser ceux qui ne font rien à se mettre au travail et répondre aux demandes spontanées des élèves. Il essaie de passer dans tous les groupes et de corriger les erreurs des élèves.</li> <li>• <b>Il n'y a pas de correction globale. Le prof reprend certaines erreurs qu'il a vues dans les travaux des différents groupes pour les corriger. Il propose à ceux qui le souhaitent de lire leur travail et d'en corriger les erreurs (sans mettre de note).</b></li> <li>• <b>Le prof distribue un polycop et le lit : c'est le cours. Il donne des exemples, pose parfois une question pour s'assurer de la bonne compréhension du cours. Il autorise les élèves à l'interrompre n'importe quand pour poser une question. L'élève prend en note ce qu'il veut : exemple, cours, rien.</b></li> <li>• On recommence avec un autre point du cours. Le prof fait attention de suivre de près un groupe qu'il n'a pas pu voir dans la première activité.</li> </ul>	

Voici comment les stagiaires ont répondu à la consigne. Mais ils ont dit que ce travail les déstabilisait, qu'ils se sont posés plus de questions APRÈS qu'ils n'en avaient AVANT.

Situation n° 1 :

Il y a une autonomie relative. L'élève est autonome pendant la correction. Il compare son travail avec le corrigé.

Une discussion s'engage sur la question de l'autonomie pendant la prise de note. Si elle se fait autrement que par du mot à mot, ou si l'élève choisit des éléments et en évacue d'autres il y a autonomie. C'est la répétition de l'expérience de prise de note qui permet à l'élève à apprendre à prendre des notes (cad faire des choix).

Dans cette situation il est autonome à la maison.

Situation n° 1 bis :

Il y a plus d'autonomie dans la procédure de correction.

Mais il n'y a pas d'objectif clair sinon celui de faire avancer le cours. Ce qui permet l'autonomie c'est l'existence d'un objectif.

Dans cette situation les élèves qui sont autonomes le sont et ceux qui ne le sont pas ne le sont pas. Autrement dit rien n'est fait pour leur apprendre à être autonome ou pour les forcer à l'être.

*Dans cette situation l'élève réfléchit plus mais est-ce que réfléchir plus c'est être autonome ? Une discussion s'engage sur ce point. Si l'élève réfléchit c'est qu'il s'est approprié la question et donc qu'il est autonome. MAIS ne pousse-t-on pas la plupart du temps les élèves à se poser des questions qu'ils ne se posent pas. L'autonomie est ici complètement factice.*

*Tout le monde est d'accord pour dire qu'il y a un tout petit peu plus d'autonomie dans cette situation. Dès qu'on obtient une activité de l'élève il y a autonomie : écouter, prendre des notes, produire. Il faut réfléchir à des activités qui amènent à ces actions. Cependant, l'activité ne suffit pas à l'existence de l'autonomie. Pour qu'il y ait autonomie, il faut une marge de liberté dans les MOYENS mis en œuvre.*

Situation n° 2

L'autonomie existe lorsque l'élève fait l'exercice en classe. La distinction moyen / objectif est plus clair. La fin de la situation pose problème. Si on répète le dispositif avec toujours la correction à la fin l'élève risque de se désengager et donc de ne plus être autonome. Il ne va plus rien faire et attendre patiemment la fin du cours et ... le corrigé. Le défaut de cette situation est dans sa répétition.

Situation n° 2bis

L'autonomie apparaît dans le travail de groupe et dans les modalités de correction.

On voit bien que, dans les situations décrites, on va vers de plus en plus d'autonomie. Il semble qu'il y ait un sous-entendu : le travail de groupe favorise l'autonomie. Une discussion s'engage sur ce point. Pour certains, ce présupposé est discutable. Travailler seul oblige à travailler alors qu'en groupe on peut être passager clandestin. La réponse des formateurs est que le travail de groupe permet plus d'autonomie à condition qu'il soit bien construit et que le dispositif empêche l'élève d'être un passager clandestin. Un atelier est consacré au travail de groupe.

Situation n° 3

C'est la situation où il y a le plus d'autonomie.

## Troisième atelier : Emotions préjugés et apprentissage

L'émotion est la réaction de l'organisme quand il est confronté à une situation ou un résultat qui s'écarte, dans un sens ou dans l'autre de la norme qu'il a préétablie et ce signal doit être interprété comme la nécessité d'un changement d'attitude.

### **Les émotions ont deux fonctions majeures :**

① Elles envoient des signaux d'avertissement à forte priorité qui viennent interrompre les activités en cours. Elles nous informent que nous sommes en face d'une situation extrêmement intéressante ou menaçante ce qui augmente notre niveau d'éveil et nous indique que quelque chose requiert notre attention immédiate. En terme simple, elles nous montrent que nous sommes atteints par les événements. Si un geste, un mot, un événement nous atteint c'est qu'il résonne en nous, qu'il revêt une signification subjective particulière. Or ce qui nous touche correspond à un besoin, plus ou moins important, mais suffisant pour que nous soyons remués sur le plan émotif. Le besoin révélé par une émotion est toujours un besoin actuel. Les émotions agissent donc sur nos comportements quotidiens, nos choix, nos perceptions.

② Elles nous préparent à réagir promptement (le niveau élevé d'éveil coïncide avec la sécrétion d'hormones dans le sang) ce qui entraîne des changements physiologiques et nous donne l'énergie physiologique.

### **Implications pédagogiques**

Le comportement et les pratiques de l'enseignant déclenchent des émotions et des croyances motivationnelles particulières chez les élèves ce qui a une incidence sur la qualité de l'apprentissage en cours. Ces émotions influencent la disposition à s'engager dans les activités d'apprentissage, même si l'élève n'en a pas pleinement conscience.

Certains signaux ont le même effet sur tous les élèves. Par exemple, devoir parler en public augmente le niveau d'éveil pour tous les élèves. Une longue attente en silence réduit le niveau d'éveil de tous les élèves. MAIS l'interprétation de ces signaux est différente d'un élève à l'autre. L'échéance d'un examen accroît le niveau d'éveil de tous les élèves mais pour certains cela génère une émotion négative comme l'anxiété ou l'inquiétude et pour d'autres une émotion positive, comme la fierté, provoquée par la réalisation d'un défi.

Certaines émotions sont de courte durée (colère, soulagement, joie) et ont peu d'incidence sur la suite de l'apprentissage. D'autres ont une portée pérenne (honte, désespoir par exemple) parce qu'elles collent à une situation d'apprentissage particulière. De plus elles sont activées ou réactivées lorsque l'élève est confronté à des tâches similaires.

Plusieurs principes clés ont pu être établis :

#### ① Les élèves sont plus efficaces et plus motivés lorsqu'ils éprouvent des émotions positives

- ↳ Les émotions positives (plaisir, fierté, envie, désir, sympathie...) signalent à l'individu
  - la satisfaction de besoins psychologiques comme le besoin de compétence, d'autonomie, d'appartenance. Elles encouragent un engagement actif.
  - qu'il dispose des ressources personnelles nécessaires pour faire face à une situation.
- ↳ Elles activent des informations codées dans la mémoire à long terme pour signaler que ce que l'on fait est bien, provoquant un sentiment de bien-être et des jugements favorables sur sa propre performance.
- ↳ Elles créent un environnement interne optimal pour l'apprentissage : l'état de fluidité. Cet état de fluidité n'apparaît pas à chaque réussite. Les travaux réalisés à ce jour ont montré que pour qu'il apparaisse il faut :
  - que l'élève s'auto-attribue la réussite
  - qu'il ait pu choisir parmi plusieurs activités celles qui correspondent le plus à son profil cognitif ou son type d'intelligence (selon Gardner)

- les activités dont l'intérêt est immédiat sont plus propices à stimuler l'état de fluidité que des activités dont l'intérêt se situe à moyen et long terme.
- que l'élève soit confronté à un niveau de difficulté acceptable pour lui, ni trop faible ce qui génèrerait de l'ennui, ni trop élevé ce qui génèrerait de l'anxiété.
- Que l'élève soit dans un contexte dans lequel les valeurs et les règles et normes établies sont claires, transparentes (cela évite un sentiment d'injustice, ou celui de subir autoritairement des consignes et donc de perdre son libre arbitre).

## ② Les élèves se désintéressent de l'apprentissage lorsqu'ils éprouvent des émotions négatives.

L'anxiété de la performance est la plus connue des émotions négatives liées à l'apprentissage, il y a aussi la honte, l'ennui, la colère, la déception et le désespoir.

- 🔗 Les émotions négatives engendrent un processus de rumination qui inhibe la performance.
- 🔗 Elles activent des informations codées dans la mémoire qui signalent que quelque chose ne va pas.
- 🔗 Elles engendrent des jugements défavorables sur la tâche à accomplir et son exécution.
- 🔗 Elles signalent des besoins psychologiques non satisfaits (besoin de compétence, d'autonomie, d'appartenance)
- 🔗 Elles détruisent l'estime de soi. Ils vont donc adopter des comportements inhibiteurs qui protègent leur égo. Par exemple la honte et le mécontentement de soi sont plus importants lorsque l'élève a fourni un effort important. Il peut donc être amené à fournir peu d'efforts pour limiter ces émotions.

Pour éviter l'apparition d'émotions négatives l'enseignant peut

- ✓ Éviter toute référence à l'intelligence
- ✓ Souligner que les erreurs ont toute leur place dans l'apprentissage (travail sur et avec l'erreur)
- ✓ Pousser les élèves à évaluer eux-mêmes leurs performances
- ✓ Trouver des moyens pour que les élèves écoutent attentivement les feedback fournis
- ✓ Encourager les élèves à trouver leurs points forts et leurs points faibles
- ✓ Donner l'occasion aux élèves qui n'ont pas de bons résultats de répondre à des questions concernant leurs stratégies sans trop aider les élèves à trouver des réponses (techniques d'analyse d'erreur)
- ✓ Donner l'occasion aux élèves faibles de jouer un rôle reconnu dans une tâche (soutien, apport de connaissances, créativité...) pour qu'ils puissent monter aux pairs qu'ils ont quelque chose d'intéressant à proposer

L'expression des émotions est importante pour éliminer les blocages qu'elles engendrent. Les élèves doivent pouvoir les exprimer pour faire baisser le niveau d'éveil causé par les déclenchements émotionnels. Ils doivent aussi les tempérer. Les élèves ne sont pas tous capables de maîtriser rapidement leurs émotions pour poursuivre une tâche mais ils peuvent réaliser que la manière dont ils les régulent a un impact sur leur apprentissage en classe. L'enseignant peut jouer un rôle dans cette prise de conscience.

## Quatrième atelier : les profils d'apprentissage

Attention aux pièges dans lesquels les profils d'apprentissage peuvent nous enfermer :

Ce n'est pas forcément l'un ou l'autre profil mais plutôt l'un ou plutôt l'autre. Tous ces repères sont en interrelations étroites, ils ne s'opposent pas forcément.

Il ne faut pas assimiler un profil d'apprentissage à une personnalité, voire des défauts et des qualités.

Il ne faut pas faire fonctionner les élèves uniquement dans les techniques qui leurs conviennent, cela peut accentuer des déséquilibres.

Dépendance à la structure, à l'enseignant	Indépendance à la structure, à l'enseignant
<p>Vous êtes mal à l'aise devant une situation de recherche, vous avez besoin d'être guidé.</p> <p>Vous accordez une importance aux lieux dans lesquels vous travaillez (chambre, classe, place dans la salle de classe....)</p> <p>Vous collez assez facilement aux consignes et à la démarche de l'enseignant lorsque celle-ci est relativement directive.</p> <p>Vous avez besoin de savoir fréquemment si vous êtes sur la bonne voie.</p> <p>Vous avez plutôt tendance à récupérer tout ce que l'on vous donne. Vous prenez beaucoup de notes, sans trop vous poser de questions, sans vous demander véritablement à quoi elles vont vous servir, même si vous ne comprenez pas bien ce qui est dit.</p> <p>Vous avez tendance à accumuler une somme de documents, quitte à ne pas les reprendre ultérieurement.</p>	<p>Vous avez besoin d'une certaine liberté dans les initiatives ; vous devez pouvoir passer par votre propre démarche.</p> <p>Vous aimez organiser seul votre travail.</p> <p>Vous préférez travailler sans modèle et le lieu dans lequel vous êtes n'a pas d'importance pour vous.</p> <p>Il vous arrive fréquemment de transgresser les consignes pour suivre un chemin qui vous semble plus intéressant, plus adapté.</p> <p>Vous vivez parfois les interventions du professeur comme un parasitage qui vous perturbe dans la progression de votre travail.</p> <p>Vous prenez peu de notes, seulement les points qui vous intéressent en éliminant tout ce qui vous paraît inutile.</p> <p>Vous classez les documents à votre manière, quitte à les sortir complètement du contexte dans lequel vous les avez recueillis.</p>

Dépendance au contexte psycho-affectif (affectif)	Indépendance au contexte psycho-affectif (cognitif)
<p>Vous êtes très sensible à l'aspect relationnel, à l'état d'esprit de la classe, du groupe, aux relations avec l'enseignant et vous ne pouvez utiliser pleinement vos capacités que lorsque vous êtes placé dans un milieu relativement favorable.</p> <p>Vous avez tendance à accepter ou à refuser tout en bloc.</p> <p>Si vous êtes en classe, vos résultats sont souvent en dents de scie et très variables d'une année à l'autre, d'un enseignant à l'autre.</p>	<p>Vous êtes beaucoup plus sensible au contenu qu'à la manière dont on vous l'apporte. Quelque soit le maître ou le formateur, vous êtes capable d'en prendre et d'en laisser, de récupérer ce qui vous intéresse dans ce qu'on vous propose.</p> <p>Vos résultats en classe sont relativement réguliers.</p>

Production (productif)	Consommation (réceptif)
<p>Vous apprenez en construisant activement.</p> <p>Pour apprendre vous avez besoin de manipuler, de faire quelque chose</p> <p>Vous êtes à l'aise dans l'action.</p> <p>Vous avez souvent des projets personnels et vous en proposez aux autres.</p> <p>Vous utilisez facilement ce qui vous est fourni pour élaborer d'autres éléments.</p> <p>Vous avez plutôt tendance à <i>donner</i>.</p>	<p>Pour apprendre vous avez besoin d'observer.</p> <p>Vous avez souvent une attitude neutre ou réservée.</p> <p>Vous rentrez plutôt dans les projets des autres.</p> <p>Vous faites peu de propositions ; vous avez tendance à attendre que d'autres répondent et vous prenez ce qu'on vous apporte.</p>

<b>Centration</b>	<b>Balayage</b>
<p>Vous préférez absorber un seul projet à la fois et aller au bout de votre objectif avant de passer à un autre.</p> <p>Vous n'aimez pas tout faire en même temps.</p> <p>Vous préféreriez qu'il y ait moins de disciplines enseignées en parallèle.</p>	<p>Vous vous sentez à l'aise quand vous avez de nombreuses activités à mener de front.</p> <p>Vous pouvez passer facilement de l'une à l'autre, et elles se construisent progressivement dans votre tête.</p> <p>Vous avez parfois tendance à papillonner.</p> <p>Ne pas terminer une activité ne vous gêne pas particulièrement.</p>

<b>Impulsivité</b>	<b>Réflexivité (Contrôle)</b>
<p>Vous prenez la parole facilement ; il vous arrive même de construire votre raisonnement ou de trouver vos arguments au fur et à mesure que vous vous exprimez.</p> <p>Vous répondez rapidement à une question même si cela vous amène parfois à commettre une erreur.</p>	<p>Vous hésitez à prendre la parole. Il faut que vous soyez certain de dire quelque chose d'intelligent et de ne pas vous tromper.</p> <p>Souvent, quelqu'un d'autre dit ce que vous pensiez, et il vous arrive de ne pas vous être manifesté plus tôt.</p>

<b>Accentuation (divergent)</b>	<b>Egalisation (convergent)</b>
<p>Ce qui vous intéresse le plus, ce sont les différences, les oppositions, les contradictions que vous avez tendance à mettre en avant.</p> <p>Dans un cours, vous retenez surtout ce que vous ne connaissez pas ; vous vous arrêtez sur ce qui remet en cause ce que vous pensez ou vous savez, et vous voyez surtout ce qui ouvre des horizons nouveaux.</p> <p>Dans les livres vous soulignez, surlignez ou mettez en valeur plutôt ce qui est nouveau ou inconnu.</p> <p>Vous éprouvez un certain plaisir à tout ce qui est nouveau, original.</p>	<p>Ce qui vous satisfait c'est de retrouver ce que vous pensez, c'est d'être en quelque sorte rassuré.</p> <p>Souvent, vous ne retenez pas les éléments qui ne vont pas dans votre sens.</p> <p>Dans un cours vous aimez entendre ce que vous savez déjà, vous êtes intéressé par une intervention qui joue le rôle de révélateur (au sens photographique du terme), c'est-à-dire un apport qui clarifie ce que vous pensiez déjà, mais que vous n'arriviez pas à exprimer aussi clairement.</p> <p>Dans un livre vous soulignez, surlignez, relevez plutôt ce qui renforce votre position et que vous jugez important, même si c'est loin d'être une découverte.</p> <p>Vous aimez prévoir ce qui peut arriver. Vous avez peur de la nouveauté.</p>

<b>Formalisation (intensif)</b>	<b>Réalisation (économique)</b>
<p>Devant une tâche à accomplir, un projet à réaliser, vous donnez régulièrement le meilleur de vous-même.</p> <p>Vous avez tendance à investir toute votre énergie quel que soit l'enjeu.</p> <p>Vous faites toujours le maximum</p>	<p>Devant une tâche à accomplir, vous mesurez l'importance de l'investissement possible et vous vous débrouillez pour faire juste ce qu'il faut pour parvenir à votre but.</p> <p>Vous avez plutôt tendance à vous économiser, vous ne faites pas le maximum.</p>

<b>Synthétique (Simultané)</b>	<b>Analytique (Séquentiel)</b>
<p>Vous vous faites tout de suite une idée du phénomène général étudié.</p> <p>Vous avez parfois tendance à analyser ce qui entre dans le modèle dont vous vous êtes fait une représentation générale.</p> <p>Vous saisissez rapidement les relations entre les différents éléments abordés.</p> <p>Vous avez des facilités pour construire un plan de texte, de dissertation.</p>	<p>Devant une étude à réaliser, vous étudiez méticuleusement les différents paramètres les uns après les autres.</p> <p>Vous n'aboutissez que lentement à une idée générale qui se dessine au fur et à mesure que vous avancez.</p> <p>Vous pouvez avoir quelques difficultés pour faire des mises en relations et pour élaborer des plans généraux.</p>



## Les profils cognitifs.

Traitement de l'information	Séquentiel verbal (apprenant analyste)	Séquentiel non verbal (apprenant pratique)
Logique	Déductive	
Ressources attentionnelles	Fortes / mémoire immédiate	
Mémorisation	Encyclopédique : accumule les connaissances ; apprend par cœur, mot à mot.	Bon observateur, retient facilement ce qu'il a vu
Fonction cognitives rattachées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidité dans l'élocution</li> <li>• Précision dans le vocabulaire</li> <li>• Mémorisation de séries (chiffres, lettres, mots)</li> <li>• Perception et discrimination de sons</li> <li>• Enchaînement logique et chronologique des idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidité dans l'enchaînement des gestes</li> <li>• Précision et dextérité manuelle</li> <li>• Mémorisation des séries (gestes, notes de musique,.....)</li> </ul>
Comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suit les consignes verbales une à une : souci du détail. Veut avoir le mot à mot, le mot précis. Veut être sûr d'avoir toutes les informations en détail</li> <li>• Respecte les règles à la lettre : en crée au besoin. Se conforme aux règles quotidiennes.</li> <li>• Travaille étape par étape, peut être perfectionniste.</li> <li>• Focus sur un aspect du problème au point d'y perdre l'ensemble, Tout est important d'où tendance à se stresser avec les détails.</li> <li>• Organisé et ordonné dans le temps</li> <li>• Se fixe des seuils élevés</li> <li>• Habile à suivre des procédures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plutôt concret, peu attiré par la théorie</li> <li>• Préfère se taire, parle peu</li> <li>• A besoin d'ordre (dans sa chambre, ses affaires ...)</li> <li>• Aime voir un modèle : veut voir chaque séquence de la tâche à exécuter.</li> <li>• Attiré par les bandes dessinées.</li> <li>• Observateur, il sait où sont les choses. Peut être débrouillard.</li> <li>• Tend à faire les choses toujours de la même façon.</li> <li>• résolution des problèmes</li> <li>• Perception et discrimination des détails</li> <li>• Enchaînement logique et chronologique des étapes d'exécution.</li> </ul>
N'aime pas	N'aime pas des situations d'apprentissage peu guidées.	Peut être désintéressé face aux consignes verbales.

Traitement de l'information	Simultané verbal (dynamique)	Simultané non verbal (dynamique)
Logique	Inductive (essais / erreurs généralisation)	
Ressources attentionnelles	Faibles / Mémoire iconique « sketch »	
Mémorisation	Retient l'essentiel, oubli des détails,	
Fonction cognitives rattachées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Synthèse d'informations multiples</li> <li>• Représentation mentale imagée construite à partir d'énoncés verbaux</li> <li>• Compréhension des symboles graphiques</li> <li>• Utilisation d'analogie et de métaphores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evocation mentale de formes d'objets, de lieux, de visage</li> <li>• Compréhension des rapports spatiaux à 2 ou 3 dimensions</li> <li>• Création par analogie ou induction à partir d'expérience.</li> </ul>
Comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habile dans la compréhension générale d'une situation, plus théorique que pratique</li> <li>• Raisonneur et logique : préoccupé par les pourquoi</li> <li>• Fait des résumés, des synthèses, des schémas</li> <li>• Se fait des hypothèses</li> <li>• Fait des liens dans ce qu'il apprend même d'une matière à l'autre.</li> <li>• Imaginatif à travers les mots : se parle pour imaginer.</li> <li>• Se laisse guider par sa logique.</li> <li>• A l'aise dans les discussions théoriques ou abstraites</li> <li>• se fie à son habileté de raisonnement et de logique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise le vécu, un événement pour expliquer sa pensée.</li> <li>• Impulsif, agit avant de réfléchir ; part vite et veut finir vite, aspect brouillon, Tend à sauter des étapes, faire des erreurs</li> <li>• Inventif et créateur mais si c'est trop long avant de réussir abandonne</li> <li>• Intuitif, ressent parfois plus qu'il ne raisonne</li> <li>• Veut un exemple, un modèle global.</li> <li>• N'a pas toujours les mots pour expliquer tout ce qu'il imagine</li> <li>• Il a son ordre : peut sembler brouillon à première vue.</li> <li>• Peut être marginal par ses attitudes : style artiste.</li> </ul>
N'aime pas	Faire des exercices lui paraît parfois inutile (puisqu'il a compris...) Déteste le par cœur, Se fatigue souvent d'une tâche routinière.	N'aime pas suivre un plan, être encadré, la discipline, les ordres N'aime pas s'obliger à des règles, des structures.

### Cinquième atelier : Construisons des travaux de groupe

Voici les productions des groupes de travail. Ils devaient construire des dispositifs de travail en groupe pour les élèves en s'aidant des « repères pour le travail en groupe » et des consignes ci-dessous.

#### **Consignes pour concevoir un travail de groupe**

- Combien de personnes dans le groupe ?
- Comment former les groupes ?
- Est-ce qu'on attribue des rôles : secrétaire, rapporteur, maître du temps, gardien du sujet, l'observateur du groupe, gardien de la civilité, ... ?
- Définir des tâches : que doivent faire les élèves ? => mise en place de consignes précises, critères de réussite
- Combien de temps ?
- Le travail de groupe doit impliquer tout le monde dans le groupe (ce qu'ils ont à produire doit être impossible à produire seul) ex : faire des préparations individuelles avant, division du travail, faire tourner les rôles, interrogez qu'une seule personne et cela sera la note du groupe
- Quelle restitution ? écrite, orale, les 2 ?
- Comment va-t-on évaluer ?

#### **Repères pour le travail en groupe**

##### Tâches à accomplir

- Un travail de groupe doit toujours être associé à un objectif annoncé et clair qui comporte :
  - une ou plusieurs tâches à accomplir,
  - une production ou une activité,
  - une restitutionUne feuille de route précise est indispensable.
- Les matériaux de travail ou les tâches préparatoire à la réalisation finale doivent être réparti de manière à ce que seule leur mise en commun rende possible la réalisation demandée au groupe. *C'est sans doute l'exigence la plus difficile pour l'enseignant.*

##### Composition du groupe :

Combien ?

La taille optimale du groupe est de 3, au-delà les échanges sont trop complexes à gérer.

Travailler avec qui ?

- Les groupes autoritaires : à réserver à des activités courtes dans le temps. Ce choix permet aux élèves d'apprendre à travailler avec tous. Mais cette technique se heurte souvent à la résistance des élèves.
- Les groupes par affinité sont plus faciles et plus rapides à mettre en œuvre et fonctionnent bien. Ces groupes ont un avantage très important : les élèves travaillent dans un climat de confiance.
- Les groupes par intérêt peuvent aussi être très efficaces. L'élève s'implique ici par intérêt.
- Les groupes selon le type de restitution choisie. Cette formule a l'intérêt d'aider les élèves à finaliser ses actions.
- Les groupes hétérogènes favorisent le conflit sociocognitif. Ils sont à privilégier quand le groupe a un objectif d'apprentissage. Ils sont très efficaces dans des exercices de correction (et plus efficace que les groupes de niveaux).

Ne pas oublier les rôles de chacun :

Il faut donner aux élèves des rôles précis dans le groupe pour les aider à gérer leur travail. Si le travail en groupe se fait sur plusieurs séquences ces rôles peuvent tourner entre les élèves.

- les rôles classiques : prise de note (elle doit être individuelle et non attribuée à un seul élève), secrétaire (note ce que les autres dictent, doit se faire à tour de rôle), recherche documentaire (il faut s'assurer que chaque élève aura en charge ce rôle), restitution du travail devant la classe,

- des rôles auxquels on pense moins : gardien du temps, gardien du sujet (doit stopper les conversations quand elles ne relèvent pas ou plus du travail en cours), gardien des documents, gardien de la civilité et de l'équilibre des échanges, l'observateur et le régulateur du groupe.

### Gestion du temps

- Les différentes échéances doivent être précisément programmées et imposées aux groupes, connues des élèves et respectées. Dans des tâches complexes, l'échéance peut être négociée avec l'enseignant mais elle s'impose au groupe. Le calibrage du travail est une exigence difficile à remplir pour l'enseignant. Mais il est indispensable s'il veut que le travail de groupe soit efficace.
- Inclure dans la feuille de route les échéances.
- Il faut exiger que la tâche à faire soit achevée en classe. Si les élèves continuent le travail à la maison il y a de fortes chances que certains soient exclus (ceux qui par exemple ne pourront pas le faire matériellement, ou ceux qui sont exclus du groupe par un autre qui « veut tout faire »). Seules les parties de travail individuelles peuvent être faites à la maison.

### Décomposition des étapes du travail de groupe

- Former les groupes et organiser l'espace classe.
- Apprendre à travailler en groupe : distribution des consignes, distribution des consignes, distribution des critères de réussite,...
- La mise au travail : Elle découle des consignes données (objectifs d'apprentissage, tâches à accomplir, temps imparti) et surtout répartition du travail.
- La restitution : avec quel média (affiche, parole, transparent,...) ? qui (tirage au sort des rapporteurs, deux minutes par groupe,...) ?
- L'évaluation : formative pendant le travail de groupe ; on peut évaluer la restitution orale et la production écrite. Il peut aussi y avoir retour critique sur la façon de s'organiser en groupe.

## PREMIER DISPOSITIF PROPOSÉ

Point du programme	Prérequis	Notions
Comment l'Etat-providence lutte contre la pauvreté, l'exclusion et les discriminations ?	Etat-providence, redistribution, financement de la protection sociale, les différents régimes de l'Etat-providence	solidarité, désaffiliation, disqualification

Dispositif		
Production	Composition des groupes	Nb de séances
<p>Réaliser une affiche qui expose une mesure de lutte contre la pauvreté ou l'exclusion ou les discriminations mise en place par l'Etat.</p> <p>ATTENTION :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il ne doit pas y avoir que du texte</li> <li>• Les termes pauvreté ou exclusion ou discrimination ne doivent pas apparaître sur l'affiche.</li> </ul> <p>Chaque affiche sera présentée à l'oral par un élève du groupe tiré au sort et les autres élèves de la classe devront reconnaître le risque (pauvreté, exclusion ou discrimination) concerné.</p>	<p>3 élèves groupe par affinité</p> <p>libre choix du risque : pauvreté, exclusion ou discriminations</p>	3

### Première séance : prise de représentation et recherche documentaire

On peut faire une prise de représentation sur les trois risques (pauvreté, exclusion et discrimination) en demandant à chaque élève d'écrire sur une feuille pour chaque risque 3 mots qu'ils associent à ce risque.

Recherche documentaire : les élèves doivent faire une recherche documentaire seuls (internet, manuel,...) et doivent rendre une bibliographie.

Travail à la maison : compléter la recherche documentaire.

### Deuxième séance : construction de l'affiche

#### Troisième séance : exposition de l'affiche (par un élève du groupe tiré au sort)

Premier temps : évaluation par les autres groupes (avec une grille) des affiches exposées.

- Quel risque ? On doit identifier le risque mais sans utiliser le mot : pauvreté, d'exclusion, discrimination
- On doit voir la mesure : quelle mesure ?
- Quelle population est ciblée ?
- Il ne doit pas y avoir que du texte (dessin, image, graphique, photo,...) ; les consignes de forme ont-elles été respectées ?

Deuxième temps :

Une fois que les élèves ont rempli leur grille, un élève tiré au sort dans chaque groupe doit venir présenter son affiche en 2min en décodant sa composition.

L'enseignant récupère ce que les élèves ont fait pour, en cours :

- Différencier pauvreté / exclusion,
- Pour introduire les notions de disqualification et désaffiliation.

## DEUXIÈME DISPOSITIF PROPOSÉ

Point du programme	Prérequis	Notions
<b>Etat-providence et cohésion sociale</b> <u>Problématique</u> : Le RSA parvient-il à concilier la lutte contre la pauvreté et le retour à l'emploi ?	politiques économiques, Etat-providence, assurance, assistance....	

Dispositif		
Production	Composition des groupes	Nb de séances
Construire une plaidoirie « pour ou contre le RSA ? » La forme de cette plaidoirie n'a pas été décidée : elle peut être écrite (de forme libre : affiche, PowerPoint...) ou orale (du type « 2 minutes pour convaincre », un ou plusieurs orateurs...).	3 élèves groupe par affinité	environ 3 H selon taille du dossier documentaire

**1<sup>ère</sup> étape** : Etude du dossier documentaire. Travail à 3 sur le même dossier documentaire.

Dossier documentaire : On part d'une affiche de promotion du RSA (Doc 1 page 254, Bréal première). Chaque membre du groupe doit se positionner sur la validité ou pas des objectifs recherchés par le RSA (présents sur l'affiche). Chaque membre du groupe choisit un objectif présenté par l'affiche et se positionne sur la réalisation de cet objectif ou non par le RSA (préparation à la maison). Sélectionner des documents de toute nature sur : trappe à pauvreté, désaffiliation, disqualification, assistance, pauvreté, solidarité,...

Chaque groupe remplit un tableau de synthèse de cette forme : (1 heure)

	Oui	Non (ou mais...)
Lutter contre l'exclusion		
Accompagner vers l'emploi		
Compléter les revenus du travail		

**2<sup>ème</sup> étape** : Chaque groupe se positionne et produit une plaidoirie (écrite ou orale : sous plusieurs formes possibles un reconstituteur ou plusieurs, PowerPoint, 2 minutes pour convaincre,...) : ***pour ou contre le RSA ? (30 MN à 1 heure selon forme demandée)***

**Restitution collective** (1 heure)

## TROISIÈME DISPOSITIF PROPOSÉ

Point du programme	Prérequis	Notions
Comment l'Etat contribue-t-il à la cohésion sociale ?	Principes de financement du système de protection sociale	

Dispositif		
Production	Composition des groupes	Nb de séances
Faire une scénette pour présenter 1 ou 2 enjeux de la lutte contre un risque social à choisir entre famille, vieillesse, pauvreté, chômage (problème de financement, d'équité, d'efficacité etc.) Chaque élève du groupe doit avoir un rôle dans la scénette.	3 élèves ou plus groupe par affinité	2 ou 3

**1<sup>ère</sup> étape :** Travail de préparation à la maison sur un dossier documentaire qui présente les enjeux de la lutte contre les différents risques sociaux.

### Première séance :

Le groupe choisit le risque qu'il veut présenter, imagine et construit la scénette. Chaque élève doit jouer un rôle. Avant d'écrire les textes ils doivent présenter un résumé de ce qu'ils comptent faire pour que l'enseignant donne son aval.

### Deuxième séance :

Présentation de la scénette à l'ensemble de la classe.

Chaque élève qui regarde la scénette doit faire un résumé à l'écrit des enjeux présentés. Les élèves « spectateurs » donnent une note aux élèves « acteurs » : plus les enjeux sont clairement présentés plus la note est élevée.

### Mise en commun :

On rassemble l'ensemble des enjeux repérés par les élèves dans un tableau synthétique. Ce tableau formera le cours.

## QUATRIEME DISPOSITIF PROPOSÉ

Point du programme	Prérequis	Notions
<b>Régulation et déséquilibres macroéconomiques</b> <u>Problématique</u> : les politiques économiques pour lutter contre le chômage.	avoir travaillé les notions du point 5.2 du programme de Première.	

Dispositif		
Production	Composition des groupes	Nb de séances
<p>Vous êtes candidat à l'élection présidentielle et vous devez présenter votre programme de politique économique pour réduire le chômage, accompagné d'un slogan. Votre présentation sera orale et soutenue par un support visuel, présentée par deux élèves du groupe, qui devront défendre leur programme face à un journaliste d'un autre candidat.</p> <p>Vous avez pour vous aider un dossier documentaire : La moitié des groupes ont un dossier qui amène à une politique économique donnée, l'autre moitié ont un dossier qui amène à un autre type de politique économique (on ne précise pas néoclassique/keynésien).</p> <p>Chaque groupe, doit aussi construire les questions que le journaliste du groupe va poser à l'autre groupe, en s'aidant des documents des groupes adverses, que l'on distribue dans un deuxième temps.</p>	<p>3 élèves groupe par affinité</p> <p>Rôles attribués pendant le travail de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un gardien du temps</li> <li>- un gardien du sujet</li> <li>- un secrétaire</li> </ul> <p>Rôles attribués pendant la restitution:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un présentateur de l'argumentaire</li> <li>- un présentateur du document visuel</li> <li>- un journaliste</li> </ul>	2 ou 3

### Dispositif dévaluation : grille donnée à chaque groupe au début du travail.

#### A- Fond

- 1- Présence d'au moins deux arguments clairement différents.
- 2- Les arguments sont bien expliqués : avec les mots des élèves, ce qui montre qu'ils ont bien compris
- 3- Les arguments sont illustrés par des données tirées des documents du dossier ou d'autres et traitées
- 4- Pertinence du slogan choisi.

#### B- Forme

- 1- L'exposé est vivant.
- 2- L'expression orale est claire.
- 3- La parole est bien répartie.
- 4- Le support visuel aide à la compréhension (A travailler avec les élèves.)

#### C- Questions du journaliste au groupe adverse

- 1- La question est dans le sujet.
- 2- Elle relève bien un point faible ou un élément manquant de l'argumentation.

### Première séance

Etude du dossier documentaire, recherche d'argument et production de l'argumentaire.



**Deuxième séance** : restitution du travail

2 groupes face à face

Premier temps : chaque groupe présente son programme en 5 minutes face au groupe adverse.

Dans chaque groupe il y a deux présentateurs du programme (qui se répartissent les tâches entre l'oral et le support visuel) et un journaliste qui interrogera le groupe adverse.

Deuxième temps : chaque groupe pose une ou deux questions à l'autre groupe qui doit donner des éléments de réponse.

**Evaluation :**

Les autres groupes que les deux qui s'opposent évaluent les présentations grâce à la grille, en se répartissant le travail : chaque élève de chaque groupe prend en compte une partie de la grille.

## CINQUIEME DISPOSITIF PROPOSÉ

Point du programme	Prérequis	Notions
<p><b>Comment l'Etat contribue-t-il à la cohésion sociale ?</b></p> <p><u>Problématique</u>: qu'est-ce qu'être pauvre ? Comment le vit-on ?</p>		

Dispositif		
Production	Composition des groupes	Nb de séances
<p>Vous devez faire une présentation orale dans laquelle vous donnerez des critères qui permettent de définir la pauvreté (qui est pauvre, qui ne l'est pas) dans un pays particulier (France, USA, Italie ou Suède)</p> <p>Vous disposez d'un dossier documentaire que vous devrez lire avant de commencer le travail en groupe.</p> <p><i>Les élèves devront :</i>  <i>Soit trouver ces critères sans aucune piste pour les aider.</i>  <i>Soit choisir des critères dans une liste donnée par l'enseignant et les hiérarchiser. (exercice moins difficile)</i></p>	<p>3 élèves groupe par affinité</p> <p>Rôles attribués pendant le travail de groupe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un gardien du temps</li> <li>- un rapporteur écrit</li> <li>- un rapporteur oral</li> </ul>	3

### Dossier documentaire:

4 modèles d'Etat providence : France, USA, Italie et Suède (on peut s'aider d'un entretien avec Paugam dans un numéro de sciences humaines).

Chaque dossier comporte :

- Un récit de vie
- Un document statistique
- Un document théorique

**Travail préparatoire :** lecture du dossier documentaire

### Première séance :

Travail en groupe pour élaborer les critères ou les choisir (selon le type d'exercice choisi)

### Deuxième séance :

Le rapporteur oral du groupe présente le travail du groupe à toute la classe.

Les autres élèves doivent prendre des notes pour remplir un tableau de synthèse qui leur est donné par l'enseignant.

### Troisième séance :

Etablir à l'aide du tableau dont dispose les élèves un lien entre un modèle d'Etat-Providence et une manière de vivre la pauvreté.

## Sixième atelier : L'analyse d'erreur

Jean-Pierre Astolfi distingue plusieurs types d'erreurs :

**Erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées.**

**Des erreurs dues à d'étonnantes démarches**

**Erreurs dues à une surcharge cognitive**

En situation de surcharge cognitive, les élèves oublient certains éléments du problème, ils perdent le sens du problème et ne savent plus où ils en sont.

**Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline**

Ici nous évoquerons un type fréquent d'erreur, qui concerne les transferts entre disciplines. Bien des fois, les élèves se trouvent sanctionnés parce qu'ils n'ont pas réinvesti en physique ou en géographie ce qu'ils avaient appris en mathématiques.

**Erreurs causées par la complexité propre du contenu**

Il distingue deux types de réactions négatives de la part des enseignants face à l'erreur

**La réaction par la sanction** : il s'agit de matérialiser l'erreur sur la copie (souvent en biffant ou en soulignant en rouge), afin de faire remarquer qu'il a bien vu l'erreur. Pourtant le professeur sait bien que la plupart du temps l'élève n'en tiendra pas compte.

**La réaction par la remise en cause de la progression** : le professeur se sent responsable des erreurs des élèves : "si évaluation négative des élèves il y a, n'est-ce pas qu'on se sent soi-même évalué, dévalué, c'est-à-dire mis en cause quant à notre valeur professionnelle et personnelle"

Pour donner à l'erreur un statut positif, il faudrait comprendre la "logique" de l'erreur afin d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages. Pour cela il est nécessaire de donner du sens à l'erreur, ce qui n'est pas facile.

Pour aider l'élève à donner du sens à ses erreurs, les comprendre et ne pas les reproduire on peut mettre en place un questionnement sous forme d'aller et retour.

Cela oblige l'enseignant à changer de posture professionnelle. Faire de l'analyse d'erreur sur une copie ce n'est plus la corriger, donner la bonne réponse ou des indices sur la bonne réponse. C'est poser des questions à l'élève pour qu'il comprenne où sont ses erreurs et comment il s'y est pris pour les faire.

Il faut que l'élève dispose d'un corrigé précis (rédigé).

Il faut ensuite l'amener par des questions à

Comparer sa production au corrigé

On est sur le « qu'est-ce qui est différent et qui est faux ? »

S'interroger sur la stratégie qu'il a mise en place et être capable de la décrire

On est sur le « comment s'y est-on pris pour construire cette réponse ? »

Repérer les raisons pour lesquelles sa stratégie n'a pas fonctionné

On est sur « à quel moment cela ne fonctionne pas ? »

Trouver une stratégie plus adaptée.

On est sur « qu'est-ce qu'on aurait pu faire ? »

Dans tous les cas l'enseignant ne donne pas la bonne réponse, il questionne l'élève pour l'amener à comprendre son erreur et pas à formuler une autre bonne réponse.

## Septième atelier : Les grilles d'évaluation

L'appropriation des critères de réussite est un élément important de l'acquisition de l'autonomie par l'élève. Elle doit permettre à l'élève de concentrer ses efforts sur des aspects précis qu'il doit améliorer. Cela passe, au final, par une amélioration des stratégies d'apprentissage.

Le groupe a, dans un 1<sup>er</sup> temps, construit une grille d'évaluation portant sur la partie 2 (étude d'un document) de l'épreuve composée, puis discuté de l'utilisation de celle-ci avec les élèves.

### **1<sup>er</sup> point : Rappel sémantique : distinguer critères et indicateurs de réussite.**

- Les critères vont correspondre à des objectifs à atteindre, des compétences à acquérir (qui peuvent être reliées à du contenu comme « utiliser des notions »).
- Les indicateurs sont des éléments à repérer dans la production de l'élève qui permettent de valider le critère. Exemple : repérer x notions d'un thème pour valider un critère de maîtrise du vocabulaire.

### **2<sup>ème</sup> point : Les avantages de l'évaluation avec une grille.**

- Elle favorise la transparence de la notation, sa compréhension et ainsi la confiance dans le système éducatif,
- Elle permet à l'élève d'analyser ses erreurs et de se fixer des objectifs d'apprentissage,
- Elle aide l'enseignant pour sa notation : elle évite de se centrer ou de donner trop de poids à un seul critère,...

### **3<sup>ème</sup> point : Les grilles de la partie 2 (étude d'un document) de l'épreuve composée.**

A partir des sujets zéro, une grille a été élaborée. Cependant, un travail étant en cours de construction de grilles officielles pour l'académie de Grenoble, le résultat du travail ne sera pas communiqué pour éviter toute confusion.

### **4<sup>ème</sup> point : Comment travailler avec les élèves ?**

- La 1<sup>ère</sup> étape peut être de leur rendre régulièrement une grille suite à une production et de fixer avec eux un objectif prioritaire à atteindre la prochaine fois.
- La 2<sup>ème</sup> étape est de leur faire définir des critères de réussite, et des indicateurs, c'est à dire de leur faire construire une grille. Il y a plusieurs manières de procéder. Soit un travail a été réalisé toute l'année en formulant diverses exigences, et la conception de la grille arrive en fin de dispositif d'apprentissage. On peut ainsi demander aux élèves de dire « *C'est réussi, si...* ». Ils vont ainsi définir des critères de réussite. Restent à travailler avec eux les indicateurs.  
Si les exigences n'ont pas été clairement définies pour l'instant, il est possible de donner des productions d'élèves corrigées et de faire retrouver aux élèves les critères de réussite.
- La 3<sup>ème</sup> étape est de leur faire remplir des grilles soit par rapport à leur propre production, ou la production d'un autre.

La suite logique de ce travail est de faire réfléchir les élèves à leur méthode de travail et donc d'arriver à une démarche d'autoévaluation du travail réalisé et de la stratégie choisie. Cela correspond à la métacognition. Cependant, le groupe n'a pas eu le temps de discuter de ce point.

## Bilan du stage :

Un dernier tour de table a eu lieu pour répondre à ces quatre questions :

- Qu'est-ce qu'un élève gagne à être plus autonome ? Qu'est-ce qu'il perd ?
- Qu'est-ce que l'enseignant gagne à avoir des élèves plus autonomes, qu'est-ce qu'il perd ?

Voici les réponses des stagiaires :

Gains pour l'élève

- S'attaquer à des problèmes plus complexes
- Liberté d'action et du plaisir
- De l'efficacité dans son travail (il ne va pas répéter des stratégies identiques si elles ne marchent pas) et donc de la confiance en lui (ingrédient essentiel du progrès)
- S'ouvrir à d'autre manière de fonctionner, et apprendre qu'il y a d'autres manières de faire (permet la confiance)
- La possibilité de faire des choix
- Le gain est à plus long terme.
- Le rapport à l'enseignant change

Perte pour l'élève

- Sentiment de sécurité
- L'autonomie renvoie vers soi-même, c'est difficile. Etre autonome, c'est choisir et donc renoncer.
- Du confort
- Sentiment de simplicité
- Des certitudes
- La possibilité « d'en faire le moins possible »

Gains pour l'enseignant

- Moins de fatigue, plus de plaisir
- Des élèves plus impliqués, plus motivés
- Du temps pour s'occuper des élèves les plus en difficulté
- Plus de liberté pédagogique
- Plus de proximité entre les élèves et l'enseignant

Perte pour l'enseignant

- Notre centralité
- Un sentiment de sécurité (où vont-ils arriver, qu'est-ce que je vais en faire ?...)
- Plus de contestation
- Du temps (travail personnel et en cours)
- De la crédibilité