

GLOSSAIRE DES TERMES PEDAGOGIQUES FREQUEMMENT UTILISES

A

ACQUIS :

Ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation.

Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les pré-requis.

ACTIVITE

L'activité est la mise en œuvre d'une situation pensée par l'enseignant, dans une perspective d'apprentissage

ACTIVITE DE L'ELEVE

L'activité de l'élève correspond à une activité intellectuelle, mentale et cognitive pour entrer dans les apprentissages. L'activité tend vers un but, elle ne se traduit pas seulement par l'effet d'une action c'est-à-dire le fait de manipuler, bouger.

En ce sens l'activité doit permettre à l'élève de se mobiliser pour passer du faire à l'apprendre. Le langage joue un rôle essentiel pour permettre de donner du sens à l'activité et entrer dans une dimension réflexive.

APPRENTISSAGE

- 1. Ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des aptitudes.

- 2. L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle.

Cette qualification professionnelle est sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un ou plusieurs titres homologués.

« C'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme n'a jamais appris ni n'apprendra personne. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu. Apprendre c'est toujours, d'abord, être impliqué et se dégager progressivement de cette implication première pour accéder à l'abstraction. C'est un parcours singulier que personne ne peut faire à votre place.

Philippe MEIRIEU « L'école, mode d'emploi », 1985

APPROCHE (PEDAGOGIQUE) COMMUNICATIVE

Plus particulièrement développée dans les enseignements touchant le langage. Se développe vers le début des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la première génération des méthodes audiovisuelles, une méthodologie de la communication, appelée par la suite « approche communicative ». Dans ce cadre, c'est un travail d'analyse des besoins des apprenants qui sert à déterminer le contenu du cours. En fonction de ces besoins, des habilités à acquérir sont répertoriées puis travaillées « en situation ». Sont pris en compte les différents aspects qui y sont liés : linguistique, extra-linguistique, contextuel... L'objectif est de faire acquérir une compétence linguistique et une compétence communicative, ce qui engage à la fois un travail sur les savoirs et les savoir-faire.

APPROCHE (PEDAGOGIQUE) FONCTIONNELLE

Elle part des mêmes présupposés que l'approche communicative, cherchant au moyen d'une phase d'analyse des besoins à connaître les notions (notions de localisation dans l'espace, dans le temps...) et les fonctions (langagières) qui seront les plus nécessaires aux apprenants.

APPROCHE SOCIALE ET COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE

Albert BANDURA reconnaît la valeur des principes béhavioristes du conditionnement opérant mais intègre le rôle des processus vicariants, symboliques et autorégulateurs dans le fonctionnement psychologique. La capacité de représentation symbolique du sujet connaissant permet au sujet de transformer les éléments des expériences en modèles internes lesquels serviront de cadre de référence pour l'action. La possibilité de prévoir les conséquences d'une action lui permet de se fixer des buts, de planifier, de se motiver et d'orienter ses actions.

ATTENTION :

« Prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...]. Implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres ». **William James, psychologue américain**

C'est un acte **volontaire**, une **mobilisation de l'activité cérébrale** en vue de **porter en soi** ce que l'on perçoit par nos canaux sensoriels ou de poursuivre consciemment une suite de pensées. Être attentif pour l'élève, c'est regarder, écouter, toucher, goûter, humer pour faire exister l'information nouvelle dans son esprit.

B

BEHAVIORISME

Conception de l'activité intellectuelle qui s'attache aux corrélations entre les stimuli extérieurs et les comportements. Courant de pensée en psychologie dit "scientifique" selon lequel les conduites observables découlent nécessairement d'un ou de plusieurs facteurs, eux-mêmes observables.

Les tenants du behaviorisme soutiennent la thèse selon laquelle nos idées, notre personnalité ainsi que nos comportements sont le résultat de l'expérience que l'environnement nous fait vivre. Ces théoriciens adoptent ainsi une attitude empiriste selon laquelle l'explication de nos comportements doit être fondée sur l'expérience et sur l'observation, car l'expérience sensible est considérée comme le réel.

Cette conception a inspiré les premiers travaux de la pédagogie par objectifs, qui s'efforçaient de traduire systématiquement les contenus des programmes en comportements attendus de l'apprenant.

Ivan PAVLOV (1849-1936) a effectué des expériences avec des chiens qui lui ont permis de mettre en évidence le processus de conditionnement répondant (conditionnement classique) qui s'effectue par l'association de deux stimuli selon le principe de contiguïté. Il propose aussi des étapes pour le processus d'extinction d'un comportement.

John Broadus WATSON (1878-1958) aborde l'apprentissage humain à partir de son système de stimulus et réponse élaboré pour les animaux et propose que le lien entre stimulus-réponse se renforce selon la fréquence des répétitions. Il explique ainsi le conditionnement classique et suppose que toute éducation dépend d'un jeu de réflexes. Aussi veut-il que la psychologie devienne une science expérimentale où les faits observés sont au centre de la démarche de compréhension du comportement humain.

Edward THORNDIKE (1874-1949) énonce la loi de l'exercice et de l'effet : la première stipulant que la répétition d'une réponse conditionnée renforce le lien entre le stimulus et la réponse ; la deuxième voulant qu'une réponse suivie d'un stimulus agréable sera renforcée alors que celle suivie d'un stimulus désagréable diminuera. Position connexionniste selon laquelle l'étude du comportement doit se faire à partir du tandem stimulus-réponse.

BEHAVIORISME SOCIAL

Arthur W. STAATS (1924-) Il a tenté de rapprocher les divers courants en psychologie appliquée en éducation. Il a élaboré une théorie à niveaux multiples où plusieurs domaines de la psychologie sont considérés (psychologie de la personnalité, de l'éducation, de la psychologie sociale, etc.) dans un cadre de référence constitué des principes du behaviorisme. Cette théorie porte le nom de behaviorisme social ou behaviorisme paradigmatique et reconnaît trois fonctions au stimulus : conditionnée, renforçante et directive. Niveaux de la théorie à examiner selon les principes de la hiérarchie et de la complexité croissante.

Ces niveaux sont : 1. Les principes fondamentaux de l'apprentissage (mécanismes biologiques de l'apprentissage); 2. Les principes de l'apprentissage humain; 3. La psychologie du développement et de la personnalité : systèmes émotionnel-motivationnel, verbo-cognitif et instrumental (sensorimoteur); 4. Les interactions sociales et la question des attitudes, du leadership, de l'attraction, de la persuasion, etc.; 5. Les comportements anormaux, lacunaires et inadéquats.

Les travaux de STAATS ont suscité plusieurs études en milieu éducatif dont celle de LEDUC et COTE (1985) portant sur l'augmentation de l'intelligence des similitudes chez une enfant ayant souffert d'isolement social.

C

CAPACITÉ :

- 1. Sens général : Ensemble des dispositions et d'acquis, constatés chez un individu, généralement formulés par l'expression : être capable de... Une capacité représente la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche, ou l'exercice d'une profession. Elle peut être objet d'une évaluation directe, sous réserve d'une volonté de mise en œuvre de la part de celui dont on veut apprécier la capacité.

- Sens scolaire : Aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle. Activités intellectuelles ou manuelles stabilisées et reproductibles par l'apprenant.

Une capacité, c'est un savoir transversal non évaluable, regroupant un ensemble d'aptitudes que l'élève met en œuvre dans différentes

situations. On exprime les capacités par un verbe (Ex : s'informer, communiquer, analyser, etc.).

La capacité se différencie de la compétence qui est, elle, la combinaison de capacités mises en œuvre par un individu pour atteindre ses objectifs professionnels dans un contexte donné.

La compétence est le propre de l'individu, la capacité est relative aux activités et au métier.

CODE :

Système de symboles ou de signes destiné à représenter et à transmettre une information. Tout système rigoureux de relations structurées entre signes et ensemble de signes.

Le code permet la production de messages et la communication.

COGNITIFS / PROCESSUS COGNITIFS :

Différents modes à travers lesquels les systèmes naturels (le cerveau humain ou animal, les neurones, un groupe d'individus, ..., et les systèmes artificiels (réseau de neurones artificiels, système expert, ...) traitent l'information en y répondant par une action.

Les processus cognitifs sollicitent et font interagir :

- la perception / l'attention / la sensation ;
- la mémoire / la représentation / le langage ;
- le raisonnement / la catégorisation / la prise de décision / la reconnaissance ;
- l'apprentissage / l'émotion / l'oubli ;
- l'action / le comportement individuel et collectif ;

- les phénomènes collectifs.

COGNITION :

Regroupement des divers processus mentaux (analyse perceptive, commande motrice, mémorisation, raisonnement, décision, langage).

Fonctions de l'esprit humain par lesquelles un individu construit une représentation opératoire de la réalité à partir de ses perceptions, et qui est susceptible en particulier de nourrir ses raisonnements et guider ses actions.

COGNITIVISME

La perspective cognitiviste, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau.

COLLABORATION / TRAVAIL COLLABORATIF / ENSEIGNEMENT COOPERATIF

Une collaboration « est un travail en commun ; un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune » (Le petit Robert, 1995).

Dans le domaine de l'enseignement / des apprentissages, le travail collaboratif entre apprenants et/ou enseignants se concrétise le plus souvent par un travail d'équipe, « l'équipe étant perçue comme étant un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe » (ALAOU, LAFERRIERE, MELOCHE, 1996 : p 4).

Dans l'enseignement, il convient de ne pas confondre dans le travail en équipe ou bien en groupe ce qui procède de la communication et du travail collaboratif. La différence se situant en termes d'objectifs. Communiquer est une fin en soi et ne donne pas forcément lieu à des réalisations visibles par tous alors que, dans un projet collaboratif, le but est de créer quelque chose en groupe et notamment en communiquant. La communication est alors un moyen et non pas une fin en soi.

COMPETENCE

Une compétence est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes.

Connaissance : connaissances à acquérir et à mobiliser dans le cadre des enseignements disciplinaires.

Capacités : aptitudes à mettre en œuvre les connaissances dans des situations variées.

Attitudes indispensables : ouverture aux autres, goût de la recherche de la vérité, respect de soi et d'autrui, curiosité, créativité.

Maîtriser une compétence, c'est pouvoir mobiliser et réinvestir des connaissances, des capacités et des attitudes afin d'atteindre un objectif précis dans une situation donnée

Les compétences sont évaluables. On ne peut observer la compétence d'un individu que par la réalisation des tâches demandées au moment d'une évaluation (performance ou comportement observable).

Comportement observables et taxonomie de Bloom

Dans la taxonomie de B. S. BLOOM, on distingue 6 niveaux/catégories hiérarchisés, chacun caractérisant des activités intellectuelles de plus en plus complexes :

- 1. Connaissance (Mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes)
- 2. Compréhension (Restitution du sens des informations dans d'autres termes).
- 3. Application (Utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé).
- 4. Analyse (Identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées).
- 5. Synthèse (Réunion ou combinaison des parties pour former un tout).

- 6. Evaluation (Formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs).

Les deux premiers niveaux sont dits « inférieurs » car ils traitent d'opérations intellectuelles presque automatisées. Les quatre derniers niveaux sont dits « supérieurs » parce qu'ils abordent des actes intellectuels complexes mettant en jeu toutes les opérations précédentes. Pour les niveaux 4, 5 et 6 (analyse, synthèse, évaluation), il est difficile de séparer, dans une réponse donnée, ce qui relève de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation.

1. CONNAISSANCE

Mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes. Connaître c'est : Acquérir / Citer / Copier / Décrire / Définir / Désigner / Distinguer / Identifier / Inscire / Nommer / Reconnaître / Rappeler / Sélectionner / ...

2. COMPREHENSION

Restitution du sens des informations dans d'autres termes. Comprendre c'est : Démontrer / Déterminer / Dire avec ses mots / Distinguer / Expliquer / Illustrer / Interpréter / Préciser / Trouver / Traduire / Réécrire / Réarranger / Représenter / Résumer / ...

3. APPLICATION

Utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé. Appliquer c'est : Adapter / Choisir / Classer / Développer / Employer / Etablir / Généraliser / Mettre en oeuvre / Poser / Relier / Représenter / Restructurer / Transférer / Utiliser / ...

4. ANALYSER

Identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées. Analyser c'est : Catégoriser / Classer / Comparer / Déduire / Discerner / Distinguer / Détecter / Décomposer / Diviser / Extraire / Identifier / Rechercher / Reconnaître / Séparer / ...

5. SYNTHÉTISER

Réunion ou combinaison des parties pour former un tout. Synthétiser c'est : Assembler / Classer / Combiner / Constituer / Construire / Créer / Ecrire / Formuler / Modifier / Planifier / Produire / Projeter / Proposer / Rassembler / Relater / Remettre en ordre / Réorganiser / Spécifier / Transmettre / ...

6. EVALUER

Formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs. Evaluer c'est : Argumenter / Décider / Comparer / Evaluer selon les critères suivants ... / Énumérer par ordre de ... / Interpréter / Juger / Justifier en ... / Optimiser ... / Valider / Vérifier par ...

CONCEPT :

Idée d'un objet conçu par l'esprit permettant d'organiser les perceptions et les connaissances.

Plus précisément le concept se définit par deux critères :

- La compréhension (compréhension formelle liée à la perception, compréhension fonctionnelle, compréhension affective) ;
- L'extension à l'ensemble des objets concernés par la compréhension ou définition.

Les concepts évitent d'effectuer des efforts mentaux, en permettant de faire des déductions et en utilisant les connaissances existantes.

On retient les concepts en termes de représentations et d'images.

CONCEPTIONS INITIALES

Ce sont des conceptions préalables construites au cours de l'existence. Elles résistent souvent aux apprentissages.

Conception cognitive de l'apprentissage stratégique selon Jacques Tardif

1. Principe de base de l'apprentissage :

- L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

2. Conception de l'enseignement :

- Instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés ci-dessus.
- Prise en compte des connaissances antérieures de l'élève.
- Didactique axée sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives.
- Didactique axée sur l'organisation des connaissances. ex.: schéma sémantiques.
- Instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc.

3. Conception du rôle de l'enseignant :

- Rôle de concepteur et de gestion.
- Rôle d'entraîneur.
- Rôle de médiateur.
- Rôle de motivateur.

4. Conception de l'évaluation :

- - Évaluation fréquente.
- - Évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives.
- - Évaluation souvent formative et parfois sommative.
- - La rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses.

CONFLIT SOCIOCOGNITIF

Le concept de conflit sociocognitif s'éloigne de la conception individualiste de Jean PIAGET.

Lev VYGOTSKY prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. Il a développé le concept de la Z.P.D. (Zone Proximale de Développement).

DOISE et MUGNY prolongent les travaux de PIAGET et VYGOTSKY. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes.

Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de "penser notre propre pensée" (BRUNER, 1995) et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui.

CONNAISSANCES (LES):

Les recherches en psychologie cognitive montrent, selon J. TARDIF (1992), qu'il existe trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et, enfin, les connaissances conditionnelles.

- **CONNAISSANCES DÉCLARATIVES :**

Elles correspondent au savoir théorique.

Savoir que la terre tourne autour du soleil est un exemple de ce type de connaissances. En fait, ces connaissances sont souvent ce qu'on peut apprendre par coeur. À l'école, une grande part de ce qu'on enseigne est de type déclaratif.

- CONNAISSANCES PROCÉDURALES :

Comme le terme l'indique, elles concernent les procédures; il s'agit ici de savoir comment faire.

Conduire une automobile exige un grand nombre de connaissances procédurales. Il faut, par exemple, savoir enfoncer la pédale

d'embrayage pendant qu'on change la vitesse de la main droite tout en rectifiant la direction avec le volant tenu de la main gauche, sans

oublier de regarder la route, etc. Toute cette marche à suivre paraît très lourde au conducteur débutant.

De plus, si elle est mal exécutée, le risque d'échec est grand (bris de moteur, accident!). Pourtant, avec un peu d'expérience, la tâche devient presque machinale.

Les connaissances procédurales ont en effet la propriété de s'automatiser; à force d'exécuter une marche à suivre, cette dernière ne

requiert plus qu'un minimum d'attention, un minimum de charge cognitive. Dans l'univers scolaire, on enseigne aussi des connaissances procédurales, comme calculer une division avec des décimales.

- CONNAISSANCES CONDITIONNELLES :

Elles concernent les connaissances requises pour savoir quand avoir recours aux autres connaissances. Il s'agit ici de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle.

Devant un problème de mathématiques, reconnaître le besoin d'effectuer une division relève de ce dernier type de connaissances.

Pour MOFFET (1993) comme pour TARDIF (1992), ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert.

Dans leur forme, les connaissances conditionnelles et procédurales peuvent se ressembler. En effet, la reconnaissance d'un phénomène dans un contexte nouveau peut faire appel à une série de conditions qui s'appliquent comme une procédure: par exemple, si on a «telle, telle et telle chose», alors il faut faire une division.

On a ici une série de connaissances conditionnelles dont la conclusion est l'identification d'un phénomène. Les connaissances procédurales, elles, ne s'appliquent qu'après la reconnaissance du phénomène: s'il faut effectuer une division, alors il faut faire «telle, telle et telle chose».

Extrait de Marie NADEAU In. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Collectif sous la direction de Suzanne G. CHARTRAND. Editions LOGIQUES. Québec.1996.

CONSIGNE :

Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. La consigne apparaît pour orienter, pour contraindre le questionnement de l'élève. Elle participe de la mise en évidence de la situation problème à résoudre. Sa formulation doit être très précise car elle conditionne la réaction de l'élève. De la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué.

Une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

La vérification de la clarté d'une consigne peut procéder de la réponse à des questions simples : Pour qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand? Comment ? Pourquoi ?

La vérification de la compréhension d'une consigne peut procéder par sa reformulation.

CONSTRUCTIVISME

Le constructivisme en pédagogie fonde une partie de sa théorisation sur le principe que le nouveau savoir n'est effectif que s'il est reconstruit pour s'intégrer au réseau conceptuel de l'apprenant.

Le constructivisme a pris son essor en réaction au behaviorisme qui limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste de l'apprentissage met l'accent sur l'activité du sujet pour appréhender les phénomènes. La compréhension s'élabore à partir des représentations que le sujet a déjà. Aussi, dans cette perspective, les auteurs parlent de restructuration des informations en regard des réseaux de concepts particuliers à chaque personne.

AUSUBEL (1968) parle de ponts cognitifs. La façon dont l'élève assimile les connaissances est primordiale. Il peut y avoir des apprentissages significatifs (sens, liens avec ce que l'élève sait déjà) et mécaniques (sans liens, du «par coeur»).

Les thèses structuralistes du psychologue Jean PIAGET (1896-1980), pour en justifier la thèse centrale : toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage, font appel aux concepts d'accommodation et d'assimilation formant le processus d'accommodation.

André GIORDAN ajoute que cette accommodation transforme les schèmes de la pensée et vient, le plus souvent, s'opposer aux savoirs établis. Ce conflit cognitif, base de la pédagogie constructiviste, se heurte à des difficultés à différents niveaux :

- Un individu maintient sa représentation sur un objet tant et aussi longtemps qu'il n'a pas de problème avec cette conception. - Avec le temps, les représentations spontanées reprennent leur place puisque dans la vie courante, elles fonctionnent. - La conception initiale fortement enracinée est trop éloignée de la nouvelle représentation proposée pour que l'apprenant puisse l'accepter. - L'élève manque d'informations ou ne dispose pas des ressources (opérations mentales, stratégies et procédures à utiliser...) nécessaires à l'intégration d'une nouvelle conception. - Il n'a pas envie de changer parce qu'il n'y trouve pas d'intérêt.

C'est l'élève qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Et cependant, il peut difficilement trouver seul toutes les données nécessaires à tout changement de conceptions. Le rôle de l'enseignant est alors primordial: c'est lui qui doit proposer et mettre en place une pédagogie socio-constructiviste pour permettre aux élèves de construire et intégrer les nouveaux savoirs.

CONTRAINTE (EN SITUATION D'APPRENTISSAGE) :

La contrainte dans son usage dans l'organisation d'un apprentissage est essentiellement de nature temporelle ou matérielle.

Sa présence est justifiée par ce qu'elle induit en termes de problèmes posés aux élèves.

Aussi, on s'interrogera sur la pertinence des contraintes par rapport aux objectifs visés.

Une contrainte n'est pas nécessairement formulée par une interdiction.

CRITÈRE :

Éléments permettant au sujet de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche proposée et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il devait obtenir.

D

DÉCONTEXTUALISATION :

Opération par laquelle un sujet utilise une acquisition dans un autre contexte que celui qui en a permis l'apprentissage.

Elle est ainsi la première phase de l'identification d'un acquis, qui doit se prolonger par la mentalisation.

DÉDUCTION :

Opération mentale par laquelle un sujet se place du point de vue des compétences d'un acte ou d'un principe, met ceux-ci à l'épreuve de leurs effets et stabilise ou modifie sa proposition initiale. Une modalité particulière de la pensée déductive est l'évaluation réflexive : évaluation dans laquelle le sujet intègre le point de vue d'autrui, sur son propre travail pour le modifier.

C'est un moyen de démonstration, par lequel on va du général vers le particulier.

DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE OU DÉMARCHE SCIENTIFIQUE :

Méthode scientifique : démarche utilisée en sciences afin de valider (ou d'invalider) une théorie ou un modèle par la confrontation de la théorie ou du modèle à des mesures et/ou des expériences.

La méthode ou démarche scientifique telle que définie fait implicitement référence à des sciences portant sur un monde matériel.

Or il existe des domaines qui utilisent leurs propres méthodes méritant tout autant le qualificatif de scientifique, comme les mathématiques et la logique.

La réalisation de mesures n'impose pas celle d'expériences en tant qu'actions contrôlées sur un système, notamment dans les sciences économiques et les sciences humaines.

DICTÉE A L'ADULTE :

Dispositif pédagogique dans lequel l'enseignant prend en charge l'écriture matérielle sous la dictée de l'enfant. Le maître écrit ce que l'élève veut dire. Il s'agit d'une négociation entre l'enfant et l'adulte sur ce qui va être écrit (le sens), la mise en page et la ponctuation. L'enseignant est en étayage, en accompagnement permanent, son rôle est essentiel dans cette activité conjointe avec l'enfant.

La dictée peut se mettre en place lorsque l'enfant sait raconter.

DIDACTIQUE GÉNÉRALE :

Elaboration de modèles d'intelligibilité de l'apprentissage adossés aux apports de la psychologie cognitive, porteurs implicitement ou explicitement de valeurs, ouverts à une opérationnalisation possible permettant d'intégrer des spécificités disciplinaires.

DIDACTIQUE D'UNE DISCIPLINE:

Réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation des connaissances dans une discipline ou un enseignement donné.

« C'est l'action de l'enseignant de mettre en relation les savoirs disponibles et ce qu'il sait de la façon dont les élèves s'approprient les savoirs » *M DEVELAY (de l'apprentissage à l'enseignement)*

DIFFERENCES ENTRE TRAVAIL COOPÉRATIF ET TRAVAIL COLLABORATIF

TRAVAIL COOPÉRATIF : « L'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres. » (LOPRIORE, 1999 : p 134).

Les tâches coopératives en formation « supposent l'assignation d'une tâche collective exercée en groupe restreint, exigeant un maximum d'interactions entre pairs, sans la supervision directe et immédiate du formateur » (CARRE ET CASPAR, 1999 : p 298). Ainsi, contrairement à une collaboration, une coopération n'engendre pas nécessairement la création d'une œuvre commune.

TRAVAIL COLLABORATIF : La cible commune du travail d'une équipe consiste, outre le travail en groupe, en la réalisation d'un produit final. Par travail collaboratif, il faut appréhender, d'une part, la coopération entre les membres d'une équipe et, d'autre part, la réalisation d'un produit fini.

DOUBLE TACHE :

Situation qui met en jeu simultanément deux tâches cognitives et nécessite de partager son attention. Cette situation est souvent problématique et majore les difficultés chez les enfants dys-. Ex : écrire et réfléchir en même temps.

E

ÉCRITURE INVENTÉE OU TATONNÉE

C'est une situation problème proposée à l'enfant pour écrire des mots simples tout seul. Dans cette activité l'enfant montre ce qu'il sait faire, les stratégies qu'il utilise. Cette activité a été développée par Emilia Fereirro. Les élèves sont invités à écrire des mots simples « phonétiquement » avec des syllabes ou phonèmes repérables dans les mots usuels de la classe (prénoms...). L'enfant écrit seul, en groupe ou avec l'aide de l'enseignant.

Cette activité permet de savoir où en sont les élèves dans la correspondance oral-écrit, elle favorise le cheminement personnel des élèves dans l'appropriation de l'écriture par le jeu d'essais et erreurs.

EMPIRISME

L'empirisme est un courant de pensée qui propose que les connaissances, l'entendement, résultent de l'expérience. Une distinction s'impose. Communément, le terme "empirisme" porte cette signification générale : les connaissances émergent des contacts que l'humain a avec le monde extérieur (choses, êtres, situations). Les connaissances n'existent donc pas a priori.

Selon ARISTOTE (384-322 av. J.C.), l'intelligence par laquelle nous cernons les essences abstraites et construisons les sciences est une faculté distincte des sens et supérieure car seul l'homme est capable de comprendre. De plus, elle est une puissance pure, c'est-à-dire qu'elle ressemble au début à une tablette unie (table rase). Aussi, toutes les idées sont reçues au contact de l'expérience. Cette puissance est immatérielle (de nature non corporelle). En conséquence, elle n'est pas liée à un organe corporel.

ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

L'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail qui met l'accent sur le travail d'équipe. Des élèves de capacités et de talents différents y ont chacun un rôle et une tâche bien définis et essentielle afin d'atteindre un but commun.

L'apprentissage coopératif préconise les valeurs suivantes : le respect des autres et de soi, la solidarité, l'engagement, l'ouverture aux autres ainsi que l'équité.

L'enseignement coopératif est bien différent du traditionnel travail d'équipe. Le travail d'équipe est formé par des équipes qui sont souvent homogènes et elles sont souvent compétitives vis-à-vis les unes des autres. Il n'y a pas d'interdépendance positive. C'est souvent une seule personne qui fait tout le travail et les autres qui en retirent les bénéfices. Contrairement au travail d'équipe, le travail coopératif est formé par des équipes hétérogènes. Les membres ont un but commun à atteindre et les tâches affectées à chacun sont planifiées de manière à ce que chacun ne puisse la réaliser seul. Il doit y avoir une forme d'interdépendance entre les membres d'une même équipe. L'élève se sent alors responsable de ses apprentissages et de ceux des autres.

Il est évident que cette forme de travail demande énormément de planification et de connaissances de la part de l'enseignant(e). Par contre, les avantages de ce type de travail sont nombreux :

1. Il favorise l'établissement de relations interpersonnelles plus constructives axées sur l'entraide et l'encouragement. 2. Il fait appel à la responsabilité individuelle des coéquipiers: chacun doit faire sa part pour ne pas nuire à l'équipe et pour réussir l'évaluation personnelle à la fin de l'activité. 3. La composition de l'équipe se faisant sur une base équitable, cela est favorable pour les élèves qui sont en difficultés d'apprentissage puisqu'ils ont ainsi la chance de travailler avec des plus forts. 4. Augmentation de la signification de la matière enseignée.

ERREUR :

« L'erreur fait partie du dispositif d'apprentissage. On ne réussit pas tout du premier coup et il est bien souvent nécessaire de commencer par se tromper afin de finir par réussir une tâche. L'erreur n'est donc pas une faute et constitue un indicateur, révélateur de l'état des connaissances de l'enfant, de ses modèles implicites de pensée et de ses procédures de travail. »
Sylvain GRANDSERRE et Laurent LESCOUARCH « faire travailler les élèves à l'école », 2009

« Les huit types d'erreurs :

- non compréhension des consignes (l'élève ne comprend pas la consigne et ne peut remplir le contrat didactique)
- mauvaises habitudes scolaires, conception alternative (l'élève fonctionne sur le principe d'une didactique coutumière et il est difficile de répondre à une consigne qui sort de ses habitudes)
- opérations intellectuelles erronées (l'élève ne dispose pas encore des compétences permettant de réaliser la tâche)
- démarche(s) erronée(s) (ou non attendues par l'enseignant)
- surcharge cognitive (l'élève dispose de trop d'informations en même temps)
- une autre discipline dépeint (mauvais réinvestissement des acquis d'une matière sur une autre)
- Complexité propre du contenu (mauvaise reformulation des consignes)

Jean Pierre ASTOLFI « l'erreur, un outil pour enseigner », 1997

ESSAI D'ENCODAGE :

Situation problème dans laquelle l'enfant est amené à faire des essais d'écriture, à écrire des syllabes présentes dans des mots de la classe. Les essais d'encodage peuvent être conduits ensuite sur des mots simples (pas de graphèmes rares).

C'est une activité de réflexion sur le code.

L'enseignant valorise les trouvailles des élèves qui correspondent à leurs compétences phonologiques du moment, ne pas oublier d'introduire l'orthographe correcte à la fin de l'activité.

ETAYAGE

Le concept d'étayage a été développé par Bruner (1983). La fonction de tutelle est caractérisée par une activité de tutelle novice-expert.

L'étayage est lié au concept de *Zone Proximale de Développement* défini par Vygotski. L'enseignant guide l'élève en cadrant l'activité afin que l'élève puisse aller au bout de sa tâche.

« Ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Il y a 6 points :

- L'enrôlement (reformulation du but de la tâche, motivation, soulever l'intérêt, donner envie d'apprendre)
- La réduction des degrés de liberté (donner quelques orientations, quelques explications supplémentaires)
- Le maintien de l'orientation (apporter un soutien, des encouragements centrés seulement sur la tâche)
- La signalisation des caractéristiques déterminantes (souligner les critères de réalisation et de réussite de la tâche : conceptualisation)

- Contrôle de la frustration (éviter le découragement lors d'échecs répétés)
 - La démonstration (exemples ou modèles utiles) »
- https://www.google.fr/?gws_rd=ssl L'étayage langagier par Claude Le Manchec :
http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/pdf/etayage.pdf

EVALUATION

- 1. Général : Action de mesure, à l'aide de critères objectifs, des acquis, des compétences, de la progression d'un individu face aux objectifs assignés.
- 2. Scolaire : Procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni par un élève, à partir d'un objectif d'apprentissage précis et en vue de prendre une décision pédagogique, laquelle peut être :
 - o de passer à la séquence suivante;
 - o de proposer de nouvelles activités;
 - o de revoir la stratégie de la séquence;
 - o de revoir les modalités d'évaluation;
 - o de revoir l'objectif ou de l'abandonner.

« Pour désigner les pratiques qui s'organisent autour de ces trois grandes fonctions (orienter, réguler, certifier), on parle aujourd'hui d'évaluation diagnostique, d'évaluation formative et d'évaluation sommative ». Charles HADJI « *l'évaluation, règles du jeu* », 1989.

ÉVALUATION DIAGNOSTIC :

Effectuée pendant l'apprentissage, elle informe l'enseignant et l'élève. Elle permet également à l'enseignant d'adapter son enseignement.

ÉVALUATION FORMATIVE :

Evaluation qui permet de vérifier le niveau d'acquisition des élèves pendant ou après une séquence. C'est un outil de diagnostic des difficultés et des réussites. Lors des évaluations le professeur exploite les erreurs des élèves pour ré-expliquer.

ÉVALUATION NORMATIVE :

Evaluation par rapport à une norme, des performances d'un ensemble d'élèves, confrontés à la même situation problème : Exemple examen du baccalauréat.

ÉVALUATION SOMMATIVE :

Evaluation qui permet de faire le bilan des acquis. Quand le professeur considère l'entraînement suffisant, l'élève montre qu'il a atteint l'objectif, sans droit à l'erreur. Cette évaluation se traduit par une note ou une reconnaissance des acquis. Par opposition à l'évaluation formative, l'évaluation sommative, après avoir fait l'inventaire des connaissances acquises, compare les performances des individus d'un groupe, et les classes en fonction de leurs résultats. Elle n'est pas pour autant antinomique d'une évaluation formative, troisième étape.

EXERCICE :

1. Action ou moyen d'exercer ou de s'exercer (en vue d'entretenir ou de développer des qualités physiques ou morales).
2. L'exercice physique. Activité physique dont le but est d'améliorer le rendement musculaire ou de maintenir le corps en forme.
3. Activité réglée, ensemble de mouvements, d'actions s'exerçant dans un domaine particulier.

In, Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaire Le Robert, édition 2000.

Dans le domaine des apprentissages scolaires, l'exercice procède usuellement d'une activité visant à l'application d'un modèle de résolution portant sur un problème (opération, théorème, règle).

Il s'agit d'une procédure déjà formalisée et qui ne constitue pas un problème.

De ce point de vue, dans l'enchaînement des opérations liées à un apprentissage, les exercices viennent après l'appropriation d'un savoir et servent à le consolider.

F

FONCTIONS COGNITIVES

Fonctions spécialisées dans une ou plusieurs des tâches du traitement de l'information.

Exemple : l'attention et la mémoire sont des fonctions cognitives.

FONCTIONS EXECUTIVES

Ensemble des fonctions cognitives impliquées dans la réalisation de nos comportements en fonction des buts que nous nous sommes fixés. Elles permettent le traitement des informations en temps réel (mémoire de travail), l'élaboration de nos programmes d'actions mentales et motrices (planification), la résistance aux automatismes et aux distractions (inhibition) et le changement rapide de stratégie (flexibilité). Exemple : les fonctions exécutives sont très sollicitées par la résolution d'activités non-routinières et la résolution de problèmes complexes.

Fonctionnalisme

Le fonctionnalisme est un courant de pensée qui conçoit l'individu pensant comme un être actif qui mobilise ses forces internes pour répondre aux problèmes qu'il rencontre dans le monde. Aussi, il exerce des fonctions de divers types afin de vivre en équilibre : fonctions d'assimilation, d'accommodation, d'équilibration. Ces fonctions assurent une progression intellectuelle au fil des expériences variées avec le monde. Il importe de se souvenir que le fonctionnalisme renvoie à l'idée de fonction et que l'agir est au centre de ce courant de pensée tant en psychologie, qu'en sociologie, qu'en anthropologie. John DEWEY (1859-1952) Il conçoit l'éducation comme un moteur du progrès social tout en reconnaissant son rôle au plan individuel. Considérant l'école comme une mini-société, il souhaite que les élèves travaillent ensemble à apprendre les phénomènes en faisant ("learning by doing"). Il s'intéresse au fonctionnement des processus mentaux. Il dépasse l'aspect de la structure pour considérer le rôle de l'activité et/ou de l'environnement. Il examine le fonctionnement de l'esprit dans son rapport avec l'action laquelle favorise l'adaptation à l'environnement.

G

Gestaltisme

La gestalt théorie a contribué largement à la compréhension des phénomènes de la perception en montrant que l'on perçoit l'ensemble (forme globale) comme un tout organisé (forme organisée). De là émerge l'idée de phénomènes internes responsables de la perception et de lois spécifiques à l'organisme, ce qui constitue une rupture avec la psychologie traditionnelle de l'époque.

Émergence de la forme : Les partisans de cette théorie proposent l'idée d'une perception globale des objets, c'est-à-dire que les divers éléments sont perçus simultanément et s'organisent entre eux pour faire un tout (phénomènes de perception). De là découlent les principes de proximité, de similitude, de closure, de continuité.

Rapport figure-fond : les chercheurs en ce domaine ont accordé une grande importance à la distinction figure-fond. Certains éléments sont traités alors que d'autres sont considérés comme faisant partie du fond. Selon notre concentration, nous pouvons considérer soit le premier plan ou le second.

Max WERTHEIMER (1880-1943) affirme que la perception d'un mouvement d'un objet dans l'espace ne peut s'expliquer par une sensation qui se déplace car elle est reçue et perçue comme un ensemble indécomposable. Les perceptions ont tendance à être organisées en formes significatives où les éléments contribuent à donner du sens au tout.

Wolfgang KÖHLER (1887-1967) travaille avec Koffka à développer la théorie de la gestalt.

Kurt KOFFKA (1886-1947) a formulé les premiers principes dont Wertheimer avait posé les jalons : principes de la théorie de la gestalt concernant l'émergence de la forme, le rapport figure-fond, la ségrégation des unités et l'organisation de la forme.

KÖHLER et KOFFKA s'intéressent aussi à la résolution de problème et aux phénomène "d'insight" dans ce processus. Certains auteurs précisent par la suite les étapes de la résolution de problème (GLOVER et BRUNING (1987)) : détermination du problème, incubation et réflexion, insight, représentation de la solution et généralisation des solutions et d'autres solutions.

GESTE NORME :

L'écriture comprend les règles de fonctionnement de la langue écrite avec ses aspects formels (forme et place des lettres) et ses procédures (alignement, direction gauche-droite, direction du tracé des lettres (ductus).

Cet apprentissage débute en Moyenne Section.

GESTION MENTALE

La Gestion mentale est une nouvelle approche pédagogique qui, en aidant les apprenants à prendre conscience des processus mentaux mis en jeu dans la compréhension des connaissances, leur permet de jouer un rôle plus actif, de devenir plus motivés, plus autonomes et, par le fait même, plus performants. De plus, elle enseigne comment mettre en place les structures mentales d'apprentissage multiples d'un individu à l'autre.

Cette nouvelle pédagogie de la réussite a été mise de l'avant par Antoine de LA GARANDERIE, un professeur et pédagogue français, dont les théories visent à considérer que tous les apprenants peuvent réussir. Il leur suffit de prendre conscience des processus mentaux propres à eux-mêmes et afin de pouvoir comprendre ce qui est facteur de réussite et d'échec.

De cette recherche, il tira trois conclusions importantes :

- Chacun de nous a recours à des procédés habituels, toujours les mêmes, pour apprendre et pour comprendre ;
- Il existe deux grandes " familles pédagogiques " correspondant aux deux langues maternelles possibles : visuelle et auditive ;
- Tous les bons élèves pratiquent les deux langues et en retirent une grande sûreté et une grande capacité de réussir.

Cette pédagogie est centrée sur quatre stades essentiels à l'application de la Gestion mentale :

- LE PROJET : Être en projet, c'est se donner une structure mentale qui nous permettra de bien évoquer ce qui sera perçu par nos sens ;

- LA PERCEPTION : C'est la prise de contact avec l'information par nos sens ;
- L'ÉVOCATION : C'est redire, revoir dans sa tête ce qui a été perçu par les sens. C'est le moment où notre cerveau fait le transfert des données du perceptif au cognitif, donc de la perception à la compréhension. L'évocation permet à l'élève de relier ce qu'il vient d'apprendre à quelque chose de connu, d'ordonner les apprentissages et de le " stocker " dans sa mémoire ;
- LA RESTITUTION : C'est l'activité mentale qui se produit lorsqu'il faut faire " revenir dans sa tête " les évocations faites auparavant afin de les mettre en pratique dans une situation donnée.

GRAPHEME :

Unité graphique minimale entrant dans la composition d'un système d'écriture. (Le graphème est un élément abstrait se réalisant concrètement par ses allographes : ainsi A, A, a, a sont des allographes du même graphème.)

Unité minimale de la forme écrite d'une langue ayant son correspondant dans la forme orale (s, c, ss, sc, ç sont des graphèmes correspondant au phonème |s|.)

GROUPE :

Hétérogène : Groupe d'élèves dont les compétences sont différentes selon un domaine donné. Il est centré sur la dynamique des interactions verbales ou procédurales entre élèves.

Homogène : Groupe d'élèves qui a acquis les mêmes compétences dans un domaine donné. Les difficultés peuvent être néanmoins différentes. Dans ce groupe les interactions avec des élèves de compétences différentes n'existent pas. Le groupe homogène facilite une aide ciblée et un étayage sur des difficultés communes.

I

ITEM :

Synonyme de « question ».

L

LANGAGE SITUATION

Le langage en situation prend place dans tous les domaines d'activités afin de permettre aux élèves de découvrir les différents champs lexicaux et syntaxiques. L'enseignant veille à développer ce langage en relation avec le vécu, l'intérêt et les besoins des élèves.

LANGAGE D'ÉVOCATION

Le langage d'évocation débute en racontant ce qui s'est passé. Cette évocation commence bien avant le rappel des événements et le rappel de récit pour l'enfant. C'est un langage décontextualisé, précis et structuré qui s'apparente à l'écrit.

LANGAGE INTÉRIEUR

Le langage intérieur s'exprime quand on lit, on écoute quelqu'un, on réfléchit. Il n'aboutit pas à une énonciation tout le temps et pourtant il est présent.

Au niveau affectif, il correspond aux émotions, sentiments ; au niveau cognitif il permet les représentations mentales du sujet (travail de la pensée).

Lors de la lecture d'une histoire par l'enseignant, les élèves écoutent, attentifs : ils sont en langage intérieur.

LANGAGE EXTERIORISE

Activité langagière qui se traduit en énonciation, discours.

LANGAGE ORAL-ECRIT

Le langage oral est caractérisé par une forme extériorisée. Il se présente sous deux formes à l'école maternelle : Langage en situation (accompagnement de l'action) de communication et le langage d'évocation.

Le langage écrit correspond à une pratique sociale avec un code arbitraire. Il est précis avec des caractéristiques linguistiques.

Le langage écrit ne peut se faire sans un travail cognitif, c'est-à-dire travailler sur le langage en tant qu'objet et non plus seulement comme un outil de communication.

L'écrit reste, l'oral disparaît. L'écrit nécessite un enseignement alors que l'oral s'apprend par le jeu des échanges.

LANGAGE SCRIPTURAL :

L'oral Scriptural (écrivable) correspond aux paroles dites par les enfants et transcrites par le maître dans les premières dictées à l'adulte.

Cet oral écrit ne correspond pas toujours à de l'écrit, il n'en a pas toujours les caractéristiques. Le maître transcrit alors les propos tenus par un enfant pour les « figer » en leur donnant les premières caractéristiques de l'écrit

M

MARQUES MORPHO SYNTAXIQUES

Les marques morphosyntaxiques comprennent les indices de genre, nombre, personne, temps verbaux... pour effectuer les bons regroupements nécessaires à la compréhension d'un énoncé.

Les marques morphosyntaxiques s'inscrivent dans les compétences linguistiques et correspondent aux structures langagières construites et développées à un âge donné.

MÉDIATION :

Désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement la transmission du savoir et l'émancipation du sujet, constituant un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se « mettent en jeu ». Des institutions, des règles des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations.

MENTALISME

Conception qui considère que l'activité mentale de l'apprenant ne peut être " traduite " en comportements observables. C'est donc un courant de pensée axé sur l'étude des phénomènes psychiques plutôt que sur l'étude des comportements. Les auteurs délaissent l'objectivité pour se préoccuper de la subjectivité. Ainsi, ils étudient la subjectivité de la conscience, les phénomènes psychiques de la perception via l'apprentissage et les processus mentaux complexes. La pédagogie par objectifs d'inspiration mentaliste affirme donc l'existence d'une rupture entre, d'une part les objectifs généraux (formulés en termes de compétence ou de capacité) qui sont analysés pour identifier les opérations mentales requises et permettre la construction de dispositifs, et, d'autre part, les objectifs opérationnels qui perdent leur caractère de traduction des objectifs généraux pour devenir de simples indicateurs d'évaluation.

METACOGNITION

« La métacognition n'est pas une affaire compliquée ! C'est le fait d'effectuer un retour sur son propre apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sort, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissances ».

Philippe MEIRIEU « Frankenstein pédagogue » 1996

La compétence métacognitive consiste à montrer ou à énoncer par un enfant ce qu'il sait ou ne sait pas « *je ne sais pas lire* ».

Les remarques « méta » de l'élève rendent compte de son cheminement dans la découverte de l'écrit par exemple. L'enfant montre et se pose des questions sur la nature et le fonctionnement de l'écrit en faisant des remarques. « *c'est pareil que ...* »

Cette dimension métacognitive permet à l'élève de se faire des représentations de plus en plus précises de la nature de l'écrit dans la compréhension et la production d'écrits.

Le rôle du maître est essentiel, les remarques doivent faire sens pour l'enseignant pour être valorisées.

MOTIVATION

« Elle dépend de :

- La compétence perçue (de soi, de ses capacités)
- La nature de la tâche (autodétermination : grande liberté à l'élève, il est en projet ; contrainte : peu de libertés) » *A.LIEVRY*

« Trois sources de démotivation pour l'élève :

- perception de la valeur de l'activité d'apprentissage (à quoi ça sert ?)
- perception de sa compétence à accomplir la tâche (c'est trop facile, dur)
- perception de la contrôlabilité de la tâche (évolution par l'élève, tâche non imposée) » *S.SKINNER et A.BANDURA, 1991*

N

NEO-BEHAVIORISME

Le néo-behaviorisme s'ancre à la philosophie empiriste anglaise selon laquelle l'expérience donne accès au réel. Ce courant applique ce principe à l'étude de la conduite humaine, c'est-à-dire que les connaissances, la personnalité et les comportements sont le résultat de ce que notre environnement nous fait vivre. Aussi, les théoriciens behavioristes dont SKINNER est le représentant, adoptent et radicalisent la position initiale. Ils évacuent toutes les causes psychiques (âme, esprit et conscience) et celles physiologiques dont WATSON avait fait état. En conséquence, c'est le comportement observable qui intéresse et comment l'environnement façonne les comportements.

Burrhus Frédéric SKINNER (1904-1990). Il a eu une très grande influence sur l'approche behavioriste de l'apprentissage. Pour SKINNER, l'être humain a appris un large répertoire de comportements au fil de son vécu, et ce, sous l'influence des renforcements fournis par l'environnement social. À partir d'expériences auprès de rats, il observe que les réponses augmentent ou diminuent eu égard aux conséquences, ce qui l'amène à considérer les conséquences et la probabilité d'apparition du comportement humain.

Pour SKINNER, le taux de réponse et la façon dont l'organisme répond (principe du comportement opérant) aux renforcements fournis par l'environnement sont à considérer. En conséquence, il postule qu'il s'agit de contrôler les contingences de l'environnement pour instaurer des conduites. En somme, le comportement peut être structuré par l'emploi de conditionnements pertinents. C'est à partir de cette

thèse radicale que les renforçateurs sont devenus des éléments clés pour la modification des comportements.

NOTION :

Catégorie de connaissances, « branche élémentaire du savoir ». Une notion est une connaissance élémentaire, intuitive ou vague de quelque chose.

Le terme s'emploie aussi comme synonyme de concept. L'idée d'un objet est l'image que l'esprit entrant en activité parvient à se forger de cet objet ; la notion est la connaissance de certains détails qui existent dans un objet ; la connaissance est la possession complète de toutes les notions auxquelles un objet peut donner lieu.

- **Notion / Concept** : distinction établie par Jean-Pierre ASTOLFI (*Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, ISP-Formation, 18 avril 2005) :

o **La notion** : L'idée de notion est difficile à définir car il n'y a pas de concept de notion !

La notion est ce vers quoi est tendue la leçon, la formulation finale qui relève d'un processus de clôture. La notion est institutionnalisée : le programme se découpe en notions et on contrôle à la fin leur acquisition.

o **Le concept** : C'est une ouverture (non une fermeture comme la notion) vers de nouvelles perspectives, vers un nouveau monde. Chaque discipline donne avec ses concepts une certaine saveur au savoir.

- Passer de l'idée de notion à celle de concept : c'est passer des savoirs propositionnels (énonçant des contenus, reliés sous une forme linguistique qui résume le savoir) à la connexité des idées.

O

OBJECTIF - OBSTACLE

Il s'agit d'une construction de l'apprentissage autour d'un objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentation et en le faisant accéder à un registre supérieur de formulation.

Le concept d'objectif-obstacle a été introduit par J-L MARTINAND (*Connaître et transformer la matière*, 1986, Berne, Lang). C'est un concept dialectique, construit sur l'articulation volontaire de deux termes antagonistes, cherchant à renouveler la notion classique d'objectif qui est considérée d'une manière plus dynamique, en dépassant son origine behavioriste, en y réinsérant les opérations mentales du sujet et la notion d'obstacle.

Depuis BACHELARD et CANGUILHEM, le fait que la pensée progresse par rupture avec des conceptions antérieures est pris en considération. Les progrès intellectuels issus du franchissement d'obstacle deviennent des objectifs majeurs. Sur le plan didactique, il s'agit d'un renouvellement de la conception habituelle des obstacles. Ceux-ci peuvent être considérés, sans écarter leur potentiel de résistance, du point de vue d'un franchissement possible et des conditions de ce franchissement et non exclusivement sur un plan négatif. L'idée d'objectif-obstacle fonctionne comme un mode de sélection, parmi les objectifs possibles, de ceux qui s'avèrent pédagogiquement « intéressants » (J-L MARTINAND, 1986). En recherchant la dominante taxonomique dans le progrès accompli (attitudes, méthodes, connaissances, langages, savoir-faire, etc.), il est possible de traduire le franchissement de l'obstacle dans le langage classique des objectifs.

Ce caractère franchissable - ou non - suppose une appréciation de l'amplitude du « saut conceptuel » qu'exige la tâche : ni trop facile (il n'y aurait pas d'obstacle), ni trop difficile (les élèves seraient hors d'état de le franchir). Le défi intellectuel déstabilisant doit pouvoir s'appuyer sur des compétences déjà acquises, sur lesquelles l'élève fera levier. À travers cette évaluation du possible, se retrouve la

problématique de Lev VYGOTSKI concernant la zone proximale du développement : le travail didactique consiste à devancer, sans forcer à l'excès, la maturation des structures conceptuelles des élèves.

Trois usages didactiques des objectifs-obstacles apparaissent possibles :

- 1. Ils fonctionnent d'abord comme une modalité de choix pour l'objectif d'une séquence. Ce premier usage consiste à construire rationnellement des situations didactiques autour du franchissement d'un obstacle préalablement ciblé (MEIRIEU, 1988). Cela permet de diversifier la manière dont les séquences d'enseignement sont « commandées ». La commande habituelle d'une séquence par la notion enseignée conduit à une « mise en texte » linéarisée du savoir. Il est possible d'envisager des séquences commandées cette fois par le franchissement d'un obstacle dont on a noté le caractère récurrent. Les situations-problèmes appartiennent à cette catégorie.
- 2. Une autre modalité didactique transparaît davantage chez J-L MARTINAND. Les séquences n'y sont pas « calibrées » autour d'un obstacle prédéterminé, mais elles obéissent au contraire à la logique plus souple d'une démarche d'investigation autonome, dans le cadre d'un curriculum ouvert. Un petit nombre d'objectifs-obstacles sert alors de repère pour l'enseignant l'aidant à mieux « lire » les difficultés des élèves aux prises avec l'activité, à préciser le diagnostic, à orienter la nature de ses interventions, à évaluer les acquis, etc. Si les objectifs-obstacles ne servent pas ici à construire des situations didactiques, ils permettent par contre de réguler les interventions magistrales.
- 3. La gestion didactique des obstacles peut encore s'aviser sur un troisième mode, encore prospectif. Elle permet de réagir à une certaine dérive des pédagogies actives, défendant le caractère spiralaire des apprentissages et leur inscription dans le long terme. Le problème est que cette idée, juste, peut se traduire par un manque d'ambition pour la classe, et qu'on ne sait pas toujours exactement quel progrès intellectuel est visé à chacun des « tours de spire ». Il arrive que cela couvre un évitement du moment décisif de l'apprentissage, renvoyé à plus tard ou ailleurs, sans grande précision. C'est ainsi que s'émousse l'intérêt des élèves pour des sujets déflorés sans bénéfice réel. Dans cette perspective, les objectifs-obstacles sont un référent de la construction curriculaire, permettant d'identifier et de caractériser ce qui se construit vraiment de neuf, à chaque reprise didactique d'un concept. (Jean-Pierre ASTOLFI)

OBJECTIF

C'est la description d'un comportement observable dans le domaine :

- Des savoirs (connaissances)
- Du savoir-faire (capacités)
- Des savoir-être (attitudes)

C'est ce qu'on attend au terme d'une séquence.

Un **objectif pédagogique général** décrit une compétence ou un ensemble de compétences que l'apprenant doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage.

Un objectif se formule sous la forme :

« L'élève sera capable de verbe d'action à l'infinitif »

Certains verbes ne sont pas appropriés :

Savoir, estimer, connaître, comprendre, apprécier, décider, saisir, aimer, posséder...

(car ils ont des significations multiples, abstraites, difficilement observables)

D'autres verbes sont plus appropriés pour décrire une action :

Énoncer, identifier, conclure, mesurer, différencier ; reconnaître ; compléter ; justifier...

Objectifs spécifiques :

Pour atteindre l'objectif général, on le décline en objectifs spécifiques.

L'objectif spécifique décrit un comportement attendu au terme d'une séance. Les objectifs spécifiques visent à développer des connaissances, capacités, attitudes permettant d'atteindre l'objectif général.

P

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

(Définition extraite et formalisée à partir de Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Éditions Robert Lafon, Presses universitaires de France, 5e édition, 1987)

La pédagogie différenciée "permet de tenir compte du déficit de certains élèves en particulier des difficultés récupérables rapidement dans le niveau scolaire, spécialement en ce qui concerne les matières de base.

Elle constitue une approche de l'enseignement individualisé et s'oppose à l'enseignement simultané et collectif qui dispense l'instruction à un même groupe d'enfants d'après des programmes constitués a priori.

Elle est facilitée par l'utilisation de matériel scolaire adéquat (par exemple, des fiches de travail élaborées en fonction des besoins d'apprentissage des enfants). Cette approche tient compte des différences individuelles de chaque élève dans le domaine psychologique, le niveau scolaire, les aptitudes..., sans qu'il s'agisse pour autant d'un enseignement strictement individuel.

PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS

Dite P.P.O., elle est née aux Etats-Unis à la fin du siècle dernier, la pédagogie par objectifs est connue en Europe dès les années 50. Elle a pour cadre de pensée la psychologie expérimentale et le béhaviorisme d'une part, et d'autre part, le management et le taylorisme (rationaliser et améliorer la production pour augmenter les salaires et donc réduire la tension sociale).

Appliquée à l'éducation, elle introduit la mesure par les tests et l'observation des élèves.

La P.P.O. est le précurseur de l'approche systémique en éducation où la formulation d'objectifs permet l'optimisation de l'apprentissage, dans tous les domaines. On peut la définir comme l'action de décomposer un objet d'apprentissage complexe en ses éléments simples et essentiels afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

PHONOLOGIE :

Analyse, programmation, enchaînement et réalisation des sons (phonèmes) pour la parole. La phonologie se retrouve sur les deux versants du langage oral (compréhension et production). Exemple : "spikolog" pour "psychologue" est une erreur de programmation phonologique.

PHONEME :

(Linguistique) Unité distinctive de prononciation dans une langue. Deux sons sont des **phonèmes** si, dans un mot, la substitution de l'un par l'autre entraîne un changement de sens : exemple dans « chat » et « rat », le son « ch » est le **phonème** \ʃ\ et le son « r » est le **phonème** \ʀ\.

Le plus petit segment phonique (dépourvu de sens) permettant seul ou en combinaison avec d'autres phonèmes de constituer des signifiants ou de les distinguer entre eux. Ces unités phonologiques qui, au point de vue de la langue en question, ne se laissent pas analyser en unités phonologiques encore

plus petites et successives, nous les appellerons des **phonèmes**. Le **phonème** est donc la plus petite unité phonologique de la langue étudiée.

PRAGMATIQUE :

Utilisation du langage en contexte. La pragmatique met en jeu le versant social et relationnel de la communication et contient également les implicites. Exemple : « Laisse ta chaise tranquille ! » est un énoncé chargé en pragmatique qui signifie « arrête de bouger sur ta chaise ! ».

PRAXIE:

Synonyme de geste. Séquence apprise de mouvements. Exemple : Se brosser les dents, écrire, utiliser un compas.

PRAXIES VISUO-CONSTRUCTIVES

Ensemble des gestes permettant de reproduire une forme en 2 ou 3 dimensions. Exemple : Reproduire un modèle en Lego sollicite les praxies visuo- spatiales en 2D (pour l'analyse de la notice) et les praxies visuo-constructives en 3D (pour l'assemblage des pièces).

PRAXIES VISUO-SPATIALES :

Ensemble des gestes notamment au niveau oculomoteur permettant l'analyse, la compréhension et la représentation d'un espace en 2 ou 3 dimensions. Exemple : Analyser une carte en géographie sollicite les praxies visuo-spatiales.

PROGRAMMATION NEURO-LINGUISTIQUE (PNL)

C'est un modèle présenté à la base pour permettre aux individus de communiquer efficacement entre eux. La P.N.L. a été créée le milieu des années 1970 par deux Américains, Richard BANDLER et John GRINDER. Ce modèle vise à permettre la réalisation de la communication et du changement de façon élégante, simple et rapide. Dans un contexte scolaire, il peut s'avérer un outil efficace et utile.

La P.N.L. s'appuie sur dix idées clés :

- 1. La carte mentale n'est pas le territoire et la perception de la réalité n'est pas la réalité ;
- 2. Une personne fait le meilleur choix parmi ceux qui lui paraissent possibles ;
- 3. Plus on a de choix, mieux cela vaut ;
- 4. On ne peut pas ne pas communiquer ;
- 5. Il faut rencontrer l'autre dans son modèle du monde ;
- 6. Le niveau inconscient de la communication est le plus important ;
- 7. La signification d'un message est donnée par la réaction qu'il suscite, donc si la réaction n'est pas celle que l'émetteur souhaite il doit changer son message ;
- 8. Les êtres humains sont toujours plus complexes que les théories qui les décrivent ;
- 9. La personne possède les ressources nécessaires ;
- 10. Le cadre dans lequel une situation est perçue détermine le sens qu'on lui accorde.

La PNL définit trois types d'apprenant :

- Les auditifs,
- Les visuels
- Les kinesthésiques.

Chaque individu possède ces trois types de facultés d'apprentissage, dont une seule est généralement dominante.

Caractéristiques particulières de chacun des types :

VISUELS

- Ordonnés, propres, classent les choses selon la couleur ou tout autre système d'ordre ou indices visuels.
- Tranquilles, réfléchis, observateurs
- Moins distraits par le bruit.
- Les premiers à apercevoir une erreur au tableau.
- Choisissent un livre pour les photos et images.
- Se rappellent difficilement les histoires verbales.
- Leurs dessins sont détaillés.

POUR APPRENDRE :

- Ont besoin d'une vue d'ensemble, de voir où ils vont.
- Se souviennent de ce qu'ils voient.
- Ils peuvent lire rapidement.
- Belle écriture.
- Grande imagination, voient les détails.
- Très détaillés en conversation.

AUDITIFS

- Font du bruit et préfèrent lire à haute voix.
- Bougent les lèvres, se parlent tout bas.
- Sont facilement distraits.
- Aiment les sons, ont de la facilité avec la langue parlée.
- Ont plus de difficulté avec les maths et l'écriture.
- On doit leur décrire les éléments visuels (cartes, graphiques)
- Peuvent imiter la voix des autres.
- Aiment la musique, les histoires.

POUR APPRENDRE :

- Se parlent intérieurement.
- Se souviennent de ce qui a été discuté oralement.
- Les plus bavards, aiment parler.
- Monopolisent l'attention.
- Aiment la phonétique des mots.
- Ils parlent mieux qu'ils écrivent.
- Imagination sonore.

KINESTHESIQUES

- Lisent en suivant du doigt.
- Réagissent aux récompenses physiques, toucher, etc.
- Bougent beaucoup.
- Échappent des objets dans la classe.
- Aiment écrire au tableau.
- Bougent les lèvres lorsqu'ils lisent.

- Aiment installer le matériel et l'équipement.
- Ils sont physiques et manuels.
- Font de grands mouvements, bousculent, prennent de la place physiquement.
- L'atmosphère est importante.

POUR APPRENDRE :

- En manipulant des montages, des objets.
- Se souviennent de l'ambiance ou de l'aspect général des choses.
- Lorsqu'ils parlent, ils le font avec leurs mains, font des gestes.
- Ils vérifient leur écriture (fautes d'orthographe) d'après ce qu'ils sentent.
- Ils aiment les livres d'actions.
- Écriture tassée, épaisse.
- Imagination basée sur le mouvement, ils voient bouger ce qu'ils imaginent.
- Très intuitifs.

L'identification du « profil » visuel, auditif ou kinesthésique des élèves devrait permettre une relation éducative plus facile en tenant compte de leurs différences. Il existe de ce point de vue des tests ou des outils, faciles d'utilisation. La PNL peut aussi servir à comprendre ce qui se cache derrière chacune des énonciations des élèves. Il faut voir plus loin que ce que l'on entend, chercher le sens profond de ce qui est exprimé. Cela aussi est utile dans un contexte scolaire, car les adolescents n'ont pas toujours appris à exprimer concrètement ce qu'ils veulent dire et le fait de "deviner" ou de « déduire » peut rendre de grands services aux enseignants ...

POSTURE PROFESSIONNELLE :

La posture professionnelle est une manière cognitive et langagière de mener son enseignement en fonction d'une situation donnée, du moment et du sens de la tâche. Au cours d'une même séance les enseignants peuvent changer de posture.

Dominique Bucheton a identifié différentes postures enseignantes : contrôle, accompagnement, lâcher-prise, sur étayage, enseignement.

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures->

PRÉ-REQUIS :

Acquis préliminaires, nécessaires pour suivre efficacement une formation déterminée.

Ensemble organisé et hiérarchisé des connaissances et compétences que l'élève doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur.

Connaissances indispensables pour aborder dans de bonnes conditions un apprentissage nouveau.

PROBLÈME :

Étymologiquement le mot problème vient de *proballein* « se projeter en avant », cela correspond à l'idée de projet (but à atteindre).

1. « Question à résoudre qui prête à discussion, dans une science. La question porte soit sur un résultat inconnu à trouver à partir de certaines données, soit la détermination de la méthode à suivre pour obtenir un résultat supposé connu. » ; « Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision. Voir difficulté. » ; « Chose, personne qui pose des problèmes. Voir énigme. ». Dictionnaire Le Robert, édition 1989.

2. « Une question ou un ensemble de questions à résoudre par un raisonnement logique, en général de nature mathématique ou scientifique. » Dictionnaire Le Quillet, édition 1989.

3. « Toute question où l'on indique le résultat qu'on veut obtenir, et où l'on demande les moyens d'y parvenir ; ou bien l'on indique les moyens et l'on demande le résultat. » ; 2ème sens : « Proposition

douteuse qui peut recevoir plusieurs solutions. Problème de métaphysique, demorale. » ; « Tout ce qui est difficile à expliquer, à concevoir. » Dictionnaire Le Littré, éditions Hachette, 2000.

Selon les définitions des différents dictionnaires alphabétiques de la langue française, le problème est équivalent à la question, ou bien le problème est équivalent à la question et l'un et l'autre sont associés au domaine scientifique.

Sur le plan des apprentissages scolaires, un problème est :

- Une situation initiale comprenant certaines données ;
- qui imposent un but à atteindre ;
- qui obligent à élaborer une suite d'actions ;
- qui mobilisent une activité intellectuelle ;
- qui fait entrer dans une démarche de recherche ;
- en vue d'aboutir à un résultat final.

Ce résultat est initialement inconnu et la solution n'est pas immédiatement disponible. (Gérard DE VECCHI, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette éducation, édition de 2002, pages 20-59.)

Les didacticiens des mathématiques tendent à distinguer deux sortes de problèmes :

- Les problèmes complexes qui conduisent à passer par des étapes intermédiaires dans les opérations de résolution ;
- Les problèmes de recherche où l'apprenant doit inventer / élaborer un mode de résolution. Ce type de problème comporte des problèmes ouverts et des situations problèmes.

Il est possible de distinguer également deux types de formulation de problèmes :

- Le problème ouvert : aucun but n'y est déterminé, l'énoncé n'induit ni la méthode ni la solution, le sujet n'est qu'une indication d'énoncé et il revient à celui qui le résout de formuler l'énoncé du problème.
- Le problème fermé : l'objectif est désigné et il est ainsi connu de l'apprenant, l'énoncé est prescriptif, résoudre le problème c'est résoudre le problème posé par l'énoncé.

Si une question peut soutenir la formulation ouvrant à un problème, la question n'est pas équivalente à un problème. On est en présence d'un problème (scientifique) lorsque pour répondre à une question on se heurte à un obstacle qui implique une recherche, et que celle-ci débouche sur la construction d'un nouveau savoir.

PROBLÉMATIQUE :

- « Art, science de poser les problèmes. Voir questionnement. Ensemble de problèmes dont les éléments sont liés. *La problématique du sens*. » Lenouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaire Le Robert, édition 2000.
- « Ensemble des questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent ». Abraham MOLES, *Théorie structurale de la communication et société*. Masson, 1986.
- « Problématiser ce n'est pas discuter de son opinion ; problématiser nécessite de se situer dans un champ de questions intellectuellement légitimes. Il faut avoir des connaissances pour se poser des problèmes. Il n'y a de problème que sous un horizon de savoirs, qu'à partir de perspectives qui mettent ensemble ou excluent un certain nombre de données, qui permettent d'interroger, d'interpréter la réalité ou les faits sous une certaine lumière, sous un certain point de vue. Cet ensemble on l'appellera une problématique. »

In avant propos, « Question, problème, problématique ». *La problématique d'une discipline à l'autre*. Jean-Paul FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc BUONOMO, Patrice ALLARD, Bernard VECK, Simonn GUYON, Guy RUMELHARD, ADAPT éditions, 1997 (épuisé).

Une problématique, c'est formuler un problème sous une forme alternative qui identifie des solutions différentes, c'est formuler « philosophiquement » (notamment par l'exercice de la dialogique, cf. HABERMAS, 1972) un problème. Une problématique n'est pas réduite à un problème, n'est pas un

problème, mais est l'ensemble constitué par un problème général, les sous problèmes et les hypothèses qui leur sont associées.

PROBLEMATISER / PROBLEMATISATION :

Problématiser, s'exercer à la problématisation, c'est :

- Rendre problématique : Dans un premier temps en mettant sous forme de questions ce qui auparavant et souvent dans le sens commun est simplement affirmé : Clarifier les notions d'opinion en exerçant le doute « philosophique » ; mettre en cause des affirmations ; mettre en cause ses propres préjugés et représentations premières ;
- Mettre à jour un problème : Dans une seconde étape en distinguant la question d'un problème et en dégagant un problème d'une question: Chercher sous la question un problème pour rechercher un « au-delà » de la question et se demander le pourquoi de la réalisation de cette recherche ;
- Formuler « philosophiquement » un problème : Dans une troisième étape, formuler un problème sous une forme alternative en identifiant des solutions différentes.

PROCÉDURE :

Éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été compris comme efficaces dans une situation donnée et pouvant être reproduits dans une situation du même ordre.

PROGRAMMATION

Organisation logique de contenus de l'acquisition d'un savoir s'inscrivant dans une durée fixe et déterminée. La programmation ne tient pas compte des cheminements différenciés des personnes

De cycle :

C'est l'organisation logique des contenus dans le temps ; elle évite la répétition de certains sujets ; elle est déterminée en conseil de cycle

De classe :

Elle est définie dans chacune des années du cycle ; elle est de la responsabilité du maître de la classe

PROGRESSION

C'est une organisation réfléchie d'un savoir liée au cheminement cognitif et mental de l'apprenant. Elle s'articule autour d'une évaluation diagnostique et aussi d'une évaluation en cours d'apprentissage Ou plus simplement, c'est une suite d'étapes, à construire sur chaque période, dans lesquelles chaque connaissance est déduite de la précédente.

PROJET :

Dans le registre didactique, ce terme désigne d'abord l'attitude du sujet apprenant par laquelle il se trouve en situation active de recueil et d'intégration d'information; les informations ainsi intégrées et mentalisées peuvent être considérées comme des connaissances.

Par extension, ce terme peut désigner la tâche qui finalise les activités de recueil d'informations du sujet.

PSYCHOLOGIE CULTURELLE

Les chercheurs s'inscrivant dans le courant de pensée que constitue la psychologie culturelle sont à la recherche de compréhension des phénomènes psychiques selon une approche socio-historique (voir VYGOTSKY).

S'inspirant des écrits de BRUNER et de ses collègues, BROWN, CAMPIONE, GARDNER et PERKINS (1995), on peut dégager les thématiques qui caractérisent cette vision du développement intellectuel de l'humain.

DEVELOPPEMENT EN CONTEXTE. Dans cette optique le savoir est culturel plutôt qu'universel, c'est-à-dire qu'il est né de l'échange et est partagé. Il est donc une interprétation culturelle, historique et sociale. La

culture est alors conçue comme un filtre qui permet de donner du sens à la réalité. Divers moyens liés à la culture y contribuent: moyens intellectuels (modes d'analyse; moyens matériels (technologies) et moyens symboliques (systèmes symboliques dont la langue, les mathématiques, etc.).

DES SAVOIRS INITIAUX QUI FONT SOUVENT OBSTACLE A L'ELABORATION DES SAVOIRS, OBSTACLES AVEC LESQUELS IL FAUT COMPOSER. Bien qu'on ne parle pas en terme de conflit socio-cognitif, on privilégie les modèles coopératifs et la médiation comme moyen visant la régulation.

L'ATTENTION CONJOINTE CONSTITUE UN THEME. Cette disposition (centration autour d'une tâche et langage partagé) permet aux individus de travailler à atteindre une signification commune. La rencontre des idées facilitant cette visée.

LA PARTICIPATION DEVIENT CENTRALE car l'individu est vu comme un acteur en quête d'adaptation à la culture. Bien qu'enculturé par l'action commune, le dialogue lui permettra d'en construire et d'en réorganiser la signification. On reconnaît ainsi l'intentionnalité du sujet.

LE CONCEPT DE LA METACOGNITION EST RETENU et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celles d'autrui. La réflexivité permet à l'individu d'exercer un contrôle partiel sur son activité cognitive et sur son agir en général.

LE NARRATIF DEVIENT, DANS CETTE PERSPECTIVE, UN MOYEN DE "PENSER NOTRE PROPRE PENSEE". BRUNER (1995) considère le narratif comme un moyen de structurer notre vécu, de le comprendre et de s'en souvenir (mémoire collective).

PSYCHOLOGIE HUMANISTE

La conception humaniste de la personne suppose que cette dernière a une capacité d'autodétermination, c'est-à-dire une tendance qui la pousse à se développer selon les fins qu'elle a définies ainsi qu'une capacité à se réajuster au regard de son vécu. Cette conception axée sur l'épanouissement personnel réintroduit la notion de conscience individuelle dans l'étude du comportement occulté par le behaviorisme et par la perspective freudienne (déterminisme du milieu et déterminisme du subconscient). Dès lors, le caractère unique de la personne est reconnu.

Carl ROGERS (1902-1987) : Liberté, engagement et implication de l'individu socialement inscrit sont les trois concepts autour desquels la théorie rogérianne de l'éducation s'est élaborée. Reconnaisant la liberté de l'être humain, Rogers affirme que l'individu doit s'engager même si cela semble paradoxal : il doit prendre la responsabilité de son existence afin d'assurer sa croissance personnelle laquelle l'habilité à exercer un pouvoir au plan social. Il reconnaît à la personne la capacité de prendre en charge sa formation, formation vue dans une perspective de développement global. Aussi dit-il que le seul être formé est celui qui a appris comment apprendre, comment s'investir (effort continu) dans une démarche où il a conscience des capacités diverses de l'être humain.

R

REMÉDIATION :

Mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation.

En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement: aides audiovisuelles, informatiques, petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel, nouveaux cahiers d'exercices, nouveaux documents à étudier, situations différenciées...

Dans la pédagogie de la maîtrise préconisée par BLOOM, les situations de remédiation sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer tous les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages.

La remédiation est la troisième étape (et certainement la plus importante) du dispositif de "maîtrise":

- 1. Enseignement.
- 2. Test formatif.
- 3. Remédiation / Correction.

Selon la terminologie employée par ALLAL, les activités de remédiation correspondent principalement au processus de régulation rétroactive."

Le "noyau" essentiel de la démarche classique de la pédagogie de la maîtrise réside, toutefois, dans les étapes 2 et 3 du déroulement de chaque unité, c'est-à-dire dans le feed-back fourni par le test formatif et dans les activités de remédiation qui en découlent.

Pour BLOOM, l'expression "feed-back/remédiation" est en fait synonyme de "pédagogie de maîtrise". Il est important de souligner que les étapes de feed-back et de remédiation sont généralement conçues comme des adjonctions à un processus d'enseignement qui se déroule avec les moyens conventionnels déjà en vigueur dans le système scolaire et déjà utilisés par l'enseignant.

La mise en place d'un tel dispositif (en pédagogie de la maîtrise ou autre) implique que ces temps forts de la formation soient prévus dès la conception du plan de formation (ou la répartition annuelle de la classe).

REPRÉSENTATION :

Dans le domaine de l'apprentissage, désigne la conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène. Si l'on retient l'hypothèse piagetienne (PIAGET) qui fait de l'accès à l'abstraction le vecteur central de la construction de l'intelligence, on peut considérer que l'apprentissage consiste à passer d'une représentation de type métaphorique à une représentation de plus en plus conceptualisée.

Par ailleurs, les représentations qu'un sujet se fait, à un moment donné, de plusieurs types de "réalités", appartenant même à des disciplines différentes sont vraisemblablement articulées autour de principes explicatifs communs ou paradigmes.

RÉSOLUTION DE PROBLÈME :

Fait de trouver et mettre en œuvre une ou des solutions qui éradiquent le problème posé ou rencontré.

S

SEMANTIQUE :

Elle s'occupe de tout ce qui *signifie* : morphèmes, mots (principalement), discours.

C'est l'étude du rapport entre les mots et le "*réel*" (les représentations du réel en fait).

SÉQUENCE :

Correspond au temps pédagogique mis en œuvre par l'enseignant dans une finalité d'apprentissage.

Une séquence comprend une ou plusieurs séances autour du même apprentissage.

L'élaboration d'une séquence doit permettre de décider du dispositif le plus pertinent pour faire acquérir aux élèves le savoir visé. Elle comporte plusieurs étapes qui, suivant le dispositif envisagé, peuvent ou non se suivre chronologiquement.

Une séquence d'enseignement, c'est donc un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par des programmes ».

Il convient de faire une claire distinction entre séquence et séance qui sont fréquemment confondues.

Une séquence étant un ensemble de séances, elle nécessite de concevoir l'enseignement, non pas séance par séance, mais dans une appréhension à plus long terme, de la situation de départ de l'apprentissage jusqu'à l'évaluation.

SITUATION D'APPRENTISSAGE :

Situation (ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles.

Les situations d'apprentissages peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique.

SITUATION PROBLEME

Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis.

Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche.

Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluation d'un distinct.

Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités).

« Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans accomplir un apprentissage précis. Cet apprentissage constitue le véritable objectif de la situation problème.

C'est « une situation qui fait problème » et qui, à ce titre, incite l'élève à se mettre en route pour le résoudre ; et « une situation qui contient un problème » et qui, à ce titre, invite l'élève à chercher à comprendre et à acquérir les savoirs qui lui permettront de le résoudre. ».

Philippe MEIRIEU, « Faire l'école, faire la classe », 2004

Socio-constructivisme

La construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

L'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte :

L'acquisition de connaissance dépend du contexte pédagogique, c'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes. LAVE (1988), BROWN, COLLINS et DUGUID (1989) soutiennent que l'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte.

Les tenants de l'apprentissage contextuel (situated learning) préconisent le recours, en situation d'apprentissage, à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles.

Les difficultés de mise en oeuvre pratique d'un apprentissage en contexte réel nécessitent la prise en compte de certaines variables pédagogiques :

1. La place importante accordée à l'exploitation des informations issues de l'environnement d'apprentissage ;
2. La gestion de la complexité ;
3. Son adaptation à l'acquisition de compétences ciblées ;
4. Sa faculté d'éclairer l'apprenant sur ses propres démarches cognitives.

Le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Les auteurs parlent de processus interpsychiques et de processus intrapsychiques plutôt que de processus uniquement intrapsychiques. Des auteurs, dont

BROWN et CAMPIONE (1995) soulignent alors l'aspect culturel des savoirs, c'est-à-dire qu'ils sont le fruit des échanges et qu'ils sont partagés. Ainsi, la culture est perçue comme filtre socio-cognitif qui permet de donner du sens à la réalité.

Structuralisme

Le structuralisme, en psychologie développementale, est une école de pensée qui suppose que le sujet développe son intelligence progressivement. L'évolution ou progression serait le développement progressif des structures opératoires de l'intelligence ou des instruments de connaissance du sujet.

WUNDTH fonde le premier laboratoire de psychologie. Cependant, à la méthode expérimentale, il joint l'introspection pour analyser les éléments du processus de la perception consciente. Il partage avec les empiristes anglais l'idée d'association pour l'étude des sensations mais ne considère pas que ce sensationnisme et cet associationnisme soient suffisants pour définir le travail de l'esprit. Cet auteur cherche à saisir la nature de l'esprit.

Edward Bradford TITCHENER (1867-1927), pour sa part, sous l'impulsion des travaux de WUNDTH, a œuvré à l'élaboration d'une théorie structuraliste de la conscience. **T**

T

TACHE

Activité mettant en œuvre des opérations cognitives devant être élaborées par l'élève

TACHE PROBLEME

Les tâches problèmes mettent en jeu des activités complexes dans lesquelles l'élève a recours à des processus cognitifs pour la mise en œuvre d'une production d'écrits par exemple.

TAXONOMIE DE BLOOM

Le recours et le succès des taxonomies résulteraient des besoins de rationaliser, systématiser, évaluer l'action éducative.

A l'origine de la taxonomie (taxinomie) ou de la systématique est « la science de la classification des formes vivantes ». Par extension, le mot taxonomie a désigné la science de la classification en général.

Dans le champ des sciences humaines, donc également dans celui des sciences de l'éducation, une taxonomie ne pourra avoir la rigueur et une structure de parfaite arborescence telles que dans les sciences de la nature. Elle procède ainsi dans les sciences de l'éducation d'une classification opérée sur des principes explicites des domaines cognitifs et affectifs liés aux apprentissages.

La Taxonomie des objectifs cognitifs de B.S. BLOOM sera publiée en 1956. Elle connaîtra rapidement diffusion et succès en Amérique puis en Europe, servant à déterminer des objectifs éducatifs, des curriculums, l'évaluation d'examens. Elle fut, dans ses premiers principes, élaborée par équipe rassemblée autour de BLOOM en 1948 à BOSTON. L'objectif était de concevoir un document de travail simple permettant de répartir les questions d'examens selon une classification communément utilisée par les examinateurs. Cette première taxonomie de Benjamin S. BLOOM, puis celles qui suivront, sont édifiées sur la base de quatre principes : - Le principe didactique. La taxonomie doit s'appuyer sur les grands faisceaux d'objectifs poursuivis dans le processus d'enseignement ; - Le principe psychologique.

La taxonomie doit correspondre, autant que possible, à notre savoir en matière de psychologie de l'apprentissage ; elle ne peut en aucun cas aller à l'encontre de ses principes reconnus pour valides ; - Le principe logique. Les catégories taxinomiques doivent s'articuler logiquement ; - Le principe objectif. La hiérarchie des objectifs ne correspond pas à une hiérarchie de valeurs ; l'importance des comportements décrits à un niveau donné ne dépend pas de ce niveau. Au-delà de ces principes, la taxonomie s'ordonne selon un principe structurel : le principe de la complexité croissante. Psychologiquement, mémoriser est moins complexe qu'évaluer. Pédagogiquement, amener les élèves à retenir par coeur est plus simple que les conduire à l'autonomie du jugement. L'accroissement de la complexité semble d'ailleurs s'accompagner d'un accroissement de la difficulté d'enseignement et d'apprentissage. La taxonomie de BLOOM s'articule en trois volets : - Le domaine cognitif ; - Le domaine affectif ; - Le domaine psychomoteur. Il est évident que la distinction rigoureuse entre les trois domaines est artificielle, l'homme réagissant comme un tout. La division opérée revêt donc un caractère surtout didactique ; BLOOM et ses collaborateurs le signalent d'ailleurs sans aucune ambiguïté.

THEORIE TRIARCHIQUE DE L'INTELLIGENCE

Robert STERNBERG (1984-85) a élaboré une théorie de l'intelligence à trois niveaux :

- Le contexte : il retient l'idée d'adaptation comme processus qui assure l'exercice de l'intelligence. Les gens s'adaptent aux exigences de leur milieu.
- L'expérience : il insiste sur la capacité de réinvestir l'acquis lors de situations nouvelles en tant que comportement intelligent. L'expérience sert en situation de résolution de problèmes.
- Les composantes (ou les trois processus à l'œuvre) :
 - Les métacomposantes : elles renvoient à la capacité de prise de conscience des processus cognitifs.
 - Les composantes du rendement : Opérations mentales employées pour traiter l'information.
 - Les composantes d'acquisition des connaissances : elles sont utilisées pour acquérir de nouvelles connaissances (ex.: codage, combinaison et comparaison de l'information).

THEORIES PSYCHOCOGNITIVES CONSTRUCTIVISTES

Sont regroupées sous ce vocable les théories où les auteurs mettent l'accent sur le processus dialectique à l'œuvre dans la construction des savoirs. Cette construction s'effectuant à partir de la structure d'accueil (ou conceptions naïves) qui font obstacles à la reconstruction de ces premières interprétations de phénomènes.

André GIORDAN, pour sa part, propose une vision constructiviste de l'esprit et de son fonctionnement lors d'activités d'apprentissage. Dans cette optique, l'acquisition de connaissance se situerait, à la fois, dans la continuité des connaissances antérieures lesquelles servent de cadre interprétatif, et dans la rupture avec ces mêmes connaissances (processus dialectique à l'œuvre). Il insiste sur la culture précscientifique que les apprenants ont développée et qui fait souvent obstacle à une réorganisation structurée et plus efficace des conceptions sous-jacentes aux représentations des apprenants.

Gérard DE VECCHI apporte des précisions concernant cette approche ; - Distinction entre représentations et conceptions : des représentations sont les expressions de nos organisations cognitives, affectivo-sociales que nous avons élaborées à propos d'objets ou de phénomènes. Ces représentations renvoient à des théories du sens commun ayant une certaine logique et utiles pour l'agir. - Origine des conceptions : elles dépendent du niveau de connaissances, du contexte psycho-affectif, sociologique et culturel. Caractéristiques : simples ou en système, en liaison avec le vécu et ayant une certaine cohérence, tenaces, etc. Exemple : nous allons avoir la grippe si on ne s'habille pas convenablement pour le froid.

Jean-Pierre ASTOLFI affirme que l'erreur est le pivot autour duquel peut s'articuler un processus de conceptualisation menant à une restructuration des savoirs. Il a développé une typologie des erreurs avec lesquelles l'éducateur doit composer. Il spécifie que ces erreurs sont le premier schéma de sens de l'apprenant et qu'il faut partir de ce premier schéma pour l'amener à une structuration plus juste de ses savoirs.

TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Théorie s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement.

Principes généraux :

- 1. Structure cognitive en place : notion de connaissances antérieures.
- 2. Les processus font appel aux récepteurs sensoriels et aux diverses formes de la mémoire : mémoire à court et long terme.
- 3. On suppose qu'une organisation hiérarchique des connaissances s'effectue au niveau de la structure cognitive.

Robert GAGNÉ a élaboré un modèle fondé sur les différents principes du renforcement et sur des éléments de base de la théorie de l'information. Il propose la présence de 8 phases dans l'acte d'apprendre et précise les processus les sous-tendant.

David AUSUBEL (1918 -) accorde la priorité aux relations entre la structure cognitive du sujet, les intentions de l'apprenant, le contenu à acquérir et les modalités de transmission des connaissances. Un concept clé : la structure cognitive en place via celle à mettre en place.

V

VALIDATION :

Reconnaissance des compétences maîtrisées par l'individu par rapport à un système de référence identifié, à un positionnement et/ou une évaluation

VERBALISATION (PÉDAGOGIE):

Temps de parole pendant lequel toute la classe est regroupée pour analyser ce qui a été réalisé.

Cette phase peut intervenir à différents moments d'une séquence.

« L'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. L'entretien d'explicitation vise donc en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en oeuvre dans l'exécution d'une tâche précise. Bien entendu le terme d'action ne recouvre pas seulement des actions matérielles, mais comprend aussi les actions mentales.

Il y a nécessité d'un travail d'explicitation simplement parce que, quand nous agissons, une part cruciale des savoirs pratiques utilisés le sont de manière tacite, implicite. Ce caractère implicite n'est d'ailleurs pas un défaut qu'il serait souhaitable d'éviter. Il est inévitable parce qu'inhérent au fonctionnement intellectuel : par construction, dans nos interactions avec la réalité, donc dans la réalisation des tâches,

nous fabriquons continuellement ce type de savoirs implicites par le seul fait d'agir. Le caractère crucial de ces savoirs implicites tient précisément à ce qu'ils sont développés à partir de l'expérience. Ils sont de ce fait nécessairement pertinents pour la compréhension de ce qui fait l'efficacité d'une action. » (P. VERMERSCH)

Trois buts sont donnés à l'entretien d'explicitation :

- Aider le guidant (l'interviewer) à s'informer (analyse d'erreurs, expertise, recherche...);
- Aider l'acteur (l'interviewé) à s'auto informer (retour réflexif sur la démarche suivie pour une tâche ce qui lui permet de construire son expérience);
- Lui apprendre à s'auto informer (moyen d'apprendre à apprendre dans la mesure où l'acteur apprend à décrire sa manière de faire et apprend ainsi à en prendre conscience).

Dans cette pratique d'explicitation, on passe de l'interrogation « POURQUOI » (attente d'une réponse pour valider la compréhension d'une problématique) au questionnement a posteriori « COMMENT » (comprendre le fonctionnement intellectuel en situation).

Cette démarche se heurte toutefois à plusieurs difficultés :

- L'action est très souvent une connaissance autonome incorporée et contient une part sensible de savoir-faire non conscient ;
- L'entretien d'explicitation n'est pas un acte habituel et peu d'acteurs ont été formés à sa pratique. Elle requiert en conséquence une aide, une médiation voire une guidance et l'apprentissage des techniques correspondantes ;
- Elle suppose, dans cet acte pratiqué a posteriori, une qualité de mémoire et de rappel des faits de l'acteur questionné.

Pierre VERMERSCH précise plusieurs types d'obstacles à la mise en œuvre de l'entretien d'explicitation

1. « Mettre en mots l'implicite, décrire le détail de sa propre action n'est pas habituel ; pour le faire il est nécessaire d'adopter une nouvelle attitude. Cela suppose une aide dans la mesure où on ne sait pas comment s'y prendre tout seul ;
2. Accéder à l'information implicite se heurte au fait que cette information n'est pas immédiatement disponible. Il s'agit de savoirs en acte. Un savoir en acte est un savoir que possède le sujet, ses actions en témoignent mais ce savoir n'est pas conceptualisé. Il n'a jamais été verbalisé et de ce fait il est non conscient. Une preuve indirecte de l'existence de ces savoirs est que celui là même qui les met en œuvre est souvent convaincu de ne pas les posséder (c'est le propre de l'implicite ... car sinon: "... je saurais que je sais !").
3. Le troisième obstacle est que les aides proposées par les formateurs, animateurs ou tuteurs sont souvent inefficaces : ce qui est efficace est l'inverse de ce qu'on aurait envie de faire en premier ! L'intention du formateur (comprendre) est juste, les moyens (demande d'explication) sont souvent inappropriés car pour viser l'implicite les outils efficaces ont un caractère indirect. »

L'entretien d'explicitation comporte trois spécificités essentielles :

- Il vise à installer l'acteur (l'interviewé) dans une position de parole particulière où il sera plus tourné vers son « univers intérieur » que sur son environnement de travail. Cette position d'évocation, appelée aussi « position de parole incarnée », est désignée ainsi parce qu'il est fait appel à la mémoire concrète (GUSDORF 1950) en créant les conditions d'une ré-émergence des éléments sensoriels (images, sons, ressentis corporels) de la situation passée ;
- C'est une technique de questionnement à visée de recherche mais également une aide à la prise de conscience. Elle s'oppose à l'explication en supprimant la question du pourquoi pour aller vers

le comment du vécu de l'action. Elle permet ainsi à l'individu de s'exprimer en étant en contact avec lui-même. C'est une condition sine qua non qui nécessite une formation pratique pour le guidant ;

- Les aspects procéduraux de l'action présupposent que soient identifiées et écartées les verbalisations relevant des informations satellites (contexte, intentionnel, émotionnel et jugements).

« Cet ensemble de techniques (cf. entretien d'explicitation) peut être utilisé en situation d'entretien à deux, ou peut être intégrée à des situations de groupe comme en classe, en formation, ou en analyse de pratique.

L'entretien d'explicitation n'est pas un outil de remédiation en tant que tel, même si par le fait qu'il génère une prise de conscience il peut être à l'origine d'un processus de changement. Cet ensemble d'outils n'a pas pour vocation de se substituer à d'autres techniques, ou d'être utilisé seul (à l'exception des entretiens de recherche, quand on recherche la description précise d'une activité), mais plutôt dans la pratique d'être complémentaire sur des points où l'on recherche spécifiquement la description de l'action vécue.

Pour permettre la verbalisation de l'action vécue la première difficulté qui se présente est qu'elle est pré-réfléchie pour une bonne part, et tout particulièrement sur les détails de la réalisation d'une action.

Autrement dit pour être verbalisée l'action, comme d'ailleurs les autres aspects du vécu, doit faire l'objet d'une prise de conscience préalable.

On a donc deux ensembles de techniques d'explicitation :

- o Le premier ensemble vise à créer les conditions permettant la prise de conscience ;
 - o Le second ensemble a pour but, une fois que les conditions sont réunies d'aider à produire une description précise, détaillée et fidèle du déroulement de l'action.
- 1. Les conditions :

La verbalisation se situe a posteriori à propos d'une situation réelle et spécifiée. Le sujet verbalise est aidé à verbaliser son action, et non pas ses savoirs, son imagination, ses émotions, ou uniquement le contexte On aide le sujet à présentifier la situation passée dont il parle en le guidant dans l'évocation, sensoriellement fondée du passé. Un contrat de communication est mis en place dès le début et renouvelé autant que nécessaire, il a une fonction éthique qui marque le respect des limites que le sujet souhaite poser, et une fonction technique dans la mesure ou permet de vérifier l'accord du sujet.

- 2. Les techniques :
- La formulation des relances est centrée sur une aide à la description, elle exclue les demandes d'explication directe (comme pourquoi par exemple) et sollicite l'enchaînement des prises d'information et des effectuations.

Cette description est accompagnée à différents niveaux de granularité en fonction des nécessités de l'élucidation complète de la description de l'action. Les relances basées sur des formulations vide de contenu permettent d'aider le sujet à décrire ses actions mentales, privées, sans pour autant que les questions induisent les réponses au plan du contenu. Les dénégations sont contournées en renvoyant sur l'existant : "je n'ai rien fais", appelle la relance : "et quand vous ne faites rien, que faites vous ?".

- 3. Les buts :
- L'aide à l'explicitation peut avoir pour but de s'informer, le questionnement s'arrête alors quand l'intervieweur a obtenu les informations qu'il recherchait. Cette position est le cas dans les

entretiens de recherche par exemple, ou dans une étape de diagnostic en remédiation. Ou bien le questionnement peut viser à aider l'autre à s'auto informer, dans tous les cas où il ne saurait pas le faire tout seul et à besoin d'une médiation pour le réaliser, dans ce cas l'entretien s'achève quand la verbalisation témoigne d'une prise de conscience, quand c'est possible. Cela signifie que dans ce second cas l'intervieweur peut être conduit à poursuivre son questionnement alors que lui même a peut-être déjà compris ce qui s'est passé.

- 4. La formation :
- Dans la mesure où la maîtrise d'une technique d'entretien est un savoir faire, elle ne peut s'apprendre que dans une formation expérientielle, une leçon de mots serait aussi efficace que d'essayer d'apprendre à nager avec un livre ! Dans la mesure où ce savoir faire doit être mis en jeu en situation, dans le tempo même de l'échange il demande de beaucoup s'exercer pour être maîtrisé de façon experte. Mais bien sûr plus on pratique plus cela devient aisé, et à l'opposé il serait vain d'attendre de savoir complètement le pratiquer pour commencer à s'en servir.

Enfin, l'apprentissage de toute technique d'entretien mobilise la personne dans ses attitudes profondes vis à vis de ceux qui sont écouté, ou par rapport aux informations dont on sollicite la verbalisation, un tel apprentissage est donc nécessairement impliquant pour celui qui l'accomplit et peut lui poser question par rapport aux valeurs qui sont les siennes comme les chapitres de ce livre l'illustre abondamment. »

ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT

Zone Proximale de Développement ou ZPD, concept développé par le psychologue russe Vygotski contemporain de Piaget

LA ZPD est définie comme un espace doublement borné : d'un côté ce que l'enfant sait faire seul et de l'autre ce qu'il peut faire accompagné d'autrui.

La ZPD se transformerait au cours d'un apprentissage selon Vygotski. Il évoque alors des espaces de développement prochain. « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ».

Sources :

Sylvain GRANDSERRE et Laurent LESCOUARCH « faire travailler les élèves à l'école », 2009

Philippe MEIRIEU « Faire l'école, faire la classe » 2004.

Philippe MEIRIEU « L'école, mode d'emploi », 1985

Philippe PERRENOUD « Construire des compétences dès l'école », 1997

Philippe PERRENOUD, « Métier d'élève et sens du travail scolaire », 1994

Bernard REY « Les compétences transversales en question », 1996

Michel DEVELAY « de l'apprentissage à l'enseignement » ??

Jean Pierre ASTOLFI « l'erreur, un outil pour enseigner » 1997

Anne JORRO, « Professionnaliser le métier d'enseignant », 2002

Georgette et Jean PASTIAUX « Précis de Pédagogie », 2005

Marie NADEAU In. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Collectif sous la direction de Suzanne G. CHARTRAND. Editions LOGIQUES. Québec.1996

Antoine de LA GARANDERIE, Réussir ça s'apprend. Éditions Bayard, Paris, 1994.

LÉPINEUX, REINE, Nicole SOLEILHAC et Andrée ZÉRAH, La programmation neuro-linguistique à l'école. Paris, Édition Nathan, 1996.

Gérard DE VECCHI, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette éducation, édition de 2002, pages 20-59.)

G et V DE LANDSHEERE, Définir les objectifs de l'éducation, P.U.F, Paris

