

LIOBARD ALICE
Lycée de la Camargue
Nîmes

PLC 2 SES

IUFM de Montpellier
Site de Montpellier

DEVELOPPER L'AUTONOMIE DES ELEVES DE SECONDE :

Approche par les démarches d'apprentissage et la mémorisation.

Directeur du mémoire : Y.P Coleno.
Assesseur : C.Mousellard.

Année 1990/2000.

Résumé :

Le point de départ de ce mémoire a été le constat d'un manque d'autonomie des élèves de seconde. Ce problème s'est très vite posé : les élèves de seconde présentent très souvent des difficultés à organiser leur prise de notes, leur travail personnel, la préparation des évaluations, leur cahier.

Il m'est donc apparu essentiel d'approfondir ce point particulier : développer l'autonomie des élèves de seconde. Mais il a fallu faire un choix : développer l'autonomie peut être abordé sous différents angles. J'ai pour ma part fait le choix de développer l'autonomie au travers des apprentissages. Ce mémoire a donc pour objectif de mettre en évidence les liens entre autonomie et apprentissage.

Je me suis particulièrement intéressée au problème de la mémorisation. Fréquemment la mémorisation des apprentissages est réalisée de façon indépendante par les élèves pourtant c'est une tâche importante car elle permet aux élèves de préparer dans de bonnes conditions les évaluations, c'est aussi une façon d'installer les connaissances dans la longévité.

Ce mémoire se décompose donc en deux parties : la première se concentre sur les apports théoriques. La seconde présente des propositions de démarches mise en place dans le cadre des classes de seconde.

Cadre réservé au jury :

Sommaire :

Introduction :

1

Première partie : rendre les élèves autonomes dans l'apprentissage : 3

A) les raisons d'une pédagogie de l'autonomie : 3

1) définir l'autonomie : 3

a) historique du concept d'autonomie en pédagogie : 3

b) les référents du concept d'autonomie : 4

c) descriptif des possibilités de travail autonome : 5

2) le lien entre autonomie et apprentissage : 7

a) autonomie et construction des savoirs : 7

b) les raisons d'une démarche différente : 8

c) approfondissement théorique 9

B) Développer la capacité d'apprentissage : 10

1) définir l'apprentissage : 10

a) origines et finalités de l'apprentissage : 11

b) la capacité d'apprentissage et son développement : 13

c) les fonctions de l'apprenant : 14

2) l'exploitation des situations d'apprentissage : 15

a) les fonctions utilisées dans un apprentissage : 15

b) l'élaboration des représentations : 16

3) mémoire et apprentissage : 17

a) les fonctions de la mémoire : 17

b) l'élève face à sa mémoire : 19

4) le rôle du professeur : 21

Deuxième partie : propositions de démarches à développer avec les élèves :

24

A) réalisation de fiches récapitulatives :	24
1) prise de conscience et identification du problème :	24
2) mode d'emploi à la réalisation de fiches récapitulatives :	24
3) évaluation sur la mise en place des fiches récapitulatives :	27
B) réalisation de fiches techniques pour analyser les documents :	28
1) l'objectif d'apprentissage de la lecture des documents :	28
2) construction des fiches techniques d'analyse des documents :	29
a) les textes :	29
b) exploiter des documents statistiques :	30
3) bilan de l'élaboration des fiches méthodes de lecture des documents :	31
C) réalisation de fiches synthèse :	31
1) répondre au problème de synthèse des connaissances :	31
2) propositions de formalisation de synthèse des connaissances :	32
a) le plan détaillé :	32
b) réalisation d'un « arbre » des notions :	32
c) réponse à une problématique :	35
3) évaluation des différentes modalités de synthèse :	36
Conclusion :	37
Bibliographie :	38

Le point de départ de cette réflexion est un constat fait au début de l'année scolaire lors des premières prises de contact avec les élèves. Ainsi il s'est assez rapidement avéré que les élèves arrivant du collège faisaient preuve de manque d'autonomie. De nombreuses interrogations de leur part ont montré qu'ils avaient certaines difficultés concernant la façon d'organiser leur travail personnel, leurs cahiers, leur prise de note, leur attention en cours ou leur façon d'apprendre leurs leçons.

La problématique de l'autonomie me paraît intéressante non seulement parce que c'est un obstacle pour les élèves : développer son autonomie est certes un souhait des élèves arrivant au lycée, mais c'est aussi une crainte parce sa conquête est difficile et peu sécurisante. Cela signifie prendre son parcours scolaire et son apprentissage en main, tout en sachant qu'il faudra accepter les échecs. C'est aussi un problème pour un professeur parce que cela implique d'abandonner une part de ses prérogatives et de son pouvoir.

La question de l'autonomie est aussi une préoccupation institutionnelle moderne : elle correspond à une volonté de l'institution scolaire contemporaine. Aujourd'hui l'école doit être moins centrée que naguère sur la stricte acquisition (voire la transmission) des connaissances. Une attente sociale se formule aussi en termes de socialisation des enfants et les objectifs définis au plan national ne négligent plus les aspects subjectifs de l'éducation, qui s'agissant d'autonomie visent la transformation de la personne et le développement de sa capacité à s'assumer dans un cadre social.

L'éducation à l'autonomie est ainsi devenue un « leitmotiv ». Elle comprend plusieurs formes : le travail en groupe, la pédagogie par projet, le recours à l'auto évaluation. J'ai pour ma part choisi un point de vue particulier à savoir l'apprentissage.

Tout au long de cet exposé on se posera donc cette question : comment amener les élèves à choisir ce qu'il faut apprendre ? Ce problème concernera principalement la façon dont les élèves apprennent les connaissances élaborées en cours et aussi le problème de la mémorisation de celles-ci. Plusieurs raisons m'ont amené à privilégier cette phase de l'apprentissage : dès le début de l'année j'ai été confrontée avec une situation inattendue : les élèves me demandaient « il faut apprendre par cœur ? », « il faut apprendre toute la leçon ? ». Deux difficultés principales se posaient généralement à eux : quelles connaissances apprendre et comment les apprendre ?

Ainsi nous pouvons résumer la question qui va nous préoccuper tout au long de cet exposé : comment développer l'autonomie des élèves de seconde surtout en ce qui concerne la notion d'apprentissage des leçons et de restitution de ces leçons lors d'évaluations orales ou écrites ? Nous allons donc nous interroger sur les différents types de méthodes de travail que nous pouvons proposer aux élèves ?

Mais nous devons aussi mettre en relation ces réflexions avec les spécificités didactiques des sciences économiques et sociales. Comment, dans le cadre des SES, accompagner les élèves jusqu'à la fin de leur apprentissage ?

La méthode active implique que ce sont les élèves qui construisent les connaissances en recherchant dans des documents, en se questionnant à l'aide du professeur. A la fin du chapitre il en résulte un ensemble de savoir et de savoir-faire qui sont représentés par un cours, une leçon écrite et reproduite dans les cahiers des élèves. Mais il reste encore une étape importante pour les élèves à savoir mémoriser le cours et le restituer lors de l'évaluation finale. On proposera donc aux élèves diverses méthodes de travail pour faciliter cette étape, tout en respectant les prérogatives de la didactique des SES : considérer l'élève comme un acteur et un bâtisseur de ses connaissances.

Première partie : rendre les élèves autonomes dans l'apprentissage.

Dans cette première partie nous nous intéresserons principalement aux réflexions pédagogiques sur l'apprentissage et l'autonomie. Nous verrons dans un premier temps l'intérêt des pédagogies de l'autonomie que nous mettrons directement en relation avec l'apprentissage (A). Dans un second temps, nous aborderons plus précisément le développement de la capacité d'apprentissage et les mécanismes de cet apprentissage (B).

A) les raisons d'une pédagogie de l'autonomie :

1) définir l'autonomie :

a) historique du concept d'autonomie en pédagogie :

L'idée d'autonomie apparaît explicitement dans le domaine de l'éducation au début des années 1970. Dans un premier temps on utilisera le terme de « travail indépendant » puis à partir de 1975 l'expression « travail autonome » sera privilégiée.

Au cours des années 1980 une nouvelle modification de point de vue intervient.

Emergent alors les concepts de la pédagogie de l'autonomie : Si derrière le travail autonome de l'expérimentation on visait essentiellement la construction d'un être social, avec la pédagogie de l'autonomie on se recentre sur l'aspect cognitif¹. L'autonomie est une finalité de système éducatif qui consiste à créer les conditions qui permettent à l'élève de construire son savoir.

Ses notions se développent dans un contexte où la recherche d'individualisation et d'activité des élèves est un souci dominant : la perspective globale est de former des adultes capables d'apprendre à communiquer, capables d'esprit critique et de responsabilités, capables de respecter un contrat, de mener une tâche jusqu'à son terme. Ces capacités ont à l'évidence un rôle décisif actuellement sur le marché de l'emploi. On attend des travailleurs des initiatives, une capacité d'adaptation à des situations nouvelles, une volonté constante de se former et de travailler dans des équipes. Par le travail autonome l'élève se prépare à la formation continue, à l'évolution des connaissances et à l'auto-formation.

b) les référents théoriques du concept d'autonomie :

La pédagogie de l'autonomie prend appui sur différents courants de la pédagogie et reprend quelques-uns de leurs concepts et recherches.

□ Les théories académiques :

Le travail autonome n'est pas totalement étranger aux pédagogies dites traditionnelles dans la mesure où l'une de ses finalités est l'acquisition des connaissances. Mais la transmission des savoirs ne se fait de façon mécanique, elle n'est donc pas indépendante des structures sociales et des cultures. Même l'élève qui « assimile » bien ne se borne pas à assimiler, mais il construit son savoir en le confrontant à ce qu'il sait déjà, voire en s'y appuyant et en le mesurant à celui des autres tels que les professeurs, les autres élèves et les parents.

Si le travail autonome ne considère pas comme des valeurs prioritaires la discipline ou le travail acharné, il partage avec la pédagogie classique le souci d'une formation générale préoccupée d'esprit critique, de capacité d'adaptation, d'ouverture d'esprit et de curiosité. Ainsi sont privilégiés tous les apprentissages qui peuvent se réaliser dans le cadre institutionnel de l'école.

□ Les théories sociales :

Elles postulent que l'éducation doit permettre de résoudre les problèmes sociaux, culturels et environnementaux. La pédagogie de l'autonomie partage un certain nombre de valeurs telles que le pouvoir libérateur de l'éducation par la prise de conscience de la personne et de son rôle social, les valeurs de l'échange et de la solidarité, le développement de la capacité d'insertion sociale, le respect et la tolérance. C'est une pédagogie de l'hétérostructuration² dans le sens où elle reconnaît qu'on apprend tout des autres mais que « les autres ne font pas tout » et qu'il reste à s'approprier les savoirs pour devenir autonome et à son tour jouer un rôle dans l'enrichissement social et la transmission aux autres.

¹ Selon le Larousse on définit la cognition comme un ensemble des grandes fonctions permettant à un organisme d'interagir avec le milieu (perception, mémoire, intelligence....) .

² on peut définir l'hétérostructuration comme une transmission verticale du savoir, elle peut être assimilée au modèle du cours magistral ou aux méthodes dites coactives (pédagogie par objectifs).

□ Les théories socio-cognitives :

En donnant une place importante à l'interaction sociale elle reconnaît le caractère formateur de la coopération : on prône le développement du travail de groupe parce que non seulement on apprend à travailler en équipe mais également à construire son propre savoir avec les autres. C'est aussi une pédagogie de l'interstructuration³.

□ Les théories psycho-cognitives :

Elles se préoccupent du développement des processus cognitifs chez l'apprenant : même si l'enseignant n'y a pas directement accès car ce sont des processus internes (« boîte noire »), il peut aider à leur construction en étant attentif aux erreurs révélées dans les essais. C'est une pédagogie de la réussite qui considère l'erreur de façon différente : elle la traite positivement. Elle laisse une place à l'initiative, qui fait apparaître les représentations de chacun pour leur donner l'occasion d'évoluer. Elle considère que l'apprentissage se fait aussi par l'activité, par résolutions de problème, par essais, erreurs et enrichissements successifs.

□ Les théories personnalistes, humanistes, libertaires :

Elles s'appuient sur les notions de liberté et d'autonomie de la personne : c'est l'apprenant qui se développe, s'éduque, en utilisant ses propres forces. L'enseignant devient plutôt un guide qui a le souci de développer les potentialités des élèves en leur proposant des activités motivantes où ils mettraient en jeu tout leur être.

c) descriptif des possibilités de démarches de travail autonome :

Plusieurs types de démarche peuvent être mis en place dans le cadre d'un objectif de développement et d'apprentissage de l'autonomie par des élèves :

Le premier type de démarche appropriée est la contractualisation : pour remédier au manque d'autonomie (élèves ne savent pas s'organiser, se prendre en charge, planifier leur travail) et de motivation des élèves il peut être proposé aux apprenants de passer un contrat (par exemple lire trois types de textes en anglais parmi une liste proposée par le professeur). Cette démarche permet une communication effective entre le professeur et les élèves qui va

³ L'interstructuration peut être définie comme l'interaction entre le sujet actif, constructeur de son propre savoir et le réel, résultat des avoires accumulés. C'est un démarche centrée sur le franchissement d'obstacles.

être le fondement même du fonctionnement de toute la classe. L'idée du contrat permet de réunir trois fondamentaux : le lien interpersonnel, l'engagement mutuel et l'obligation. . Dans le cadre d'une pédagogie du contrat on ajoute l'idée de transparence. On peut ainsi résumer cette démarche à trois idées clés : partenariat, engagement et clarté plus négociation et responsabilité.

Philippe Meirieu rappelle que dès qu'il y a rapports pédagogiques, il y a contrat et, si ceux-ci sont le plus souvent implicites, ils n'en structurent pas moins toute situation scolaire : chaque enseignant attend quelque chose de ses élèves et chaque élève agit plus ou moins en fonction de la représentation qu'il se fait de l'attente du maître à son égard. Et on pourrait ajouter en fonction de ses propres attentes à l'égard du maître.

Mais dans la pédagogie du contrat, on cherche à placer les différents partenaires sur un même pied mais en leur assignant des rôles complémentaires. L'élève est un acteur à part entière qui travaille à construire ses apprentissages. L'adulte doit concevoir un dispositif destiné à aider l'élève à acquérir un savoir, un savoir-faire ou un comportement nouveau. L'enseignant peut être défini comme un guide compétent et exigeant qui instaure un type de relation favorable aux échanges.

Un deuxième type de démarche peut être le recours à l'auto évaluation. Cette possibilité repose sur le constat que les élèves ne comprennent pas toujours les évaluations des enseignants et s'ils les comprennent, ils n'en tiennent pas compte et refont toujours les mêmes fautes. Cette démarche paraît utile pour aider les élèves à se repérer dans leurs tâches et dans les corrections, pour faire comprendre qu'il faut procéder à des essais et revenir plusieurs fois sur son travail pour le considérer comme achevé, pour que l'élève apprenne à avoir un regard critique, distancié sur ses productions ou comportements et puisse agir en vue de les modifier, les améliorer si besoin est. Ce n'est pas une évaluation qui se rajouterait aux autres mais plutôt une appropriation par l'apprenant de la fonction formative.

On a montré que les performances d'un élève s'amélioraient quand l'apprenant s'appropriait les critères de l'enseignant en participant à leur élaboration, quand il pouvait se représenter les buts de son action et ainsi anticiper et planifier son action autrement dit quand il pouvait se construire un modèle personnel d'action.

Etablissons le lien entre autonomie et auto-évaluation : selon Nelly Leselbaum si la fonction certitative (fonction de contrôle au niveau social) n'est pas remise en tant que telle et appartient à l'enseignant en dernier

ressort, les autres fonctions de l'évaluation doivent appartenir à l'apprenant. Cette appartenance n'est pas un acquis de fait mais plutôt un objectif d'apprentissage, l'autonomie visée n'étant jamais totalement atteinte, mais c'est une donnée pour rendre possible l'autonomie en favorisant l'exercice.

Leselbaum fait remarquer que l'évaluation externe et sommative appliquée aux travaux des élèves est une procédure qui augmente la dépendance des élèves. La participation de l'élève à l'évaluation de son travail augmente la motivation permanente des élèves à réaliser les tâches difficiles et à maintenir à long terme les effets de cet apprentissage car elle permet de leur donner valeur et sens. Evaluer c'est se représenter le but à atteindre, c'est finaliser la tâche à accomplir.

2) le lien entre autonomie et apprentissage :

a) autonomie et construction des savoirs

Toute acquisition nouvelle vient s'insérer, pour celui qui apprend, dans une trame préexistante constituée d'un ensemble complexe de préconceptions fausses, de savoirs ponctuels, de techniques opératoires plus ou moins bien maîtrisées..... Surtout, cette trame personnelle constitue une structure d'accueil organisée, liée à l'histoire intellectuelle de chacun, et qui résiste au changement parce qu'elle est fonctionnelle pour l'individu.

Enfin, si le travail autonome peut être lié à la question de la construction des savoirs, c'est parce que celle-ci est si complexe qu'une méthode unique n'y suffit jamais.

Il s'agit moins d'une méthode alternative venant se substituer au cours magistral et parée de toutes les vertus, que d'un ensemble de dispositifs possibles, à utiliser en interaction avec d'autres modalités d'apprentissage.

« Le travail autonome produit du jeu, provoque des changements de points de vue sur ce qu'est la connaissance, et c'est peut-être cela qui fait le plus défaut aux élèves ; se faire une idée suffisamment précise de ce qu'est l'appropriation de la connaissance qu'ils pratiquent de manière trop aveugle. »⁴

b) les raisons d'une démarche différente :

⁴ Jean-Pierre Astolfi, in Cahiers pédagogiques n°263

La conception traditionnelle de la pédagogie apparaît disqualifiée : l'acquisition des savoirs a été longtemps bâtie sur des pratiques de transmission et de reproduction où on a occulté l'élaboration de ce savoir (avec les erreurs, les tâtonnements). Le parcours proposé à l'élève est alors figé et montre les limites des explications répétées : l'élève peut réemployer ces acquisitions dans des exercices scolaires à partir d'un modèle sans pouvoir les utiliser dans une transposition car il ne se les ait pas appropriées, mais a cherché à mémoriser des procédés sans leur donner un sens.

Cette démarche de pédagogie de l'autonomie veut aussi répondre à une autre idée reçue celle d'une progression dans le parcours du facile au plus difficile, qu'il serait impossible de modifier et sur laquelle l'apprenant n'a aucun droit de regard, le maître ayant réfléchi à cette progression qu'il a établie dans l'intérêt de l'élève.

Ainsi plusieurs questions peuvent se poser : A trop vouloir « mâcher le travail » et rendre la tâche accessible, ne confisque-t-on pas une partie du sens nécessaire à la compréhension ? Que reste-t-il des savoirs accumulés dans l'urgence ? Pourquoi et comment procéder autrement ?

La démarche du travail autonome tend au contraire à développer l'esprit critique et à rendre l'élève acteur de ses apprentissages car elle est conçue comme construction des savoirs et de soi. Elle est donc le contraire d'une réception de certitudes et reconnaît la nécessité du tâtonnement, du questionnement dans tout apprentissage ; le savoir n'y est plus transmis mais construit par l'élève. Cette démarche rencontre plusieurs obstacles : on se heurte à la résistance des élèves à construire leurs savoirs indépendamment de l'intervention magistrale. La pédagogie de l'autonomie se heurte aussi à l'illusion que le savoir est détenu par le maître et qu'il suffit de s'y alimenter pour apprendre.

Pour démontrer l'utilité de tenter un autre type de pédagogie on peut se référer à deux types d'arguments :

- Dans un premier temps on peut faire appel aux résultats de la recherche pédagogique. L'hypothèse de départ peut être formulée ainsi : « savoir c'est savoir apprendre », c'est produire du sens plutôt qu'acquérir et restituer plus ou moins adroitement le savoir donné.

C'est le sens produit par l'apprenant pour son propre compte qui est opérant. La pédagogie de l'autonomie c'est essayer de faire trouver à l'élève son propre chemin, de lui faire construire son propre parcours.

C'est une démarche mise en place pour que l'apprenant réponde à un problème qui lui est personnel, dans une situation où il y a un vrai enjeu. Les théories cognitives nous enseignent que l'acte d'apprendre est une opération complexe qui procède uniquement de l'activité mentale de l'apprenant. Dans cette hypothèse, le savoir va progressivement se construire à partir d'essais et d'erreurs, de mise en relation de résolutions momentanées de problèmes de confrontation avec d'autres. L'élève est donc actif et donne au travers du projet qu'il élabore et des objectifs qu'il se fixe, un sens à son activité d'apprentissage.

- On peut aussi se référer à une conception autonome de la personne qui définit la construction des savoirs comme indissociable de la construction de soi. Le point de départ de cette affirmation est de démontrer que l'enjeu est capital pour motiver l'élève et que la situation proposée doit être avant tout « authentique ». Cette situation authentique n'étant pas forcément à la situation réelle car alors, aucune activité de classe ne serait possible par définition. Il s'agit de proposer des situations pédagogiques qui requièrent une mobilisation, une implication de l'élève dans une activité où il cherchera et trouvera du sens, collectivement et individuellement.

c) approfondissement théorique :

La construction de savoirs paraît donc indissociable d'une implication de la personne et participe à la construction de cette personne par la réflexion et la découverte d'idées nouvelles, par l'utilisation de ces idées au service d'un enjeu. Les savoirs acquis en situation sont utilisés de façon authentique. L'élève doit préalablement effectuer un choix de ces savoirs qui peuvent alors trouver un sens, se fixer et être réutilisés dans d'autres contextes. Les savoir-être sont liés aux savoir-faire qu'ils modifient au service de la tâche à accomplir.

Les savoirs à acquérir comme la compréhension d'un texte et l'appréciation de ses idées par exemple sont alors construction de soi car la personne qui apprend est impliquée. Une démarche de travail autonome devrait donc aider à l'engagement de l'apprenant. L'apprentissage est centré sur lui.

Il paraît alors indispensable de passer par la verbalisation sur la pratique : passer par le langage c'est à la fois formaliser, identifier ce qu'on fait et c'est prendre du recul, mettre une distance nécessaire. La verbalisation peut s'effectuer oralement ou par écrit : on peut ainsi écrire quelques lignes à la fin du devoir pour savoir ce que l'élève a voulu faire, comment il s'y est pris. Pour les tâches longues on peut aussi tenir un carnet de bord qui retrace les objectifs des élèves, la façon dont ils ont travaillé.

Odile et Jean Vesclin montre qu'il est possible de faire de la copie un médium pour un échange permettant à l'élève de comprendre et d'avancer. Ce dialogue peut aussi être à l'oral.

Développer l'autonomie ce n'est donc pas laisser l'élève libre de faire ce qu'il veut ; c'est plutôt passer par un dialogue qui consiste à lui montrer que ses choix, s'ils sont responsables, ne sont pas gratuits, mais faits en fonction de compétences à développer, confirmer ou acquérir.

L'apprentissage de l'autonomie ne peut se faire que par l'auto-évaluation de la tâche. Mais si seul on peut prendre le recul nécessaire à un détachement d'avec sa production, ce n'est pas pour autant qu'on acquière un regard critique : il faut pour cela voir son produit comme un objet distinct de soi et cela ne va pas de soi. Pour Françoise Campanale : C'est le regard des autres qui permet la prise de distance nécessaire. Il n'y a pas d'auto-évaluation sans l'intervention du regard d'autrui. Plus il y a de regard et plus l'apprenant peut relativiser, à condition que ce ne soient pas des jugements de valeur et qu'il y ait évaluation mutuelle.

B) développer la capacité d'apprentissage :

1) définir l'apprentissage :

Mieux apprendre suppose d'abord une meilleure connaissance de sa manière habituelle d'apprendre, c'est-à-dire des étapes par lesquelles nous passons pour apprendre. Il s'agit effectivement d'aider à construire sa propre méthode d'apprentissage.

Voici donc ce qu'est apprendre : acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu'il n'y a plus d'hésitation lorsqu'on s'y retrouve confronté, qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d'une certaine manière.

a) Origines et finalités de l'apprentissage.

Les causes pour lesquelles il y a un apprentissage sont diverses : en général au point de départ d'un apprentissage il y a la sollicitation de l'environnement qui rencontre un accueil favorable chez celui qui va concrétiser alors sous la forme d'apprentissage un besoin qu'il éprouvait au préalable.

Si l'apprentissage est imposé par quelqu'un, l'intéressé peut souhaiter ou non y répondre pour obtenir ou non la considération de celui qui a prononcé l'obligation : l'apprentissage apparaît là encore comme une réponse à un besoin quelle que soit l'origine de ce besoin lui-même. Apprendre permet de répondre à une impulsion, à un désir de changement qui correspond à un besoin de réaliser des potentialités que l'on porte en soi. Pour autant il est difficile de dire à quoi correspond ce besoin, en général ce sont des besoins de savoir, de savoir-faire ou de savoir être.

L'apprentissage apparaît donc comme un moyen de satisfaire un besoin à partir du moment où ce besoin ne peut être satisfait par une action immédiate (besoin de création nécessite un projet d'apprentissage).

On peut maintenant s'intéresser aux finalités de l'apprentissage. Apprendre peut être présenté comme :

- un plaisir, une satisfaction, une fin en soi.
- une fuite, un refuge ou une situation d'attente : on tente alors d'éviter le contact avec la réalité du monde du travail, c'est alors le fait d'apprendre lui-même qui est alors source de plaisir ou de possibilité de travail.
- plus généralement, l'apprentissage peut avoir pour objectif d'acquérir des compétences, d'obtenir un diplôme.

Ainsi, on retrouve encore la distinction entre savoir, savoir être, et savoir-faire mais ici comme finalité d'apprentissage.

L'apprendre se situerait donc entre une intention d'acquérir et une acquisition effective de savoir les plus divers. Il y aura apprentissage à partir du moment où il y a intention d'acquérir et tant que le résultat escompté n'est pas acquis, aussi longtemps

que la finalité recherchée constitue effectivement quelque chose qui tient au cœur de l'intéressé.

Apprendre sur le plan social c'est découvrir les effets que produit une certaine manière d'être, c'est découvrir comment on est perçu dans un groupe. Ces liens qui s'établissent à l'égard du monde matériel ou du monde humain conduisent à une plus grande familiarité avec l'environnement. C'est sans doute cela la véritable finalité de l'apprentissage.

On peut ainsi établir un projet d'apprentissage. Il peut se ramener à un objectif d'apprentissage et à une démarche d'apprentissage. Dans la réalité on remarque une imbrication entre ces deux moments : c'est au fur et à mesure que l'on cherche les documents, que l'on élabore la démarche, et que l'on précise ce qu'est le projet implicite. La réussite de l'apprentissage est en rapport avec la connaissance que l'on peut avoir des buts que l'on poursuit.

Plus généralement si on se pose la question : « Pourquoi apprend-on ? », on aurait tendance à répondre en définitive que c'est pour réaliser ce que nous portons en nous, ce qu'est notre projet personnel. Ce projet personnel est le reflet d'un dynamisme, expression de la vie même.

Apprendre c'est une manière de changer notre rapport au monde.

Pour le formateur il faut montrer aux jeunes quel peut être l'apport de l'apprentissage dans leur vie, grâce à la possibilité de prévoir les effets de nos actes et de choisir nos interventions selon les effets attendus. A chaque fois que des élèves se posent la question : « mais à quoi ça sert d'apprendre ? », c'est parce qu'ils ont perdu le lien entre leur propre projet de ce que la structure de formation leur impose.

Il y a apprentissage s'il y a dans le cadre d'un projet, saisie et traitement des données puis mémorisation et réalisation et si ces fonctions débouchent effectivement sur un changement des représentations ; on peut alors parler d'un savoir apprendre qui se traduit par un changement dans les connaissances et un changement dans les manières de faire concernant l'objet d'apprentissage. Mais ces fonctions elles-mêmes ne

se réalisent que si des relations satisfaisantes existent entre les composants qui constituent la structure : celle des quatre composantes (l'apprenant, l'objet d'apprentissage, la situation caractérisée par les circonstances _ le temps, l'organisation sociale et matérielle_ et l'environnement _ le formateur car il n'est pas obligé d'exister_).

L'attitude de l'apprenant doit être positive à l'égard du changement en général : la perception de l'intérêt du changement déterminera alors une attitude active de l'apprenant. Ces deux choses sont des conditions d'une volonté d'apprendre et contribuent à l'élaboration d'un projet : pour que cette construction ne soit pas utopique il faut que l'apprenant soit capable d'apprécier ces connaissances : c'est à dire qu'il est une bonne connaissance de lui.

b) la capacité d'apprentissage et son développement.

Il y a apprentissage lorsqu'il y a modification d'un comportement dans le sens d'une plus grande familiarité avec la situation où s'exerce ce comportement. Apprendre c'est se donner les éléments qui permettent de produire le comportement satisfaisant recherché.

Au-delà du savoir apprendre deux conditions se distinguent pour parvenir à un tel résultat : l'aimer apprendre et le vouloir apprendre. Ainsi manifester des attitudes ou des manières d'être favorables à l'égard de l'objet d'apprentissage, des situations d'apprentissage et à l'égard de soi-même sont des conditions indispensables à l'apprentissage.

La capacité d'apprentissage peut alors être définie comme la capacité à mettre en œuvre, par rapport à un objet d'apprentissage donné et compte tenu d'un environnement et de situations données la dynamique qui a été décrite en termes d'attitude et de comportement. Cette capacité de l'apprenant ne peut s'apprécier que par rapport à un objet et à une situation donnée. La capacité d'apprentissage suppose la capacité de se donner un projet (global ou partiel) en termes d'objectifs (comportement final) et de démarche. Dans chaque situation l'apprenant doit être capable de saisir les données pertinentes qu'elle apporte, de traiter ces données en les reliant entre elles et aux connaissances antérieures. Pour cela il faut qu'il mette en œuvre imagination et raisonnement après une évocation ou reconstruction mentale.

La capacité d'apprentissage suppose enfin la mémorisation, l'utilisation des données élaborées et estimation de la qualité des comportements produits. Au-delà de cette élaboration l'apprentissage peut conduire à une capacité de généralisation à d'autres situations c'est-à-dire une méthode de travail.

Il y a difficulté d'apprentissage si un apprenant ne saisit pas ce qu'est l'objectif poursuivi ce qu'il s'agit d'apprendre. elles peuvent aussi être la conséquence d'attitudes défavorables à l'égard de l'objet ou de la situation ou de soi-même.

Ainsi pour développer la capacité d'apprentissage il faut donc s'attacher à :

- Développer l'intérêt pour apprendre c'est-à-dire s'intéresser à l'objet d'apprentissage.**
- La volonté d'apprendre qui est le résultat d'une image positive de soi dans le présent et dans l'avenir en aidant l'intéressé à reconnaître ses possibilités.**
- Le savoir-apprendre, c'est savoir se construire des représentations de la réalité et savoir faire évoluer ces représentations de la réalité pour les rendre progressivement plus efficaces.**

Développer sa capacité d'apprentissage c'est développer sa manière de se construire des représentations, de la réalité, c'est développer sa manière de corriger ses représentations en tenant compte des expériences que l'on fait.

c) les fonctions de l'apprenant.

L'aspiration à être autonome, c'est-à-dire à être capable d'agir efficacement seul, représente une des aspirations fondamentales de tout être humain. Dans le domaine des apprentissages, l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation c'est-à-dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée. Le point de départ d'un apprentissage est un désir de changement, d'acquisition de nouvelles manières de faire et ce désir correspond à un projet dont on sait qu'il peut être explicite ou non. Mais quoi qu'il en soit, il va amener des situations d'apprentissages.

On désigne par apprenant celui qui à un moment donné privilégie les fonctions nécessaires à l'apprentissage (fonctions de raisonnement, d'imagination, etc.).

Progressivement, objectif et démarche adoptés s'ajustent l'un à l'autre : une relation circulaire s'installe. La démarche d'apprentissage adoptée est le reflet de la conception épistémologique de l'apprenant : quel que soit les situations retenues, elles conduisent à des échecs ou à des réussites dont l'apprenant tirera des conclusions pour la suite de son apprentissage. Donc cela dépend de l'évolution des résultats obtenus, c'est-à-dire de l'écart perçu entre comportement réalisé et comportement souhaité.

2) L'exploitation des situations d'apprentissage:

a) les fonctions utilisées dans un apprentissage :

On constate que la progression vers une représentation et un comportement se fait à travers une succession de situations. A l'occasion de ces situations l'apprenant saisit des données, les élaborent, mémorisent et expriment ce qu'ils ont acquis.

Il y a d'abord évolution de l'importance relative de chacune des phases possibles : saisie des données, élaboration ; mémorisation, expression. Le début d'un apprentissage est surtout marqué par une accumulation de données nouvelles : phase d'exploration, d'observation ; on se familiarise avec le domaine de travail.

Dans un second temps on organise les données collectées, on se pose des questions à leur sujet : phase de traitement des informations. Lorsqu'on est parvenu à des réponses satisfaisantes on peut passer à l'expression de ce qu'on a saisi ou à sa mémorisation.

Examiner une démarche d'apprentissage c'est d'abord saisir les situations que les apprenants se donnent pour parvenir au résultat souhaité.

Quelle que soit la tâche (lire, expérimentation d'un mode d'action) on retrouve les mêmes fonctions : fonction de perception, de réflexion, de mémorisation ou d'action.

On peut distinguer deux types de fonctions de traitement des données :

Le style d'appréhension ou démarche au sens strict : ainsi face à un problème soit, l'individu peut s'y prendre d'une façon systématique (en appliquant une méthode de façon consciencieuse) soit, il peut opérer de façon impulsive.

Degré d'élaboration du traitement des données : à la question : « quand dites-vous que vous avez appris ? », les réponses peuvent être diverses :

- ✓ **Lorsque nous sommes capables de redire les théorèmes et les définitions.**
- ✓ **Lorsque nous sommes capables de refaire les exercices faits en classe.**
- ✓ **Lorsque nous sommes capables de faire des exercices du livre qu'on a pas encore fait en classe.**

Ces deux types de réponses correspondent à différents degrés d'élaboration des informations reçues : certains se contentent de rester au niveau des faits, (théorèmes et définition), d'autres dégagent des relations entre les faits (à partir des exercices présentés), d'autres enfin recherchent le sens de ces relations (faits, liens entre les faits, déterminants de ces faits : raisons psychologiques, politiques, économiques etc.).

b) l'élaboration des représentations :

Le travail d'élaboration que l'on vient de décrire en particulier à travers les voies possibles d'accès à la connaissance a pour résultat la construction d'une image mentale d'une réalité que l'on se donne pour pouvoir agir sur cette réalité, ce qui correspond à la phase de construction des représentations.

C'est grâce à cette représentation construite que l'on parvient à une familiarité à l'égard de l'environnement que l'on parvient à sa maîtrise. La première condition de la construction de cette représentation est qu'aux signaux reçus, l'apprenant fasse correspondre une image mentale. Les signaux reçus sont essentiellement de nature auditive ou visuelle.

La représentation ne résulte jamais des seules données reçues dans la situation présente ; elle tient également compte de toutes les connaissances que l'on possédait au préalable. C'est souvent en opposition, en rupture mais cela peut aussi être en continuité avec des connaissances antérieures que se construisent les représentations nouvelles.

La représentation que l'on se donne reste une construction provisoire. Au fur et à mesure que l'on travaille un sujet on s'en fait une représentation qui peut-être de plus en plus élaborée. La reconstruction peut se faire à plusieurs degrés : juxtaposition de faits, mise en évidence des relations entre les faits, explicitation d'un sens.

Généralement elle se fait par retour en arrière.

Quel que soit le résultat auquel parvient l'apprenant, l'apprentissage correspond pour lui à un travail de remise en ordre des données dont il dispose.

Apprendre c'est découvrir et établir des liens entre les données dont on dispose déjà et des données nouvelles en vue d'une réalisation qui correspond à l'objectif d'apprentissage. la représentation concrétise en quelque sorte cette remise en ordre.

Ce qui évolue c'est aussi pour chaque moment de l'exploration des situations, la manière de faire retenue ; l'apprenant se centrera peut être d'abord sur les faits, puis sur les liaisons et ensuite sur le sens. Il ne faut pas attribuer à un apprenant une seule manière de faire ; à certain moment un apprenant utilise des moyens qui lui sont propres. Il tient au formateur d'en tenir compte et de respecter la propre initiative de l'apprenant.

En parvenant à une représentation l'apprenant a mis en œuvre une démarche qui peut, elle aussi faire l'objet de sa part d'un examen critique, d'une évaluation : il peut donc apprendre quelque chose sur sa manière d'élaborer une connaissance. Apprendre à faire un résumé de texte c'est chercher à améliorer sa manière de faire un résumé de texte, c'est parvenir à se donner une méthode pour faire un résumé satisfaisant.

Apprendre à apprendre c'est alors analyser sa manière de faire ; cela suppose apprendre à analyser sa manière de lire les données, de prendre des notes, de dégager les idées essentielles.

C'est en faisant des essais que les apprenants progressent vers le résultat recherché. Mais il n'y a apprentissage que si les essais qui aboutissent à des réussites ou à des échecs font l'objet d'une analyse, évaluation qui permet de tenir compte de ces résultats pour une amélioration de l'action.

3) Mémoire et apprentissage :

a) les fonctions de la mémoire :

Nous pouvons à présent nous intéresser à une phase importante de l'apprentissage : la mémorisation. C'est un problème central pour les apprenants car c'est presque toujours une étape qui se réalise seul. Les élèves sont confrontés à cette difficulté sans accompagnement de la part des professeurs. Pourtant la mémorisation me paraît être une étape majeure où on peut agir :

Un système de transmission des savoirs et savoir-faire offrant une large place à l'activité autonome et diversifiée devrait faciliter l'acquisition des mécanismes généraux mais aussi et surtout des procédures individuelles adaptées au contexte. De plus, si cette « autoconstruction » progressive des connaissances est bien du ressort du sujet, elle n'est nullement solitaire. La construction autonome de la connaissance passe aussi par la confrontation au regard, à l'écoute, à la parole et à l'action de l'autre, professeur ou élève. Cela induit alors un dispositif interactif utilisant le travail en équipe ou en petits groupes d'élèves avec la médiation du professeur dont le rôle est surtout « d'apprendre comment apprendre ».

La mémoire a longtemps été victime de l'omnipotence de la raison et du raisonnement cartésien. Dans ce paradigme l'intelligence repose essentiellement sur la capacité à raisonner c'est-à-dire à traiter l'information de façon ordonnée et méthodique en procédant par disjonction, réduction et simplification pour parvenir à des « idées claires et distinctes ». La mémoire elle n'assurerait qu'un stockage inerte et passif. Elle ne fournirait qu'une accumulation d'informations en dehors de toute compréhension. Le schéma scolaire véhicule encore largement cette vision. La mémoire est toujours assimilée au « par cœur », à l'accumulation de notions rassemblées en leçon, à l'accumulation de listes de vocabulaires ou de règles.

En fait la mémoire n'est autre qu'un mode de traitement de l'information au même titre que la perception, l'élaboration ou la résolution de problème. De système inerte et passif la mémoire devient système dynamique et actif, passant d'une situation d'asservissement à une situation de synergie avec l'ensemble des activités mentales.

La mémoire devient donc un phénomène complexe et pluriel. Elle n'est pas que la représentation du passé mais aussi construction du présent à travers des activités de saisie et de codage des informations reçues. La mémoire est aussi futur dans la mesure où elle oriente

nos anticipations cognitives, influence la répartition de nos ressources attentionnelles et engendre des surprises potentielles qui jouent un si grand rôle pour l'éveil de notre conscience et pour nos capacités d'apprentissage.

En classe, la mémorisation est à envisager comme une capacité à part entière. On peut distinguer trois types de mémoire :

- ✓ La mémoire lexicale : celle du vocabulaire.
- ✓ Le mémoire sémantique : celle du sens.
- ✓ *La mémoire procédurale : celle des savoir-faire.*

Les objectifs opérationnels qui leur sont attachés privilégient l'organisation et facilitent le codage, le stockage et la restitution des informations. Le professeur lui fournit aux élèves les outils mnémotechniques leur permettant d'optimiser la gestion des mécanismes mentaux impliqués dans les objectifs proposés. Ainsi nos propositions de démarches se centreront sur trois points :

Mécanismes	outils	Objectifs
Organiser les informations en mémoire sémantique	Carte conceptuelle, réalisation « d'arbre ».	A partir d'une série de propositions, identifier puis regrouper les attributs d'un concept.
Organiser les informations en mémoire procédurale	Script de procédure	Réaliser une fiche technique pour l'analyse des documents
Faciliter la restitution des informations	Indices et plan de rappel	Réaliser des fiches synthétiques de révision. Et plan détaillé.

Au total, chacun dispose généralement, pour résoudre une tâche donnée, d'une pluralité de processus qui peuvent entrer en compétition. Les différences individuelles tiendraient donc moins aux différences dans l'efficacité d'un processus unique qu'aux choix effectués, certaines stratégies adoptées étant plus efficaces que d'autres, sans perdre de vue que le choix d'adaptation globale au contexte ou le comportement de

« détour » intelligent, peuvent se faire aussi et surtout en cas de tâches complexes, par interaction de diverses stratégies.

b) L'élève face à sa mémoire :

Apprendre à choisir et contrôler les moyens pour atteindre un même but par des chemins différents s'effectue avant tout dans l'action. L'élève forge sa pensée par la confrontation à diverses situations en utilisant des approches stratégiques variées. Il

assume en fait trois rôles particuliers :

- **Il est d'abord chercheur : à ce titre il découvre, sélectionne et organise l'information qui va contribuer à enrichir ses savoirs mais il pose aussi des hypothèses de préparation, de structuration et de régulation des activités pour développer ses savoir-faire.**
- **Il est ensuite demandeur : pour obtenir les aides, les outils ou les supports qui peuvent lui faire défaut dans la résolution des problèmes qui lui sont proposés.**
- **Il est enfin producteur, chaque activité étant sous une forme ou sous une autre (résumé, compte rendu, croquis, tableau, schéma) consignée dans le cahier ce qui n'exclut pas d'autres formes de communication (affichage, exposé oral.....). Le cahier devient alors un véritable référentiel de connaissances tant de savoirs que de savoir-faire, sorte de mémoire du travail personnel accompli.**

Ainsi on peut résumer l'utilisation de la mémoire comme la succession des phases suivantes :

- ✓ **Organiser les informations : c'est l'activité la plus importante pour faciliter à la fois la mémorisation et la restitution. Pour mémoriser, on va donc fractionner la matière à retenir en ensembles significatifs. Dans chaque ensemble significatif on peut rechercher des relations entre les mots ou les idées qu'il contient.**
- ✓ **Evoquer les connaissances : pour mémoriser, il faut commencer par évoquer mentalement le contenu qui doit être retenu. Il s'agit donc de reconstruire dans sa tête**

les informations que l'on souhaite retenir, il s'agit de s'en construire une représentation. Cette représentation peut être aidée par un travail préparatoire

- ✓ Laisser reposer : il faut laisser ces réactions se faire.
- ✓ Réactiver : ce qui correspond aux moments de révision des apprentissages.

Evidemment, la situation dans laquelle nous nous trouvons nous permet aussi d'aborder un problème important à savoir comment développer la mémorisation des connaissances de façon à ce qu'elles soient conservées par les élèves. Nous ne pouvons pas effectivement occulter le fait qu'améliorer la mémorisation des connaissances des élèves c'est favoriser leur réactivation après l'évaluation et prolonger leur mémorisation. Nous avons fréquemment vu des situations où quelques semaines voire quelques jours après l'évaluation les connaissances étaient oubliées. Il faut parvenir à faire comprendre aux élèves que la finalité de l'apprentissage n'est pas uniquement l'évaluation mais que ces connaissances doivent continuer à « vivre » dans le futur. Pour cela il faut parvenir à développer la mémorisation des élèves de telle façon qu'elle ne se résume pas à un apprentissage « par cœur » de la leçon.

4) le rôle du professeur :

Pour que les apprenants retrouvent le goût de la réussite il faut les amener à prendre conscience de leurs réels désirs, de leurs habitudes mentales efficaces et déficientes et de leur mode de fonctionnement tant mental qu'affectif. C'est là qu'un accompagnement vers l'autonomie peut s'avérer très bénéfique dans la mesure où l'accompagnateur encourage, soutient et guide l'accompagné pour que celui-ci s'observe d'avantage, prenne du recul par rapport à ce qu'il vit, analyse mieux les causes de ses difficultés, trouve comment dépasser ces dernières et progresse plus sûrement et plus rapidement que s'il est seul, sans pour autant qu'il soit assisté. Cet accompagnement se définit par rapport à la relation tripolaire entre l'apprenant, l'accompagnateur et l'objet d'apprentissage.

Le professeur aide les élèves parce qu'il a une attitude positive à leur égard, qu'il les invite à être explicite sur les problèmes qu'ils rencontrent, qu'il propose des clefs de remédiation. La présence du professeur permet aux élèves de se sentir reconnus, d'exister et de se révéler plus facilement que s'ils se trouvaient face à leurs difficultés sans oser en parler.

Le statut du professeur n'est pas rigide, établi une fois pour toutes, il demande à être réinvesti fréquemment.

Dans cette configuration pédagogique, le rôle du professeur change : il doit élaborer les fiches d'activité intégrant les consignes de travail, la démarche à mettre en œuvre et les supports à utiliser. En classe le professeur cherche tout d'abord à observer les processus mis en œuvre par les élèves. Il complète ensuite ses observations par l'analyse des productions ou par des entretiens d'explicitation afin d'aider les élèves à améliorer ou modifier démarches et stratégies employées et à réguler leur rythme de travail en fonction de la progression annuelle déterminée.

Apprendre ne peut être que le fait du seul apprenant, nous ne pouvons que lui donner les moyens d'apprendre et non pas réaliser à sa place le travail de construction et d'amélioration des représentations auquel nous avons ramené l'apprendre.

Chaque apprenant a une manière d'apprendre qui lui est propre et qui peut différer selon l'objet et la situation d'apprentissage. Il existe une capacité d'apprentissage ou une capacité à mettre en œuvre des attitudes et des comportements adaptés à l'apprendre qui est susceptibles d'être développée.

Mais si on établit une communication avec le groupe classe et entre les élèves eux-mêmes on peut se rendre compte que les élèves sont tout de même fréquemment confrontés aux mêmes difficultés. Le dialogue permet d'identifier des problèmes généraux rencontrés par les élèves ce qui permet au professeur de comprendre dans quelle direction il doit s'engager.

Ainsi on peut en déduire quel doit être l'objectif de l'enseignant. Cet objectif doit être double :

- Faciliter la tâche de l'apprenant en lui procurant les situations qui sont favorables à son apprentissage.**
- Attirer son attention sur sa manière d'apprendre pour qu'il puisse progressivement prendre son apprentissage en charge.**

Ce double objectif résulte de deux hypothèses :

- La capacité d'apprentissage peut être développée par la prise de conscience de sa manière d'apprendre qui peut être facilitée par une manière d'enseigner qui respecte**

les moments importants de l'apprentissage et attire l'attention des élèves sur ces moments. On préconise donc la participation de l'apprenant à l'organisation de son apprentissage.

- **Cette action doit être centrée sur l'apprenant et sur sa manière d'apprendre. On souhaite que l'enseignant organise les activités qu'il propose à l'apprenant de telle sorte qu'elles facilitent son apprentissage et lui permettent de prendre conscience des différentes phases de l'apprentissage.**

C'est la participation des élèves qui devrait être le plus sur moyen pour parvenir à l'élaboration d'objectifs et de démarches satisfaisantes. Les élèves doivent être au cœur du dispositif : sans leur volonté, les démarches proposées ne rencontreront aucun écho, ils ne s'investiront pas dans le projet proposé.

Cette première partie nous a permis d'évoquer le concept d'autonomie au travers de considérations théoriques. Nous avons aussi mis en relation les notions d'autonomie et d'apprentissage. Puis nous avons évoqué l'apprentissage dans toutes les phases qui le constitue, de la saisie des informations jusqu'à la mémorisation.

Dans une seconde partie, le point de vue sera plus pragmatique : nous mettrons en évidence les démarches qui peuvent être mises en place dans le cadre de classes de seconde pour amener les élèves à choisir ce qu'ils doivent apprendre.

Deuxième partie : propositions de démarches à développer avec les élèves.

Dans cette seconde partie nous nous attacherons à évoquer des démarches qui peuvent être mises en place dans une classe de seconde. Reprenant les développements théoriques, ces dispositifs seront mis en évidence en prenant en considération le problème auquel ils tentent de répondre, le dispositif mis en place et l'évaluation de ces démarches.

A) Réalisation de fiches récapitulatives :

1) Prise de conscience et identification du problème :

Cette initiative est intervenue suite à un problème énoncé par les élèves d'une façon assez triviale et directe : « qu'est-ce qu'il faut apprendre pour le contrôle ? ». Confrontés à la leçon, aux connaissances et savoir-faire développés dans la leçon il n'est effectivement absolument pas évident pour des élèves de seconde de savoir ou de comprendre ce qu'il faut apprendre.

L'étape de mémorisation des connaissances apparaît comme complexe aux yeux des élèves pour plusieurs raisons : tout d'abord les élèves de seconde étaient quelques peu désorientés par la longueur des chapitres et par la masse de connaissances à savoir pour l'évaluation. Ensuite, ils n'étaient pas certains de la façon, de la méthode même avec laquelle ils mémorisaient : pour la plupart ils tentaient de retenir toute la leçon mot à mot, tandis que d'autres se contentaient de lire et relire leur cahier afin de s'imprégner le plus possible des connaissances.

Le résultat n'était pas très brillant : ceux qui apprenaient par cœur ne parvenaient pas à restituer leurs connaissances lors de questions de réflexions. Les autres n'étaient pas assez précis dans leurs réponses et se contentaient d'un « à peu près » guère convaincant.

2) Mode d'emploi à la réalisation de fiches récapitulatives :

Ma première démarche a donc été, au premier trimestre, de faire une sorte de liste ou de « plan d'attaque » de ce que les élèves étaient censés avoir acquis et comment ils devaient l'avoir acquis pour aborder l'évaluation en toute sérénité. Cette initiative semblant avoir été appréciée par les élèves nous nous sommes donc fixés pour objectif de réaliser ce petit bilan à chaque fin de chapitre.

Pour clore chaque chapitre il était donc demandé aux élèves de relire l'ensemble du cours mais aussi de se munir du plan détaillé où l'ensemble des documents utilisés pour la leçon est répertorié. Cette réflexion s'effectue collectivement, un élève passe au tableau et note en trois colonnes les catégories qui seront répertoriées à la fin du chapitre.

Suivant le modèle du premier bilan, nous avons à chaque fois pris le parti de créer trois catégories :

Les connaissances à savoir « par cœur » : c'est-à-dire principalement les définitions vues au cours de la leçon, les mots nouveaux appartenant au vocabulaire économique et sociologique. Cette première catégorie permet de faire un bilan, de remobiliser les mots nouveaux spécifiques à la discipline. Cela permet de faciliter leur appropriation, et leur mobilisation : pour pouvoir utiliser ces mots lors de la réflexion il faut les avoir identifiés, connaître leur sens précis.

Nous avons mis en évidence l'importance de connaître ces définitions « par cœur » ou plutôt d'une façon très précise. Lors de la correction d'une évaluation, en prenant plusieurs exemples parmi les copies des élèves nous avons montré l'importance de la précision dans les termes lorsqu'il s'agit de définir un terme économique par exemple.

L'expression « par cœur » paraît donc quelque peu exagérée puisque que ce qui est demandé c'est en réalité d'être capable de définir un terme ; ce qui n'exclut pas le fait que les élèves expriment cette définition à leur aise. Mais nous avons mis l'accent sur le fait qu'il fallait déterminer toutes les caractéristiques données dans la définition et être capable de toutes les restituer en s'aidant si possible d'exemples.

Dans une deuxième catégorie nous classons plutôt les savoir-faire : on est donc amené à s'interroger sur les actions que l'on a effectuées : cela regroupe les calculs, les constructions de graphiques ou de tableau. L'essentiel consiste pour les élèves à s'entraîner notamment en reprenant les exemples vus en classe mais aussi en prenant des exemples tirés du livre.

Cette catégorie concerne plus précisément les savoir-faire tels que les calculs de pourcentage, de taux de variation ou la lecture des courbes, des chiffres dans des tableaux. Nous verrons plus tard comment nous avons entrepris de réaliser des fiches d'exploitation des documents. Nous allons plus précisément nous intéresser à la démarche effectuée lors des calculs : il s'agit en fait d'être capable de restituer le mode de calcul, l'exécution des calculs, ne pas oublier les unités pour exprimer le calcul et pouvoir expliquer le résultat en rédigeant une phrase d'explication.

Il s'agit plutôt ici d'entraînement et de méthodes pour pouvoir resituer ces savoir-faire lors de l'évaluation.

Dans une troisième catégorie on regroupe plutôt les diverses questions que l'on s'est posé lors de la leçon. Nous avons dégagé la nécessité de comprendre d'abord les raisonnements utilisés avant de tenter de mémoriser mot à mot les explications. Ce type d'activité consiste à dégager brièvement les causes et les conséquences d'un phénomène, les relations entre deux termes, les évolutions temporelles, les limites des définitions, les critiques. On résume cela en essayant de poser des questions du type : quelles sont les relations entre la productivité et l'emploi ?

En fait ces trois catégories reprennent une classification des activités de mémorisation à exécuter : savoir « par cœur », savoir-faire, savoir expliquer.

Exemple n°1 :

Fiche révisions : chapitre 2 : Comment produire ?

- **A Connaître** : définitions : facteurs de production, capital, fixe, circulant, intensité capitaliste, progrès technique, bien divisible, adaptable, complémentaires, substituables ; productivité ; combinaison productive.

- **A savoir-faire** : Calculs de productivité : Formule générale, productivité horaire du travail, productivité par tête du travail, productivité du capital. N'oubliez pas les unités ! ! ! !

- **Savoir répondre aux questions :**

Sur le progrès technique.

Sur le lien entre productivité et emploi : quelles sont les conséquences (positives et négatives) de la recherche de productivité par les entreprises ?

Sur la substitution capital – travail et l’augmentation de l’intensité capitaliste : qu’est-ce qu’il se produit lorsque le prix du travail augmente ?

Exemple n°2 :

La population active : Chapitre 3 : classer les actifs.

- **A savoir** : définition des trois secteurs économiques, la loi des trois secteurs. Connaître les 6 grandes catégories à 1 chiffre de la classification des CSP.
- **A savoir-faire** : Savoir calculer des proportions et des taux de variation. Savoir lire un tableau (faire des phrases avec les chiffres du tableau, repérer les grandes évolutions). Savoir placer des professions dans les 6 catégories.
- **Savoir répondre aux questions** : connaître l’évolution des catégories socioprofessionnelles : catégories en augmentation, en diminution.

3) Evaluation sur la mise en place des fiches récapitulatives :

En questionnant les élèves oralement on peut se faire une brève opinion sur la réalisation de ces fiches. Le principal intérêt est que ces fiches paraissent rassurantes aux élèves.

Tout d’abord suivant les trois catégories instaurées ils peuvent se faire assez simplement une idée pour savoir s’ils sont prêts ou non pour l’évaluation. Cette fiche leur permet de gérer eux-mêmes la phase de mémorisation : ils peuvent rayer sur la fiche ce qu’ils ont acquis, reprendre les notions où ils n’ont pas, à leurs yeux, atteint la connaissance suffisante. Cela permet de faire un bilan rapide de leur préparation.

Ensuite, elles leur permettent de mettre au point une sorte de plan d’attaque pour mémoriser la leçon : ils ne sont pas face à une masse de connaissance à apprendre, ce qui a pour certain élève un effet rebutant et peu attrayant. Mais les connaissances étant ainsi

décomposées, ils savent comment s'y prendre, les fiches leur permettent de savoir par où commencer.

Enfin, cet agencement des connaissances leur permet d'identifier explicitement ce que sera l'évaluation, ce que je vais leur demander. Ils savent qu'il y aura des notions à utiliser et qu'il faudra les définir, qu'il y aura des questions où la réflexion sera importante. Ces fiches leur permettent d'intégrer ce qu'ils auront à restituer et comment ils devront le restituer lors de l'évaluation.

B) Réalisation de fiches techniques pour analyser les documents :

1) l'objectif d'apprentissage de la lecture des documents :

Le programme de la classe de seconde établit que les apprentissages de la lecture de documents doivent être considérés comme un objectif central. Dès le début de l'année nous sommes donc amenés à mettre l'accent sur l'apprentissage de cette méthodologie. Cet exercice est très important dans notre matière, une grande partie du travail s'effectue à partir de documents tirés de différents ouvrages dont le niveau peut être soutenu. Il convient donc d'y apporter une attention particulière. La lecture méthodique conditionne la compréhension et par suite la mémorisation des informations.

Utiliser des documents tels que des textes ou des outils statistiques n'est pas en soi une technique difficile à acquérir mais elle exige de la méthode et une prise de conscience réelle des tâches à effectuer car il sera demandé aux élèves de reproduire les comportements d'étude des documents.

Si on demande à des élèves d'étudier des documents, dès le départ le professeur est amené à les guider grâce à des questions, à des remarques. De plus même en répétant ces tâches d'étude il n'est pas évident que les élèves ont véritablement intégré les méthodes et les actions à exercer.

En réalité même en répétant de nombreuses fois ces opérations, la méthode n'est réellement intégrée par les élèves à la seule condition qu'ils aient réfléchis explicitement sur la méthode à utiliser.

Cette démarche vise à améliorer la mémorisation procédurale qui concerne les savoir-faire.

2) Construction des fiches techniques d'analyse des documents :

On peut proposer comme activité aux élèves une réflexion sur les méthodes à appliquer lors de l'étude de documents. L'organisation qui me paraît la plus efficace est de constituer des petits groupes d'élèves (3 ou 4 personnes) et de leur proposer des documents plutôt d'une compréhension facile afin que les élèves se concentrent sur la méthodologie et non sur la découverte des informations.

Comme ils ont déjà effectué ces opérations, on leur demande dans un premier temps d'écrire les tâches qu'ils effectuent pour étudier un document. Il faut alors les réorienter vers des opérations qu'ils n'auraient pas réalisées. Enfin, l'objectif étant de réaliser une méthode d'action, la dernière consigne est de classer chronologiquement ou hiérarchiquement les actions à exécuter.

a) Les textes :

En résumant les fiches élaborées par les élèves, on peut constater qu'ils ont décomposé la méthode en trois étapes :

- Repérer les sources du document :
 - le titre (s'il y en a un)
 - la date
 - La source (exemple de source fréquente : INSEE, Enquête Emploi)
 - Le type de document (s'agit-il d'un article de journal, d'un hebdomadaire, d'un livre ?)

- Lire le document de façon active :
 - souligner des mots ou des phrases importantes
 - chercher s'il y a une introduction ou une conclusion
 - chercher les mots difficiles dans un dictionnaire ou dans le lexique de la fin du livre

- Récapituler le texte :
 - Chercher les liens entre les différents éléments du texte qu'on peut identifier grâce aux mots de liaison : et, ou, mais, ainsi, enfin.
 - Retrouver les différentes étapes du raisonnement : on peut faire un schéma avec des flèches pour résumer au maximum les idées du texte et les différentes liaisons entre elles.
 - Mettre en valeur les arguments qui permettent de répondre aux questions posées.

b) exploiter des documents statistiques :

- Repérer des références essentielles :
 - Le titre du document
 - Les unités utilisées
 - L'année où on a réalisé l'enquête ou recueillie les données.
 - La source des données.

- Repérer la construction du document :
 - Vérifier que l'on comprend les intitulés des tableaux ou des graphiques : si nécessaire faire une recherche.
 - Rédiger une ou deux phrases en expliquant comment lire un chiffre du tableau, un point sur une courbe.

- Sélectionner les informations utiles :
 - Chercher l'évolution sur toute la période.
 - Chercher des évolutions suivant le temps, selon les caractéristiques.
 - Mettre en relation les informations avec les connaissances préalables acquises, avec l'évolution historique.

3) Bilan de l'élaboration des fiches méthodes de lecture des documents :

Ces fiches me paraissaient très intéressantes pour des élèves qui souvent manquent de méthodes et d'organisation et qui s'avèrent être incapable de reproduire une analyse de documents telle qu'on peut l'effectuer en classe.

Pourtant leur élaboration n'a pas été aussi fructueuse que je le pensais. Les élèves trouvent que suivre toutes les étapes mises en évidence est une activité fastidieuse. Ils veulent bien étudier des documents mais à leur guise, à leur façon même s'ils sont conscients que le travail qu'ils effectuent n'est pas de la meilleure qualité. Suivre toutes les étapes leur paraît être un travail trop long et inutile.

Il peut apparaître optimiste de vouloir que les élèves élaborent leur commentaire de document en toute autonomie. En fait d'après leur comportement on s'aperçoit que leur volonté d'autonomie n'est pas antonyme à leur désir d'être guidé, accompagné. On voit ici à quel point il n'est pas évident pour les élèves de régir eux-mêmes leurs apprentissages.

Ainsi il apparaît toujours utile de les guider au travers de questions précises qui les obligent à reconstituer le cheminement qu'ils doivent effectuer. Il me semble, après réflexion, que ce problème provient du fait que si la méthode est plutôt simple à appliquer la difficulté provient du document lui-même. En effet, accompagner les élèves dans la découverte des éléments essentiels du document est le rôle du professeur et il est important de ne pas l'oublier.

C) Réalisation de fiches de synthèse :

1) répondre au problème de synthèse des connaissances :

L'objectif de cette démarche est de rappeler l'importance de l'organisation de la connaissance et montrer quels sont les moyens dont on dispose pour expliciter cette organisation.

On peut effectivement se rappeler les différents résultats obtenus : apprendre c'est créer des liens entre les données reçues : c'est créer des liens entre les données nouvelles et les données anciennes dont on disposait. Apprendre c'est donner un sens aux informations.

Apprendre c'est construire une représentation, ensemble cohérent de données qui correspondent à une réalité telle qu'on se la représente.

Ainsi on peut introduire pour compléter l'apprentissage et favoriser la mémorisation quelques techniques d'apprentissage tels que l'élaboration de plans, de schémas, de cartes conceptuelles.

Le but est donc de réaliser à la fin d'un chapitre de cours ou en regroupant plusieurs chapitres une synthèse des connaissances ce qui facilitera la mémorisation.

2) Propositions de formalisation de synthèses de connaissances :

a) le plan détaillé :

La première démarche mise en place a été de distribuer en début de chapitre le plan détaillé de celui-ci, indiquant les documents utilisés, les mots-clés de chaque sous-partie. Cette initiative, au départ, avait pour but de permettre aux élèves de se repérer plus facilement dans le déroulement du cours, ainsi que de mettre en évidence l'alternance et les liens entre les différentes parties de la leçon. Le plan détaillé a été utile dans un deuxième temps lorsque nous voulions reprendre l'ensemble de la leçon pour avoir une vision « panoramique » de l'ensemble des connaissances du cours.

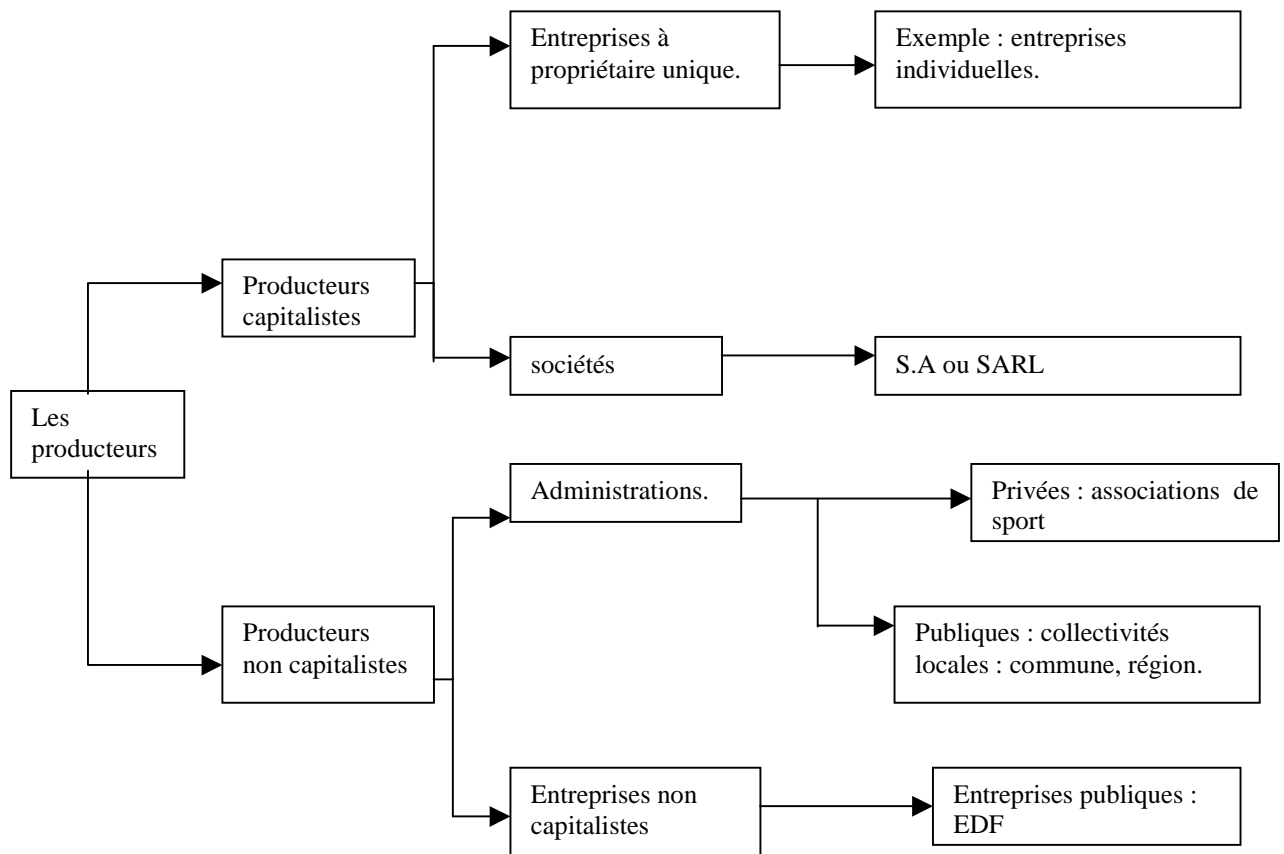
b) réalisation d'un « arbre » des notions :

La deuxième initiative possible est de construire une sorte « d'arbre » des notions qui permet de visualiser tous les concepts mis en évidence. C'est une technique assez pratique notamment lorsqu'il a de nombreuses notions théoriques telles que des définitions ou pour résumer très simplement le contenu du cours.

Cette présentation permet de présenter hiérarchiquement les données : le point de départ peut être une notion centrale du chapitre (les producteurs, les produits, les innovations etc.).

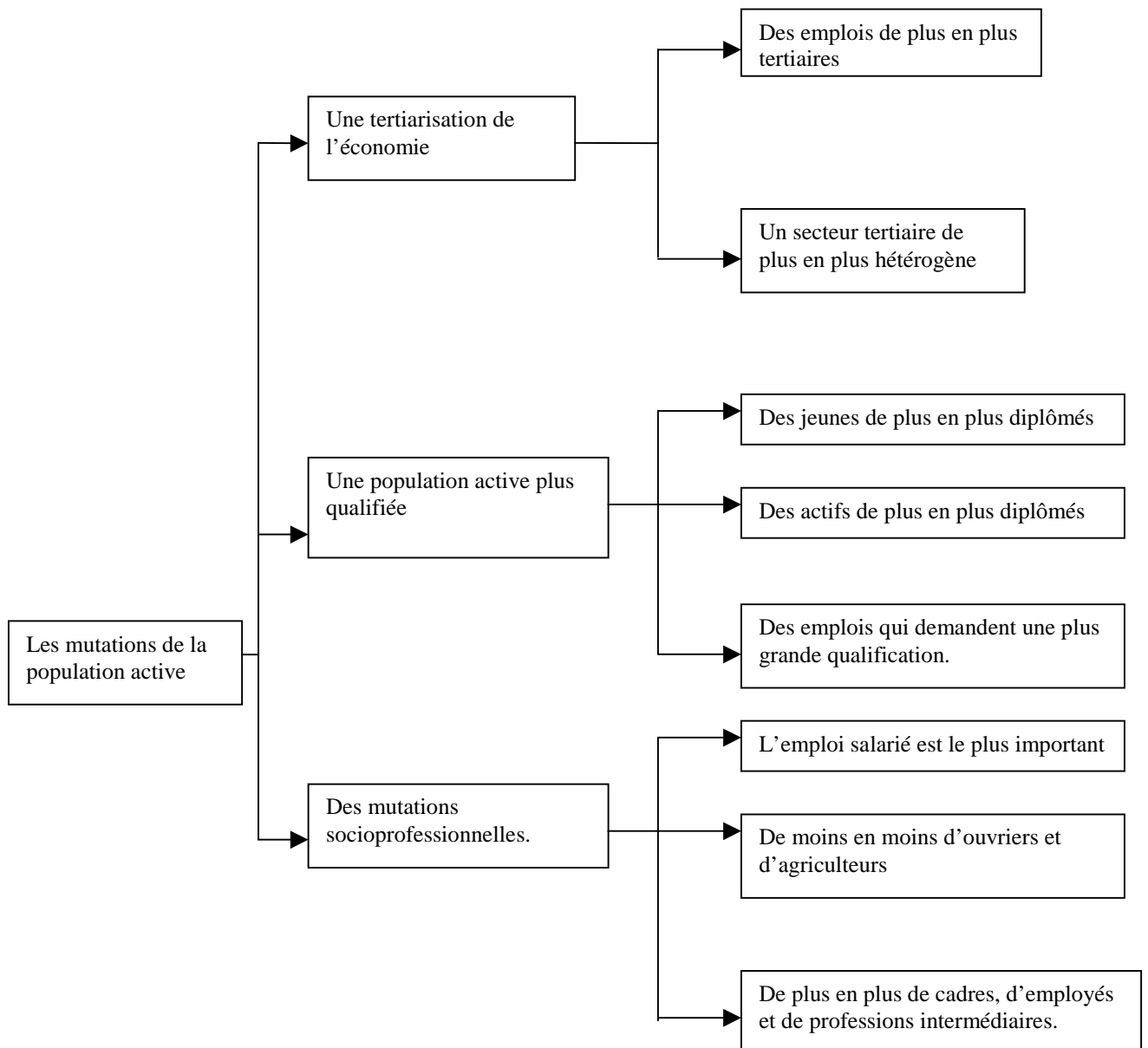
On peut aussi prendre pour point de départ la question centrale posée dans le chapitre telle que les transformations des formes familiales, l'évolution de la population active.

Exemple n°1 :



Ce schéma résume très succinctement les notions vues pendant le chapitre : il présente l'intérêt de montrer clairement l'encastrement des notions. Il est aussi très utile car il présente visuellement les notions ce qui permet une mémorisation plus facile des liens entre les différents concepts.

Exemple n°2 :



Ce schéma permet de visualiser d'un seul coup tout toutes les informations que l'on a découvertes lors de l'étude des documents. Cela facilite la mémorisation des connaissances et de plus cela favorise la restitution des arguments.

c) réponse à une problématique :

Une autre démarche possible peut être la réalisation d'un tableau où on pourrait retrouver les arguments, de façon organisée, répondant à la problématique principale du chapitre. Effectivement, on peut proposer aux élèves de reprendre les arguments développés dans la leçon et de les organiser de façon à répondre à une question centrale. L'organisation des arguments peut s'effectuer de façon simple pour des élèves de seconde mais pouvant rappeler un raisonnement rencontré dans des dissertations. On peut privilégier les relations telles que thèse/ anti-thèse, causes / conséquences.

Exemple : à la suite du chapitre concernant les transformations de la famille, on peut poser en guise de conclusion - synthèse la question : les transformations de la famille la remettent-elles en cause ?

Cette question invite les élèves à choisir le plan thèse : les transformations remettent en cause la famille. Antithèse : ces transformations ne remettent pas en cause la famille. Pour simplifier le classement des informations, on peut choisir de bâtir un tableau à deux colonnes. Ainsi on peut demander à un groupe d'élaborer le « oui », l'autre moitié de la classe construisant le « non ».

Thèse : les transformations qui remettent en cause la famille	Antithèse : les transformations qui ne remettent pas en cause la famille.
Diminution des mariages. Diminution de la natalité. Augmentation du nombre de couples vivant en union libre. Augmentation des naissances hors mariage. Augmentation des divorces.	<i>L'augmentation des familles recomposées nous montre que l'envie, le désir de créer une famille n'est pas mort.</i> Reconstruction des liens avec de nouveaux membres(beaux-parents, demi-frère, demi-sœur). L'union libre peut être considérée comme une période d'essai de la cohabitation. L'augmentation des naissances hors mariage n'affaiblit pas pour autant la filiation.
Conclusion : Ce n'est pas la famille en elle-même qui est remise en cause mais c'est plutôt la famille traditionnelle.	

3) Evaluation des différentes modalités de synthèse :

La distribution d'un plan détaillé au début de chaque chapitre permet de faciliter la compréhension des liens entre les différentes notions. Cela permet aussi de se repérer facilement lorsqu'en classe nous utilisons plusieurs documents. La vision d'ensemble est plus aisée. Cela encourage aussi les élèves pour exécuter des exercices de synthèse.

Ces types de démarche offrent la possibilité d'acquérir une technique de travail autonome qui permet d'approfondir et d'organiser sa pensée en :

- Mémorisant grâce à la visualisation simultanée de notions clairement liées entre elles. La construction des arbres a un grand avantage pour la mémorisation : elle évite aux élèves de s'appesantir sur la construction de phrases. Leur attention se concentre sur les connaissances, les notions sans que celles-ci soient formaliser littérairement. Le cours est dicté, il passe par une construction syntaxique qui, sans être compliquée, peut gêner certains élèves.

- Simplifiant et résumant un cours par transposition dans un schéma, pour prendre conscience que toute démarche de réflexion est l'utilisation d'un langage spécifique propre aux SES, et opératoire qui permet d'analyser des problèmes grâce à des notions précises.

- Organiser les arguments développés afin qu'ils ne soient pas conçus comme une « liste » de raisonnements mais plutôt comme nécessaires à la construction d'un raisonnement logique qui peut opposer plusieurs thèses. Il s'agit de former les élèves au raisonnement critique, ainsi il est nécessaire de leur montrer comment on peut utiliser des éléments et les organiser de façon à répondre à une problématique précise.

L'exercice de synthèse est aussi motivant pour les élèves. Cet exercice leur permet de revoir les notions vues en classe et de les réorganiser selon un problème précis. Ainsi on facilite la construction des représentations en permettant aux élèves d'utiliser leurs connaissances pour répondre à une question ? Cela leur permet d'effectuer une utilisation de leurs connaissances avant de procéder à l'évaluation.

Conclusion :

Au point de départ de cette réflexion il y a la constatation des difficultés des élèves de seconde à être autonome. Ce questionnement m'a permis de faire des recherches sur la pédagogie, alors que j'ignorais quasiment tout dans ce domaine. D'un côté plus pratique, cette problématique m'a permise de me rapprocher des difficultés de mes élèves, d'être à leur écoute et de construire avec eux des solutions.

Le point de vue adopté dans ce mémoire est certes réducteur : je ne me suis intéressée qu'à un tout petit bout du problème mais cela ne m'a pas paru dénué d'intérêt. D'une part je ne me serais pas sentie très à l'aise pour mettre en place des dispositifs plus importants à gérer tels que l'élaboration d'un contrat avec les élèves, le travail sur la prise de notes ou un recours à l'auto-évaluation.

Mais cet ensemble de démarches m'a permis de faire mes premières « armes » en matière de pédagogie : j'ai pu instaurer un dialogue avec les élèves de mes classes, nous avons construits ces dispositifs ensemble. Ce qui m'a particulièrement touché a été de voir que les réponses faites par mes élèves ont été positives : l'intérêt porté à leurs difficultés nous a permis d'établir des relations de confiance. Je pense que ce travail m'a permis d'entrevoir toutes les possibilités qui pourront être à ma disposition afin de développer l'autonomie à tous les niveaux de classe.

Bibliographie :

- Roger Brunot et Laurence Grosjean, *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, 1993.
- Jean-Claude Ruano-Borbalan (sous la direction de), *Eduquer et former*, Editions Sciences Humaines, 1998.
- Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui mais comment ?*, ESF Editeur, Collection Pédagogie, 1992.
- Pascal Combemale(coordonné par), *Les sciences économiques et sociales*, Edition Hachette Education, CRDP, 1995.
- Jean Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*, ESF Editeur, 1991.
- Gérard Bécousse, *Mémoire, stratégie, autonomie et intelligence*, Cahiers pédagogiques, Février 2000, N°381,