

IUFM de l'académie de Montpellier.

Professeur certifié stagiaire de technologie : Eric XIFFRE.

Mémoire élaboré en collaboration avec Patrick SINOT.

Mémoire professionnel

Comment à partir de consignes favoriser l'autonomie de l'élève ?

Tuteur de mémoire : Jean-Marcel SICART.

Niveau des classes observées : 5^{ème} et 4^{ème} et 3^{ème}.

Collège Fontcarrade à Montpellier.

SOMMAIRE

Introduction	4
La consigne	6
<i>I. Qu'est-ce q'une consigne?.....</i>	7
1. Définitions	
1.1 D'après Françoise Raynal	
1.2 Les fonctions de la consigne	
2. Les différents types de consignes	8
2.1 Les consignes écrites et les consignes orales	
2.2 Les consignes ouvertes et les consignes fermées	
2.3 Les consignes doubles	9
3. Et pour les élèves que signifie le mot consigne ?	
<i>II. Différents élèves, différentes perceptions de la consigne</i>	
1. Les différents style d'apprentissage	
2. Prise de connaissance de la consigne	11
<i>III. Comment élaborer une consigne ?.....</i>	12
1. Les obstacles à l'exécution de la consigne	
2. Quelques questions pour améliorer la qualité de la consigne	13
2.1 Quel est l'objectif de la consigne	
2.2 Sous quelle forme les consignes doivent-elles se présenter ?.....	
2.3 Le langage utilisé est-il bien adapté ?.....	
2.4 La consigne est-elle trop ou pas assez directive ?.....	
L'autonomie	14
<i>I. Définitions.....</i>	15
<i>II. Pourquoi développer l'autonomie chez le collégien ?.....</i>	
<i>III. Les obstacles à l'autonomie ?.....</i>	16
1. L'Ecole : une institution	
2. Les habitudes de l'élève par rapport à l'institution Ecole	
3. L'autonomie et son approche dans les années 70	17
4. Autonomie et constructivisme	
5. L'évaluation et l'autonomie	18

6. Autonomie et motivation	19
Expérimentations	21
Introduction	22
Expérience 1	23
Expérience 2	25
Expérience 3	28
Expérience 4	30
Expérience 5	31
Expérience 6	33
Expérience 7	36
Conclusion	37
Bibliographie	39
Annexes	40

INTRODUCTION

Avant d'exercer, nous n'avions qu'une idée bien floue de la frontière qui séparait la notion de didactique de celle de la pédagogie. Or, toute pédagogie commence par l'identification des besoins spécifiques d'une classe, tant au niveau collectif qu'au niveau individuel. Cette première approche du "terrain", difficile pour un enseignant inexpérimenté, fut pour nous l'occasion d'une sensibilisation aux réalités du métier. Il nous a fallu apprendre à interpréter les réactions et les difficultés de nos élèves.

Le rôle de l'enseignant ne se résume pas à la transmission des connaissances. Il doit également se soucier de mettre en place des situations d'apprentissage favorisant l'acquisition du savoir. C'est ainsi que nous avons retenu comme démarche pédagogique la consigne pour rendre l'élève plus autonome.

Le problème traité dans ce mémoire est survenu dès nos premiers cours. Les élèves ne prenaient pas le temps de lire les documents et posaient de nombreuses questions.

Après un recentrage et une lecture à voix haute, [le problème persistait. La compréhension des élèves pour cette nouvelle méthode n'était pas là. Ils n'étaient pas habitués à cette façon de faire. Leurs réactions auraient pu se traduire par : « on ne veut pas faire l'effort de comprendre car ce n'est pas dans nos habitudes de travailler de la sorte ».](#)

La consigne fait rarement l'objet d'un apprentissage systématique compte tenu de son apparente simplicité. Qu'y a-t-il à apprendre d'une consigne aussi évidente que « Parmi les nombres suivants, encadre ceux que l'on trouve dans la table de deux » ?

Evidence d'adulte, fausse évidence !...

Ne pas considérer la consigne comme un objet d'apprentissage entraîne plusieurs conséquences négatives pour bon nombre d'enfants :

- *Ils s'habituent à négliger une étape fondamentale préalable à la réalisation de la tâche : l'analyse de la consigne. Cette attitude se verra d'autant plus renforcée qu'ils réussiront face à une consigne simple. Cependant, dès qu'ils leur faudra appliquer une consigne plus complexe, ils se trouveront démunis et souvent en échec.*
- *Ils se lancent sans délai, de façon impulsive, dans la réalisation incorrecte voire erronée de la tâche.*

Il devient alors aisé d'imaginer les efforts considérables qu'auront à déployer élèves et enseignants pour modifier de tels comportements, véritables obstacles aux apprentissages.

Extrait de « Travailler avec méthode » de Chantal Mettoudi et Alain Yaï che, 1996

Des difficultés face aux consignes vont impérativement accroître chez l'élève le besoin du professeur et par conséquent réduire son autonomie.

Nous nous proposons ici de réaliser une étude basée sur la consigne dans le but de développer l'autonomie de l'élève.

Celle-ci devient indispensable dans le cadre d'un travail en l'absence du professeur ou d'un pair (à la maison par exemple).

Nous consacrerons donc les deux premiers chapitres à des apports théoriques sur la consigne et l'autonomie.

Et nous développerons par la suite quelques expérimentations visant

« à partir de consignes à favoriser l'autonomie de l'élève ».

LA CONSIGNE

I. Qu'est ce qu'une consigne ?

Nous allons tout d'abord définir le terme de *consigne* utilisé dans le cadre de l'enseignement. Nous présenterons par la suite, les différentes formes de consignes. Enfin, nous verrons, en prenant soin d'éviter toute généralisation, à quoi correspond ce terme dans l'esprit de nos élèves.

1. Définitions

1.1 D'après Françoise Raynal.

Cette définition est issue du « Dictionnaire des concepts clés ».

C'est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Concevoir une consigne mérite une très grande attention car, de la qualité de la consigne, dépend la qualité du travail effectué. De plus, 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.

1.2 Les fonctions de la consigne.

Dans le glossaire de « Apprendre oui...mais comment ? », page 183, Meirieu évoque les différentes fonctions de la consigne.

- Les consignes buts :

Elles fixent les objectifs généraux du travail (commenter un résultat, écrire un compte rendu, rédiger un enquête...).

- Les consignes de guidage :

Elles attirent l'attention sur un point précis, elles mettent en garde contre des erreurs possibles (veiller à ce que le brut soit bien fixé avant son usinage,...).

- Les consignes critères :

Elles correspondent à des critères d'évaluation, des critères de réussite face à une tâche (vérifier les dimensions d'une pièce suite à un usinage...).

- Les consignes procédures :

Elles indiquent les étapes obligatoires ou possibles pour aboutir au résultat souhaité. Le cheminement peut être assez directif (suivre un protocole,...).

2. Les différents types de consignes :

Les consignes que l'enseignant utilise peuvent être classées de la manière suivante :

2.1 Les consignes écrites et les consignes orales :

- Les consignes écrites :

Elles sont un support sur lequel l'élève doit se baser pour effectuer la tâche qui lui est demandée. Elle est inscrite au début des exercices, que ceux-ci ont à exécuter en application ou en évaluation. Ce peut être aussi la mise en place d'une activité de manipulation ou une situation de recherche.

Étant écrite, elle est accessible à l'élève en permanence. Il peut y revenir à tout moment et retraiter l'information pendant toute la durée de l'exercice. Il peut donc s'assurer, par exemple, qu'il ne s'est pas trompé ou qu'il n'a rien oublié.

- Les consignes orales :

Celles-ci, données verbalement, sont destinées, tout comme les consignes écrites, à faire réaliser une tâche ou une activité.

Elles posent davantage de problèmes. En effet, par leur présentation, même si l'élève les comprend et les traite correctement, il peut facilement en oublier une partie en cours d'exécution. Dans ce cas, il n'aura aucun moyen de recours à la consigne pour vérifier ses actions et valider sa démarche.

Le risque majeur est l'obtention d'un résultat incomplet.

2.2 Les consignes ouvertes et les consignes fermées :

- Les consignes ouvertes :

Elles pourraient correspondre à celles que Jean-Michel Zakhartchouk considère dans son ouvrage « Lecture d'énoncés et de consignes » comme consigne à faible guidage. Elles comportent une part d'implicite.

Elles sont dépourvues de toute indication superflue qui pourrait aider l'élève à accomplir sa tâche. Elles ne le guident ni dans sa démarche ni dans les différentes étapes qui le conduisent vers le résultat.

Exemple : « Faire un exposé sur les automatismes ».

Dans ce cas, on ne précise à l'élève, ni qu'il doit d'abord se documenter, ni où et comment trouver ses documents, ni comment les présenter...

Elles peuvent être plus facilement utilisées pour les évaluations. En effet, elles permettent de voir si l'élève est capable de mettre en place une stratégie et de la mener à terme. On peut donc les employer dans des situations de réinvestissement.

Le danger est de mettre l'élève en position d'échec si les notions, les procédures auxquelles elles font appel sont mal dominées.

- Les consignes fermées :

Elles pourraient correspondre aux « consignes à guidage fort » décrites par Jean-Michel Zakhartchouk.

Elles sont très précises et très rassurantes pour l'élève car, elles comportent toutes les informations dont il a besoin pour effectuer sa tâche.

Elles sont suffisamment explicites et l'élève ne devrait avoir aucun besoin à un recours extérieur.

Ces consignes, qui apportent des éléments de résolution de la tâche, sont très utilisées au début d'un apprentissage. Elles permettent à l'élève de trouver un soutien dès qu'il s'y reporte et, par conséquent, de ne pas se sentir désemparé devant de nouvelles notions.

Elles permettent donc de vérifier l'acquisition progressive des compétences en essayant d'écarter tous les obstacles qui pourrait la gêner.

2.3 Les consignes doubles :

Ces consignes suggèrent à l'élève de résoudre deux problèmes dans la même activité.

Dans ce cas, l'élève devra lire entièrement la consigne afin de bien traiter les deux informations. Il y a alors un risque de trouver un travail inachevé.

3. Et pour l'élève que représente le mot consigne ?:

Nous avons demandé aux élèves de quatrième de répondre par écrit à cette question :

« A ton avis qu'est-ce qu'une consigne ? ».

Il n'y a pas eu de réponse inattendue. Ils ont tous fait appel à des notions similaires portant sur deux thèmes.

On retrouve des notions :

- | | |
|-----------------|---|
| - d'ordres. | - d'explications. |
| - de tâches. | - de conseils. |
| - d'exécutions. | - de renseignements. |
| - de règles. | - d'aides pour plus de facilité. |
| | - de guide sur « une terre inconnue ». |

II. Différents élèves, différentes perceptions de la consigne.

1. Les différents styles d'apprentissages.

Sans pour autant que l'on puisse appliquer des étiquettes, certaines tendances distinguent les élèves.

Celles-ci peuvent même être contradictoires chez le même individu.

De plus, elles sont loin d'être définitivement fixées (surtout en sixième).

Nous manierons donc les notions suivantes avec la plus grande prudence, en évitant toute généralisation.

Voici quelques exemples de styles personnels d'apprentissages évoqués par Jean-Michel Zakhartchouk d'après les travaux d'Antoine de la Garanderie, *les profils pédagogiques* (Le Centurion) 1980.

- Les élèves « *dépendants du champ* » accordent une grande importance au vécu, à l'affectif.

Ils risquent, en lisant un exercice, de rester trop prisonniers des données concrètes, du contexte précis.

Présenter un exercice sous la forme d'un récit de la vie quotidienne leur plaira. Mais, il y a danger que leur attention soit trop orientée vers la situation concrète et non sur les opérations à mettre en œuvre.

Ils ont du mal à effectuer des exercices qui ne sont pas de simples applications.

- Les élèves « *indépendants du champ* » s'abstraient facilement du vécu, du contexte, parfois de façon excessive.
Leur expérience pourrait leur donner des indices mais, ils n'en tiennent pas assez compte.
- Les *réflexifs* avancent avec prudence. Ils craignent l'erreur.
Qualité certes, mais aussi danger d'inefficacité, de perfectionnisme excessif quand on demande de la rapidité (situation d'examen notamment ou de prise de décision immédiate).
Parfois, un peu d'audace, quitte à se tromper, serait utile.
Il arrive que ces élèves restent bloqués devant telle ou telle question au lieu de passer à la suite.
- Les *impulsifs* foncent « tête baissée ».
Tant pis s'ils se trompent, ils n'aiment pas attendre. Leur impulsivité a du bon mais il leur faudrait un peu plus de réflexion, de méthode.
Des exercices qui les contraignent à la rigueur, qui les obligent à effectuer immédiatement la tâche leur seront utiles.
- Les *visuels* doivent se représenter mentalement l'exercice à partir d'images.
Il est utile pour eux de se remémorer le texte écrit de l'exercice, voire de le réécrire, avec une représentation claire et espacée.
Attention, à ce que ses images mentales coïncident avec la réalité de la tâche.
Ils ont une représentation globale de l'exercice. Ils risquent d'en oublier les détails, les enchaînements.
- Les *auditifs* se représentent mieux l'exercice en se le répétant mentalement, en se souvenant de l'énoncé oral du professeur ou en reformulant l'énoncé écrit avec leurs mots à l'oral.
Ils utilisent une vision plus analytique reprenant point par point les enchaînements de l'exercice. Aussi, ils doivent parallèlement travailler à la représentation globale de l'ensemble du travail demandé car, ce n'est pas leur point fort.
- Les *productifs* ont besoin de faire pour savoir faire. Trop de réflexion préalable est impossible.
On ne peut leur demander de passer trop de temps à décortiquer la consigne avant d'agir, à lire avec précision la notice avant de se lancer dans le montage, à bien comprendre la règle du jeu avant de jouer.

On peut, cependant, leur faire prendre conscience des vertus de l'observation. Mais des travaux de fabrication des consignes et de mises en situation leur seront profitables.

- Les *consommateurs* apprennent en regardant.
Ils profiteront davantage des fiches conseils, de la présentation méthodologique du professeur que les productifs.
- Les *individualistes* aiment travailler seuls et découvrir par eux-mêmes (cela rejoint l'indépendance par rapport au champ).
On peut leur montrer l'intérêt du travail du groupe, de la confrontation avec les remarques des camarades à l'occasion d'un exercice de fabrication des consignes manquantes mais, à petite dose et avec souplesse.
- Les *conviviaux* aiment le travail en groupe.
On peut leur proposer des exercices à plusieurs. On peut en faire aussi des moniteurs pour les camarades en difficultés.
Il faut aussi qu'ils réalisent des fiches individuelles et se passent du feed-back permanent avec leurs pairs ou le professeur.
- Les *intensifs* se donnent à fond dans la tâche. Les obliger à trop parcelliser leur travail serait les brimer.
Ils fonctionnent à plein régime au risque d'épuiser leur énergie.
On pourra les aider à planifier leur travail et à économiser leur forces.
Dans un devoir, il devront davantage percevoir l'essentiel, avoir une stratégie de résolution plus fine, sérier les outils nécessaires pour le mener à bien.
- Les *économes* ménagent leurs forces.
Ils sauront ne pas se donner à fond pour n'importe quel exercice, hiérarchiser les difficultés auxquelles ils seront confrontés dans un exercice. A l'occasion, il faut les pousser à « se donner » un peu plus.

2. Prise de connaissance de la consigne.

Lorsque l'on met un élève face à diverses consignes, nous souhaitons qu'il soit capable de :

- reconnaître une consigne
- être autonome face à la consigne
- exécuter une consigne
- identifier les mots importants
- reformuler une consigne
- produire une consigne.

Pour cela, l'élève devra être capable de :

- recueillir les différentes informations (même si elles sont implicites pour une consigne ouverte)
- trier les informations (action, application, vérification...).

III. Comment élaborer une consigne ?

L'élaboration d'une consigne est essentielle car il peut arriver quelle soit seule la cause de l'échec d'un élève.

Cela tient, de manière générale, à trois causes différentes :

- la formulation
- la lecture
- le comportement de l'élève face à la consigne.

Une consigne mal négociée par l'élève ou mal construite par le professeur peut laisser ce premier dans l'incapacité de faire ses preuves.

1. Les obstacles à l'exécution de la consigne.

Nous allons, dans ce paragraphe, recenser les principales difficultés éprouvées par les élèves à exécuter correctement la consigne.

Certaines seront directement liées aux différents styles d'apprentissages que nous avons vu précédemment.

L'élève peut tout d'abord éprouver des difficultés de « déchiffrage » surtout si le vocabulaire employé est compliqué, technique ou trop élevé pour son niveau.

L'élève peut aussi avoir un comportement inadapté face à la consigne notamment, si les compétences attendues n'ont pas été suffisamment expliquées ou exercées. Son autonomie sera très limitée si son action nécessite plus qu'une simple exécution et fait appel à une réflexion, à une réponse construite.

Nous avons vu précédemment que chaque « style » d'élève pouvait se heurter à des obstacles qui lui étaient propres. La rédaction de nos consignes devra prendre en compte certains comportements.

Par exemple, la peur de l'erreur, le manque de confiance en soi, poussent l'élève à appeler le professeur pour obtenir des explications supplémentaires ou valider un choix d'orientation. A chaque instant, son autonomie, même partielle, est remise en cause.

Un comportement impulsif pourra entraîner une mauvaise interprétation de la consigne, une représentation erronée de la tâche à accomplir conduisant à une exécution partielle ou inadaptée. Il faudra, alors, par un moyen approprié, contraindre l'élève à s'enquérir (à nouveau) de la consigne.

La motivation et l'intérêt porté au cours peuvent aussi être un obstacle à la bonne intégration de la consigne. Un effort de lecture insuffisant conduira, ici aussi, à un résultat incomplet ou erroné.

Dans ces deux derniers cas, c'est une appropriation approximative de la consigne qui conduit à une mauvaise interprétation voire à une complexification. L'élève se construit une mauvaise représentation.

2 Quelques questions pour améliorer la qualité de la consigne.

La rédaction d'une consigne doit suivre quelques impératifs qui permettront à l'élève de bien l'appréhender.

Pour cela, nous devons nous poser quelques questions.

2.1 Quel est l'objectif de la consigne ?

Cette question permet de bien délimiter le champ d'action de la consigne.

Mais, elle permet surtout, de structurer le cheminement qui permettra à l'élève d'aboutir à l'objectif final, au produit attendu. Celui-ci doit être clairement énoncé pour que l'élève sache ce qui lui est demandé et comment y arriver.

2.2 Sous quelle forme les consignes doivent-elle se présenter ?

Cela va dépendre bien évidemment du contexte et de l'objectif considéré. Il faudra donc les adapter à chaque situation.

Il est toutefois possible de varier les consignes de manière à tenir compte des différents styles d'apprentissages (manuel, visuel, auditif...) pour que chaque élève puisse les intégrer au mieux.

2.3 Le langage utilisé est-il bien adapté ?

Un langage trop soutenu ou trop technique peut devenir un obstacle à une application correcte de la consigne.

Il doit être clair et précis afin de bien présenter le travail attendu, les outils à utiliser. La représentation de l'élève en est l'enjeu.

La formulation doit utiliser des verbes d'action précis qui permettront à l'élève de distinguer la consigne d'une aide ou d'un conseil.

Elle sera d'autant plus repérable que ces verbes sont mis en valeur grâce à un travail sur la typographie, sur la mise en page des documents (taille, couleur des caractères, mise en relief...). *Méthodes pour apprendre, Brigitte Chevalier p70.*

Il est aussi recommandé d'éviter des verbes trop généraux qui peuvent donner lieu à diverses interprétations et fausser la représentation que se fait l'élève.

2.3 La consigne est-elle trop ou pas assez directive ?

Nous nous interrogeons ici sur la part d'autonomie qui peut être laissée aux élèves. Doivent-ils être complètement guidés ou complètement autonomes ?

Nous pensons que la liberté d'action doit être progressive.

Au début, les consignes seront directives (consignes fermées) mais, au fur et mesure de l'apprentissage, elles deviendront ouvertes laissant une part de décision à l'élève.

Répondre à ces questions permet au professeur de structurer ses consignes et d'inciter l'élève à

- avoir une perception claire du travail demandé
- avoir une bonne représentation du résultat attendu
- avoir une anticipation sur la tâche à accomplir.

L'AUTONOMIE

I. Définitions.

D'après : Pédagogie dictionnaire des concept clés, ESF éditeur 1997

Situation de formation dans laquelle l'individu apprend seul, sans l'intermédiaire d'un formateur ou d'une personne ressource, à partir d'un matériel structuré structurant ou non structuré.

D'après : le PETIT ROBERT

Droits pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet.

L'autonomie de la volonté (dans la philosophie de Kant).

D'après : un sondage effectué sur la classe de quatrième rouge

« Un travail autonome c'est un travail où les consignes sont appliquées mais pas surveillées par le professeur. » Sylvia MARTIN

« Un travail autonome c'est un travail où l'on est seul et où l'on ne se fait pas aider par les professeurs ou des élèves. » Marion LARBIES

II. Pourquoi développer l'autonomie chez le collégien ?

Le collège est la période transitoire entre l'enfance et l'adolescence. Les élèves de nos classes, au collège Fontcarrade, sont issus de milieux sociaux et culturels très hétérogènes.

Il existe une grande disparité de comportements à l'intérieur de ce type de classe

- Le niveau de réflexion des élèves et leur concentration sont très variables
- Les méthodes de travail ne sont pas acquises par tous
- Les filles et les garçons n'ont pas le même comportement face à une tâche
- Nombreux sont les élèves qui ont l'habitude d'être assistés, de travailler dans des conditions facilitantes
- Les motivations et centres d'intérêt ne sont pas les mêmes.

Un grand nombre d'élèves rencontrent des difficultés à travailler seul par manque d'autonomie et par manque de compréhension des consignes écrites et orales. Le travail autonome a pour but de donner des méthodes et des outils qui lui permettent de construire son savoir et de se l'approprier.

Face à cette réalité, l'enseignant doit concilier plusieurs exigences :

- A court terme favoriser la réussite de la scolarité engagée pour l'ensemble de la classe
- A long terme armer tous les élèves à la poursuite de leurs études
- Aider et soutenir les élèves les plus faibles
- Leur donner les moyens de s'adapter dans la vie professionnelle
- Ne pas défavoriser les meilleurs éléments

- Permettre aux plus faibles de travailler à leur rythme.

De plus, le travail autonome favorise l'adaptation à la vie professionnelle en développant l'aptitude à analyser une situation pour ensuite faire des choix et passer à l'action. L'élève doit apprendre à surmonter une difficulté par sa propre réflexion.

III. Les obstacles à l'autonomie.

1. L'Ecole : une institution .

L'institution participe à la communauté et fait partie d'un système social que chacun reconnaît. Le rapport à l'institution a été décrit par Merleau-Ponty: « *Comme la langue est un système de signes qui n'ont de sens que relativement les uns les autres et dont chacun se reconnaît à une certaine valeur d'emploi qui lui revient dans le tout de la langue, chaque institution est un système symbolique que le sujet s'incorpore comme style de fonctionnement, comme configuration globale, sans qu'il ait besoin de le concevoir. Les ruptures d'équilibre, les réorganisations qui surviennent comportent comme celle de la langue, une logique interne, quoiqu'elles ne soient, à l'occasion, clairement pensées par personne.* » (Merleau-Ponty, *Eloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1960, p 57)

L'institution « Ecole » fait référence à des schémas classiques comme la dictée ou le par cœur. L'emploi d'une nouvelle méthode d'enseignement engendre une modification du processus habituel d'enseignement et peut perturber l'élève à participer à s'intégrer à la nouvelle activité proposée par le professeur.

Comme la famille, la classe est le lieu d'un travail d'institution.

2. Les habitudes de l'élève par rapport à l'institution Ecole.

Tendre vers un travail autonome, c'est transformer l'obligation de travailler en disposition volontaire à réaliser la tâche définie par le professeur. Bourdieu parle d'habitus comme de « *systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurante, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre* » (Bourdieu, *La noblesse d'état*, 1989, p 88).

Ces habitus peuvent être d'ordre :

- Spatial : le lieu, la classe
- Topologique : la position du professeur par rapport aux élèves dans une certaine approche didactique
- Temporel : le moment, la durée
- Didactique : l'approche utilisée pour faire passer le contenu pédagogique.

Donc, pousser un élève à l'autonomie oblige à modifier ses habitudes de travail et l'institution de l'enseignement. Cette nouvelle approche doit sembler naturelle aux

yeux de l'élève. Cette pensée reprend le principe de Marc-Aurèle : « *Ce que tu es obligé de faire, fais-le comme si c'était à la fois ton choix et ta nature.* »

Voilà où réside toute la difficulté pour le professeur : donner l'envie naturelle d'apprendre à l'enfant, donner la soif d'apprendre : « *Tu ne fera pas boire un âne qui n'a pas soif.* »

Le moteur pour l'élève sera :

- L'affectif de l'élève pour le professeur.
- La volonté de réussir par rapport à ses camarades (travail noté ou pas).
- Le plaisir de se retrouver dans une situation de réussite.
- Le côté ludique de la tâche, comme dans un jeu au lequel on se prend.

Confronté individuellement à une tâche, l'élève doit prendre conscience de sa responsabilité et agir après acceptation. Il est indispensable que l'élève soit l'artisan de son apprentissage. Le travail autonome donne à l'élève des outils et des méthodes qui lui permettent de construire son savoir et de se l'approprier.

3. L'autonomie et son approche dans les années 70.

En 1974, les rapports de stages des académies de Bordeaux et Poitiers soulignent que la meilleure situation d'autonomie pour l'élève est le cas «sujet libre et réalisation libre ». L'élève réclame un choix personnel absolu portés par le vent de 1968.

L'élève a besoin de guides, d'objectifs fixés. Laisser un choix absolu à l'élève l'entraîne à s'intéresser aux sujets de la vie courante qui ne sont que les stéréotypes de la société dans laquelle nous évoluons.

4. Autonomie et constructivisme.

Un travail en autonomie avec des consignes ouvertes oblige l'élève à faire des choix, à explorer une solution. Si cette dernière, après exploitation ne convient pas, l'élève décide d'explorer une autre piste. Il élabore un nouveau concept à partir du résultat de son expérience malheureuse.

Un travail autonome s'inscrit dans la conception constructiviste où l'erreur symptôme d'une connaissance non valide renvoie à des situations de restructuration cognitive.

Dans des travaux autonomes en groupe, les tensions intra-individuelles et inter-individuelles génèrent des « *conflits sociocognitifs* ». Cette expression exprime le fait de mettre l'épreuve les conceptions d'un élève à la fois de manière interne en lui proposant un problème qu'il ne sait pas résoudre (conflit cognitif) et de manière externe en le mettant en situation de confronter ses conceptions aux conceptions des autres dans un travail de groupe (conflit social).

Dans l'approche constructiviste, si l'esprit est à l'auto-construction des connaissances par l'élève, un minimum de réalisme montre qu'ils ne peuvent pas tout découvrir par eux-mêmes et que l'apport de l'enseignant est indispensable.

5. L'évaluation et l'autonomie.

Comme le dit Viviane de Landsheere dans son livre «faire réussir, faire échouer», évaluer si tous les élèves maîtrisent des compétences jugées minimales procède du souci de vérifier si l'égalité des chances, aspect particulier de l'égalité des droits civiques, existe réellement dans les faits.

Exiger de tous la possession des mêmes capacités estimées minimales repose sur une hypothèse implicite discutable : tous les membres de la société adhèrent à certaines valeurs, se traduisant, par exemple, par l'importance accordée à la capacité de lire, d'utiliser l'informatique, de participer à la vie politique....

Certains, écrit Bracey, croient explicitement ou implicitement «qu'il existe un ensemble d'habiletés reconnues unanimement fondamentales par rapport à d'autres habiletés ou essentielles pour la survie dans le monde d'aujourd'hui. Un tel ensemble n'existe pas. »

L'une des erreurs graves du système scolaire, pour les individus comme pour la société, a consisté à adopter une vision unique de l'intelligence qui porte à hiérarchiser les compétences en privilégiant certaines.

Il faudrait au contraire multiplier les formes d'excellence culturelle.

Même si l'école a fait des efforts considérables pour diversifier son enseignement, les différences les plus communes entre les enfants sont les inégalités de vitesse de leurs développements. Ces différences ne sont pas souvent prises en compte.

Au nom de l'égalité des chances et des droits, les enfants sont considérés comme identiques ou au moins très semblables mais un tel système ne fait que révéler les différences d'aptitudes.

On retrouvera d'ailleurs ces différences d'aptitudes à l'origine de la démotivation de certains élèves.

Une expérience intéressante est d'effectuer une évaluation différenciée où l'élève choisirait parmi dix quatre exercices. Le barème de chaque exercice serait ordonné par niveau de difficultés.

- Quatre exercices difficiles évalués chacun sur cinq points
- Trois exercices de difficulté moyenne évalués chacun sur quatre points
- Trois exercices de difficulté plus facile évalués chacun sur trois points.

L'élève choisirait son barème d'évaluation en fonction de son développement, de ses compétences à un instant donné. Chaque niveau de difficultés correspond à des compétences distinctes chacune appartenant au référentiel. L'enfant confronté à des difficultés mieux adaptées à ses compétences du moment, y répondra avec beaucoup plus d'autonomie.

Au moment de nos expériences, les scénarii en cours ne se prêtaient pas à la réalisation de ce type d'évaluation, que nous testerons, sans nul doute, dans les années à venir.

6. Autonomie et motivation.

Le besoin d'accomplissement, la probabilité de réussite et d'« attribution causale » (WEINER 1974) forge les bases de la motivation.

La motivation d'un élève pour une discipline dépend de sa perception de cette matière mais est aussi fonction du rôle qu'a cet individu dans le groupe. Il est donc primordial de considérer les interactions qui existent entre les différents élèves et le professeur pour comprendre quelles sont les motivations de chacun. Par exemple, la présence de seulement un ou deux élèves démotivés suffit pour entraîner dans leur sillage le reste de la classe. A contrario, un petit groupe d'éléments motivés peut, grâce à sa participation active, dynamiser le cours et entraîner les éléments les plus réfractaires à des attitudes positives.

B.Bettelheim caractérise l'autonomie de la sorte : « *L'autonomie se nourrit de la conviction suivante : il est important pour moi que je fasse cela, et c'est pourquoi je le fais.* ».

Donner du sens à ses actions, c'est se donner un dessein, une fin, un projet personnel, c'est se construire une identité.

Cette construction de sens est en étroite corrélation avec le degré de motivation de l'individu.

En effet, il semble qu'un individu motivé, actif, impliqué dans une action est quelqu'un qui a investi du sens dans cette action.

En observant le comportement de nos élèves en fonction des différents moments d'apprentissage, nous avons pu dresser un tableau synthétique des critères révélant leur motivation ou leur absence de motivation. Nous utiliserons tout au long de nos expériences cet outil pour contrôler l'évolution de la motivation de chacun.

Motivé.	Non motivé.
A fait son travail.	A oublié de faire son travail.
Pose des questions constructives.	Fait des commentaires stupides.
Ecoute le professeur et ses camarades.	N'est présent que physiquement.
Prend des notes.	Est passif.
Réfléchit.	Rêvasse.
Regarde le professeur ou le tableau.	S'amuse avec ses crayons.
A toujours son matériel et en bon état.	Oublie toujours ses affaires ou a ses affaires cassées.
A un classeur bien à jour et bien tenu.	Son classeur est en désordre et mal tenu.
S'investit dans le travail de groupe.	Compte sur ses camarades pour effectuer le travail.
Ses parents viennent aux réunions.	Ses parents sont invisibles.
S'investit dans les activités péri-éducatives (clubs) de l'établissement.	N'effectue que les activités obligatoires (Et encore !).
Respecte les règles de vie de la classe.	A un comportement perturbateur visant à déstabiliser le professeur.
Se déclare volontaire pour venir au tableau.	Refuse de venir au tableau.
Lève sans cesse le doigt pour demander la parole.	Ne demande jamais la parole.
Répond instantanément et de façon correcte quand le professeur l'interroge.	Est pris au dépourvu face aux interrogations du professeur.

La motivation passe aussi par une bonne concentration. Avoir de l'attention, c'est mobiliser ses facultés et sa disponibilité intellectuelles.

Nous ponctuons souvent nos cours d'exemples de camarades ou d'élèves dont le parcours est remarquable de façon à motiver à dynamiser nos élèves. La valorisation du vécu nous semble très importante pour chacun de ces adolescents souvent en conflit avec eux-mêmes, en recherche d'identité. L'objectif est de donner un intérêt concret à leurs apprentissages.

EXPERIMENTATIONS

Introduction.

Dès nos premiers contacts, nous avons exprimé à nos élèves l'intérêt de travailler en autonomie. Chaque élève doit réaliser le bien-fondé de cette méthode active. Cette acceptation est capitale pour les stimuler et pour qu'ils en retirent le meilleur profit.

Notre démarche se décompose de la façon suivante :

Au travers de l'expérience 1, leur faire analyser leurs capacités.

Lors des expériences 2 et 3, les élèves déterminent leurs façons d'apprendre. Des outils et méthodes leur sont proposés de façon à mieux lire un énoncé, à mieux saisir leurs difficultés et gérer leur temps.

Puis, les expériences 4, 5 et 6 tentent de mettre en place des méthodes pédagogiques visant à rendre un élève plus autonome (reformulation, repérage, type de la consigne).

Enfin, dans les expériences 6 et 7, des travaux sur l'auto-évaluation jusqu'à la validation de l'appropriation par l'élève seront réalisés.

AUTEUR	TITRE	IDEES	EXPERIENCE
MERLEAU-PONTY.	Eloge de la philosophie, Paris, Gallimard, 1960.	L'école institue des méthodes de travail et tout changement est déstabilisant.	Expérience 1
J.M. ZAKHARTCHOUK	Lecture d'énoncés et de consignes, 1990, CNDP Picardie.	-Repérer une consigne -Vérification de son exécution -Prise de conscience de la consigne	Expérience 1 Expérience 3 Expérience 6 Expérience 4 Expérience 7
		-Evaluation positive -Evaluation négative	Expérience 2
BOURDIEU.	La noblesse d'état, Paris, Minuit, 1989.	L'élève doit accepter la modification de ses habitudes d'apprentissage	Expérience 1 Expérience 3
DE LA GARANDERIE	Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires, 1980.	Distinction des différents profils d'élèves	Expérience 3 Expérience 4
Brigitte CHEVALIER	Méthode pour apprendre, Nathan Pédagogie	Typographie	Expérience 3
Chantal METOUDI et Alain YAÏ CHE, 1996	Travailler avec méthode, 1996, Hachette Education	Différents types de consignes et différents styles d'apprentissages	Expérience 3
MERIEU	Apprendre oui mais comment ?	Différents styles d'apprentissage	Expérience 3

Expérience 1.

1. Objectif de l'expérience.

Nous souhaitons que les élèves prennent conscience de la consigne. Nous allons alors les mettre dans une situation d'erreur immédiate si son suivi n'est pas réalisé.

Nous allons aussi montrer qu'une relecture de la consigne peut être utile pour vérifier de n'avoir rien oublié ou pour vérifier que le travail réalisé est conforme à ce qui était demandé.

2. Situation et objectif pour l'élève.

Réalisée par Eric Xiffre.

C'est le premier cours de l'année scolaire, l'effectif est de 28 élèves de quatrième Rouge. L'échantillon témoin est la classe de quatrième turquoise.

Habituellement, chaque professeur fait remplir une fiche de renseignements. Nous procéderons de manière un peu plus originale. Pour obtenir ces renseignements, nous distribuons une fiche où sont répertoriées des consignes dont certaines ne sont pas à exécuter.

FICHE CONSIGNE

OBJECTIF : REMPLIR UNE FEUILLE DE RENSEIGNEMENTS

- 1-Lire toutes les consignes avant de commencer.
- 2-Prendre une feuille format A4 petits carreaux de préférence.
- 3-Découper la feuille en deux parties égales et la prendre dans le sens de la hauteur.
- 4-Ecrire son nom et son prénom en lettres majuscules.
- 5-Ecrire sa date de naissance.
- 6-Indiquer son signe astrologique.
- 7-Ecrire la profession des parents ainsi que leur adresse et numéro de téléphone.
- 8-Indiquer le nombre de frères et sœurs et leur âge

3. Déroulement de la séance.

Les fiches sont distribuées. Le silence est complet. Les élèves se concentrent... enfin pas tous.

L'objectif n'est pas de comptabiliser le nombre d'élèves piégés (car il peut être variable d'une classe, d'une heure à l'autre) mais, d'observer les réactions et de voir quelles erreurs sont commises.

Nous avons observé trois comportements majeurs :

- l'élève lit toutes les consignes, effectue un travail correct et s'amuse de voir l'attitude de ses camarades face aux consignes 6 et 9.
- l'élève ne lit pas forcément toutes les consignes ou n'y prête pas une attention soutenue. Il s'enquiert rapidement auprès de ses camarades qui ont terminés car il s'interroge sur la pertinence de certaines consignes.
Au final, son travail est correct non pas parce qu'il a lu toutes les consignes mais parce qu'il a su aller chercher l'information ailleurs.
- l'élève ne lit pas la consigne ou n'y prête pas toute l'attention nécessaire. Il en oublie une partie au cours d'exécution.
Les erreurs les plus fréquentes sont évidemment celles portant sur les consignes à ne pas réaliser mais aussi sur l'orientation de la feuille.
Enfin, la question attendue, « Ce n'est pas grave si on n'a pas de feuilles à petits carreaux ? », n'est pas passée inaperçue.

4. Conclusion.

Ces trois cas de figure sont très représentatifs des réactions attendues à l'intérieur d'une classe.

Avec le recul, des recherches bibliographiques et une meilleure connaissance des élèves (ce qui n'était pas le cas en début d'années), nous nous apercevons que ceux qui n'ont pas obtenu un résultat correct peuvent effectivement être « classés » dans la catégorie des élèves « impulsifs ». Pour les autres, une classification est moins flagrante.

De plus, l'élève pris en défaut acceptera les travaux futurs sur la compréhension des consignes selon la théorie de Bourdieu exposée au chapitre III.2. L'attention par rapport aux futures consignes sera plus importante pour cette classe que pour la classe témoin « un homme averti en vaut deux ».

Nous souhaitons maintenant faire intégrer à chacun d'eux cette notion de consignes et la leur faire réinvestir lors des activités à venir.

L'objectif est que chaque élève aboutisse à un résultat correct par ses propres moyens.

Expérience 2.

Objectif de l'expérience.

Nous souhaitons que chaque élève, en se référant à ses documents, accomplisse la tâche demandée avec un minimum d'intervention du professeur. Pour cela nous allons utiliser l'évaluation négative dans une première phase, l'évaluation positive dans une seconde.

PHASE 1 : notation négative.

1. Situation.

Réalisée par Eric Xiffre et Patrick Sinot.

Le module concerné est celui d'automatisme, l'effectif est de 14 élèves de troisième répartis sur 14 postes informatiques. L'autre groupe de 14 élèves constituera le groupe témoin.

Le logiciel utilisé est Automgen partie grafcet.

L'équipement en maquette est très limité puisque seul un quinzième poste a pu être équipé hors réseau. Le réseau NT empêche la connexion de maquettes sur le port parallèle. Nous utilisons une maquette de carrefour routier.

Un des avantages du logiciel employé est que la simulation de l'évolution du grafcet est complétée par une fenêtre graphique où apparaît un film qui décrit chaque mouvement.

Chaque élève vérifie directement sur l'écran si son travail est correct. Il peut donc lui-même le valider.

Il viendra ensuite, muni d'une disquette, piloter la maquette sur le poste uniquement dédié à cela.

Evidemment, il est impératif que chaque élève puisse piloter la maquette individuellement.

Cette solution est loin d'être satisfaisante mais elle a l'avantage de pouvoir fonctionner même avec peu de matériel.

2. Objectifs pour les élèves.

Ils sont progressifs. Chaque document distribué se rapporte à une seule situation.

La première activité concerne la description d'un grafcet préalablement exécuté.

Lors de la seconde, ils doivent compléter la structure d'un nouveau grafcet et piloter la maquette après simulation.

3. Déroulement de la séance.

Le premier document est plutôt directif : il fixe des règles de comportement face au travail et met progressivement l'élève en situation.

L'argument utilisé pour stopper un trop grand nombre de questions et pour tenter de favoriser l'autonomie de l'élève est de « baisser la note d'un point à chaque question dont la réponse figure sur les documents distribués ».

Cet argument avait pour but de les obliger à lire les documents ce qui a été effectivement le cas.

Deux types de réactions antagonistes sont à relever :

- Certains élèves n'ont pas tenu compte de leur note et ont quand même continué à poser des questions plus ou moins pertinentes. Au final, ils obtiennent un résultat correct mais une note un peu faible.
- D'autres, craignant de la voir baisser leur note, n'ont posé aucune question même si certaines leurs interrogations inexprimées méritaient réponse. Au final, le travail est inachevé alors qu'il aurait suffi de le débloquent ponctuellement.

Même s'il a été très efficace sur quelques élèves, l'argument choisi n'a pas été satisfaisant pour l'ensemble de la classe. Il a même pu avoir des conséquences négatives sur certains d'entre eux.

Nous avons donc décidé de le transformer.

L'élève est à nouveau autorisé à poser les questions qu'il souhaite mais, par écrit, sur le tableau. Les réponses sont, elles aussi, données par écrit, soit par un autre élève soit par le professeur.

On ne recherche plus ici l'autonomie de l'élève mais celle du groupe classe.

Le résultat est encore plus décevant que pour le premier argument. L'élève, trop pris par son activité n'a pas souhaité l'interrompre et se déplacer.

4. Conclusion.

Au risque d'écrire une conclusion sur des faits déjà connus, nous avons pu constater que la pénalisation par une notation négative ne fait pas preuve d'efficacité.

Nous pensons, de plus, que l'objectif de l'expérience interfère avec l'objectif de l'élève. Nous devons à l'avenir bâtir nos expériences de telle façon que ces objectifs soient en accord. Nos expériences doivent accompagner l'élève et non le pénaliser.

PHASE 2 : notation positive.

1. Situation.

Réalisée par Patrick Sinot et Eric Xiffre.

Le module concerné est celui de consultation et transmission de l'information. L'effectif est de 14 élèves répartis sur 14 postes informatiques connectés à Internet.

2. Objectif pour les élèves.

Ils doivent créer une boîte aux lettres électronique puis envoyer un message accompagné d'un fichier joint sur celle du professeur.

3. Déroulement de la séance.

A l'aide d'un document guide, les élèves créent une boîte aux lettres sur le serveur Netcourrier. Ils envoient ensuite un message au professeur auquel ils doivent joindre une image ou un son préalablement enregistrés. Le professeur répond. Enfin, les élèves peuvent s'envoyer des messages.

Dans un second temps, ils doivent renouveler la démarche de création et d'envoi à partir du serveur *Voilà* sans aucun document supplémentaire.

L'élément motivant est l'attribution d'un 20/20 à chaque élève qui adapte les opérations à ce nouveau serveur, sans intervention du professeur ni d'un autre élève.

4. Conclusion.

Dans cette seconde phase, les élèves montrent une forte motivation. Les consignes du premier document sont adaptées à la nouvelle situation sans intervention du professeur. L'objectif est atteint pour les 14 élèves même si seulement 12 messages sont parvenus à la boîte (à cause d'erreurs de frappe au niveau de l'adresse).

Le professeur communique alors la note « tant attendue » par retour de courrier.

Nous observons sur le groupe témoin un manque de motivation entraînant des résultats plus laborieux.

Expérience 3.

1. OBJECTIFS DE L'EXPERIENCE.

1.1 Connaître son mécanisme d'apprentissage.

Les élèves doivent prendre conscience du fonctionnement de leur mémoire pour améliorer leur apprentissage ou la façon d'aborder un énoncé.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie « consignes », les travaux d'A. de la GARANDERIE montrent que le cheminement de l'apprentissage est bien différent selon les individus.

Dans ce but un questionnaire « comment apprenez vous ? » (Annexe 1) permet à chaque élève de se classer dans un des profils d'apprentissage suivants :

- Visuel
- Auditif
- Kinesthésique ou manuel.

1.2 Mieux utiliser des méthodes de travail en fonction de son profil.

Le document « Comment apprendre ? » (Annexe 2 et 3) décrit chacun des profils d'apprentissage et propose des techniques de mémorisation différentes pour ces derniers. En effet, le rendement de la mémoire varie selon la manière dont on l'utilise.

1.3 Mieux maîtriser les méthodes de travail.

Avant de travailler en autonomie, l'élève doit posséder certaines compétences transversales. Sa réussite dépend de sa capacité à s'organiser à travailler. Dans ce but, des aides méthodologiques sont lues et discutées ensemble. Le professeur prend soin de prendre des exemples concrets.

Les notions présentées portent sur :

- La motivation
- La concentration
- Le rappel à la mémoire
- L'organisation
- La gestion du temps
- La lecture d'un énoncé
- Le repérage de ses difficultés.

2. SITUATION.

Cette expérience a été réalisée par Patrick Sinot sur les classes de 5^{ème} rouge groupe 1 et 4^{ème} turquoise au lancement de notre projet de développement de l'autonomie. Le groupe 2 de la 5^{ème} rouge nous servira de témoin.

Dans un premier temps, les élèves ont complété le test (Annexe 1).

Dans un second temps, ils déterminent leurs profils. Une feuille passe dans les rangs sur laquelle chaque élève note son nom dans la colonne « profil » qui lui correspond. (Annexe 4)

Ensuite, le professeur commente la description pour chaque profil. Il souligne aussi les conseils d'apprentissage donnés selon chaque cas. Pour cela, il fait appel à de nombreux exemples.

L'étude du document (Annexe 5) « quelles sont vos difficultés » fait prendre conscience à l'élève de ses difficultés.

L'étude et l'explication des fiches méthodologiques répondent à leurs besoins ainsi déterminés.

- Fiche 1 : « comment apprendre ? » (Annexe 3)
- Fiche 2 : « comment lire un énoncé ? » (Annexe 5)
- Fiche 3 : « comment s'organiser et gérer son temps ? » (Annexe 6)

Le professeur anime une relecture et une discussion fournie d'exemples.

Chaque élève rangera ses documents dans son classeur.

Durée : 1h

3. OBJECTIFS POUR L'ELEVE.

L'objectif pour l'élève est de mieux comprendre le fonctionnement de son apprentissage et de mieux appréhender ses difficultés. Le but est donc « *d'apprendre aux élèves à apprendre* ». Ces aides méthodologiques entrent dans un processus de l'acquisition des principales capacités nécessaires pour réussir dans ses études.

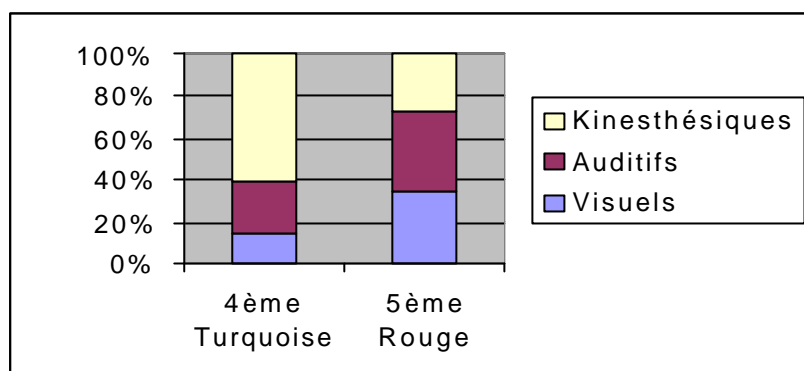
4. DEROULEMENT DE LA SEANCES.

Le professeur explique les raisons de ce test et la façon de le remplir. Les élèves, au premier abord, sont surpris puis se prennent au jeu. Certains terrorisés demandent si cela sera noté. Nombreux sont ceux qui ont des problèmes de compréhension quant à la façon de le remplir. Tous leurs comportements et réflexions serviront d'exemples au professeur dans les étapes suivantes. Certains ayant l'impression d'être jugés par ce test ou déçus de leur profil le discréditent. La lecture et la discussion sur les aides méthodologiques se sont déroulées calmement.

5. CONCLUSION.

Ce test a permis de renforcer certaines compétences transversales dont l'acquisition est nécessaire avant de travailler en autonomie. De plus, les discussions que nous avons eues m'ont permis de mieux comprendre leurs façons de faire. Connaissant le profil d'apprentissage de chacun, nous pourrions adapter nos réponses.

Par rapport au groupe 2, le groupe 1 a présenté moins de blocages face aux énoncés. Au fil des séances, de fréquents retours vers ces fiches ont rendu ces élèves plus autonome et motivés. Cette motivation est mesurée selon les critères, chapitre III.6.



Expérience 4.

1. OBJECTIFS DE L'EXPERIENCE.

Obliger l'élève à prendre le temps de lire la consigne. Au fur et à mesure qu'il remplit les conditions du cahier des charges, il les colorie. Ainsi, il visualise parfaitement les consignes non réalisées.

2. SITUATION.

Réalisée par Patrick Sinot.

Scénario montage et emballage, en classe de 5^{ème} rouge en demi groupe soit 14 élèves. Le second demi groupe servant de témoin.

Présentation orale du travail à réaliser par le professeur et sensibilisation des élèves quant à l'autonomie.

Distribution aux élèves du document «le cahier des charges » (Annexe 7).

Durée de la séance : deux heures.

3. OBJECTIF POUR L'ELEVE.

Réaliser sur une feuille de papier A3, le patron d'un emballage en fonction d'un cahier des charges.

L'élève colorie en vert les conditions du cahier des charges qui sont remplies.

L'élève doit choisir un matériau et un slogan conforme au cahier des charges. Pour cela, il remplit les cases réponses prévues à cet effet.

Le travail sera évalué et noté en donnant une part importante à l'autonomie.

4. DEROULEMENT DE LA SEANCE.

La séance s'est très bien déroulée.

Cependant, la consigne concernant les dimensions du boîtier n'a pas bien été comprise (100X60X50mm). Le professeur a dû la reformuler en distinguant longueur, largeur, hauteur. La consigne concernant le système d'accroche n'a pas été remplie.

De très bon travaux ont été fournis.

Le fait d'évaluer l'autonomie a obligé les élèves à faire l'effort de comprendre. Mais les plus faibles n'osant pas poser de questions se sont vite retrouvés bloqués. Conscient de ce fait, le professeur les a remis sur la piste et leur a redonné confiance en les valorisant. Le travail de reformulation individuelle et de repérage des mots clés de la partie de l'énoncé qui les bloquait leur a prouvé qu'ils étaient capables de réaliser l'exercice proposé.

5 CONCLUSION.

Cette méthode de repérage est efficace pour des exercices où les conditions sont éparpillées. En technologie, les situations où l'élève doit décortiquer un cahier des charges sont courantes. Cette technique de repérage y est très adaptée. Cette méthode pédagogique permet à l'élève d'organiser, de structurer son travail et de prendre le temps de lire les consignes. Il permet aussi au professeur de contrôler ce que l'élève considère avoir effectué et de le comparer au travail fourni. Suite à leurs difficultés, nous avons modifiés les consignes sur les dimensions et sur le système d'accroche de façon à les rendre plus compréhensibles pour un élève de cinquième. De plus, l'autonomie ne doit pas être une contrainte pour l'élève mais une acceptation. Pour cela, l'évaluation du caractère autonome du travail n'est pas nécessaire.

Le groupe témoin à commis plus d'oublis et a posé plus de questions irréfléchis.

Expérience 5.

1. OBJECTIFS DE L'EXPERIENCE.

Organiser le travail en groupe de façon à ce que chaque groupe comprenne des élèves visuels, auditifs et kinesthésiques. Ceci n'est possible que grâce à l'exploitation des résultats de l'expérience 3. Nous espérons ainsi que les consignes discutées par chaque membre du groupe seront comprises de tous.

2 SITUATION.

Réalisée Patrick Sinot.

Scénario extension d'une gamme, dans la classe de 4^{ème} turquoise en demi groupe, soit 14 élèves. Le second groupe servant de témoin.

Présentation orale du travail à réaliser par le professeur et sensibilisation des élèves quant à l'autonomie.

Distribution à chaque élève du document « *le prototype du présentoir* » (Annexe 8)

Distribution à chaque groupe du document du «groupe» (Annexe 9) et du Catalogue Technologie Service.

Répartition en quatre groupes de trois et un de deux élèves.

Durée de la séance : deux heures.

3. OBJECTIFS POUR L'ELEVE.

Réaliser le prototype du présentoir et réaliser le bon de commande.

Se répartir les rôles de rédacteur, de rapporteur et de responsable.

Le rôle de chacun est décrit dans le document «groupe».

4. DEROULEMENT DE LA SEANCE.

Les cinq documents «groupe» et le catalogue de Technologie Service sont disposés sur des tables bien espacées. Cela évite les interactions entre groupes.

Dès l'entrée dans la classe, les élèves sont répartis selon leur profil d'apprentissage dans chacun des groupes.

Le document « *le prototype du présentoir* » est alors distribué.

Le professeur présente les consignes oralement.

Le travail s'effectue correctement. Le professeur passe dans les groupes. Il fait une évaluation par des plus et des moins sur le document « groupe » :

- Attitudes ;
- Investissement dans l'équipe ;
- Organisation ;
- Qualité du travail réalisé.

Des mésententes sont apparues dans certains groupes. Les élèves ont demandé au professeur de régler le conflit. Le professeur leur a répondu que ce n'était pas son rôle mais celui du responsable et a coché un moins dans la colonne organisation. Les élèves ont aussitôt résolu leur conflit et le professeur les a recrédités d'un plus. Cette méthode d'évaluation permet aussi de dynamiser les élèves paresseux qui ont tendance à se reposer sur les leaders. En effet, un élève démotivé recevra un moins dans la colonne

attitude qui disparaîtra si l'élève réagit. Le fait de visualiser rapidement un progrès est moteur.

Quinze minutes avant la fin, les rapporteurs présenteront leur prototype et justifieront leur bon de commande. L'oral sera évalué.

Le professeur ramassera les comptes-rendus écrits et les fiches de groupe pour une évaluation finale.

5. CONCLUSION.

Dans des travaux autonomes en groupe, les opinions de chacun s'affrontent et dynamisent la réflexion du groupes. Ce genre de séances fonctionnent très bien. Nous l'avons testé à de nombreuses reprises. Dans le groupe témoin où les élèves sont placés sans distinction, le travail s'est déroulé sans grande différence avec peut être un peu plus de discordes à la mise en place. En effet, le groupe est autonome, mais souvent les élèves les plus faibles se reposent sur les plus dynamiques. Le dynamisme des uns étouffe les timides initiatives des autres. Dans une classe homogène, cet exercice est adéquat. Par contre, dans des classe hétérogènes comme celles où nous enseignons, cette méthode pédagogique favorise les bons éléments au détriment des plus faibles.

Après réflexion, nous déplorons ne pas avoir fait le lien entre le profil de l'élève et le poste occupé. Nous veillerons à le mettre en œuvre ultérieurement.

Expérience 6.

Cette expérience comporte deux phases exécutées chacune sur une séance de 2 heures.

1. Objectif de l'expérience.

Toujours dans le but de développer l'autonomie de l'élève, nous allons varier les consignes en utilisant différents types (écrites-orales, fermées-ouvertes).

Très directives en début d'apprentissage, elles vont devenir de plus en plus générales au fur et à mesure que l'élève progresse.

Nous tenterons de plus, d'atteindre chaque style d'apprentissage (manuel, auditif, visuel).

Enfin, dans la seconde phase, lorsque les consignes seront les plus ouvertes, nous demanderons à l'élève de les reformuler comme description précise de son action. Elles seront alors réutilisées, par un autre élève qui n'a pas connaissance du travail réalisé.

2. Situation.

Réalisée par Eric Xiffre.

L'expérience se déroule sur trois séances qui ont pour sujet la CFAO en classe de quatrième rouge.

La classe est séparée en deux groupes.

L'effectif est de 14 élèves répartis sur 14 postes informatiques munis du logiciel Galaad.

Un quinzième poste est relié à un téléviseur.

3. Objectif pour les élèves.

Lors de la première séance, commune aux deux groupes (G1 et G2), les élèves doivent dessiner un porte-clés qui sera usiné ultérieurement.

Lors de la seconde séance, où l'organisation sera différente suivant les groupes, ils dessinent une étiquette d'information conçue dans le scénario « Extension d'une gamme de produits », puis le support de l'horloge issu du scénario « Essai et Amélioration d'un produit ».

4. Déroulement.

Première phase.

Cette phase est commune aux deux groupes.

Après une description du déroulement de la séance, le professeur effectue une présentation très succincte du logiciel mais ne donne aucune information sur son utilisation.

Il envoie ensuite les élèves sur leur poste où ils doivent remplir le document1 (Annexe 10).

Ce premier contact leur permet de prendre connaissance du logiciel et de rendre les explications qui vont suivre plus concrètes. Il favorise les élèves « manuels » et « visuels ».

Tous les élèves regagnent ensuite leur place et le professeur engage un dialogue sur les actions des icônes concernés. Il effectue ensuite une démonstration sur le téléviseur. Cette étape favorise les élèves « visuels » et « auditifs ».

Après la distribution du second document (Annexe 11) et quelques commentaires, les élèves sont invités à regagner leur poste et à suivre les consignes pas à pas. Celles-ci peuvent être considérées comme des consignes à guidage fort. Elles interviennent en début d'apprentissage.

Un document ressource est aussi fourni.

Bien souvent, l'attrait de l'ordinateur fait oublier l'existence de la consigne et surtout qu'elle permet de guider le travail.

Pour que l'élève ne s'écarte pas des consignes, il devra intervenir directement sur le document grâce à des questions précises et à la rédaction de commentaires.

Conclusion

L'utilisation du téléviseur est très inhabituelle. Nous profitons alors de l'effet de nouveauté pour captiver les élèves. Des explications sont données oralement et la démonstration est simultanée. Les consignes sont donc communiquées sous diverses formes. Chaque élève peut se concentrer sur celle qui lui convient le mieux.

Les consignes à guidage fort, en début d'apprentissage, ont sécurisées les élèves.

Chacun d'entre eux est arrivé au résultat escompté.

Nous allons maintenant réinvestir les notions abordées lors de cette première séance, en utilisant des consignes à guidage faible.

Seconde phase.

Après un bref rappel sur la séance précédente, les élèves doivent réaliser un dessin qui sera utilisé durant les séances de fabrication.

Les documents distribués comportent d'abord des consignes à guidage fort pour les remettre en situation puis des consignes très ouvertes (Annexes 13 et 14).

- Pour le groupe G1.

Les élèves travaillent en binôme où chacun exécute un dessin différent sans avoir connaissance de l'autre (dessin).

Lors de la première heure, l'élève doit transformer la consigne ouverte en consigne fermée de manière à ce que son camarade puisse exécuter la tâche et ce, sans aucun autre document.

Lors de la seconde heure, chacun récupère la consigne élaborée par le camarade et réalise le dessin uniquement à partir de celle-ci.

Conclusion G1.

Evidemment les consignes élaborées ne sont pas parfaites et certains n'arriveront pas à terminer le dessin mais l'objectif n'est pas là

Nous souhaitons au travers de cette expérience, sensibiliser les élèves à la lecture des consignes, à leur interprétation, à leur reformulation.

Définir la composition des binômes avant de débiter permet de se construire une image mentale du camarade utilisant la consigne, ce qui a facilité l'exercice.

Ce fonctionnement a très fortement motivé les élèves dont l'envie de réussir a été décuplée même si de nombreuses consignes étaient incomplètes.

Souvent l'élève pense, à tort ou à raison, que la consigne élaborée par le professeur est parfaite. Ainsi, une incompréhension le rend coupable et le contraint à demander de l'aide. « *Si incompréhension il y a, c'est forcément ma faute* ».

Un raisonnement inverse conduit aussi au même résultat de dépendance « *Si la consigne est mauvaise alors je ne risque pas de la comprendre* ».

Dans notre cas, au fur et à mesure de l'exécution de la reformulation, l'élève prend conscience que celle-ci n'est pas parfaite « contrairement à celle du professeur » mais il va tenter d'aller au delà en l'interprétant, en la commentant ou en la modifiant.

L'élève devient autonome malgré une consigne approximative. Il a appris à l'adapter.

- Pour le groupe G2.

Les documents distribués sont identiques mais lors de cette séance, il n'y aura pas de formation de binômes. Chaque élève effectue le travail au même moment.

Conclusion G2.

Le travail demandé est classique et la façon de fonctionner ne diffère pas de celle que nous avons adoptée au cours de l'année.

La motivation était nettement moins présente que pour le groupe G1, entraînant une autonomie moins importante.

Un nombre réduit d'élèves a tout de même produit des consignes de qualités. Mais, elles sont globalement moins précises que celles du premier groupe.

Certains n'ont pas vu que la consigne était double (dessiner le support et écrire la démarche). Ils n'ont donc pas effectué de reformulation.

Expérience 7.

1. OBJECTIFS DE L'EXPERIENCE.

Pour l'apprentissage d'un logiciel, il est bon de placer un élève en situation d'autonomie le plus tôt possible. Dans l'expérience 6, les différentes fonctions et menus du logiciel Galaad sont présentés. Au cours de cet exercice, l'élève s'auto-évaluera.

2. SITUATION.

Réalisée par Patrick Sinot.

Scénario Conception assistée par ordinateur, dans la classe de 4^{ème} turquoise et rouge en demi-groupe, soit 14 élèves. L'autre demi-groupe servant de témoin.

Présentation orale du travail à réaliser par le professeur et sensibilisation des élèves quant à l'autonomie.

Distribution à chaque élève du document « *porte-clés* » (Annexe 15)

Un élève par poste informatique

Durée de l'expérience : 15mn.

3. OBJECTIFS POUR L'ELEVE.

L'objectif pour l'élève est de faire le point sur son apprentissage du logiciel Galaad et son savoir-faire. Il teste ainsi la solidité de ses connaissances.

Si son auto-évaluation n'est pas satisfaisante l'élève doit reprendre ses fiches et recommencer les exemples du porte-clés. Avant de pouvoir passer à la suite, il devra maîtriser la compétence.

4 DEROULEMENT DE LA SEANCE.

Les élèves ont rempli l'ordre des opérations à effectuer.

Puis le professeur leur a donné la correction.

Les élèves ayant juste ont poursuivis par l'exercice suivant.

Les autres ont dû reprendre leurs fiches et recommencer l'exercice du porte-clés. Le professeur les supervise tout particulièrement. Pressés de poursuivre ou n'acceptant pas l'échec, certains élèves n'ont pas joué le jeu et le professeur a dû les pousser à respecter la règle.

5. CONCLUSION.

La gestion du temps dans un travail autonome est un obstacle. Dans ce cas précis, les élèves n'avancent pas au même rythme. Chaque élève n'apprend pas à la même vitesse. Les plus rapides ont réalisé un porte-clés plus complexe laissant libre cours à leur créativité en attendant que les autres aboutissent au résultat attendu.

Le groupe témoin qui n'a pas réalisé cet exercice, a eut plus de mal à se remémorer l'enchaînement des étapes lors de la réalisation suivante, totalement autonome.

CONCLUSION

Nos expérimentations se sont heurtées à différents obstacles.

Sur le plan humain :

Des difficultés d'ordre comportemental ont freinées les situations d'apprentissage. Chaque élève a eu besoin d'une période d'adaptation plus ou moins longue. D'autre part, certains élèves rebutés par le remplissage, la reformulation et le repérage ne prennent pas le temps de compléter méthodiquement les documents fournis, indispensables pour un travail autonome.

Sur le plan temporel :

Chaque élève possède un rythme d'acquisition propre. La durée d'un exercice peut donc être différente. Le professeur est alors amené à proposer aux plus rapides des exercices supplémentaires destinés à approfondir la compétence visée et leur créativité. Attendre les élèves les plus lents conduit à freiner la motivation des plus rapides sans leur donner les moyens de développer leurs capacités.

Sur le plan pédagogique :

Les situations de travail autonome constituent un outil adapté à l'observation, à la détection des lacunes et des besoins. Elles facilitent donc la différenciation de l'aide à apporter.

Réexploiter ces expériences lors des prochaines années, nous sera très utile dans les cas suivants :

- Expérience n°1 comme introduction aux travaux sur les consignes.
- Expérience n°3 sera très utile dans une classe où le professeur a du mal à percevoir le profil de ses élèves.
- Expérience n°4, outil de structuration et de compréhension est réexploitable dans toutes les activités où des éléments doivent être classés.
- Expérience n°5 : la classification par profil dans des groupes n'a pas été d'un grand intérêt par rapport au groupe témoin. Par contre, ce type de travail en groupes est très profitable en technologie, en particulier avec des classes homogènes.

- Expérience n°6 est, en quelque sorte, un bilan où apparaît la quasi totalité des notions acquises lors de nos lectures.
- Expérience n°7 constitue un excellent outil de synthèse pour tout les apprentissages informatiques.

Le résultat :

Le professeur doit avoir confiance en ses élèves et favoriser leurs efforts d'autonomie par des encouragements.

Au fil des séances, la concentration et la réflexion s'améliorent. Néanmoins, des problèmes d'inégalité de rendement et de manque de persévérance subsistent pour certains élèves. L'effort et la participation restent inégaux. Dans le même temps, certains élèves passifs au départ se montrent plus dynamiques. Ce sont surtout des élèves au profil Kinesthésique.

Les connaissances s'avèrent solides, correctement assimilées. En effet, le rythme d'acquisition reste adapté à chaque élève. De plus, une auto-production permet de mieux s'approprier les compétences visées.

La période de formation en milieu professionnel en 3^{ème} euro a donné à certains élèves un sens au travail fait en classe. Cette prise de conscience a augmenté la productivité et la motivation.

Famille, travail, école ou religion sont autant de domaines de la vie d'autrefois clairement définis et stables désormais en pleine mutation. L'environnement technologique évolue tellement vite que l'adulte est amené à se recycler fréquemment. L'auto-formation est donc vitale. Les jeunes que nous formons devront rebondir face aux problèmes d'emploi, de restructurations familiales...qu'ils rencontreront. Quel plus bel outil que l'autonomie peut répondre aux situations diverses et variées du monde actuel ! Pour nos élèves, la construction d'une certaine autonomie est primordiale pour une bonne intégration dans leur environnement.

Bibliographie :

Dictionnaire des concepts clés, Françoise RAYNAL.

Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire, 1998, par Gérard SENSEVY.

Objectif : autonomie, 1982, par Claudine BARTHE, Yves MENNESSON, Marie STEICHEN, Marie-Claire ZEISLER.

Phosphore, éditions Bayard, 1993.

Eloge de la philosophie, Paris, Gallimard, 1960, MERLEAU-PONTY.

La noblesse d'état, Paris, Minuit, 1989, BOURDIEU.

L'apprentissage de l'autonomie : revue tertiaire n° 47, p 25-62.

L'éducation à l'autonomie, collection communication éducative, 1984, CRDP Bordeaux.

Le travail autonome : comptes rendus d'expérience, 1981, Jacques TEYNIER.

Enseigner en collège ou en lycée, 1997, par Richard ETIENNE et Alain LEROUGE.

Eduquer et former, 1998, par Jean-Claude RUANO-BORBALAN.

Un bilan de treize ans d'apprentissage par l'autonomie, Cahiers pédagogiques, 06/1995, n°335, p52-53

Lecture d'énoncés et de consignes, 1990, CNDP Picardie, J.M.. ZAKHARTCHOUK

Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires, Paris, Le Centurion, 1980, Antoine de la GARANDERIE.

Méthode pour apprendre, Nathan Pédagogie, Brigitte CHEVALIER.

Apprendre oui mais comment, MERIEU ?

Travailler avec méthode, 1996, Hachette Education, Chantal METOUDI et Alain YAÏ CHE.