

La **mé**ta**cognition**

1



« Connais-toi toi-même » Socrate

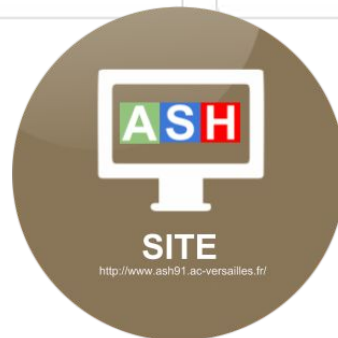
« Je pense donc je suis » Descartes

Corinne SALVAN
François BAJARD
CPC ASH 2

Préambule



Préambule

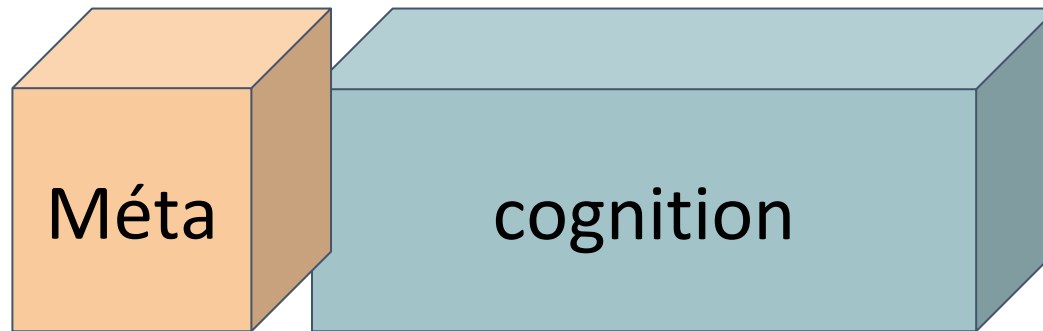




Définitions et prescrit

Définitions

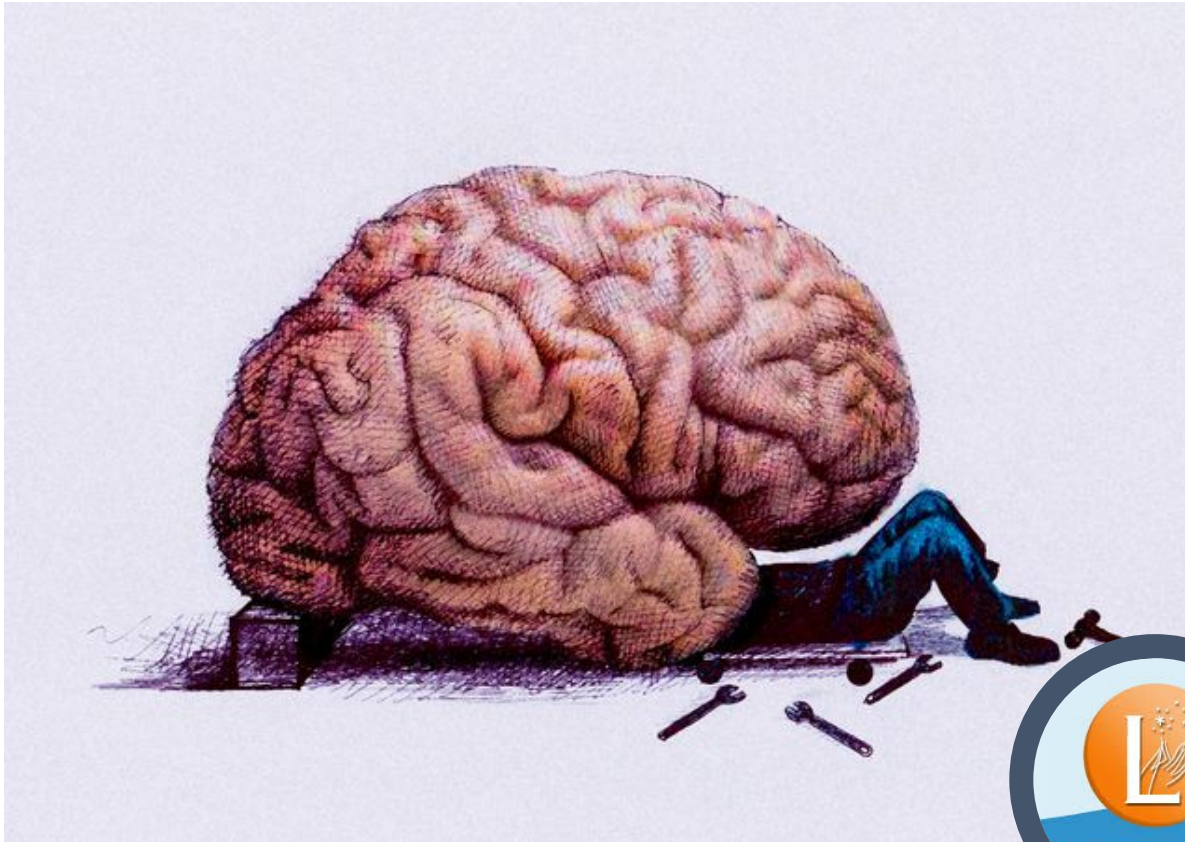
Meta... cognition ...



Préfixe issu du grec signifiant “**au-delà**, après, indiquant le changement, la postérité la supériorité, le dépassement”

Désigne les **mécanismes de la pensée, l'ensemble des processus qui nous permettent d'acquérir des connaissances** sur notre environnement afin de le contrôler.

Définitions

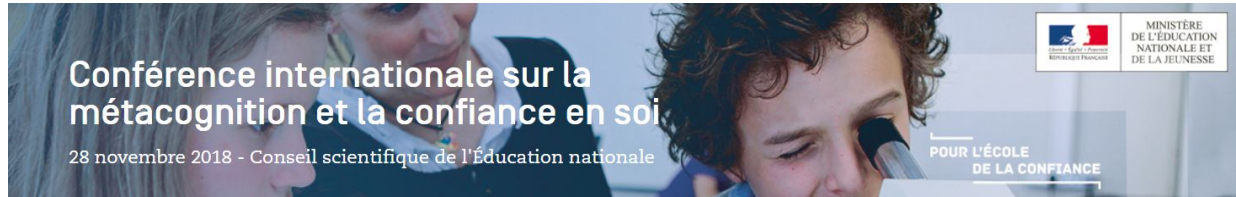


Connaissance
personnelle d'un
individu sur ses
capacités et ses
fonctionnements
cognitifs

Larousse 2019



Préambule



<https://www.reseau-canope.fr/conference-internationale-sur-la-metacognition-et-la-confiance-en-soi/captations1491.html#bandeauPtf>



Stanislas Dehaene,
président du CSEN -
Collège de France

La métacognition est l'ensemble des processus qui nous permettent de nous connaître nous même

C'est la conscience réflexive, ou la conscience de soi, le regard que nous pouvons avoir sur nous mêmes...

Comment le cerveau fait-il pour se pencher sur lui-même ?

Ensemble des connaissances et des croyances que nous possédons sur nos propres processus cognitifs, ce sont des processus qui surveillent les autres processus et qui permettent de les manipuler.

Précisions

Sid Kouider, membre du CSEN, coresponsable scientifique du groupe de travail "Métacognition et confiance en soi", ENS Paris

Apprentissage "passif"

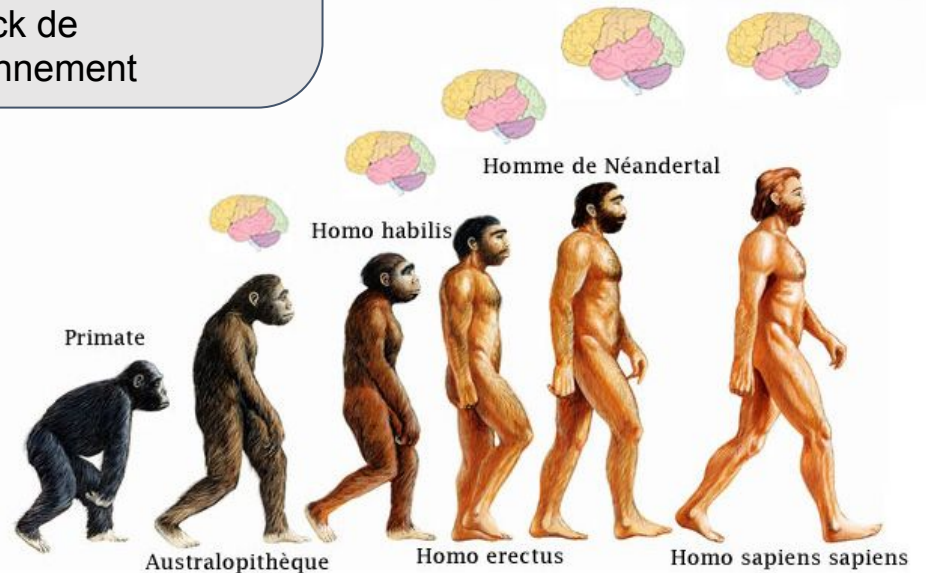
Par association
Par essai, erreur
Par observation du feedback de l'environnement (externe), la réponse qui résulte du comportement



Apprentissage introspectif

en se questionnant, en revenant sur son propre savoir interne sans avoir besoin d'aucun feedback de l'environnement

L'homme n'est pas seulement un être de savoir mais capable d'interroger ce savoir, de le remettre en question pour mieux s'adapter



Pourquoi travailler la métacognition ?

Est inscrit dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture (S4C)

Fait partie des compétences clés définies au niveau européen

Fait partie des axes de travail prioritaires du nouveau conseil scientifique de l'éducation nationale

Est l'une des pistes proposées dans la démarche d'accessibilité

Compétences clé UE
(recommandations du parlement européen déc 2006)

- 1 – Communication dans la langue maternelle
- 2- Communication en langue étrangère
- 3- Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
- 4 – Compétences numériques
- 5- Apprendre à apprendre
- 6-Compétences sociales et civiques
- 7- Esprit d'initiative et d'entreprise
- 8- Sensibilité et expression culturelles



Ce que disent les programmes ...



les langages pour penser et communiquer ;
les méthodes et outils pour apprendre ;
la formation de la personne et du citoyen ;
les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
les représentations du monde et l'activité humaine.

Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Ce que disent les programmes ...



Métacognition

Socio
constructivisme

Clarté cognitive
Enseignement
explicite

Climat de
classe

Socle Commun de Connaissances, de compétences et de Culture

2- Les méthodes et outils pour apprendre :

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'**apprendre à apprendre**, **seuls ou collectivement**, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie.

Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un **apprentissage explicite en situation**, dans **tous les enseignements et espaces de la vie scolaire** (...)

Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en **choisissant les démarches adaptées** aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités.

La maîtrise des **méthodes et outils** pour apprendre développe l'**autonomie** et les **capacités d'initiative** ; elle favorise l'**implication dans le travail commun**, l'**entraide et la coopération**.

Transversalité

Catalogues
opérationnels

Ancrage des
connaissances

Métacognition et réussite scolaire

Les élèves performants

- ont confiance en eux
- sont acteurs de leurs apprentissages
- font des liens avec les autres savoirs
- font des analogies avec des situations déjà rencontrées
- prennent le temps d'analyser la tâche, de planifier, de vérifier les résultats



Les élèves en difficultés

- ne veulent pas sortir de leur zone de confort
- cherche à reproduire une action plutôt que l'interroger (flexibilité, inhibition)
- cherche à savoir ce que veut l'enseignant
- ont du mal à verbaliser leur activité (cognitive)
- n'arrivent pas à faire des choix
- pour eux, apprendre c'est appliquer une méthode, faire ce que l'enseignant a dit de faire

Pourquoi travailler la métacognition ?

La métacognition est la **représentation** que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.

Un des **meilleurs prédateurs** de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc **rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages** qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde.

La métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi.

Nicole Delvolvé, Professeur Chercheur, IUFM Midi Pyrénées.

Le concept de métacognition

Génèse du concept de métacognition



Dans les années 70, **John Flavell**, psychologue américain, développe dans ses travaux et recherches, le principe de métacognition.

Flavell organise ce concept autour de 4 axes principaux :

1

La connaissance que l'on de soi

Ce que je sais

Ce que je ne sais pas

De quels outils je dispose ?

Quelle conscience ai-je de mon environnement ?

Quelle conscience ai-je de ce que je suis en train de faire ?



Génèse du concept de métacognition



2

La connaissance sur la tâche

Ce que je dois faire

L'utilité de la tâche

Contextualiser la tâche

3

La connaissance sur la stratégie

Comment vais-je faire ?

Quelle sont les
stratégies efficaces ?



4

La combinaison des trois autres connaissances

L'auto-régulation

L'anticipation

La planification

Les habiletés métacognitives
(comment réadapter au fur et à mesure de la tâche,
capacité à changer de stratégie)

Conscience et analyse
de l'erreur



Le processus métacognitif

Le processus métacognitif

La métacognition est la manière avec laquelle les élèves **planifie**, **contrôle** et **évalue** leur manière de penser *lorsqu'ils apprennent*.

La planification

1

L'élève **comprend** l'objectif d'apprentissage fixé par l'enseignant. Il **recense** les procédures/stratégies qu'il peut **mobiliser** (contexte)

Le contrôle

2

L'élève mobilise les stratégies en ne perdant pas de vue l'objectif visé. Il peut en changer en cours de réalisation

L'évaluation

3

L'élève évalue si la stratégie mise en place a fonctionné.

Le processus métacognitif

La planification

1

L'élève **comprend** l'objectif d'apprentissage fixé par l'enseignant. Il **recense** les procédures/stratégies qu'il peut **mobiliser** (contexte)



Enseignement explicite

Inhibition

Contextualisation

Catalogue de stratégies

Prédictions

Précision sur le prescrit “enseigner plus explicitement”



Ce dossier regroupe tous les articles concernant la question de l'explicitation, publiés sur le site du centre Alain-Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>).
N'hésitez pas à nous contacter (cas@ens-lyon.fr) si vous avez des questions à propos de ce texte et pour partager vos retours d'expérience et suggestions d'amélioration.

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : L'ESSENTIEL EN 4 PAGES

P2

BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAPHIE

P7

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : POURQUOI ? QUI ? QUAND ? QUOI ? OÙ ?

P9

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : UN OUTIL POUR LA FORMATION ?

P14

Enseigner plus explicitement" semble être un levier efficace pour les apprentissages de tous les élèves, et particulièrement ceux les plus scolairement fragiles, les plus dépendants de l'action du maître, si on en croit les textes récents de l'institution scolaire, mais aussi plusieurs courants de la pédagogie ou de la recherche.

Enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus socio-cognitifs. L'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement ne passe pas seulement par le discours, par le dire, en ce sens il se différencie de l'explication. Enseigner plus explicitement est un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs.



<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Goigoux/Fayol, Boissonnette

Le processus métacognitif

Le contrôle

2

L'élève mobilise les stratégies en ne perdant pas de vue l'objectif visé. Il peut en changer en cours de réalisation



Orientation de la tâche

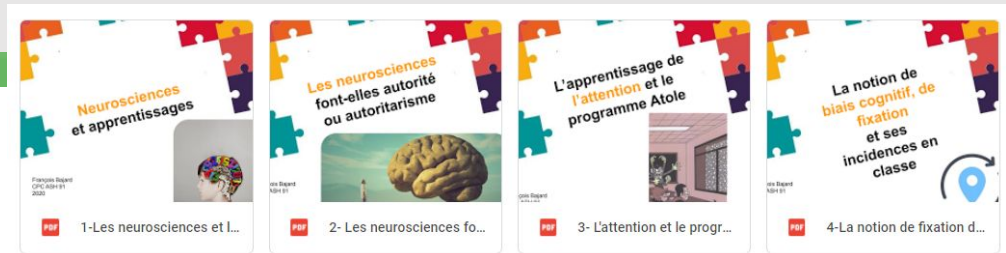
Inhibition /
auto-régulation

Attention

Engagement

Rétroactions

Le processus métacognitif



L'évaluation

3

L'élève évalue si la stratégie mise en place a fonctionné.

Concordance avec les attendus

Procédures de vérification (estimation)





Un processus accompagné
par l'adulte

La métacognition

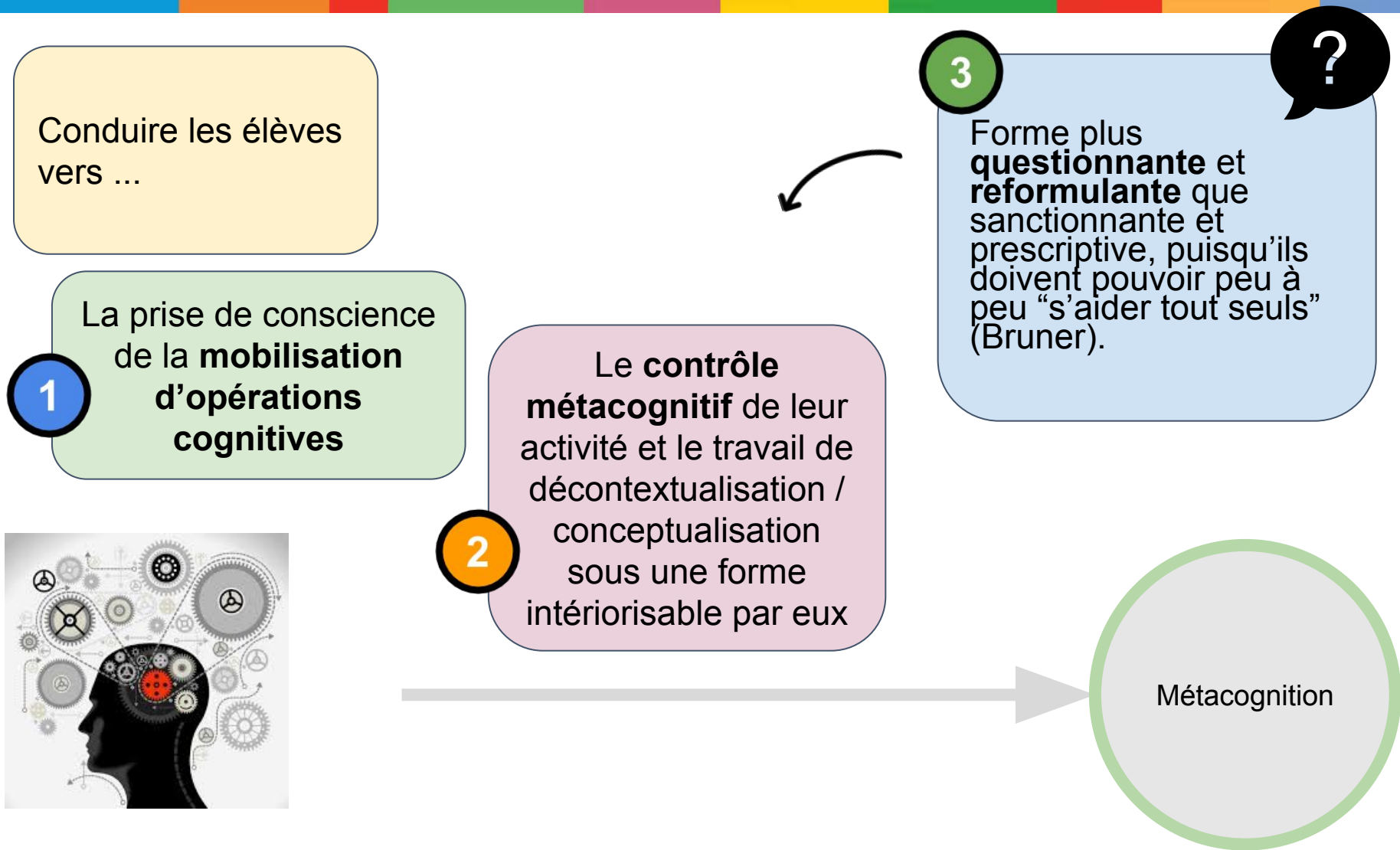


J'ai réfléchi
avec ma tête !

Un dessin pour comprendre



Définition



Incidence pour l'enseignant

1

La prise de conscience
de la **mobilisation**
d'opérations
cognitives



S'interroger sur les
opérations cognitives ou
activités mentales à
mobiliser

S'interroger sur les
processus cognitifs de la
situation envisagée

Anticiper les opérations mentales
mobilisées

Anticiper les observables, les
verbalisations qui témoignent des
mobilisations

S'interroger sur les
procédures/stratégies
mobilisables et mobilisées

S'interroger sur ce qui
permet de voir ce que
mobilise l'élève

Les tâches cognitives

Avant de se lancer dans la tâche scolaire, l'élève doit :

analyser
réfléchir
anticiper
planifier
évaluer les difficultés
Identifier ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas
choisir une stratégie
réguler
être actif
Rester motivé

....



Les opérations mentales

Les opérations mentales POSTERS 91

1

Ce sont les activités intellectuelles par lesquelles une personne traite une information en vue d'apporter une réponse adéquate à une situation ou à un problème.

1/2

ANALYSER Opération consistant à décomposer un TOUT, un ensemble en ses éléments, de déterminer ou d'expliquer les relations qu'ils ont entre eux.	DIFFÉRENCIER Discriminer Opération par laquelle on compare deux ou plusieurs objets pour trouver leurs différences.	FAIRE DES RELATIONS Action de relier des objets, des événements qui ont des rapports entre eux.
ANTICIPER Action qui permet de prévoir, supposer ce qui va arriver et d'y adapter par avance sa conduite.	DÉDUIRE Procédé logique qui va du général au particulier. A partir de propositions données ou d'observations, on conclut à une proposition qui en résulte en vertu de règles logiques.	FAIRE UNE HYPOTHÈSE Proposition à partir de laquelle on raisonne pour résoudre un problème. On part d'une ou plusieurs suppositions que l'on s'attache à vérifier ensuite.
CATÉGORISER Opération qui consiste à créer des catégories à partir des caractéristiques communes à des objets et les ranger dans la catégorie correspondante.	EXTRAPOLER Opération par laquelle on applique une chose connue à un autre domaine pour en déduire des conséquences, des hypothèses.	GÉNÉRALISER Opération intellectuelle par laquelle on étend à l'ensemble d'une classe, les propriétés ou caractères observés sur un nombre limité de cas ou d'individus.
COMPARER Opération par laquelle on envisage ensemble deux ou plusieurs objets pour en chercher les ressemblances ou les différences, en fonction de critères définis.	FAIRE UNE ANALOGIE Action d'établir une ressemblance entre deux ou plusieurs objets différents. Raisonnement par analogie : raisonnement qui s'appuie sur des rapports de ressemblance entre des objets différents.	
CLASSER Opération par laquelle on distribue dans des classes prédéfinies, en fonction de certains critères, un ensemble d'objets.		



La suite sur la page 2

Les opérations mentales POSTERS 91

Ce sont les activités intellectuelles par lesquelles une personne traite une information en vue d'apporter une réponse adéquate à une situation ou à un problème.

2/2

HIÉRARCHISER Opération permettant d'ordonner un ensemble d'objets, par exemple du plus petit au plus grand.	PLANIFIER Opération qui consiste à déterminer des objectifs précis et à mettre en œuvre les moyens propres à les atteindre dans les délais prévus.	SYNTHÉTISER Opération qui consiste à recomposer un TOUT de manière cohérente, structurée et homogène, à partir de ses éléments.
IDENTIFIER Opération qui permet de donner un nom à des objets.	TRIER Opération consistant à répartir des objets en fonction de certains critères.	TRANSITIVITÉ Opérer par transitivité. Opération par laquelle on compare ou on relie un premier objet à une deuxième, en passant par l'intermédiaire d'un troisième.
INDUIRE Opération qui consiste à remonter des faits à la loi, de cas particuliers à une proposition plus générale.	SE REPRÉSENTER Se faire une image mentale Opération permettant de rendre sensible à l'esprit un objet absent au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe.	VÉRIFIER Opération par laquelle on s'assure qu'un objet est bien conforme à ce qu'il doit être. Que les faits remarqués au départ se révèlent exacts.
REFORMULER Dire avec ses propres mots ce que l'on comprend d'un message oral ou écrit.	INFÉRER Opération logique par laquelle on admet pour vraie une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions tenues pour vraies. C'est découvrir de nouvelles informations à partir de celles existantes.	



Voir aussi la taxonomie des objectifs pédagogiques de BLOOM

Classement des opérations mentales réalisées par les élèves (les capacités)
 Elle se découpe en 6 niveaux : de la simple restitution à la manipulation complexe du contenu (cliquer sur le dessin)



2

Les opérations mentales

1

déterminer ou d'expliquer les relations qu'ils ont entre eux.	objets pour trouver leurs différences.	 FAIRE UNE HYPOTHÈSE
 ANTICIPER	 DÉDUIRE	Proposition à partir de laquelle on raisonne pour résoudre un problème. On part d'une ou plusieurs suppositions que l'on s'attache à vérifier ensuite.
Action qui permet de prévoir, supposer ce qui va arriver et d'y adapter par avance sa conduite.	Procédé logique qui va du général au particulier. A partir de propositions données ou d'observations, on conclut à une proposition qui en résulte en vertu de règles logiques.	GÉNÉRALISER
 CATÉGORISER	 EXTRAPOLER	Opération intellectuelle par laquelle on étend à l'ensemble d'une classe, les propriétés ou
Opération qui consiste à créer		

2

 HIÉRARCHISER	 PLANIFIER	 SYNTHÉTISER
Opération permettant d'ordonner un ensemble d'objets, par exemple du plus petit au plus grand.	Opération qui consiste à déterminer des objectifs précis et à mettre en œuvre les moyens propres à les atteindre dans les délais prévus.	Opération qui consiste à recomposer un TOUT de manière cohérente, structurée et homogène, à partir de ses éléments.
 IDENTIFIER	 TRIER	1.2.3 TRANSITIVITÉ
Opération qui permet de donner un nom à des objets.	Opération consistant à répartir des objets en fonction de certains critères.	Opérer par transitivité. Opération par laquelle on compare ou on relie un premier

Incidence pour l'enseignant

2

Le **contrôle métacognitif** de leur activité et le travail de décontextualisation / conceptualisation sous une forme intériorisable par eux

rendre conscient



Accompagner tout au long de la tâche

Faire remarquer, inclure la métacognition au sein de la tâche (prise de distance)

Donner le temps de réflexion...

Incidence pour l'enseignant

3

?

Forme plus **questionnante** et **reformulante** que sanctionnante et prescriptive, puisqu'ils doivent pouvoir peu à peu "s'aider tout seuls" (Bruner).



Quelles questions ?

Quelle appropriation pour l'élève ?

Rôle de l'enseignant...



Que faire avant, pendant la séance ?

Le rôle de l'enseignant dans le travail métacognitif en amont de la tâche

Contextualisation clarification explicitation
reformulation dédramatiser

Lancement de la séance

Engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche

Amener l'élève à s'engager dans la tâche.

Sphère psycho-affective

1

Prise de conscience des émotions

2

Motivation

3

Clarifier la situation

L'élève doit être au clair avec l'enjeu : apprendre quelque chose que l'on ne sait pas encore. Risquer de se tromper...

4

Sécuriser la situation.

*Gérer l'anxiété due à l'incertitude, la déstabilisation.
Accepter les marques de découragements
Recevoir sans critique l'expression de la peur de l'échec*

Le rôle de l'enseignant dans le travail métacognitif en amont de la tâche

Contextualisation clarification explicitation
reformulation dédramatiser



Lancement de la séance

Engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche

Sphère instrumentale

1

L'élève doit comprendre **les enjeux d'apprentissage**

L'élève doit recontextualiser la séance. Il doit savoir à quoi sert la séance.

2

L'élève doit **comprendre la consigne.**

La consigne se doit d'être claire et précise. Il peut-être intéressant de la noter au tableau.

3

L'élève doit **saisir les critères de réussite.**

4

L'élève doit **comprendre quelles compétences mobiliser**

L'élève doit se représenter les données, le but, le problème, les contraintes, les ressources, anticiper les procédures, planifier.

Questionnements
côté élève



Pourquoi fait-on la séance ? Que va-t-on apprendre ? Où en était-on ? A quoi cela va servir ?



Que faut-il faire ?
Qu'attend-on de moi ?
De combien de temps je dispose ?
Quelles sont les aides disponibles ?
Quel matériel utiliser ?
Quel support utiliser ?



Voir document sur la consigne

Je sais que j'ai réussi si....
Je sais que j'ai réussi quand....



Quelles stratégies / procédures sont mobilisables ?
Quels supports/outils puis-je mobiliser ?
Que sais-je qui me permet de faire ?



Le rôle de l'enseignant dans le travail métacognitif pendant la tâche



L'enseignant doit

Sphère psycho-affective

1

Encourager

Manifester sa confiance dans la capacité à réussir ;
Valoriser la prise de risque ;
Rappeler les résultats déjà obtenus.

2

Aider à restaurer l'image de soi

Aider à s'autoriser l'autonomie et la critique ;
Aider à reconstruire un rapport positif au savoir
Aider à se donner une image positive de son efficacité.

3

Recentrer sur la tâche

Rappeler l'objectif ;
Faire percevoir les comportements d'évitement.

4

Évaluer positivement

Mettre en relief ce qui est réussi ;
Valoriser les efforts de recherche ;
Valider les erreurs comme progrès vers la solution.

Le rôle de l'enseignant dans le travail métacognitif **pendant** la tâche

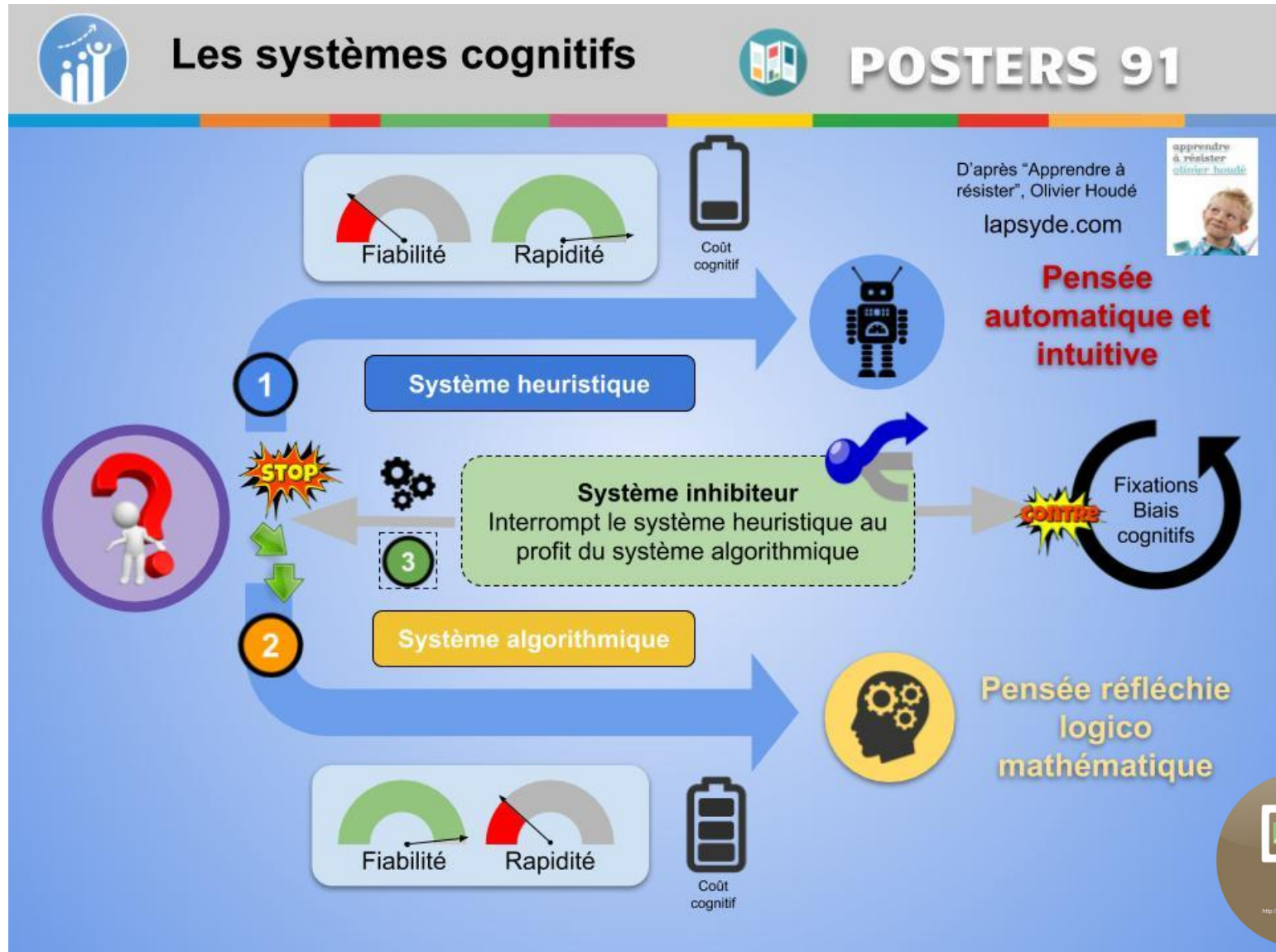


Sphère instrumentale

- L'inciter à verbaliser les tentatives effectuées
- L'inciter à inventorier les pistes non explorées
- Lui proposer de faire le bilan de l'avancée réalisée
- L'inviter à anticiper les conséquences d'une tentative
- L'aider à contextualiser autrement
- L'inciter à identifier et à éliminer les contraintes non imposées
- Lui proposer de se décentrer ...



Théorie de l'apprentissage de Houdé



Théorie de l'apprentissage de Houdé



Réfléchir



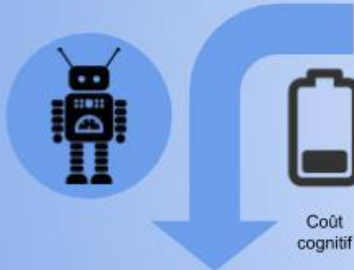
POSTERS 91

Page 1/2

On peut...

Système
heuristique

Pensée automatique
et intuitive

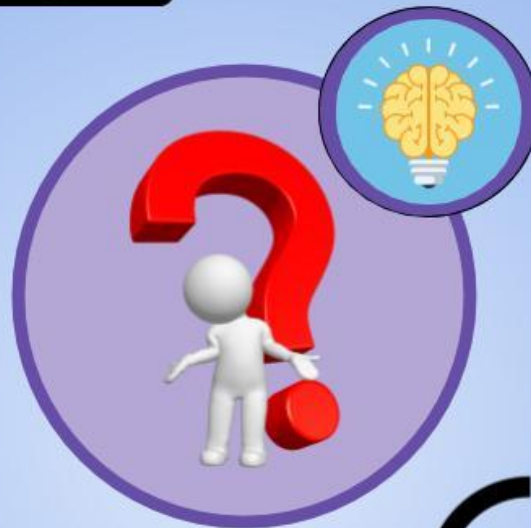


...exécuter en mode automatique

C'est **rapide** mais pas toujours **fiable**
en fonction du **contexte.**



Cela est
souvent utile
**mais pas
toujours**



Une fixation est un
mécanisme qui renforce
l'automatisme

Les biais cognitifs sont des
mécanismes de pensée qui
poussent le cerveau humain à
tirer des conclusions incorrectes.

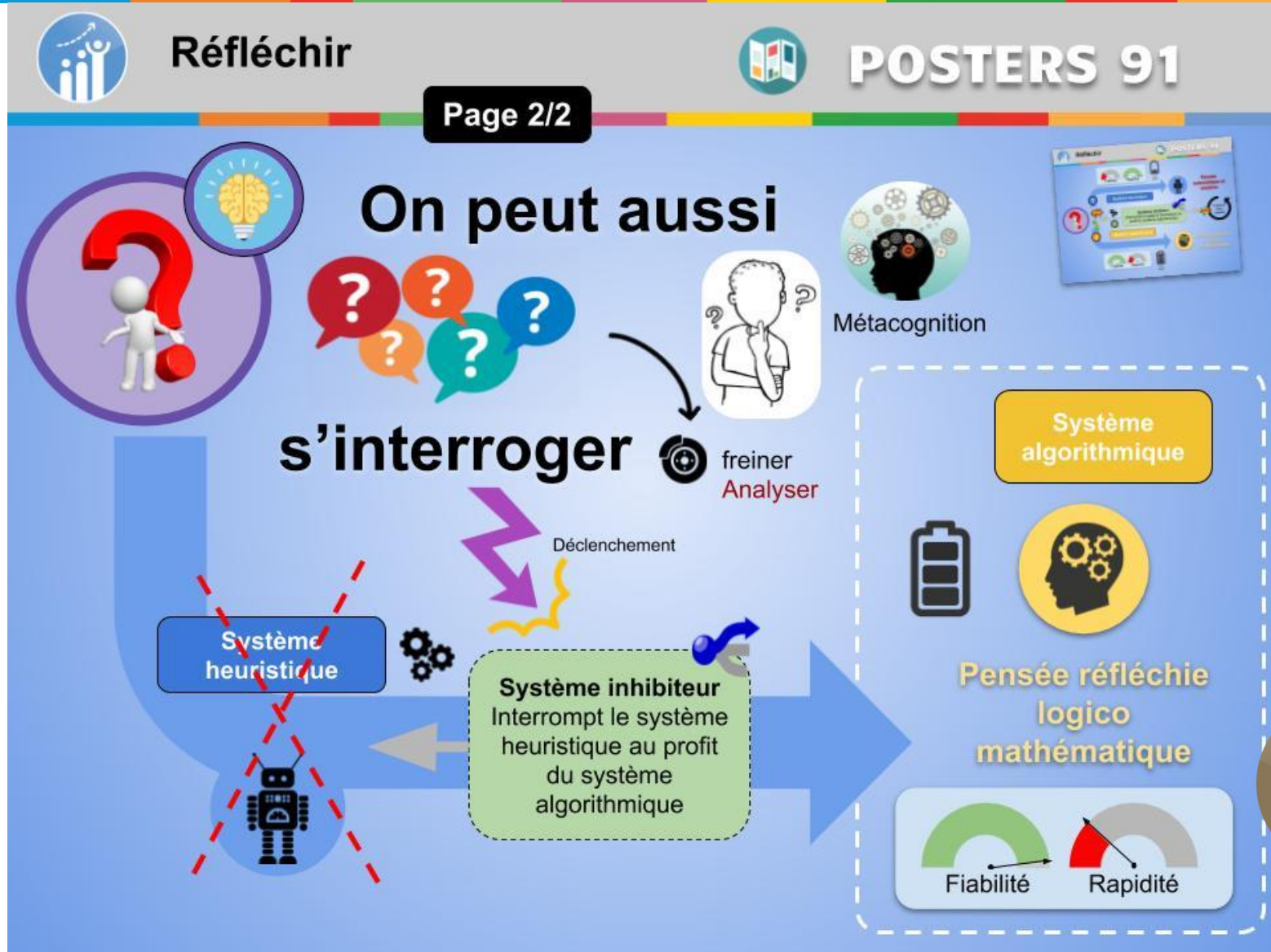


Renforcement de
l'utilisation du
système heuristique

Il convient avec les élèves d'associer les
stratégies et les contextes.
*Quelles sont les stratégies ? Quelles sont
les stratégies efficaces ? Quelle stratégie
choisir ?*



Théorie de l'apprentissage de Houdé



La posture de l'enseignant

Est-on capable de lâcher prise, de ne pas tout contrôler ?

Travailler sur les capacités métacognitives de nos élèves nous oblige à réfléchir sur notre **posture d'enseignant** ...

Quelle place, quel temps accorde-t-on à la parole de l'élève ?

Cela interroge notre rapport au savoir ...

Quels projets de classe, quels projets d'apprentissage mettons nous en oeuvre pour favoriser la métacognition ?



Une posture

La métacognition nécessite de :

- prendre le temps de l'explicitation
- mettre le langage au centre des apprentissages
- donner aux élèves des outils

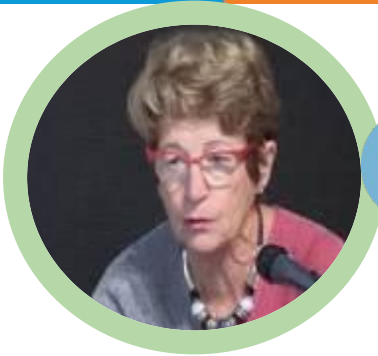


**Nécessité d'un changement
de posture de l'enseignant !**

Le modèle transmissif où l'enseignant "dispense" le savoir est remis en cause :

- l'élève devient actif
- l'élève devient autonome
- les interactions entre pairs sont au coeur de l'apprentissage
- le savoir ne se construit pas sur la parole de l'enseignant mais sur les échanges entre tous

La métacognition interroge la posture de l'enseignant



Dominique Bucheton – **Les postures de l'enseignant** - L'Ifé

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formatio/n/analyse/les-postures-enseignantes>

Les « **postures d'étayage** » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe :



Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.



Une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.



Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.



Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

La métacognition interroge la posture de l'enseignant



Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.



Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves

Les postures "enseignantes" POSTERS 91

La posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Ce geste professionnel, à la fois spontané et très élaboré puisqu'il découle de choix pédagogiques fondamentaux, est crucial dans l'enseignement. Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente.

- 1 La posture de contrôle**
Elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- 2 La posture d'accompagnement**
Le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture, à l'opposé de la posture n°1, ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.
- 3 La posture de lâcher-prise**
L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.
- 4 La posture d'enseignement**
L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Les savoirs, les techniques sont alors nommés. La place du métalangage est forte.
- 5 La posture dite du « magicien »**
Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.
- 6 La posture de contre-étayage**
Variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Références:
Dominique Bucheton
<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes/>

Dominique Bucheton et Yves Soulié, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Education et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009.

La posture de l'élève



Dominique Bucheton – **Les postures de l'élève** -

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

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté :



La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.



La posture ludique-crétative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de **détourner la tâche** ou de la re-prescrire à son gré.



La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports

La posture de l'élève



La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves



La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.



La métacognition nécessaire au transfert de compétences



Les mécanismes nécessaires au transfert :

- mettre en relation et adapter
- mobiliser ses connaissances
- agir, interagir, s'adapter

La métacognition permet à l'élève :

- de se distancier de l'activité
- de s'émanciper de l'enseignant
- de se détacher de ses conceptions premières

Ressources ZPD

La Zone Proximale de Développement (ZPD)

La zone proximale de développement (ZPD) est un concept issu du travail de Lev Vygotski sur le développement précoce de l'enfant.

ZPD C'est la distance entre ce que l'enfant peut faire seul ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus compétente.

ZR Ce que l'élève ne peut pas faire sans aide

ZPD Ce que l'élève peut faire avec de l'aide

ZA Ce que l'élève sait faire seul

Niveau de développement cognitif inaccessible actuellement

Zone potentielle de développement cognitif

Niveau actuel de développement cognitif

L'apprentissage requiert donc des interactions sociales guidées par des personnes plus expertes, dans une zone potentielle de développement cognitif : la ZPD

ZR Zone de rupture (trop difficile = non mobilisable), même avec beaucoup d'aide l'élève arrivera difficilement à exécuter la tâche

ZA Zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage)

Quand on peut on veut...

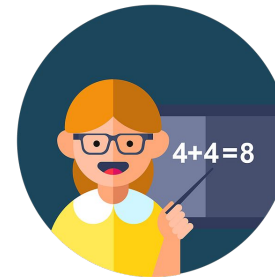
Prawat, 1989

POSTERS 9

ASH

SITE

<http://www.ash91.ac-versailles.fr/>

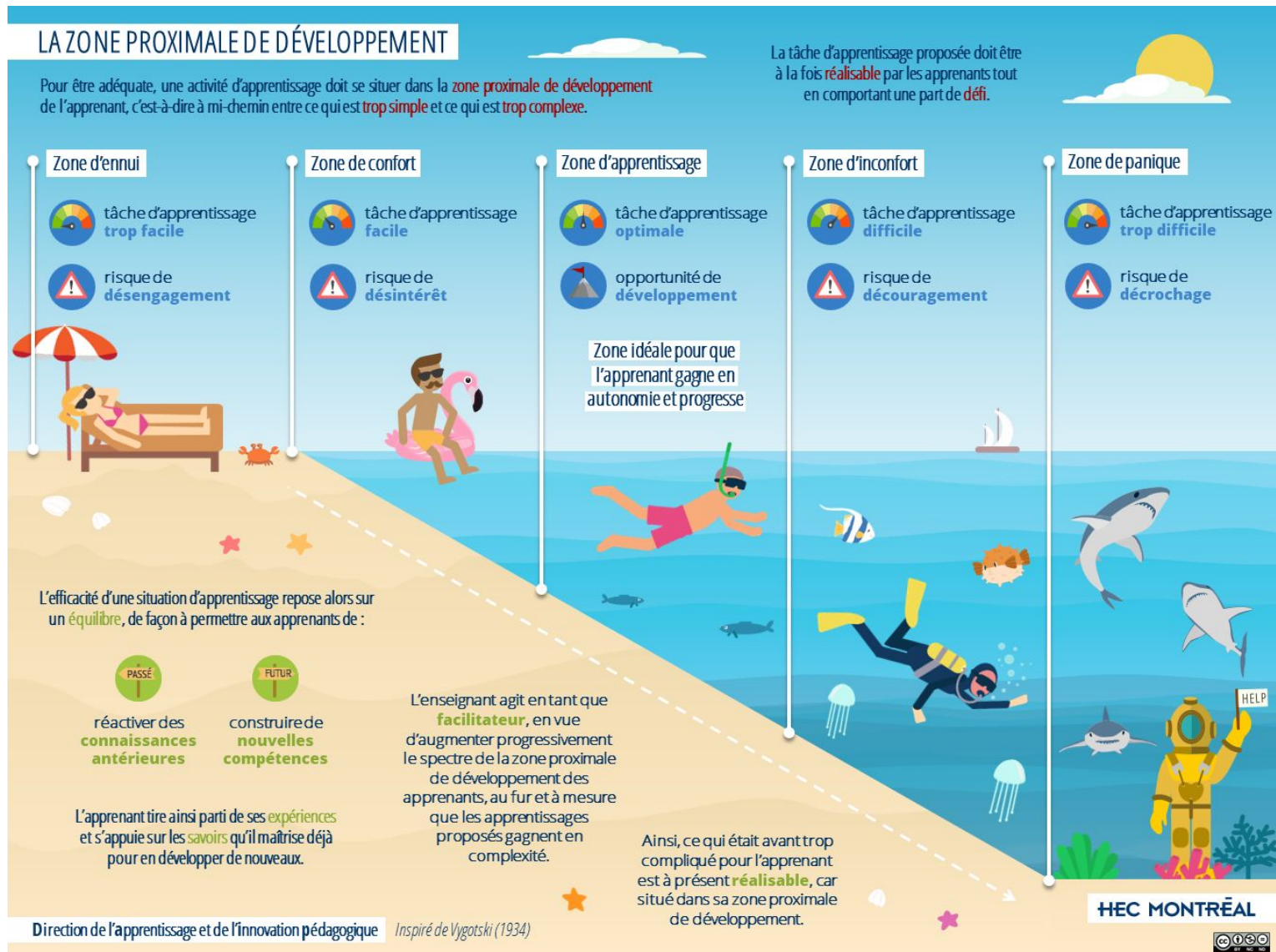


Accompagnement
par l'enseignant



Autonomie

Ressources ZPD



Définition et culture



Littéralement "connaissance sur la connaissance", la métacognition est définie comme la **connaissance que la personne a de ses propres connaissances ainsi que le qu'elle exerce sur son propre système cognitif.**

C'est une **compétence à se poser des questions pour planifier, s'évaluer** constamment avant, pendant et après une tâche et **se réajuster** au besoin.

C'est aussi **savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures**, savoir **sélectionner des stratégies cognitives.**

C'est également savoir apprendre à apprendre, un concept récurrent dans les théories d'apprentissages contemporaines .



Broyon "Métacognition et cultures" – sept 2001

Précisions et distinctions

1

La métacognition, ce sont des **processus réflexifs** qui permettent d'**interroger notre savoir**.

2

Les stratégies métacognitives, ce sont des **processus réflexifs** qui permettent de **mieux apprendre** (apprendre à apprendre).

Précision

La métacognition est la manière avec laquelle les élèves planifie, contrôle et évalue leur manière de penser lorsqu'ils apprennent. Notre rôle est donc de les aider

Développer la métacognition

Prendre conscience des stratégies qui existent et qu'il peuvent utiliser.

Prendre conscience des stratégies efficaces en fonction du contexte

Travailler la capacité à inhiber des procédures au profit d'autres

Travailler les procédures de contrôle



Développer les stratégies métacognitives

Développer les stratégies qui permettent de mieux apprendre, de mieux retenir...



Pause

