Table des matières

1. Introduction 5

2. Cadre théorique 7

2.1. La métacognition 7

2.1.1. La métacognition à l'école 9

2.2. La médiation sociale 11

2.2.1. La médiation sociale à l'école 12

2.2.2. Le rôle du langage..... 13

2.2.3. Le travail coopératif comme élément de médiation..... 14

3. Démarche méthodologique 16

3.1. « Premier design » : Les cours « Apprendre à Apprendre » 17

3.2. « Second design » : Pratiquer la métacognition entre pairs 19

3.2.1. Evaluation du « second design » 21

4. Problématique en vue d'un « troisième design » 23

4.1. Elaboration du dispositif 23

4.2. Présentation des résultats 24

4.2.1. Construction et ajustement du dispositif 24

4.2.2. Synthèse de la progression des élèves dans leurs observations cognitives au cours de ce « troisième design » 34

4.2.3. Etude de cas à travers le dispositif 35

4.2.4. Parcours des élèves en difficultés à travers le dispositif du « troisième design » 44

4.2.5. Bilan du dispositif en lien avec ma pratique d'enseignante 66

4.2.5.1. Communication 72

4.2.5.2. Métacognition relationnelle 74

5. Articulation à l'enseignement spécialisé 77

6. Conclusion 79

7. Bibliographie 83

1. Introduction

L'évaluation à l'école obligatoire permet non seulement de savoir si l'élève a acquis ou non les connaissances et compétences décrites dans le plan d'études, mais aussi de l'aider à progresser dans ses apprentissages, et permettre à l'enseignant d'adapter ses cours pour favoriser la progression de l'élève.

Elève, je n'ai connu que les évaluations sommatives qui interviennent en fin de chapitre, celles qui sanctionnent et établissent la hiérarchie du meilleur au moins bon élève. J'ai connu le ventre qui se serre, les idées qui se brouillent, l'impression de ne plus rien savoir, la peur de rendre feuille blanche.

Enseignante, je me suis posé la question du comment aider les élèves à faire face à ce type d'évaluation, comment les aider à l'appréhender et à s'y préparer ?

J'enseigne depuis plus de 20 ans à l'école secondaire et j'ai toujours eu pour habitude de faire passer à mes élèves des prétests une dizaine de jours avant chaque évaluation sommative.

Le prétest ressemble fortement au travail écrit de fin de chapitre et teste les mêmes objectifs. Je demande à l'élève de s'y préparer sérieusement pour que je puisse évaluer ses compétences en rapport avec chaque objectif.

Je considère le prétest comme un outil :

- pour l'élève car il lui permet de savoir où il en est par rapport aux notions travaillées, ce qu'il doit encore revoir et exercer.
- pour moi-même, car il m'indique quelles sont les notions qui ne sont pas encore maîtrisées et quels sont les élèves concernés. Je peux ainsi adapter mes leçons en proposant une pédagogie différenciée avant de préparer l'évaluation sommative.

Alors que le prétest devrait permettre la remédiation et la progression de l'élève, diminuer l'angoisse face à l'inconnu, susciter l'intérêt en tant qu'outil d'apprentissage, j'ai souvent constaté dans mes classes le peu de différence entre les résultats au prétest et ceux obtenus à l'évaluation sommative. Si, dans les classes hétérogènes où j'ai enseigné, la plupart des élèves en réussite scolaire concevaient l'utilité du prétest dans le sens qu'il favorise leur implication dans la préparation de l'évaluation sommative, rares sont les élèves en difficultés scolaires qui savaient vraiment en tirer profit pour réfléchir sur leurs processus d'apprentissage. Détailler les objectifs testés, les évaluer lors du prétest et demander aux élèves de s'autoévaluer n'est pas suffisant pour une préparation autonome à l'évaluation sommative. Les exercices de remédiations qui sont proposés à la suite du prétest ne permettent pas à l'élève en difficulté d'atteindre les objectifs fixés pour l'évaluation sommative. Trop souvent, le prétest reste en classe, car les élèves en difficultés scolaires ne savent pas comment traiter les informations transmises et se sentent découragés suite aux efforts

consentis qui n'ont pas porté leurs fruits. Si le prétest diminue le stress face à l'inconnu, je ressens encore chez plusieurs élèves de l'anxiété lors d'une évaluation sommative et les questions à la lecture des consignes persistent.

Je me demande comment intégrer le prétest dans mon enseignement en tant qu'outil pédagogique pour permettre à l'élève de s'impliquer de manière autonome dans sa propre progression et dans quelle mesure le développement des compétences métacognitives à la suite du prétest favorise l'implication de l'élève en difficulté dans sa préparation à l'évaluation sommative.

Mon intérêt pour cette problématique vient également du fait que j'ai moi-même été confrontée à des problèmes d'apprentissage, passant des heures à réviser pour des résultats juste suffisants. Mes parents, enseignants, m'ont coachée tout au long de ma scolarité obligatoire sans que je ne gagne en autonomie. Enseignante à mon tour, j'ai également cherché à aider mes élèves à mieux apprendre. Quand j'entends : « L'école enseigne tout sauf à apprendre », je m'interroge, car je sais que bien des enseignants conseillent les élèves dans la planification de leur travail et les sensibilisent à toutes sortes de stratégies de mémorisation, de compréhension de lecture, de rédaction, d'analyse de problèmes. J'ai mesuré les changements intervenus dans ce domaine par rapport à l'école de mon enfance et malgré tout il y a toujours des enfants qui ne savent pas comment apprendre.
Pourquoi les outils proposés en classe ne conduisent-ils pas à une amélioration notoire dans les apprentissages, notamment pour les élèves en difficultés ?
Pour conduire mon questionnement, je vais m'intéresser aux concepts théoriques de métacognition et médiation qui, avec l'action de l'apprenant sur son environnement, se sont révélés être indispensables au développement cognitif.

2. Cadre théorique

2.1 La métacognition

Bell (1991) met en évidence une confusion conceptuelle autour de la métacognition liée aux différents modèles théoriques. Elle cite Piaget qui définit ce qu'on appelle aujourd'hui la métacognition comme « une nouvelle forme de connaissance qui implique une reconstruction complète et une reconceptualisation progressive de l'activité cognitive » et Flavell pour qui « la métacognition constitue un ensemble de capacités destinées à optimaliser l'activité cognitive » (p.14).

Piaget (1974) n'utilisait pas le terme de métacognition, mais parlait du processus de *prise de conscience* lors du passage de la *réussite pratique* à la *compréhension conceptuelle.* Actions et conceptualisations se déroulent dans un va-et-vient autonome en respectant différents stades, « chaque construction nouvelle s'appuie, en son point de départ, sur des éléments qui sont tirés des niveaux antérieurs par abstractions réfléchissantes » (p. 243).
Il y a *abstraction réfléchissante* quand l'individu observe son action, réfléchit à ses effets dans un processus métacognitif de prise de conscience qui permet par rétroaction d'adapter les schèmes antérieurs pour mieux guider l'activité en cours.

Cité par Noël (1997), Flavell, l'un des pionniers dans le domaine de la métacognition, donne la définition suivante :

> La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits ou de tout ce qui y touche (…). La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation des processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret (p.8).

Noël (1997) relève l'ambiguïté de la définition, qui englobe plusieurs aspects de nature différente : la connaissance de sa cognition, la conscience par le sujet de ce que produit son action, l'auto-évaluation de son action et sa régulation.
Lors de mes lectures, il n'a pas toujours été facile de savoir à quel niveau les auteurs situaient le concept de la métacognition, ou à quels processus, *cognitifs* ou *métacognitif*s, ils faisaient référence, et quelles connaissances étaient abordées :

- les connaissances déclaratives, définies comme des informations factuelles. *(Savoir que j'ai une mauvaise mémoire, par exemple)* ;

- les connaissances procédurales qui font référence à l'utilisation de ces connaissances dans des situations précises avec contrôle et régulation des processus mis en place. *(Savoir par exemple comment procéder pour pallier ma mauvaise mémoire, faire un résumer de la matière vue en classe me permettra de mieux mémoriser, etc.).*

La question *« Comment résumer ? »* touche alors à l'aspect déclaratif et procédural. Des processus cognitifs doivent donc être mis en place pour accomplir ce qui a été réalisé au niveau métacognitif. Il est parfois difficile de différencier ce qui est cognitif de ce qui est métacognitif.

Je constate toutefois que la plupart des auteurs s'accordent sur les points suivants :

- Le concept de métacognition se distingue de celui de cognition par sa définition littérale : « connaissance sur la connaissance », et du fait que la métacognition touche à deux aspects :
  - les métaconnaissances sont les connaissances que le sujet possède (ou croit posséder) sur sa propre cognition, sur la tâche à accomplir et sur les stratégies à mobiliser, à l'instar de Doly (1999, p.20), j' y distingue *les produits cognitifs et les processus cognitifs ;*
  - les habiletés métacognitives qui permettent au sujet d'organiser son activité cognitive, de la gérer et de la réguler en mobilisant ses métaconnaissances.
- La métacognition est liée au développement cognitif et se développe avec l'âge et l'expérience. Elle place le sujet au centre de son apprentissage, en lui conférant une autonomie dans la construction de ses savoirs.

Pour Dias (2003), c'est la prise de conscience de ses processus cognitifs et les connaissances sur son fonctionnement cognitif qui rendent le sujet « métacognitif ».
Mais en se basant sur cette définition, force est de constater que le fait d'être « métacognitif » ne suffit pas dans tous les cas à influencer les performances du sujet.
Les métaconnaissances du sujet peuvent influencer tout aussi bien positivement que négativement les processus cognitifs, selon les données en sa possession et ses croyances.
En voici des exemples.

- Pour comprendre un texte, un élève décidera de s'arrêter sur chaque mot inconnu de rechercher sa signification. Un autre élève lira une première fois le texte dans son entier pour parvenir à en dégager le sens général et décidera dans un deuxième temps quels sont les mots inconnus importants à connaitre.
- L'élève qui se considère moins performant que ses camarades, *« Je suis nul en anglais »,* peut mettre en place des stratégies d'évitement qui occasionneront des mauvais résultats. Par contre l'élève qui reconnait ses capacités, *« Je suis fort en*

anglais » sera plus enclin à fournir l'effort nécessaire pour acquérir une nouvelle notion scolaire. Les métaconnaissances touchent dans le cas présent à l'estime de soi de l'apprenant. Nous savons le rôle essentiel que joue la composante affective dans la motivation pour le travail scolaire. Nous en reparlerons un peu plus loin.

- La prise de conscience des processus cognitifs nécessaires à une tâche n'assure pas obligatoirement le bon déroulement de cette dernière, car le sujet peut en être conscient sans forcément les appliquer et elle n'aboutit pas forcément à une conduite efficace de la tâche ou à sa régulation si le sujet n'évalue pas les processus cognitifs mis en place.

Les métaconnaissances, tout comme les processus métacognitifs, se développent avec l'expérience acquise par le sujet suite à la confrontation à différentes tâches menées dans des activités individuelles et sociales pour autant que le sujet puisse adopter une position « méta » et remettre en question ses connaissances et les processus cognitifs utilisés.
Lafortune (2000) met l'accent sur une dimension importante des habiletés métacognitives : la capacité de l'apprenant à faire une synthèse verbalisée de sa démarche mentale, un retour sur sa démarche pour juger de son efficacité. Doly (1999) parle de la capacité de l'élève à réélaborer à un niveau abstrait ce qu'il a expérimenté dans le concret. Elle ajoute en citant Piaget, que l'élève devient ainsi peu à peu « capable de théorie », il est passé d'une intelligence « pratique » qui réussit sans savoir comment à une intelligence « formelle » capable de raisonner et de réfléchir aux actions menées, d'évaluer les stratégies et de les transférer dans d'autres situations. (p.25). Il gagne ainsi en efficacité et en autonomie dans son travail d'apprentissage.
L'enrichissement des connaissances métacognitives influence positivement les processus mis en place par l'apprenant et dans une logique circulaire lui permet de développer toujours plus sa métacognition.
Nous retiendrons donc que la métacognition s'inscrit dans le principe de l'éducabilité développé par Bruner qui, s'inspirant de Piaget et de Vygotsky, a proposé une théorie constructiviste de l'apprentissage selon laquelle l'intelligence, tout comme la conscience de soi, se développent indéfiniment dans l'action du sujet, mais aussi dans son interaction avec autrui.

2.1.1 La métacognition à l'école

En se basant sur différentes recherches, Doly (1997) affirme que les compétences métacognitives se construisent chez l'enfant dès son plus jeune âge en fonction du style éducatif exercé par les parents. Des compétences métacognitives sont développées quand

les parents choisissent pour leur enfant des activités stimulantes, situées dans sa zone proximale de développement théorisée par Vygotsky, et quand ils ont avec leur enfant des interactions médiatisantes qui entrainent la réflexion et l'explicitation chez l'enfant.

Le développement des compétences métacognitives permet est un des buts de l'école. Dans un souci de « démocratisation de l'école », de lutte contre l'échec scolaire, les stratégies d'apprentissage ont été discutées et enseignées en classe bien avant que le PER de 2010 les mentionne comme faisant partie d'une des capacités transversales à mobiliser chez l'élève. Et pourtant, il n'est pas rare d'entendre les enseignants se plaindre que leurs élèves peinent à retenir les notions travaillées en classe, à transférer les apprentissages dans différents contextes, à organiser leur travail scolaire. Non, pas tous les élèves, mais ceux qui rencontrent des difficultés scolaires. Doly (1997) le rappelle, de nombreuses recherches ont démontré que les élèves en échec scolaire ont une déficience de type métacognitif bien plus que cognitif. « Ils ne savent pas qu'ils ont des métaconnaissances : savoir qu'on sait, c'est aussi savoir ce que l'on sait – et donc l'avoir compris » (p.28). Ils ne parviennent donc pas à choisir des stratégies d'apprentissage efficaces. Ils ne se perçoivent pas comme des acteurs principaux dans leurs apprentissages qu'ils n'ont pas le sentiment de pouvoir contrôler. Ils subissent donc des échecs répétés et les ressources motivationnelles susceptibles de leur permettre de surmonter leur découragement sont déficientes. Comme l'explique Boekaerts, citée par Cosnefroy (2011), l'élève en échec évalue la situation d'apprentissage comme menaçante et des émotions négatives (colère, anxiété …) l'empêchent de prendre suffisamment de distance par rapport à la situation pour comprendre les raisons de ses difficultés. L'objectif inconscient de l'élève n'est à ce moment-là plus de réussir, mais de retrouver son bien-être ou tout au moins de ne pas le péjorer.

Sans trouver en eux-mêmes les moyens de progresser et de développer leur autonomie, ils perdent confiance en leurs capacités. En rendant l'élève conscient de ses compétences, la métacognition engage et soutient sa motivation à mettre en place des processus d'autorégulation. La métacognition met ainsi en interdépendance le cognitif et l'affectif.

Si comme l'affirment un grand nombre de psychologues et de pédagogues, les compétences métacognitives s'apprennent, se développent, comment les enseigner ?

Un grand nombre de praticiens recourent depuis plusieurs années à des méthodes d'éducation cognitive visant à augmenter les capacités d'apprentissage des élèves et leur développement intellectuel. La richesse de l'offre dans ce domaine en formation continue permet de le constater : *Apprendre avec plaisir et réussir - Les stratégies d'apprentissage - Le cerveau qui se souvient : passerelles entre neurosciences cognitives et apprentissage - La gestion mentale - Cartes mentales, le plan B pour aider les élèves en DYSficulté ,* etc.

Toutes ces différentes approches touchent à la métacognition en cherchant à développer chez le sujet une prise de conscience sur son propre fonctionnement et/ou en lui proposant des

outils lui permettant de mieux gérer son activité pour atteindre les objectifs fixés par la tâche. Mais y parviennent-elles ?

La prise de conscience de l'élève est, rappelons-le, une construction personnelle de réélaboration. Comment accompagner l'élève vers une prise de conscience qui lui est propre, pour qu'il puisse par la suite de manière autonome y faire référence et continuer de construire sa connaissance ?

2.2 La médiation sociale

Du latin *mediare* (être au milieu de, s'interposer), la médiation selon son sens ordinaire réside dans l'action de servir d'intermédiaire. La médiation pédagogique est un concept développé par Vygotsky. Si le sujet construit de manière active ses savoirs, cette construction se fait dans son milieu social.

Pour Vygotsky, cité par Loarer (1998), le développement cognitif de l'enfant est en lien étroit avec son développement social. L'enfant grandit, se construit, entouré de personnes qui lui font découvrir les outils culturels, l'aident à les utiliser et à développer les compétences nécessaires pour vivre de façon autonome dans la société. L'apprentissage précède le développement, puis il y a corrélation entre les deux, « dans un processus d'appropriation de l'expérience sociale accumulée » (p.7).

Pour qu'il y ait construction de savoirs, les régulations interindividuelles engendrées par les interactions sociales doivent déboucher sur une autorégulation de l'apprenant.

> Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps entre personnes (inter-psychologie) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra-psychologie). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains. (Vygotsky 1978, p 57).

L'enfant avance dans ses apprentissages à travers des interactions sociales dites *de tutelles,* interactions entre un expert et un novice, pour autant que celles-ci interviennent dans la *zone proximale de développement*, zone proche du développement potentiel de l'enfant, ce qui permet à l'enfant de réaliser une tâche grâce au guidage d'un expert.

Ces interactions observées par Jérôme Bruner dans le cadre familial de l'enfant ont permis de théoriser le rôle de la médiation sociale dans l'éducation en général.

2.2.1 La médiation sociale à l'école

L'interaction seule entre l'élève et son environnement physique et social n'est donc pas suffisante pour la construction et l'intégration de nouveaux apprentissages. Weil-Barais & Resta-Schweitzer (2008, p.84) expliquent que ceux-ci s'élaborent grâce à la présence d'un médiateur permettant à l'élève de « s'en saisir de telle sorte qu'ils puissent en être transformés ». Elles définissent le système médiateur entre l'apprenant et le savoir, comme un système à différentes composantes : affective, relationnelle ou cognitive (p.85).
A l'école c'est généralement l'enseignant, qui propose les différents systèmes constitués de formes de tutelles, d'exercices à résoudre, de situations-problèmes, de représentations sémiotiques.
Il doit guider l'élève en lui offrant l'assistance dont il a besoin pour conduire sa tâche tout en l'incitant à l'auto-évaluation pour qu'il puisse petit à petit se gérer de manière autonome. Lafortune (2000) explique que pour pouvoir poser un regard métacognitif sur son apprentissage, un guide modèle et médiateur est, dans un premier temps, nécessaire.
« Le modelage consiste à se donner en exemple et non à donner un exemple pour permettre d'évaluer et de faire évoluer consciemment sa démarche » (p.16).

Pour prendre conscience de son fonctionnement cognitif, l'échange avec autrui est nécessaire et le questionnement indispensable.
L'enseignant, en posant des questions métacognitives, guide l'élève progressivement vers l'intériorisation.

- Il incite l'élève à l'introspection pour une meilleure connaissance de lui-même.
  Exemples : *« Comment te représentes-tu la situation ? », « Comment expliques-tu le résultat ? », « Quels sont tes besoins pour apprendre ?*
  Comment l'élève peut-il décider d'adopter certains processus d'apprentissage, d'en changer d'autres, s'il ne sait pas ceux qui correspondent à son propre fonctionnement cognitif et à sa manière de fonctionner ?
- Il permet à l'élève de planifier son action et d'anticiper les procédures.
  Exemples :*« Que t'est-il demandé ? Comment vas-tu t'y prendre ? Quelles sont les différentes étapes pour atteindre le but fixé ?*
- Il incite l'élève à s'autoévaluer, à évaluer ses démarches, à les comparer à d'autres, à construire des stratégies de remédiation.
  Exemples : *« Quelles sont tes erreurs ? », « Comment expliques-tu tes erreurs ? », « Comment les éviter ? »*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Si l'assistance d'un expert est nécessaire pour l'élaboration des connaissances et des compétences liées à une tâche, la prise de conscience de son action sur l'activité d'apprentissage est personnelle et ne peut se faire que par et pour soi-même.

2.2.2 Le rôle du langage

Weil-Barais & Resta-Schweitzer (2008) expliquent que, selon la conception de Vygotski, le langage a une place primordiale dans la médiation :

> Il n'a pas seulement une fonction référentielle (expression de l'« état du monde »), c'est le système sémiotique majeur dont l'attribution contribue à transformer le sujet. En effet, la mise en langage des idées nécessite des opérations cognitives diverses dont les plus importantes sont la sélection, l'identification, la catégorisation, la mise en relation et la conceptualisation. (p.87)

Cité par Doly (1999), Bruner, qui a développé la fonction d'étayage, considère le langage comme un outil privilégié, parce que non seulement il conduit la prise de conscience, mais aussi les interactions sociales. Il permet à l'expert la mise en place de l'étayage pour aider l'élève à acquérir petit à petit des attitudes propices à l'apprentissage et il permet à l'apprenant de verbaliser son action tout d'abord par une simple description avant d'arriver à travers tout un processus à une explication conceptualisée.

Des thérapies, comme la psychanalyse ou la systémie incitent le sujet à verbaliser, non seulement pour qu'il puisse se désencombrer, mais aussi parce que le choix des mots pour décrire la situation vécue, préciser la problématique rencontrée, permet au sujet de se décentrer, de prendre de la distance et ainsi adopter un autre angle de vue.

L'écriture constitue également un support à la réflexion en la structurant. Combien de fois ai-je expérimenté qu'en couchant mes idées sur papier, je parvenais à les organiser dans un tout plus cohérent avec une réflexion distanciée !

L'écriture est un outil qui peut favoriser et conduire l'introspection. Seul avec lui-même, le sujet précise ainsi sa pensée sans être préoccupé par le regard extérieur. Il a la possibilité de revenir sur ses écrits pour les modifier en fonction de nouvelles expériences et prises de conscience et ainsi développer un regard toujours plus précis sur qui il est.

Dans une activité pédagogique, Weil-Barais & Resta-Schweitzer (2008) précisent que n'importe quel système sémiotique, texte écrit, schéma… permet l'accroissement des compétences cognitives et est nécessaire à la pensée réflexive.

A ce titre le journal de bord me parait être un outil intéressant. Il accompagne l'élève durant l'année scolaire, témoigne de ses démarches réflexives et de ses acquis. Il permet à l'enseignant d'observer se élèves réfléchir et à l'élève d'apprécier le chemin parcouru.

Le rôle de l'écriture dans l'activité métacognitive est décrit par Peterfaivi (1991, p.202). Les écrits qui retracent les démarches choisies ou expérimentées par le sujet témoignent également de la prise de conscience des processus cognitifs.

- Ils constituent la « matière première » pour un travail réflexif a posteriori.
- Mais ce travail réflexif peut s'imbriquer dans l'activité d'écriture elle-même. « On réfléchit en écrivant ».

Consigner les tâches accomplies qui ont conduit à des progrès permet de s'en rappeler pour une réutilisation future.

2.2.3 Le travail coopératif comme élément de médiation

Crahay (2011, p.348) considère l'école comme « une communauté d'apprentissage » où chacun à des degrés divers, selon ses expériences, peut être à un moment ou à un autre un guide qui aide à la réussite d'une tâche.

Le travail coopératif en groupe ou en binôme est intéressant à plusieurs titres :

- l'activité d'apprentissage entre pairs se déroule dans leur zone proximale de développement. Les élèves se posent des questions, demandent des éclaircissements, des précisions, des justifications et se conduisent mutuellement dans l'élaboration de leurs connaissances ;
- le travail de groupe permet le partage des processus métacognitifs, des habiletés métacognitives et des stratégies d'apprentissage ;
- en cherchant à verbaliser ses métaconnaissances, l'élève réfléchit sur lui-même, prend conscience de ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas ;
- se rendre compte que ses camarades rencontrent également des difficultés permet de rassurer l'élève qui a une faible estime de lui-même.

Pour qu'elle soit un élément de médiation, la coopération doit amener au questionnement et à la confrontation dans laquelle des avis différents sont partagés et diverses approches ou démarches sont évaluées. Les élèves confrontés à d'autres idées que les leurs doivent argumenter, remettre en question leurs conceptions et se mettre d'accord afin de résoudre la tâche commune. La différence de points de vue peut ainsi générer le conflit sociocognitif.

Tout en se basant sur les travaux de Piaget qu'elles lient à ceux de Vygotsky, les théories socioconstructivistes ont également mis en avant le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif de l'apprenant. Zittoun (1997) explique que les interactions sociales entre pairs, dans un contexte d'apprentissage sans menace affective, aident à provoquer un conflit cognitif chez l'apprenant qui prend conscience de réponses différentes des siennes, d'autres manières de fonctionner et qui ainsi remet en question ses représentations dans une

décentration cognitive pour les faire évoluer vers la phase d'équilibration au moment de la restructuration cognitive. Le conflit cognitif provoqué par un point de vue différent du sien conduit à un progrès si l'apprenant parvient en l'intégrant à faire évoluer sa propre représentation de la situation.

Les différents éléments théoriques et les conclusions des expériences pédagogiques déjà réalisées autour du sujet de la métacognition m'amène à la question de recherche suivante : ***Dans quelle mesure le prétest peut être un outil pour développer les compétences métacognitives de l'élève en difficultés, afin de renforcer son sentiment de contrôlabilité et donc son implication dans ses apprentissages ?***

Je fais les hypothèses suivantes :

1. l'analyse régulière de ses progrès, de ses erreurs et de ses stratégies à travers des activités de réflexions individuelles guidées va permettre à l'élève de développer ses métaconnaissances et de l'inciter alors à réguler ses habiletés métacognitives pour un meilleur apprentissage ;
2. à travers ce type de réflexions, le statut de l'erreur change, celle-ci devient « tremplin » pour développer ses capacités cognitives et métacognitives ;
3. le travail entre pairs, se situant dans la zone proximale de leur développement, peut conduire les réflexions cognitives et métacognitives. Les élèves sont plus réceptifs aux conseils de leurs camarades qu'à ceux de leurs enseignants, ceci d'autant plus en période d'adolescence ;
4. ce travail d'entraide entre pairs peut créer des liens entre les élèves de la classe, qui peuvent ainsi constater que chacun fait des erreurs.

3. Démarche méthodologique

Mon travail s'inscrit dans une démarche pragmatique de recherche action qui, à partir de l'analyse critique d'expériences réalisées dans ma pratique professionnelle, propose un nouveau dispositif pédagogique. La méthodologie de recherche que je vais appliquer se base plus précisément sur *la recherche orientée sur la conception* (DBR Collective, 2003) en lien avec *le design experiment* théorisé par Brown (1992). La méthodologie est caractérisée par une démarche qui évolue sur plusieurs cycles en se basant sur les observations et analyses de l'expérience réalisée.

> La flexibilité du processus de *la Recherche orientée par la Conception* est liée au fait que, en raison de l'émergence de connaissances concomitantes, des révisions du plan initial peuvent être rendues nécessaires, mais ces révisions doivent être compatibles avec le plan d'ensemble de la recherche (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p.86).

Les réflexions faites suite aux deux premiers designs (conceptions) expérimentés m'ont conduite à réviser certaines croyances ou hypothèses pour apporter des modifications en vue de tendre toujours davantage vers l'objectif fixé, à savoir le développement des capacités métacognitives de mes élèves. Comme l'expliquent Sanchez & Monod-Ansaldi (*ibid*.), la pratique teste la théorie qui s'affine et se précise au travers des résultats obtenus pour ainsi offrir de nouvelles possibilités de mises en pratique testées à leur tour et ceci jusqu'à l'obtention d'une démarche satisfaisante adaptée à la réalité complexe du terrain.

Ma recherche se porte sur les quatre activités du 3ème design. J'ai choisi de l'effectuer sur mon lieu de travail dans une école secondaire à Neuchâtel, avec des élèves de 9ème harmos, auxquels j'enseigne le français niveau 1. Ma classe est composée de 16 élèves rencontrant des difficultés plus ou moins importantes en français.

J'ai choisi de privilégier un recueil de données qualitatives.
Une première partie des données provient des productions écrites de mes élèves dans leur journal de bord, à partir des observations qu'ils ont faites après le prétest et après l'évaluation sommative. Une seconde partie des données comprend mes observations de leurs prétests et de leurs évaluations sommatives. Et une troisième partie des données est composée de l'analyse que j'ai faite en comparant leurs observations et les miennes. Les observations ont été consignées dans un tableau pour chaque activité. *Cf. Annexes 1 à 4*

Ces données ont été récoltées à quatre reprises, du mois d'octobre 2015 au mois de mars 2016, lors des évaluations dans les domaines de structuration en français.

3.1 « Premier design » : Les cours « Apprendre à Apprendre »

Depuis les années 90 et pour une quinzaine d'années, l'école secondaire régionale de Neuchâtel a proposé aux élèves des classes de 8ème d'orientation et de transition des cours facultatifs « Apprendre à Apprendre », dispensés par des enseignants dont je faisais partie, formés à la gestion mentale selon Antoine de La Garanderie.

Si les élèves mis en situation ont pu y découvrir et expérimenter les gestes mentaux qui favorisent l'apprentissage, j'ai souvent constaté que les élèves en réussite scolaire les maitrisaient et n'apprenaient donc pas grand-chose, alors que cet enseignement ne suffisait pas à favoriser l'apprentissage et l'organisation du travail pour les élèves en difficulté scolaire. Je regrette que ces cours aient été dispensés pendant des années, sans véritable remise en question de l'Ecole, sans enquêtes auprès des enseignants, des élèves et de leurs parents. Je n'ai moi-même pas suscité le débat, mais en disciple fidèle j'ai appliqué la méthode reçue sans analyser la situation pédagogique.

- Des outils généraux étaient enseignés aux élèves hors contexte, sans lien avec les disciplines et leurs particularités. Et je comprends mieux à présent pourquoi il est demandé dans le PER que l'enseignement des stratégies d'apprentissage prenne place dès le cycle 1 en s'inscrivant à l'intérieur des différentes disciplines scolaires.

  Comme le dit Doly (1997), « La métacognition n'est pas une compétence psychologique vide, indépendante des savoirs. Elle s'élabore parce qu'elle vient médiatiser le rapport du sujet à des savoirs spécifiques, parce qu'elle devient un outil pour accéder à des connaissances particulières, dans des disciplines particulières » (p. 18).

  Selon Vygotski et Bruner cités par Loarer (1998), « Les savoirs sociaux et pragmatiques notamment, mais aussi les savoirs cognitifs, se manifestent d'abord sous une forme contextualisée, et un aspect important du rôle de médiateur est de faciliter la décontextualisation » (p.154).

  C'est donc la pratique de la métacognition médiatisée dans une activité significative pour l'élève qui devrait lui permettre la mise en œuvre et l'évaluation de stratégies spécifiques à une tâche. Et c'est la prise de conscience d'attitudes, de compétences, de savoirs en rapport avec une tâche précise qui permet par la suite le transfert des stratégies.

  Lors des leçons « Apprendre à Apprendre », j'enseignais les stratégies comme des routines à adopter. L'élève était amené à appliquer les habitudes mentales qui

correspondaient à son profil sans suffisamment réfléchir sur lui-même, sur ce dont il a besoin pour être performant, et sans véritablement contrôler la portée des procédures qu'il a mises en œuvre dans la gestion de la tâche.

- Les cours étaient fortement encouragés par des parents désireux que leur enfant réussisse au mieux son année d'orientation. Le caractère facultatif devenait pour bien des enfants obligatoire. Quand un élève n'a pas perçu la valeur d'une activité d'apprentissage, il est difficile pour lui de dégager une force motivationnelle suffisante pour s'y engager, de faire des efforts et en tirer profit. Interviennent les croyances, les intuitions, les émotions que l'élève a forgées dans son passé scolaire et nous savons l'importance de cette dimension affective dans la décision (consciente ou inconsciente) de s'engager ou non dans une activité d'apprentissage.
- En faisant la promesse que la motivation et le plaisir d'apprendre ne viendraient qu'une fois les techniques de bases maitrisées et les premiers résultats positifs constatés par l'élève, la méthode ne tenait pas suffisamment compte des facteurs affectifs de l'élève. Un élève en difficultés, qui a souvent fait des efforts sans que ces derniers ne portent les fruits escomptés, se décourage. Après des échecs répétés, il n'a pas une bonne estime de lui-même, se sent scolairement incompétent et peine à rassembler les forces motivationnelles nécessaires pour s'engager dans une nouvelle activité d'apprentissage.

  Métacognition et motivation sont interdépendantes. Pour chercher et tester de nouvelles stratégies, l'élève doit être en mesure de surmonter son découragement en mobilisant des ressources motivationnelles qui reposent sur une bonne estime de lui-même. Et c'est le fait de vivre des expériences métacognitives réussies, avec une autorégulation qui a permis d'atteindre les objectifs visés, qui redonnera ou alimentera la motivation de l'élève.
- Convaincus par la méthode, les élèves désireux de faire plaisir à leurs enseignants et/ou à leurs parents appliquaient les stratégies conseillées. Mais sans motivation intrinsèque suffisante, sans prise de distance et réflexion de l'élève sur lui-même, sans contrôle personnel sur la gestion de la tâche, transférer les stratégies dans d'autres apprentissages est difficile.

Noël (1997) signale que des recherches menées sur la métacognition ont montré que l'aide visant essentiellement à enseigner des stratégies cognitives n'assure pas le transfert et l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages. C'est la capacité de l'élève d'analyser ses processus cognitifs de manière consciente et d'en faire le lien avec ses performances qui peut permettre d'améliorer l'efficacité de son apprentissage.

Pour ces raisons, les cours « Apprendre à Apprendre » tels que je les ai enseignés m'ont apporté des désillusions, tout comme les appuis scolaires proposés aujourd'hui encore par l'école secondaire aux élèves en difficulté.
J'ai pris conscience que la simple réexplication des notions non acquises ne suffit souvent pas à augmenter les performances des élèves en difficulté scolaire. Je suis persuadée qu'elle doit être accompagnée d'un travail de fond sur la relation du sujet à l'apprentissage.
Mais bien sûr il est difficile pour des élèves en âge de scolarité, voire même pour des apprenants plus âgés, d'analyser seuls leurs fonctionnements cognitifs et affectifs, les stratégies employées, leurs effets positifs et négatifs, et d'élaborer seuls des remédiations possibles. L'aide d'un médiateur est nécessaire, voire indispensable.
J'ai continué à pratiquer de temps à autre la gestion mentale avec mes élèves, en particulier lors de l'apprentissage du vocabulaire ou à la lecture d'une consigne complexe. Je leur ai également proposé des stratégies pour les aider à apprendre, à planifier leur travail ou à conduire leurs réflexions.

3.2 « Second design » : Pratiquer la métacognition entre pairs

Au début de l'année scolaire 2014-2015, j'ai reconsidéré les activités de métacognition proposées à mes élèves en redéfinissant ma position, que j'ai souhaitée davantage « médiatrice » que « tutrice », avec un rôle de gestion de l'activité et de la communication et moins de soutien actif ou de modèle à suivre. Cette position me semblait mieux adaptée dans l'enseignement à une classe d'une vingtaine d'élèves adolescents.
J'ai donc proposé un nouveau projet pour aider les élèves dans leurs apprentissages en développant leurs compétences métacognitives :

- par des réflexions introspectives individuelles guidées, à travers le système sémiotique de l'écrit ;
- et une régulation interindividuelle orale entre pairs dans un esprit de coopération et d'entraide.

Le but étant d'aboutir à des connaissances stratégiques sur son propre fonctionnement cognitif, sur celui de ses pairs et sur les stratégies à utiliser pour réussir dans une tâche à accomplir.
Comme le dit Büchel, cité par Vianin (2012) :

> La métacognition est aussi bien un but qu'une méthode : but parce que l'élève apprend à mieux connaitre son propre fonctionnement cognitif et comparer ce dernier au fonctionnement d'autres personnes ainsi qu'au fonctionnement idéal ; méthode parce que les processus sont plus efficaces lorsqu'ils sont rendus conscients (p.58).

Comme je l'ai déjà soulevé dans mon introduction, j'ai toujours considéré le prétest comme un outil pour une préparation à l'évaluation sommative. S'il permet aux élèves de se familiariser aux types d'exercices qui évalueront les notions travaillées, j'ai l'impression que très peu d'élèves l'utilisent pour se préparer à l'évaluation sommative. Il constitue un bon indicateur des notions acquises ou à revoir. Et je souhaite qu'il devienne pour mes élèves un objet de réflexion distancée et un outil qui les aide à progresser.

Au début de l'année scolaire 2014, j'ai décidé que le prétest servirait de base à la réflexion :

- dans un travail individuel d'une dizaine de minutes, l'élève énumérait dans un cahier de bord les réussites et les difficultés rencontrées dans le prétest et cherchait à les expliquer ;
- durant une quinzaine de minutes, les élèves par groupe de trois discutaient des stratégies d'apprentissage qui fonctionnaient pour eux, conseillaient leurs camarades en fonction des problèmes rencontrés ;
- la leçon se terminait en plénum par une discussion sur les découvertes réalisées.

L'élève était libre de prendre ou non note dans son cahier de bord de ce qui était susceptible de pouvoir l'aider dans la préparation de son travail écrit.

Cette démarche par rapport à un enseignement transmissif « enseignant-élève » permet à l'apprenant de s'impliquer activement dans ses apprentissages. Je pense aussi que certains élèves sont plus réceptifs aux conseils de leurs camarades qu'à ceux de leurs enseignants, ceci d'autant plus à l'adolescence. Ils se sentent peut-être plus à l'aise d'exprimer, de soutenir leur démarche et leur point de vue face à des pairs que face à l'enseignant expert.

Selon Mottier Lopez (2012) : « Un des objectifs de ce modèle est d'encourager le partage des compétences entre les membres de la classe et de créer des conditions favorables à l'émergence de multiples zones de développement proximal dans la classe» (p.30).
Mais à travers mes observations durant l'activité, j'ai constaté que divers facteurs ont pu entraver les régulations interindividuelles et intraindividuelles. J'ai été amenée à considérer la dimension psychoaffective qui entre en ligne de compte dans l'implication de l'élève dans la tâche, dans ses capacités communicationnelles et dans le processus d'autorégulation. D'une fois à l'autre :

- les mêmes élèves prenaient le rôle de leader dans le groupe ;
- les mêmes élèves mettaient un frein à leur implication et parfois au bon fonctionnement du groupe.

Rapport-Gratuit.com

Vianin (2007) explique qu'un enfant qui n'a pas développé un sentiment d'appartenance dans un groupe classe peut rencontrer des difficultés à s'engager et à persévérer dans les tâches cognitives. Comme le signale Lieury (cité par Vianin, 2007), l'élève libre de s'investir dans une activité, mais qui considère ses compétences comme faibles, aura tendance à fuir l'activité qui lui est proposée.

- Certains élèves comparaient leurs erreurs avec celles de leurs camarades, non pas dans le but de les expliquer, mais d'essayer de trouver une faute qui aurait été injustement signalée.
- Certains élèves minimisaient les causes et la portée de leurs difficultés pour garder une image positive d'eux-mêmes.

Vianin (*Op.cit.*) explique que pour se protéger les élèves en difficultés scolaires attribuent leurs échecs répétés à des facteurs qu'ils ne peuvent pas contrôler, leur manque d'intelligence par exemple ou l'injustice de l'enseignant.

3.2.1 Evaluation du « second design »

Suivant les groupes, en fonction de l'écoute entre participants, j'ai observé un travail réflexif inégal. Cette expérience a également amené son lot de points positifs.
Les mises en commun étaient productives, bien des idées émergeaient, qu'elles soient individuelles ou qu'elles proviennent du groupe. Les élèves qui les formulaient semblaient fiers et convaincus de leurs stratégies.
La verbalisation permet la conceptualisation et participe à la prise de conscience, pour autant que des questions « investigatrices » conduisent la pensée réflexive. Il n'est pas facile pour des pairs d'avoir ce rôle de « tuteur ». En comparant ses stratégies avec celles de ses camarades, l'élève se rend compte des différentes approches possibles, ce qui provoque chez lui un conflit cognitif le poussant à remettre en question ses conceptions dans un processus d'autorégulation qui aboutit soit à un nouvel équilibre, signe de progrès, soit à l'équilibre antérieur, ce qui signifie qu'il n'a pas acquis de nouvelles connaissances. Là aussi la dimension affective joue un rôle important. Seules une bonne estime de soi et une confiance dans le groupe permettent de s'engager dans une prise de conscience de ses métaconnaissances afin de les reconsidérer, de les modifier et d'en construire de nouvelles.

Lors du bilan personnel de fin d'année, un tiers des élèves de la classe était mitigé par l'expérience. Ils disaient avoir appris quelques « trucs », mais pas assez pour améliorer significativement leurs résultats scolaires. Un deuxième tiers de la classe disait n'avoir rien appris, soit parce que les élèves utilisaient déjà les bonnes stratégies, soit parce que ce travail leur semblait inutile en français, discipline dans laquelle ils s'en sortaient bien. Un dernier tiers

de la classe a exprimé des avis favorables, ce travail réflexif en commun leur a permis de tester des stratégies et d'en adopter de nouvelles qui leur convenaient.
Dans cette expérience, comme dans le premier « design », l'accent a été mis sur le partage des stratégies cognitives, au détriment d'une réflexion métacognitive sur les stratégies.
Doly (1998) différencie les stratégies cognitives des stratégies métacognitives par le fait que « Les premières qui n'ont pu être que transmises, n'ont pas fait comme les secondes, l'objet d'un travail d'appropriation et de prise de conscience » (p.8).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4. Problématique en vue d'un « troisième design »

Au même titre que les compétences cognitives, les compétences métacognitives doivent être enseignées en classe, cela fait partie du cahier des charges de chaque enseignant.

- Quelle activité proposer pour que les élèves développent leurs métaconnaissances et les utilisent ?

Dans l'approche constructiviste, à la base de la métacognition, je dois placer mes élèves au cœur de l'activité pour qu'ils puissent observer leur action, réfléchir à ses effets dans un processus métacognitif et leur proposer une activité où, comme le dit Piaget, *actions et conceptualisations se dérouleraient dans un va et vient autonome.*

Dans un premier temps, je souhaitais faire acquérir à mes élèves des compétences métacognitives pour améliorer leurs résultats scolaires en espérant ainsi augmenter leur motivation à apprendre. Mon directeur de mémoire[1] m'a incitée à prendre davantage de distance et à me placer dans une position de chercheuse pour qui le résultat au test sommatif n'est qu'une indication parmi d'autres de l'apprentissage des élèves. Mon regard se porte alors sur la capacité des élèves à s'auto-évaluer, à réfléchir à la portée des stratégies mises en place, à réutiliser les compétences métacognitives acquises pour un maintien des effets dans le temps et un transfert possible dans d'autres disciplines, voire dans d'autres domaines extra-scolaires.

Le comportement métacognitif n'est pas spontané chez les élèves, il doit être provoqué par l'enseignant médiateur.

A travers ce troisième « design », je souhaitais aller plus loin qu'une proposition de méthode(s) à appliquer ou une liste de stratégies efficaces à tester. Car si les élèves en maitrisent les processus, ils ne les appliquent pas pour autant en dehors du regard de l'enseignant. Je souhaitais inciter l'élève à se poser des questions de manière consciente sur ses métaconnaissances, en espérant que ses réflexions lui permettraient de les faire évoluer et que le sentiment de contrôlabilité ainsi acquis par l'élève en difficultés renforcerait sa motivation dans les apprentissages. La conscience de ses difficultés et leur mise en mots après analyse du prétest devraient lui permettre d'identifier son(ses) besoin(s) et de définir une (des) tâche(s) pour pallier ses difficultés d'ici l'évaluation sommative.

4.1 Elaboration du dispositif

Weil-Barais & Resta-Schweitzer (2008) encouragent l'utilisation d'outils sémiotiques pour développer les compétences métacognitives de l'élève. J'ai offert à chaque élève un journal de bord que je leur ai proposé de personnaliser pour se l'approprier.

[1] Alaric Kohler

J'ai demandé aux élèves d'y consigner leurs observations, leurs réflexions, leurs démarches métacognitives après chaque évaluation : en comparant les mêmes erreurs (observations cognitives) ; en analysant leur typologie (explications cognitives) ; en cherchant à expliquer les raisons de chaque type d'erreurs (analyses et explications métacognitives) ; en constatant les progrès (observations et explications cognitives) ; en cherchant à expliquer les raisons de ces progrès (analyses et explications métacognitives) ; en réfléchissant à l'utilisation faite du prétest (analyse métacognitive).

Parallèlement aux élèves, j'ai cherché la typologie de leurs erreurs et j'ai observé leurs progrès. Mon travail consistait à observer et étudier l'évolution de leurs explications et analyses cognitives et métacognitives en lisant leur journal de bord, ainsi que l'impact sur leurs habiletés cognitives et métacognitives aux prochains tests.

4.2 Présentation des résultats

4.2.1 Construction et ajustement du dispositif

❖ Cycle 1

Lors du lancement de la 1ère activité métacognitive, j'ai expliqué les consignes et me suis assurée que le vocabulaire employé était compris. L'activité a été réalisée de manière individuelle afin que je puisse me rendre compte de la difficulté de la démarche pour l'élève.

Les questions posées aux élèves :

1. En comparant ton prétest et ton travail écrit :
   a. Note les notions qui ont été comprises dans l'intervalle.
   b. Note les progrès réalisés.
   c. Comment expliques-tu ces progrès ?
2. En comparant ton prétest et ton travail écrit, retrouves-tu des erreurs qui se ressemblent, qui ont un air de famille ? Si oui,
   a. A l'aide de couleurs différentes, souligne-les.
   b. Cherche à donner un nom à chaque « famille » d'erreurs
   ex : ces erreurs concernent … - ce sont des erreurs de …
3. Cherche à expliquer pourquoi ce type d'erreurs se répète ?
4. As-tu utilisé le prétest, si oui, décris précisément comment ?

- En analysant les réponses de mes élèves à la suite de la 1ère activité, j'ai constaté

1. des difficultés à définir les erreurs qui se répètent. *Cf. Annexe 5*

Deux élèves définissent les erreurs qui se répètent avec une typologie correcte, quatre élèves avec une typologie imprécise, quatre élèves avec une typologie incorrecte.

Quatre élèves n'ont indiqué aucune typologie ;

2. des difficultés à réfléchir métacognitivement aux raisons des erreurs qui subsistent, aux raisons des progrès et à l'utilisation faite du prétest. *Cf. Annexe 6*

Dix élèves, plus de la moitié de la classe, n'ont pas pu expliquer précisément les raisons des erreurs qui subsistent, dont quatre qui ne les ont pas identifiées. Les autres ont expliqué les erreurs qui subsistent en avançant les raisons suivantes : *manque de travail, manque de concentration, non compréhension d'une notion, lien avec une difficulté persistante.*

Six élèves, un tiers de la classe, n'ont pas pu expliquer les raisons de leurs progrès. Dix élèves ont expliqué leurs progrès en avançant les raisons suivantes : *travail, répétition, correction, entrainement sur des sites, aide extérieure, moins d'erreurs.*

Quatre élèves ont pu fournir des explications métacognitives sur la façon dont ils avaient utilisé le prétest pour préparer leur évaluation sommative : *refaire les exercices, comprendre les erreurs, corriger les erreurs, répéter les notions non acquises.* Quatre élèves ont expliqué vaguement l'utilisation faite du prétest. *Ex : Je l'ai utilisé pour répéter.*

Un élève dit avoir utilisé le prétest sans expliquer comment. Six élèves ne l'ont pas utilisé et n'ont donc donné aucune explication.

Les raisons avancées resteront sensiblement les mêmes tout au long des 4 activités.

❖ Cycle 2

Pour que les élèves abordent la 2ème activité métacognitive avec davantage de facilité, la formulation des questions est restée la même, seul l'ordre des questions a été quelque peu modifié. Dans la première activité métacognitive, je commençais par demander aux élèves de chercher à identifier et expliquer leurs progrès pour renforcer positivement la dimension affective de l'activité. Mais pour certains d'entre eux, les progrès étaient si peu visibles qu'ils ne savaient pas quoi répondre à la première question, ils abordaient, je suppose, la deuxième avec davantage d'appréhension. Travailler en premier lieu sur les erreurs qui se répètent est plus facile cognitivement et devait rendre l'entrée dans l'activité plus aisée, et permettre ensuite d'identifier les progrès, c'est-à-dire les erreurs qui ne se sont plus répétées. Lors de la première activité métacognitive, je me suis aperçue que des erreurs d'un certain type figuraient dans l'évaluation sommative et pas dans le prétest. Lors de la deuxième activité métacognitive, j'ai demandé à mes élèves d'identifier et d'expliquer ces « nouvelles erreurs ».

J'ai décidé de laisser les élèves encore une fois conduire seuls la deuxième activité métacognitive pour observer si les questions posées lors de la première activité métacognitive avaient fait leur chemin et si les élèves spontanément, réfléchissaient par eux-mêmes aux causes des erreurs subsistent et de leurs progrès.

Les questions posées aux élèves :

1. En comparant ton prétest et ton TE, retrouves-tu des erreurs qui se ressemblent, qui ont un air de famille ? Si oui,
   a. A l'aide de couleurs différentes, souligne-les.
   b. Cherche à expliquer pourquoi ce type d'erreur se répète.
2. Remarques-tu des types d'erreurs qui figurent dans le travail écrit, mais ne figuraient pas dans le prétest ? Si oui,
   a. Quels sont-ils ?
   b. Cherche à expliquer le pourquoi de ces erreurs.
3. Cherche à donner un nom à chaque « famille » d'erreurs.
   ex : ces erreurs concernent … - ce sont des erreurs de …
4. En comparant ton prétest et ton travail écrit :
   a. Note les notions qui ont été comprises dans l'intervalle.
   b. Note les progrès réalisés.
   c. Comment expliques-tu ces progrès ?
5. As-tu utilisé le prétest, si oui, décris précisément comment ?

- En analysant les réponses de mes élèves à la suite de la 2ème activité, comme pour la 1ère activité, j'ai constaté

1. des difficultés à définir les erreurs qui se répètent. *Cf. Annexe 5*

Un élève définit les erreurs qui se répètent avec une typologie correcte, cinq élèves avec une typologie imprécise, cinq élèves avec une typologie incomplète, trois élèves avec une typologie incorrecte. Trois élèves n'ont indiqué aucune typologie ;

2. des difficultés à réfléchir métacognitivement aux raisons des erreurs qui subsistent, aux raisons des progrès et à l'utilisation faite du prétest. *Cf. Annexe 6*

Douze élèves, les trois quarts de la classe, n'ont pas pu expliquer les raisons des erreurs qui subsistent, dont cinq qui ne les ont pas identifiées. Lors de la 1ère activité, la moitié de la classe n'avait pas réussi à le faire.

Cinq élèves, un tiers de la classe comme lors de la 1ère activité, n'ont pas réussi à expliquer les raisons de leurs progrès, dont un élève qui n'en a pas identifié. Le changement dans l'ordre des questions n'a pas permis une meilleure analyse des raisons des progrès.

La moitié de la classe, huit élèves, ont pu fournir des explications métacognitives sur la façon dont ils avaient utilisé le prétest pour préparer leur évaluation sommative. Ils étaient

quatre élèves à la 1ère activité. Trois élèves ont expliqué vaguement l'utilisation faite du prétest. Quatre élèves ne l'ont pas utilisé et n'ont donc donné aucune explication. Un élève n'a pas répondu à la question.

❖ Cycle 3

Avant de proposer la 3ème activité métacognitive, j'ai pensé utile de préciser aux élèves le but de réfléchir à leurs réussites et à leurs erreurs : Comprendre les processus qui ont conduit à la réussite et ceux qui ont contribué à maintenir les mêmes erreurs peut permettre de mettre en place des stratégies visant à progresser dans ses apprentissages. Mais j'en conviens, le but peut leur paraitre abstrait ou trop élevé à atteindre. Qu'évoque le terme progresser chez les élèves ? Fait-il partie du domaine du possible ? Ou alors est-il considéré comme mission impossible ? Pour l'élève en difficultés, il peut être synonyme de souffrances, d'efforts inutiles. Dans sa situation, mettre en place des stratégies, c'est être une fois de plus confronté à son sentiment d'impuissance. Le choix de stratégies renvoie à l'effort. Pour l'élève en réussite, pourquoi faire des efforts si la scolarité se déroule bien ? Quand l'élève en difficultés a trop souvent fait l'expérience que ses efforts ne paient pas, à quoi bon s'engager dans l'activité ?
Après mes lectures sur la métacognition et plus particulièrement sur ce qui touche à la prise de conscience, je me demande jusqu'où accompagner l'élève, que faut-il lui suggérer et à partir de quand faut-il le laisser construire seul pour permettre l'intériorisation de la démarche à travers la mise en lien des nouvelles composantes avec ses propres conceptualisations ? J'apprends en tant qu'enseignante à me poser au sens propre comme au sens figuré, à changer ma position dans ma relation aux élèves pour établir une relation plus complémentaire, à observer pour suggérer au bon moment, à laisser l'élève faire son bout de chemin.
« Aider, c'est en faire le moins possible… mais suffisamment pour que chaque élève réussisse ! » Gérard De Vecchi (2010, p.3).
La prise de conscience passe par l'action personnelle. Rendre l'élève acteur dans ses apprentissages permet aussi de modifier ou alors de consolider la conception qu'il se fait des raisons de ses réussites et de ses échecs. S'il sait, pour l'avoir expérimenté, que réussites et échecs dépendent aussi des stratégies qu'il a mises en place, il ressent alors le sentiment de pouvoir contrôler ses apprentissages, et développe ainsi les ressources motivationnelles nécessaires pour s'engager de manière autonome dans ses apprentissages.
De Vecchi, 2010 dit « Aider, c'est faire exister l'élève en tant qu'individu ». De Vecchi définit là un préalable à toute action pédagogique. En me référant à Piaget (1974), aider c'est aussi faire exister à l'intérieur, amener l'élève à dépasser la simple observation du résultat de son

action vers l'anticipation, c'est conduire l'élève d'une *prise de conscience périphérique* à une *prise de conscience* de plus en plus *centrale*.

La réflexion sur les méthodes de travail est peu familière aux élèves, j'ai alors décidé de mettre l'accent sur l'identification d'un besoin en particulier et la recherche d'une tâche pour y répondre. Si l'élève prend conscience de ses besoins à travers l'activité, celle-ci fera davantage sens pour lui. Si l'élève choisit lui-même son objectif, il s'impliquera certainement davantage dans l'activité. Mais réussir à se fixer un objectif ne signifie pas pour autant que celui-ci va être atteint. Cela va dépendre de l'efficacité des stratégies mises en place. Et c'est là que la métacognition entre en jeu.

- Quelles sont les métaconnaissances de l'élève ? A-t-il déjà un répertoire de stratégies en sa possession ? A-t-il testé leur efficacité ?

C'est ce que j'ai souhaité savoir en conduisant les deux premières activités métacognitives.
Au travers de la troisième activité métacognitive, je me demande s'il est capable de choisir des stratégies en fonction de la tâche à effectuer. Je souhaite aussi l'inciter à partager ses expériences avec ses camarades.
Partant de l'idée que le partage avec les pairs peut aider l'élève à entrer dans l'activité, à s'y investir et à développer ses habiletés métacognitives, j'ai envisagé un travail en binôme pour rechercher les typologies des erreurs dans le prétest et un travail de classe pour aider à définir une(des) tâche(s) permettant d'atteindre le(s) objectif(s) fixé(s).
J'ai proposé un travail en 5 temps mêlant travail individuel, travail en binôme et travail avec la classe entière, après le prétest pour préparer l'évaluation sommative et après l'évaluation sommative pour observer et expliquer les progrès et les difficultés qui ont persisté.

- 1er temps : travail individuel d'observations cognitives sur les erreurs commises.
- 2ème temps : travail en binôme d'observations cognitives sur les erreurs commises par le camarade.
- 3ème temps : travail individuel de réflexions métacognitives.
- 4ème temps : travail avec la classe de réflexions cognitives.
- 5ème temps : travail individuel de réflexions métacognitives, d'observations et d'explications cognitives.

Les questions posées aux élèves :

1er temps : Travail individuel

1. Observe tes erreurs au prétest.
2. Cherche à donner un nom à chaque "famille" d'erreurs.
   Prends note dans ton cahier de bord :
   Pt 2 : Ces erreurs concernent… Ce sont des erreurs de ….

2ème temps : Travail avec un(e) camarade

3. Ton (ta) camarade observe également tes erreurs et cherche aussi à leur donner un nom :
   Ces erreurs concernent… Ce sont des erreurs de ….
4. Vous discutez et vous vous mettez d'accord sur les types d'erreurs que tu as commises et tu les notes dans ton cahier de bord (Il y aura ou il n'y aura pas des changements par rapport à ce que tu avais déjà écrit au début, pt 2)
   Pt 4: Ces erreurs concernent… Ce sont des erreurs de ….

3ème temps : Travail avec un(e) camarade

5. En lien avec tes erreurs, tu définis un besoin, un objectif ou ce que tu aimerais travailler plus précisément lors de ta préparation pour le TE.
   Tu le notes dans ton cahier de bord :
   Pt 5: Pour progresser j'ai besoin de…
6. Pour atteindre cet objectif que tu t'es fixé, tu réfléchis à une tâche simple que tu t'engages à effectuer toi-même, à la maison, d'ici le travail écrit.
   Tu peux demander conseil à ton (ta) camarade qui peut t'aider à trouver cette tâche.

4ème temps : Travail avec la classe

7. Écoute les tâches proposées lors de la discussion en groupe classe. Et décris précisément la tâche que tu choisis d'effectuer dans ton cahier de bord.
   Pt 7: D'ici le travail écrit, je…

5ème temps :

8. Tu t'es fixé un objectif. Si tu en as besoin, tu peux le relire au point 5.
   Ensuite tu t'es fixé une tâche pour travailler cet objectif.
   a. Est-ce que cette tâche t'a permis d'atteindre ton objectif ? Si oui, je te félicite !
   b. Si non, cherche à expliquer pourquoi.
9. As-tu utilisé le prétest, si oui, décris précisément comment ?
10. En comparant ton prétest et ton travail écrit :
    a. Retrouves-tu des erreurs qui se ressemblent, qui ont un air de famille ?
    b. Si oui, à l'aide de couleurs différentes, souligne-les et cherche à donner un nom à chaque « famille » d'erreurs :
       ex : ces erreurs concernent … - ce sont des erreurs de …
11. En comparant ton prétest et ton travail écrit :
    a. Note les progrès réalisés.
    b. Comment expliques-tu ces progrès ?

- En analysant les réponses de mes élèves à la suite de la 3ème activité, j'ai constaté :

1. Dans l'analyse individuelle des erreurs au prétest, la majorité des élèves ont défini les typologies de leurs erreurs, mais celles-ci sont souvent imprécises et incomplètes.
Cf. Annexe 5
Trois élèves définissent leurs erreurs avec une typologie correcte.
Un élève n'a indiqué aucune typologie.
Par contre l'analyse avec un(e) camarade a permis pour dix élèves de compléter la typologie des erreurs.

2. Une légère amélioration dans la définition des erreurs qui subsistent. *Cf. Annexe 5*
Cinq élèves ont une typologie correcte. (Deux élèves à la 1ère activité et un élève à la 2ème activité.)
Trois élèves ont une typologie imprécise. (Quatre élèves à la 1ère et 2ème activité)
Trois élèves ont une typologie incomplète. (Cinq élèves à la 2ème activité)
Deux élèves ont une typologie incorrecte. (Quatre élèves à la 1ère activité et trois élèves à la 2ème activité)
Deux élèves n'ont indiqué aucune typologie. (Pas de différence avec la 1ère et la 2ème activités)

3. Des difficultés dans les réflexions métacognitives. *Cf. Annexe 6*
L'identification et l'explication des progrès restent problématiques pour un tiers de la classe, il n'y a pas de différence avec les deux premières activités. Mais seul l'élève 8 a rencontré des difficultés dans les trois activités.
Cinq élèves ont pu fournir des explications métacognitives sur la façon dont ils avaient utilisé le prétest pour préparer leur évaluation sommative. Ils étaient huit élèves à la 2ème activité.
Deux élèves disent avoir utilisé le prétest pour la préparation à l'évaluation sommative, sans décrire comment.
Sept élèves ne l'ont pas utilisé et n'ont donc donné aucune explication.

Dans cette 3ème activité, je ne leur ai pas demandé de réfléchir aux raisons des erreurs qui subsistent, car l'accent a été mis sur la réflexion à une tâche susceptible d'atteindre un objectif fixé par l'élève.

4. L'identification d'un besoin et la réflexion autour de la tâche visant à l'atteindre font appel aux capacités métacognitives de l'élève.
Je constate que la majorité des élèves ont identifié un ou plusieurs besoins et définissent une ou plusieurs tâches pour y répondre. *Cf. Annexe 6*

Rapport-Gratuit.com

Dix élèves disent avoir atteint un ou plusieurs objectifs fixés. Ceux qui ne l'ont pas atteint l'expliquent par un manque de temps, un problème de mémorisation, ou parce qu'ils n'ont pas effectué la (les) tâche(s) prévue(s).

L'échange sur les stratégies en séance plénière a donné des pistes pour le choix d'une tâche, mais pour leur en donner davantage :

- J'ai travaillé avec eux l'apprentissage du vocabulaire en utilisant la gestion mentale telle que décrite par Antoine de la Garanderie. Le choix du mot qui présente des difficultés orthographiques ou de compréhension du sens. La mise en projet d'apprendre ce mot dans un but bien précis. L'identification précise et la mise en évidence des difficultés. Le geste mental de se redire ou de revoir l'orthographe et la signification du mot dans sa tête en utilisant si possible ses 5 sens. Dans la mesure du possible, la mise en relation avec des règles connues.
- J'ai proposé une représentation et une explication des classes grammaticales à l'aide du Mind Mapping. Ensemble, nous avons construit une carte pour les fonctions grammaticales et je leur ai suggéré de manière facultative d'en faire une pour les adverbes.

❖ Cycle 4

Avant de proposer la 4ème activité métacognitive, j'ai travaillé avec la classe les explications cognitives et les réflexions métacognitives pour aider mes élèves à les préciser.

- Ensemble nous avons énuméré oralement une partie des typologies présentes dans les notions testées.
- Je suis revenue sur l'identification des besoins, des objectifs et des tâches en me référant à des exemples relevés dans la 3ème activité.

- Les besoins et les buts fixés doivent être en lien avec les notions travaillées dans le moment présent et non toucher à un objectif à long terme.

  Ex : « Je dois passer l'année »

  Vianin (2007) fait référence à plusieurs auteurs, selon lesquels plus le but visé par l'élève est proche, plus il mobilisera des ressources motivationnelles pour trouver les stratégies cognitives susceptibles de lui faire atteindre le but qu'il s'est fixé.
- Si l'objectif est décrit de façon trop générale, il est plus difficile pour l'élève de trouver une tâche.

  Ex : « Je dois être attentif. »

  Que signifie « concrètement », être attentif ? Quels processus précis mettre en place pour renforcer l'attention et la concentration ?

Ex : « Je dois prendre le temps »

Dans quelles circonstances et comment prendre le temps ?

- Comme la formule habituellement à Mathieu Ricard :« Il n'y a pas de grande tâche difficile qui ne puisse être décomposée en petites tâches faciles ».

  Ce qui signifie que les objectifs doivent être petits et précis. En découpant l'objectif final en plusieurs tâches, la probabilité de réussite est plus élevée.

- Dans cette 4ème activité, je leur ai demandé de préciser davantage les raisons de leurs progrès.

  Ex : « J'ai plus travaillé »

  Qu'entendent-ils par travailler ?

- J'ai observé des difficultés à entrer dans les activités métacognitives chez quatre élèves en particulier, des élèves qui à la fin du 1er semestre étaient en situation de non promotion.

- A plusieurs reprises, les élèves 3 et 8 n'ont pas répondu aux questions posées. Ils ont visiblement des difficultés à entrer dans une démarche qui ne fait pas sens pour eux, et face à laquelle ils sont pris au dépourvu. Un manque de motivation peut aussi s'expliquer par une mauvaise estime de soi suite aux échecs successifs que l'élève a dû vivre et ceci malgré les efforts consentis. Vianin (2007) parle de sentiment d'incapacité acquise ou de résignation apprise quand l'enfant est persuadé que, quoi qu'il fasse, il ne peut pas contrôler sa situation scolaire. Ce qui le conduit à démissionner avant même d'essayer.

  J'ai décidé d'accompagner les élèves 3 et 8 jusqu'au choix d'un objectif accessible et d'une tâche précise capables de leur faire vivre une situation de réussite.

- Les élèves 14 et 18 s'investissent dans l'activité, mais ont besoin de mon soutien pour répondre de manière plus ciblée aux questions posées.

- L'élève 1, en Suisse depuis moins de 2 ans, rencontre parfois des problèmes de compréhension de données. Lors de l'activité 3, j'ai relevé des progrès dans ses observations et explications, peut-être dus au travail avec un pair. Je vais lui choisir un partenaire à l'aise avec la terminologie, capable si nécessaire de lui préciser les consignes.

Les questions posées à l'élève sont les mêmes que pour l'activité 3.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- En analysant les réponses de mes élèves à la suite de la 4ème activité, je n'ai pas constaté d'améliorations significatives par rapport à la 3ème activité :

1. Dans l'analyse individuelle des erreurs au prétest *(Cf. Annexe 5)* :

Tous les élèves ont défini leurs erreurs. Cinq élèves l'ont fait avec une typologie correcte.

La majorité des élèves avaient une typologie imprécise ou incomplète.

L'analyse avec un(e) camarade n'a permis qu'à quatre élèves de compléter leurs explications cognitives. En feuilletant les journaux de bord, j'ai remarqué que deux élèves n'avaient pas tenu compte des observations faites par leur camarade. Je me demande pourquoi.

2. Dans la définition des erreurs qui subsistent *(Cf. Annexe 5)* :

Tous les élèves ont indiqué une typologie. Ils étaient encore quatre à avoir indiqué aucune typologie lors de la 3ème activité.

Cinq élèves ont une typologie correcte. Comme dans la 3ème activité.

Quatre élèves ont une typologie imprécise. Ils étaient deux dans la 3ème activité.

Un élève a une typologie incorrecte. Ils étaient deux dans la 3ème activité.

Sept élèves ont une typologie incomplète. Ils étaient trois dans la 3ème activité.

3. Dans les explications métacognitives *(Cf. Annexe 6)* :

Un quart des élèves de la classe ont encore des difficultés à réfléchir aux raisons des progrès. Par contre tous les élèves qui ont fait des progrès ont pu en identifier. Peut-être que l'intervention faite sur l'importance de porter son regard sur les progrès les a quelque peu sensibilisés.

L'explication aux raisons des erreurs qui subsistent est meilleure par rapport aux deux premières activités. (Pas de question à ce sujet à la 3ème activité.). Ils sont 4 élèves à ne pas donner les raisons contre 10 à la 1ère activité et 12 à la 2ème activité.

Comme à l'activité 3, les deux tiers de la classe, 11 élèves, identifient un besoin et une tâche, même s'il existe encore une confusion entre besoin et tâche chez 4 élèves. Malgré le travail en commun effectué autour de la définition et du choix de la tâche, celle-ci reste difficile à trouver ou à préciser pour un tiers de la classe.

Six élèves, ont pu fournir des explications métacognitives sur la façon dont ils avaient utilisé le prétest pour préparer leur évaluation sommative.

Deux élèves disent avoir utilisé le prétest pour la préparation à l'évaluation sommative, sans décrire comment.

Sept élèves ne l'ont pas utilisé et n'ont donc donné aucune explication.

4.2.2 Synthèse de la progression des élèves dans leurs observations cognitives au cours de ce "troisième design"

En vert : Les élèves qui ont réussi à identifier des erreurs qui se répètent et des progrès.
En orange : Les élèves qui ont réussi à identifier soit des erreurs qui se répètent soit des progrès.
En rouge : Les élèves qui ont des difficultés à identifier les erreurs qui se répètent et les progrès.

Tableau 1 : observations cognitives lors de la première activité

savoir-faire des élèves lors de la 1ère activité métacognitive		ceux qui ont fait des progrès lors du TE		ceux qui n'ont pas fait de progrès lors du TE	
		… et qui ne les ont pas identifiés	… et qui en ont identifié au moins un	… et qui ne l'ont pas remarqué	… et qui l'ont remarqué
ceux qui ont fait des erreurs au TE du même type qu'au prétest	… et qui en ont identifié moins de la moitié	4-7-8-11-18	1-2-3-9-13-17		
	… et qui les identifient correctement	15	10-16		
ceux qui n'ont pas fait d'erreur au TE du même type qu'au prétest	… et qui ne l'ont pas remarqué				
	… et qui l'ont remarqué	5	6		

Tableau 2 : observations cognitives lors de la deuxième activité

savoir-faire des élèves lors de la 2ème activité métacognitive		ceux qui ont fait des progrès lors du TE		ceux qui n'ont pas fait de progrès lors du TE	
		… et qui ne les ont pas identifiés	… et qui en ont identifié au moins un	… et qui ne l'ont pas remarqué	… et qui l'ont remarqué
ceux qui ont fait des erreurs au TE du même type qu'au prétest	… et qui en ont identifié moins de la moitié	1-3-4-5-11-14-15-17-18	7-2-9-10		8
	… et qui les identifient correctement		13-16		
ceux qui n'ont pas fait d'erreur au TE du même type qu'au prétest	… et qui ne l'ont pas remarqué				
	… et qui l'ont remarqué				

Tableau 3 : observations cognitives lors de la troisième activité

savoir-faire des élèves lors de la 3ème activité métacognitive		ceux qui ont fait des progrès lors du TE		ceux qui n'ont pas fait de progrès lors du TE	
		… et qui ne les ont pas identifiés	… et qui en ont identifié au moins un	… et qui ne l'ont pas remarqué	… et qui l'ont remarqué
ceux qui ont fait des erreurs au TE du même type qu'au prétest	… et qui en ont identifié moins de la moitié	14	2 - 7 - 17 - 18	3 - 8	11
	… et qui les identifient correctement	4 - 9	5 - 13 - 16 - 1		6
ceux qui n'ont pas fait d'erreur au TE du même type qu'au prétest	… et qui ne l'ont pas remarqué				
	… et qui l'ont remarqué				

Tableau 4 : observations cognitives lors de la quatrième activité

savoir-faire des élèves lors de la 4ème activité métacognitive		ceux qui ont fait des progrès lors du TE		ceux qui n'ont pas fait de progrès lors du TE	
		… et qui ne les ont pas identifiés	… et qui en ont identifié au moins un	… et qui ne l'ont pas remarqué	… et qui l'ont remarqué
ceux qui ont fait des erreurs au TE du même type qu'au prétest	… et qui en ont identifié moins de la moitié	1-3-4	8-9-16	11	
	… et qui les identifient correctement	2-7-10-18	5-13-14		6-17
ceux qui n'ont pas fait d'erreur au TE du même type qu'au prétest	… et qui ne l'ont pas remarqué				
	… et qui l'ont remarqué				

4.2.3 Études de cas à travers le dispositif

Les prénoms cités sont des prénoms d'emprunt.

L'outil ne m'a pas permis de faire un lien entre les capacités métacognitives décelées chez un élève et son résultat à l'évaluation sommative. Malgré des capacités métacognitives qui semblent faibles, un élève peut obtenir un résultat satisfaisant à l'évaluation sommative. Je l'explique ainsi :

- l'élève compense grâce à une bonne mémoire ;
- l'élève peut compter sur un entourage structurant ;
- l'élève possède des capacités métacognitives dont il n'a pas conscience ;
- l'élève ne souhaite pas s'engager dans les réflexions métacognitives.

- L'élève 7 n'a pas de grandes capacités métacognitives, mais il obtient de bons résultats aux évaluations sommatives où l'on constate un pourcentage de réussite nettement plus important qu'au prétest. L'élève explique que sa grand-mère utilise le prétest pour lui préparer des exercices similaires.
- L'élève 4 veut « faire vite ». Il ne souhaite pas prendre le temps de réfléchir ni de rédiger. Il possède de bonnes capacités mnésiques. Il écoute les explications données à la suite du prétest, cherche à comprendre ses erreurs et obtient des résultats satisfaisants aux évaluations sommatives.
- L'élève 13 s'investit activement dans les activités métacognitives, comme dans toute activité scolaire, avec une grande envie de progresser dans ses apprentissages. Elle fait de bonnes observations et explications cognitives, mais rencontre des difficultés à analyser métacognitivement les raisons des erreurs qui se répètent. C'est une élève dyslexique, suivie par une orthophoniste, qui a appris dès son plus jeune âge à organiser ses apprentissages. Elle possède des stratégies qu'elle sait utiliser et qu'elle partage avec ses camarades. Par contre, quand elle ne progresse pas comme souhaité, elle a de la difficulté à se mettre dans une position « méta » et à réfléchir aux causes. *« Je ne sais pas pourquoi »*, répond-elle dans son journal de bord.

Observer l'implication de mes élèves dans le dispositif, l'évolution de leurs observations et de leurs réflexions cognitives et métacognitives, les répercussions sur la conduite de leur travail et sur leurs résultats scolaires m'a permis d'affiner la perception que j'ai d'eux.

- **Alice (élève 16)**, 13 ans

  A travers le dispositif, j'ai constaté que, malgré de bonnes capacités métacognitives Alice obtient des résultats scolaires juste suffisants. Elle rencontre des problèmes d'organisation. Ses feuilles sont souvent mal classées, ce qui lui fait perdre du temps en début de leçon. Elle ne note pas tous ses devoirs et oublie parfois de se préparer aux évaluations sommatives annoncées. Dans son cahier de bord, elle dit n'avoir jamais utilisé son prétest. Lors des deux premières activités, elle a ajouté : *« Je ne le retrouvais plus. » et « Je l'ai oublié en classe ».* Sauf à la première activité, je note une progression entre le prétest et l'évaluation sommative.

  Alice a les capacités de s'investir quand elle a de l'intérêt pour une matière ou quand elle en perçoit la nécessité. En géographie, intéressée par le chapitre qui traite du climat, elle a obtenu le meilleur score de la classe. Sinon, elle se contente d'assurer des résultats juste suffisants. En dessin et aux travaux manuels, elle fait preuve d'une grande précision et travaille avec efficacité, ses résultats sont excellents. Elle entretient avec ses camarades de bonnes relations pendant les activités en classe. Mais lorsque la sonnerie retentit, elle

rassemble tranquillement ses affaires et est toujours la dernière à sortir. Contrairement à ses camarades, personne ne l'attend. Dans son dossier d'élève, je lis de la part d'un ancien enseignant : *« doit être cadrée, sinon elle exécute les consignes à sa manière ».* Je retrouve une lettre de la maman (2011), demandant un changement d'école suite à des tensions avec certains élèves et enseignants. Alice avait alors 9 ans. En l'observant en classe, on pourrait penser de prime abord, qu'elle veut, comme le dit un collègue, n'en « faire qu'à sa tête ». Mais avec la responsable de classe, nous avons constaté une certaine fragilité chez Alice. Un jour, elle est arrivée en classe dix minutes après la sonnerie, son bus avait eu du retard, elle était dans un état de stress important et il lui a fallu du temps pour se calmer. Lors d'une leçon de français, alors que j'avais exprimé mon irritation suite à l'oubli de son livre de lecture, elle s'est mise à pleurer. J'ai voulu discuter avec elle, lui présenter mes excuses pour l'avoir quelque peu brusquée. Ce jour-là, elle m'a expliqué son émotivité en lien avec la visite le lendemain de son père interné dans un hôpital psychiatrique. Alors qu'elle avait 5 ans, ses parents ont divorcé et elle vit depuis avec sa mère qui s'est remariée. Son papa souffre de dépressions chroniques. Les enseignants en général ont très vite tendance à reprocher le manque d'investissement de certains élèves, à le mettre sur le compte de la paresse, d'une éducation trop permissive, et à exiger d'avantage, à « cadrer » comme le mentionnait l'enseignant d'Alice. Oui, certains élèves recherchent la facilité, rechignent devant l'effort, ont besoin que des limites soient posées et que les attentes leur soient clairement exprimées. Comme Alice vit une situation familiale qui la préoccupe et elle peut difficilement être toujours à son affaire. Ses quelques réactions émotionnelles ont montré qu'elle ne « *s'en fichait pas* ». Quand je me suis rendu compte de ses bonnes capacités métacognitives, je lui en ai fait part. Elle a la capacité de réfléchir sur elle-même de manière autonome : *« Je n'ai pas assez travaillé », « J'ai besoin d'écrire et lire », « Je vais écrire sur des petites cartes que je vais attacher ensemble et chaque jour, j'apprends et je lis les cartes ».* Quand il le faut, elle sait se mobiliser pour atteindre les objectifs fixés. Lors du bilan semestriel, j'ai transmis ces informations à mes collègues, ce qui nous a permis de nuancer nos propos au sujet d'Alice.

- **Nathalie (élève 6)**, 13 ans

Nathalie a souffert de dysphasie et de dyslexie. Elle nous a été signalée comme une élève qui rencontre des difficultés de compréhension des consignes écrites. Elle cherche à s'investir dans les apprentissages, mais son manque de confiance la fragilise quand elle aborde de nouvelles notions. Son rythme de travail est lent, elle a besoin d'être rassurée et est au bénéfice de mesures BEP : dictionnaire électronique, temps supplémentaire pour les évaluations et consignes lues oralement. Dès la première activité métacognitive, j'ai été surprise par son investissement. Avec précision, elle identifie et explique ses erreurs,

a conscience de ses besoins, définit avec facilité la tâche à effectuer en vue d'atteindre l'objectif fixé. *« Jusqu'à maintenant, je n'ai toujours pas compris l'Atts ». « J'ai mieux compris les expansions, je pense que j'ai fait d'autres progrès , mais je ne les ai pas vus ». « D'ici le travail écrit, j'écouterai mieux en classe et poserai des questions à qqn et j'utiliserai mes références personnelles.* » *Je n'ai pas compris le CN, une petite révision m'aidera un peu ». « J'ai parlé à l'orthophoniste, à ma famille et aux amis, mais je n'ai pas fait de tâches, car pour moi tout allait. ».* Nathalie dit dans son cahier de bord ne pas utiliser le prétest pour préparer son évaluation sommative, mais au dos duquel, je découvre des exercices qu'elle a créés. Elle a pris l'habitude de surligner les éléments importants de la consigne. Dans la marge, elle note parfois quelques règles auxquelles se référer. Nathalie est suivie par une orthophoniste depuis plusieurs années. Dans ce cadre thérapeutique, un travail métacognitif est effectué et visiblement celui-ci porte ses fruits. Nathalie sait transférer les connaissances et les outils acquis et obtient ainsi des résultats satisfaisants. Ceux-ci lui ont permis de prendre confiance en ses capacités. L'orthophoniste m'a téléphoné pour m'informer qu'elle sent Nathalie capable de « voler de ses propres ailes ». Il a été décidé d'espacer progressivement les séances et d'arrêter la thérapie au printemps 2016.

Si l'outil ne me permet pas de faire un lien entre les capacités métacognitives décelées chez un élève et son résultat à l'évaluation sommative, je peux toutefois mettre en corrélation les capacités métacognitives décelées et les résultats globaux obtenus à la fin du premier semestre quand ceux-ci sont insuffisants.
Les 4 élèves, 3 / 8 / 14 / 18, qui sont non promus à la fin du premier semestre, rencontrent des difficultés importantes dans les activités métacognitives. A noter que deux d'entre eux, les élèves 8 et 18, ont déjà refait une année. Une non promotion à la fin de l'année les orienterait en classe de formation spéciale, dite classe de terminale dans le canton de Neuchâtel. Pour l'élève 3, le conseiller socio-éducatif de l'école et la psychologue qui le suit conseillent un passage en classe de terminale. Les difficultés que l'élève rencontre sont trop importantes pour espérer que le redoublement de la 9ème harmos lui soit profitable. La psychologue explique que les troubles de l'attention ne sont pas en voie de se résorber. Au contraire, ils ont plutôt tendance à amplifier au moment de l'adolescence.

Maxime (élève 8) et Sébastien (élève 3) ne sont pas entrés dans les 3 premières activités métacognitives. Ils n'ont pas répondu à plusieurs questions, ou alors de manière très imprécise. Je m'interroge quant à leur motivation face aux activités métacognitives, comme face aux tâches scolaires en général. Pourquoi ce manque d'investissement ?

J'ai observé chez Elena (élève 14) et Tania (élève 18) le désir de s'impliquer, mais elles ne savent pas comment s'y prendre et je ressens chez elles une certaine frustration de ne pas pourvoir répondre aux tâches demandées.
J'ai décidé d'apporter une aide plus individualisée à ces élèves lors de la 4ème activité et d'observer plus précisément les difficultés rencontrées. Mes observations me permettront de compléter les renseignements déjà collectés à leur sujet m'aideront à mieux définir leurs besoins.

- **Maxime**, 14 ans

  Durant les trois premières activités métacognitives, j'ai observé Maxime, tranquille à sa place, lisant les questions puis le regard dans le vague. Parfois il est venu vers moi pour me demander des précisions par rapport aux consignes. Mais bien qu'en les lui réexpliquant simplement, j'avais l'impression qu'il n'entrait pas dans la démarche. L'expression de son visage restait impassible, comme souvent lorsqu'il est seul face à un exercice.
  Maxime a un parcours chaotique tant sur le plan scolaire que personnel. Il est né avec son frère jumeau aux Etats-Unis, de mère suisse et de papa américain. La maman est revenue vivre en Suisse avant le début de la scolarité de ses enfants qu'elle élève seule sans contact avec le papa. Des rapports violents entre Maxime et son frère jumeau et avec sa maman ont conduit à un placement dans un foyer de 2013 à 2014. Il a été scolarisé dans plusieurs écoles publiques en fonction de ses lieux de résidence, mais aussi dans une école privée, la Grande Ourse, proche du courant des « Ecoles nouvelles ». Des problèmes relationnels et de collaboration avec Maxime avait incité l'école privée de la Grande Ourse à rompre le contrat au bout de trois mois.
  L'institution scolaire traditionnelle semble ne pas correspondre à Maxime qui a de la difficulté à entrer dans un type de pensée théorique, mais dans une école avec une pédagogie davantage portée sur le concret de l'expérience et sur l'intérêt de l'élève, Maxime n'a pas trouvé sa place non plus.
  Comme Maxime a déjà un retard scolaire et que les difficultés qui perdurent le placent pour l'instant dans une situation de non promotion, la maman a demandé un bilan psychologique. Dans son rapport, la psychologue relève que Maxime a une performance normale au test de QI (96). Elle mentionne, sans les préciser, des difficultés neuropsychologiques et un déficit attentionnel avec un profil TDAH qui nécessiterait une médication.

  Maxime a mis en place des stratégies d'évitement. De par son regard, il donne l'impression d'être attentif. Il a une attitude calme et posée. Comme son comportement ne dérange pas la classe, je n'interviens guère, je n'accorde pas suffisamment d'attention à ses difficultés. Mais quand je l'interroge, il me demande de lui réexpliquer la consigne. Seul face à sa tâche, il n'avance pas. Je ressens l'attitude de Maxime comme une opposition passive. Je

ne considère pas son « non faire » comme un désintérêt, mais comme une forme de découragement et de tristesse.

A plusieurs reprises, j'ai constaté que Maxime a besoin d'un appui en classe par rapport à la compréhension des consignes, et une aide pour lui permettre de diriger son attention dans le travail scolaire.

Quand je le félicite pour son travail devant la classe, Maxime réagit de manière réservée, mais si une activité similaire est proposée ultérieurement, Maxime se montre plus participatif et motivé à la réussir.

Face à un regard bienveillant, Maxime s'ouvre quelque peu, il recherche la reconnaissance en montrant ce qu'il a compris et en s'appliquant davantage dans son travail. Cela se constate clairement à travers les annotations dans son agenda. Oublis et devoirs non faits concernent essentiellement l'allemand et les mathématiques, disciplines dans lesquelles Maxime n'entretient pas de bonnes relations avec ses enseignants. Les aides extérieures apportées à Maxime sont nombreuses. Plusieurs enseignants se sentent découragés par le peu d'investissement de Maxime. Malgré les précisions dans les consignes et les explications supplémentaires reçues, Maxime ne parvient pas à démarrer certains exercices. Je pense qu'il a besoin qu'on le félicite pour ses efforts et que l'on comprenne son découragement quand ils ne portent pas leurs fruits. Cette reconnaissance est la porte d'entrée pour l'aider à définir un objectif réalisable. Il est nécessaire de le placer dans des situations de réussites qui renforcent son sentiment de contrôlabilité et sa confiance en lui.

- **Sébastien**, 13 ans

Sébastien a toujours connu des difficultés scolaires. C'est un élève qui a une dysorthographie sévère et des troubles déficitaires de l'attention pour lesquels il est médicamenté. Malheureusement, le bon dosage est difficile à trouver et Sébastien est soit amorphe, soit surexcité en classe. Les oublis et devoirs non faits se succèdent et les résultats scolaires sont catastrophiques. Face à sa situation de non promotion, l'école conseille un redoublement ou alors d'un passage en classe de formation spéciale. Les parents sont présents auprès de Sébastien et cherchent des solutions pour l'aider mais, désemparés, ils ne savent plus comment faire. Pour ma part, je pense que ses difficultés ne sont pas intellectuelles, mais liées en grande partie à son profil TDAH. Elles traduisent un mal-être et un profond découragement suite à tous les efforts consentis qui n'ont pas porté leurs fruits.

Pendant les activités métacognitives, Sébastien ne mobilise pas ses ressources motivationnelles, il discute, rigole avec ses camarades, recherche souvent leur attention durant les leçons. Quand on lui demande de se mettre au travail, il réplique parfois insolemment. Son écriture est irrégulière et comporte beaucoup de ratures. Il utilise des

Rapport-Gratuit.com

stylos de différentes couleurs, est-ce pour provoquer ? C'est comme si Sébastien ne se sentait pas à l'aise face à la tâche scolaire exigée et que, pour protéger son estime de soi mise à mal, il évite de s'engager tout en cherchant à donner à ses camardes une bonne image de lui, celui qui fait rire et qui ne se prend pas au sérieux. En tête à tête avec l'enseignant, Sébastien reconnait ses difficultés à l'école et les souffrances qu'elles occasionnent. Après le bilan semestriel, j'ai eu un échange avec lui. J'ai commencé par reconnaitre que sa situation scolaire est difficile à vivre pour lui. J'ai mis en avant ses points forts, son intérêt pour l'actualité, les faits de société et la nature. J'ai admis qu'en tant qu'enseignants, nous ne savons pas comment l'aider. Il a pu alors exprimer ses difficultés à se mettre au travail, ses craintes par rapport à son avenir professionnel. La discussion que nous avons eue ensemble a été bénéfique. Le devoir de conjugaison qu'il m'a rendu par la suite ne comportait qu'une seule erreur, son écriture était régulière, sans une rature. Si les devoirs rendus ne sont pas parfaits, je n'attends bien sûr pas ça de lui, je constate par contre une implication bien meilleure dans ses réflexions et dans la bienfacture de ses travaux. Les retours donnés à Sébastien sont essentiellement négatifs, notes insuffisantes, annotations et heures d'arrêt. Sébastien souffre d'un grand manque de confiance en lui. Suite à notre discussion, je me suis rendu compte qu'il a besoin qu'on accueille son découragement, que l'on reconnaisse ses efforts et que l'on croie en ses capacités.

- **Elena (élève 14)**, 13 ans

  Suite au divorce de ses parents, Elena a changé deux fois d'école en 18 mois. Son père et son beau-père tiennent à son égard des propos rabaissants, voire humiliants. Ils la menacent d'un placement si elle n'obtient pas des résultats suffisants. Elena est préoccupée par la situation et a de la peine à se concentrer sur son travail scolaire, à gérer son matériel et ses devoirs. Avec sa sensibilité à fleur de peau, elle peut passer des rires aux pleurs. Elle s'énerve facilement, présente aussitôt ses excuses. Elle se confie quand la situation familiale est trop difficile à gérer, puis se rétracte en disant que tout va bien.

  Elle dit beaucoup travailler avec l'espoir de passer son année. Les réponses aux questions dans son journal de bord sont longues, imprécises et ne correspondent pas à mes observations. J'y ressens de l'impulsivité : écrire vite, sans prendre suffisamment de temps pour observer et réfléchir. Son émotion est exprimée, parfois en majuscules. « Ça *me déçoit énormément !* » ; *« C'est horrible ! » ;* Sa peur de la réaction de ses parents est également formulée : *« Je vais me faire tuer ! »* Au vu de sa situation personnelle, Elena a de la difficulté à prendre de la distance et à se placer dans une position « méta ». Selon la théorie de l'attribution causale développée par Bernard Weiner, Elena explique ses erreurs en avançant des causes incontrôlables : *« C'est toujours mon orthographe ! » ; « La prof va trop vite. »* ; tout en précisant qu'elle travaille beaucoup. Elle se fixe des objectifs mais trop

généraux et pas suffisamment liés aux notions testées *: « Me dire dans la tête que je vais réussir » ; « Passer l'année. » ; « Ecouter en classe ».* D'où une difficulté à définir des tâches précises. Elena s'engage dans les activités métacognitives, mais de façon peu structurée, tout comme dans son travail scolaire en général. Elle parle toutefois de progrès et dit en être fière. Au vu de ce qu'elle vit à la maison, Elena a besoin d'encouragements et de feed-back positifs à l'école. Ceux-ci doivent pouvoir renforcer une motivation intrinsèque faible, développer le sentiment de contrôlabilité, ce qui devrait permettre d'augmenter l'estime de soi d'Elena. Pour éviter sa dispersion, source de perte d'énergie, je vais aider Mélissa à définir un objectif réalisable, ainsi qu'une tâche précise pour l'atteindre, ni trop facile, ni trop difficile et limitée dans le temps. Le but est qu'Elena se sente compétente et en situation de réussir.

- **Tania (élève 18**), 14 ans

  Tania est un rayon de soleil en classe, même si elle rencontre depuis le début de sa scolarité des problèmes scolaires, certainement en lien avec des limites personnelles. Son sourire et son énergie positive la rendent attachante, mais cachent me semble-t-il aussi la peur de ne pas réussir. Tania semble stressée, elle parle vite et beaucoup, soupire souvent. Elle se précipite pour répondre aux questions sans prendre suffisamment de temps et de distance pour réfléchir à ce qui lui est demandé et mettre le doigt sur ce qui est essentiel.

  L'orthophoniste qui l'a suivie dans ses premières années d'école pour cause de bégaiement, a été à nouveau sollicitée par la famille au début de cette année scolaire. Elle n'a pas pu fournir de diagnostic clair, mais la suit notamment pour l'aider dans son organisation.

  Malgré leur origine étrangère, leur niveau d'étude peu élevé et des moyens financiers modestes, les parents font leur possible pour soutenir leur fille. Ils participent à tous les réseaux, ont engagé une étudiante pour une aide aux devoirs et encouragent Tania dans ses efforts pour obtenir des résultats suffisants. Car Tania a déjà refait une année et si elle veut réaliser son projet professionnel, devenir coiffeuse, elle doit terminer sa scolarité dans le cursus ordinaire. Tania participe activement aux leçons, travaille de manière régulière et organisée et demande si nécessaire des explications supplémentaires. Je relève un investissement positif dans les activités métacognitives également, tout particulièrement dans le travail entre pairs. Elle écoute les remarques de ses camarades, note les stratégies conseillées et partage ses expériences. Mais elle ne comprend pas toujours les questions qui lui sont posées et je constate dans ses analyses passablement d'erreurs ou d'imprécisions, des difficultés dans les observations et explications cognitives ainsi que dans les réflexions métacognitives.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tania a besoin d'aide pour identifier une tâche précise, limitée dans le temps et susceptible d'être réalisée de manière autonome. A travers ce qu'elle me dit en classe et ce que je lis dans son cahier de bord, je constate qu'elle se repose beaucoup sur l'aide extérieure qui peut lui être apportée.

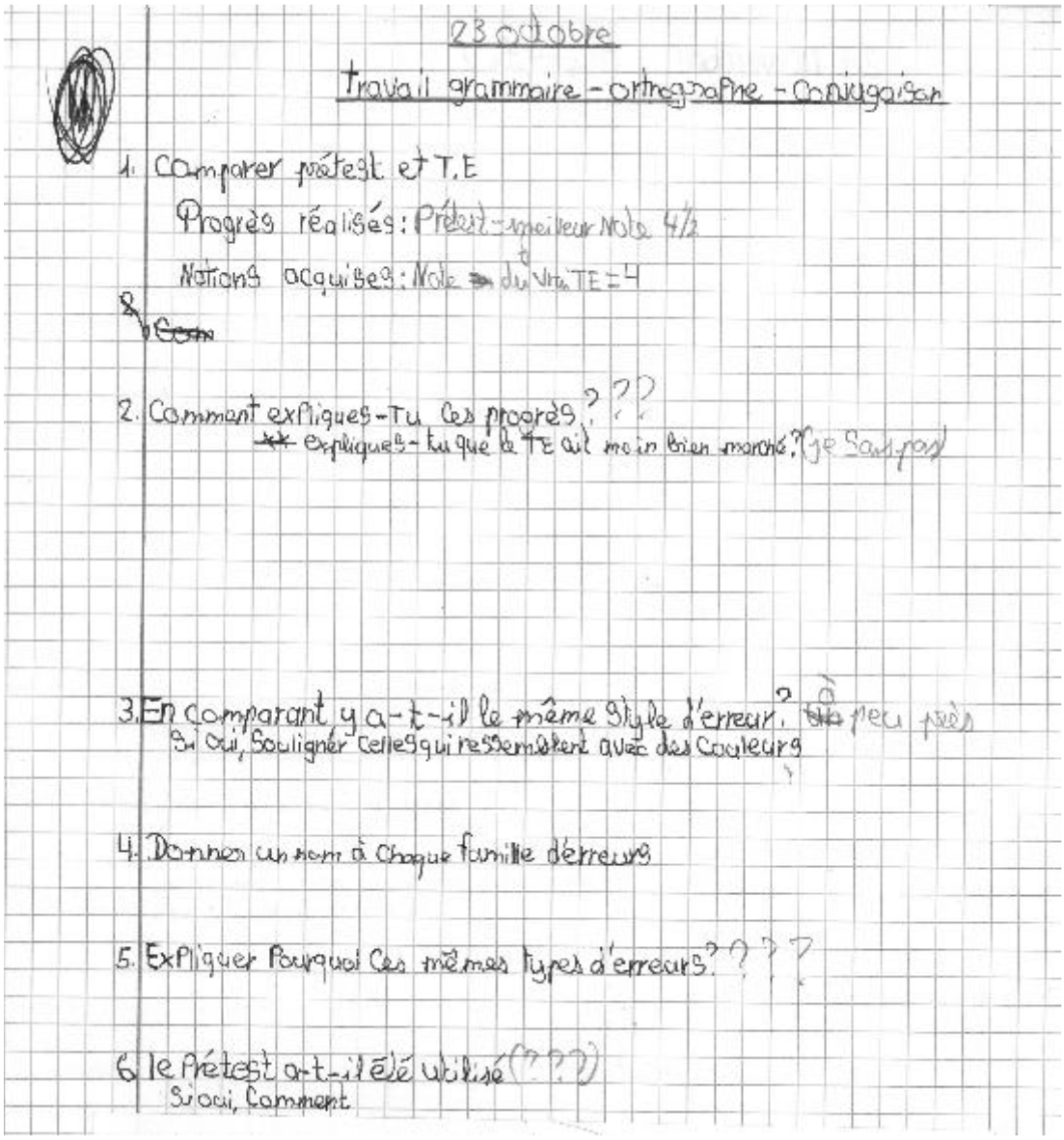
A travers ces études de cas, nous nous rappelons que l'apprentissage touche tant au facteur cognitif, qu'affectif et motivationnel. La tâche pour l'enseignant qui accompagne l'élève dans son apprentissage est complexe. Il doit imaginer différentes interventions en lien avec ces paramètres pour faire réfléchir l'élève sur sa propre cognition, le conduire dans son auto-évaluation et dans la mise en place de processus d'autorégulation, tout en le rendant attentif au « pouvoir » de ses pensées, qui, si elles sont négatives peuvent court-empêcher tout changement et progrès. Elena avait identifié comme besoin : *« Me dire que je vais réussir ».*

4.2.4 Parcours des élèves en difficultés à travers le dispositif

- **Maxime (élève 8)**

  Activité 1

Ce qui frappe, c'est le manque de réponses : les points d'interrogation, « *Je ne sais pas* », les non réponses. Même à la question *« As-tu utilisé le prétest ?»*, il répond par un « *?* »
La numérotation de ses réponses ne correspond pas à celles des questions.



23 octobre

travail grammaire - orthographe - conjugaison

1. Comparer prétest et T.E
   Progrès réalisés : Prétest - meilleur Note 4/2
   Notions acquises : Note du vrai TE = 4

2. Comment expliques-tu ces progrès ? ??
   expliques-tu que le TE ait moin bien marché ? (je sais pas)

3. En comparant y a-t-il le même style d'erreur ? à peu près
   Si oui, souligner celles qui ressemblent avec des couleurs

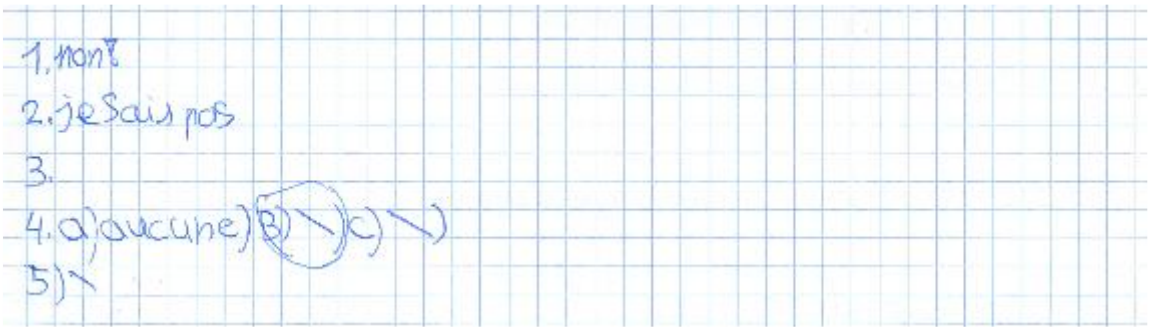
4. Donner un nom à chaque famille d'erreurs

5. Expliquer pourquoi ces mêmes types d'erreurs ? ? ? ?

6. le prétest a-t-il été utilisé (???)
   Si oui, comment

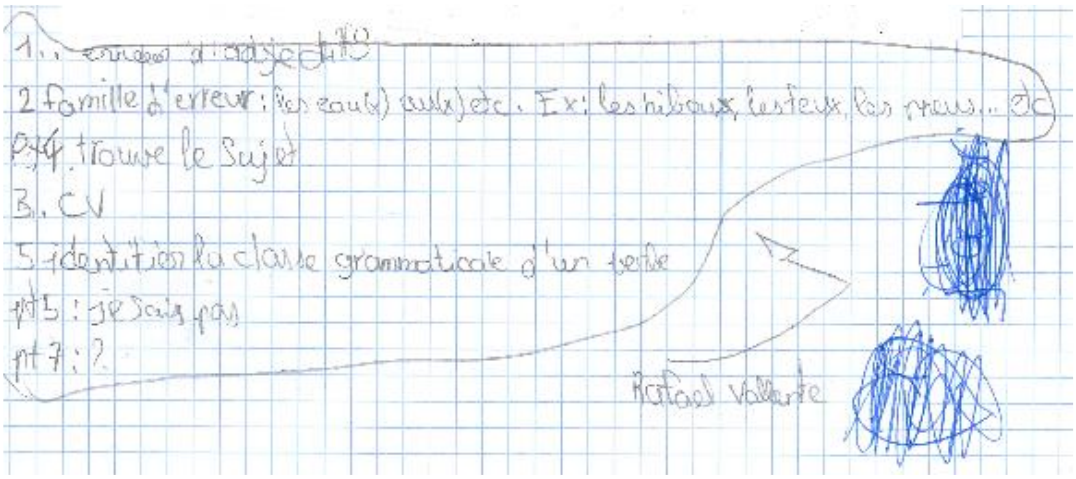
Activité 2

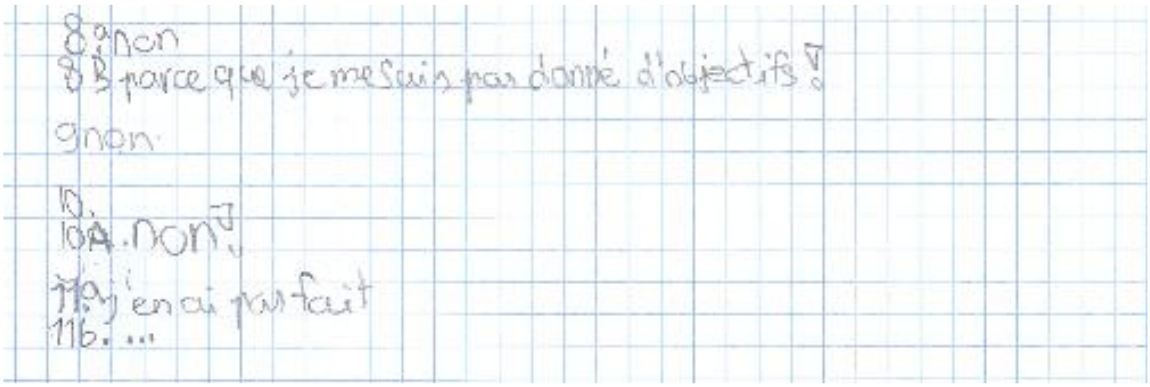
L'analyse est encore plus succincte qu'à la première activité. Il n'a pas répondu à la question : *« As-tu utilisé le prétest ?».*



Activité 3

Le travail entre pairs, dans les deux premiers temps de l'activité, a conduit à des réponses plus précises. L'échange avec son camarade lui a permis de compléter ses observations qui restent toutefois incomplètes. Seul, Maxime a réussi à mieux identifier les erreurs au prétest. Il n'est toutefois pas parvenu à formuler un besoin. Dans le 4ème temps, à nouveau individuel, Maxime n'a pas réussi à faire des observations cognitives et des réflexions métacognitives en comparant prétest et évaluation sommative.





Activité 4

Maxime a travaillé avec Sébastien durant les deux premiers temps de l'activité. J'ai observé entre eux une collaboration fructueuse. Je suis passée vers eux pour m'assurer que les consignes étaient bien comprises et répondre aux questions de Maxime. « *Si je n'ai fait qu'une seule faute dans l'exercice, est-ce que je dois la noter ?* » « *Comment je dois appeler ces fautes ?* ». Il commence alors à comprendre qu'il existe une typologie des erreurs. Les *« Je ne comprends pas », « Je ne sais pas »* ont fait place à des questions plus précises. Maxime a eu des difficultés à identifier un besoin et une tâche. Après avoir discuté avec Sébastien, il a écrit : *« Revoir la théorie et me faire répéter ! »* Mais il n'est pas arrivé à me préciser ce dont il a besoin pour progresser : Quelle théorie ? Comment répéter ? Où rencontre-t-il encore des difficultés ? Que ne comprend-il pas ?

Durant le 5ème temps de l'activité, alors que le travail était individuel, Maxime a eu besoin d'être accompagné à chaque étape. Il m'a dit ne pas comprendre les questions posées. En les reformulant différemment et en faisant quelques parallèles avec les activités précédentes, j'ai aidé Maxime à entrer dans la démarche, à observer les erreurs qui se répètent et ses progrès. Seul, il a réussi à les expliquer. Dans ses réponses, une expression revient : *« Je ne capte pas » ou « Je bloque ».* Je remarque qu'il s'est appliqué en rédigeant ses réponses : écriture régulière, phrases bien construites.

Comme pour les trois premières activités, il a répondu n'avoir pas utilisé le prétest. Il n'y a pas eu d'améliorations dans le pourcentage de réussites entre le prétest et l'évaluation sommative, mais j'ai toutefois observé des progrès sauf dans l'évaluation 2.

Activité 4

2. noms des erreurs dans le prétest | 4. Noms des erreurs au prétest avec l'aide de mon camarade

1. Style d'erreurs : les CVD, CVI, CP, CI, Atts ... revoir la théorie

2. Style d'erreurs : les intransitifs, Transitifs direct et indirect à revoir

3. Style d'erreurs : l'orthographe en -ment-mment à revoir

4. Styles d'erreurs : les compléments de verbes à revoir.

Activité 4

5. revoir les Théories et me faire répéter

5 **1er temps : Travail individuel**

1. Observe tes erreurs au prétest.
2. Cherche à donner un nom à chaque "famille" d'erreurs.
   Prends note dans ton cahier de bord :
   Pt 2 : Ces erreurs concernent... Ce sont des erreurs de ....

2ème temps : Travail avec un(e) camarade

8.a) Pas tous 8b) parce que certains exercice je capte pas et je bloque

9. Non

10.a) Oui, quelque uns

10.b) les compléments de verbes, les, intr, trd, tri, Att

10.c) parce que j'ai de la peine à capter certains exercices

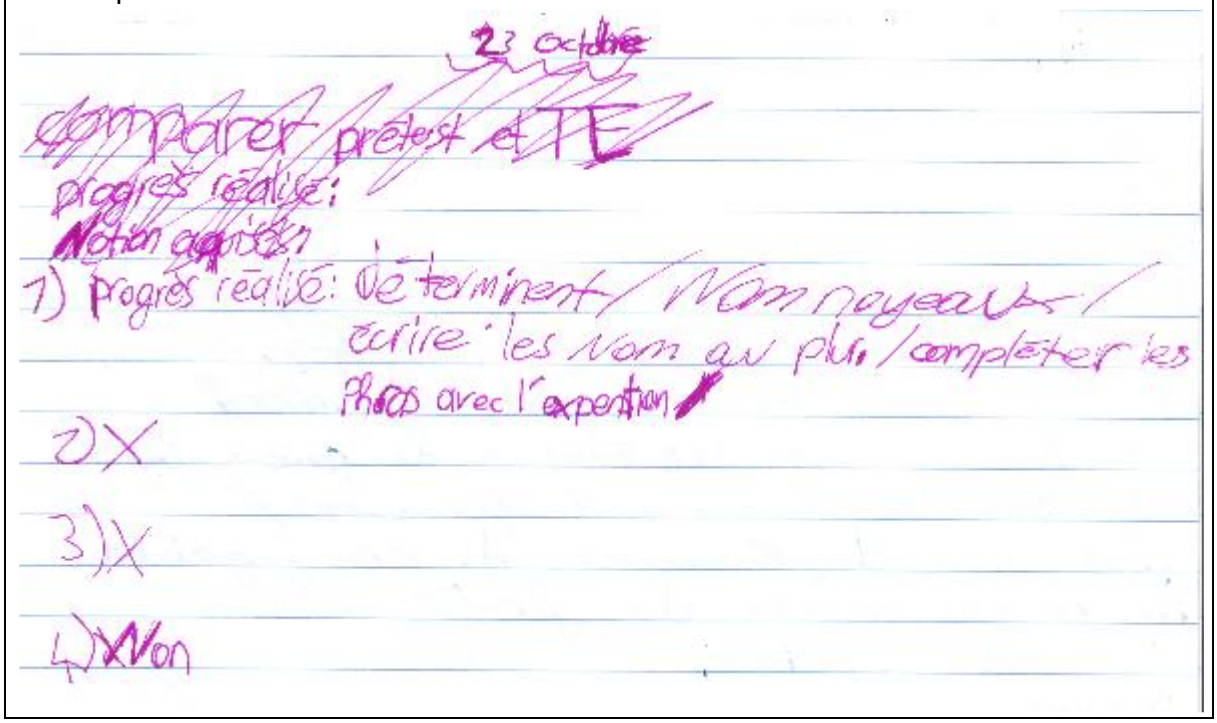
11.a) C'est encore ~ les mêmes styles d'erreurs mais un peu plus de progrès (adverbes en -ment, pronominaliser, le sens

11.b) j'ai plus travaillé pendant mon temps libre du coup j'ai fais mieux !

- **Sébastien (élève 3)**

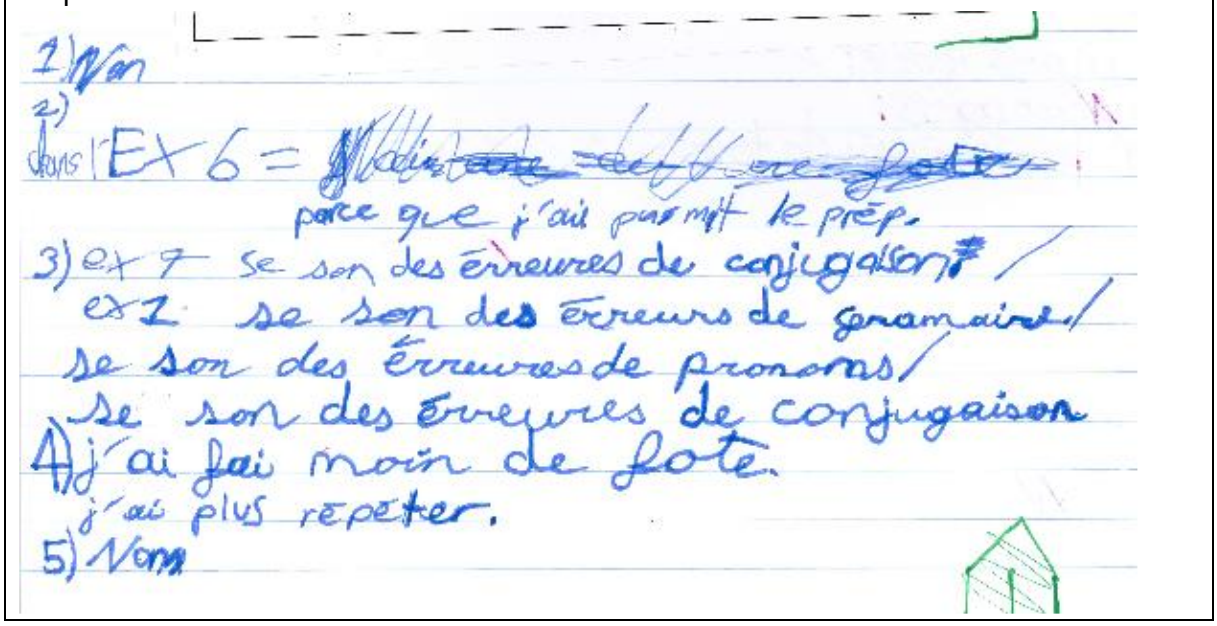
Activité 1

L'écriture est irrégulière et comporte beaucoup de ratures. Les progrès relevés par Sébastien ne correspondent pas à mes observations. Les autres questions sont restées sans réponses.



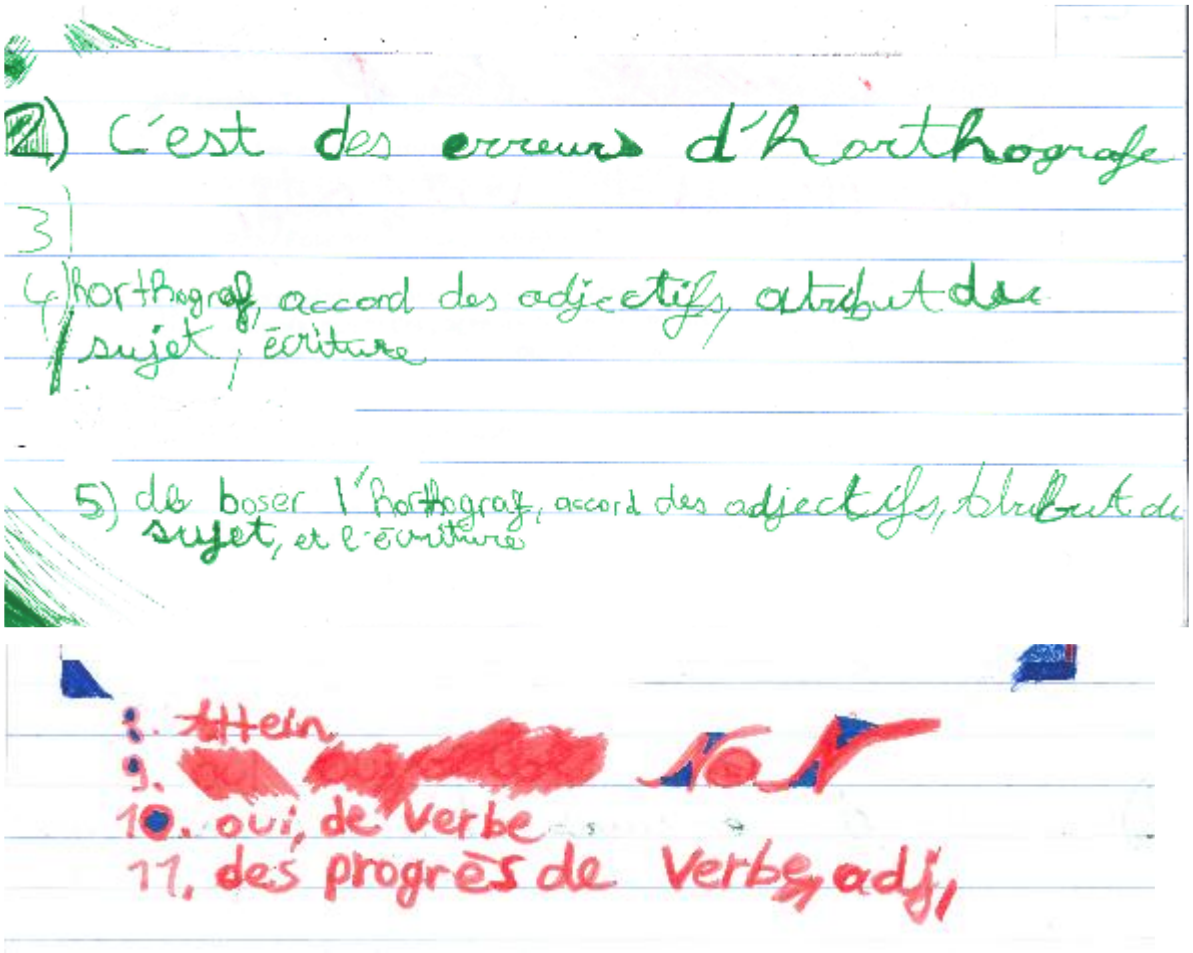
Activité 2

Sébastien est entré dans l'activité. Il a relevé des erreurs qui se répètent et un progrès, mais ses observations manquent de précision. Les réponses à la question 3 ne sont pas en lien avec les réponses aux questions 1 et 2. Son écriture, ses ratures, ses dessins m'interpellent à nouveau. Est-ce la marque d'un raisonnement ? Ou le signe de déconcentration ? De l'impulsivité ?



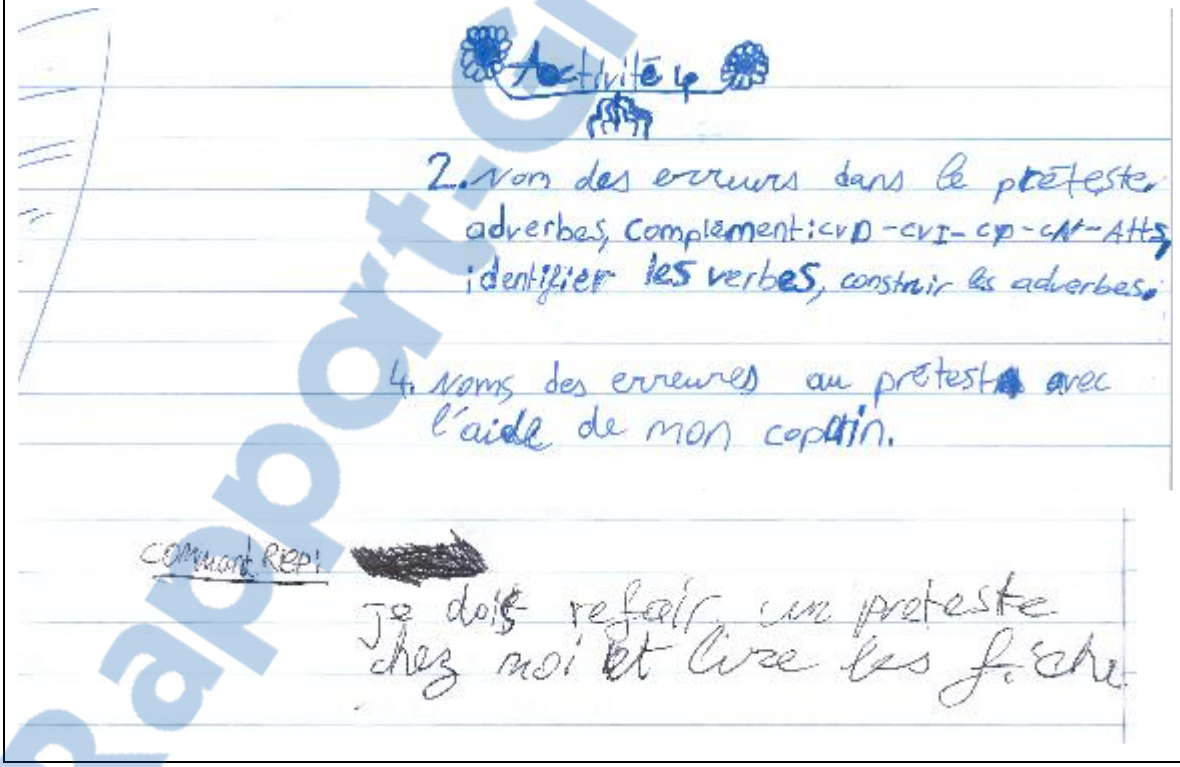
Activité 3

Le camarade a permis d'identifier d'autres erreurs. Sébastien a écrit avoir atteint les objectifs qu'il s'est fixés. Il a observé des progrès en conjugaison et dans l'accord de l'adjectif, ce que je n'ai pas constaté. Il a identifié en conjugaison des erreurs qui se répètent, mais sans en préciser le type. Bien que de nombreuses autres erreurs subsistent, Sébastien ne les identifie pas. J'observe à nouveau une écriture irrégulière, avec des changements de stylo. Pourquoi ce choix de couleurs ? Le violet à la 1ère activité ? Le vert et le rouge à la 3ème activité ?



Activité 4

Durant les deux premiers temps de l'activité, Sébastien a travaillé avec Maxime auprès duquel je l'ai vu s'impliquer. Je constate une identification plus précise des erreurs figurant dans le prétest, même si celle-ci reste incomplète. Son camarade a identifié d'autres erreurs, je retrouve sa liste dans le journal de bord de Sébastien, mais Sébastien ne l'a pas signalé. Aucun objectif n'est formulé, par contre Sébastien a défini précisément deux tâches à effectuer avant le prétest. Au 5ème temps de l'activité, après avoir reçu l'évaluation sommative en retour, Sébastien a répondu rapidement aux questions, sans indiquer clairement l'ordre des questions. Je lui ai alors précisé les questions, et lui ai demandé de revoir ses réponses. S'il est parvenu à identifier partiellement les erreurs qui se répètent, les progrès qu'il a signalés ne se vérifient pas. J'ai constaté, tout au long de ces activités métacognitives, que Sébastien observait difficilement ses progrès. Comme pour la précédente activité, je constate que le « non » est écrit de manière appuyée. Le titre est décoré. Est-ce nécessaire pour s'approprier l'activité ?


Activité 4

2. Nom des erreurs dans le préteste adverbes, complement: cvD - cvI - cp - cN - Atts, identifier les verbes, construir les adverbes.

4. Noms des erreures au prétest avec l'aide de mon copain.

Commant Rep: [redacted]

Je dois refair un preteste chez moi et lire les fiche

Rapport-Gratuit.com

8 ⓐ ~~répéter~~ oui, Non, oui. transformer les adjectif masculin en adverb.
j'ai fait les pronomilassion d'adverb comme progrès

8 a : oui
8 b : Non
9 : Non

10 b) orthographe ; cvi, cvb, cp, ~~Atts~~.

10 c) : par ce que je n'ai pas assé répéter.

11 a) ~~Oui~~ souligner les complément de verbes.

b) ~~Soulignier les complément de verbe~~.
parce que j'ai répéter

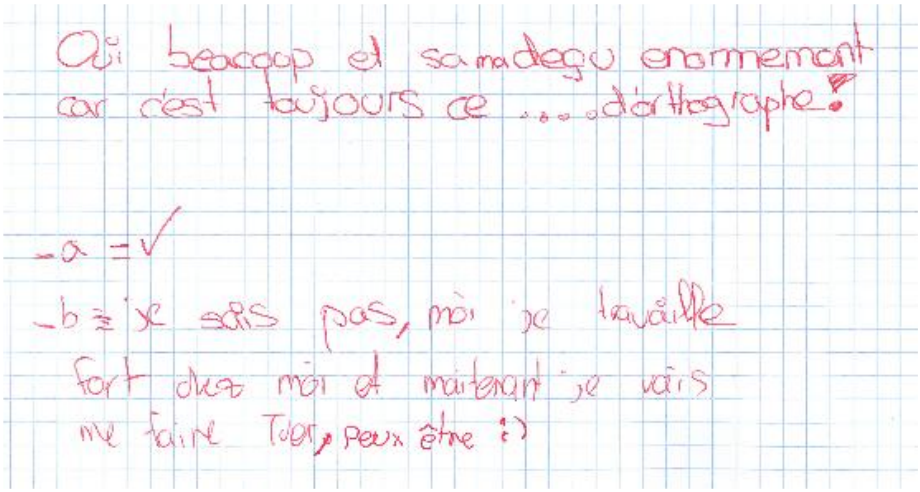
- **Elena (élève 14)**

  Elena a été en partie absente à l'activité 1 et n'a donc pas pu la conduire dans son entier.

  Activité 2

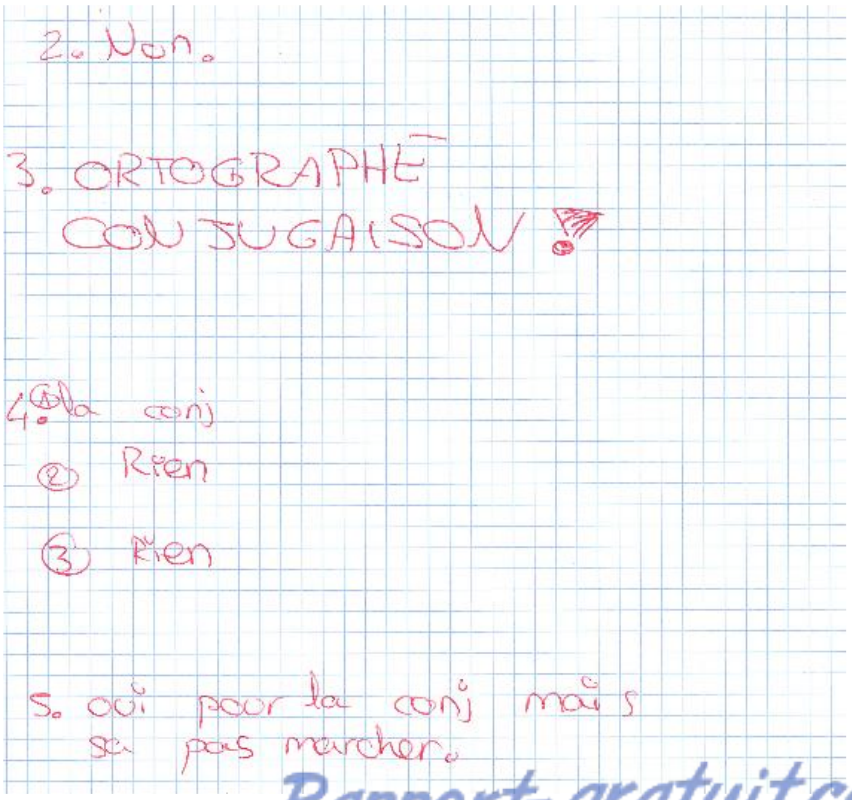
Elena s'est exprimée avec émotions quand elle a reçu l'évaluation sommative en retour.

A travers des mots : *« Ça m'a déçu énormément »*, *« C'est toujours l'orthographe »*, *« Je vais me faire tuer, peut-être ».* A travers la ponctuation : les points d'exclamation appuyés, les majuscules. Je remarque également les espaces laissés vides entre les questions. Dans cette 2ème activité, elle n'est, pas parvenue à faire des observations cognitives et des réflexions métacognitives, il lui fallait dans un premier temps réguler l'intensité de ses émotions.


Oui beaucoup et sa ma déçu enormement car c'est toujours ce ... d'orthographe!

-a = ✓

-b = je sais pas, moi je travaille fort chez moi et maintenant je vais me faire Tuer, peux être :)


2. Non.

3. ORTOGRAPHE CONJUGAISON !

4. ① la conj

② Rien

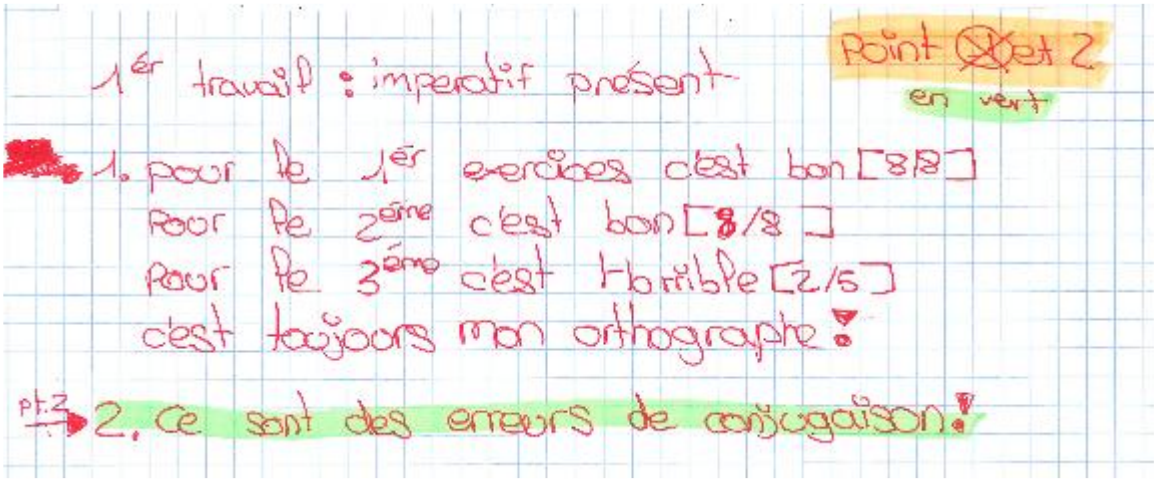
③ Rien

5. oui pour la conj mais se pas marcher.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Activité 3

Le travail avec sa camarade lui a permis de se placer dans une position « méta », position certainement plus facile à adopter après le prétest qu'après avoir reçu un mauvais résultat à l'évaluation sommative. L'identification manque cependant encore de précision. Elena a principalement ciblé les domaines de ses erreurs en français : conjugaison et orthographe en ajoutant également qu'elle a fait beaucoup d'erreurs avec l'attribut du sujet. Les besoins définis ne sont pas en lien direct avec l'apprentissage du moment, mais consistent en des objectifs personnels visant un gain de confiance en soi pour la réussite. *« Me dire que je dois réussir et passer l'année »*. Les tâches sont trop globales. *« D'ici le travail écrit, je vais bosser mon français, la conjugaison. »* Celles-ci ne peuvent donc que difficilement lui permettre d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Elle ne savait pas pourquoi des difficultés ont persisté et a alors avancé : « … *peut-être que les profs ne m'aiment pas ».* Elle a écrit avoir utilisé le prétest pour se préparer à l'évaluation sommative, en précisant que *« ça n'a pas marché ».* Il n'existe pas de lien entre une non-réussite ou une non progression et un manque de travail ou d'efficacité de travail. Tout semble être vécu à la fois intérieurement et trop globalement, sans prise tangible sur son évolution. Les fautes sont nombreuses et elle identifie difficilement des progrès. Elle en a toutefois perçu en orthographe, sans préciser lesquels. Elle a dit en être fière. Ce qui me frappe en lisant son journal de bord, ce sont ses phrases surlignées en différentes couleurs. Peut-on y voir une stratégie mnémotechnique ? Ou est-ce une stimulation pour la conduite de l'activité ? Je remarque également les nombreux cœurs qui décorent ses écrits. Sont-ils simplement décoratifs ou lui apportent-ils du réconfort ?


1er travail : imperatif présent

Point 1 et 2 en vert

1. pour le 1er exercices c'est bon [8/8]
pour le 2ème c'est bon [8/8]
pour le 3ème c'est horrible [2/5]
c'est toujours mon orthographe !

pt.2 2. ce sont des erreurs de conjugaison !

2ème travail : accorde comme...

1. c'est bon juste le pluriel et les "s"

pt. 2 2. ce sont toujours de l'orthographe !

3ème travail : L'attribut du sujet

1. mes erreurs sont beaucoup, j'arrive pas à suivre la prof va trop vite

pt. 2 2. conjugaison et orthographe

Travail : impératif présent point (4) = même chose que pt. 2

1. exercices 3.

Surtout d'erreurs d'orthographe et conjugaison.

Travail : attribut du sujet

1. A. Je n'ai pas compris de l'attribut du sujet.

B. c'est bien, mais l'exercices 3. conjugaison

Travail : comme il convient

A. bof
B. Bof
C. Bof

pareil que 2 pt.

points ⑤

pour progesser j'ai besoin de :

_1. m'aider avec internet ou mon livre de l'anné passé pour me mettre dans la tête la conjugaison

_2. me dire dans la tête que je vais reussir ♥

_3. que je dois passer l'année ♥

_4. écouter en classe ♥

points ⑥

_ j'aurai besoin d'écouter en classe, mais aussi que les profs parlent et corrigent moin vite. J'arrive pas trop à suivre, beschnelle, chaier, amis, TE pour voir mon niveau.

points ⑦

_ d'ici le travail écrit je vais bousser mon français la conjugaison. et bien sur mon orthographe ne vais esse/er

8. a] Non, si faire 3½ est un objectif oui ♡ mais non.... Alors pas de félicitation!

b] Alors sincerement je sais pas peux être que les profs m'aime pas?! non... j'éspere car je fait le max ♡

9. a] oui je l'ai utiliser, mais je vois que sa pas marcher.:!:

10.

a] orthographe, conjugaison

b] o.k / mais partout je dois peindre ma feuille

11.

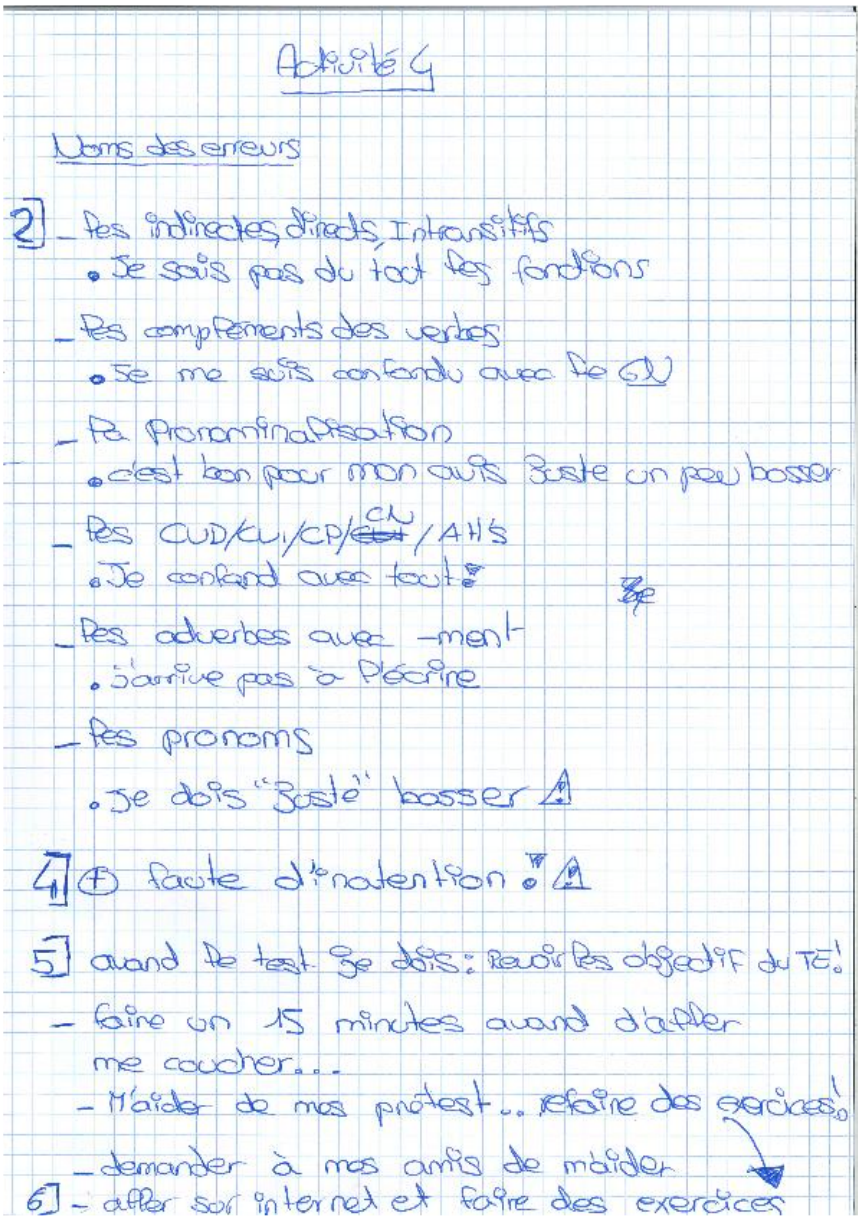
a] Pas de progrès / apar un peu l'orthographe

b] Je bosse à fond ! Et je fait des pt'its progrès j'en suis fière ♡

Merci

Activité 4

Elena a travaillé avec Tania durant les deux premiers temps de l'activité et s'est impliquée dans les différentes tâches demandées. J'ai supervisé leur travail sans devoir intervenir. Je n'ai répondu qu'à une ou deux questions. Elena est parvenue à identifier précisément ses erreurs dans le prétest. Elle a donné des explications pour certaines erreurs, alors que celles-ci n'étaient pas demandées. A plusieurs reprises, elle a identifié le même besoin : *« Je dois bosser »*. Sa camarade a également identifié des erreurs d'inattention et Elena n'a pas manqué de l'indiquer. Elle confond besoins et tâches mais a fait des choix accessibles, qu'elle a décrits précisément. A la réception de son évaluation sommative, bien que le résultat soit insuffisant, Elena a réussi à prendre de la distance pour observer et analyser les erreurs qui subsistent, les tâches qui n'ont pas porté les fruits escomptés ainsi que les progrès réalisés.


Activité 4

Noms des erreurs

2] - les indirectes, directs, Intransitifs
• Je sais pas du tout les fonctions
- les compléments des verbes
• Je me suis confondu avec le CV
- la pronominalisation
• c'est bon pour moi mais juste un peu bosser
- les CUD/CU/CP/CN/AHS
• Je confond avec tout !
- les adverbes avec -ment
• j'arrive pas à l'écrire
- les pronoms
• Je dois "juste" bosser !

4] ⊕ faute d'inatention ! !

5] avant le test je dois : revoir les objectif du TE !
- faire un 15 minutes avant d'aller me coucher...
- m'aider de mes prétest... refaire des exercices !
- demander à mes amis de m'aider

6] - aller sur internet et faire des exercices

8. a oui pour certaines et des autres non.

b celle ne marche pas je pense que so-me correspont pas

9. oui, j'ai cacher les répose et j'ai refait

10. b - les transitif direct, Atts etc.
- les compléments des verbe
- les CU, CUD, CUI, CP

c - car les explicatins dans l'Ateliers du Langage c'est trop complexe....

11.

a

la pronomilisation

car j'ai beaucoup basser

les adverbes

j'en ai aucune idée ☺

les pronoms

je me suis aidé avec une amie

- **Tania (élève 18)**

  Activité 1

Tania a cherché à identifier ses progrès en comparant le nombre de points entre un exercice du prétest et celui de l'évaluation sommative. Mais elle n'a pas réussi à les expliquer. Elle a écrit n'avoir pas observé d'erreurs qui se répètent, alors qu'il y en a plusieurs. Elle a su par contre expliquer clairement l'utilisation faite de son prétest.

1) Oui, parce y' a dans un exercise j'avais fais tout faut dans le prétest. Puis dans le T.E j'ai fait 6 sur 7. Donc je suis contente.

Par appor à l'exercise ou j'avais fait tout faut. Et la j'ai fait juste.

2) Ben, je trouve pas trop moi.

)

)

4 Ben oui, je me suis bcp aider par le prétest + mon orthophoniste.

Ben, j'ai regardé mes erreurs puis j'ai essayé de comprendre.

Activité 2

Tania a identifié des erreurs qui se répètent ainsi que des progrès, mais n'est pas parvenue à trouver leurs typologies. Elle explique à nouveau ses progrès par l'aide extérieure qui lui a été apportée.

1) Oui un peu.

1a) C'est dans les verbe ex7 et ex9.

1b) Je répète pas assait.

2) Oui à l'ex 1 j'ai fais tout juste.

2a) J'avais pas trop bien compris.

3)

4)a A l'ex 1 j'ai comprie, ex 4 même chose, ex 6, et Ex 5.

4b) J'ai fait des progrès a tous les exercise. Sauf la 2.

4c) J'ai bcp travailler.

5) Oui, je me suis aider avec le prétest + l'orthophonie + mon frère et un peu ma mère.

Activité 3

J'ai observé Tania impliquée dans cette 3ème activité. Elle a réussi à trouver certaines typologies d'erreurs dans le prétest, mais dans l'analyse des erreurs qui se répètent, elle ne fait que cibler les domaines de ses erreurs : *« grammaire et orthographe »*. Elle a écrit avoir fait des erreurs dans le pluriel des noms, ce que je n'ai pas observé. Le travail entre pairs dans les deux premiers temps de l'activité lui a donc permis d'être plus précise dans ses analyses. Elle n'a pas manqué d'indiquer les erreurs que son camarade a identifiées en plus. Objectifs et tâches clairement définis. Tania explique comment elle a utilisé son prétest. Tania est demandeuse de stratégies durant les discussions avec toute la classe. Elle prenait des notes sur ce qui se disait. Elle s'est adressée directement à l'élève 13, pour savoir comment elle s'y prenait pour répéter. Parviendra-t-elle à se les approprier ?

Rapport-Gratuit.com

1ère temps travail individuel :

1) J'ai fais
2)
pt 2) Ce sont des erreurs de theorie et ortho et accord et complément de verbe et ATIs

2ème temps

pt 4) Ce sont des erreurs de accord adj (voire feuille accord en rose), pluriel (voir recto feuille accord en rose).

pt 5) Pour progresser j'ai bessoin de revoir accord adj et pluriel des nom + couleur et ATIs + mémo

6) Refaire la théorie + ex des P.E répéter 5 jour avant le vrai Pe.

3ème temps

pt 7) D'ici le travail écrit, je fais un mémo commencer 1 semaine avant.

4ème temps

8a) Oui, je me suis aider + j'ai fais un mémo

9) J'ai relu plusieur fois. J'ai fais les ex ou j'ai eu le plus de faute.

10a) Oui, accord des noms au pl.
10b) Grammaire ou ortho.
11a) En Conjugaison et ATIS.
11b) Parce que je me suis aider d'une tablette. Puis j'ai bap ~~travaille~~ travailler.

6

Activité 4

Le travail effectué avec Elena dans les deux premiers temps de l'activité a été positif. Elle a trouvé les typologies de ses erreurs dans le prétest, ainsi que de celles qui subsistent dans l'évaluation sommative. Elle a identifié ses progrès. Ses explications métacognitives sont claires. Les tâches définies lui ont permis d'atteindre les objectifs fixés.

Activité 4

2) Noms des erreurs dans le prétest

(Ma) C'est les pronominalisation et cv

4) Noms des erreurs au prétest avec l'aide de mon copain.
La même chose

5) Mes besoins d'ici le Fe
Revoir la théorie + refaire les exercices de la pronominalisation

6) Une tâche.
Répéter plusieur fois + faire les exercies.

8a) Oui
9) Oui.
J'ai revu les exercices où j'avais pas reussie. Puis après je l'ai ses refaits.
10a) Oui
10b) Ces erreurs concernent la pronalisation - CV.
10c) Parce que c'est un peu dure et je comprend pas trop.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

11a) La pronalisation sur 12 j'ai fais 6 puis dans le près teste j'ai fais 3 sur 12.
Puis la note j'ai eu 4½ puis dans le près teste 4.

11b) J'ai bop bop travaillait j'ai fais des exercises.
Puit je suis pendant tous le T.E
je veux avoir une bonne note"

Bilan du parcours de ces quatre élèves à travers les activités métacognitives

- **Maxime et Sébastien**

J'ai décidé de faire travailler Maxime et Sébastien ensemble durant les deux premiers temps de l'activité 4 et de comparer leurs deux parcours, car je ressentais chez ces deux garçons une problématique similaire, une difficulté à entrer dans les activités métacognitives, un manque d'implication et de motivation en les conduisant. J'y vois plusieurs explications possibles. Depuis plusieurs années, Maxime et Sébastien, rencontrent des difficultés scolaires, ressentent de l'anxiété quand ils sont confrontés à une situation nouvelle. Face à l'insécurité que cette situation procure, ils ont comme réflexe de répondre *« Je ne sais pas »*. Peut-être jugent-ils qu'ils n'ont pas les moyens de répondre aux exigences de la tâche et qu'il vaut mieux, pour protéger leur estime d'eux-mêmes, ne pas s'y engager. C'est ce qu'appelle Boekaerts citée par Cosnefroy (2011), « se mettre en mode défensif » (p.32).

En observant leur parcours, je constate que le travail qu'ils fournissent est inégal, selon qu'il est réalisé seul ou accompagné par un camarade ou par l'enseignant. La collaboration entre pairs a conduit les deux garçons à s'investir davantage dans les activités métacognitives. L'identification des erreurs est plus précise. Les deux garçons disent ne pas avoir utilisé le prétest pour la préparation aux évaluations et je n'ai pas noté d'amélioration dans le pourcentage de réussites chez Maxime. Ses résultats scolaires restent insuffisants et je perçois chez lui une stagnation dans ses réponses aux activités métacognitives. Sébastien a progressé, entre le prétest et l'évaluation sommative lors des deux premières activités, par contre aux deux suivantes, je n'ai pas noté d'améliorations. Quand il doit travailler seul, Sébastien se déconcentre très vite, il dessine sur son cahier, cherche à discuter avec d'autres camarades. La collaboration avec un pair lui a permis d'être plus centré sur la tâche et de progresser dans ses observations et analyses. Le travail entre pairs a également été profitable à Maxime, mais l'aide de l'enseignant lui a été toutefois nécessaire pour conduire sa tâche. Je pense que l'activité métacognitive telle que je l'ai proposée représente pour ces deux garçons une charge cognitive trop élevée. L'activité devenue plus conséquente au fil des cycles, les nombreuses questions ont pu décourager certains élèves.

- Il serait alors nécessaire de mieux séparer les étapes et de proposer l'activité sur plusieurs leçons. Une représentation plus visuelle de l'objectif à atteindre et des différentes tâches à mettre en place pourrait permettre à certains élèves de mieux comprendre la démarche. Je pense qu'il serait judicieux de diminuer les questions. En insistant sur une tâche à définir précisément.

- **Elena et Tania**

Je constate qu'Elena a bien progressé dans son analyse métacognitive. Depuis l'activité 3, je l'ai ressentie moins émotive, ce qui l'aide certainement à prendre la distance nécessaire pour observer et analyser ses erreurs et ses progrès. Malheureusement, ses résultats scolaires obtenus sont encore insuffisants. Elle rencontre encore de grosses difficultés organisationnelles, elle oublie régulièrement de noter les devoirs à faire et je dois souvent lui suggérer de classer ses documents. Les tâches qu'elle s'est jusque-là fixées concernent essentiellement la préparation de l'évaluation sommative, alors qu'un travail devrait déjà être fait en amont. Une aide personnalisée sous la forme d'un coaching lui serait certainement profitable, d'autant plus qu'elle a besoin de moments de relation plus étroite avec l'adulte.

A l'activité 4, Tania est parvenue à identifier pour la première fois les erreurs qui se répètent, bien que l'identification de ses progrès reste imprécise. Je pense que pour elle, les réflexions métacognitives sont peut-être trop difficiles à mener. Elle demande souvent l'aide de l'adulte pour des explications supplémentaires, du soutien dans la préparation de ses évaluations. Dernièrement, elle est venue m'annoncer que ses résultats lui permettaient à présent de passer l'année. Je suis impressionnée par l'organisation qu'elle apporte à son travail scolaire, sa grande motivation et sa capacité à rebondir. Tous ses documents sont soigneusement classés. Les devoirs sont toujours faits à l'avance. Tania en profite pour demander aux enseignants des éclaircissements si elle rencontre quelques problèmes de compréhension. Elle étudie scrupuleusement les objectifs donnés pour chaque évaluation, note pour chacun d'eux la théorie qui s'y rapporte. A travers les activités métacognitives, elle a été demandeuse de stratégies nouvelles. Mais parvient-elle à se les approprier, n'en suis pas certaine. Tout comme chez Elena, je note une impulsivité dans le « faire », sans prise de distance pour évaluer les démarches mises en place. Contrairement à Elena, Tania compense probablement son manque de réflexions métacognitives par une organisation rigoureuse de son travail.

Les problèmes rencontrés par Elena et Tania ne sont pas dus à un manque d'investissement ou de motivation, mais plutôt à une mauvaise compréhension des tâches demandées et à une difficulté à se placer dans une position « méta » par rapport à leur travail.
J'ai fait travailler Elena et Tania ensemble, en leur précisant les consignes et en les rendant attentives à chaque étape de la démarche. Je les ai supervisées à deux ou trois reprises et me suis aperçue qu'elles s'investissaient dans l'activité et avaient compris ce qui leur était demandé. Les deux filles ne sont pas parvenues à se limiter à une seule tâche et à la définir de manière précise. Avec leur envie de tout maitriser, elles se sont montrées trop ambitieuses, ce qui a eu un effet contre-productif.

4.2.5 Bilan du dispositif en lien avec ma pratique d'enseignante

Les analyses générales des réponses de mes élèves tout au long des 4 activités, les études de cas d'élèves en difficultés métacognitives apportent certains éléments de réponse à ma question de recherche :

Dans quelle mesure le prétest peut-il être un outil pour développer les compétences métacognitives de l'élève en difficultés, afin de renforcer son sentiment de contrôlabilité et donc son implication dans ses apprentissages ?

- **Hypothèse 1** ***: « L'analyse régulière de ses progrès, de ses erreurs et de ses stratégies à travers des activités de réflexions individuelles guidées va permettre à l'élève de développer ses métaconnaissances et l'inciter alors à réguler ses habiletés métacognitives pour un meilleur apprentissage. »***

  Si globalement j'ai remarqué une évolution positive dans les réponses de mes élèves de la 1ère à la 4ème activité et plus particulièrement lors de la dernière pour les élèves coachés, je n'ai pas pu constater un développement significatif des compétences métacognitives des élèves en général, de l'élève en difficultés en particulier.

  Mes observations m'amènent à plusieurs réflexions et à quelques pistes pédagogiques :

- J'ai remarqué chez beaucoup d'élèves une précipitation à répondre. Je m'interroge sur le sens donné à l'activité. Volontairement, je ne leur ai pas tout de suite exprimé mes intentions. A la 3ème activité métacognitive, certains élèves ont remis en question la démarche, certains la jugeant inutile : *C'est toujours la même chose, toujours les mêmes questions ! Je fais toujours les mêmes erreurs, donc j'écris la même chose !*

  Fallait-il leur expliciter le but de la démarche ? Chercher à les convaincre qu'elle conduit à des progrès ? Sont-ils en mesure de la comprendre ?

  Weil-Barais & Resta-Schweitzer (2008) précisent : « L'intentionnalité du professeur ne suffit pas à ce qu'elle soit partagée par l'enfant, d'autant plus qu'il ne partage pas les savoirs et les expériences qui les fondent » (p.96).

  Je me demande si témoigner de mon intérêt à travers mon investissement suffit à donner confiance à l'élève et l'envie de me suivre dans une activité inconnue et abstraite pour lui.

  J'ai ressenti de l'étonnement et de l'intérêt de la part de mes élèves quand je leur ai dit que je faisais le même travail qu'eux, quand je les ai faits venir à mon bureau pour leur montrer leurs progrès que j'ai identifiés : *Vous avez fait ça pour tout le monde ? Ça vous a pris combien de temps ?*

  En réalisant mon investissement, l'activité a-t-elle-alors fait davantage sens pour eux ?

Chaque élève a demandé à pouvoir lire les progrès que j'avais identifiés chez eux et synthétisés. Ceux qui n'ont pas pu passer vers moi la première fois sont revenus à la charge la leçon suivante.
Certains élèves ont voulu savoir s'ils répondaient correctement aux consignes données, recherchant mon avis d'experte.
Mon investissement en temps et en réflexions a certainement fait prendre de la valeur tant à l'activité qu'à eux-mêmes. Comme le souligne Aubert cité par Vianin (2007) :
« Il semble bien que lorsqu'on s'intéresse à l'enfant et à son activité, celle-ci prend alors un sens important à ses yeux et il y investit toute son énergie psychique » (p.69).
Je n'ai plus entendu de commentaires quand j'ai proposé la 4ème activité, mais j'avoue n'avoir pas ressenti davantage d'engouement.

- L'activité nécessitait une attention soutenue, difficile à fournir pour certains élèves pour plusieurs raisons : Maxime et Sébastien ont été diagnostiqués avec un trouble de l'attention et des apprentissages, Elena est en prise avec des problèmes personnels et familiaux auxquels elle pense souvent en classe.

- **Hypothèse 2 : « A travers ce type de réflexions, le statut de l'erreur change, celle-ci devient « tremplin » pour développer ses capacités cognitives et métacognitives ».**
  Cette hypothèse peut se révéler exacte pour des élèves en réussite scolaire, pour lesquels l'erreur peut constituer un défi à surmonter et conduire au développement métacognitif.
  Les élèves en difficultés ont une estime de soi fragile, un lourd passé scolaire derrière eux, des échecs répétés, souvent une multiplicité d'aides thérapeutiques et pédagogiques qui n'ont pas toujours apporté les fruits escomptés, et qui les ont convaincus qu'ils sont « nuls » à l'école. Curonici Joliat & McCulloch (2006) expliquent que les convictions de l'élève tout comme celles des enseignants peuvent constituer un frein au changement. Plus les équipes éducative et thérapeutique proposent de l'aide, de nouvelles pistes de remédiation, plus l'élève résiste, se démobilise, c'est ce que les auteures nomment *le paradoxe de l'aide.* Pour briser ces interactions répétitives, elles conseillent de redonner à l'élève sa part de responsabilité en l'intégrant dans la recherche de solutions et la prise de décision et en réfléchissant avec lui à son métier d'élève.

- Développer des habiletés métacognitives à travers la préparation d'une évaluation est une tâche qui peut se révéler chargée émotionnellement pour les élèves en difficultés. L'élève face à ses manques ressent alors une pression qui l'empêche de prendre la distance nécessaire à l'observation.

- Je devrais également proposer des activités métacognitives similaires pour des tâches scolaires concrètes et ciblées. Par exemple, pour le résumé d'un texte :
  - Inciter l'élève à réfléchir au(x) but(s) de la tâche : *Que m'est-il demandé ? L'ai-je une fois déjà réalisée ? Si oui, comment ? Avec facilité ? Difficulté ? Qu'est-ce qui m'avait posé problème ? Existe-t-il une fiche de référence à laquelle me référer ?*
  - Inciter l'élève à réfléchir aux besoins pour mener à bien cette tâche ? *Ai-je tous les documents nécessaires en ma possession ? Comment faire pour réaliser la tâche dans les temps ?*
  - Inciter l'élève à réfléchir à la planification de la tâche. *Comment m'y prendre ? Quelles sont les différentes étapes à respecter ?*
  - Inciter l'élève à comparer ses démarches avec celles des camarades. *Comment s'y prennent-ils ? Leur démarche est-elle comparable à la mienne ? Les différentes étapes sont-elles les mêmes ? Y a-t-il un oubli chez l'un ou l'autre ?*
  - Inciter l'élève à vérifier la conduite de l'exercice avec la démarche conseillée. *Est-ce que je respecte les consignes données ?*
  - Inciter l'élève à vérifier la compréhension. *Une question ? Un doute ? A qui puis-je demander de l'aide ?*
  - Inciter l'élève à s'autoévaluer. *Est-ce que je suis satisfait(e) ou mécontent(e) du travail réalisé ? Pourquoi ?*
  - Inciter l'élève à s'autoréguler. *Est-ce que la prochaine fois, je m'y prendrais différemment ? Si oui, comment ?*

- Le déroulement de l'activité métacognitive avait une certaine rigidité. Je leur ai proposé en début d'année scolaire de personnaliser la couverture du journal de bord, pour se l'approprier. Mais je n'ai par la suite guère favorisé l'individualisation du dispositif. Je pourrais par exemple leur donner l'occasion d'utiliser plus librement leur journal de bord. Exprimer par exemple leurs intérêts, leurs déceptions, leurs succès face aux divers apprentissages qu'ils soient scolaires ou extrascolaires leur permettrait de se l'approprier davantage.

- L'activité métacognitive nécessitait un investissement important en temps, nous y consacrions deux bonnes leçons, une avant l'évaluation sommative et une après.

  Il serait certainement profitable d'instaurer régulièrement des courtes pauses métacognitives pour poser quelques questions oralement amenant à des réflexions en direct, sans prise de notes écrites.
  - *Que m'est-il demandé dans l'exercice ?*
  - *Les consignes sont-elles claires pour moi, si ce n'est pas le cas, que puis-je faire ?*

- *Quelles sont les notions travaillées ?*
- *Suis-je « dans le tir » ?*
- *Qu'est-ce que j'ai appris ?*

- Une réflexion métacognitive n'est pas accessible de la même manière pour tous les élèves. Elle demande certaines capacités cognitives, langagières, auxquelles tous n'ont pas accès. Mais comment en simplifier l'accès ? Peut-être en ciblant sur certaines questions. Par exemple en insistant sur les besoins et les tâches pour renforcer le sentiment de contrôlabilité de l'élève, sans passer par l'analyse attentive du prétest.
  La différence entre les besoins et les tâches était difficile à expliquer aux élèves. Peut-être n'était-elle pas très claire pour moi non plus ? Je souhaitais aider mes élèves à identifier un besoin pour ensuite mieux définir une tâche. Quels progrès envisagent-ils et avec quelles tâches ? J'ai constaté qu'il était difficile pour eux de définir un besoin, de se limiter à un objectif et de se concentrer sur une ou deux tâches pour l'atteindre. Pour obtenir un bon résultat à l'évaluation sommative, ils souhaitaient travailler toutes les notions qui avaient posé problème dans le prétest. Les élèves en difficultés se perdaient ainsi dans la préparation à l'évaluation sommative. Selon l'approche systémique, ce *toujours plus de la même chose* ne permettait pas de progrès significatifs. Plusieurs élèves ont relevé n'avoir pas pu effectuer toutes les tâches prévues. Par manque de temps, mais aussi parce que la tâche n'ayant pas été suffisamment précisée, ils se sont retrouvés débordés.
  Vianin (2012) parle de la nécessité d'un enseignement-apprentissage des stratégies. L'élève doit pouvoir se confronter à toutes sortes d'outils cognitifs. Sa curiosité est ainsi stimulée. Mais abandonner des stratégies inefficaces pour en choisir d'autres, accepter d'en tester de nouvelles est une démarche bien plus complexe, qui peut être source d'angoisse chez certains élèves. Il s'agit de proposer à ces élèves un objectif accessible et pas trop éloigné de celui qu'ils s'étaient fixé, ainsi que des tâches réalisables et pas trop nouvelles, éviter la multiplicité, pour ainsi leur permettre de se sentir en sécurité.

  Et Aubert cité par Vianin (*ibid.*) explique que l'enfant acquiert « la sérénité de s'ouvrir aux autres et au monde seulement si l'énergie psychique n'est pas mobilisée à régler des conflits internes ou externes » p.69.
  Prendre le temps de rencontrer l'élève en difficultés personnelles, familiales ou scolaires pour reconnaitre sa souffrance, l'aider à verbaliser ses émotions constitue déjà une première étape vers l'ouverture aux apprentissages scolaires.
  Il s'agit par la suite de définir avec lui ses acquis, ses difficultés scolaires et ses responsabilités, l'aider à définir des objectifs accessibles et des tâches simples pour qu'il puisse ressentir le sentiment de contrôlabilité, un moteur motivationnel puissant qui doit

l'amener à expérimenter la réussite. Et c'est en l'aidant à identifier ses progrès et à les associer à des choix de stratégies efficaces, ainsi qu'à des habiletés acquises que l'élève développera la confiance en soi et sa motivation à apprendre.
Assurément, les domaines cognitif, métacognitif et affectif sont interdépendants.

- **Hypothèse 3** : « ***Le travail entre pairs, se situant dans la zone proximale de leur développement, peut conduire les réflexions cognitives et métacognitives. Les élèves sont plus réceptifs aux conseils de leurs camarades qu'à ceux de leurs enseignants, ceci d'autant plus en période d'adolescence.*** **»**
  Depuis le début de la 3ème activité métacognitive, j'ai proposé plusieurs fois aux élèves du travail en binôme ou en groupe de trois élèves pour expliquer aux autres certaines notions théoriques, aider son camarade à préparer un exposé ou une évaluation écrite, travailler une scène de théâtre. Pour les activités métacognitives, j'ai souhaité composer moi-même les binômes. Pour que le travail soit constructif et profitable, j'ai pris garde de mettre l'élève rencontrant difficultés avec un camarade possédant de bonnes capacités métacognitives, ou mettre l'élève qui a des difficultés à verbaliser avec un camarade qui recourt à des typologies correctes. Il peut s'avérer difficile de montrer ses erreurs à un camarade. J'ai insisté sur le respect de l'autre et la confidentialité. Les observations faites et les discussions entre pairs ne devaient pas être divulguées aux camarades de classe. Lors de la 3ème activité métacognitive, 10 élèves ont pu enrichir leur typologie grâce à l'aide d'un camarade. Mais lors de la 4ème activité, le travail semble avoir été profitable à 5 élèves seulement. En parcourant leurs journaux de bord, j'ai retrouvé des notes prises par des camarades de classe, notes qui n'ont pas été prises en considération lors de la réponse à la question du point 4. Mais j'ai lu aussi des encouragements formulés par certains élèves à leurs camarades : *Bien ! Super !*
  Durant le travail en plénum avec la classe, des stratégies ont été proposées et notées comme tâches dans les journaux de bord : *cartes mémoire, exercices sur internet, plan de travail, pensée positive …* Après les activités 3 et 4, certains élèves n'ont pas encore trouvé une stratégie qui leur réussit : *J'ai fait ma tâche, mais ça n'a pas marché ! Malgré la tâche, à certains exercices, je ne capte pas, je bloque.*

  Là aussi, il n'y a pas de solutions « miracles ». La stratégie doit être testée individuellement par l'élève pour qu'il puisse s'assurer qu'elle lui correspond. Certains élèves sont demandeurs de stratégies, motivés par l'envie de progresser, ils les expérimentent avec plus ou moins de succès, mais sans forcément réfléchir à l'impact sur leur travail. Pour les élèves, avec une estime de soi plus fragile, le fait que certaines stratégies fonctionnent

Rapport-Gratuit.com

pour des camarades et pas pour eux les déstabilise peut-être encore davantage, et ils préfèrent éviter de choisir une tâche pour se protéger.

Comme mentionné dans le bilan du parcours des quatre élèves en difficultés, la collaboration entre pairs les a conduits à s'investir davantage dans les activités métacognitives. Pour les deux garçons, celle-ci a été plus fructueuse quand ils ont travaillé ensemble, alors que les deux rencontraient des difficultés similaires. Je retiendrai donc que le travail avec un camarade plus performant, tel que préconisé par l'approche sociocognitive n'est pas toujours la démarche la plus productive. Pour les deux filles, la collaboration entre pairs a été profitable aussi bien à l'activité 3 qu'à l'activité 4. Est-ce que pour Elena ces activités sont intervenues dans un moment plus favorable par rapport à ses problèmes personnels ou est-ce que le travail avec une camarade lui permet de se décentrer de ses émotions ? La collaboration avec une camarade a-t-elle sécurisé Tania qui souvent bénéficie d'une tierce personne pour organiser ses apprentissages ?

- Le prétest a constitué un outil de réflexion métacognitive pour les activités menées en classe. Le nombre d'élèves l'utilisant pour la préparation de leur évaluation sommative est par contre en diminution, plusieurs hypothèses peuvent être avancées à ce sujet :

  Il faut à l'élève un certain courage pour oser affirmer que le prétest n'a pas été utilisé, et certains élèves ne l'ont pas eu au début. Faire un test « à blanc » suffit à rassurer.

  Le travail métacognitif fait en classe à partir du prétest a permis de prendre conscience des erreurs commises. Les élèves se sont concentrés sur les objectifs et tâches qu'ils se sont fixés. L'élève satisfait de son prétest, ne voit pas l'utilité de se préparer davantage ….

  Contrairement aux années précédentes, je constate en règle générale une augmentation du taux de réussite à l'évaluation sommative, parfois importante. Je l'explique par le fait que plusieurs élèves ne se préparaient pas pour le prétest. Ce dernier constituait alors pour certains élèves une base de travail pour se préparer à l'évaluation sommative.

Tableau 5 : Taux de réussite et utilisation du prétest

	Activité 1				Activité 2			
	Prétest	Evaluation sommative	Différence	Utilisation	Prétest	Evaluation sommative	Différence	Utilisation
Elève 1	46%	70%	24%	oui	38%	47%	9%	oui
Elève 2	72%	79%	7%	oui	44%	73%	29%	oui
Elève 3	57%	74%	17%	non	40%	66%	26%	non
Elève 4	79%	88%	9%	oui	56%	68%	12%	oui
Elève 5	68%	85%	17%	non	57%	58%	1%	non
Elève 6	83%	90%	7%	non	0%	0%		
Elève 7	60%	91%	31%	oui	53%	85%	32%	oui
Elève 8	70%	80%	10%	non	56%	54%	-2%	non
Elève 9	78%	79%	1%	oui	60%	75%	15%	oui
Elève 10	85%	98%	13%	oui	63%	73%	10%	oui
Elève 11	65%	73%	8%	oui	45%	59%	14%	oui
Elève 13	81%	80%	-1%	oui	58%	74%	16%	oui
Elève 14					20%	50%	30%	oui
Elève 16	77%	73%	-4%	non	53%	70%	17%	non
Elève 17	78%	88%	10%	oui	67%	88%	21%	oui
Elève 18	64%	71%	7%	oui	59%	76%	17%	oui

	Activité 3				Activité 4			
	Prétest	Evaluation sommative	Différence	Utilisation	Prétest	Evaluation sommative	Différence	Utilisation
Elève 1	37%	58%	21%	oui	41%	60%	19%	non
Elève 2	64%	78%	14%	oui	50%	57%	7%	oui
Elève 3	45%	41%	-4%	oui	34%	42%	8%	non
Elève 4	81%	71%	-10%	oui	72%	76%	4%	non
Elève 5	84%	67%	-17%	non	57%	72%	15%	non
Elève 6	79%	73%	-6%	non	64%	79%	15%	non
Elève 7	51%	74%	23%	oui	61%	80%	19%	oui
Elève 8	38%	62%	24%	non	59%	63%	4%	non
Elève 9	53%	77%	24%	oui	45%	71%	26%	oui
Elève 10					57%	70%	13%	oui
Elève 11	73%	66%	-7%	non	76%	67%	-9%	oui
Elève 13	63%	78%	15%	non	52%	64%	12%	oui
Elève 14	55%	47%	-8%	oui	33%	52%	19%	oui
Elève 16	68%	70%	2%	non	50%	71%	21%	non
Elève 17	67%	77%	10%	non	76%	71%	-5%	non
Elève 18	48%	67%	19%	oui	64%	75%	11%	oui

- Je n'ai pas pu constater chez mes élèves un développement significatif des compétences métacognitives à travers les quatre activités menées, par contre celles-ci m'ont permis de mieux connaitre mes élèves et m'amènent à réfléchir aux enjeux de la relation pédagogique sur les processus métacognitifs.

4.2.5.1 Communication

L'enseignant l'a appris, en a conscience ou l'oublie parfois, au centre de sa profession, il y a la relation. Les élèves nous le rappellent souvent. Que cela soit à travers les questions qu'ils posent, les expériences qu'ils partagent, l'expression de leurs sentiments positifs ou négatifs, les provocations ou comportements perturbateurs, les élèves cherchent à communiquer.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

En lisant leurs journaux de bord, je suis interpelée, même si c'est indirectement, par certaines de leurs remarques : *« Ça va trop vite quand on corrige !» ; « Je n'ai pas fait de progrès. » ; « Je n'ai pas fait ma tâche. » ; « Joyeux Noël ! » ;* « *Je sais que je ne comprends pas forcément tout, mais je sais que je peux vous le dire », « Je n'arrive pas trop à suivre. Il y a beaucoup trop d'exercices, mais bon je pense qu'on ne peut pas changer, mais ça me confuse. », « Je ne sais pas pourquoi la tâche ne m'a pas permis d'atteindre mes objectifs. Peut-être que les profs ne m'aiment pas ?! » ou tout simplement par un « Merci » souligné à la fin d'une analyse.*
Elena, je l'ai relevé ci-dessus, exprime clairement ses émotions : « *Beaucoup d'erreurs qui se répètent et ça m'a déçu énormément ! », « Je vais me faire tuer, peut-être. », « C'est toujours mon orthographe, c'est horrible ! », « Je n'arrive pas à suivre, la prof va trop vite ! ».*

Quand un élève a signalé des difficultés en lien avec mon enseignement, je l'ai informé que j'ai lu sa remarque et que je vais m'efforcer d'en tenir compte. Quand il a exprimé son découragement, voire son irritation, j'ai souhaité prendre le temps d'en discuter avec lui pour lui faire part de mon empathie. Je suis entrée là dans une forme de relation plus proche d'une tutelle, attentive à l'encouragement, à l'écoute et à la reconnaissance des efforts fournis et des éventuelles déceptions. Au moment d'écrire la conclusion du mémoire, je juge cette attitude dans la relation aux élèves aussi importante que l'enseignement de stratégies.
J'ai tout de suite réagi à la remarque d'Elena quand elle a exprimé sa crainte par rapport à la réaction de ses parents : *« Je vais me faire tuer, peut-être ».* Dans un premier temps, j'ai souhaité la rencontrer. Avec beaucoup d'émotion, elle m'a expliqué l'ambiance de travail à la maison. Un beau-père qui s'implique dans son éducation et qui la suit scolairement. Il la rabaisse, la menace physiquement, mais aussi d'exclusion. Sa mère qui intervient pour défendre sa fille mais sans pouvoir s'affirmer. Et tout de suite après ses révélations, elle s'est quelque peu rétractée, en affirmant que son beau-père agit ainsi pour son bien et parce qu'il a envie qu'elle réussisse et que jamais il ne mettrait ses menaces à exécution. Elle ne voulait pas que l'école rencontre sa famille. Suite à des révélations similaires l'année précédente, elle s'était fait sermonnée avec interdiction de dévoiler quoi que ce soit à l'avenir. Je lui ai toutefois dit qu'il était important que j'avertisse sa maitresse de classe et le service socio-éducatif auprès de qui elle pouvait être soutenue.
La métacognition est en lien avec l'intime. En réfléchissant sur ses propres processus cognitifs et les stratégies que l'on met en place, on réfléchit à soi. Dans les analyses métacognitives livrées, l'élève se dévoile et il est alors important que l'élève sache qu'il a été lu et entendu, même à travers un feedback rapide. Je repense à la citation de Gérard De Vecchi (2010) : « Aider, c'est faire exister l'élève en tant qu'individu ».

Ce glissement d'une communication à la classe vers une communication à l'élève me paraît essentiel dans ma démarche. Bien des enseignants n'en sont pas réellement conscients et n'y consacrent pas suffisamment de temps, obnubilés qu'ils sont par le programme scolaire à suivre. Peut-être encore davantage à l'école secondaire, l'enseignant pense que l'élève devrait avoir acquis les outils pour organiser son travail, il devrait avoir fait l'expérience qu'il suffit de « vouloir pour pouvoir » et qu'il n'y a plus lieu de trop « materner » l'élève, mais plutôt l'inciter à se responsabiliser. L'entrée dans l'adolescence est une période de vulnérabilité et de doutes durant laquelle les élèves ont besoin d'être accompagnés et encouragés, d'autant plus si les relations familiales sont conflictuelles, voire parfois presque inexistantes.
Avec les nouvelles dispositions prises au niveau secondaire dans le canton de Neuchâtel, les leçons d'appui dispensées par le maitre de classe aux élèves en difficultés ont été abandonnées. Dans mon collège, des cours de « coaching » sont proposés par l'école aux élèves en danger de non-promotion à la fin du premier semestre, et assurés par un-e enseignant-e souvent inconnu-e des élèves. Les activités métacognitives conduites dans ce cadre peuvent apporter quelques outils organisationnels aux élèves en difficultés et leur permettre de se sentir moins stigmatisés en rencontrant d'autres camarades de l'école dans la même situation qu'eux. Mais j'ai très souvent constaté que renforcer les liens à l'intérieur de la classe est profitable aux élèves qui vivent des difficultés scolaires. Quand j'ouvre une porte à un élève, que cela soit en laissant une place pour d'éventuelles remarques à la fin d'une évaluation sommative, en lui permettant de s'exprimer au sujet de son travail à travers des activités métacognitives, en restant parfois dans la classe pendant la récréation ou à la fin de la leçon, des besoins surgissent chez certains élèves qui recherchent une relation plus individuelle avec leur enseignant-e. Ce que l'élève exprime me permet de développer et d'enrichir la perception que j'ai de lui.

4.2.5.2 Métacognition relationnelle

L'outil mis en place à travers les activités métacognitives me permet d'observer la capacité de l'élève à réfléchir sur sa cognition tout en ouvrant mon regard sur l'évolution de ses compétences. Je sors de l'action instantanée pour observer ce qui se passe, pour être attentive à l'observation en situation de ce qui provoque quoi, pour réfléchir aux réactions à donner afin de mieux répondre aux besoins de l'élève. Je suis partie prenante au changement. Il s'agit d'une posture où je ne cherche pas à expliquer les réussites ou les échecs de l'élève en avançant des causes externes qui ne peuvent pas être modifiées, comme :

- les dispositions de l'élève qu'elles soient intellectuelles (il est intelligent, il a de la facilité à apprendre…), ou affectives (il vit une situation familiale complexe, des relations conflictuelles…) ;

- la complexité de certaines notions au programme scolaire ou la mauvaise qualité des supports de cours.

En prenant conscience des compétences de chaque élève, de leur évolution possible, de la multiplicité des compétences dans la classe, je reconnais là les possibilités qui nous sont offertes d'évoluer ensemble.

Plusieurs fois par le passé, j'ai pu constater qu'en soulignant les progrès et les capacités d'un élève, un changement s'opérait. Changement que jusqu'à présent j'attribuais à l'élève, qui parfois quand il se sent reconnu, gagne en confiance et s'investit davantage dans les activités scolaires. En conduisant ce dispositif métacognitif, j'ai eu le sentiment d'un « dialogue » entre lui et moi. Et pourtant nous ne nous adressions pas directement l'un à l'autre. Mais l'analyse fine de ses réponses, les questions qu'elles suscitaient m'amenaient à m'intéresser à l'élève en tant que personne, à son histoire, au-delà de ses résultats scolaires.

Les recherches, les difficultés, les efforts, les découragements, les progrès et les satisfactions exprimés par l'élève, mais aussi ses silences parfois quand il ne répondait pas à une question, m'ont interpelée, m'ont fait réfléchir, et parfois m'ont amenée à formuler des hypothèses et à adapter mes interventions à partir d'un regard compréhensif sur mon élève et son évolution dans ses apprentissages, avec le sentiment de mieux le connaitre.

Le fait d'avoir observé les capacités de Sébastien, de les lui avoir fait connaitre m'a permis d'en déceler toujours davantage.

- Est-ce Sébastien qui, fier de ses capacités relevées, souhaite les démontrer ?
- Est-ce moi qui ai changé ou élargi mon regard en prenant conscience des diverses compétences de mon élève, et de son évolution dans ses apprentissages ?
- Est-ce un peu des deux ?

Le fait d'avoir souligné ses compétences a certainement encouragé Sébastien à en révéler d'autres. Il y a certainement influence réciproque, une *boucle de rétro-action* pour reprendre le concept de Piaget, qui permet la décentration et l'ouverture vers d'autres possibles.

Perraudeau (1998, p.31) explique que la décentration (telle que définie par Piaget) permet à l'apprenant de se détacher de son propre point de vue pour s'ouvrir à d'autres points de vue et ainsi aboutir à une « coordination des centrations des uns et des autres ».

Lors de ce *conflit cognitif*, de nouveaux paramètres viennent créer un déséquilibre chez l'apprenant en déstabilisant les structures mentales déjà construites et l'obligeant à les reconsidérer et à les coordonner avec les nouvelles données en sa possession. Il y a bien un double mouvement vers l'extérieur et vers l'intérieur. Et c'est dans cette intériorisation que le sens se construit par l'apprenant et amène à *la prise de conscience* telle que Piaget la définit.

Le feedback que je donne à Sébastien le confronte à un autre point de vue que le sien (il n’est pas nul, il a des capacités, un futur possible…) ou tout au moins le feedback lui permet d'enrichir son point de vue. S'il accepte d'entrer en matière sur ce point de vue, la décentration qui en découle le conduit à une prise de conscience progressive de ses capacités.
En retour, ce que me dit et me montre Sébastien permet ma propre décentration – si j'accepte d'entendre son point de vue – qui me conduit à élargir ma vision de la situation et de constater toujours plus de capacités chez Sébastien.
Il y a donc un enrichissement réciproque à travers nos interactions et j’en prends vraiment conscience à travers le dispositif mené.

5 Articulation à l'enseignement spécialisé

La prise de distance par rapport à leur travail est difficile chez certains élèves, plus particulièrement chez ceux en difficultés scolaires. Nous pourrions mettre en relation cette prise de distance avec le concept piagétien de décentration : il s'agit effectivement pour l'élève de poser un autre point de vue sur le même objet, la même tâche. La décentration requise peut rendre la réflexion métacognitive laborieuse. La difficulté à expliciter ce qui se passe dans leur tête et la démarche employée pour résoudre une tâche peut être due à un manque d'outils langagiers et à des processus automatisés dont ils n'ont pas conscience. Mais elle s'explique aussi par des réactions de protection. Une confrontation fréquente aux difficultés et des échecs répétés conduisent à la mise en place de mécanismes de défense.

Si pour les élèves qui réussissent la conduite de la tâche se fait de manière implicite, tel n'est pas le cas pour les élèves en difficultés qui ont besoin d'un accompagnement dans le processus de réflexion, dans l'apprentissage et le choix de stratégies efficaces. Chacun d'entre eux avec ses particularités, ses points forts et ses points faibles, ses difficultés qu'elles soient scolaires (mémorisation, stratégies…), comportementales, d'ordre affectif ou psychologique.

En fonction de ce que j'ai pu observer dans les journaux de bords, j'ai fait certaines hypothèses sur le fonctionnement de mes élèves. Pour les infirmer ou les confirmer, Vianin (2012) préconise l'entretien d'explicitation tel qu'il a été décrit par Pierre Vermersch. Il qualifie l'entretien d'explicitation, de « technique d'évaluation la plus fiable et adaptée pour connaitre les ressources et les difficultés cognitives et métacognitives de l'élève » (p.195). Les questions sont focalisées sur les actions de l'élève, à qui l'enseignant demande de décrire précisément comment il a conduit sa tâche. « Lorsque l'élève aura déroulé – comme dans un film rembobiné – les actions effectives qu'il a réalisées, l'enseignant comprendra mieux les stratégies et processus mobilisés » (p.197).

Et la prise de conscience chez l'élève en sera également facilitée.

Dans ce travail sous forme de tutelle, l'élève est conduit dans sa verbalisation par l'enseignant, ce qui lui permet de se remémorer et de conscientiser la succession des actions entreprises dans la tâche qu'il a menée. L'entretien d'explicitation ne peut être réalisé qu'en individuel, car la démarche de l'élève est unique et il est le seul à pouvoir la décrire. Comme tout travail menant à une prise de conscience, l'entretien d'explicitation doit, insiste Vianin (*ibid.*), être répété à plusieurs reprises pour permettre à l'élève de se rendre compte des procédures utilisées et de leurs récurrences ainsi que de leurs répercussions sur la tâche. Cette prise de conscience devrait aider l'élève à mieux cibler des objectifs de remédiations.

Mais je pense que l'évocation métacognitive écrite ou orale n'est souvent pas suffisante.

Une représentation visuelle concrète qui signifie où l'enfant en est, en termes de compétences déjà acquises et en termes de compétences à acquérir, leur serait profitable. Avec l'aide d'un

adulte, parent, enseignant, thérapeute, il est possible d'entrainer ces élèves à penser en termes d'objectifs simples et mesurables.

Dans cette optique, l'enseignement spécialisé a introduit le projet pédagogique individualisé dans les classes de formation spéciale. Toute intervention repose sur une évaluation des acquis et non acquis par rapport aux exigences du programme des différentes disciplines, des stratégies métacognitives, de l'attitude face au travail. Cette évaluation se base sur des faits observés par l'enseignant et par l'élève et sur les descriptions par l'élève des actions conduites pour mener une tâche scolaire. Des priorités peuvent alors être identifiées et des objectifs sont formulés en précisant les différentes étapes nécessaires pour les atteindre ainsi que l'échéancier. Barth (2004) déclare : « La meilleure façon de convaincre quelqu'un qu'il peut réussir, c'est de le lui le prouver ; il faut donc organiser l'enseignement pour que chaque élève puisse réussir quelque chose » (p.189). D'où l'importance de formuler des objectifs simples dont les progrès seront mesurables et clairement observables. Peter Drucker est à l'origine du concept SMART, introduit dans le monde de l'entreprise pour se fixer des objectifs pertinents. **S**imples, **M**esurables, **A**ccessible, **R**éalistes, **T**emporel (définis dans le temps). Cet outil est utilisé à présent également en pédagogie, plus particulièrement en remédiation avec des élèves en difficultés scolaires. Nous savons le cognitif intimement lié au conatif et l'importance de les travailler ensemble. Le projet pédagogique individualisé a comme intention de mettre l'élève au cœur de ses apprentissages et de renforcer son sentiment de contrôlabilité et par là même sa motivation intrinsèque. Si cette démarche peut s'avérer trop lourde à mener avec tous les élèves dans une classe régulière, elle peut être proposée à un ou deux élèves en difficultés ou alors en appui individuel. A mon avis, cet outil conduit à la décentration de l'élève et à sa régulation après réflexions, (Objectifs vraiment à portée ? Progression attendue dans l'espace-temps imaginé ? …). Il contribue donc au développement de sa métacognition.

Vianin (2012) explique qu'en cas de difficultés scolaires, la remédiation doit se focaliser dans un premier temps sur l'apprentissage des stratégies et non sur l'apprentissage de connaissances déclaratives, comme le font généralement élèves, parents et enseignants.
Très souvent, l'élève manque de stratégies d'apprentissage efficaces, il ne sait pas lesquelles choisir, ou en utilise des inadaptées. Le travail métacognitif avec un médiateur est alors indispensable. Il s'inscrit dans la durée et est plus profitable en « one-to-one ».
L'apprentissage de nouvelles procédures demande un temps d'adaptation pour l'élève en difficultés, qui, quand il manque de confiance en lui, a peur d'entrer dans une nouvelle démarche, d'où l'importance d'une relation pédagogique basée sur une confiance et un respect mutuels.

6 Conclusion

« Knowing is a process, not a product. » **Jerome Bruner**

Il y a dans la citation de Jerome Bruner une idée que l'on retrouve chez Piaget et chez Vygotsky : l'acquisition de nouveaux savoirs doit être envisagée à travers un processus dynamique en confrontation avec le réel, où l'action est conduite par l'apprenant dans une interaction sujet-objet, mais aussi et c'est primordial, en relation avec autrui. Comme l'a théorisé Piaget, les connaissances ne s'additionnent pas dans un processus linéaire. A travers la décentration, toute nouvelle connaissance s'appuie sur les anciennes et vient s'y intégrer, ce qui conduit à une restructuration des connaissances. Legendre (avril 2016) parle de « progrès en extension » qui correspond à la conquête de nouveaux faits ou champs d'expérience et de « progrès en compréhension » qui correspond à une refonte des principes ou une réorganisation des acquis intérieurs » (p.2).

L'école doit proposer à l'élève des activités qui mènent à la décentration pour permettre la réflexion métacognitive et conduire au progrès. Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas seul détenteur du savoir dont il expose le contenu, mais un médiateur entre le savoir et l'élève. Perreaudeau (1998) décrit joliment l'enseignant comme « un fabricant de lien » et « un faiseur de sens » (p.13). L'enseignant ne pense pas à la place de l'élève mais l'assiste dans l'acquisition de ses nouveaux apprentissages en les problématisant dans sa ZPD, il encourage le processus de régulation en incitant l'élève à s'engager dans l'activité, à la penser de manière critique, à y réfléchir dans un processus de rétroaction.
Les activités métacognitives ne peuvent pas être envisagées sans ce changement de posture de l'enseignant et sans une prise en compte de l'interaction dans laquelle l'enseignant doit s'engager en partageant les responsabilités et en considérant l'élève comme un interlocuteur capable d'agir. Comme le mentionne Meirieu (2008), le vrai pari de *l'éducabilité* (Bruner, 1983), c'est de tout faire pour susciter la motivation de l'élève et son désir d'apprendre, mais sans attente. Croire en l'éducabilité de tout être humain, ce n'est pas l'amener coûte que coûte dans les apprentissages. Cette attitude s'avère contreproductive quand elle débouche sur une lutte symétrique telle que décrite par Curonici, Joliat & McCulloch (2006) et qu'elle engendre chez l'enseignant ressentiment et découragement.

Les écrits et les discours qui parlent de la métacognition, la décrivent souvent comme un remède contre l'échec scolaire. L'hypothèse qu'une meilleure métacognition entraine de meilleures performances scolaires est trop simpliste. Les parcours d'élèves que je décris démontrent clairement que de multiples facteurs entrent en ligne de compte. Jusqu'à présent,

je ne m'étais pas suffisamment rendu compte de la complexité de la problématique. J'avais tendance à proposer ce qu'appellent Curonici, Joliat & McCulloch (*ibid.*) *le toujours plus de la même chose*, une multiplication d'aides pédagogiques pour pallier les difficultés des élèves sans trouver celle qui convient.
Je suis convaincue à présent que l'idée de partage est au centre de toute relation pédagogique : partage des connaissances, partage des initiatives, partage des responsabilités, partage des vécus, partage des points de vue et partage des prises de conscience qui est certainement le partage le plus touchant. L'apprentissage se construit dans la relation à autrui.

En me référant à la théorie de *l'attribution causale*, concept développé par la psychologie sociale, je constate que très souvent un élève en difficultés attribue ses faibles performances à des causes qui ne sont pas sous son contrôle. Vianin (2011) précise : « Les attributions causales ne sont pas des données objectives, mais le fruit d'un jugement que l'enfant porte sur ses résultats » (p.39). Suite à ses échecs répétés, l'élève en difficultés se croit incapable de réussir. A travers ce mémoire, j'ai compris l'importance de placer l'élève en difficultés dans des situations où il peut développer son sentiment de contrôlabilité et d'autodétermination et par là même une motivation intrinsèque susceptible de l'aider à persévérer dans ses apprentissages. L'élève doit être considéré comme une personne avec qui il est indispensable de discuter, de négocier, d'évaluer les démarches d'apprentissage mises en place pour qu'elles puissent dans la mesure du possible lui correspondre, que cela soit tant au niveau cognitif qu'affectif.
Barth (2013) décrit l'affectif et le cognitif comme interdépendants. Elle cite la métaphore de Piaget : « L'affectif est comme le carburant qui fait tourner le moteur, tandis que le cognitif est analogue au moteur qui permet de donner structure et direction aux mouvements de la voiture » (p.113).
Le cadre théorique de Piaget n'est cependant pas du tout mécaniste, puisqu'il se réfère à l'affectivité dans les termes d'une énergétique du vivant, procédant d'un paradigme organique : « en effet, dès la période préverbale, il existe un parallélisme étroit entre le développement de l'affectivité et celui des fonctions intellectuelles, puisque ce sont là deux aspects indissociables de chaque action : en toute conduite, en effet, les mobiles et le dynamisme énergétique relèvent de l'affectivité, tandis que les techniques et l'ajustement des moyens employés constituent l'aspect cognitif (sensori-moteur ou rationnel). » (Piaget, 1964, pp.43-44).

Les méthodes d'éducation cognitive qui visent à mettre l'élève et son raisonnement au centre des pratiques pédagogiques sont nécessaires mais souvent pas suffisantes pour aider les

élèves en difficultés à progresser. Certes, l'utilisation d'outils favorisant l'apprentissage peut être enseignée. Pour ce faire, connaitre le style cognitif de ses élèves permet à l'enseignant d'amener des interventions plus adaptées. Mais l'expérience que j'ai menée montre l'importance des interactions tout au long du processus métacognitif conduisant à la prise de conscience. Comme je l'ai écrit, la métacognition touche à l'intime. L'observation, l'écoute, le respect de l'élève sont indispensables pour l'accompagner dans cette démarche.

Une autre condition mérite quelques remarques : la patience.
Obnubilé par les priorités du programme à respecter, l'enseignant ne veut pas perdre du temps. Mais comment peut-on en faire l'économie dans toute démarche de prise de conscience ? Il est vrai que les progrès constatés lors de ce troisième « design » sont minces compte tenu de l'important investissement (en temps et en énergie) autant du côté des élèves que de l'enseignant. Mais les résultats et les bénéfices par rapport à la prise de conscience s'inscrivent dans un continuum et devraient être appréciés sur une plus longue durée.
La démarche doit être reconduite plusieurs fois pour permettre aux élèves de se familiariser avec les processus de réflexion et de remédiation. A l'école secondaire, il est fréquent que l'enseignant n'accompagne ses élèves que durant une année scolaire. Il est donc nécessaire de pouvoir collaborer avec ses collègues en poursuivant ensemble l'objectif du développement métacognitif des élèves.
Si, par la suite, les élèves sont capables de tirer parti de ce qu'ils ont appris, de mobiliser les stratégies qui leur correspondent dans diverses situations, le temps investi aura été profitable.

Il est certainement plus facile d'évaluer les stratégies de l'élève et de lui proposer un accompagnement adapté en appui individuel ou dans une classe à effectif réduit. Mais par contre, dans une classe ordinaire, l'enseignant peut compter sur l'aide des élèves plus expérimentés. Le travail entre pairs occasionne un conflit cognitif susceptible de faire prendre conscience à l'élève qu'il existe d'autres points de vue que le sien. La décentration ainsi provoquée de part et d'autre permet aux élèves de progresser en retrouvant un nouvel équilibre au moment de la restructuration cognitive. L'idéal est de pouvoir développer les capacités métacognitives des élèves en difficultés en appui individuel, tout en leur permettant d'être intégrés en classe régulière, dans laquelle ils peuvent bénéficier des apports d'élèves plus expérimentés et ainsi offrir à ces derniers la possibilité de faire évoluer également leurs propres représentations.

Pour terminer, je souhaite souligner le changement de regard qui s'est opéré en moi.
J'ai l'impression de devenir de plus en plus réceptive, d'être capable de voir toujours plus et d'être attentive à des plus petits détails.

À travers les activités métacognitives proposées aux élèves, je développe ma propre métacognition et adopte ainsi un autre regard sur l'élève. Je deviens plus consciente des difficultés et progrès individuels. Je réfléchis aux aides à apporter, je teste différents modes d'accompagnement, je rectifie en fonction des résultats et des informations que me livre l'élève et je développe ainsi mes compétences pédagogiques.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

7 Bibliographie

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007): *Régulation des apprentissages en situation scolaire et formation.* Bruxelles : De Boeck

- Barth, B-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz

- Barth, B-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur.* Paris : Retz

- Bell, N. (1991) : Une perspective psychosociale sur la métacognition. *Aster*, *12*, 7-26

- Brown, A. L. (1992). Design experiments : Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*s, 2(2), 141-178.

- Bruner, J.S., (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France, Paris.

- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation.* Grenoble: PUG

- Crahay, M. (2011). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF

- Curonici, C. Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école.* Bruxelles : De Boeck

- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette

- Dias, B. (2003). *Apprentissage cognitif médiatisé*. Lucerne : CSPS

- Doly, A-M. (1997). *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne

- Doly, A-M. (1999*).* Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat, *La métacognition, une aide au travail des élèves.* Paris : ESF

- Lafortune, L., Jacob, S., Hébert, D., (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune L. (2010) : *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension.* Québec : PUQ

- Legendre, M.-F, *Piaget et l'épistémologie*, site Web de la Fondation Jean Piaget, http://www.fondationjeanpiaget.ch. [Consulté le 12 avril 2016]

- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie, 122*, 121-161.

- Meirieu, Ph. (2008, 5 novembre). *Le pari de l'éducabilité* [page web] Accès : http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf

- Noël, B., Romainville, M. & Wolfs, J-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie, 112*, 47-56

- Noël, B. (1997). *La métacognition.* Bruxelles : De Boeck

- Perraudeau, M. (1998). *Echanger pour apprendre : l'entretien critique*. Paris : Armand Colin

- Peterfaivi, B. (1991). Apprentissage de méthodes par la réflexion distanciée. *Aster, 12,* 185-215

- Piaget, J., (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël Gonthier.

- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF

- Piaget, J. (1975) *L'équilibration des structures cognitives.* Paris : PUF

- Sanchez, E.& Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education et didactique*, *9*, (2), 73-94

- Vianin, P. (2011). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

- Vianin, P. (2012) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society.* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

- Weil-Barais, A. & Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 42*, 83-98.

- Zitoun, T. (1997). Notes sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie 33*, 27-30

Activité 1 - Réponses et analyses

Réponses de l'élève en bleu - Analyses et commentaires de l'enseignante en jaune

	Réponse à 1a, 1b: progrès réalisés	**Analyse: progrès réalisés**	**Commentaire**	**Réponse à 1c: explications des progrès**	**Réponse à 2b: typologie des erreurs qui se répètent**	**Analyse: typologie des erreurs qui se répètent**	**Commentaire**	**Réponse à 3: pourquoi ce type d'erreur se répète?**	**Réponse à 4: utilisation du prétest**	**Commentaire**
Elève 1	Le pluriel et le féminin des noms Les noms noyaux Conjuguer les verbes à l'indicatif présent	Le pluriel des noms propres Le féminin des noms communs Les noms noyaux		Je répète	Les verbes	Le pluriel des noms: exceptions / Les expansions du nom / L'accord sujet-verbe / Une même forme verbale fausse	Nous n'avons pas la même typologie.	Parce que je n'ai pas bien répété les erreurs.	Oui je l'ai utilisé pour répéter.	
Elève 2	Moins d'erreurs dans les règles du pluriel et du féminin des noms	Le pluriel des noms propres		J'ai répété à la maison et à l'orthophonie.	Un peu de tout : conj, ortho, gramm	L'expansion du nom / Les verbes à l'indicatif présent - Les terminaisons de l'indicatif présent	Typologie peu précise	Aucune réponse	Oui, on a répété ce qui était faux.	Le "on" laisse supposer que le travail de préparation au TE s'est fait à plusieurs ou avec de l'aide.
Elève 3	Nom noyau / Pluriel des noms / L'expansion du nom	Le pluriel des noms propres L'expansion du nom / Le GN prép / La phrase sub rel	Les progrès relevés par l'élève ne correspondent pas entièrement à mes observations.	Aucune réponse	Aucune réponse	Le pluriel des noms : exceptions / L'accord de l'adjectif / L'accord sujet-verbe	Aucune typologie	Aucune réponse	**Non**	
Elève 4	La note	Le pluriel des noms propres / L'expansion du nom / Le nom noyau / L'accord de l'adjectif	L'élève n'a pas analysé précisément ses progrès.	Je travaille plus	Accord du verbe et de l'adjectif	Le pluriel des noms : exceptions	Nous n'avons pas la même typologie	Aucune réponse	Oui un peu, j'ai regardé quelques exercices.	
Elève 5	Pas beaucoup de progrès, mais bcp d'erreurs	Les expansions du nom / Les phrases sub. rel. /Les GN prép./ Accord sujet-verbe	Non identification des progrès	Aucune réponse	Conj : deux erreurs avec le "nous".	RAS		Aucune réponse	**Non**	
Elève 6	Les expansions du nom	Le pluriel des noms propres /Les expansions du nom		J'ai fait moins de fautes	Les expansions et les noms noyau, dans les deux tests : 1 erreur.	RAS		Je n'avais pas bien compris les expansions	**Non**	
Elève 7	Je trouve plus facile le TE que le prétest.	Le pluriel des noms propres / Pluriel des nom/ Féminin des noms / Phrase sub.rel / Les verbes à l'indicatif présent	Non identification des progrès	Aucune réponse	Aucune réponse	L'expansion du nom	Aucune typologie	Aucune réponse	**Le prétest ne m'a pas vraiment servi mais un peu,** j'ai répété les exercices.	
Elève 8	Pas de progrès car prétest mieux réussi que le TE	Le pluriel des noms propres		Je ne sais pas	Aucune réponse	L'expansion du nom / Phrase sub.rel/ Accord de l'adjectif	Aucune typologie	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.	
Elève 9	Distinction entre les noms communs et les noms propres / Pluriel des noms.	Le pluriel des noms propres		Entrainement sur des sites	Les verbes et les noms propres	Accord sujet verbe / Repérer les expansions du nom	Peut-être les mêmes observations. Mais difficulté pour l'élève à adopter une typologie excacte et précise	Peut-être parce que je n'ai pas assez bossé.	Oui	Aucune précision quant à l'utilisation du prétest.

	Réponse à 1a, 1b: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 1c: explications des progrès	Réponse à 2b: typologie des erreurs qui se répètent	Analyse: typologie des erreurs qui se répètent	Commentaire	Réponse à 3: pourquoi ce type d'erreur se répète?	Réponse à 4: utilisation du prétest	Commentaire
Elève 10	Les expansions du nom	Le pluriel des noms propres / Les expansions du nom		J'ai vu l'expansion du nom avec mon orthophoniste.	Pluriel des noms : exceptions	RAS, très peu d'erreurs dans le pluriel des noms		Aucune réponse	Oui,l'orthophoniste a utilisé le prétest pour m'expliquer.	Aide extérieur
Elève 11	Aucune réponse	Les expansions / Les noms noyaux		Du travail	Orthographe	Le pluriel des noms / les terminaisons de l'indicatif présent / L'accord sujet-verbe	L'élève n'analyse pas précisément la typologie de ses erreurs.	J'ai toujours de la peine avec l'orthographe.	Oui, j'ai regardé si je pouvais refaire les exercices et si je ne pouvais pas les refaire, je les refaisais et j'entrainais.	
Elève 13	L'expansion du nom / Le féminin des noms	L'expansion du nom / Le féminin des noms		Aucune réponse	Pluriel des noms	L'accord de l'adjectif	Nous n'avons pas la même typologie	Je ne sais pas vraiment pourquoi.	Oui je regardais d'abord les erreurs faites dans le prétest, ensuite je prenais une feuille et j'essayais de comprendre et je demandais de l'aide.	
Elève 15	Le pluriel des noms - Le féminin des noms	Les expansions du nom	L'élève a relevé des notions où il n'a pas fait de progrès, mêmes nombres d'erreurs au prétest qu'au TE.	Aucune réponse	Les erreurs un peu bêtes - Le pluriel des noms - Les verbes	Pluriel des noms / / La phrase sub. rel. – GN prép / Les verbes à l'indicatif présent		C'est souvent l'orthographe.	**Non**	
Elève 16	Nom propre et nom commun	Différence entre nom propre et nom commun / Le nom noyau		Le stress	Orthographe / Verbes	Pluriel des noms : exceptions / La phrase sub. rel. / Terminaisons des verbes à l'indicatif présent	L'élève n'analyse pas précisément la typologie de ses erreurs.	C'est souvent l'orthographe	**Non, je ne le retrouvais plus.**	
Elève 17	Conjuguer les verbes à l'indicatif présent	Accord sujet-verbe		J'ai corrigé les fautes du prétest et j'ai répété plusieurs fois.	Terminaisons des verbes	Pluriel des noms propres / Pluriel des noms	Nous n'avons pas la même typologie	Parfois je suis déconcentré.	J'ai regardé les fautes que j'ai faites, puis je les ai corrigées et revues plusieurs fois.	
Elève 18	Oui dans un exercice du prétest j'avais fait tout faux, puis le même exercice dans le TE, j'ai fait 6/7	Le pluriel des noms propres / Accord de l'adjectif	L'élève a observé l'exercice dans lequel il a progressé, mais n'a pas pas identifié les notions comprises	Par rapport à l'exercice où j'avais fait faux, j'ai fait juste.	Il n'y a pas d'erreurs qui se répètent.	Le nom noyau / Les verbes à l'indicatif présent / Une même forme verbale fausse/	L'élève ne voit pas les types d'erreurs qui se répètent	Aucune réponse	Oui, j'ai regardé mes erreurs dans le prétest et j'ai essayé de comprendre, avec mon orthophoniste aussi.	

Activité 2 - Réponses et analyses

Réponses de l'élève en bleu - Analyses et commentaires de l'enseignante en jaune

	Réponse à 1b: si les mêmes erreurs se répètent, explique pourqoi	Commentaire	Réponse à 2a: quels sont les types d'erreurs qui figurent dans le TE, mais pas dans le prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le TE, mais pas dans le prétest	Réponse à 2b: pourquoi ces nouvelle erreurs?	Commentaire	Réponse à 3: typologie des erreurs	Analyse: typologie des erreurs
Elève 1	Je n'ai pas bien compris		Oui, il y a des erreurs.	Distinction entre déterminant et pronoms	Parce que dans le TE je me suis trompé	L'élève ne précise pas les nouvelles erreurs.	Les compléments de verbe et de nom	Identification du sujet et du complément du nom - Identification du nom et du déterminant qui l'accompagne - Accord du déterminant avec le nom - Choix du déterminant en fonction du contexte - Distinction entre déterminant et pronom - Accord sujet/verbe - Consonnes qui doublent au futur et au conditionnel - Le verbe tenir au futur - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 2	Pas d'erreurs qui se répètent	Alors qu'il y en a plusieurs!	Parfois	RAS	Aucune réponse	Pas de nouvelles erreurs donc pas d'analyse.	Erreur de sujet - erreur de classe grammaticale - erreur d'orthographe	Identification du sujet, du complément de phrase et du complément du nom - Consonnes qui doublent au futur et conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 3	Aucune réponse		L'exercice 6	RAS	Parce que j'ai pas mis la prép.	Je ne comprends pas les réponses à la question 2.	Des erreurs de conjugaison - erreurs de pronoms - erreurs de grammaire	Confusions entre la fonction et la classe grammaticale - Identification du sujet et du complément du nom - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 4	Je n'étais pas suffisamment concentré.		Aucune réponse	RAS	Aucune réponse	Pas de nouvelles erreurs donc pas d'analyse.	Des fautes de fonction	Confusions entre la fonction et la classe grammaticale - Identification du sujet et du complément du nom - Accord du déterminant avec le nom
Elève 5	Pas d'analyse	Mais l'élève a identifié les exercices où il a observé des erreurs qui se répètent.	Je ne sais pas.	Confusions entre la fonction et la classe grammaticale - Identification du complément de verbe	Aucune réponse	L'élève n'a pas pu identifier de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Aucune réponse	Confusions entre la fonction et la classe grammaticale - Identification du complément de verbe - Accord du déterminant avec le nom – Le verbe voir au futur et au conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte - Identification du nom et du déterminant qui l'accompagne - Identification du GN

	Réponse à 1b: si les mêmes erreurs se répètent, explique pourqoi	Commentaire	Réponse à 2a: quels sont les types d'erreurs qui figurent dans le TE, mais pas dans le prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le TE, mais pas dans le prétest	Réponse à 2b: pourquoi ces nouvelle erreurs?	Commentaire	Réponse à 3: typologie des erreurs	Analyse: typologie des erreurs
Elève 7	Pas d'analyse	Mais l'élève a identifié la typologie des erreurs qui se répètent.	Pas de nouvelles erreurs	Identification du groupe nominal	Aucune réponse	L'élève n'a pas pu identifier de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	J'ai de la peine à trouver les CV et les CN.	Identification du sujet, du complément du nom et du groupe nominal
Elève 8	Pas d'erreurs qui se répètent		Je ne sais pas.	RAS	Aucune réponse	L'élève n'a pas identifié de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Aucune réponse	Confusions entre la fonction et la classe grammaticale – Identification du sujet et du complément du nom – Confusion entre déterminant et pronom – Verbe appeler au futur et au conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 9	Parce que je me suis fixé des erreurs dans la tête.		Pas de nouvelles erreurs.	Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte	Aucune réponse	L'élève n'a pas pu identifier de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Les verbes, les déterminants et les sujets	Identification du sujet et du complément du nom - Le verbe acheter au futur et au conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 10	Pas d'analyse	Mais identification des erreurs.	Pas de nouvelles erreurs.	RAS	Aucune réponse	L'élève n'a pas pu identifier de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Grammaire: fonctions	Verbe jeter au futur et au conditionnel - Identification du sujet
Elève 11	Pas d'erreurs qui se répètent		Des erreurs entre déterminants et poronoms	RAS	Je ne sais pas pourquoi.	Dans le prétest et dans le TE, qu'une seule confusion entre pronom et déterminant!	Des erreurs entre adj. et complément du nom	Confusions dans les classes grammaticales - Distinction du complément de verbe et du complément du nom - Verbe jeter et appeler au futur et au conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 13	Je n'ai pas bien compris quelques erreurs: futur, conditionnel, conjugaison, CP, CV et CN un peu de mal	Certaines difficultés mentionnées ne correspondent pas à mon analyse.	Pas de nouvelles erreurs	RAS	Aucune réponse	L'élève n'a pas identifié de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Conjugaison - Accord sujet/verbe	Verbes mourir et appeler au futur et au conditionnel - Accord sujet-verbe - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte

	Réponse à 1b: si les mêmes erreurs se répètent, explique pourqoi	Commentaire	Réponse à 2a: quels sont les types d'erreurs qui figurent dans le TE, mais pas dans le prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le TE, mais pas dans le prétest	Réponse à 2b: pourquoi ces nouvelle erreurs?	Commentaire	Réponse à 3: typologie des erreurs	Analyse: typologie des erreurs
Elève 14	Oui beaucoup et ça me déçoit énormément, c'est toujours cette orthographe. Je ne sais pas pourquoi. Je travaille fort chez moi et maintenant je vais me faire tuer.	Pas d'analyse	Pas de nouvelles erreurs	Accord du nom avec le déterminant - Oubli de lettres	Aucune réponse	L'élève n'a pas identifié de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	ORTHOGRAPHE et CONJUGAISON	Confusions entre la fonction et la classe grammaticale – Identification du groupe nominal - Accord dans le groupe nominal - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte
Elève 15	Oui, mais seulement avec les verbes	Pas d'analyse	Pas de nouvelles erreurs	RAS	Aucune réponse	L'élève n'a pas identifié de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Ce sont des erreurs d'inattention.	Identification du sujet et du complément du nom - Acheter et jeter au futur et au conditionnel
Elève 16	Pas d'erreurs qui se répètent	...alors qu'il y en a plusieurs!	Les classes grammaticales	RAS	Aucune réponse		Erreurs de conjugaison et fonctions	Identification du sujet, du complément de verbe et du complément du nom - Identification du groupe nominal - Doublement des consonnes au futur et au conditionnel
Elève 17	J'oublie parfois les terminaisons et les doubles consonnes. Les autres erreurs c'est à cause de la déconcentration. Oubli de lire les consignes.		Pas de nouvelles erreurs	RAS	Aucune réponse	L'élève n'a pas pu identifier de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Erreurs de terminaisons. Oubli des doubles consonnes.	Identification du complément du nom - Identification du groupe nominal - Verbes acheter et jeter au futur et au conditionnel
Elève 18	Parce que je ne répète pas assez mes verbes.	Les erreurs qui se répètent ne concernent pas que la conjugaison.	Pas de nouvelles erreurs	RAS	Aucune réponse	L'élève n'a pas pu identifier de nouvelles erreurs et n'a donc pas fait d'analyse.	Aucune réponse	Identification du sujet et du complément de verbe – Identification du GN – Jeter au futur et au conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte

pport-Gratuit.com

	Commentaire	Réponse à 4a, 4b: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 4c: explication des progrès	Commentaire	Réponse à 5: utilisation du prétest	Commentaire général
Elève 1	Difficulté à analyser ses erreurs.	J'ai appris à placer le déterminant au bon endroit - J'ai appris qu'est-ce que c'est un sujet.	Repérer le complément de phrase et le complément de verbe - Repérer le groupe nominal	Les progrès relevés par l'élève ne correspondent pas à mes observations.	J'ai répété		Oui pour répéter	Difficultés de l'élève à s'exprimner par écrit
Elève 2	Nous n'avons pas la même typologie. L'élève n'a pas identifié de nouvelles erreurs dans le TE, ni précisé les erreurs qui se répètent et pourtant il propose une typologie de ses erreurs.	Les pronoms - De trouver les compléments	Accord déterminant et nom - Distinguer le pronom et le déterminant	Progrès partiellement identifiés.	J'ai répété		J'ai répété avec les fautes du prétest.	Plusieurs questions de cette 2ème activité métacognitive ne semblent pas avoir été bien comprises.
Elève 3	Typologie de l'élève peu précise.	J'ai fait moins de fautes.	Identification du complément de phrase - Identification du nom et du déterminant qui l'accompagne - Consonnes qui doublent au futur et conditionnel	Progrès réalisés non identifiés précisément	J'ai plus répété.		Pas d'utilisation	
Elève 4	Erreurs partiellement identifiées	J'ai travaillé plus, j'ai pris mon prétest, j'ai regardé les fautes que j'avais faites et je les ai améliorées dans le TE.	Prise de conscience de redoubler la consonne au futur et conditionnel -	N'a pas identifié les progrès ou n'a pas compris la question.	J'ai répété plus avec les feuilles vues en classe.		Oui, je l'ai utilisé pour regarder des fautes que j'avais faites et j'ai bossé plus.	
Elève 5	L'élève a observé des erreurs qui se rpépètent sans pouvoir en définir la typologie.	Les exercices 4, 7 et 8	Identification du sujet	Un des exercioces mentionné dans l'analyse des progrès par l'élève concerne l'accord sujet-verbe. Dans les deux autres exercices mentionnés par l'élève, je n'ai pas constaté de progrès.	Par l'orthophoniste ou dans ma tête	L'explication des progrès n'est pas donnée.	Non	L'élève n'avait également pas utilisé son prétest pour la préparation de son précédent TE.

	Commentaire	Réponse à 4a, 4b: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 4c: explication des progrès	Commentaire	Réponse à 5: utilisation du prétest	Commentaire général
Elève 7	Identification partielle des erreurs	J'ai eu de la facilité avec les déterminants qu'on devait placer dans des phrases. Et j'ai trouvé si c'est un déterminant ou un pronom. J'ai pas mal progressé en conjugaison.	Distinction entre la fonction et la classe grammaticale - Identification du complément de verbe - Formes verbales au futur et au conditionnel - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte	Un seul progrès a été identifié correcetement.	J'ai beaucoup répété et **je suis fier** de mon travail.		Oui, pour voir le type d'exercices qu'il y aura.	**Progrès dans l'identification des erreurs qui se répètent et dans les progrès réalisés**. Mais ne voit pas les nouvelles erreurs commises.
Elève 8	La typologie des erreurs mentionnée dans l'analyse concerne des erreurs qui se répètent, car pas de nouvelles erreurs.	Aucune	RAS		Aucune réponse		Aucune réponse	A-t-il compris l'exercice ? Ne veut-il pas le faire ? Ne sait-il pas comment formuler ? Est venu me poser des questions par rapport aux consignes. Mais attitude « fermée » Pour la 2ème fois, pas d'analyse.
Elève 9	Typologie de l'élève peu précise	Je sais maintenant la classe grammaticale, les fonctions et les déterminants et les pronoms	Distinction entre la fonction et la classe grammaticale - Distinction entre déterminant et pronom	Même typologie	J'ai beaucoup travaillé.		Oui je l'ai utilisé. Je me suis fait des petits exercices de ce genre.	Donne d'avantage d'explications. Bonne typologie.
Elève 10	Typologie des erreurs peu précise	L'exercice 1 avec la consigne. Reconnaitre les fonctions et les classes grammaticales.	Distinction entre la fonction et la classe grammaticale – Lecture de consignes – Distinction entre pronom et déterminant – Verbe tenir au futur et au conditionnel		Aucune réponse		Oui pour la consigne de l'exercice 1	Difficultés à identifier ses difficultés. Même typologie pour les erreurs qui se répètent que pour les progrès réalisés.
Elève 11	Nous n'avons pas la même typologie.	Oui	Accord du nom avec le déterminant - Verbe mourir au futur et au conditionnel	L'élève dit avoir fait des progrès mais n'arrive pas les nommer. ..	Aucune réponse	...ni les analyser	Comme la dernière fois, j'ai regardé si je pouvais faire les exercices et ça a porté ses fruits et j'en suis fier.	Analyse difficilement compréhensible.
Elève 13		Exercice 1	Identification du sujet - Distinction entre pronom et déterminant - Distinction entre la fonction et la classe grammaticale	Identification similaire des progrès réalisés	J'ai beaucoup répété, j'ai vu quelques notions avec mon orthophoniste et à la maison.		Oui je faisais plusieurs fois et des exercices similaires.	

	Commentaire	Réponse à 4a, 4b: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 4c: explication des progrès	Commentaire	Réponse à 5: utilisation du prétest	Commentaire général
Elève 14	Utilisation intentionnelle des majuscules - Typologie non précisée.	Conjugaison	Identification du sujet - Distinction entre déterminant et pronom - Terminaisons du futur et du conditionnel	Progrès réalisés non identifiés précisément	Rien		Oui pour la conjugaison, mais ça n'a pas marché	L'élève constate les progrès en aussi des erreurs qui se répètent, mais la typologie n'est pas précisée. Plusieurs contradictions dans son analyse. Est-ce dû à la déception ?
Elève 15	Typologie peu précise	Exercices 1 et 2	Distinction entre classe grammaticale et fonction - Identification du groupe nominal - Identification du nom et de son déterminant	L'élève mentionne les exercices où il a observé des progrès, mais sans les nommer précisément.	Aucune réponse		Non, je n'ai pas utilisé le prétest	L'élève n'avait également pas utilisé son prétest pour la préparation de son précédent TE.
Elève 16	A identifié les erreurs qui se répètent, mais typologie peu précise	Pronom et déterminant. J'ai compris le cpl. de phrase.	Distinction entre classe grammaticale et fonction – Distinction entre déterminant et pronom		J'ai fait des exercices sur internet, ma maman m'a expliqué des choses.		Non, je l'ai oublié en classe.	Lors de la 1ère activité, l'élève ne le retouvait plus.
Elève 17	Pas d'erreurs de terminaisons. Erreurs partiellement identifiées. L'élève n'as pas identifié ses erreurs en grammaire.	Repérer les sujets – Exercice 1	Distinction entre classe grammaticale et fonction - Choix du bon mode et du bon temps selon le contexte	Identification peu précise et parfois incorrecte. .	En lisant les fautes et en les corrigeant.		Oui, en lisant les fautes et en les corrigeant.	
Elève 18	L'élève a-t-il de la difficulté à comprendre la question?La typologie des erreurs qui se répètent n'a pas été mentionnée.	Exercices 1, 4, 5	Distinction entre classe grammaticale et fonction – Identification du complément du nom – Distinction entre déterminant et pronom – Appeler, acheter et mourir au futur et au conditionnel	Progrès non précisés.	J'ai beaucoup travaillé.		Oui, je me suis aidée avec le prétest	Manque de précision dans les observations et l'analyse.

Activité 3 - Réponses et analyses

Réponses de l'élève en bleu - Analyses et commentaires de l'enseignante en jaune

	Réponse à 2: 1ère identification de mes erreurs au prétest	Réponse à 4: Avec un camarade, 2ème identification de mes erreurs au prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le prétest	Commentaire	Réponse à 5: Identification d'un besoin	Réponse à 7: Identification d'une tâche	Réponse à 8a:La tâche a-t-elle permis d'atteindre l'objectif fixé?
Elève 1	Les accord des adjectifs, je n'arrive pas trouver le mot pour accorder- Identifier la classe grammaticale, je comprends pas la consigne.	Accord de l'adjectif- Accord des noms au pluriel- Erreur Atts- Erreur du sujet	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet- Accord de l'adj. en général-	L'élève identifié les erreurs et ses difficultés à la question 2. Le camarade a permis d'identifier d'autres erreurs.	Etre plus attentif en classe et répéter plus.	Je ferai des cartes mémoire.	Oui
Elève 2	L'accord de l'adj.- Le pluriel - Trouver l'Atts	Idem	Identification du sujet-Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-	Identification partielle des erreurs	Répéter les erreurs du point 2 et 4 - Revoir la théorie	Récrire des théories que je n'ai pas comprises-Refaire des exercices que je n'ai pas compris-Cartes mémo	Non
Elève 3	Des erreurs d'orthographe	Orthographe: accord de l'adjectif - Attribut du sujet - Ecriture	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet- Accord de l'adjectif de manière générale- Le pluriel des noms - Formes verbales à l'impératif	Le camarade a permis d'identifier d'autres erreurs. Plusieurs erreurs n'ont toutefois pas été identifiées.	Bosser l'ortghographe - L'accord des adjectifs - Attribut du sujet - Ecriture	Pas de tâche	Oui
Elève 4	Ce sont des erreurs d'accord:orthographe	Idem	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Le pluriel des noms - Accord de l'adjectif	Plusieurs erreurs n'ont pas été identifiées.	Revoir l'accord de l'adjectif	Aller sur internet pour mieux comprendre l'accord de l'adjectif	Oui
Elève 5	"cerise" et "impeccable" sont les mêmes fautes, j'ai mis un "s", alors qu'il n'y en avait pas. Demi et nu, j'ai mis un "e" alors qu'il n'y en a pas.	Les accords des adj. Au pluriel et au féminin. Transformer les phrases à l'impératif.	Accord de l'adjectif-Forme verbale à l'impératif	Le camarade a permis de préciser les erreurs.	Répéter toutes les erreurs faites.	Je vais regarder le prétest et faire des cartes "mémo".	Non
Elève 6	Attribut du sujet. Mal lu la consigne et mal compris.	Idem	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-	Plusieurs erreurs n'ont pas été identifiées.	Mieux écouter en classe et si je ne comprends pas, le dire à qqn pour qu'il m'explique.	J'écouterai mieux en classe et je poserai les questions à qqn et utliserai mes besoins personnels.	Oui
Elève 7	Attribut du sujet - Accord de l'adjectif- L'exercice b) est assez compliqué.	Idem	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Accord de l'adjectif de manière générale- Formes verbales à l'impératif présent	Plusieurs erreurs n'ont pas été identifiées.	Bien répéter l'attribut du sujet et l'accord de l'adjectif	En refaisant des exercices	Oui
Elève 8	Erreurs d'adjectifs - Les "eau(x)", les au(x) etc. *Ex: les hiboux, les feux, les pneus…etc*	Trouver le sujet - La classe grammaticale d'un verbe	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet - Accord de l'adj. en *a* l - Accord du part. passé adj.-Accord de l'adj. "nu"- Accord de l'adj couleur- Accord du nom au pluriel	Plusieurs erreurs n'ont pas été identifiées.	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.	Non

	Réponse à 2: 1ère identification de mes erreurs au prétest	Réponse à 4: Avec un camarade, 2ème identification de mes erreurs au prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le prétest	Commentaire	Réponse à 5: Identification d'un besoin	Réponse à 7: Identification d'une tâche	Réponse à 8a:La tâche a-t-elle permis d'atteindre l'objectif fixé?
Elève 9	Attribut du sujet - Accord de l'adjectif- Le sujet	Idem + Classe grammaticale	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet-Accord de l'adj. en *al*- accord part. passé adj.-Pluriel des noms-Formes verbales à l'impératif présent	Le camarde a permis l'identification d'erreurs.Certaines erreurs n'ont toutefois pas été identifiées.	Apprendre les règles de l'Atts - Conjuguer les verbes - Bien lire les consignes	Lire et apprendre les règles tous les jours- Faire des exercices en lien avec le TE- S'entrainer avec "français facile"	Je l'ai réussi.
Elève 11	Trouver l'Atts.	Conjugaison: impératif - Grammaire: Atts + CV - Un peu d'orthographe	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Accord des adj. en *al* -	Le camarade a permis d'identifier d'autres erreurs.	J'ai besoin de temps.	Pas de réponse à la question	Non
Elève 13	Des erreurs d'accords et d'orthographe ou d'adjectif	Erreurs d'inatention, grammaire, orthographe de sens ou d'adjectif	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Identification du sujet - Accord de l'adj. "demi" - Accord de l'adj. en *al* - Accord du part. passé adj.	Identification peu claire	Revoir le CV et les adjectifs et l'impératif à la 2ème personne du singulier	Je vais faire des cartes mémo pour répéter - Faire des dictées en lien avec le prétest-Aller sur le site "français facile".	Oui moyennement, parce que j'oublie. Mais je suis en train de préparer comme un arbre de FRA pour me rappeler les règles de FRA.
Elève 14	Des erreurs de conjugaison et d'orthographe, le pluriel et les "s". Beaucoup d'erreurs avec l'attribut du sujet. Je n'arrive pas suivre, la prof va trop vite.	Idem	Identification de l'Atts- Identification du sujet- Accord du part. passé adj. -Formes verbales à l'impératif -	Le camarade n'a pas permis de préciser les erreurs.	1. M'aider avec Internet ou mon livre de l'année passée pour me mettre dans la tête la conjugaison.2. Me dire dans la tête que je vais réussir.3. Que je dois passer l'année. 4. Ecouter en classe	Je vais bosser la conjugaison et bien sûr mon orthographe, je vais essayer.	Non
Elève 16	Ce sont des erreurs d'accord et de classes grammaticales.	Ce sont des erreurs d'accord et de classes grammaticales - Atts et CV - Ordre conseil à l'impératif	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Accord part. passé adjectif - Accord adj. de couleur - Accord de l'adj. en al en *al* - Le rôlede l'impératif	Le camarade a permis d'identifier d'autres erreurs. Erreurs partiellement identifiées.	J'ai besoin de plus travailler (écrire et lire).	Ecrire sur des petites cartes que je vais attacher ensemble avec une ficelle et chaque jour j'apprends et je lis les cartes.	Oui
Elève 17	Surtout des erreurs sur l'Atts et le CV. Les autres sont surtout des oublis de règles	Atts et CV - Erreurs de "s" et "x"	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Forme verbale à l'impératif présent	Identification peu précise.	J'aurais besoin d'une explication plus précise sur le CV et l'Atts.	Faire des exercices - Lire la théorie (CV et Atts)	Oui elle m'a aidé.
Elève 18	Ce sont des erreurs de théorie et ortho et accord et complément de verbe et Atts.	Ce sont des erreurs d'accord adj (voir feuille accord en rose) - Pluriel (voir recto feuille accord en rose)	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet - Part. passé adj. - Accord adj. "nu"- Accord adj. en *al* - Formes verbales à l'impératif présent	Le camarade a permis de préciser les erreurs et les références théoriques qui s'y rapportent.	J'ai besoin de revoir accord adj. et pluriel des noms + accord couleur et Atts	Refaire la théorie + ex des TE. Répéter 5 jouirs avant le vrai TE. D'ici le TE, je fais un mémo que je commence une semaine avant.	Oui elle m'a aidé.

	Réponse à 8b: Si non, pourquoi?	Réponse à 9: Utilisation du prétest, si oui, comment?	Réponse à 10b: typologie des erreurs qui se répètent	Analyse: typologie des erreurs qui se répètent	Commentaire	Réponse à 11a: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 11b: explication des progrès
Elève 1		Oui mais pas beaucoup.	Oui l'Atts et trouver le sujet.	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet - Le pluriel des noms -Formes verbales à l'impératif présent	Erreurs partiellement identifiées	L'accord de l'adjectif de couleur - Conjuguer les verbes à l'impératif présent	L'accord de l'adj. de couleur		J'ai répété et les explications de la prof m'ont aidé.
Elève 2	Car je n'ai pas répété comme j'avais dit.	Oui, j'ai regardé les erreurs du prétest.	Trouver l'Atts, je le confonds avec le CV.	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Identification du sujet-	Pas la même typologie	L'Atts un petit peu. - Les adjectifs de couleur	Identification de l'Atts.		Car c'est le sujet que j'ai le plus répété.
Elève 3		Non	Les verbes	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Identification du sujet- Accord dec l'adj. de manière générale-Formes verbales à l'impératif présent	Erreurs qui se répètent très partiellement identifiées	Verbes et adjectifs	RAS	L'accord de l'adjectif n'est pas maitrisé et le résultat en conjugaison est nettement insuffisant.	Aucune réponse
Elève 4		Oui pour revoir toutes les fautes que j'avais faites.	Classes grammaticales	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée	Davantage d'erreurs: identification du sujet, choisir une forme verbale à l'impératif présent selon le contexte	J'ai mieux compris la classe grammaticale.	Accord de l'adjectif	Identification incorrecte	J'ai revu et revu la classe grammaticale.
Elève 5	Je n'ai pas fait ma tâche.	Non	Oui les accords-Le pluriel aussi	Accord de l'adj.couleur		Les Atts	Pas de progrès significatifs	Ce qui était acquis au prétest, reste acquis	A l'orthophonie
Elève 6		Non	Classe grammaticale - l'Atts - Accord adj quelques fautes	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée		Pas de progrès identifiés	Pas de progrès significatifs		Pas de progrès
Elève 7		Oui pour voir le type d'exercices du TE	Non pas vraiment	Accord de l'adj. couleur- Accordde l'adj. en *a* l- Accord du part. passé adj.	N'a pas identifié les erreurs d'accord.	Les Atts	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Formes verbales à l'impératif présent		J'ai beaucoup plus répété.
Elève 8	Parce que je ne me suis pas donné d'objectifs.	Non	Pas d'erreurs qui se répètent	Identification de l'Atts- Identification du sujet - Accord de l'adj couleur	Davantage d'erreurs à l'impératif - N'identifient pas les erreurs qui se répètent	Je n'en ai pas fait.	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Acccord de l'adj. en *al* - Accord du part. passé adj.	N'identifie pas les progrès	Pas de progrès

	Réponse à 8b: Si non, pourquoi?	Réponse à 9: Utilisation du prétest, si oui, comment?	Réponse à 10b: typologie des erreurs qui se répètent	Analyse: typologie des erreurs qui se répètent	Commentaire	Réponse à 11a: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 11b: explication des progrès
Elève 9		Oui, je me suis fait des exercices du style.	L'Atts et la conjugaison	Identification de l'Atts		Les couleurs - Les adj	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Identification du sujet-Accord adj.-Formes verbales à l'impératif présent		Pas vraiment d'explication
Elève 11	Pas le temps	Non	Accord de l'adjectif	Identification de l'Atts- Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Accord de l'adj	Erreurs qui se répètent partiellement identifiées	Pas de progrès	Pas de progrès significatifs		Pas de progrès
Elève 13	Parce que j'oublie. Mais je suis en train de préparer comme un arbre de FRA pour me rappeler les règles de FRA.	Non	Accord sujet - Fautes d'inatention - Fautes verbales	Identification du sujet	Deux erreurs de choix de la forme verbale selon le contexte. Typologie peu précise	L'impératif - l'Atts	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée- Accord de l'adj. couleur - L'impératif présent		J'ai beaucoup plus travaillé à la maison et chez mon orthophoniste.
Elève 14	Je ne sais pas. Peut-être que les profs ne m'aiment pas?!	Oui	Orthographe - Conjugaison	Identification de l'Atts- Identification du sujet- Accord de l'adj. en général - Formes verbales à l'impératif -	Typologie peu précise	Pas de progrès, à part un peu l'orthographe.	Accord du nom au pluriel	Manque de précision	Je bosse à fond. Je fais des petits progrès et j'en suis fière.
Elève 16		Non	Pronom - Accord adj. de couleur et de l'adj.	Identification de l'Atts-Accord adj. de couleur- Accord de l'adj. en *al*	Une erreur dans la classe grammaticale	Participe passé - Gn - Impératif	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-Le rôle de l'impératif	Nous n'avons pas identifié les mêmes progrès	J'ai plus travaillé et j'ai vraiment bossé sur mon objectif. J'ai fait des petites cartes.
Elève 17		Non pas cette fois.	Non, je n'ai pas remarqué des fautes qui se ressemblent.	Formes verbales à l'impératif présent	Fautes d'accord de adj. de couleur plus nombreuses	Les Atts	Identification de l'Atts-Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-		Je me suis entrainé sur "français facile et j'ai revu mes théories.
Elève 18		J'ai relu plusieurs fois. J'ai fait les exercices où j'ai fait le plus de fautes.	Grammaire - Orthographe - Accord des noms au pluriel	Identification de l'Atts- Identification du sujet - Accord de l'adj. en général	Typologie des erreurs non précisées. Je n'ai pas observé d'erreurs dans l'accord des noms, ni au prétest, ni au TE.	Conjugaison et Atts	Inventer un Atts selon la classe grammaticale donnée-formes verbales à l'impératif présent		J'ai beaucoup travaillé.

Activité 4 - Réponses et analyses

Réponses de l'élève en bleu - Analyses et commentaires de l'enseignante en jaune

	Réponse à 2: 1ère identification de mes erreurs au prétest	**Réponse à 4: Avec un camarade, 2ème identification de mes erreurs au prétest**	**Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le prétest**	**Commentaire**	**Réponse à 5: Identification d'un besoin**	**Réponse à 7: Identification d'une tâche**
Elève 1	Les verbes TRD, TRI, INTR - La grammaire - La pronominalisation	Idem	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir identifier l'Atts, - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en - *ment*	Identification partielle et peu précise des erreurs	Plus répéter les verbes - La pronominalisation - Les adverbes	Répéter mieux les adverbes
Elève 2	Des verbes transitifs - CP, CVI, CVD, CN - Adverbes	Aucune réponse	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*	Identification peu précise des erreurs	Répéter régulièrement un peu tous les jours.	Pas de tâche
Elève 3	Adverbes - Les compléments : CVD , CVI, CP, CN, Atts - Identifier les compléments de verbes - Construire les adverbes	Aucune réponse et pourtant j'ai retrouvé la feuille du copain dans le cahier qui avait rajouté: *Savoir le sens des adverbes - Savoir pronominaliser le CV*	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir remplacer le pronom par un GN - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes *e* n -*ment*	Identification partielle des erreurs		Je vais lire les fiches et refaire le prétest chez moi
Elève 4	Trouver la défintion des adverbes - Des fautes d'orthographe - Trouver les CV	Idem	Identification du CV dans une phrase - Pronominalisation du CV - Savoir orthographier les adverbes en--*ment* - Connaitre le sens des adverbes *en* -*ment*		Améliorer mon vocabulaire et l'orthographe	Relire la théorie - Identifier et trouver la définition des adverbes
Elève 5	Erreurs d'orthopgraphe - Erreurs de CV - Erreurs de grammaire: CVD, CVI, CP, CN - Et problèmes de sens des adverbes	Idem	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*		Refaire le prétest	Répéter les erreurs faites

Annexe 4

	Réponse à 2: 1ère identification de mes erreurs au prétest	Réponse à 4: Avec un camarade, 2ème identification de mes erreurs au prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le prétest	Commentaire	Réponse à 5: Identification d'un besoin	Réponse à 7: Identification d'une tâche
Elève 6	Le CV - TRD, TRI, INTR	Pas de réponse	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Identification partielle -Sur le prétest, l'élève remarque qu'elle a encadré les CV au lieu de les souligner comme demandé. Elle note le signe attention à côté.		Répéter avec des amis, ma famille et l'orthophoniste - Prendre des notes sur ce qu'ils ont dit - Former une phrase, une règle - S'exercer chaque matin le week-end ou le soir - Relire la règle chaque soir ou matin pour ensuite se poser des questions et répondre avec les amies, ma familles, l'orthophoniste ou les professeurs.
Elève 7	J'ai fait beaucoup d'erreurs aux adverbes en *-ment* - Trouver le CV dans une phrase	Idem	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Pronominalisation du CV - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment*	Identification partielle	Savoir construire les adverbes c'est mon objectif!	Relire la théorie
Elève 8	CVD, CVI, CP, ATTS - Verbes TRD, TRI, INTR - L'orthographe: - *ment* - *mment*	Les CV	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir identifier l'ATTS - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en - *ment*		Revoir la théorie et me faire répéter	Pas de tâche
Elève 9	INTR, TRD, TRI- Pronominalisation du CV - les adverbes en *-ment* et le sens des adverbes	Idem	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Identification partielle (1)	M'entrainer sur le prétest	Relire la théorie tous les soirs et aller m'entrainer sur l'ordinateur.
Elève 10	INTR, TRD, TRI - Trouver le CV	Pronominalisation -	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV -Savoir distinguer : l'ATTS, le CVID du CVI - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Identification partielle	Revoir l'exercice 1	Ecrire les théories
Elève 11	TRD, TRI, INTR - ATTS	Mêmes choses - Je retrouve la feuille du copains dans le cahier qui avait rajouté: pronominaliser du CV	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN	Identification partielle	Revoir les règles en rapport avec les fonctions	Me mettre au travail plus rapidement, après avoir rassemblé toutes mes affaires. Refaire des exercices trouvés sur internet ou avec mes feuilles et vérifier si c'est juste, si c'est faux. Relire les règles et comprendre mes fautes. (Avec mon prétest)

Annexe 4

	Réponse à 2: 1ère identification de mes erreurs au prétest	Réponse à 4: Avec un camarade, 2ème identification de mes erreurs au prétest	Analyse des types d'erreurs qui figurent dans le prétest	Commentaire	Réponse à 5: Identification d'un besoin	Réponse à 7: Identification d'une tâche
Elève 13	Les CV, CN et CVD - Quelques adverbes en *-ment* (les irréguliers) - Compréhension des adverbes - Orthographe	Transitifs et intransitifs	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV -Savoir distinguer le CVD du CVI - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Identification partielle		Je dois faire des cartes mémo et un plan qui indique qu'est-ce que je dois voir - Je dois au moins traviller 20 à 25 minutes le mercredi, vendredi et le week-end et le mardi - Faire des exercices sur internet: ex français facile.
Elève 14	Les INTR, TRD, TRI - Les CV (j'ai confondu avec le GN) - Pronominaliastion (C'est bon à mon avis, juste un peu bosser) - Les adverbes en *-ment* que je n'arrive pas écrire - Fautes d'inattention	Aucune réponse	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*		Revoir les objectifs du TE - Relire ma théorie 15 minutes avant d'aller me coucher - M'aider de mes prétests - Refiare des exercices - Dem,ander à des amis de m'aider	Aller sur internet et faire des exercices
Elève 16	Verbes TRD, TRI	Le CV - Les compléments - Les adverbes	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Identification très partielle	Bosser les TRI, TRD, INTR, ATTS, CVD, CVI	Aucune réponse
Elève 17	Transitifs, Intransitifs - Adverbes en *-ment:* accents, double lettr- CV - Trouver le CV	Mêmes erreurs	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV -Savoir comment se forment les adverbes en - *ment*		Revoir la théorie du CV et des verbes intransitifs	Exercices de l'atelier du langage sur le CV et sur les verbes intransitifs. Peut-être faire un panneau
Elève 18	Le CV et la pronominalisation	Idem	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV -Savoir identifier l'Atts -	Identification partielle	Revoir la théorie et refaire les exercices de la pronominalisation.	Répéter plusieurs fois et faire les exercices.

pport-Gratuit.com

	Réponse à 8a:La tâche a-t-elle permis d'atteindre l'objectif fixé?	**Réponse à 8b: Si non, pourquoi?**	**Réponse à 9: Utilisation du prétest, si oui, comment?**	**Réponse à 10b: typologie des erreurs qui se répètent**	**Analyse: typologie des erreurs qui se répètent**	**Commentaire**	**Réponse à 10c: explication des erreurs qui se répètent**	**Commentaire**
Elève 1	Oui, mais je fais encore des fautes d'inattention.		Non, j'ai répété avec les exercices.	Les adverbes en *-ment*	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir identifier l'ATTS, - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* -	Identification très partielle	Parce que j'ai fait l'exercice sans me concentrer.	
Elève 2	Non	Je ne sais pas, je l'ai fait ma tâche, mais ça n'a pas marché.	Oui, j'ai refait des exercices où j'ai fait des fautes ou je regardais la phrase et cachais la réponse.	Des erreurs dans tous les exercices au prétest comme au TE. - INTR, TRD, TRI- Le CV	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Pronominaliser le CV	Des notions qui semblaient acquises au prétest, ne le sont pas à l'évaluation sommative: savoir distinguer le CV et le CP et l'ATTS - Manque de précison dans la typologie	Je ne sais pas.	
Elève 3	Oui		Non	Orthographe - CVI, CVD, CP, ATTS	Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir remplacer le pronom par un GN - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* . Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Manque de précision dans la typologie	Parce que je n'ai pas assez répété.	
Elève 4	Oui		Non	Des fautes de pronominalisation	Identifier le CV dans une phrase - Savoir orthographier les adverbes en - *ment*	Difficultés à identifier les erreurs qui se répètent. Très peu d'erreurs de pronominalisation.	Parce que je n'arrive pas trop comprendre	
Elève 5	Non	Parce que je ne me suis pas concentré sur le TE, mais sur les devoirs!	Non!	Les TRD, TRI, INTR - Les CV - Pronominalisation - Les adverbes	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV -	Manque de précision dans la typologie	Parce que je n'ai pas répété.	

Annexe 4

	Réponse à 8a:La tâche a-t-elle permis d'atteindre l'objectif fixé?	Réponse à 8b: Si non, pourquoi?	Réponse à 9: Utilisation du prétest, si oui, comment?	Réponse à 10b: typologie des erreurs qui se répètent	Analyse: typologie des erreurs qui se répètent	Commentaire	Réponse à 10c: explication des erreurs qui se répètent	Commentaire
Elève 6	J'ai parlé à l'orthophoniste et à ma famille et aux amies, mais je n'ai pas fait plus de tâches, car pour moi tout allait!	Je n'avais pas besoin. Mais je le ferai pour la prochaine fois.	Non	Les CV à souligner	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects- Savoir identifier le CV	Identification partielle	Mal travaillé les CV et fautes bêtes	
Elève 7	Oui		Oui, j'ai repris les exercices.	Les TRD, TRI, INTR et les CV	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase -		Parce que j'ai de la peine.	
Elève 8	Pas tous	Parce qu'à certains exercices je ne capte pas et je bloque.	Non	Les CV- Les TRD, TRI, INTR	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV - Savoir identifier l'ATTS	Identification partielle et peu précise	Parce que j'ai de la peine à capter certains ecxercices.	
Elève 9	Non	Parce que je n'ai pas assez fait mon objectif.	Oui, j'ai fait des exercices avec le prétest et j'ai fait la pronominalisation.	Le CV - La pronominalisation	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase -	Identification partielle - Peu d'erreurs dans la pronominalisation	Pas assez répété	
Elève 10	Oui		Oui, en regardant les exercices	Les TRD, TRI, INTR - Pronominalisation - Construction d'averbes	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV - Savoir distinguer le CVD du CVI		Car je me trompe à chaque fois	
Elève 11	Oui, mais je n'ai pas pu tout faire.		Oui comme d'habitude.	CVD, CVI, ATTS, CN	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir pronominaliser le CV - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN	Identification partielle	Pas de réponse	

Annexe 4

	Réponse à 8a:La tâche a-t-elle permis d'atteindre l'objectif fixé?	Réponse à 8b: Si non, pourquoi?	Réponse à 9: Utilisation du prétest, si oui, comment?	Réponse à 10b: typologie des erreurs qui se répètent	Analyse: typologie des erreurs qui se répètent	Commentaire	Réponse à 10c: explication des erreurs qui se répètent	Commentaire
Elève 13	Oui		Oui, j'ai fait des exercices en lien avec le prétest, ex: CV, pronominalisation, construction des adv.	CV - Pronominalisation - CVD, CN	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV		Je ne sais pas, j'ai beaucoup répété.	
Elève 14	Oui certains et d'autres non!	Celles qui ne marchent pas, je pense que ça ne me correspond pas.	Oui, j'ai caché les réponses et j'ai refait.	Les TRD etc...- Les CV - CVD, CVI, CP	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment*		Car les explications dans la théorie c'est trop complexe.	
Elève 16	Oui		Non	TRD, TRI, INTR	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment*	Difficultés à identifier les erreurs qui se répètent	J'oublie ou ne comprends pas	
Elève 17	Non	Je n'ai pas assez répété	Pas vraiment	CV - Verbes INTR, TRD, TRI	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment*	Erreurs dans la pronominalisation alors que la notion semblait comprise dans le prétest: aucune erreur. Identification partielle	Car c'est compliqué et j'oublie souvent les règles	
Elève 18	Oui		Oui. J'ai revu les exercices où je n'avais pas réussi. Puis je les ai refaits.	La pronominalisation - Le CV	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser un CV -		C'est dur et je ne comprends pas trop.	

	Réponse à 11a: progrès réalisés	**Analyse: progrès réalisés**	**Commentaire**	**Réponse à 11b: explication des progrès**
Elève 1	J'ai beaucoup progressé dans la pronominalisation, je fais le double de points.	Connaitre le sens des adverbes en *-ment* - Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir pronominaliser le CV -	Difficultés à identifier les progrès- Manque de précision dans l'identification	J'ai relu la théorie et me suis exercé.
Elève 2	Pronominalisation - Les adverbes	Savoir identifier le CV dans une phrase - Savoir orthographier les adverbes en *-ment* - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*	Identification partielle des progrès - Manque de précision dans l'identification	Pas de réponse
Elève 3	Souligner les CV	Savoir distinguer verbes intransitifs et verbes transitifs directs et indirects - Savoir identifier l'ATTS	Identification incorrecte des progrès	J'ai répété.
Elève 4	Pronominalisation	Identification du CV - Pronominalisation du CV - Connaitre le sens des adverbes	Identification partielle des progrès	J'ai revu toutes lres feuilles du chapitre 4
Elève 5	Beaucoup! Les pronominalisations - les CVD, CVI, CN, CP, ATTS	Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - La pronominalisation - Connaitre le sens des adverbes en *-ment*		Pour la pronominalisation, j'avais eu de l'aide. - Atts et CP, j'ai compris. - Le CVD et CVI, j'ai revu juste avant de partir de chez moi.

	Réponse à 11a: progrès réalisés	**Analyse: progrès réalisés**	**Commentaire**	**Réponse à 11b: explication des progrès**
Elève 6	Pas beaucoup de progrès. Moins de fautes dans les CV et mieux compris la pronominalisation	Pas de progrès significatifs		Meilleure écoute et remise en question - Mieux compris parce que j'ai répété avec Cassandre et ma maman.J'ai relu plusieurs fois les pronominalisations
Elève 7	L'ATTS	Pronominalisation du CV - Savoir comment se forment les adverbes en - *ment*	Identification des progrès incorrecte	J'ai beaucoup plus répété.
Elève 8	Adverbes en -*ment* - Pronominaliser - Le sens	Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*		J'ai plus travaillé pendant mon temps libre, du coup j'ai fait mieux.
Elève 9	Les adverbes- La pronominalisation	Savoir pronominaliser le CV - Savoir distinguer : le CVD, le CVI, le CP, l'ATTS, le CN - Savoir comment se forment les adverbes en -*ment* - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*	Identification partielle des progrès - Manque de précision dans l'identification	J'ai travaillé.
Elève 10	Placer les adverbes - Tous les adverbes - La pronominalisation - Trouver le CV	Savoir comment se forment les adverbes en - *ment* - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*-	Identification partiellement exacte. Le résultat obtenu au TE pour la pronominalisation est moins bon. Si l'identification du CV est légèrement meilleure, elle reste problématique.	Aucune réponse
Elève 11	La pronominalisation	Pas de progrès significatifs	Le résultat concernant la pronominalisation est le même au TE qu'au prétest	J'ai travaillé dessus, j'ai relu la règle avant le TE

Annexe 4

	Réponse à 11a: progrès réalisés	Analyse: progrès réalisés	Commentaire	Réponse à 11b: explication des progrès
Elève 13	Les adverbes où il faut les placer dans les phrases.	Savoir comment se forment les adverbes en -*ment* - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*	Identification partielle des progrès	J'ai progressé car je me suis donné beaucoup plus de peine dans les exrcices où j'avais de la peine. J'ai répété le week-end et le jeudi + le vendredi et j'ai atteint mon objectif: avoir une suffisance.
Elève 14	La pronominalisation - Les adverbes	Savoir pronominaliser le CV - Connaitre le sens des adverbes en -*ment*		J'ai beaucoup bossé. Je me suis aidée avec une amie.
Elève 16	Adverbe en -*ment*	Connaitre le sens des adverbes en -*ment*		Aucune réponse
Elève 17	Pas de progrès	Pas de progrès significatifs		Aucune réponse
Elève 18	La pronominalisation , j'ai fait plus de points qu'au prétest. Le résultat du TE est meilleur que le prétest	La pronominalisation - Savoir identifier les CV- Savoit identifier l'ATTS	Identification partielle des progrès - Manque de précision dans l'identification	J'ai beaucoup travaillé. J'ai fait des exercices. Puis je me suis dit pendant tout le TE: "Je veux avoir une bonne note"

Observations et explication cognitives : typologie des erreurs

L'analyse se fait en rapport avec mes observations du prétest et de l'évaluation sommative de chacun de mes élèves.

Typologie incorrecte signifie que l'élève et moi n'avons pas la même typologie.
Typologie imprécise signifie que l'élève donne un nom trop général à ses erreurs.
Typologie incomplète signifie que l'élève n'a pas identifié toutes ses erreurs.

- **Activité 1 : Typologie des erreurs qui se répètent**

  Les élèves 5 et 6 n'avaient pas d'erreurs qui se répètent.
  L'élève 14 était malade.

- Typologie incorrecte : **1 / 4 / 13 / 17**
- Aucune typologie : **3 / 7/ 8/ 18**
- Typologie imprécise : **2 / 9 / 11 / 16**
- Typologie incomplète : **-**
- Typologie correcte : **10 /15**

- **Activité 2 : Typologie des erreurs qui se répètent**

  L'élève 6 était malade.

- Typologie incorrecte : **2 / 11 / 17**
- Aucune typologie : **5 / 8 / 18**
- Typologie imprécise : **3 / 9 / 10 / 14 / 15**
- Typologie incomplète : **1 / 4 / 7 / 16 / 17**
- Typologie correcte : **13**

- **Activité 3 : Typologie des erreurs dans le prétest**

  L'élève 10 n'a fait que partiellement le prétest

  L'élève 15 n'est plus dans la classe.

- Typologie incorrecte : **-**
- Aucune typologie : **5**
- Typologie imprécise : **3 /4 / 13 / 14 / 17 / 18**
- Typologie incomplète : **6 / 7 / 8 / 2 / 16**
- Typologie correcte : **1 / 9 / 11**

Remarque : Les élèves suivants définissent les erreurs et expliquent les raisons alors que l'analyse de celles-ci n'étaient pas demandées : 1 / 6 / 17

- **Activité 3 : Typologie des erreurs qui se répètent**

  L'élève 10 n'a fait que partiellement le prétest

  L'élève 15 n'est plus dans la classe.

- Typologie incorrecte : **2**
- Aucune typologie : **7 / 8 / 17**
- Typologie imprécise : **3 / 13 / 14**
- Typologie incomplète : **1 / 11 / 18**
- Typologie correcte : **4 / 5 / 6 / 9 / 16**

Remarque : *L'élève 17 a fait peu d'erreurs, il n'a donc pas jugé nécessaire de relever les quelques erreurs en conjugaison*

- **Activité 4 : Typologie des erreurs dans le prétest**

- Typologie incorrecte : **-**
- Aucune typologie **:** **-**
- Typologie imprécise : **1 / 2 / 4**
- Typologie incomplète : **1 / 3 / 4 / 6 / 7 / 10 / 11 / 13 / 16 / 18**
- Typologie correcte : **5 / 8 / 9 / 14 / 17**

- **Activité 4 : Typologie des erreurs qui se répètent**

- Typologie incorrecte : **4**
- Aucune typologie : **-**
- Typologie imprécise : **2 / 3 / 5 / 8**
- Typologie incomplète : **1 / 6 / 8 / 9 /11 / 16 / 17**
- Typologie correcte : **7 / 10 / 13 /14 / 18**

Explications métacognitives

Activité 1

Les réponses de l'élève 12 qui a déménagé en cours d'activité n'ont pas été prises en considération
L'élève 14 était malade

- **Raisons des erreurs qui subsistent**

- Aucune réponse : **2 / 3 / 4 / 5 / 7 / 8 / 10 / 13 / 17 / 18**

  Les élèves : 3 / 7 / 8 / 18 n'ont pas observé des erreurs qui se répètent.

- Manque de travail : **1 / 9**
- Manque de concentration : **7**
- Non compréhension d'une notion : **6**

  Lien avec une difficulté persistante : **11 / 16 / 15**

  Par ex : « C'est l'orthographe ! »

- **Raisons des progrès**

  Cinq élèves de la classe n'ont pas réussi à identifier leurs progrès.

- Aucune réponse : **3 / 5 / 7 / 8 / 13 / 15**
- Travail : **4 / 11**
- Répétition : **1 / 2**
- Correction et répétition : **17**
- Entrainement sur des sites : **9**
- Aide extérieure : **10**
- Moins d'erreurs : **6 / 18**
- Le stress : **16**

- **Utilisation du prétest**

  9 élèves ont utilisé le prétest. 5 élèves ont précisé l'utilisation.

- Refaire les exercices : **11**
- Comprendre les erreurs : **13 / 18**
- Corriger les erreurs : **17**
- Répéter les notions non acquises : **2 / 17**

Rapport-Gratuit.com

Activité 2

L'élève 6, malade n'a pas pu participer à l'activité.

- **Raisons des erreurs qui subsistent**

- Aucune réponse : **1 / 2 / 3 / 5 / 7 / 8 / 10 / 11/ 13 / 14 / 15 / 16**

  Les élèves :2 / 7 / 8 / 11 / 16 n'ont pas observé d'erreurs qui se répètent

- Manque de travail : **18**
- Manque de concentration : **4 / 17**
- Non compréhension d'une notion : **1**
- Erreurs fixées : **9**

- **Raisons des progrès**

  La moitié des élèves ont constaté des progrès.

- Aucune réponse : **8 / 10 / 11 / 14 / 15**

  L'élève 8 n'a pas constaté de progrès, ceux-ci ne sont en effet pas significatifs.

- Travail : **9 / 16 / 18**
- Répétition : **1 / 2 / 3 / 4 / 7 / 13**
- Correction : **17**
- Aide extérieure : **5 / 13 / 16**

- **Utilisation du prétest**

  11 élèves ont utilisé le prétest. 8 élèves ont précisé l'utilisation.

- Refaire les exercices : **11**
- Comprendre les erreurs : **10**
- Corriger les erreurs : **17**
- Répéter les notions non acquises : **2 / 4**
- Se familiariser avec les types d'exercices : **7**
- Modèle pour imaginer des exercices : **9 / 13**

Activité 3

Les réponses de l'élève 15 qui a déménagé en cours d'activité n'ont pas été prises en considération.
Je n'ai pas posé la question du « pourquoi des erreurs subsistent ? » car je souhaitais mettre l'accent sur le besoin et la tâche. Je ne peux malheureusement pas comparer les explications métacognitives à ce sujet avec celles des deux premières activités.

- **Raisons des progrès**

  9 élèves sur 15 ont analysé des progrès. Les élèves 6 et 11 n'ont pas analysé de progrès, ceux-ci ne sont en effet pas significatifs.

- Aucune réponse : **3 / 6 / 8 / 9 / 11**

  Les élèves : 3 / 8 n'ont pas identifié de progrès alors qu'ils en ont faits.

  L'élève 9 a fait des progrès et les a identifiés, mais ne les a pas expliqués.

  Les élèves 6 / 11 n'ont à juste titre pas identifié de progrès significatifs.

- Travail : **13 / 14 / 16 / 17 /18**

  Les élèves 16 et 17 ont précisé avoir réalisé la tâche qu'ils avaient définies.

- Répétition : **1 / 2 / 4 / 7**
- Explications supplémentaires : **1 / 5 / 13**
- Prendre le temps lors de l'évaluation : **10**

- **Identification d'un besoin**

- Aucune réponse : **8**
- Besoin identifié : **1 / 3 / 4 / 7 / 9 / 10 / 11 / 13 / 16 / 17 / 18**
- Confusion tâche et besoin : **2** / **5 / 6 / 14**

- **Identification d'une tâche**

- Aucune réponse : **3 / 8 / 11 / 18**

  L'élève 8 n'a pas défini de tâche car pas identifié de besoin.

- Tâche définie : **1 / 2 / 4 / 5 / 7 / 9 / 13 / 16 / 17**
- Tâche pas assez précise : **1 / 6 / 10 /14**

  Pas de lien entre le besoin et la tâche : 14

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- **Atteinte de l'objectif fixé grâce à la tâche**

- Oui : **1 / 4 / 6 / 7 / 9 / 10 / 13 / 16 / 17 / 18**

  L'élève 18 dit avoir atteint l'objectif alors qu'il ne s'est pas fixé de tâche.

- Non : **2 / 5 / 8 / 11 / 14**

  L'élève 8 n'a pas identifié de besoin et pas de tâche.

- Pas de réponse : **3**

- **Raisons de la non atteinte de l'objectif**

- Tâche non effectuée : **2 / 5**
- Manque de temps : **11**
- Problème de mémoire : **13**
- Ne sait pas : **14**
- Pas d'objectif : **8**

  L'élève explique que comme il ne s'est pas fixé d'objectif, il n'y a pas de progrès identifiés.

- **Utilisation du prétest**

  7 élèves ont utilisé le prétest. 5 élèves ont précisé l'utilisation.

- Refaire les exercices : **18**
- Répéter les notions non acquises : **18**
- Se familiariser avec les types d'exercices : **7**
- Modèle pour imaginer des exercices : **9**
- Regarder les erreurs commises : **2 / 4**

Activité 4

- **Raisons des erreurs qui subsistent**

- Aucune réponse : **2 / /10 / 11 / 13**

  Les élèves 2 et 13 ont répondu qu'ils ne savaient pas pourquoi.
- Travail : **6**
- Répétition : **3 / 5 / 9**
- Manque de concentration : **1 / 6**
- Non compréhension d'une notion : **4 / 7 / 8 / 16**
- Notions complexes **:** **14 / 17 / 18**
- Mémorisation : **16 / 17**

- **Raisons des progrès**

  Tous les élèves ont identifié des progrès, sauf le 17 qui n'a pas fait de progrès significatifs.
- Aucune réponse : **2 /10 /16 /17**

  Les élèves 2 / 10 / 16 ont fait des progrès et les ont identifiés, mais ne les ont pas expliqués.

  L'élève 17 n'a pas fait de progrès significatifs
- Travail : **8 / 9 / 11 / 14 / 18**
- Relecture théorie : **1 / 4 / 11**
- Répétition **:** **3 / 7 / 13**
- Explications supplémentaires : **5 / 14**
- Meilleure écoute **:** **6** (dit avoir fait peu de progrès)
- Pensée positive lors de l'évaluation sommative : **18**

- **Identification d'un besoin**

- Aucune réponse : **3 / 6 / 13**

  L'élève 6 dit ne pas avoir de besoin. Les notions semblent en effet acquises.
- Besoin identifié : **1 / 2 / 4 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 16 / 17**
- Confusion tâche et besoin : **5 / 14 / 7 / 18**

- **Identification d'une tâche**

- Aucune réponse : **1 / 2 / 8 / 16**

  L'élève 8 n'a pas défini de tâche car pas identifié de besoin.
- Tâche définie : **3 / 4 / 6 / 7 / 10 / 11 / 13 / 14 / 17 / 18**
- Tâche pas assez précise : **5**
- Pas de lien entre le besoin et la tâche : **9**

- **Atteinte de l'objectif fixé grâce à la tâche**

- Oui : **1 / 3 / 4 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 /13 / 14 / 16 / 18**

  L'élève 18 dit avoir atteint l'objectif alors qu'il ne s'est pas fixé de tâche.

- Non : **2 / 5 / 8 / 9 / 11 / 14 / 17**

  L'élève 8 n'a pas identifié de besoin et pas de tâche.

  Les élèves 6 / 11 / 14 disent les objectifs partiellement atteints car ils n'ont pas pu tout faire.

- **Raisons de la non atteinte de l'objectif**

- Tâche non effectuée : **5**
- Manque de travail : **9 / 17**
- Ne sait pas : **2**
- Pas de besoin : **6**
- Tâche qui ne correspond pas : **8 / 14**

  L'élève 8 explique qu'il vit des blocages.

- **Utilisation du prétest**

  8 élèves ont utilisé le prétest. 6 élèves ont précisé l'utilisation.

- Refaire les exercices : **2 / 9 / 13 / 14 / 18**
- Regarder les erreurs commises : **10**