

METHODES et OUTILS pour APPRENDRE : deux exemples

- **COPIER des contenus de savoir**
- **APPRENDRE ces contenus**

La copie de la leçon, du cours, de la trace écrite, du résumé (...) puis son apprentissage sont des actes banals qui présentent quelques caractéristiques immuables mais que nous vous proposons de revisiter en intégrant quelques travaux de recherche disponibles sur ce sujet et en nous plaçant dans le cadre du socle et des nouveaux programmes, donc de la *construction de compétences* par les élèves. Pour plus de commodité toutes les formes de textes copiés seront dénommés *leçons*, mais évidemment la diversité des écrits portant sur les savoirs enseignés demeure.

I -La copie en cycle 3 : une réflexion déclinée en 3 propositions

Cette compétence transversale fondamentale n'est pas toujours explicitement enseignée : "*à leur âge, ils doivent bien savoir faire, ils ont appris en cycle 2 (...)*". Or, on sait bien que ce n'est pas le cas : combien d'élèves de C3 ne recopient pas suffisamment rapidement, avec la fiabilité et la lisibilité nécessaire. Or c'est souvent à partir de ce qu'ils auront copié qu'ils devront ensuite souvent apprendre et mémoriser. Une copie déficiente est inductrice d'apprentissages contrariés et de restitution lacunaire. De plus, une copie peu conforme à la norme calligraphique et orthographique contrarie l'enrichissement du lexique orthographique mental, et de ce fait contrarie l'acquisition d'une lecture fluide qui mobilise aussi peu que possible les processus de reconnaissance des mots, laissant de fait les ressources cognitives disponibles pour la compréhension. Enfin, nous devons distinguer la "copie-dessin" (je fais un exercice graphique) et la "copie-signification" (je recopie ce que j'ai compris), seule la seconde ayant des vertus en termes d'apprentissage.

► Quelques démarches pédagogiques proposées pour le cycle 3

1- Rendre les enfants davantage conscients des mécanismes en jeu lorsqu'ils copient

On peut dans un premier temps leur demander de copier une phrase, puis faire débattre ce qu'ils ont perçu de leurs procédures. Les enfants prennent conscience que cet acte banal requiert en réalité des attitudes spécifiques. En situation, des affirmations hautement périlleuses sont parfois exprimées ("je retiens autant de mots que je peux puis j'écris", "j'écris d'abord les mots connus puis je complète les trous", "j'écris sans regarder le cahier") ; d'autres sont vagues ("se relire", "regarder l'écriture") ; d'autres encore sont à interroger ("écrire les mots un à un")...

Ensuite, une situation de recherche peut être proposée. Au recto, une phrase – contenant au moins un mot long et irrégulier – est fournie. Au verso, l'élève va la recopier. A chaque fois qu'il retourne sa feuille, il met une barre à l'endroit où il en est. Le débat qui suivra reposera sur une observation de sa propre action : nombre de barres, localisation (entre les mots, dans les mots) nombre d'erreurs, temps passé... Des variations sont possibles autour de contraintes qui mettraient en évidence des principes de fonctionnement. On peut par exemple, sur des phrases de contenu lexical analogue, proposer des protocoles expérimentaux aux élèves : je vous projette la phrase entière, je cache, vous copiez. Nombre d'erreurs. On recommence, mot à mot, par groupes de mots non fonctionnels et par groupes de mots fonctionnels. On analyse non pas les variations entre élèves mais les variations de ses propres résultats ; certains constateront qu'ils sont plus efficaces en segmentant de telle ou telle façon... Avec un peu de chance, on se rendra compte que l'efficacité maximale est atteinte en coupant au niveau des groupes fonctionnels. Attention cependant, pour certains élèves en difficulté dans ce domaine, à ne pas les inciter à trop élargir l'empan.

Cf diaporama "la copie".

2 – Développer l'attention quotidienne dans ce domaine.

La capacité à copier la leçon, le cours, avec une rapidité convenable et une conformité acceptable est un facteur particulièrement discriminant, notamment pour les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées pour lesquels ce support est encore plus nécessaire. Dès lors et sans aller trop loin dans les certitudes qui en éducation sont souvent contredites par la réalité, il semble qu'une attention partagée par tous soit de nature à réduire les déterminismes sociaux et les inégalités. "Par tous", donc par les élèves et par tous les enseignants des deux cycles. Or, et si chacun d'entre nous a d'excellentes raisons de procéder comme il le fait, on peut quand même distinguer 3 attitudes pédagogiques :

- celle qui tient à doter tous les élèves d'un support clair et lisible (photocopie, manuel...) et donc à contourner le problème, avec les meilleures intentions (gain de temps, fiabilité, faciliter la relecture...), mais en ne facilitant pas l'appropriation.

- celle qui tient pour secondaire cette question (compte tenu de la masse d'apprentissage prévue par les programmes) et renvoie la question à chaque élève "responsable" de son support.
- celle qui consiste à être très vigilant quant à l'exactitude de la copie de chacun, avec des vérifications systématiques aussi longtemps que nécessaire. Ne peut fonctionner qu'en limitant le volume et en installant des habitudes de rigueur dès le CP, dans le cadre d'une démarche d'école.

Fiabilité de la copie : comment faire progresser les élèves ?

Pour progresser, les enfants doivent chercher leurs erreurs eux-mêmes. Souligner la fin d'un mot si le "s" du pluriel a été oublié entraînera l'ajout automatique du "s" : il se produit donc peu à peu une perte d'attention puisque l'enseignant signale toutes les erreurs. Ces erreurs sont par ailleurs non significatives : si j'écris "tous les chat attrape des souris", tout le monde comprend le message (même les souris...). On va donc privilégier des techniques pour renforcer l'attention des élèves : on va signaler les erreurs selon trois niveaux de difficulté, mais toujours exiger un effort de la part de l'enfant.

L'erreur peut être signalée à l'endroit même du mot entier fautif, excluant ainsi tout doute sur son emplacement (plutôt en début de cycle 2). Elle peut aussi être signalée, dès le CE1, dans la marge. Enfin, lorsque l'élève peut supporter une telle contrainte et commet peu d'erreurs, on ne signale les erreurs qu'en fin de paragraphe, voire de page. Il est bien évident que souligner la fin d'un mot où le S a été oublié conduit peu à peu les élèves vers l'inattention la plus totale (à quoi ça sert de se fatiguer, il y a quelqu'un qui fera attention pour moi) et surtout à une correction pavlovienne donnant fréquemment des résultats du type "*les enfants coures*". Il faut que la réparation de l'erreur soit plus coûteuse que l'attention à porter au moment de la production. Comme nous sommes tous des flemmards, ce conditionnement donne des résultats intéressants: la recherche fastidieuse conduit à installer une attention orthographique plus soutenue.

3 – Privilégier la copie "signifiante" : la construction collective de la leçon

L'élaboration collective de la leçon est une phase très utile à la suite de la phase d'appropriation. Qu'a-t-on découvert et appris ? La leçon est courte, elle est rédigée de façon manuscrite au tableau et ensuite recopiée par les enfants, pourquoi pas en bicolore, la seconde couleur mettant en évidence les mots importants.

Pourquoi éviter, dans la mesure du possible, de distribuer des leçons photocopiées ?

- Pour permettre cette construction collective de la leçon qui s'appuie sur les phases précédentes et donc ne "tombe pas du ciel" : ce qui sera copié aura été travaillé ensemble.
- Pour éviter des leçons très (trop?) longues, très bien mises en page, très complètes mais qui ne correspondent pas aux besoins des enfants ni à leur capacités de mémorisation ("retenons l'essentiel").
- Pour se garder de leçons qui foisonnent sur internet mais au contenu aléatoire et parfois erroné.
- Pour inscrire nos élèves, dès le plus jeune âge (cycle 2) dans une perspective de rigueur de la copie.

La mise en mémoire collective de la leçon produite est possible (fabriquée au vidéoprojecteur, enregistrée, mise en ligne...).

► Petit complément théorique : [Sonia KANDEL, Sylviane VALDOIS et Jean-Pierre ORLIAGUET]

La copie d'un mot fait intervenir le système de lecture destiné à analyser la chaîne de lettres et le système graphomoteur permettant l'écriture du mot traité visuellement. Au tout début de l'apprentissage scolaire, l'enfant qui commence à se familiariser avec le langage écrit, ne parvient pas à copier les mots lors d'une seule fixation oculaire : il les décompose en unités sub-lexicales de taille variable.

Les résultats de recherche auprès d'enfants de CP au CM2 montrent que les enfants sont capables de copier les mots globalement à partir du CE2. Les enfants de CP copient préférentiellement les items lettre à lettre et/ou syllabe par syllabe. Ces traitements syllabiques persistent et des procédures de copie de mot entier commencent à se mettre en place en CE1. Le type de traitement dépend, toutefois, de la lexicalité de l'item ainsi que de sa complexité orthographique. L'analyse graphomotrice montre une organisation du geste graphique en fonction de la structure syllabique de l'item, quel que soit l'âge de l'enfant et le type d'item. Ces résultats suggèrent que l'enfant programme le geste pour produire la première syllabe avant le début du mouvement. La programmation de la syllabe suivante se ferait au cours de la production de la première lettre de cette syllabe. Les mots ayant une structure CV en syllabe initiale permettent à l'enfant de traiter les mots avec des unités plus larges que les mots commençant par des syllabes CVC. Le passage au mot entier puis au groupe de mots est peu documenté, et très peu enseigné de façon explicite.

II – Apprendre sa leçon en cycle 3 :

1 -Des constats

Une activité banale, voire évidente, à laquelle les élèves sont habitués depuis le cycle 2. Apprendre une leçon, apprendre un cours, une activité quasi journalière. Certains élèves apprennent les leçons à la maison, parfois avec une aide ; mais arrivés à l'école, ils ne les savent plus.

Au final les explications et les conseils prodigués ne produisent pas les effets attendus.

2 -Des explications

On pourrait avancer plusieurs raisons :

- apprendre une leçon correspond à une activité intellectuelle très complexe ;
- chacun a sa propre méthode d'apprentissage qui ne réussit pas forcément à tous ;
- « apprendre une leçon » peut revêtir différentes significations ; quand on est élève, il faut connaître celle que le professeur lui attribue et qui peut varier d'un contexte à l'autre.

3 –Quelques propositions pour le cycle 3

1- Clarifier les attendus

2- Inclure l'apprentissage des contenus dans une démarche globale

LES SIGNIFICATIONS QUI SE CACHENT DERRIÈRE LE MOT APPRENDRE

Être capable de restituer (*par cœur*) :

- l'ensemble d'un texte,
- le résumé,
- le plan,
- la définition des mots nouveaux,
- ...

Être capable d'utiliser dans une discussion ou dans un exercice relatifs au même sujet :

- les mots nouveaux ou les formules apportés par le cours,
- la pensée de l'auteur,
- les idées générales, les théorèmes, les lois, les règles,
- ...

Être capable de traduire sous une autre forme, en concevant :

- un résumé,
- un schéma de synthèse,
- un graphique,
- ...

Être capable de faire des choix (tri de ce qui est important par rapport à ce qui est accessoire) :

relativement à un but connu ou non.

Être capable de réinvestir l'acquis à l'occasion d'un sujet nouveau :

- quand est donnée la consigne de réutiliser l'acquis considéré,
- quand l'apprenant, sans qu'on le lui précise, ressent l'intérêt de réutiliser un acquis antérieur.

Apprendre un cours, une leçon, ce peut être tout cela.

Qu'entendez-vous personnellement par « Apprenez votre leçon (ou votre cours) » quand vous le demandez à vos élèves? Faut-il encore utiliser cette formule?

Une démarche proposée par G. De Vecchi :

Acquérir une méthode d'apprentissage et de travail, d'une manière plus générale, cela ne peut se faire que lentement, si possible dans le cadre d'une pédagogie de projet. Il s'agit, en fait, d'une **démarche globale** dans laquelle l'apprenant mais aussi tout le contexte qui l'entoure (enseignants, parents...) sont impliqués. Pédagogiquement, il serait souhaitable de mettre en place :

- une phase de prise de conscience de son propre fonctionnement et des besoins de chacun ;
- une phase de clarification de la problématique et d'élaboration d'un véritable projet ;
- une approche pratique de quelques savoir-faire essentiels avec des situations de classe sur de vraies leçons ;
- la mise au point progressive, pour chacun, d'une stratégie personnelle d'apprentissage.

3- Faire évoluer nos pratiques à la lumière de ce qui fait consensus dans les recherches sur la mémorisation

- Un apprentissage distribué est meilleur qu'un apprentissage massé.

- L'effet d'espacement influe sur la qualité de la mémorisation : une notion isolée est mieux apprise si ses présentations successives sont éloignées dans le temps, même si l'intervalle qui les sépare est rempli d'autres notions.

- Apprendre à « mobiliser son attention sur » est capital.

- Faciliter la mise en réseau des connaissances en reliant une notion nouvelle à des connaissances préexistantes.
- Organiser les contenus facilite la mémorisation : utiliser des cartes mentales et en faire construire.
- Les procédés mnémotechniques peuvent être intéressants : « Me Voilà Tout Mouillé, Je Suis Un Navigateur Pressé », mais ils sont peu efficaces sur des connaissances non-déclaratives.
- La répétition est nécessaire mais rarement suffisante. On lui préférera une répétition active et « élaborative » :
 - construire des cartes fiches recto/verso avec d'un côté un mot-clé, une question et de l'autre une réponse, un court développement, avant de s'autotester avec.
 - tracer une colonne à droite de la leçon, noter des questions, des mots-clés, des expressions. Revoir la leçon puis la cacher en laissant apparente cette colonne : reconstruire le contenu de la leçon à partir des mots-clés et des questions.
- On mémorise mieux « ce qui sera utile à ».
- La disponibilité d'une information dépend de sa fréquence d'utilisation.

IV – Quelques références bibliographiques

<p>APPRENDRE À APPRENDRE de J.-M. Zakhartchouk Canopé Éditions (2015)</p>	<p>Le nouveau socle commun intègre désormais dans son domaine 2 les « outils et méthodes pour apprendre ». Cet ajout explicite recueille plus de 83% d'avis positifs chez les 160 000 enseignants ayant répondu à la consultation nationale du Ministère. Car chacun sait qu' « apprendre à apprendre » est une des clés de la réussite scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cet ouvrage propose de multiples pistes pour que les élèves puissent s'approprier les compétences méthodologiques nécessaires, à travers les disciplines, dans chaque matière. ➤ L'auteur Jean-Michel Zakhartchouk s'appuie sur son expérience de terrain et sur celle des nombreux pédagogues du réseau des <i>Cahiers pédagogiques</i>. Il a participé également à la conception des programmes, dans le cadre du socle commun de connaissances de compétences et de culture dont il est depuis toujours un défenseur militant.
<p>AIDER LES ÉLÈVES À APPRENDRE de G. De Vecchi Hachette Éducation (2010)</p>	<p>Placer l'élève au cœur des apprentissages, une évidence ? Se demande-t-on suffisamment ce que signifie " apprendre " pour un élève ? S'interroge-t-on assez sur les processus qu'il déclenche lorsqu'il apprend une leçon, essaie de faire un devoir, tente de comprendre un cours ? Et si, avant toute démarche pédagogique volontariste, on l'aidait à se connaître ? Si on l'aidait à construire des méthodes de travail adaptées à ce qu'il est réellement ? C'est ce que nous propose Gérard De Vecchi dans ce livre destiné tout autant aux enseignants du premier que du second degré.</p>
<p>UNE MÉMOIRE POUR APPRENDRE de C. Delannoy Hachette Éducation (2007)</p>	<p>La mémoire est à l'école plus rarement sollicitée qu'autrefois. On oppose parfois " savoir par cœur " et compréhension. Pourtant, tout apprentissage suppose la mémoire sous ses formes les plus variées. Quel rôle joue-t-elle dans l'acte d'apprendre ? Comment fonctionne-t-elle ? Existe-t-il, comme il arrive de l'entendre dire, des élèves " sans mémoire " ?</p> <p>Une part essentielle des recherches porte sur les activités des élèves, démontrant ainsi la complexité du processus d'apprentissage. La recherche pédagogique à visée pratique permet aux praticiens d'agir et d'interpréter les difficultés de leurs actions, afin de leur permettre d'en accroître la maîtrise.</p>
<p>COMPÉTENCE MÉMOIRE (2-6 ans ; 6-8 ans ; 8-13 ans) Accès Éditions (2015)</p>	<p>Compétence mémoire vise à la mise en place de gestes de mémorisation efficaces, aide l'enfant à construire son langage, à organiser ses connaissances et à se structurer dans le temps et dans l'espace.</p> <p>Les différentes étapes de la mémorisation sont travaillées : l'acquisition, le traitement, la restitution.</p>