

Glossaire

Posture pédagogique (pp. VIII, 6, 45, 63)

Attitude et place de l'enseignant dans une démarche de projet. L'enseignant n'est plus le dispensateur de savoir, mais la personne qui conçoit et pilote des situations d'apprentissage au travers de projets pédagogiques conduisant l'élève à entrer dans un projet d'apprendre.

Situation d'apprentissage (pp. 66, 70)

Ensemble de tâches conduisant l'élève à construire des savoirs, et ce faisant, à mettre en œuvre des activités intellectuelles (cognitives) et diverses stratégies.

Situation-problème (p. 63)

Elle met en avant la logique: questions/réponses ou problèmes/solutions. Dans cette approche pédagogique, l'élève est amené à construire son savoir par la recherche de solutions optimales qu'implique la situation-problème. Avec cette méthode, l'intérêt doit naître de la situation elle-même.

Simulation globale (pp. 30, 31, 70)

Méthode pédagogique, particulièrement utilisée dans le domaine de la didactique des langues. Elle consiste, au départ, à construire un lieu thème et des identités fictives des personnes agissant dans ce lieu. En quelque sorte, la construction plus ou moins symbolique d'un monde réel conduit les élèves à communiquer, donc à produire du discours qui fait sens sur ce thème.

Travail de groupe des élèves, de groupe d'apprentissage (pp. 111, 112, 115)

Le groupe, par les échanges et les interactions qu'il induit, est un réel outil au service de l'apprentissage. A chacune des situations pédagogiques correspond un type de regroupement avec des objectifs précis, mais aussi des dérives propres. Par exemple, dans un groupe de confrontation type intergroupe, des dérives d'opposition peuvent s'installer dans un groupe de type interévaluation/évaluation entre pairs, une dérive destructrice peut apparaître.

Conflits de groupe (p. 116)

« Tout groupe vit et, de ce fait, rencontre des obstacles et des difficultés pouvant être liés à la logique même de son fonctionnement. » J. P. ASTOLFI [1992], Ph. MEIRIEU [1995]. C'est par leur prise en compte, leur gestion, qu'un groupe progresse et fait progresser ses membres. C'est par la différence et la confrontation des points de vue que naît le progrès.

Intergroupe (pp. 35, 50, 119)

Technique de formation de groupes favorisant des mises en commun les plus complètes possible. Ce dispositif permet que s'instaurent de réelles interactions entre les différents membres du groupe et entre les différents groupes eux-mêmes. Cette technique favorise la construction des connaissances par la confrontation de différents points de vue.

Interactivité, interaction (pp. VIII, 65, 67, 125)

Succession d'échanges, de messages échangés entre des personnes de façon équilibrée, c'est-à-dire que tous les partenaires participent aux échanges de manière égale. P. WATZLAWICK [1981, 1991]

Processus d'apprentissage (pp. 2, 14, 26, 45, 57, 95, 97, 97, 102, 104)

Ensemble d'activités pratiques et/ou intellectuelles que tout apprenant met en œuvre dans l'acquisition de savoir ou l'appropriation de connaissances.

Moment pédagogique (p. 97)

Temps de pause visant à suspendre le fonctionnement par trop linéaire de l'action pédagogique en y introduisant des temps de questionnement et d'analyse qui interrogent ces actions et les démarches utilisées dans les processus d'appropriation des connaissances.

Retour sur... (p. 85), réflexion sur... (p. 18), reformulation... (p. 67), reformulation/régulation (p. 67), feedback (p. 60)

S'arrêter pour interroger sa pratique et l'analyser.

Forme d'évaluation qui passe le plus souvent par une « remise en mots », une autre façon de nommer les choses. Lorsque l'on s'emploie à comprendre les processus ou procédures mis en jeu, on nomme cela « métacognition ». Il s'agit d'un passage incontournable pour permettre le réinvestissement des savoirs (notion de transfert).

Ces temps de pause amènent les élèves à établir des liens entre leurs propres connaissances et les différentes disciplines.

Régulation (pp. 18, 26)

Nous associons parfois à ces démarches le mot régulation, parce qu'elles permettent d'accompagner une action et d'en favoriser un déroulement plus harmonieux. Au niveau de l'apprentissage, elles conduisent l'apprenant à comprendre les enjeux et la manière d'agir.

La régulation peut se pratiquer individuellement, mais trouve toute son efficacité dans l'échange, la confrontation des points de vue, des pratiques, l'analyse des situations et/ou des pratiques de formation.

Construction de sens → motivation (pp. 87, 94)

Il ne peut y avoir de réels apprentissages sans une construction de sens, une recherche permanente de sens. Elle est étroitement liée à la notion de motivation.

La motivation n'est pas un état donné mais une question de relation préférentielle de l'individu avec le monde qui l'entoure. La motivation à apprendre réside dans les réponses – et le sens – qu'apporte ce travail d'apprentissage.

Le déjà-là (pp. 9, 106)

L'élève, quelles que soient la discipline, la connaissance à acquérir, n'est pas vierge de tout savoir. Il possède des connaissances, même erronées, appelées représentations initiales ou conceptions, sur lesquelles il va construire de nouveaux savoirs.

Le préfixe méta-, dans métacognition (p. 31), métacommunication (p. 34), métadiscussion (p. 35), métaorganisation (p. 35), etc.

Le préfixe *méta-* signifie ce qui dépasse tout en englobant. On l'utilise pour désigner le travail de réflexion, d'analyse. Ainsi, parler de métacognition signifie que l'on interroge les processus, les démarches mises en œuvre lorsque l'on utilise son intelligence, des procédures intellectuelles pour acquérir un savoir donné ou réaliser une tâche précise.

Utilisé avec les mots, communication, discussion, organisation, etc., il signifie que l'on analyse ces actions de communication, de discussion sur..., donc on interroge ce qui est mis en jeu dans telle situation d'échange, dans le déroulement de tel dispositif d'apprentissage. En d'autres termes, on communique sur la communication, on discute sur la discussion, etc.

L'évaluation formative (pp. 15, 18, 49, 102, 106, 107)

Prenant appui sur des critères connus des élèves, l'évaluation formative se centre sur ce qui se passe dans les processus mentaux mis en œuvre par l'élève

confronté à une situation entre le problème à résoudre et les réponses données. Elle cherche à identifier les activités intellectuelles mises en œuvre pour résoudre tel problème, répondre à tels questionnements rencontrés au cours de la situation d'apprentissage.

Il s'agit bien d'une évaluation régulatrice des apprentissages, puisqu'elle permet réajustement, recentrage, réorientation du dispositif.

L'évaluation formatrice (p. 88)

La régulation des apprentissages, des acquis, est essentiellement le fait de l'élève. L'évaluation formatrice permet plus d'autonomie à l'élève et dépasse en cela l'évaluation formative ; en effet, l'évaluation formatrice conduit l'apprenant vers une réelle autoévaluation. Dans cette perspective, l'élève construit avec le maître les critères d'évaluation. Ce faisant, il devient capable d'autogérer ses erreurs et de concevoir les outils lui permettant de planifier ses apprentissages.

Dans cette optique, la situation en PP met à disposition de l'élève les outils indispensables lui permettant d'avoir une vision claire des objectifs visés. On est donc dans un dispositif d'autoévaluation de l'élève propre à déboucher sur un autocontrôle, une autorégulation et, donc, une autonomie réelle de celui-ci.