

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

### De l'apprentissage de méthodes ... à la motivation

Houart, Mireille; Vastersavendts, Guy Percy

*Published in:*  
Cahiers pédagogiques

*Publication date:*  
1996

*Document Version*  
Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

*Citation for pulished version (HARVARD):*

Houart, M & Vastersavendts, GP 1996, 'De l'apprentissage de méthodes ... à la motivation', *Cahiers pédagogiques*.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# **De l'apprentissage de méthodes ... à la motivation**

“L'expérience de deux professeurs de sciences  
dans le secondaire supérieur”

## **D'une méthodologie de l'enseignement basée sur la matière à une méthodologie de l'ap- prentissage centrée sur l'élève**

Après quelques années d'estrade et de tableau noir, j'étais vraiment démoralisée !

Mes élèves, très gentils, agréables et attentifs en classe s'empres- saient d'oublier, après quelques mois (dans le meilleur des cas), les notions de sciences que je mettais pourtant beaucoup de coeur à en- seigner.

A plus courte échéance, même si la moyenne de la classe réussis- sait avec 60% des points (tradition oblige !), j'étais loin d'être satisfaite de ces résultats. Je trouvais, en outre, que je perdais un temps considérable à répéter dix fois, cent fois ... les mêmes conseils :

“vous devez bien comprendre avant d'étudier ...”, “soignez la présentation du devoir ...”, “il faut étudier plus régulièrement ...”

sans obtenir, il faut bien l'avouer, beaucoup de changements.

J'étais déjà lasse ..., je n'osais imaginer ce que ce serait après vingt ans de carrière ! Il fallait donc changer ... changer de métier ou ... changer de méthodes.

Comme, en général, tout se dérou- lait bien en classe (l'attention, la compréhension et la participation des élèves), je me suis permis d'imaginer que le problème se si- tuait dans la partie invisible pour les professeurs, la boîte secrète, c'est-à-dire la manière dont les élèves étudient à domicile (les stratégies cognitives) et ce qui se passe dans leur tête (les proces- sus cognitifs) pendant le cours,

lors de l'étude ou quand ils répon- dent à une interrogation. J'avais très grande envie, à la fois, d'ouvrir cette boîte secrète et de permettre aux élèves de l'enrichir. “Le rôle du professeur” n'est-il pas selon Jean Dabin “de doter ses étudiants de l'instrument de travail qui leur per- mettra de se débrouiller seul en toutes matières” ? J'ai donc intégré progressivement dans mes cours de sciences des activités en classe telles que :

- ◆ la correction d'une question d'interrogation en partant de ce que chaque élève a fait pour aboutir à la réponse, qu'elle soit correcte ou erronée ;
- ◆ l'élaboration au tableau, avec l'ensemble des élèves, d'un brouillon de réponse à un ques- tionnaire donné ;
- ◆ l'étude en classe d'une partie de la matière, suivie d'une dis- cussion à propos des méthodes utilisées par chaque élève, des avantages et des inconvénients de chaque méthode.

Chacune de ces activités me pre- nait énormément de temps. Adieu la planification de la matière si mi- nutieusement préparée au début du trimestre ... adieu, le pro- gramme des années précédentes ... Mais les effets positifs, aussi immédiats qu'inattendus, comme l'enthousiasme de mes élèves pour cette manière de procéder et sur- tout leurs résultats sensiblement meilleurs aux interrogations m'en- courageaient réellement à poursui- vre dans cette direction.

Au vu des réactions de mes élèves et consciente du caractère inhabi- tuel de ce genre d'activité à l'école, j'ai rapidement partagé ma ré- flexion et mes expériences avec un collègue scientifique. Celui-ci, tou-

jours prêt à entreprendre de nou- velles expériences, s'est alors lan- cé comme moi dans cette aventure méthodologique.

Nous étions donc deux à poursui- vre un objectif prioritaire à travers tous nos cours de sciences, celui de développer l'autonomie de nos élèves dans leur démarche d'ap- prentissage.

L'effet de l'application conjointe de nos méthodes, sur un même groupe, dans nos deux branches respectives, s'est avéré extraordi- nairement bénéfique. Nous imagi- nons déjà son caractère exponen- tiel, si tous les professeurs d'une classe voulaient participer à la même démarche.

## **De l'apprentissage de méthodes à la motivation**

Pendant près de six ans, d'expé- riences en analyses, de nouvelles tentatives en discussions achar- nées, de lectures en formations ... nous avons élaboré, structuré et peaufiné notre méthodologie. Une méthodologie dans laquelle la ma- tière sert aussi de support à la construction d'une méthode de travail personnelle et efficace.

Nous avons centré notre action sur l'acquisition de quatre compéten- ces fondamentales pour l'élève : la prise de notes, l'étude d'un cours (travail en profondeur et mémorisa- tion), la réponse à une interroga- tion et la gestion du temps.

Ni les difficultés rencontrées, ni les quelques phases de décourage- ment n'ont eu raison de notre acharnement. Nous étions soute- nus par la motivation de nos élè- ves, observable dans leurs réac-

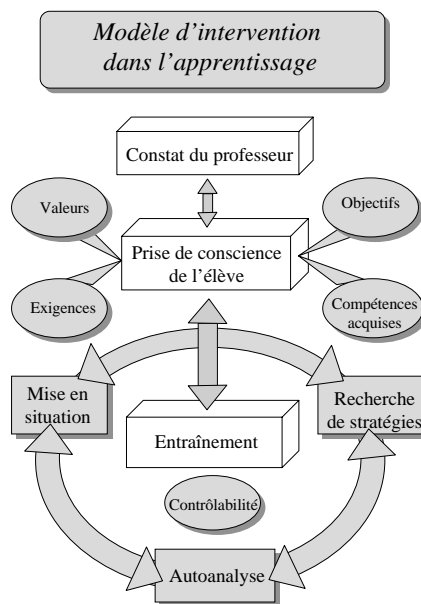
tions et leurs changements de comportement. Pour n'en citer que quelques uns :

- ◆ une maîtrise de la matière plus en profondeur et plus consciente ;
- ◆ une diminution de l'absentéisme, notamment aux interrogations (les élèves se rendent compte que les moments d'évaluation sont de réelles occasions de s'améliorer, de progresser) ;
- ◆ une participation active en classe à la construction du savoir mais aussi lors des nombreux moments d'échange propre à la méthodologie ;
- ◆ une application de certaines techniques dans d'autres cours ;
- ◆ un autre regard des élèves sur nous (les professeurs ne sont plus perçus comme des "mécaniques" dispensatrices de matière et évaluatrices, mais plutôt comme des personnes à part entière).

Cette motivation, conséquence inespérée de notre méthodologie, ainsi que l'accueil et l'intérêt des parents et de nos collègues nous ont décidé à partager le fruit de notre expérience avec d'autres enseignants. Ce partage se concrétise depuis quatre ans par une formation intitulée "**De l'apprentissage de méthodes à la motivation**" et organisée dans le cadre de la Formation Permanente des Enseignants (FPE).

## Le modèle d'intervention dans l'apprentissage

Depuis que nous animons ces formations, nous représentons d'une manière globale et schématique la façon dont nous travaillons en classe avec nos élèves. C'est ce que nous appelons "notre modèle d'intervention", dont l'ambition se limite à servir d'outil de réflexion pragmatique et rationnel, mais en aucun cas de mode opératoire ... de potion magique !



Dans la suite de l'article nous voudrions, d'une part, illustrer par quelques expériences réalisées en classe les différentes étapes de notre modèle ; d'autre part, dégager les éléments de cette méthodologie qui contribuent à la motivation de nos élèves.

### **Le constat du professeur**

Bien que, chaque année, certaines situations se reproduisent inévitablement, nous n'avons pas élaboré un planning systématique d'activités d'apprentissage. Au contraire, notre intervention en classe part le plus souvent d'un constat de lacunes, de difficultés rencontrées par une majorité d'élèves, face à nos objectifs d'enseignants. Ces constats sont malheureusement aussi banals que fréquents. Nous nous limiterons à quelques exemples classiques :

- ◆ les élèves n'écoutent pas attentivement un exposé ;
- ◆ ils ne recopient pas le tableau correctement ;
- ◆ ils étudient leur leçon par coeur, parfois même sans comprendre.

Pour que les élèves évoluent positivement, le constat du professeur ne suffit pas. Il faut encore que les élèves se rendent compte de l'existence d'un problème, prennent conscience de ce qu'ils font ou ne font pas, de l'importance et surtout

de l'intérêt d'un apprentissage ou d'un comportement.

Soulignons d'ores et déjà que notre rôle n'est pas de motiver nous-mêmes nos élèves, mais bien de créer l'environnement leur permettant au mieux de se motiver.

### **La prise de conscience de l'élève**

Prenons l'exemple bien connu d'un professeur qui constate que les élèves sont particulièrement peu soigneux pour **la présentation des travaux** et s'en contentent allègrement !

La réaction traditionnelle consiste à dire et redire aux élèves qu'il faut présenter sérieusement ses travaux, que c'est important, que ça compte pour des points ... Ces conseils sempiternels, que nous distribuons sans compter, sont pourtant aussi ennuyeux qu'inefficaces (!) comme le montre fort bien Jacques André.<sup>1</sup>

Reprenant l'idée d'une participante à nos formations, j'ai, un jour, adopté une attitude pédagogique très différente.

J'ai annoncé à mes élèves : "Ce matin, j'ai décidé de vous faire étudier un texte pendant une demi-heure et de vous interroger ensuite..."

Je leur ai distribué le texte à étudier, volontairement présenté d'une manière très peu soignée (ratures, pas de structure, écriture illisible, ...). Face à cette situation paradoxale, la réaction des élèves ne s'est pas fait attendre. "Qu'est-ce que c'est cette feuille cochonnée ...", "C'est impossible d'étudier dans un texte aussi mal présenté..."

Je suis alors entrée dans le jeu et j'ai incité chaque élève à s'exprimer, jusqu'au moment où un élève subtil s'est exclamé : "Ah ! Madame, c'est pour ça que vous voulez toujours que nos travaux soient bien propres".

Placés dans une telle situation, les élèves découvrent par eux-mêmes les réponses à la question classique, mais trop souvent inexprimée. "A quoi ça sert ?"

Les élèves se rendent compte que le fait de soigner ses travaux ne sert plus uniquement à faire plaisir au professeur (exigeant ou maniaque !) ou à avoir de meilleures notes, mais permet d'étudier plus vite, mieux et avec un meilleur rendement.

Ces discussions en classe sont aussi des moments privilégiés pendant lesquels chaque élève peut s'exprimer librement et a le sentiment d'être écouté, d'être reconnu comme "apprenant".

Nous nous sommes rendu compte que, dans la plupart des cas, cette prise de conscience est la phase initiatrice de la motivation de nos élèves et en amène en général quelques uns à changer spontanément de comportement.

Ce changement de comportement est toutefois éphémère si aucune autre action pédagogique en rapport avec cette prise de conscience n'est entreprise dans les jours ou les semaines qui suivent. Cette continuité est d'ailleurs indispensable à la réussite de l'ensemble de la méthode.

Considérons un autre exemple. Chaque année, je constate que mes élèves de quatrième ne prennent note que si j'écris au tableau ou que je précise "Attention, c'est important, vous devez noter". Or, je me suis fixé un objectif global, celui de les former à **prendre des notes au vol**. Dans le cadre de cet objectif complexe, j'ai rassemblé au fil de mon expérience des activités et des exercices répartis sur les trois dernières années du secondaire.

Plutôt que d'imposer ces exercices à mes élèves (sous prétexte qu'ils sont à l'école pour faire ce qu'on leur dit et ... que c'est pour leur bien !), j'explique, dans un premier temps, très clairement mon objectif et ensuite, pendant toute une heure de cours, j'organise une discussion entre les élèves, centrée sur des questions qui concernent la "valeur" de cet apprentissage :

- ◆ Que signifie prendre des notes au vol ?

- ◆ Dans quelles situations est-il intéressant de prendre des notes ?
- ◆ Pourquoi prendre des notes même s'il existe un polycopié ?
- ◆ Pourquoi est-il utile de savoir prendre des notes ?

Les réponses, les arguments et les exemples fusent en général dans toutes les directions :

"Pour faciliter l'étude, on a déjà écrit une fois la matière et on la retient plus facilement ..."

"Cela nous oblige à être plus attentif ..."

"Ce sera utile dans certains métiers : journalisme, secrétariat, ..."

"Je vois bien avec mon frère, c'est très utile à l'université ..."

Mon rôle se limite à susciter la participation de chacun, à exploiter le potentiel de suggestions des élèves et surtout à résister continuellement ... "résister au prurit d'intervention".<sup>2</sup>

Je me souviendrai toute ma vie d'une de mes élèves, Sophie, qui, après une demi-heure de discussion de ce type, prit la parole et dit: "Mais enfin, au 20<sup>ème</sup> siècle (!) avec tous les enregistreurs ... c'est parfaitement inutile de savoir prendre des notes."

Les autres élèves, d'abord surpris mais ensuite séduits par l'idée, m'ont alors demandé :

"C'est vrai ça ! D'ailleurs peut-on enregistrer vos cours ?"

J'ai répondu par l'affirmative, mais nous avons consacré un peu de temps à réfléchir aux conséquences de cette technique.

"L'avantage avec un enregistreur, c'est de pouvoir réécouter le message ..."

"Oui, mais tu te rends compte du temps que cela prendrait de recopier tous nos cours le soir à partir d'un enregistrement ..."

"Tiens, au fait, si on ne suit pas, peut-on vous demander de répéter, Madame ..."

"Oui, bien sûr !"

"Alors, autant prendre note immédiatement en classe ..."

Imaginons quelle aurait été la motivation de Sophie pour apprendre à prendre des notes ... pendant

trois ans (!), si elle n'avait pas eu l'occasion de s'exprimer et de confronter ses idées avec celles des autres. Puisque, a priori, elle n'accordait aucune valeur, aucun intérêt à cet apprentissage.

De telles discussions, au cours desquelles les élèves peuvent se convaincre de l'utilité, de la nécessité de l'apprentissage de la prise de notes, génèrent chez eux une motivation latente. Ils sont soucieux de maîtriser cette compétence. Mais, ils sont aussi très inquiets et stressés par la difficulté et la complexité de l'objectif à atteindre, qui semble un obstacle insurmontable ! Leur angoisse se traduit par de nombreuses questions et réflexions :

"Comment cela va-t-il se passer ?"

"Est-ce qu'on va y arriver ... ?"

"Allez-vous coter les exercices ?"

"Je n'y arriverai jamais ... écrire et écouter en même temps, c'est tout à fait impossible ..."

Afin de les sécuriser, de les mettre en confiance, je leur explique qu'ils ne devront pas affronter toutes les difficultés en même temps, mais que l'objectif général sera subdivisé en trois sous-objectifs, échelonnés sur trois années (c'est la notion d'obstacle surmontable<sup>3,4</sup>), respectivement :

- ◆ développer les bonnes attitudes de prise de notes au vol ;
- ◆ améliorer la prise de notes au vol au niveau du contenu et de la clarté ;
- ◆ améliorer la prise de notes au niveau de la structure.

Je leur explique également l'environnement et les conditions d'apprentissage mis en place pendant l'année (ces éléments sont repris sous le terme "exigences" dans le modèle) :

- ◆ Les élèves réalisent de très nombreux exercices adaptés à leur niveau.
- ◆ Ces exercices sont évalués, mais non cotés (pas de cotation en phase d'apprentissage !).
- ◆ Ils se réfèrent pour l'étude à un polycopié, etc. ...

Mes élèves sont alors tout prêts, j'oserais même dire excités et motivés pour entreprendre un exercice de prise de notes. Cette motivation est cependant encore très fragile, car, si l'exercice que je leur propose est trop difficile ou trop long, que l'exposé est trop rapide ou mal structuré, leur motivation retombe immédiatement.

Ils abandonnent très rapidement l'exercice de prise de notes et disent : "de toute façon, on n'y arrivera jamais !"

Pour moi, il est impératif que mes élèves réussissent l'exercice, même si, au début, la qualité de leurs notes et leur rythme ne sont pas extraordinaires. En effet, cela me permet de les féliciter, de les valoriser, ils améliorent ainsi l'image d'eux-mêmes pour la prise de notes, prennent du plaisir à réaliser ce genre d'exercices et désirent poursuivre l'apprentissage.

Par ces deux exemples (le soin des travaux et la prise de notes au vol), nous avons illustré la première partie du modèle : la prise de conscience, de la part des élèves, de l'objectif à atteindre, de la situation de chacun par rapport à l'objectif (compétences acquises), de l'intérêt, de la valeur et des exigences de cet objectif.

Comme nous l'avons mis en évidence, tous ces facteurs contribuent énormément à la motivation de nos élèves. Ces facteurs sont d'ailleurs largement développés dans le livre de Jacques Tardif "Pour un enseignement stratégique".<sup>5</sup> Entre autres sources, ce livre nous a beaucoup aidés, a posteriori, à établir les relations entre les réactions positives de nos élèves, leur motivation et notre méthodologie.

## **L'entraînement**

Dès que la plupart de nos élèves sont prêts et motivés pour l'apprentissage d'une compétence, nous les faisons évoluer dans un cycle d'entraînement qui comprend trois modules complémentaires :

- ◆ une mise en situation qui implique la compétence ;
- ◆ une recherche et une application des stratégies et des techniques en relation avec la compétence ;
- ◆ une auto-analyse de ces stratégies, c'est-à-dire une analyse personnelle de l'efficacité de la stratégie (la technique est-elle compatible avec ma personnalité, mon mode de fonctionnement, mes habitudes ; la stratégie est-elle performante, peut-elle s'appliquer dans d'autres situations, ...).

Ainsi, si le professeur constate un problème pour la **mise en ordre des cours** ( le classeur des élèves n'est pas en ordre), il peut adopter une multitude de comportements et d'actions pédagogiques. Passons en revue quelques possibilités. Il peut imposer l'utilisation d'un cahier aux élèves (puisque'ils sont incapables de gérer l'organisation d'un classeur) ou vérifier le classeur des élèves chaque semaine (pour aider l'élève dans cette tâche). Ces deux solutions permettent simplement de pallier le problème mais n'entraînent malheureusement aucune modification dans le comportement des élèves. Un an plus tard, les élèves ne seront toujours pas capables de gérer les notes d'un classeur puisqu'il n'y a pas eu d'apprentissage !

Le professeur peut également se fâcher, sermonner, menacer, recommander (mise en ordre régulière, numérotation des pages, table des matières, ...). Ce sont tous ces comportements négatifs, très peu motivants que Jacques André détaille dans son article "A l'origine, la relation humaine".

Nous procédons évidemment de manière différente. Nous plaçons les élèves dans une situation qui leur permet de prendre conscience de leur compétence à tenir un classeur en ordre et de l'importance de celle-ci. Une recherche, en classe par les élèves, des causes d'échec à une interrogation est, par exemple, à l'origine de cette prise de conscience. Une conversation autour de réflexions telles que : "Je n'avais pas

la feuille numéro 3 ...", "Je n'ai pas étudié les bonnes pages ...", exprimées par plusieurs élèves permet très souvent de leur faire percevoir l'intérêt d'avoir un classeur en ordre.

Cette prise de conscience suffit généralement à déclencher un changement de comportement chez les élèves, à condition qu'ils maîtrisent cette compétence. Si ce n'est pas le cas, je consacre, alors, du temps à l'apprentissage.

Pour entreprendre l'apprentissage, je subdivise d'abord l'objectif global en sous-objectifs afin de rendre l'obstacle surmontable :

- ◆ reconnaître le cours auquel appartient une feuille ;
- ◆ classer une feuille dans le bon chapitre du cours ;
- ◆ gérer l'ensemble des notes de cours.

Je les explique clairement aux élèves et je propose ensuite un exercice pour lequel le premier sous-objectif est mis à l'épreuve.

Par exemple, à l'aide du classeur, associer dix titres, issus de deux cours différents, avec le cours adéquat. La correction de cet exercice se fait en classe et chaque élève évalue ses propres performances. Puis, je demande à chaque élève d'imaginer un moyen qui lui permettrait d'améliorer son score, s'il devait refaire le même exercice quelques semaines plus tard.

Nous réalisons une synthèse au tableau de toutes les idées des élèves de la classe :

- ◆ inscrire sur chaque feuille de cours en haut à droite un sigle particulier pour le cours ;
- ◆ écrire sur des feuilles de couleur différente pour chaque cours ;
- ◆ coller sur chaque feuille une étiquette de couleur correspondant au cours ...

Je suis chaque fois émerveillée, tant par la diversité que par l'originalité des idées de mes élèves. Cela m'a, petit à petit, encouragée à leur faire confiance et à minimiser mes interventions.

Au terme de cette synthèse, je demande à chacun de choisir parmi toutes les propositions, une technique qui lui convient, en tenant compte de ses habitudes, ses qualités, ses défauts, ... bref de l'ensemble de sa personnalité et de son contexte environnemental. Chaque fois que nous avons reproduit ce scénario en classe, la majorité des élèves ont appliqué les stratégies qu'ils s'étaient choisies.

Nous avons pu observer que le fait d'impliquer réellement les élèves dans le choix d'une stratégie, de les responsabiliser et de les placer au centre de la démarche engendre des résultats incontestablement meilleurs que d'imposer à toute la classe "la technique" à suivre. C'est donc un facteur de motivation essentiel, d'autres<sup>6</sup> diront que c'est un facteur obligatoire, étant donné le caractère profondément personnel des méthodes de travail.

De nouveau, le changement de comportement des élèves n'est durable que s'il existe une continuité dans l'action du professeur jusqu'à ce que la compétence soit acquise ou le comportement installé définitivement.

Le dernier exemple concerne l'**étude d'un cours**. Chaque année, je constate avec regret que la plupart des élèves de 4<sup>ème</sup> année se contentent de mémoriser par simple rabâchage, sans passer par une phase d'appropriation (que j'estime cependant incontournable).

Comme nous l'avons détaillé dans les deux exemples précédents, mes élèves, par un dialogue, une analyse des causes d'échecs à une interrogation, prennent conscience que cette technique d'étude, performante pour des questions de restitution pure, ne leur permet pourtant pas de répondre correctement aux questions d'utilisation des connaissances.

Parfois, cette phase de prise de conscience ne suffit pas à motiver les élèves pour l'apprentissage d'une autre méthode. En effet, cer-

tains élèves, surtout les plus studieux, ceux qui ont toujours réussi "grâce à cette étude par coeur", appréhendent toute nouvelle stratégie ou refusent catégoriquement de changer de méthode. Pour ces élèves, la foi, la croyance en leur stratégie est tellement bien enracinée que, si on souhaite les faire évoluer, il faut absolument ébranler cette croyance.

Si je souhaite intervenir dans l'apprentissage de l'étude d'un cours, je dois mettre les élèves en situation d'étude. Par conséquent, dans le cadre d'un cours de chimie en option sciences par exemple, après avoir introduit des notions qui concernent la relation entre la structure électronique des atomes et leur position dans le tableau périodique de Mendéléev (le sujet choisi n'a d'importance que par l'existence d'un texte et de sa représentation sous forme de tableau), je leur propose de travailler, en classe, les quelques pages du photocopié, en vue de la préparation à l'interrogation.

Pour les dégager de l'étude par coeur, je leur propose une technique d'appropriation, par exemple souligner dans le texte et le tableau, les mêmes notions avec la même couleur. La stratégie sous-jacente (établir des liens) peut ainsi être proposée - ni enseignée, ni imposée - par le professeur à la condition sine qua non qu'il y ait un moment d'(auto)analyse et que chaque élève reste en fin de compte libre d'adopter ou non cette stratégie.

Lorsque l'exercice est réalisé, je questionne mes élèves : "Comment allez-vous maintenant étudier ce texte pour l'interrogation ?"

Très souvent, ils me répondent : "Maintenant, on ne doit plus étudier, Madame, on connaît ..".

Les élèves ont en effet l'impression de connaître le texte puisque, grâce à cet exercice, ils l'ont analysé, ils l'ont compris.

La suite du dialogue ressemble à ceci : "Comment pouvez-vous être certains de bien connaître ?", " ? ... " " C'est une bonne question !", "Il

faut par exemple être capable de répondre à vos questions ...", "Allez-y ! imaginez quelques questions d'utilisation des connaissances que je pourrais vous poser à l'interrogation ..."

Les élèves rédigent alors une série de questions et "tentent" d'y répondre, mais ils se rendent très vite compte qu'ils éprouvent des difficultés d'expression et que leur mémorisation est imparfaite. J'en profite pour provoquer une discussion et une réflexion à propos de la situation qu'ils viennent de vivre, des stratégies déployées (création de liens, rédaction de questions, mémorisation, élaboration de réponses, ...). Chaque élève est impliqué dans le débat et a l'occasion d'exprimer sa perception, son sentiment. (auto-analyse)

Pour que les élèves soient renforcés dans l'idée que ces stratégies d'étude sont efficaces, il faut qu'elles soient payantes, l'amélioration des résultats doit être tangible. Autrement dit, je dois poser des questions appropriées, c'est-à-dire des questions qui impliquent une bonne compréhension de la matière et pas de la restitution.

Bien que les effets positifs de l'ensemble de ces d'activités soient immédiats, il est, cependant, indispensable, pour que les élèves puissent maîtriser la compétence et deviennent parfaitement autonomes, de mettre les élèves en situation d'apprentissage plusieurs fois pour chaque compétence.

Nous tenons à souligner que, dans le cycle d'entraînement, la phase d'auto-analyse (métacognition) est sans doute la phase primordiale, et aussi la plus enrichissante, la plus motivante pour les élèves. Elle est, comme Marc Romainville l'explique dans son livre "Savoir parler de ses méthodes"<sup>6</sup>, indissociable de l'acte d'apprentissage. Grâce à ces activités métacognitives, les élèves constatent à la fois l'existence de stratégies personnelles, leur contribution à la structuration de leur intelligence et ainsi leurs possibilités d'évolution. Ces constatations participent très favorablement à la

motivation de nos élèves pour l'école. En effet, remettre en cause ses méthodes plutôt que ses dons ... ou son "prof", c'est s'ouvrir à des changements possibles, se donner l'occasion de s'améliorer.

## **Pleins feux sur la motivation**

Nous avons, maintes fois, relevé comment un accompagnement méthodologique pouvait en définitive favoriser la motivation des élèves. Celle-ci est bien réelle, elle se manifeste chez plus de 80% d'entre eux, mais elle résulte de l'application combinée de nombreux facteurs. Il y a donc peu de chance pour qu'une action pédagogique isolée ait l'effet d'une pilule miracle !

Dans le cadre de cet article, la simplification de certaines situations pédagogiques décrites et la présentation d'exemples sortis de leur contexte effacent, sans doute, quelque peu cette dimension systémique, indispensable au succès de la méthodologie.

Pour terminer, mettons donc en lumière quelques facteurs clés liés à notre pratique :

- ◆ le comportement de guide et d'aide opposé à celui d'expert améliore petit à petit, aux yeux des élèves, l'image traditionnelle du professeur ;
- ◆ grâce à l'attitude d'écoute, de confiance et de respect envers les élèves, particulièrement marquée lors des discussions, ceux-ci se sentent reconnus, considérés et valorisés ;
- ◆ l'adaptabilité du professeur, qui n'est ni rivé au programme, ni à des objectifs préétablis et immuables mais, en revanche, toujours prêt à aider les élèves face à leurs difficultés, transforme positivement la représentation que l'élève se fait du milieu scolaire ;
- ◆ la pratique quotidienne de la pédagogie de l'erreur et de l'évaluation formative (l'erreur, qui est une bonne occasion d'apprendre, n'est ni jugée, ni sanctionnée) permet d'installer

progressivement dans la classe un climat d'apprentissage très favorable.

L'investissement en temps et en énergie, inhérent à cette manière de procéder, est de taille, mais nous estimons que les bénéfices intellectuels, relationnels ... et motivationnels, qui en découlent, sont largement à la hauteur de cet investissement !

---

Mireille HOUART <sup>7</sup> -  
Guy VASTERSAVENDTS <sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> ANDRE J., "A l'origine, la relation humaine", Cahiers Pédagogiques n° 300, Janvier 1992

<sup>2</sup> ANDRE J., "D'abord résister à notre prurit d'intervention", Cahiers Pédagogiques n° 281, Février 1990

<sup>3</sup> MEIRIEU P., "Apprendre ... oui, mais comment", ESF éditeur, Paris 1991

<sup>4</sup> ASTOLFI J.P., "L'important, c'est l'obstacle", Cahiers Pédagogiques n° 281, Février 1990

<sup>5</sup> TARDIF J., "Pour un enseignement stratégique", Editions Logiques, Montréal 1992

<sup>6</sup> ROMAINVILLE M., "Savoir parler de ses méthodes", Editions De Boeck, Bruxelles 1993

<sup>7</sup> Professeurs à l'Institut de la Sainte Famille (Bruxelles) - Formateurs à la FPE de l'archevêché de Malines - Bruxelles