

Le portfolio :
dispositif d'aide à la construction des
apprentissages

Mémoire en vue de l'obtention du DDPE
Enseignement privé sous contrat

Institut Supérieur de Formation Pédagogique
15, rue de la Tuilerie
38170 Seyssinet Pariset

Le portfolio :
dispositif d'aide à la construction des
apprentissages

Mémoire en vue de l'obtention du DDPE
Enseignement privé sous contrat

Institut Supérieur de Formation Pédagogique
15, rue de la Tuilerie
38170 Seyssinet Pariset

Sommaire

Introduction.....	1
Partie 1 : Descriptif et analyse de situations de classe.....	2
I. <i>Descriptif</i>	2
A. Présentation et organisation de la classe	2
B. Description d'une séance d'apprentissage en lecture.....	2
C. Description d'une séance d'apprentissage en mathématiques.....	3
D. L'évaluation	4
II. <i>Analyse</i>	4
A. Du point de vue des instructions officielles	5
B. Du point de vue des élèves	5
C. Du point de vue de l'enseignant	6
D. Du point de vue de la didactique	6
III. <i>Questionnement</i>	7
Partie 2 : Eléments de réponses issus des théories	8
I. <i>La construction de l'apprentissage</i>	8
A. Apprendre.....	8
B. Le triangle didactique.....	9
C. Du conflit cognitif à l'idée de conflit socio-cognitif.....	9
D. Du constructivisme au socio-constructivisme	10
E. Le cognitivisme.....	11
F. La métacognition et l'autorégulation , l'activité réflexive	12
G. L'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage.....	13
II. <i>Comment apprendre en classe ?</i>	13
A. Enseigner et apprendre : deux versants	14
1. Le maître enseigne	14
2. L'élève apprend	14
B. La construction du sens.....	15
C. Objectifs-obstacles	15

D.	Enseignant médiateur	16
III.	<i>Un dispositif pédagogique pour stimuler l'auto-évaluation : le portfolio</i>	16
A.	Qu'est-ce que le portfolio ?	16
1.	Son origine	16
2.	Dans le domaine de l'éducation des adultes	17
3.	Dans le domaine de l'éducation, à l'école primaire	17
4.	Définition et but du portfolio	17
5.	Différents types de portfolios	18
B.	En quoi permet-il à l'élève d'apprendre ?	19
1.	La métacognition	19
a.	<i>L'autoévaluation et la coévaluation</i>	19
b.	<i>L'autorégulation</i>	19
c.	<i>Le langage</i>	19
2.	Le plan affectif et social	20
C.	Comment mettre en place ce dispositif pédagogique en classe ?	20
1.	Le dispositif : quel est-il ?	20
2.	La mise en place : différentes étapes ?	20
	Partie 3 : Expérimentation du portfolio en classe	22
I.	<i>Description</i>	22
A.	Etat des lieux	22
B.	Protocole expérimental mis en place	23
1.	La présentation du projet	23
2.	La phase de collection accompagnée d'une justification	23
3.	L'analyse des portfolios	23
4.	Les entretiens individuels à la fin du protocole	24
II.	<i>Analyse</i>	25
A.	Au niveau de l'élève	25
B.	Au niveau de l'enseignante	26
C.	Difficultés rencontrées et remédiations	26
1.	Le temps	26
2.	Le choix de travaux	27
3.	L'organisation	27
4.	La communication et l'implication des parents	27
5.	Les échanges	28

Conclusion29
Bibliographie.....30

Introduction

« Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages », voilà une expression connue de tous les enseignants. A l'heure actuelle, il conviendrait plus justement de parler d'élèves « auteurs de leurs apprentissages ». Ces termes laissent rarement indifférents et suscitent à la fois enthousiasme, adhésion, mais aussi questionnement et rejet. En effet, cette formulation demande au maître de s'interroger par rapport à ses pratiques, de les repenser.

C'est ce à quoi je me suis trouvée confrontée dans la classe de mon stage filé. A la suite d'une séance de lecture avec des CP, la formatrice qui me visitait m'a dit : « Vous êtes trop transmissive ». Je pensais pourtant ne pas m'inscrire dans ce type de pédagogie, je ne m'étais pas posée la question du mode de transmission du savoir et, de fait, du mode d'apprentissage que les élèves développaient.

En outre, ceux-ci, très sympathiques, se mettent facilement au travail. Ils ne me posent donc pas de problème particulier et ont le souci de me faire plaisir. Je me suis donc installée dans une situation confortable, qui l'est d'autant plus que je suis les progressions et les démarches de manuels en mathématiques et en français. Mais dans ces conditions, les élèves apprennent-ils vraiment ? Si je me réfère à ce qui m'est enseigné en formation et aux théories de l'apprentissage, je réponds non.

La construction de l'apprentissage demande du temps et de la réflexion. C'est à l'enseignant de créer les conditions pour que les élèves y parviennent. Son rôle aujourd'hui n'est pas de transmettre une quantité de connaissances uniquement, mais d'amener les apprenants à penser leurs apprentissages.

Ainsi, après avoir décrit et analysé ma pratique dans une première partie, je développerai une deuxième partie axée sur le champ théorique, et enfin dans la dernière partie, j'exposerai et analyserai mon expérimentation d'un dispositif pour aider les élèves à construire leurs apprentissages.

Partie 1 : Descriptif et analyse de situations de classe

I. Descriptif

L'école dans laquelle j'effectue mon stage filé se situe en milieu rural. Elle est composée de quatre classes dont trois en élémentaire et une en maternelle. L'équipe est agréable.

A. Présentation et organisation de la classe

J'ai en charge 21 élèves répartis de la façon suivante : 9 sont en grande section et 12 en cours préparatoire. Les enfants sont gentils et respectueux des autres, il n'y a pas de violence, le climat de la classe est donc serein.

La titulaire, en fin de carrière, semble peu enclin au changement. Elle souhaite que je suive la progression du fichier de mathématiques¹ et également celle du livre de lecture². Cependant, elle respecte mon travail et me laisse libre de choisir ma pratique pédagogique.

En ce qui concerne la disposition de la classe, les bureaux sont alignés par deux, face au tableau. Cette organisation est valable pour les CP et les GS, elle a été choisie par l'enseignante titulaire afin de limiter les bavardages et les échanges.

Les modalités de travail sont ainsi limitées. Il y a peu d'échanges, les situations de recherche sont absentes, et donc la confrontation est impossible.

B. Description d'une séance d'apprentissage en lecture

Au début de l'année, lors de ma première séance de lecture où il s'agissait de découvrir un nouveau son, les CP ont ouvert leur livre de Ratus avant même que je ne donne une consigne. Le simple fait de leur dire que nous allons travailler en lecture a déclenché chez eux une agitation autour du livre. Certains l'avaient ouvert à la page correspondant au son du jour, sans que je ne leur dise. Ils avaient anticipé par rapport aux pages précédemment étudiées. La lettre en couleur étant le « o », ils n'ont pas eu de mal à me dire : « Aujourd'hui on va apprendre le o ». Ma situation découverte est apparue alors inutile puisqu'il n'y avait plus de son à découvrir.

J'ai donc poursuivi avec la méthode de lecture Ratus. Chaque leçon est en fait abordée de la même manière par la titulaire et j'ai choisi de calquer mon enseignement sur le sien afin de ne pas perturber le rythme de travail des élèves.

Ainsi, voici comment chaque leçon est abordée :

¹ Brissiaud, Rémi, J'apprends les maths avec Tchou CP, Retz, 2004.

² Guion, Jeanine et Jean, Ratus et ses amis, Hatier, 1994.

Tout d'abord, les enfants doivent décrire l'image du livre. Pour cela, ils doivent tous trouver au moins une phrase correctement construite décrivant les éléments de l'image. A ce stade, il s'agit d'un travail essentiellement d'expression, de précision du vocabulaire et de syntaxe. Je commence par prendre en compte les réponses des élèves qui ont le plus de difficultés. Chacun construit sa phrase et je fais reformuler si cela est nécessaire. Les autres n'interviennent pas, ils écoutent et attendent leur tour. Ce temps semble long pour eux comme pour moi car il est fait en groupe classe, c'est-à-dire avec douze élèves. Certains soupirent, mais tous formulent une phrase.

Ensuite, ils doivent trouver des mots contenant le son de la leçon et représentés sur l'image, jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus. Ici encore, chacun attend son tour.

Dans un troisième temps, je lis le texte écrit au tableau et correspondant à celui du livre. Je demande à chacun de lire ce texte en entier ou en partie, puis les mots désignés par moi dans le désordre. Ils peuvent dans un premier temps lire tout pour s'arrêter au mot demandé et ainsi le déduire ou le deviner en remarquant la première lettre ou la dernière, l'indice de leur choix convient. Ce travail se fait toujours de façon individuelle, sans intervention des pairs.

Le travail se poursuit par la lecture de chacun du texte sur le livre. Tous doivent lire à haute voix le texte, ou plus tard une partie lorsque celui-ci est plus étoffé. Cette lecture est faite en situation duelle, je passe auprès de chacun pour l'écouter. Ma principale préoccupation à ce moment est de m'assurer que chacun puisse relire le texte le soir à la maison afin que le travail le lendemain avec l'enseignante titulaire puisse se poursuivre le mieux possible.

En parallèle, je leur donne des étiquettes-mots correspondant à la page. Le travail demandé est de lire ces étiquettes et de refaire le texte du livre. Les élèves peuvent également, selon le niveau de chacun, fabriquer de nouvelles phrases. Ces phrases sont lues par l'enfant et je vérifie si elles sont syntaxiquement correctes. Lors de cet exercice de manipulation des étiquettes, je m'aperçois que les élèves se redressent, relèvent la tête ; ils s'étaient un peu relâchés et étaient en fait à moitié couchés sur leurs tables. J'ai donc ressenti une certaine réactivité de leur part par rapport aux étapes précédentes.

En outre, à ce niveau, je leur demande de faire valider leur phrase par leur voisin de table. Les élèves sont très excités par ce travail et prennent celui-ci très au sérieux. Je les entends discuter, lire, ils me dérangent presque tant ils étaient calmes et passifs auparavant.

C. Description d'une séance d'apprentissage en mathématiques

Les élèves travaillent avec un fichier de mathématiques et font une page par jour. Ainsi, le lundi matin, après la récréation nous ouvrons le fichier à la page du jour et nous commençons comme à chaque fois par le calcul mental.

Puis, le fichier propose une situation que nous lisons et commentons ensemble. Je la représente au tableau en écrivant ou dessinant. Je m'assure que tous aient bien compris la consigne et je les laisse répondre à cette première partie. Je passe vers chacun pour répondre aux éventuelles difficultés, qui sont en général rares car il s'agit surtout d'un exercice où l'enfant est capable, par analogie au modèle, de trouver la solution. Je fais la correction avec chacun.

Lorsque les élèves ont terminé ce premier exercice, ils peuvent faire le deuxième qui est moins guidé dans le sens où la situation n'est pas représentée. Mais les élèves peuvent se référer au modèle du premier exercice qui est sous leurs yeux. La correction est individuelle.

Enfin, la suite est un travail en autonomie. Les exercices suivants servent de réinvestissement des séances précédentes. Pendant que certains poursuivent donc seuls, je travaille avec les enfants qui ont eu des difficultés sur la séance du jour.

D. L'évaluation

Concernant ces deux disciplines, lecture et mathématiques, j'ai pu remarquer que les élèves de cette classe étaient essentiellement confrontés à des évaluations normatives, sanctionnées par une note sur vingt. Dans sa pratique de classe, l'enseignante n'utilise pas l'évaluation diagnostique. Elle propose l'évaluation formative : il s'agit de fiches d'exercices que les enfants réalisent en autonomie. Puis ces fiches sont ramassées et corrigées par la maîtresse pendant le temps de midi. Il en est de même en mathématiques : les élèves exécutent les consignes données par le fichier, puis ses fichiers sont corrigés par l'enseignante, seule.

II. Analyse

Ce que je peux observer dans cette classe, c'est que les enfants, très dociles et fort sympathiques, sont prêts à fournir n'importe quel travail pour me faire plaisir. Cependant, je remarque que les temps de travail individuel sont nombreux et qu'au fil des heures les élèves se démobilisent. Il est facile pour moi de les recentrer sur l'activité car cette classe fonctionne beaucoup à partir d'activités répétitives, structurées de la même façon, avec beaucoup de formatage. Ces élèves font parce qu'on leur demande et non parce qu'ils en ressentent le besoin.

Cette situation peut paraître idéale et je pense que tout enseignant peut y trouver son compte. Il est très confortable, lorsque les élèves le permettent comme c'est le cas ici, de suivre un fichier.

Cependant, si j'analyse les situations, je remarque qu'elles ne font pas écho avec ce que j'apprends en formation. Ainsi j'ai beaucoup de mal à entrer dans une démarche d'enseignement telle que les divers formateurs me la présentent.

A. Du point de vue des instructions officielles

Dans le « préambule » des programmes de 2008³, les enseignants sont sollicités pour « *inviter les élèves à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, (...), pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes* ».

Il est également noté dans la « présentation » du même document que « *chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et à l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques* ».

En outre, il est demandé aux enseignants de « *varier les approches et les méthodes* ».

Il s'agit donc bien de mettre les élèves dans une démarche active de recherche et de réflexion, tout en favorisant l'acquisition d'automatismes.

B. Du point de vue des élèves

En ce qui concerne les mathématiques et la découverte des sons, les séances se suivent ... et se ressemblent. Je m'aperçois que la forme est toujours la même et ceci parce que les fichiers sont élaborés d'une façon répétitive. Ainsi, peut-être qu'un jour les élèves ne seront plus motivés par ce que je leur propose. Ils pourraient ne plus donner de sens à ce qu'ils font, si ce n'est celui de finir le fichier.

De plus, en termes de construction du savoir, les élèves en question ne construisent rien puisque je leur apporte tout par l'intermédiaire des différents fichiers.

Je me pose des questions par rapport à ce mode de fonctionnement :

Que retiennent-ils de leur travail ?

Ont-ils pris plaisir dans la construction de leur savoir ?

Savent-ils ce qu'ils ont construit ?

Les bons élèves s'en sortent très bien dans n'importe quelle circonstance, mais pour les deux ou trois qui ont quelques difficultés, qu'en est-il ?

L'envie et la volonté de me faire plaisir seront-elles toujours présentes ?

Ils pensent que le savoir c'est ce que le maître sait et ce que les élèves ne savent pas. Ainsi, ils sont très passifs, pas forcément à l'écoute, mais plutôt dans un état de réception simple sans interprétation. Ils ne pensent pas leur savoir, ils suivent un chemin tout tracé, sans trop d'obstacles, et s'appliquent à répéter les choses. Ils n'ont aucun retour sur leur mode de fonctionnement. Ils sont ainsi passifs, n'ayant aucune prise sur leurs apprentissages. S'ils n'en sont pas maîtres, peuvent-ils envisager une évaluation de leur travail,

³ Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BO hors série n°3, 19 juin 2008.

une planification de leurs besoins, un relevé de leurs réussites dans ces conditions ? Je ne le pense pas. Au contraire, ils ne se sentent pas responsables de leurs apprentissages.

C. Du point de vue de l'enseignant

Le fait d'avoir en face de moi des enfants à l'écoute et volontaires ne semble pas poser problème en premier lieu. Mais ceci ne permet pas de se poser des questions, et du coup je ne m'en suis pas posées pendant un certain temps. Je me suis moi aussi installée dans le confort du fichier où tout est expliqué, et dans une position sécurisante qu'apporte le mode d'enseignement transmissif. Je me positionne ainsi comme le détenteur du savoir.

En utilisant ces fichiers ou divers manuels, je place la priorité sur le contenu du livre et non sur le cheminement des enfants selon leur rythme de développement et d'apprentissage. Je prépare ma journée du lundi, en partie, à partir de ce que me proposent « Ratus » et « Tchou » les acteurs principaux en jeu. Je me sens presque prise au piège dans ce système, qui peut également me rassurer et m'offrir un cadre de travail assez confortable : tout est prêt, je suis le livre du maître. Mais de ce fait, j'ai beaucoup de difficultés à mettre en place des situations d'apprentissage telles que les formateurs me l'enseignent.

Je guide entièrement la pensée des élèves, par l'intermédiaire des fichiers mais aussi par le fait que je ne mette pas en place des situations leur permettant d'échanger.

De même, en situation d'exercice ou d'évaluation, les élèves se réfèrent à moi, l'enseignante. C'est moi seule qui valide ou non les réponses. Ils n'ont aucun moyen de savoir ce que vaut leur travail, ils n'ont aucune réflexion par rapport à ce qu'ils ont fait. C'est également moi qui propose les réinvestissements.

D. Du point de vue de la didactique

Si j'analyse les situations, je remarque qu'elles ne font pas écho avec ce que j'apprends en formation et ne répondent pas entièrement aux instructions officielles. Ainsi j'ai beaucoup de mal à entrer dans une démarche d'enseignement telle que les divers formateurs me la présentent. Il me faut donc revoir mon mode de fonctionnement en termes d'enseignement et d'apprentissage, tout en respectant les outils qui me sont imposés lors de mon stage filé et en les utilisant à des moments choisis de mon enseignement.

Les situations présentées dans ce dossier ne montrent pas de problème, d'obstacles proposés aux élèves. Ils ne peuvent donc pas avoir une attitude réflexive. Dans les exemples donnés, à aucun moment je ne leur donne une occasion de confronter leurs points de vue entre eux, d'argumenter, de négocier, d'expliquer leur démarche, de pointer leurs difficultés et réussites, et ainsi de définir leurs besoins.

III. Questionnement

Depuis que je suis en formation, le discours est toujours le même, cohérent, en référence aux théories actuelles et aux instructions officielles : l'élève « construit » ses apprentissages, par l'intermédiaire des échanges avec ses pairs et en se trouvant confronter à une difficulté qu'il doit dépasser. J'avance une définition plutôt brève, mais elle me suffit pour situer mon problème.

Quelle est ma conception de l'enseignement, en ai-je ciblé tous les enjeux pour l'élève ? Sont-ils toujours en réelle situation d'apprentissage ? Il semblerait que je ne leur donne pas les moyens de construire leur démarche d'apprentissage.

C'est pourquoi je m'interroge et propose de travailler autour de la question suivante :

Quel dispositif l'enseignant peut-il mettre en place qui permet à l'élève d'avoir une activité réflexive par rapport à ses apprentissages ?

Bien sûr, en référence à ce que j'ai pu apprendre en formation, lire ou à travers mes stages, il ne fait aucun doute maintenant dans mon esprit que l'enseignant doit orienter sa pratique vers le socioconstructivisme, mettant ainsi l'élève en situation de recherche et de réflexion.

J'ai également eu connaissance, lors de mon expérience professionnelle d'aide-éducatrice, d'un dispositif mis en place par une enseignante de CP pour responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages. Il s'agit du portfolio.

J'ai donc choisi d'orienter mon travail sur l'hypothèse suivante :

Le portfolio, parce qu'il permet à l'élève de prendre le temps d'examiner ses travaux, d'en faire une analyse, de verbaliser ses apprentissages, de s'auto-évaluer, favorise l'activité réflexive nécessaire à la construction des apprentissages.

Partie 2 : Eléments de réponses issus des théories

Pour aborder le sujet de l'apprentissage, il est nécessaire de faire un détour par des définitions et des théories, qui vont ainsi permettre de poser (ou reposer) les bases indispensables pour concevoir un enseignement.

I. La construction de l'apprentissage

A. Apprendre

André Giordan⁴ souligne la difficulté de définir ce concept car il fait référence à plusieurs sens. Apprendre peut se limiter au fait de posséder un contenu, mais apprendre peut aussi définir le fait de réutiliser une connaissance. La préoccupation de l'auteur n'est pas de « *décrire ce que l'apprenant a mémorisé (...) , mais d'expliquer comment il comprend, met en mémoire, restitue le savoir et, surtout, ce qu'il est capable de concocter avec ce qu'il a appris* ». Dans cette perspective, apprendre c'est pouvoir utiliser ce qui a été appris.

Dans Le grand dictionnaire de la psychologie⁵, une définition générale est donnée à ce terme : « *Chez un individu, modification de sa capacité de réaliser une tâche sous l'effet des interactions avec son environnement* ». Cet ouvrage complète ceci par une définition en sciences de l'éducation : « *Modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes* ».

Il est à retenir que le processus d'apprentissage se situe donc bien dans une transformation des savoirs, au travers des interactions. Le questionnement en jeu est de comprendre comment l'apprentissage a été réalisé.

⁴ GIORDAN, André, Apprendre !, Belin collection Débats, 1998, p. 11-12.

⁵ BLOCH, Henriette, CHEMAMA, Roland, GALLO, Alain, « et al. », Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991, p. 58.

B. Le triangle didactique

J.Houssaye⁶ définit la situation pédagogique « *comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves* ». Dans ce schéma, il qualifie de « *sujets* » les deux protagonistes en relation et permettant à l'un et à l'autre d'exister. Le « *mort* » fait référence au troisième pôle qui établit, lui, un trou dans les relations, ne permettant plus d'assurer la reconnaissance de chacun en tant que sujet.

Le lien entre le professeur et le savoir construit le processus « *enseigner* ». Les élèves prennent alors la place du mort. Pour autant, ils ne sont pas exclus car l'enseignant pense la situation d'apprentissage qu'il veut leur proposer en termes de savoirs.

Le lien entre le professeur et les élèves qualifie le processus « *former* ». La difficulté ici va être d'intégrer le savoir, qui joue le rôle du mort.

Enfin, la relation entre les élèves et le savoir fonde le processus « *apprendre* », la place du mort étant attribuée dans ce cas au professeur. On note alors que ce dernier joue un rôle d'accompagnateur.

Chacune de ses relations peut être bouleversée à tout moment, il convient donc de rester vigilant, d'accepter de remettre en question ces liens si cela devient nécessaire.

C. Du conflit cognitif à l'idée de conflit socio-cognitif

Les conflits jouent un « rôle moteur » dans le développement de tout individu d'après Gérard de Vecchi⁷. Certaines connaissances individuelles peuvent ainsi évoluer si l'individu est confronté à différentes opinions. Le terme *conflit cognitif* a d'abord été employé pour définir l'état dans lequel se trouve l'élève lorsque succèdent aux phases d'équilibre des phases de déséquilibre (concept piagétien). Ce sont les informations nouvelles qui créent chez lui une contradiction. L'idée du *conflit socio-cognitif*, quant à elle, prend en considération la confrontation entre élèves. Les psychologues W.Doise et G.Mugny ont introduit cette notion en démontrant que « *l'enfant construit ses instruments cognitifs essentiellement grâce à des interactions sociales, réelles ou symboliques* »⁸. A-N.Perret-Clermont⁹ a également travaillé sur cette conception en pointant du doigt les pratiques les plus courantes dans les classes, à savoir un mode d'enseignement s'adressant à l'ensemble des élèves. A certains moments de son développement, l'individu a besoin d'interactions sociales pour avancer cognitivement. Il faut donc repenser les modalités d'enseignement.

⁶HOUSSAYE, Jean, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1996, p. 15.

⁷ DE VECCHI, Gérard, CARMONA-MAGNALDI, Nicole, Faire construire des savoirs, Hachette éducation, 1996, p. 252.

⁸ HOUSSAYE, Jean, op. cit., p. 250.

⁹ PERRAUDEAU, Michel, Les méthodes cognitives : Apprendre autrement à l'école, A. Colin collection Enseigner, 1996, p. 32.

D. Du constructivisme au socio-constructivisme

J.Piaget a mené ses recherches à partir de l'interrogation suivante : *comment le sujet s'adapte à son milieu ?* Il s'est orienté sur une théorie binaire de l'apprentissage (le constructivisme), à savoir le rapport entre le sujet et son environnement. L'enfant est pourvu d'un potentiel génétique d'une part, et d'autre part il va construire son savoir en dépassant une difficulté, donc en créant un déséquilibre. Le développement de l'individu est possible par le passage successif de trois stades.

- le stade de l'intelligence sensori-motrice (de 0 à 2 ans),
- le stade de l'intelligence opératoire concrète (de 2 à 11 ans),
- le stade de l'intelligence formelle (de 11 à 16 ans).

Pour s'adapter à son environnement, l'enfant met en place deux opérations : *l'assimilation* (il reconnaît les paramètres de la situation, la comprend grâce à ses connaissances antérieures) et *l'accommodation* (il transforme ces connaissances par rapport à ce que lui offre le milieu et conserve ceci comme souvenir).

On perçoit alors très bien l'intérêt pour l'enseignant de partir des connaissances des enfants. Ce sont eux qui vont construire leur savoir, le milieu permettant les opérations.

Le courant socio-constructiviste propose de rebâtir un triangle entre le sujet, le milieu social et l'adaptation à l'environnement. Ici, une médiation est admise.

Selon J.Bruner, l'individu ne se développe pas seul, contrairement à J.Piaget. Il faut que des facteurs extérieurs interviennent, le milieu social notamment. Il l'appelle « *l'entourage* ». Le sujet doit décoder les informations provenant de cet entourage. C'est en suivant trois modes (énactif, iconique et symbolique) que l'enfant se représente le monde. Au final, l'apprenant devrait pouvoir se représenter le monde grâce au langage. Le travail de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève jusqu'à ce symbolisme.

A partir de cette conception, on comprend que la démarche inductive est la base de l'apprentissage, contrairement à la démarche déductive. Dans le premier cas, la mobilisation cognitive est entière pour définir des concepts, alors que dans le deuxième cas, le savoir n'est pas construit par le sujet. En cela, la situation d'enseignement classique, fondée sur une démarche déductive, ne permet qu'à très peu d'élèves d'apprendre.

Pour J.Bruner, l'adulte a un rôle d'accompagnant. Il préconise *l'échafaudage* : mise en projet, maintien de l'intérêt, donner du sens, présentation d'un modèle. Le degré de guidance doit toujours permettre à l'élève de construire ses apprentissages.

L.S.Vygotsky pense que l'apport du milieu social est fondamental dans le développement de l'enfant. Le langage tient une part très importante. Les rapports que nous entretenons avec notre environnement ne

s'établissent pas sans médiation (par les outils, livres et école, ou par les signes, la langue). Pour Vygotsky, l'enfant ne se représente le monde que parce que les autres le lui parlent. Il y a nécessité d'interprétation du monde par l'entourage du sujet pour que celui-ci se l'approprie. Le milieu social a une importance considérable puisqu'il va présenter le monde à l'enfant d'une certaine façon. D'un point de vue didactique, la façon dont l'enseignant présente les choses aux élèves est déterminante sur la manière dont ils vont se les représenter. D'où l'insistance ici sur la fonction de médiateur du professeur.

De ce fait découle le principe de « zone proximale de développement » selon lequel il existe une différence entre ce qu'un sujet seul peut résoudre et ce qu'un sujet accompagné d'un expert peut résoudre. La zone proximale de développement décrit cette différence. L'expert représente dans ce cas la médiation sociale. Il est de la responsabilité, là encore, de l'enseignant de proposer des situations qui se situent dans cette zone. Et pour ce faire, l'évaluation diagnostique semble judicieuse afin de déterminer où en est l'élève. Il ne s'agit pas de lui fournir des problèmes trop complexes ou au contraire des problèmes de son niveau ne lui permettant pas d'entrer dans une pensée réflexive.

E. Le cognitivisme

L'accent est mis ici sur la prise de conscience indispensable à la construction d'apprentissages durables. La verbalisation permet d'identifier ce qu'est la réussite attendue et d'explicitier les façons de réussir.

Dans cette conception, Britt-Mari Barth¹⁰ poursuit les objectifs suivants : « *Comprendre les processus mentaux, outiller l'élève pour le rendre conscient de ses stratégies cognitives, pour le faire réussir* ». Elle ne s'intéresse pas seulement à l'acquisition des connaissances mais également aux opérations mentales que l'apprenant a développées pour construire son savoir. C'est le rôle de l'enseignant de repérer les capacités des élèves et de mettre en œuvre sa pédagogie afin de les rendre conscients de leur cheminement cognitif.

Le maître accompagne les apprentissages en mettant en évidence les réussites, en questionnant les élèves et en suscitant des interactions entre eux.

¹⁰Barth, Britt-Mari, in ALTET, Marguerite, Les pédagogies de l'apprentissage, PUF collection Pédagogues et pédagogies, 1997, p. 37-38.

F. La métacognition et l'autorégulation

La métacognition serait une capacité de nature cognitive, selon Gérard Scallon¹¹. En effet, elle englobe à la fois « *la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler* ».

Trois niveaux peuvent se distinguer dans la cognition. Noël les exprime ainsi¹²:

- 1/ le sujet a conscience de ses activités cognitives,
- 2/ le sujet porte un jugement sur ses activités,
- 3/ le sujet décide de modifier ses activités ou d'en changer.

La métacognition est une activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus. Le fait de restituer ses processus cognitifs peut aider l'apprenant dans sa construction de l'apprentissage.

Etre en métacognition c'est être capable de classer les connaissances entre elles et de savoir celles qui sont essentielles et celles qui sont accessoires, puis de choisir les connaissances conceptuelles ou les connaissances procédurales.

C'est la capacité d'un individu à savoir comment il manipule ses connaissances, savoir ce qu'il en fait, quelles sont les stratégies employées. A l'école, il s'agira de travailler sur le « comment j'ai fait » et « comment faire mieux ». L'enseignant doit se préoccuper de savoir comment l'élève apprend et l'aider à intégrer l'erreur dans son processus d'apprentissage. Ce sont les stratégies mises en place et la démarche utilisée qui vont permettre à l'apprenant d'être en situation d'apprentissage. A partir de son erreur, il va élaborer l'autorégulation métacognitive.¹³ Il s'agit d'un processus où l'élève a les moyens de :

- s'approprier les objectifs et les critères d'évaluation
- se donner des méthodes de travail
- de contrôler le déroulement de l'activité en cours
- d'ajuster les résultats selon les critères d'évaluation.

¹¹ SCALLON, Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck collection Pédagogies en développement, 2004, p. 84.

¹² Noël, B., in SCALLON, Gérard, op., cit., p. 84-85.

¹³ DORE, L., MICHAUD, N., MUKARUGAGI, L., Le portfolio : évaluer pour apprendre, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, p. 9.

Il est légitime de considérer la métacognition étroitement liée à l'autoévaluation dès l'instant où l'élève s'autorégule après avoir effectué des constats sur sa démarche. Britt-Mari Barth définit l'entraînement à l'autoévaluation et à l'autorégulation comme des étapes essentielles dans l'apprentissage de concepts.¹⁴

Il est préférable que l'apprenant se pose des questions plutôt que de reproduire des réponses, ainsi il sait ce qu'il faut chercher.

G. L'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage

Gérard Scallon¹⁵ souligne que « *traditionnellement, l'élève est relativement passif une fois qu'il a remis une copie d'examen ou achevé un travail complexe* ». L'évaluation ne serait l'affaire que de l'enseignant. Dans ce cas, elle ne peut revêtir une valeur formative ou formatrice, elle n'est que sommative. L'auteur souhaiterait que le comportement des professeurs tende vers davantage de responsabilisation de la part des élèves. C'est le cas lorsque que l'on pratique par exemple l'autocorrection, ou encore l'utilisation du portfolio ou dossier d'apprentissage. Nous en reparlerons par la suite. Gérard Scallon note l'importance de l'autoévaluation dans l'évaluation, elle peut être associée à de nombreuses compétences des nouveaux programmes. L'auteur, à travers un tableau comparatif, montre l'évolution des pratiques d'évaluation. Pour lui, ces méthodes doivent tenir compte de nouveaux objectifs tels que :

- Prévenir les difficultés en assurant un suivi des élèves
- Amener les élèves à pouvoir utiliser leurs savoirs et leur savoir-faire dans diverses situations.

Au terme de cette partie concernant la construction de l'apprentissage, je voudrais souligner un point important pour la suite du travail, en citant une phrase de Gérard Scallon : « *La métacognition et l'autoévaluation doivent devenir des savoir-faire à développer et aussi des habitudes à faire acquérir* ». ¹⁶

II. Comment apprendre en classe ?

Il est indispensable de permettre aux élèves de faire le point sur ce qu'ils savent, sur leurs démarches d'apprentissage, de les aider à résoudre leurs difficultés. Mais ce travail doit pouvoir s'effectuer avec de plus en plus d'autonomie pour l'enfant.

Avant de penser aux différentes modalités d'apprentissage, il convient de faire un point sur des définitions.

¹⁴ Barth, Britt-Mari, in HOUSSAYE, Jean, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1996, p. 288.

¹⁵ SCALLON, Gérard, op. cit., p. 250.

¹⁶ SCALLON, Gérard, op. cit., p. 85.

A. Enseigner et apprendre : deux versants

Il me semble important de rappeler qu'on parle d'apprentissage lorsqu'on fait référence à l'apprenant et d'enseignement lorsqu'on s'intéresse au maître.

1. **Le maître enseigne**

Pour JP.Astolfi¹⁷, il est nécessaire de « *réhabiliter le processus enseigner* ». Il note une utilisation massive du mot « médiation » pour définir enseignement. Le terme enseigner serait davantage usité lorsqu'il s'agit de gérer la classe sous une forme transmissive, alors qu'il devrait également être employé dans des situations éloignées du mode transmissif.

L'enseignement commence avant même l'échange avec l'élève puisqu'il comprend la préparation de la leçon, la recherche des documents, l'organisation d'une progression et d'une programmation. L'auteur ajoute qu'il se poursuit jusqu'à l'évaluation, la correction et l'analyse de la séquence.

Chaque élève possède son propre système pour apprendre, et de même, chaque maître possède un système d'enseignement guidant sa didactique. Pour que les deux systèmes correspondent au mieux, afin d'optimiser l'apprentissage, il convient de comprendre le mode de fonctionnement de l'adulte. Ceci est primordial pour l'enseignant s'il veut analyser sa pratique et l'ajuster par rapport à sa classe.

Suivant la typologie de M.Altet, le style pédagogique de l'enseignant s'articule autour de trois points forts¹⁸ suivant lesquels peut être caractérisé le style d'enseignement :

- La personnalité cognitive, liée à la personnalité, aux attitudes professionnelles.
- L'aspect relationnel, centré sur le mode d'entrée avec les élèves, les interactions.
- La didactique, en référence aux stratégies et modalités choisies par l'enseignant.

2. **L'élève apprend**

JP.Astolfi propose d'écrire « *à prendre* », de manière à bien comprendre ce qui est en jeu sous ce terme. Apprendre « *désigne ce dont on doit s'emparer pour se l'approprier, pour l'apprivoiser* ».

Ce processus correspond à la façon dont les élèves vont intégrer la situation didactique proposée. Plusieurs procédures peuvent être envisagées par les élèves. Il s'agit d'un acte individuel.

¹⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre, La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre, ESF collection Pédagogies outils, 2008.

¹⁸ ALTET, Marguerite, « Pour faire un diagnostic de nos pratiques enseignantes : un descripteur : les styles d'enseignement », Cahiers pédagogiques, n°289, 1990, p. 54-56.

Voyons maintenant ce qui peut mettre l'élève en condition d'apprentissage.

B. La construction du sens

M.Develay¹⁹ se demande pourquoi les élèves ont du mal à trouver du sens à l'école.

En effet, pour eux, on apprend pour apprendre, non pour répondre à un besoin. En outre, les divers savoirs enseignés se succèdent sans liens entre eux, et surtout ils ne sont pas reliés au passé ni au futur. Les situations proposées ne sont guère captivantes car peu énigmatiques. Les élèves ne ressentent pas d'investissement affectif.

L'auteur évoque également le climat conflictuel pouvant régner au sein de l'établissement, avec les parents, avec d'autres élèves.

Comment aider les élèves à retrouver du sens à l'école ?

Selon Michel Develay, donner du sens dans une activité, pour l'élève, c'est :

- Parvenir à mieux se connaître pour utiliser ses méthodes les plus efficaces pour apprendre.
- Maîtriser le savoir et ses relations avec les autres contenus.
- Identifier les relations entre le savoir et son utilisation personnelle ou professionnelle.
- S'impliquer dans le processus d'apprentissage grâce à l'attention de l'enseignant par rapport aux représentations des élèves, notamment.
- Prendre du recul par rapport à la situation d'apprentissage en favorisant la parole.

C. Objectifs-obstacles

Jean-Louis Martinand²⁰ a développé ce concept qui peut surprendre puisqu'il réunit deux mots habituellement placés en opposition, l'obstacle étant perçu généralement comme un frein à l'objectif. Dans le cas présent, l'obstacle va définir l'objectif.

Pour Jean-Pierre Astolfi²¹ le terme « *objectifs-obstacles* » désigne des objectifs que l'on est capable de faire apparaître à l'occasion d'un obstacle dans la réalisation d'une tâche. Ils sont définis en situation à partir de l'état de compétence manifesté par les élèves. Ainsi, les obstacles ne sont plus considérés comme un frein mais désignent ce que l'apprentissage en cours va devoir transformer.

¹⁹ DEVELAY, Michel, Donner du sens à l'école, ESF Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996.

²⁰ Martinand, Jean-Louis, in ALTET, Marguerite, Les pédagogies de l'apprentissage, PUF collection Pédagogues et pédagogies, 1997, p. 99-104.

²¹ ASTOLF, Jean-Pierre, op. cit., p. 145.

Dans ce schéma, nous n'avons plus le regard fixé sur les réponses attendues de l'élève (modèle behavioriste) mais sur les transformations mentales (modèle constructiviste). On cherche à obtenir un progrès intellectuel et non plus seulement un comportement en adéquation avec la situation.

L'enjeu ici est de comprendre par quel mode de pensée l'obstacle est produit.

D. Enseignant médiateur

L'enseignant ne peut plus se contenter de distribuer la connaissance. Il va aider l'élève à construire ses apprentissages en se confrontant aux autres, en entrant en relation avec le savoir.

Britt-Mari Barth²² place enseignant et élève dans un partenariat de co-construction, le maître étant au service de l'apprenant pour l'aider dans sa recherche. Il doit veiller à instaurer un climat de confiance afin que l'élève puisse s'engager dans une démarche prenant en compte l'erreur.

III. Un dispositif pédagogique pour stimuler l'auto-évaluation : le portfolio

Bien des situations pourraient être mises en place pour favoriser la réflexion des apprenants sur la construction de leurs apprentissages. C'est le portfolio que j'ai choisi de présenter dans ce travail car il est orienté sur les démarches et les stratégies des élèves, il leur permet de s'interroger sur les mécanismes en jeu dans l'apprendre.

A. Qu'est-ce que le portfolio ?

1. **Son origine**

Le terme portfolio a été emprunté à l'anglais. Il n'était pas utilisé dans le domaine de l'éducation puisque qu'il signifiait *portefeuille*. Ce mot ne désignait d'ailleurs pas l'étui où l'on range son argent, mais il faisait référence à « *un carton double, pliant, servant à renfermer des papiers* »²³. De même, il était employé en politique pour désigner les documents qu'un ministre transporte, ainsi que le titre et les fonctions de ministre. C'est dire si on lui accorde une grande importance. Les mêmes auteurs précisent encore que dans le monde des affaires, ce mot évoque l'ensemble des valeurs mobilières d'un individu.

²² BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension, Retz, 1993, p. 85.

²³ FARR, Roger, TONE Bruce, Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, p. 3.

Il s'agit donc d'un terme couramment employé, se rapportant à un ensemble de documents relatifs à une personne.

Le portfolio peut également désigner une collection de réalisations. Par exemple, un architecte ou un photographe s'en servent comme d'un dossier de présentation mettant en avant leurs savoir-faire ou leur expertise professionnelle.²⁴ Le but serait ici de démontrer des capacités, soit d'un individu, soit d'une entreprise. Mais Gérard Scallon émet des réserves et pense que les objectifs du portfolio, en éducation, ne se limitent à cela.

2. Dans le domaine de l'éducation des adultes

Au départ, en éducation, le portfolio a été introduit dans le domaine de l'éducation des adultes. Legendre en donne une définition dans son Dictionnaire actuel de l'éducation : « Document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif ».²⁵ Ainsi, il constitue une réserve de documents attestant des acquis d'une personne, c'est donc un dossier de présentation, qui se rapproche du curriculum vitae.

3. Dans le domaine de l'éducation, à l'école primaire

Ce n'est que récemment que l'idée d'introduire le portfolio dans des séquences d'apprentissage est apparue. Broadfoot date cette apparition en 1984, au Royaume-Uni.²⁶ Les définitions sont nombreuses et les finalités du portfolio ne sont pas univoques. Ce document doit inclure les meilleures productions mais aussi tout ce qui peut montrer les aspects du processus d'apprentissage. C'est à la fois un **outil d'évaluation**, et une aide à la réflexion concernant les processus d'apprentissage.²⁷

4. Définition et but du portfolio

*« Le portfolio est une collection significative des travaux de l'élève qui illustre son cheminement dans le développement d'une compétence particulière et qui prend forme dans le temps. (...) Ce choix témoigne de la réflexion de l'élève sur ses efforts, ses stratégies, ses progrès, ses forces, ses réussites, ses difficultés, en rapport avec les critères d'évaluation établis au départ ».*²⁸

²⁴ SCALLON, Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck collection Pédagogies en développement, 2004, p. 286.

²⁵ Legendre, in SCALLON, Gérard, op. cit., p. 286.

²⁶ Broadfoot, in SCALLON, Gérard, op. cit., p. 286.

²⁷ GOUPIL, Georgette, Portfolios et dossiers d'apprentissage, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, p. 7.

²⁸ DORE, L., MICHAUD, N., MUKARUGAGI, L., Le portfolio : évaluer pour apprendre, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, p. 20.

« Cette collection repose sur des normes de performances et témoigne de la réflexion de l'élève et de sa participation dans la mise au point de celle-ci, le choix des contenus et les jugements portés. (...) C'est plutôt un ensemble organisé et sélectif de travaux, de réflexions de l'élève et de son enseignant et, s'il y a lieu, d'autres agents d'éducation ». ²⁹

Ces définitions sont claires et explicites, elles donnent les caractéristiques principales d'un portfolio :

- il rassemble des travaux de l'élève,
- ces travaux servent d'évaluation,
- l'ensemble répond à une réflexion personnelle sur les stratégies d'apprentissage,
- le tout est organisé.

Le but d'un portfolio, à l'école, est d'amener l'élève à construire ses apprentissages. C'est la réflexion sur ses stratégies qui va l'aider à modifier ses actions afin de mieux réussir par la suite. Le portfolio sert de support concret à la métacognition, à l'autoévaluation et au dialogue entre maître et élèves.

5. Différents types de portfolios

Roger Farr et Bruce Tone ont établi une typologie en trois niveaux. ³⁰

- le dossier de présentation : il expose les meilleurs travaux à un moment donné. Ainsi il montre une certaine compétence acquise. Son but est de motiver les élèves, de leur permettre de s'autoévaluer et de les responsabiliser face à leurs apprentissages.
- le dossier d'apprentissage : les travaux choisis par l'enseignant et l'élève témoignent d'une évolution pour une période donnée.
- le dossier bilan : il sert d'évaluation des apprentissages. Son contenu laisse moins de place à l'autonomie et à l'autoévaluation de l'élève. Ce dossier sert à l'enseignant essentiellement.

Mon objectif, en ce qui concerne mon expérimentation, était d'impliquer l'élève dans son apprentissage et de l'amener à réfléchir sur sa façon de travailler. Le dossier d'apprentissage semble le plus approprié.

²⁹ GOUPIL, Georgette, op. cit., p. 8-10.

³⁰ FARR, Roger, TONE Bruce, Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, p. 3.

B. En quoi permet-il à l'élève d'apprendre ?

1. **La métacognition**

Le portfolio sert à évaluer, à impliquer l'élève dans ses apprentissages, grâce à un retour réflexif sur son travail.

a. L'autoévaluation et la coévaluation

La réalisation et l'usage du portfolio constituent des occasions idéales pour le développement de l'autoévaluation et de la coévaluation. Lorsque l'élève s'évalue, il peut faire des commentaires sur ses stratégies, il peut exprimer ses difficultés, ses satisfactions. Il prend conscience à la fois de ses erreurs et de la façon d'y remédier. Ses processus cognitifs sont, de ce fait, mieux gérés.

Les élèves peuvent être invités à collaborer entre eux, à confronter leur point de vue. Des fiches d'aide sont prévues pour évaluer la production d'un camarade.³¹

b. L'autorégulation

Il est important pour l'enseignant de faire comprendre aux apprenants que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Partant de là, le portfolio va aider l'élève à repérer l'erreur, à expliquer d'où elle vient, à définir des stratégies pour la corriger. Pour accompagner la réflexion de l'enfant, le maître peut lui poser des questions (« Comment as-tu procédé ? ») ou bien utiliser des fiches le guidant.³²

c. Le langage

Il est nécessaire à la métacognition, et les entretiens prévus dans le cadre de la mise en place du portfolio vont permettre à l'élève de faire le point sur ses connaissances avec l'enseignant. L'adulte, pendant ces temps, va l'aider à voir où il en est et à fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage. Bruner appelle cela la fonction d'étayage.

Le portfolio permet donc de maintenir à plusieurs reprises la métacognition. L'élève peut réfléchir à partir de ses erreurs, en adéquation avec ses capacités, tout en bénéficiant de l'aide de son maître ou de ses pairs.

³¹ Voir annexe p. I

³² Voir annexe p. II

2. Le plan affectif et social

Le portfolio ne se résume pas seulement à l'apprentissage, mais il prend en compte aussi les côtés affectif et social de la personne.³³ Chacun peut donc dire ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, ce qu'il trouve difficile, ce qui l'amuse, ... Les élèves ont la possibilité de parler de leurs camarades et des relations qu'ils ont tissé avec eux.

Le portfolio prend donc en compte les aspects cognitif, affectif, social et on peut dire aussi psychologique, dans le sens où il permet à l'enfant de mieux se connaître.

C. Comment mettre en place ce dispositif pédagogique en classe ?

Afin de mettre en place ce dispositif, il convient de bien cibler les éléments qui le constituent ainsi que les étapes successives du système.

1. Le dispositif : quel est-il ?

- Tout d'abord, il faut avoir en tête qu'il s'agit d'un document rassemblant divers apprentissages. Sa forme reste libre. Les travaux peuvent être présentés sous différentes formes. De plus, leur choix doit être justifié par l'élève.³⁴ Il ne faut pas oublier de dater chaque document.
- Ensuite, dans le portfolio on trouvera des fiches d'autoévaluation, de coévaluation, d'autorégulation, des comptes-rendus d'entretiens. Tous ces écrits permettent le retour sur le chemin parcouru, donc une progression dans le travail cognitif et métacognitif.
- Enfin, des temps spécifiques seront accordés pour travailler le portfolio.

2. La mise en place : différentes étapes ?

On peut identifier quatre étapes dans la mise en place d'un tel dispositif :

1/ La présentation du portfolio par l'enseignant, aux élèves et aux parents :

Cette phase est essentielle car elle va définir les objectifs de ce dispositif et les conséquences sur l'apprentissage. Il est nécessaire d'inclure les parents car ils peuvent eux aussi aider leur enfant à constituer leur outil ou à élaborer leur réflexion.

³³ Voir annexe p. III

³⁴ Voir annexe p. IV

2/ La collection de travaux d'élèves :

Les élèves choisissent les documents qu'ils souhaitent voir figurer dans leur portfolio.

3/ La justification :

Chaque choix est accompagné d'une argumentation exprimée par l'élève. Il doit pouvoir dire pourquoi il a choisi ce travail, ce qui est important à en retirer d'un point de vue de l'apprentissage.

4/ Le retour réflexif :

Il est possible soit en entretien avec l'enseignant, soit avec l'aide de fiches.

Après ces explications, il reste à mettre en pratique ce dispositif en classe. Mon objectif sera d'amener les enfants à adopter un travail réflexif sur leur façon d'apprendre. Mais je m'accorde aussi le temps de m'approprier cet outil, de le manipuler. Il est possible que le travail qui suit ne réponde pas à mes attentes, je me laisserai alors la possibilité de reprendre mon expérimentation par la suite et de la perfectionner.

Partie 3 : Expérimentation du portfolio en classe

Après un aperçu théorique, non exhaustif tant le domaine étudié est large, il est maintenant nécessaire d'établir un lien avec des pratiques de classe. J'ai donc mis en place le portfolio afin de découvrir tout d'abord son utilisation et ensuite pour en observer les effets sur les élèves et leurs apprentissages. Mon objectif premier était de les amener à réfléchir sur la façon dont ils travaillaient, ou comment ils réalisaient les tâches demandées.

I. Description

Je vais en premier décrire les conditions dans lesquelles le portfolio a été expérimenté.

A. Etat des lieux

J'ai expérimenté le portfolio dans une classe de Grande Section – CP, lors de mon stage filé. Il s'agissait d'un groupe composé de 9 GS et 12 CP. Le calme, la sérénité et le respect dans cette classe sont des atouts à relever, je regrette aujourd'hui de ne pas avoir mis en place le protocole plus tôt car cela aurait été très riche avec ces enfants. L'expérimentation s'est déroulée sur quatre jours seulement, je définirai le problème que cela a posé plus tard.

Lorsque je suis arrivée en septembre dans cette classe, les élèves n'avaient pas l'habitude de prendre des initiatives, de se corriger de façon autonome, de s'évaluer. Le mode de communication entre l'enseignante titulaire et le groupe était essentiellement basé sur le mode transmissif. C'est la maîtresse qui proposait les exercices d'entraînement et les corrigeait, sans les élèves bien souvent. En outre, l'utilisation de fichiers en lecture et en mathématiques ne facilitait pas le travail de recherche et donc limitait les initiatives. Comme je l'ai évoqué dans mon analyse de départ, les élèves, très dociles, ont toujours très bien fait leur travail, mais toujours avec le souci de répondre aux exigences de l'enseignante, et non pour répondre à un besoin leur correspondant. Ils ne se posaient jamais la question de savoir ce qu'ils faisaient, pourquoi ils le faisaient et comment ils le faisaient. J'ai moi-même adopté une position transmissive, avec beaucoup de guidance.

Les élèves n'étaient alors que des exécutants, retenant bien des choses mais sans aucun retour sur leur travail, sur leur mode de fonctionnement. Il est à préciser que j'avais, suite à la visite d'un maître-formateur, mis en place l'évaluation diagnostique et que je l'utilisais pour que les enfants mesurent l'écart entre le début et la fin de leur apprentissage. Ceci pouvait constituer une première approche de la notion d'apprentissage par les élèves.

C'est donc dans ce contexte que je leur ai proposé le portfolio.

B. Protocole expérimental mis en place

1. La présentation du projet

Tout d'abord, j'ai pris un temps pour présenter le portfolio aux élèves. Je leur ai expliqué qu'il s'agissait d'un document rassemblant divers travaux réalisés par eux. J'ai précisé que chacun aurait son propre portfolio et qu'il pourrait choisir en toute liberté parmi ses cahiers ou classeurs. Ils avaient également la possibilité de rapporter des réalisations faites à la maison. Ensuite, je me suis attachée à donner les objectifs de cet outil : il permet de montrer des travaux réussis ou non, faciles ou difficiles, des travaux identiques mais qui n'ont pas été réussis de la même façon. Un portfolio doit permettre de voir les difficultés et les forces de chacun.

Je souhaitais que les enfants se sentent libres, et surtout qu'ils accordent une attention particulière à chacun de leurs choix. Ainsi, je leur ai dit qu'à chaque fois ils devraient pouvoir les justifier. Je leur ai montré la fiche qui accompagnerait leurs productions³⁵.

Ensuite, chaque enfant a choisi la couleur de la pochette qui lui servirait de portfolio, ceci pour leur permettre de se l'approprier.

Une fois le dispositif installé, ils ont pu commencer la collection de travaux.

2. La phase de collection accompagnée d'une justification

Cette étape s'est déroulée sur trois journées. Les élèves étaient invités à sélectionner un travail qu'ils souhaitaient voir figurer dans leur portfolio. Le champ disciplinaire n'était pas restreint, ils avaient la possibilité d'utiliser tous leurs documents.

J'ai ensuite fait des photocopies de tous les documents, à chaque fois.

Puis, les élèves devaient me dire pourquoi ils avaient choisi tel ou tel travail, j'écrivais sur la fiche que j'agrafais au document.

Ils avaient ainsi dans leur portfolio trois travaux accompagnés chacun d'une fiche justifiant le choix.

3. L'analyse des portfolios

Suite à la réalisation des portfolios, j'ai établi une grille me permettant de répertorier les justifications des élèves³⁶. J'ai ainsi constaté que seulement neuf ont réussi à faire un ou plusieurs choix réflexif(s), c'est-à-

³⁵ Voir annexe p. IV

³⁶ Voir annexe p. V

dire avec un retour sur leur manière dont ils avaient réalisé leur travail, leur mode de fonctionnement pour réussir ou non.

Les choix affectifs faisaient référence à des réponses de type : « J'aime bien ce dessin, c'est joli... ».

Les choix didactiques quant à eux concernaient davantage des réponses comme : « J'aime colorier, j'aime faire ceci ... ».

Enfin, les choix disciplinaires rassemblent les réponses suivantes : « J'aime les mathématiques, j'aime écrire... ».

4. Les entretiens individuels à la fin du protocole

Ces entretiens n'ont pas été menés avec tous les enfants. En effet, après avoir analysé les commentaires des enfants dans leurs portfolios, j'ai sélectionné ceux qui avaient fait des choix réflexifs. Cela concernait donc huit élèves de CP et un élève de GS. A partir de là, j'ai ciblé mon travail sur les huit élèves de CP.

Les entretiens étaient dirigés, je posais des questions afin de les aider à formuler leur pensée. Voici les questions que j'ai posées à chacun :

- *Que penses-tu de ton portfolio ?*
- *Comment as-tu choisi tes documents ?*
- *Que veux-tu nous montrer à travers ton portfolio ?*
- *As-tu aimé faire ton portfolio ? Pourquoi ?*

Les réponses de sept élèves ont été retranscrites³⁷.

³⁷ Voir annexe p. VI

II. Analyse

Mon analyse portera sur les différentes étapes de l'expérimentation, du point de vue de l'élève et de mon point de vue en tant qu'enseignante. Bien sûr, l'attention se portera essentiellement sur l'aspect réflexif et métacognitif du travail.

A. Au niveau de l'élève

Le fait d'avoir présenté le portfolio, ses objectifs a permis aux élèves de se préparer à une réflexion sur leur travail. Ils ont collecté leurs travaux avec beaucoup de sérieux, d'implication et en prenant le temps de feuilleter leurs divers cahiers. Ce temps qui leur était accordé était une occasion pour eux de parcourir tout ce qu'ils avaient déjà réalisé, appris depuis le début de l'année. Ils ont trouvé dans cette activité un certain plaisir. Ils étaient déjà dans la réflexion : faire le choix judicieux, celui qui montrerait quelque chose de leur apprentissage.

Lorsque vint le moment de justifier leurs choix, tous ont avancé une explication. Ceci montre bien que le choix s'était accompagné d'une réflexion. Cependant, était-ce à propos de l'apprentissage ? Au regard de la grille répertoriant les justifications, je remarque que tous n'ont pas émis une justification de type réflexif. Seulement cinq élèves ont évoqué leur façon de travailler lors du premier choix contre neuf pour le troisième choix. Ce résultat, bien que ce ne soit pas la moyenne (21 élèves en tout), reflète une évolution des justifications. Certains élèves ont orienté leur pensée du côté de la réflexion par rapport à leur manière de faire les choses, d'apprendre.

Je resterais très prudente et mesurée dans mes conclusions car le nombre d'enfants concernés par ce changement est dérisoire. En outre, la durée de l'expérimentation n'est pas suffisante pour pouvoir établir des acquis au niveau des élèves.

En ce qui concerne les entretiens individuels, je m'aperçois que les enfants veulent surtout montrer leurs réussites à travers le portfolio. Seules Emilie, Betty et Constance ont évoqué sensiblement l'apprentissage. Je pense que l'âge des enfants joue un rôle non négligeable dans ce type de travail. Etre en mesure de mener à bien une réflexion sur l'apprentissage, sur sa propre démarche, demande une certaine maturité et un entraînement régulier. Les conditions d'expérimentation, en termes de temps, ne peuvent être favorables à des enfants de GS ou CP.

D'un point de vue affectif, les enfants sont très attachés à leur portfolio, ils ont le désir de le compléter et de le montrer à leurs parents. Cet engouement est dû au fait qu'ils font essentiellement référence à des réussites. Ils n'ont pas encore passé l'étape de l'analyse de leur travail.

B. Au niveau de l'enseignante

D'un point de vue organisationnel, ce dispositif m'a demandé du temps car je l'ai utilisé ponctuellement sur quatre jours. Cela m'a semblé lourd, surtout le jour où j'ai eu les entretiens. Mais je pense que cet outil aurait pu être géré d'une façon plus simple et naturelle, j'en parlerai dans ma partie « difficultés et remédiations ».

D'un point de vue relationnel, ce fut un moment privilégié avec chacun pour parler de la façon dont il construit son apprentissage : j'ai joué le rôle de médiateur dans le sens où je guidais l'entretien pour aider l'élève à exprimer sa pensée, à verbaliser ses difficultés, ses réussites, ses capacités par rapport à ses apprentissages.

D'un point de vue didactique, la mise en place du portfolio est une manière de découvrir le cheminement des élèves afin de mieux adapter l'enseignement. Les dispositifs de différenciation pourront alors être définis en fonction des besoins, des capacités des élèves, et aussi par rapport à leur façon de procéder. Par exemple : si un élève remarque qu'il a réussi tel exercice de mathématiques parce qu'il a utilisé des jetons pour compter, alors l'enseignant saura qu'il est nécessaire de lui laisser à disposition les jetons. Et un jour, ce même élève aura peut-être envie de glisser dans son portfolio un exercice réussi sans les jetons : ceci sera la marque qu'un cheminement s'est opéré dans l'esprit de l'élève, il a intégré le fait qu'il a appris à compter sans les jetons.

C'est un temps où chaque acteur, maître et élève, peuvent exprimer ce qu'ils pensent sur l'apprentissage en cours. Ceci permet de faire le point et de définir des objectifs d'apprentissage individuels.

C. Difficultés rencontrées et remédiations

1. ***Le temps***

L'expérimentation s'est déroulée sur quatre jours. Cela a posé un problème au niveau de la réflexion, du travail métacognitif des élèves. En effet, ce processus intellectuel demande du temps pour se mettre en place ; ici les élèves n'ont sans doute pas eu assez de recul, de pratique quant à l'exercice mental. Les différentes étapes de leur cheminement n'ont pu être franchies. Je vais poursuivre jusqu'à la fin de l'année, les enfants ont demandé à choisir encore des travaux pour les intégrer à leur portfolio. Ils commencent donc à y trouver un intérêt, et sans doute vont-ils davantage apprendre maintenant.

Si je devais réitérer cette expérience du portfolio, je présenterais ce dispositif dès le premier trimestre afin que les élèves se l'approprient et puissent en tirer tout le bénéfice tout au long de l'année scolaire. Cet outil doit véritablement accompagner chacun au quotidien car les apprentissages se font à tout moment et pas seulement de façon ponctuelle.

2. Le choix de travaux

Les élèves veulent en général montrer des travaux qu'ils ont réussis ou, plus rarement ce qu'ils n'aiment pas. Mais peu ont choisi des productions relative à un travail de réflexion sur le « comment j'ai fait » ou « qu'est-ce que je sais maintenant » ou encore « de quoi j'ai besoin pour continuer mon apprentissage »

Le choix des travaux à chaque fois était limité à une production seulement. J'aurais pu accepter qu'ils sélectionnent plusieurs choses par séance, l'intérêt du dispositif étant bien de mettre en exergue ce que l'on souhaite. J'ai pu, en agissant ainsi, restreindre leur champ de réflexion. Pour la suite, je veillerai à être moins restrictive, tout en veillant à ce que la récolte ne soit pas quantitative mais qualitative.

Certains ont choisi deux fois le même travail, ils n'avaient pas le portfolio avec eux. Ils ne pouvaient pas le consulter en libre service puisque c'est moi qui les avais en permanence. Il est donc préférable que les élèves aient leur portfolio en permanence à disposition dans la classe, ils doivent pouvoir y accéder dès qu'ils en ressentent le besoin.

Les portfolios peuvent être qualifiés de dossiers de présentation ici puisqu'ils sont le reflet d'une collection des meilleurs travaux. Ce ne sont pas encore des dossiers d'apprentissage.

3. L'organisation

D'un point de vue technique, cela prend beaucoup de temps de photocopier les travaux de tous les élèves. En imaginant ce dispositif sur l'année, je pense qu'il serait plus judicieux de mettre les documents originaux autant que possible. On peut aussi envisager que les élèves puissent aller faire la photocopie de leur travail dès qu'ils éprouvent le besoin de le faire figurer dans le portfolio. Ici la part d'implication et de responsabilisation n'en sera que renforcée.

4. La communication et l'implication des parents

Dans mon expérimentation, je n'ai pas impliqué les parents car ce dispositif n'était pas suivi par la titulaire avec qui je travaille. J'ai pensé que le temps qui m'était accordé, le lundi seulement, était trop court pour que j'organise une réunion. L'idéal, en imaginant un travail sur l'année, serait de préparer les parents à cette démarche pour qu'ils puissent eux aussi aider leur enfant. Une réunion ou un mot d'information permettrait de comprendre les objectifs du portfolio.

5. Les échanges

Je n'ai pas observé les réactions, commentaires que les enfants ont pu se faire pendant l'exploration de leurs cahiers. De même, il serait intéressant d'instaurer un temps de présentation des portfolios en classe. Cela pourrait se faire en petits groupes dans lesquels chaque participant présenterait le contenu de son portfolio, les autres pouvant alors lui poser des questions. Sur le plan de la métacognition, ce moment permettrait une ébauche de retour réflexif sur le travail choisi, grâce aux échanges sociocognitifs. Nous avons vu l'importance des échanges et confrontations dans le processus d'apprentissage. Et je rajouterais une citation de Jean-Marc Monteil : « *L'obligation d'échanger le matériau cognitif avec autrui constitue un facteur de base de la formation de compétences métacognitives transférables à l'apprentissage individuel.* »³⁸

Au terme de cette analyse, je me rends compte que le travail de métacognition est très difficile à mettre en place. Dans l'expérimentation présente, je peux juste dire que les élèves ont, grâce au portfolio, essayé de comprendre la manière dont ils apprennent. Ce sont les documents qu'ils choisissent qui vont les aider à mener cette réflexion, d'où l'importance à accorder à ces choix. Les GS-CP de cette classe en sont à cette étape aujourd'hui, bien choisir ses documents.

Pour la suite de mon travail, peut-être que je vais devoir orienter mes entretiens vers l'objectif suivant : aider les élèves à choisir leurs productions. Je poserai alors des questions du type : « as-tu choisi un travail qui va nous aider à comprendre comment tu apprends ? Est-ce qu'il nous montre comment tu as fait ? »

Enfin, il serait intéressant d'essayer d'expérimenter ce dispositif avec des élèves plus grands (CM) pour noter les différences.

³⁸ Monteil, Jean-Marc, in HOUSSAYE, Jean, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1996, p. 149.

Conclusion

Apprendre est et sera toujours au cœur des débats et des préoccupations. Mais au terme de ce dossier, il me semble avoir éclairci quelques points concernant ma pratique et ainsi prendre conscience de ce que signifiait « apprendre » pour les élèves.

Tout d'abord, c'est grâce à une analyse de ma pratique professionnelle que j'ai pu faire ce travail. Je pense que ceci est le point de départ indispensable pour ensuite envisager des pistes nouvelles en classe. En effet, pouvoir pointer ses difficultés (seul ou accompagné d'une personne experte), se questionner, se remettre en cause, accepter d'être dans le faux, permet d'avoir un regard nouveau sur sa position.

A partir de là, il est possible de construire de nouvelles pistes au service des élèves. Dans le cas présent, pour qu'ils construisent leur savoir, l'enseignant définira leurs objectifs d'apprentissage selon leurs besoins et leurs représentations, et non sur la base d'une progression linéaire et découpée en petites unités sans liens. Ses objectifs sont en fait ceux des élèves.

Ensuite, le maître doit accepter de mettre ses élèves en situation de recherche, de les laisser échanger, tout en jouant un rôle de médiateur.

Ajouter à cela, la verbalisation doit accompagner chaque moment de l'apprentissage. L'élève va ainsi prendre conscience de ce qu'il fait, pourquoi il le fait et comment il le fait.

L'important dans l'acte d'apprendre ne se situe pas dans le résultat mais dans les processus mis en jeu.

C'est pourquoi, je répondrai donc à ma question initiale : **Quel dispositif l'enseignant peut-il mettre en place qui permet à l'élève d'avoir une activité réflexive par rapport à ses apprentissages ?**

J'ai découvert que le portfolio offrait aux apprenants la possibilité de faire des retours sur leurs apprentissages. Il permet de prendre conscience de ce qu'est « apprendre ». C'est un outil d'évaluation et également un outil permettant de pointer les multiples aspects du processus d'apprentissage. Il aide l'apprenant à connaître ses points forts et à savoir comment les améliorer.

A partir de là, ce n'est plus l'enseignant qui transmet un savoir, mais bien l'élève qui le construit.

Ce dispositif demande du temps pour être totalement efficace, une année de mise en place est souhaitable. C'est pourquoi j'envisage de le réutiliser dès la rentrée prochaine.

Bibliographie

Ouvrages

- ✓ ALTET, Marguerite, Les pédagogies de l'apprentissage, PUF collection Pédagogues et pédagogies, 1997.
- ✓ ASTOLFI, Jean, La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre, ESF collection Pédagogie, 2008.
- ✓ BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension, Retz, 1993.
- ✓ DE VECCHI, Gérard, CARMONA-MAGNALDI, Nicole, Faire construire des savoirs, Hachette Education, 1996.
- ✓ DEVELAY, Michel, Donner du sens à l'école, ESF collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996.
- ✓ DORE, Louise, MICHAUD, Nathalie, MUKARUGAGI, Libérata, Le portfolio, évaluer pour apprendre, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- ✓ FARR, Roger, TONE, Bruce, Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- ✓ GIORDAN, André, Apprendre, Belin collection Débats, 1998.
- ✓ GOUPIL Georgette, Portfolios et dossiers d'apprentissage, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- ✓ HOUSSAYE, Jean, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1993.
- ✓ HUBER, Michel, Concevoir, construire et utiliser un outil pédagogique, Hachette éducation, 2007.
- ✓ JAMAER, Christine, STORDEUR, Joseph, Oser l'apprentissage...à l'école, De Boeck collection Outils pour enseigner, 2006.
- ✓ PERRAUDEAU, Michel, Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école, Armand Colin collection Formation des enseignants, 1996.
- ✓ SCALLON, Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck collection Pédagogies en développement, 2004.

Revue

- ✓ ALTET, Marguerite, « Pour faire un diagnostic de nos pratiques enseignantes : un descripteur : les styles d'enseignement », Cahiers pédagogiques, n°289, 1990, p. 54-56.
- ✓ LHERITIER, Elisabeth, SIMONARD, Marie-Noëlle, LACOSTE, Nicolas, « Rendre l'élève acteur de ses apprentissages », L'école et la famille, n°2, 1997, p. 12-16.

- ✓ WEISS, Jacques, « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation », Revue française de pédagogie, n°132, juillet-août-septembre 2000, p. 11-21.

Textes officiels

- ✓ MEN, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », Bulletin officiel, n°3 hors-série, 19 juin 2008.

Dictionnaires

- ✓ BLOCH, Henriette, CHEMAMA, Roland, GALLO, Alain, « et al. », Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991.