

INSEGNAMENTO METACOGNITIVO CON L'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTA' SCOLASTICA

Punti di vista teorici e piste di lavoro

A cura di Edo Dozio e Osvaldo Arrigo

Atti del Convegno del 24-25 agosto 2000

Aula magna Scuola di diploma, Canobbio
organizzato da

Divisione della scuola, Ufficio insegnamento medio, Servizio di sostegno pedagogico
della Scuola Media, Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale

Metacognizione, pedagogia e didattica: come operare a scuola **Atelier di Anne-Marie Doly**

Anne-Marie Doly introduce i lavori della giornata partendo dal concetto di educare. "Educare non è da intendere come sola acquisizione di conoscenze, ma è anche imparare a essere uomini liberi". Ciò significa promuovere costantemente l'interesse per il discorso sulla Cultura, il che implica una presa di coscienza dell'individuo della sua facoltà di affrontare i problemi per sopravvivere nel mondo e della necessità di una presa di distanza per ridefinire quanto fatto.

Nell'ambito delle attività e dei processi di apprendimento/insegnamento, in particolar modo con gli allievi in difficoltà, i problemi si pongono innanzitutto sul piano pedagogico. Gli allievi non sono tutti uguali; hanno bisogni, condizioni e problemi diversi.

Gli allievi in difficoltà, per esempio, fanno fatica a raggiungere gli obiettivi posti dalla scuola, sono - come dire - sempre in ritardo. Come fare, dunque, per salvaguardare la loro motivazione in un faticoso lavoro in perenne salita?

L'insegnante di materia deve - o meglio dovrebbe - fare un lavoro di differenziazione in classe, insistendo su alcuni aspetti con taluni allievi e diversamente con altri, esercitando i vari aspetti della disciplina e delle competenze. La ripetizione, l'esercitazione sono necessarie per migliorare le competenze e le conoscenze dell'allievo, ma è necessario che egli comprenda, che capisca perché "deve" ripetere (esempio: esercizi sulla memoria). Gli alunni devono sapere su cosa si lavora. Ma non basta. Gli allievi devono saper valutare la loro produzione. Quindi è necessario fare un lavoro sulla valutazione: in un primo tempo in forma intuitiva e globale, poi evolvendo nella costruzione di criteri.

Metacognizione e valutazione formativa

Il prefisso "meta", come ha esposto nella sua relazione la ricercatrice il giorno precedente, è utilizzato in filosofia e **implica una presa di distanza non spontanea**, una retrocessione che permetta di capire il reale nel suo fondamento, nelle sue origini. Il fondamento della conoscenza è da trovare nel soggetto stesso. E' la sua capacità di autocoscienza, è la sua capacità di costruire le conoscenze.

La riflessione metacognitiva non è data, ma la si costruisce su due elementi essenziali:

- il lavoro del soggetto, che richiede capacità di auto-valutazione;

- il rapporto sociale, che implica l'idea di **mediazione**, che passa attraverso la necessità di relazionare con i pari, inteso nei termini vygotskyani (l'intelligenza psico-sociale si costruisce in rapporto agli altri e alla cultura; non vi è intelligenza al di fuori della cultura e delle relazioni sociali).

Come può funzionare concretamente in classe la metacognizione?

Inizialmente si possono, per esempio, utilizzare alcune produzioni fatte da altri allievi per analizzarle insieme alla classe sulla base delle diverse osservazioni proposte dagli allievi (qual'era il compito? come si è proceduto? quali i risultati?). Quindi si procede similmente lavorando sulle loro produzioni.

A questo punto si ricercano e definiscono insieme progressivamente i criteri di valutazione.

I risultati di una riflessione metacognitiva col singolo allievo al di fuori della classe sono più difficili da raggiungere, perché viene a mancare la discussione fra compagni. Un lavoro metacognitivo comporta la necessità di interazioni tra due e più allievi.

L'insegnante da parte sua, oltre ad avere in chiaro gli obiettivi prioritari, dovrebbe fare regolarmente il punto della situazione, esplicitandola alla classe ("Questa e quest'altra parte, vanno meglio; questa va migliorata. Oggi lavoreremo su questo..."). Una valutazione in termini formativi deve essere fatta anche col singolo allievo ("In questa produzione questo è andato meglio, c'è stato un progresso; in quest'altra meno"). Questo permette di costruire e sviluppare un sentimento di competenza nell'allievo (la relatrice indica nel Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein uno strumento che permette di sviluppare un buon sentimento di competenza).

Nel lavoro scolastico è necessario che l'allievo sappia dove deve progredire, dove **può** progredire. Se l'allievo conosce le sue difficoltà (auto-valutazione), può migliorare.

Un'attribuzione esterna delle difficoltà incontrate dagli allievi da parte dell'insegnante ("Gli allievi non hanno studiato, non hanno appreso le lezioni"), colpevolizza senza permettere un'adeguata consapevolezza della qualità del proprio lavoro. Se un allievo non è in grado di esprimere qualcosa su una sua produzione, è anche incapace di attuarla.

Promuovere la presa di coscienza di quello che un allievo sta facendo, è essenzialmente curare e stimolare la motivazione.

I partecipanti pongono alcuni interrogativi:

- Vi sono modalità efficaci per favorire, in qualità di docenti di sostegno pedagogico, la sensibilità metacognitiva presso gli insegnanti?

Con gli insegnanti si affrontano problemi tecnici, didattici e pedagogici legati alla materia, che non mettono in gioco elementi personali, affettivi del docente. La collaborazione con l'insegnante deve permettere un'alleanza di lavoro.

- Come coinvolgere insegnanti di discipline diverse in attività di studio guidato?

E' una domanda che si pone similmente a quella di molti genitori, osserva Anne-Marie Doly: "Cosa possiamo fare a casa per favorire la lingua orale?"

E' necessario come insegnanti ricondurre gli allievi in modo sistematico su quanto svolto durante una lezione. E' un lavoro cognitivo e metacognitivo molto importante. Riassumere e puntualizzare gli obiettivi e i contenuti al termine della lezione, permette all'allievo di fare un nuovo lavoro di riappropriazione di quanto svolto in rapporto a quanto già sapeva. I sociologi sostengono che gli alunni non fanno relazioni tra una lezione e l'altra, soprattutto quelli in difficoltà.

Dopo una produzione, per esempio, può essere utile chiedere alla classe che risponda per iscritto ai seguenti quesiti: "Quali erano secondo voi gli obiettivi di questo lavoro? Quali gli obiettivi di ciascun allievo?". Ritirare i fogli, raccogliere le osservazioni e utilizzarle per una discussione in classe: "Cosa è stato difficile? Quali procedimenti sono stati adottati? Quali gli ostacoli incontrati?..."

Come genitori, piuttosto che proporre dettati ai figli, è importante che si chieda cosa hanno imparato oggi a scuola. E' vero che molti figli non amano raccontare a casa quanto svolto a scuola. Sta agli insegnanti invitare gli allievi a farlo.

- Ma come evitare il timore di "indagine critica" che può sorgere nei colleghi, se un insegnante chiede alla classe in merito a quanto svolto con un altro professore?

A.M. Doly risponde senza indugio che se vi è una collaborazione reale, questi timori non sorgono. Se la collaborazione è occasionale, allora i timori possono subentrare.

Si ritorna sul tema della cultura, introdotto nella prima parte dell'atelier.

Cos'è una cultura?

(Traduzione del testo proiettato dalla relatrice)

1) *Una cultura è l'insieme delle "opere, dei prodotti del pensiero", dei sistemi simbolici: è l'insieme delle rappresentazioni sistematizzate del mondo, degli uomini e delle cose, "il linguaggio, il mito, la religione, l'arte, la scienza, la storia, il diritto e le leggi (i costumi, le usanze, la morale, ...)", che gli uomini hanno elaborato per rendere loro intelligibile il mondo e per potervi vivere liberi.*

La cultura si sviluppa in uno spazio del simbolico distanziando l'uomo dal mondo affinché ne costruisca il senso all'interno dei sistemi e lo possa dominare. La sua appropriazione esige presa di distanza, rottura nel reale, riflessività.

2) *"Le modalità di pensiero del soggetto", "le attività mentali richieste per produrre queste opere" e utilizzarle (cfr. J. Bruner, "Apprendre est un processus et non un produit").*

3) *[Tramite queste attività mentali] la nozione di coscienza, di riflessività (la metacognizione degli psicologi).*

□ *KANT: La coscienza di sé è la condizione necessaria di ogni conoscenza e dello statuto di soggetto epistemologico, costruttore di sapere.*

□ *HEGEL: La coscienza di sé, che è condizione di un'umanità libera e creatrice, si costruisce a due condizioni: il rapporto dialettico con l'altro e il lavoro tramite il quale il soggetto produce una cultura che gli rivela la sua umanità creatrice e libera.*

4) *Il ruolo del rapporto con l'altro nella costruzione della cultura, così come in quella della coscienza di sé: la cultura è fatta dall'insieme degli uomini affinché gli uomini vivano assieme.*

La legge che organizza la comunità di soggetti nello spazio del simbolico - al di là del corpo a corpo cannibalesco, guerriero o materno - spazio dove si sviluppa la cultura (che distanzia l'uomo dal mondo) permette la loro libertà e la loro creatività: l'uomo di cultura è un cittadino.

Se la scuola vuole trasmettere una cultura capace di umanizzare il bambino, essa dovrà trasmettere una cultura definita sia attraverso delle opere, i processi della loro costruzione, il linguaggio e le relazioni sociali e in modo particolare la coscienza, la capacità di presa di distanza, la capacità di entrare nel mondo del simbolico.

Questo implica che la cultura metta in atto una "mediazione":

- per permettere agli allievi l'appropriazione della loro cultura, renderli fruitori e produttori e non solamente consumatori di cultura;
- per permettere anche alla cultura di sopravvivere.

Cultura scritta, metacognizione e disuguaglianze scolastiche

(Traduzione del testo proiettato dalla relatrice)

L'insuccesso scolastico è il risultato dello scontro di due culture di tradizione orale e di tradizione scritta (B. Lahire, *Culture écrites et inégalités scolaires*, PUL, 1993).

Linguaggio: ruolo determinante nell'insuccesso scolastico degli allievi di ambienti popolari, perché il linguaggio stabilisce l'insieme del rapporto col mondo, dei modi di pensare degli individui.

□ Il rapporto culturale scritto col mondo crea delle esigenze di rapporto distanziato, riflettuto, metacognitivo: sviluppa cioè un'attitudine di controllo e di correzione piuttosto che di utilità e di efficacia ("Fa una <bella> frase, dice il maestro"). Coloro che padroneggiano lo scritto hanno un potere che gli altri non hanno.

E' questo tipo di comportamento distanziato che la scuola esige, utilizza e mira a trasmettere perché la nostra cultura è di tradizione scritta.

□ I rapporti culturali orali sono più immediati, pragmatici, mirano all'utilità e all'efficacia immediate: nella comunicazione orale, il destinatario è co-autore del senso, interviene nel dialogo per modificarlo se non è compreso, dunque non richiede un controllo metacognitivo del parlante.

L'oggettivazione, la presa di coscienza, i processi di controllo non sono comportamenti abituali dei bambini di estrazione popolare.

Sono quelli della scuola e la scuola non le insegna: "ce rapport réflexif [...] exigé implicitement de tous les élèves, ne fait que rarement l'objet d'un enseignement visant explicitement à le construire pour ceux qui n'en ont pas été dotés par leur prime éducation" (Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*).

Diventa urgente attivare una pedagogia che si preoccupi di questa dimensione metacognitiva (autoregolazione/coscienza, distanziamento), in rapporto alla cultura e capace di insegnare ai ragazzi, se si vuole prevenire l'insuccesso e aiutare soprattutto coloro che non hanno che la scuola per appropriarsi della cultura.

Fin quando gli allievi saranno solo consumatori di cultura, essa non diventerà mai uno strumento di liberazione, bensì di alienazione. La scuola deve trasmettere non

solo i prodotti della cultura, ma anche i mezzi di produzione (linguaggio scritto/ orale, riflessione, metacognizione, ...) insegnando loro la coscienza di sé. E' il soggetto che porta in sé il sistema per elaborare la cultura (razionalizzazione del mondo).

Questo lavoro può essere fatto nel gruppo, non con il singolo allievo. Se la cultura va condivisa, è necessario elaborarla nel gruppo, nella classe, è necessario che tutti siano educati a scuola.

Da un lato c'è un linguaggio che descrive, dall'altro un linguaggio che permette di prendere distanza: un'attitudine di controllo e correzione.

La metacognizione non si apprende con i soli aspetti tecnici. E' un atteggiamento che bisogna attivare e acquisire, un atteggiamento che permette di cercare il significato dietro le cose. La scuola in questo senso ha un ruolo importante da giocare!

Sulla base di anni di lavoro con insegnanti e allievi, Anne-Marie Doly formula le seguenti ipotesi:

- Metacognizione (presa di distanza, ecc.) si apprende. Ma non si apprende al di fuori di un oggetto, di una situazione-problema.
- Il semplice procedere a tentoni non basta, né per gli allievi bravi, né per quelli in difficoltà. L'aiuto è indispensabile (tutela, mediazione).
- Gli allievi possono verbalizzare la procedura adottata, possono/devono prendere coscienza della procedura.
- Sviluppare la capacità di valutare per sviluppare la capacità di produrre.

E' necessario lavorare con gli insegnanti nell'ambito della teoria e della pratica metacognitiva (cos'è metacognizione, come funziona, come procedere).

Promuovere l'approccio metacognitivo significa insegnare dei metodi, dei comportamenti, delle strategie che gli allievi possono utilizzare per renderli più autonomi nelle loro azioni. Significa costruire meta-strategie e meta-conoscenze utili e imparare a utilizzarle, a controllarle nelle produzioni. Significa abituare a prendere distanza per rielaborare a un livello più astratto, più generale.

Concludiamo il resoconto dell'atelier, riportando la presentazione delle diverse tappe di lavoro, impostate in termini metacognitivi, inerenti i temi: il testo scritto; insegnare agli allievi l'autovalutazione e dell'ortografia nelle classi difficili.

Ecriture de texte: apprendre aux élèves l'autoévaluation

A.M.Doly 2000

1. **Le professeur avertit** des modalités du travail pour les élèves et de ses objectifs didactique et pédagogique.
2. Le professeur fait élaborer une **première liste de critères** élémentaires d'évaluation à partir de lectures de récit et de comparaison, de tri de textes, etc.: il s'agit de leur permettre d'avoir une première représentation du but à atteindre et aussi de faire émerger des représentations premières.
3. **Les élèves produisent individuellement un écrit** sachant qu'ils vont avoir à l'évaluer et à produire des fiches de critères.

Pendant la production, le professeur aide certains élèves (en difficulté) pour qu'ils prennent conscience de ce qu'ils font (rapport procédure/but), qu'ils en soient plus autorégulateurs mais surtout qu'ils puissent le verbaliser ensuite et participer aux séances d'évaluation. L'aide est minimum.

4. **Le professeur évalue les copies** sans les annoter sur une fiche il note pour chaque élève les difficultés rencontrées. Sur une fiche globale, il les synthétise et les ordonne en fonction a) des difficultés les plus commises dans la classe; b) de l'organisation préalable hiérarchisée des objectifs de critères qu'il vise (ses connaissances en didactique du récit sont aussi indispensables que ses choix et objectifs pédagogiques).

Il sélectionne 3 à 5 copies qui manifestent de façon claire les difficultés dont il veut faire prendre conscience aux élèves et qui sont ses objectifs.

Il recopie au besoin ces productions à l'ordinateur pour éliminer les variables non pertinentes pour la tâche des élèves.

5. **Le professeur redistribue ces copies aux élèves par groupe** ou deux par deux. Il leur est demandé d'évaluer ces copies en *écrivant* sur une fiche séparée «ce qui va, ce qui ne va pas, les conseils que l'on pourrait donner à l'auteur pour qu'il améliore sa production lors de la réécriture».

Pendant ce travail: **le professeur aide systématiquement** les élèves de façon différenciée à progresser dans leur capacité d'évaluer selon les *règles de tutelle* (questions/indications et non sanction/prescription).

Il les aide à **passer d'une évaluation globale et intuitive (du produit) à une évaluation précise et explicite** («passer du non conscient au conscient») afin qu'ils progressent dans la représentation du but en même temps que dans l'explicitation des critères d'évaluation afin qu'ils puissent autoréguler leur réécriture avec plus d'efficacité.

Il les aide aussi à **explicitier les procédures** qu'ils ont utilisées pour les aider à donner des conseils.

Cette aide individualisée permet aussi au professeur de mieux connaître les difficultés des élèves et d'être plus efficace dans sa tutelle comme dans l'organisation plus globale de sa pédagogie.

6. **Le professeur ramasse les fiches, les analyses (qui a perçu quoi?) et en fait une synthèse** pour pouvoir conduire efficacement pour tous, la séance collective d'évaluation. Cela lui permet aussi de prévoir l'aide à apporter lors de la réécriture, les objectifs sur lesquels insister (ou à abandonner pour un temps).

Cela lui permet aussi de prévoir de façon plus précise qu'au départ et de façon plus centrée sur les élèves, les critères vers lesquels il veut les conduire.

7. **Le professeur conduit une séance orale et collective d'évaluation qui doit conduire à l'écriture**

-décontextualisée, formalisée, généralisable- des critères d'évaluation (ce travail de reformulation écrite collective est très important dans l'appropriation pour chacun de ces critères et la mise en commun d'une sortie de culture commune (professeur et élèves) de référence sur la tâche d'écriture.

Les élèves font part de leur évaluation, échangent, discutent, négocient sous le guidage éclairé du professeur qui note au tableau au fur et à mesure les propositions en les classant: par exemple: aspect local, (répétition, style, grammaire, orthographe, etc.) aspect global (macro-structure).

Ils prennent conscience de leurs propres erreurs déjà à ce moment-là (l'écoute de ce qu'ils disent le montre).

Le professeur intervient pour: recentrer, donner la parole aux muets reprendre au vol des intuitions à faire reformuler, (d'autant qu'il a lu les fiches d'évaluation et qu'il a des objectifs didactiques); faire dépasser le niveau local et empirique vers un niveau plus décontextualisé («réélaborer à un niveau abstrait»); faire aller chacun le plus loin possible dans sa zone proximale, au-delà de ce qu'il aurait fait seul mais sans faire à leur place.

Ce guidage demande au professeur une *disponibilité*, une écoute liées à *une confiance dans la compétence* des élèves, ce qui se développe chez le professeur au fur et à mesure qu'il avance dans ce travail.

À la fin de cette séance, les élèves ont donc une **fiche de critères d'évaluation** qui décrivent le produit à viser. Le plus souvent ils demandent qu'une fiche supplémentaire soit faite concernant les difficultés qu'ils ont du mal à vaincre ou même à percevoir (concernant l'usage de mots familiers, la déperdition ou l'émergence brutale de personnages, la répétition de «il» «elle», le changement de temps, etc.): on l'a appelée "**fiche "attention!"**". Elle peut être plus personnalisée et ne concerner que chaque élève en particulier.

Dans cette séance et plus encore après réécriture en vue d'autres écritures, **le professeur interroge sur les procédures** «comment vous y êtes-vous pris?», «comment avez-vous commencé?» «qu'est-ce qui vous a aidé?» «comment vous êtes-vous assurés que vous aviez fait ce qu'il fallait?».

Cette réflexion d'abord collective (les élèves n'en ont souvent pas l'habitude), puis individuelle et écrite (selon le scénario déjà décrit du travail d'analyse du professeur) doit **conduire à l'écriture d'une seconde fiche de «critères de procédures »ou «critères de réalisation»**.

Quatre objectifs sont visés:

- a) faire prendre conscience des procédures utilisées spontanément;
- b) prendre conscience qu'il y en a d'autres par comparaison;
- c) prendre conscience qu'il y en a de plus efficaces que d'autres;
- d) prendre conscience que de la différence entre «trouver une solution» = (résolution) (sélection d'info, introduction, plan, etc.) et écrire, présenter cette solution pour les lecteurs;
- e) tenter de faire évoluer sa procédure (il ne sert à rien d'obliger un élève à mettre en œuvre une procédure totalement extérieure à ses compétences actuelles).

Les fiches sont des outils: les élèves les utilisent selon leur besoin, et elles évoluent dans l'année.

8. **Les élèves évaluent individuellement leur propre copie** avec leurs fiches pour prendre conscience de leurs propres erreurs et se donner des *objectifs de réécriture*: ce travail individuel est difficile et demande **l'aide du professeur** pour repérer les erreurs et aussi pour *sélectionner des objectifs/critères de réécriture* (il faut éviter la surcharge cognitive, ils ne peuvent contrôler plus de 4/5 erreurs).

9. **Les élèves réécrivent leur texte individuellement avec l'aide systématique et différenciée du professeur.**

En réalité, le professeur les aide à partir de leurs questions: elles sont beaucoup plus précises après tout ce travail, ils ont appris à «se faire aider», ils peuvent dire quelque chose de leurs difficultés, ils ont une référence commune avec le

professeur qui est la fiche; à partir des questions du maître toujours autour de la fiche.

Cette réécriture est totale ou partielle selon les conseils du professeur ou le choix de l'élève (il est difficile de réécrire partiellement).

10. **Le professeur évalue cette réécriture en annotant la copie elle-même** de telle sorte que l'élève sache sur quels critères il a progressé (ou non) et qu'aussi il lui soit donné des indications de critères non atteints afin qu'il puisse éventuellement réécrire une seconde fois (ce qui s'est produit le plus souvent; ce travail développe la motivation et la persévérance des élèves qui se découvrent compétents et capables de progrès).

Il faut éviter les évaluations négatives et sanctionnantes: «charabia», «hors sujet», «incompréhensible», «incohérent» etc; préférer «réécris cette phrase plus clairement», «ajoute une phrase pour que l'on comprenne», «trouve un plus joli mot», «annonce l'arrivée du personnage dans une phrase précédente» etc. Il s'agit d'aider l'élève à repérer ses erreurs par rapport aux critères connus afin qu'il puisse réécrire et non le sanctionner.

Il n'est pas nécessaire de reproduire ce schéma à chaque écriture, il peut être abrégé en étapes essentielles.

Mais les élèves qui s'habituent à ce travail l'effectuent avec plus de rapidité.

Une évaluation de ce travail auprès des élèves fait apparaître:

a) leur progrès dans la compétence à l'écriture elle-même

b) leur progrès dans la conscience de leurs compétences, la connaissance d'eux-mêmes (défauts, progrès), ils ont davantage confiance en eux pour écrire, d'autant plus qu'ils ont le sentiment de maîtriser les règles et donc les moyens du progrès, ils sont beaucoup plus persévérants: ils ont nettement développé une motivation («on devient plus intelligents» (ce que notent aussi les professeurs, «je les vois devenir intelligents»).

c) leur appréciation positive de cette forme de travail: «la fiche nous aide», «elle nous sécurise», «c'est plus facile d'écrire avec la fiche»

d) la fiche est une sorte d'intermédiaire de tutelle et un simple outil: «on s'en sert beaucoup au début et puis après on la connaît», «après, la fiche est trop raide, et on devient meilleur que la fiche».

ORTHOGRAPHE EN CLASSE DIFFICILE

A.M.Doly, 2000

Objectif cognitif: apprendre aux élèves à mieux se connaître comme apprenant en orthographe pour leur apprendre à contrôler leur activité orthographique. Pour cela: les conduire à prendre conscience des types de fautes qu'ils font (construire des métaconnaissances en orthographe).

Objectif didactique: faire progresser les élèves en orthographe sur des objectifs spécifiques définis en fonction des objectifs du professeur et des difficultés des élèves.

Pour cela: **faire constituer des outils par les élèves:**

- a) Un tableau personnel où sont notés en colonnes les types de faute que l'élève a l'habitude de faire qui doit permettre de les repérer à la relecture et de les contrôler.
- b) Un outil qui constitue une ressource facilement utilisable pour que les élèves s'aident eux-mêmes à effectuer le contrôle.

Les différentes étapes:

1. On fait une dictée non préparée, en rapport (par exemple) avec la lecture (des éléments sont connus) et les problèmes d'orthographe visés par les objectifs du professeur.
2. Le professeur écrit le texte au tableau et avec les élèves, il identifie et nomme toutes les fautes faites par la classe (on veillera à «travailler» la dénomination/formulation des fautes pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté pour les élèves).
3. Le professeur aide chaque élève à faire un tableau de ses propres fautes (pas plus de 5/6 ou mieux 3-4, pour éviter la surcharge cognitive); on établit une sorte de «profil orthographique, on apprend à se connaître en orthographe».
4. On fait une **2^{ème} dictée** (puis d'autres sur le même schéma)
 - a) **Le professeur lit le texte** et repère, avec les élèves (par questions, indications, suggestions), les problèmes orthographiques qu'ils doivent contrôler (et qui constituent ses objectifs didactiques). Il facilite la tâche en les mettant en éveil. Il donne les mots non connus au tableau (évacuation des variables non pertinentes).
 - b) **Le professeur dicte** (phrase par phrase si c'est nécessaire): les élèves contrôlent avec leur tableau et leur outil
Le professeur offre une aide tutelle différenciée selon les besoins des élèves.
 - il signale oralement le type de faute commise («tu as fait la faute n° x dans telle phrase»)
 - il souligne (au besoin) le lieu des fautes que l'élève doit corriger
 - c) **Les élèves relisent** l'ensemble
5. **Le professeur ramasse les copies:** il signale en soulignant en rouge les fautes non perçues sans les corriger. Il corrige (en vert) les fautes non soumises au contrôle des élèves (met éventuellement une 1^{ère} note).

6. **Il redonne les copies** et fait refaire une correction par chacun en faisant noter dans leur tableau les fautes effectuées: l'élève doit savoir les fautes qu'il n'a pas corrigées comme celles qu'il a pu contrôler.
7. **Le professeur fait une correction collective**, il fait une **synthèse des fautes** qui disparaissent de celles qui subsistent.
Il fait revenir les élèves sur les **règles** nécessaires à la correction, fixe des objectifs de travail en grammaire/orthographe; il leur demande aussi de trouver des «trucs» (moyens mnémotechniques) pour ne pas se tromper dans l'orthographe de tel ou tel mot ou expression. On s'attarde sur certains mots d'usage courants, sur leur étymologie (pour se rappeler l'orthographe).
Tout cela pourra figurer dans l'outil ressource.
8. **A la fin de chaque dictée, il est bon de faire un temps de retour sur ce qui a été fait** pour conduire les élèves à prendre conscience de leurs progrès ou non progrès (individuels): où a-t-il progressé? sur quoi doit-il encore être vigilant? (toujours dans le sens d'une meilleure connaissance de soi).
On fait **évoluer le tableau**, enlever rajouter des colonnes.

Il peut être **difficile d'enlever des colonnes pour certains** élèves et donc de faire prendre conscience des progrès: Que faire?

- diminuer le nombre de fautes soumises à contrôle;
- offrir une tutelle plus importante;
- faire un groupe de besoin permettant d'entraîner davantage ces élèves sur les types de fautes qui les concernent.

Choix des dictées

- **le professeur produit ses dictées** en fonction de ses objectifs et des difficultés des élèves: il vise à éliminer les difficultés incontrôlables et à faire réutiliser les éléments appris (répéter, fixer);
- il proposera plusieurs dictées de suite sur les mêmes objectifs et/ou en introduisant un élément nouveau s'il juge les élèves prêts. Puis il fera une pause et reprendra le travail afin d'évaluer le transfert de l'apprentissage. Il faudra faire des dictées de contrôle sommatif au terme d'un cycle d'apprentissage.

Le professeur peut viser à automatiser certains apprentissages

En faisant faire des dictées de mots d'usage: un élève (et on change régulièrement) est chargé d'en répertorier 5 ou 6 -mots/ expressions repérés comme difficiles et les dicte aux autres (à la manière du calcul mental): on apprend pas sans répéter surtout lorsqu'il s'agit des mots d'usage.

Au troisième trimestre

- le maître n'aidera plus que ceux qui sont le plus en difficulté;
- il mettra deux notes, avant correction par l'élève et après, pour faire percevoir le progrès par chaque élèves (la perception du progrès est facteur de sentiment d'autoefficacité et de motivation).

Problèmes pédagogiques: ils sont de deux sortes:

- ▶ Comment constituer un outil utile et utilisable?
- a) Le construire avec les élèves et en plusieurs fois;
- b) A partir d'une réflexion sur leurs dictées, lors des séances de synthèse par exemple, et/ou sur les textes qu'ils font en lecture et les éléments qu'ils y

rencontrent le plus souvent (mots invariables, mot d'usage courants, expressions, éléments orthographiques, etc.).

Cet outil peut être constitué par une feuille A4 divisée en cases distinctes et dévolues à des rubriques différentes: mots d'usage (pas trop), expressions, fautes spécifiques et récidivantes du type homonyme, exemples de fautes, etc.; trucs et règles de référence (un outil trop important, type carnet de mots ou de grammaire, n'est pas utilisé).

- c) **Revoir l'utile régulièrement** : 1) pour le savoir (on peut le réciter); 2) pour l'améliorer, l'enrichir (pas trop en quantité mais en qualité), supprimer des éléments automatisés et toujours avec les élèves. On peut aussi utiliser l'affichage: avec mots invariables, mots d'usage, règles et exemples.

2 - Tutelle? Comment intervenir auprès des élèves pour les aider, sans être non-directif ni faire à leur place, sans être sanctionneur / coercitif / impératif / prescriptif mais en les en conduisant chacun vers une meilleure connaissance de soi et vers la possibilité de faire seul (autoévaluation), d'utiliser l'outil et/ou l'affichage, d'identifier ses erreurs et de les corriger (autoévaluer-réguler).

- aider à anticiper sur les erreurs possible (avant la dictée, au moment de la lecture du texte):
- dicter phrase par phrase (ou 2 phrases par deux phrases);
- rappeler ou faire rappeler les règles utiles, les «trucs»;
- aider à utiliser le tableau pour se relire en signalant le type de faute effectué dans telle phrase;
- souligner le lieu de la faute;
- pour ceux qui sont le plus en difficulté, diminuer le nombre de fautes à contrôler (moins de colonnes dans le tableau), voire la longueur de la dictée.

Ce travail n'est évidemment pas exclusif et suppose même d'autres types de travaux sur les règles de la langue écrite. Il peut également être relayé par le travail en écriture de texte (on repère des critères d'évaluation en orthographe).

- ▶ Il est notable qu'à **l'évaluation auprès des élèves**, la dictée n'apparaît plus comme angoissante mais comme une sorte de jeu («chic, je vais voir comme je fais de fautes en moins») dont ils maîtrisent de mieux en mieux les règles. Il est rarissime qu'un élève ne progresse pas dans de telles conditions; aussi développent-ils un sentiment d'autoefficacité et de compétence. Se connaissant mieux, maîtrisant des ressources, maîtrisant la tâche (métaconnaissances), ils développent un sentiment de compétence, une attribution interne et une motivation qui les rends plus entreprenants, participants et persévérants.
- ▶ **Les professeurs sont également satisfaits** d'un travail qui aide les élèves à établir un autre rapport à l'orthographe, plus compétent et maîtrisé, plus confiant et motivé.
- ▶ **Il reste un problème de transfert**: les progrès effectués souvent rapidement ne se retrouvent pas d'emblée dans les dictées de contrôle (ce qui est normal en apprentissage). Cependant l'ensemble des professeurs constate un progrès dans l'orthographe spontanée des élèves et un progrès dans le souci de cette orthographe qui a pris sens et qui est entrée dans leur «attribution».