

FAIRE ENTRER LES ÉLÈVES DANS UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE :

LA NARRATION DE RECHERCHE

En histoire et géographie

Isabelle Méjean, IA-IPR

SOMMAIRE

1. DE QUOI PARLE-T-ON ?	2
2. DÉCONTEXTUALISER POUR MIEUX COMPRENDRE	2
3. UNE APPROCHE THÉORIQUE POUR MIEUX PERCEVOIR LES ENJEUX	3
LE CONTEXTE DE SON DÉVELOPPEMENT	3
SON INTÉRÊT POUR L'ÉLÈVE	4
SON INTÉRÊT POUR LE PROFESSEUR	4
4. DES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE	4
LES MODALITÉS DE TRAVAIL	4
LA NARRATION : TOUJOURS À L'ÉCRIT ?	5
LA CONSIGNE / LES CONSIGNES	5
LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT	6
ÉVALUER LA NARRATION DE RECHERCHE	7
LES LIMITES DE L'EXERCICE	8
LES CONSTATS DE PROFESSEURS ET D'ÉLÈVES PRATIQUANT LA NARRATION DE RECHERCHE	8
5. QUELQUES MOTS ET TRAVAUX D'ÉLÈVES	9
6. QUEL LIEN AVEC L'ÉVALUATION ?	10
LA NARRATION DE RECHERCHE EST UN OUTIL D'ÉVALUATION...	10
... QUE L'ÉLÈVE PEUT REINVESTIR DANS DES SITUATIONS PLUS ORDINAIRES POUR RÉGULER SES APPRENTISSAGES	10
... ET QUI DONNE AU PROFESSEUR DES CLEFS POUR POURSUIVRE L'ACCOMPAGNEMENT – DIFFÉRENCIE - DES ÉLÈVES	11
7. QUELQUES LECTURES COMPLÉMENTAIRES, POUR CREUSER ET ALLER PLUS LOIN	11

1. DE QUOI PARLE-T-ON ?

En résumé et avant de rentrer dans le vif du sujet :

Ce qu'est une narration de recherche	Son intérêt majeur
Elle est rédigée par l'élève pour communiquer sa démarche de travail, en gardant la trace de toutes les étapes du processus qui l'a amené vers une tâche finale : ses erreurs et la façon dont il les a surmontées, l'explication de ses choix de ressources, de démarches, sa gestion du temps, etc.	Faire entrer l'élève dans une vraie démarche réflexive. Lui faire prendre conscience de ses ressources (internes et externes). Comprendre sa logique, son raisonnement. Le conduire à porter un regard qualitatif sur son travail.
Il s'agit donc de s'intéresser à la démarche intellectuelle de l'élève pour résoudre un problème (et non pas à la tâche finale, pour elle-même).	

2. DÉCONTEXTUALISER POUR MIEUX COMPRENDRE

Un premier exemple est pris en mathématiques, pour rester centré sur la démarche de la narration de recherche et non sur son contenu.



Figure à imprimer telle quelle (taille réelle) et à distribuer aux élèves

Consigne :

- Lorsqu'ils partent en vacances, les Géants, tout comme nous, envoient des cartes postales et y collent un timbre. Le timbre qui t'est donné est un vrai, un de ceux qu'ils utilisent le plus souvent. Peux-tu savoir combien mesurent ces géants ?
- Tu devras faire le récit de ton travail, du début à la fin. Tu expliqueras, par exemple, comment tu as réfléchi, ce que tu as essayé de faire, ce qui a bien marché, les connaissances que tu avais et qui t'ont été utiles, les obstacles ou les difficultés que tu as rencontrés et comment tu as fait pour les surmonter, comment tu sais que tu as bien répondu au problème. Enfin, tu diras ce que tu as pensé de cet exercice et de la façon dont tu as travaillé.

Il n'y a pas de « bonne » réponse, ce qui rend cette narration de recherche encore plus intéressante ; la démarche de recherche est bien l'intérêt majeur de ce problème.

Les élèves ont donc deux tâches à accomplir (nous y reviendrons) :

- Résoudre le problème ;
- Écrire la narration de leur recherche.

Mais c'est bien la narration de recherche qui est l'objet du travail ; la résolution du problème n'en est que le support.

Il faut, sur ce point, être très au clair avec les élèves (le résultat n'est pas évalué pour lui-même, ce qui est évalué : c'est la narration).

Les élèves sont donc placés en position de se regarder travailler, de prendre de la hauteur. Ils doivent restituer la façon dont ils ont occupé ce temps. Ils se posent des questions. Ils entrent donc dans une démarche réflexive.

Cette démarche n'est pas évidente pour un élève à qui on ne l'a jamais demandée. Comme toute auto-évaluation, un temps d'acculturation est nécessaire et les objectifs doivent être clairement posés et explicités.

3. UNE APPROCHE THÉORIQUE POUR MIEUX PERCEVOIR LES ENJEUX

Le contexte de son développement

La narration de recherche est née dans le champ des mathématiques et a été imaginée et développée dans le cadre de l'IREM (Institut de Recherches En Mathématiques) de Montpellier, par le groupe Géométrie (Gérard Audibert et Freddy Bonafé), dans les années 1980.

Dans ce contexte très spécifique, la démarche de la narration de recherche que l'élève doit produire est ainsi formalisée :

- **Une introduction qui reformule le problème à résoudre et présente le travail à venir ;**
- **La narration en elle-même ; souvent les brouillons (écrits de travail) sont joints ;**
- **En conclusion, l'élève donne son avis sur le problème posé et sur le travail qu'il a conduit.**

Le groupe a également imaginé une phase plus collective pour rendre compte, oralement, de sa démarche et mutualiser les choix opérés par les uns et les autres.

Son intérêt pour l'élève

Les erreurs ne sont pas pénalisées, au contraire. L'identification de son erreur par un élève est assurément un point d'appui très positif. **L'erreur apparaît donc comme constructive** puisqu'elle permet d'avancer.

L'élève est son propre observateur : il développe sa **distance critique**.

L'élève organise son travail, comme il le souhaite. Il n'est contraint par aucune étape ou tâche intermédiaire. Il développe son **autonomie**.

Il peut parvenir à **identifier ce qui lui manque pour avancer** : c'est un point difficile, mais une des rares situations pédagogiques où cette compétence s'exerce (sans qu'elle soit « soufflée » par le professeur).

Ce type d'activité se place dans le domaine de la métacognition.

De nombreux travaux de recherche ont montré combien ces situations sont porteuses et constituent un levier majeur dans les apprentissages, notamment chez les élèves en difficulté où le bagage cognitif est fragile.

Mais cela suppose aussi de la persévérance : l'élève n'entre pas immédiatement dans ce type de tâche, s'il n'en a pas l'habitude.

Son intérêt pour le professeur

Le professeur a accès à des leviers individualisés pour aider l'élève : **il connaît, par la narration de recherche, les procédures de l'élève**, a repéré des fausses routes et des impasses, etc.

Il peut donc intervenir de façon ciblée et efficace :

- Sur les connaissances, notions majeures non encore appropriées, voire non comprises ;
- Sur la difficulté face à l'implicite (de la consigne par exemple, d'un document ou d'un critère d'évaluation), la difficulté à inférer (accéder au sens, à ce qui n'est pas écrit) ;
- Sur un outil mal maîtrisé ;
- Sur une compétence faiblement mobilisée ;
- Sur un manque de distance critique, de lucidité ;
- Etc.

Enfin, cette situation d'apprentissage donne **de la valeur aux écrits de travail** (brouillons, par exemple) : l'élève en mesure l'intérêt pour lui-même puisqu'il est amené à verbaliser ses procédures.

4. DES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE

Les modalités de travail

La narration de recherche gagne à être menée de façon individuelle, même si la recherche est menée dans le cadre d'un travail de groupe. Le ressenti des élèves, leur perception d'une situation, leur raisonnement peut varier d'un individu à l'autre. De plus, la narration peut restituer les aides des pairs dont un élève a eu besoin.

La narration de recherche s'élabore à partir d'une tâche support.

La tâche support peut, elle, être menée de façon individuelle ou collective (en fonction de son ampleur, notamment). Il est même possible de panacher les situations. On pourrait envisager, dans un premier temps, un travail individuel afin de plonger chacun dans l'élaboration de sa stratégie, le laissant éprouver ses ressources. Puis un second temps par petits groupes qui permettrait un échange, une aide entre pairs, un partage des découvertes et des questions en suspens. Avant de retrouver un temps solitaire pour terminer la recherche et rédiger la narration.

La tâche support doit prendre la forme d'une consigne ouverte, d'une tâche complexe (scénarisée), d'une situation-problème afin que :

- Il n'y ait pas une unique « bonne » réponse ;
- Que les outils mobilisables soient nombreux et variés (l'élève doit être conduit à faire SES choix).

En histoire et géographie, ces tâches sont souvent menées à partir d'un dossier documentaire.

- Celui-ci peut être **fermé** (l'élève travaille seulement sur le dossier) : ce n'est pas le meilleur choix car il est important, pour que la narration ait du sens, de laisser la situation d'apprentissage la plus ouverte possible ;
- Celui-ci peut être **ouvert** : un dossier assorti de la possibilité d'aller chercher ailleurs des informations complémentaires ;
- Pour des classes plus aguerries ou plus entraînées, il est aussi **possible de ne pas donner de dossier documentaire** (ou de le limiter à sa plus simple expression) : les compétences info-documentaires sont centrales dans nos disciplines.

Si le professeur le souhaite, une dernière phase plus collective peut être envisagée pour rendre compte, oralement, de sa démarche et mutualiser les choix opérés par les uns et les autres. Il pourrait être intéressant de la mener en groupes, dans le cadre d'échanges entre pairs.

La narration : toujours à l'écrit ?

L'avantage de **l'écrit** (et son inconvénient) est qu'il mobilise du temps : pour se poser, pour réfléchir, pour revenir sur ce que l'on a fait. Mais cette narration peut également être menée à l'oral, dans le cadre **d'entretiens individuels**, à partir de notes ou de brouillons de l'élève. Ce peut être très utile avec des élèves en grande fragilité dans la maîtrise de la langue : cela permet de séparer ce qui relève du raisonnement et ce qui relève de la communication (maîtrise de la langue).

La consigne / les consignes

Ce qu'elle n'est pas / ne dit pas :

- Pas de consigne qui dit quoi faire et que dire : éviter les consignes commençant par « vous montrerez que... » ;
- Pas de consigne construite sur une succession de questions qui induisent alors un ordre donc une logique (celle du professeur) ;
- Pas d'éléments de guidage dans la consigne : éviter les « après avoir..., vous ferez » ou « pour expliquer... vous présenterez ceci ou cela ».

Ce qu'elle est/dit

- Un exposé simple du problème support de l'exercice ; simple ne signifie pas implicite : être explicite sur la tâche finale attendue, mais sans précisions qui relèvent du choix de l'élève ;
- Un autre paragraphe sur l'attendu de la narration de recherche (notamment dans les premières tentatives, alors que l'élève n'est pas encore familiarisé avec la démarche), du type

« Essaie de raconter les différentes étapes de ta recherche et la façon dont tu as géré ton temps ; explique la ou les méthodes que tu as choisie(s), ce qui t'a fait changer d'avis ou de méthode en cours de route, les connaissances que tu as utilisées, ce qui t'a posé problème et comment tu as réussi à sortir de la difficulté... »

Ou encore

« Tu devras faire le récit de ton travail, du début à la fin. Tu expliqueras, par exemple, comment tu as réfléchi, ce que tu as essayé de faire, ce qui a bien marché, les connaissances que tu avais et qui t'ont été utiles, les obstacles ou les difficultés que tu as rencontrés et comment tu as fait pour les surmonter, comment tu sais que tu as bien répondu au problème.

Enfin, tu diras ce que tu as pensé de cet exercice et de la façon dont tu as travaillé. »

Une autre possibilité pour faire entrer l'élève dans l'exercice de la narration de recherche : lui proposer un **tableau à compléter -fait de questions-** qui constitue un brouillon pour la rédaction de la narration (proposition adaptée d'un travail d'**Olivier Quinet**, professeur au collège Rostand, Montpon-Ménéstérol).

Avant : j'anticipe	Pendant : je régule, je m'adapte	À la fin : j'évalue mon travail
<ul style="list-style-type: none"> - Ai-je compris le sujet ? - Quelle est la compétence travaillée ? - Quelle sont les savoirs et les savoir-faire qui me seront utiles ? - Que dois-je faire pour réussir ? Comment vais-je m'y prendre ? - Combien de temps ai-je à ma disposition ? De quel matériel ai-je besoin ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ai-je choisi la bonne stratégie ? - En existe-t-il une autre ? - Ai-je fait des erreurs ? si oui, comment je m'en suis rendu compte et qu'ai-je fait ? - Est-ce que je respecte les critères de réussite ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ai-je réussi ? - Qu'est-ce que je pense n'avoir pas réussi ? Pourquoi ? - Ma stratégie était-elle efficace ?

La posture de l'enseignant

Comme dans les exercices ouverts, l'enseignant est à côté de l'élève, il est un facilitateur. Il pose des questions mais ne donne jamais les réponses. Il veille à ce qu'un élève ne soit pas bloqué : parfois l'intervention d'un pair est aussi efficace ; on peut donc permettre aux élèves d'échanger entre eux. Il est nécessaire de ne pas intervenir au début du travail : l'élève doit rechercher en lui les ressources pour commencer l'activité (il est possible de fixer un temps où il n'y a aucun appui extérieur et le communiquer aux élèves).

Il peut aussi, lorsque c'est nécessaire, rappeler la consigne de travail à l'élève (en lui faisant remarquer que c'est peut-être un élément qui gagnera à figurer dans la narration de recherche).

Pour les élèves les plus en difficulté, ceux pour lesquels le retour sur soi est encore plus compliqué (car perçu immédiatement comme négatif par le sujet), la posture du professeur est voisine de celle du tuteur : pose des questions, guide davantage, pointe les éléments positifs.

Évaluer la narration de recherche

C'est un exercice complexe.

L'évaluation de la démarche est d'abord menée par l'élève, **dans le cadre de sa narration**.

Le professeur complète ce regard réflexif par un regard externe ; son évaluation doit donc être **très qualitative, basée sur des critères de réussite** qui sont communiqués en amont, dès l'entrée dans le travail, à l'élève. Elle doit être porteuse de conseils précis et adaptés à la situation décrite par l'élève.

Les critères de réussite doivent être pensés et communiqués.

Dans les travaux de l'IREM, 5 critères sont définis :

- Un pour évaluer la recherche (interrogation sur l'énoncé; essais, vérifications et contradictions; cohérence; recherches de preuves; éléments critiques sur son propre travail) ;
- Quatre pour évaluer la narration (le style d'écriture, la précision du récit, son déroulé chronologie, sa sincérité).

Ils méritent d'être adaptés pour une narration de recherche en Histoire et Géographie.

Les quatre critères d'appréciation de la narration sont intéressants. Ils pourraient être maniés en coopération avec un professeur de Français/Lettres dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire.

Proposition : pour ce qui est de la recherche en vue de l'élaboration de la tâche finale, on pourrait, par exemple, les adapter ainsi :

- Ma narration montre que **j'ai réfléchi et compris le sujet** ;
- Ma narration **décrit et explique les ressources utilisées** : les connaissances, les compétences, les outils, les méthodes, etc. ;
- Ma narration **décrit et explique la stratégie** que j'ai mise en place : gestion du temps, organisation du travail, etc. ;
- Ma narration témoigne de ma **capacité d'adaptation** : erreurs relevées, changements de stratégie ou d'organisation, recherche d'un appui extérieur, etc. ;
- Ma narration comprend **un regard critique sur propre travail**.

Ces critères sont donnés en amont, avec la consigne de travail.

Que faire de la tâche finale ?

Il faut rester très prudent sur le fait de noter cette tâche.

Cela n'est pas impossible mais il faut veiller à ce que cette note ne fasse pas perdre de vue l'objectif majeur du travail : la narration de recherche.

Dans tous les cas de figure, l'élève est invité à porter un regard sur ce travail par la consigne qui lui est donnée.

Le professeur complètera le regard de l'élève sur son travail par un retour qualitatif sur :

- Des points particulièrement bien traités et non identifiés comme tels par l'élève ;
- Des points non identifiés comme problématiques, sur des manques importants ou sur des erreurs majeures.

On pourrait également **privilégier une évaluation positive** : on n'évalue que si le travail permet d'avoir une très bonne note/niveau de maîtrise. Autrement dit, on peut valoriser la production finale, mais on ne pénalise pas l'élève si le travail produit ne correspond pas aux attendus. Si l'on choisit cette voie, il est important de le dire aux élèves dès l'entrée dans le travail.

Les limites de l'exercice

Il existe deux limites majeures :

- **Le risque de surcharge cognitive** : l'élève conduit deux tâches en même temps. On peut limiter cet effet induit en faisant travailler les élèves sur des éléments déjà consolidés et non pas en phase de découverte.
- **La dimension chronophage de l'activité**. Elle est réelle. Mais l'art de la pédagogie est celui de savoir perdre du temps, pour mieux en gagner ensuite. L'activité mobilise un temps long, mais elle construit des compétences que peu d'autres situations permettent de construire. De plus, malgré le temps qu'il faut lui consacrer, il est utile de persévérer et d'en prévoir plusieurs sur une année afin que la démarche devienne récurrente et donc appropriée par l'élève. C'est à ce prix que la narration de recherche et l'auto-questionnement qu'elle porte deviennent des outils intellectuels que l'élève pourra mobiliser ailleurs.

Les constats de professeurs et d'élèves pratiquant la narration de recherche

Un remerciement à **Bruno Pérez**, professeur au lycée Méditerranée à La Ciotat, pour sa précieuse contribution.

Ces constats seront familiers aux professeurs qui proposent régulièrement des tâches complexes, situations-problème ou consignes très ouvertes à leurs élèves. En effet, la démarche réflexive suppose, comme les situations d'apprentissage ci-dessus, la mobilisation d'un niveau élevé d'autonomie alors que ceci n'est pas possible dans des activités guidées, des exercices très décomposés, s'inscrivant dans la logique de l'enseignant.

Les élèves témoignent de :

- De surprenantes capacités de recherche : mobilisation de leur esprit d'initiative ;
- Une grande ingéniosité, voire de la créativité, dans l'élaboration d'une réelle stratégie de travail ;
- Une capacité à s'affranchir du seul objectif de vouloir donner LA « bonne » réponse : il comprend qu'il peut y en avoir plusieurs et que les chemins pour y parvenir sont au moins aussi nombreux ;
- Une forte motivation, guidée par le plaisir de la recherche ;
- **Une aptitude à conscientiser leur démarche, leurs choix, les ressources dont ils disposent** : c'est absolument essentiel pour avancer dans ses apprentissages.

Pour l'élève, la narration de recherche est le moyen de :

- Expliciter avec honnêteté sa démarche, notamment ses blocages et difficultés, car certains voient ce moment comme un "diagnostic" capable de les aider à court, moyen ou long terme ;
- Voir l'évaluation de cette narration comme un "regard porté" et non comme une "évaluation sanction" ;
- Permettre d'être encore plus acteur de ses apprentissages, cette tâche implique totalement l'élève dans le processus.

Les professeurs témoignent du fait que, pour eux, la narration de recherche est un moyen de :

- Vérifier si l'élève se fait confiance, ou si ses doutes l'entravent dans ses recherches et sa production (même s'il a de bonnes stratégies ou de bonnes intuitions) ;
- Savoir s'il a un accès facile à différentes ressources, à différents outils (à la maison notamment) ; s'il utilise le CDI ? (souvent ignoré dans cette phase de recherche) ;
- Savoir s'il s'appuie sur ses pairs, s'il est aidé par un autre intervenant (parent, professeur documentaliste...). Ainsi la narration de recherche peut apporter un éclairage sur l'environnement de l'élève qui permettra par la suite d'ajuster les demandes concernant le "travail à la maison" par exemple ;

- Connaître les réflexes, capacités et méthodes construits et exercés dans d'autres disciplines (l'élève le dit). On insistera alors sur le fait que tout ce qui est travaillé dans une discipline, avec un enseignant peut/doit être réactivé et utilisé ;
- Savoir s'il est conscient de ses difficultés, s'il se rend vraiment compte de ses blocages (les élèves sont souvent très honnêtes...).

La narration, après coup, doit devenir un outil sur lequel s'appuyer (élève et professeur) pour constater les progrès, les réajustements bénéfiques pour mieux produire ; de ce fait, elle doit figurer dans le cahier comme une preuve, une trace du travail mené et de la réflexion qui y a présidé. Le cahier, ainsi utilisé, peut se substituer à tout carnet de bord ou carnet de notes

Au final, il s'agit d'**une activité intellectuelle exigeante mais stimulante** qui permet de développer la confiance en soi.

Les élèves adaptent leur chemin à leurs propres ressources (différenciation portée intrinsèquement par l'activité) et **consolident leurs outils et méthodes de travail en les mobilisant de façon autonome**, sans que le professeur ne le leur ait expressément demandé. A ce stade, le professeur lit l'appropriation de ceux-ci par l'élève (et non pas leur utilisation dans une forme de psittacisme).

5. QUELQUES MOTS ET TRAVAUX D'ÉLÈVES

« L'important, c'est pas de trouver mais de chercher »,
ce n'est pas dénué de sens... à force de chercher, et de façon de plus en plus efficace, on finit par trouver !

Les retours réflexifs des élèves témoignent :

- Des questions difficiles auxquelles ils sont confrontés ; deux reviennent très régulièrement : la **gestion du temps** et **l'organisation du travail** (plus encore si la tâche support est donnée en groupe), parfois aussi la recherche d'informations (dans les documents, dans des sources externes) ;
- Du travail de **tâtonnement** qui est la marque de l'apprentissage : pistes explorées puis abandonnées, essais-erreurs ; du coup l'enseignant découvre ces dimensions qui échappent à son regard lorsque seule la tâche finale est rendue ;
- De **l'ingéniosité** lorsqu'il s'agit de dépasser un problème ;
- Et en général d'une grande **honnêteté**, d'une réelle lucidité.

Ce qui s'avère difficile à faire :

- Parler de soi... on ne le demande pas souvent en histoire et géographie ;
- Entrer dans une démarche qui n'est pas familière : la persévérance est de mise. Il est important de renouveler l'expérience même si les premières narrations de recherche n'ont pas produit l'effet escompté ;
- Se départir, pour raconter son travail, des seuls éléments de contenus (le « quoi ») pour décrire vraiment la démarche (le « comment » et le « pourquoi ») ;
- Avoir confiance : décrire ses erreurs ne signifie pas que l'on sera pénalisé (le statut pénalisant de l'erreur a la vie dure...), tout au contraire, il s'agit là d'un élément de valorisation ;
- Comprendre qu'il vaut mieux perdre du temps à réfléchir au lieu de se jeter dans l'exercice sans un peu de hauteur de vue : cette action-réaction sans temps de réflexion est le fruit d'une partie des activités menées en classe où l'on attend une réponse quasi immédiate à une question posée par le professeur (les mains qui se lèvent avant même la fin de la question !).

Des narrations de recherche sur Terre Ouverte :

Le premier voyage de Christophe Colomb (2^{nde}) par Bruno Pérez : <https://cutt.ly/RyPB6AS>

Le monde des cités grecques (6^{ème}) par Gaëlle Bertin : <https://cutt.ly/XyPNtWV>

Des espaces productifs pour travailler l'oral (3^{ème}) par Alexandre Feugier : <https://cutt.ly/2yPNo6l>

Remédiation sur erreur et narration de compétences (Term) par Isabelle Crillon : <https://cutt.ly/8yPNfAM>

6. QUEL LIEN AVEC L'ÉVALUATION ?

La narration de recherche est un outil d'évaluation...

La narration de recherche est un outil pour :

- Permettre à l'élève d'évaluer sa démarche de travail (auto-évaluation) et de se poser des questions (démarche réflexive) ;
- Permettre au professeur d'évaluer un élève en prenant en considération tout le processus intellectuel qui lui a permis de produire la tâche finale, autrement dit sa capacité à réfléchir, à anticiper, à se projeter, à prendre de la distance, à savoir mobiliser ses ressources.

Toute démarche réflexive est déjà un temps d'auto-évaluation. Se regarder faire, décrire ce que l'on fait, essayer de l'expliquer, c'est s'évaluer.

... que l'élève peut réinvestir dans des situations plus ordinaires pour réguler ses apprentissages

Pour réussir une évaluation, il est important de :

- **Comprendre ce qui est attendu** : ces éléments sont verbalisés dans une narration de recherche ;
- **Savoir se poser pour réfléchir** au lieu de s'engager à corps perdu dans l'action : la narration de recherche constitue un temps de pause réflexive ;
- **Mobiliser ses ressources** de façon la plus autonome possible : la narration de recherche restitue cette liberté de choix dont dispose l'élève dans la construction de la tâche finale ; elle montre aussi où et comment l'élève est allé chercher des ressources (il savait, ses manuels, les pairs, le professeur, Internet, etc.). Mobiliser ses ressources, c'est aussi savoir que l'on ne sait pas et être capable de demander de l'aide ;
- **Avoir confiance en soi** pour avancer : sachant qu'il n'y a pas qu'un seul chemin, l'élève se sent plus libre d'imaginer et de tester. Il sait (parce que cela lui a été dit) que l'erreur est constructive et que la narration doit dire ces moments importants. Avoir confiance en soi permet aussi d'être créatif, ingénieux : on accepte d'imaginer et de tenter ;
- **Savoir persévérer** (lien étroit avec la confiance en soi) ;
- **Savoir s'auto-évaluer** : la narration de recherche, lorsqu'elle est intégrée, permet une régulation en cours de travail, elle invite à un regard lucide et honnête qui peut être réinvesti dans des situations plus ordinaires.

... et qui donne au professeur des clefs pour poursuivre l'accompagnement – différencié - des élèves

Le professeur, par la narration de recherche, accède à la « boîte noire » (Cf. Black et Wiliam, référence infra), au raisonnement de l'élève, lui donnant ainsi **des pistes ciblées** (différenciées) pour l'aider à progresser.

7. QUELQUES LECTURES COMPLÉMENTAIRES, POUR CREUSER ET ALLER PLUS LOIN

Sur la métacognition et le calibrage des situations d'apprentissage

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/metacognition-et-reussite-des-eleves>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/metacognition-et-transfert-des-apprentissages-a-l-ecole>

Sur l'entretien cognitif à visée d'apprentissage dit ECA (particulièrement indiqué pour des élèves en difficulté, voire en grande difficulté) ; son objectif est de viser la conscientisation (par la verbalisation) des ressources de l'élève par l'élève

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/99>

Sur l'évaluation pour les apprentissages

Paul BLACK et Dylan WILLIAM, *Inside the black box*, 1ère parution en 1998 à Londres King's College, réédité depuis.