



**BLOC DE FORMATION
EN PSYCHOPÉDAGOGIE
ET EN DIDACTIQUE**

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE



RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL

Planification des apprentissages

PALIER 2

L'élève-maître doit être capable d'intégrer des connaissances relatives à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie générale dans des situations de planification des apprentissages, d'élaboration et d'exécution de séances d'enseignement-apprentissage pour les sections du DIPE, les classes de l'élémentaire, de l'EBJA et des DAARA MODERNES.

APPRENTISSAGES PONCTUELS

OA	OS	CONTENUS	DUREE
S'approprier les principes généraux d'une SEA	Distinguer les différences entre séquence et séance	Notions de séquence et séance, Les principales phases d'une séance	2 H
	Expliquer le schéma d'une démarche d'apprentissage	Le schéma type d'une démarche d'apprentissage : moments et contenus	
Élaborer une planification des apprentissages	Maîtriser les principes de la planification	Définition, principes et outils de la planification des apprentissages	2 H
	Identifier les caractéristiques d'un outil de planification		
Distinguer les différentes conceptions de l'apprentissage	Expliquer l'approche transmissive	Les méthodes traditionnelles, les premières conceptions de l'apprentissage	2 H
	Mettre en œuvre l'approche behavioriste	La PPO, les niveaux de définition des objectifs, la formulation des objectifs opérationnels	
	Mettre en œuvre l'approche constructiviste et socioconstructiviste	Le constructivisme et le socioconstructivisme, la démarche de résolution de problèmes, le réinvestissement et le transfert	

Utiliser des technologies éducatives	Exploiter la pédagogie du projet	Caractéristiques et intérêt de la PPP	2 H
	S'approprier l'approche par les compétences	Objectifs, principes directeurs, concepts fondamentaux	8 H
	Mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration	Définition, objectifs, différentes modalités d'intégration	
Mettre en œuvre des techniques d'organisation de la classe	Mettre en œuvre le travail de groupe	Organisation, gestion, animation des groupes Avantages et contraintes du travail de groupe	6 H
	Mettre en œuvre l'enquête	L'élaboration du questionnaire, la conduite et l'exploitation de l'enquête,	
	Mettre en œuvre le <i>brainstorming</i>	La recherche collective d'idées, les règles à respecter	
	Mettre en œuvre le jeu de rôle	Organisation, déroulement, exploitation	
	Mettre en œuvre l'élaboration progressive	Intérêt pédagogique, préparation, organisation, procédures ; le Philips 6X6, la racine carrée	

La pédagogie générale

DEVELOPPEMENT DU MODULE

OA 1 : « S'approprier les principes généraux d'une SEA »

Évaluation diagnostique

- Qu'appelle-t-on séance d'apprentissage ?
- Cite ses différentes phases
- Qu'est-ce qu'une séquence ?

Ressources

- Notions de séquence et séance ;
- Les principales phases d'une séance.

Stratégie/modalité

- Mise en situation ;
- Cours théorique ;
- Évaluation du cours ?

Moyens

- Vidéoprojecteur ;
- Tableau de projection ;
- Polycopies, etc.

APPORTS D'INFORMATIONS

OS 1-OS 2 : « Distinguer les différences entre séquence et séance »

Une séance d'apprentissage est une unité de temps organisée pour exécuter un objectif d'apprentissage. Une séquence d'enseignement est un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes ». Le maître doit mettre en place de véritables séances d'apprentissage qui impliquent l'élève dans toutes les phases essentielles et dont on pourrait décliner ainsi le schéma type :

Schéma type d'une démarche d'apprentissage	
Un rappel des connaissances	Écrire au tableau les énumérations des élèves.
Un moment de recherche	
Une mise en commun avec échanges	Écrire au tableau les énumérations des élèves.
Une synthèse claire avec ou non une trace écrite	En se servant de ce qui est noté au tableau.
Un travail d'application	Exercices d'application
Un nouvel échange	A partir de la correction des exercices
De nouveaux problèmes à résoudre	Exercices d'entraînement
Une évaluation	

Il s'agit d'impliquer autant que possible la majorité des élèves à l'analyse de la situation et au raisonnement pour déboucher sur un constat, une règle, un problème, une question.

Il convient de distinguer les trois phases d'une séance d'apprentissage :

1 – Avant la séance : Le maître prépare

Avoir toujours en tête : « Qu'est-ce que je souhaite que les élèves apprennent ? » : Compétence ciblée et connue par les élèves.

Outils de pilotage : cahier journal. Il doit vraiment aider l'enseignant dans sa pratique quotidienne et lui permettre de concevoir ses séances de classe (en intégrant la différenciation et l'évaluation prévue) et l'aider à suivre les progressions prévues. Il doit être accompagné de plans séquences faisant apparaître les progressions prévues (ex : séquence sur la préhistoire : progression, différentes séances, évaluation...).

2 – Pendant la séance : Le maître est le meneur de jeu. Il observe. Il régule.

3 – Après la séance : Le maître aide à synthétiser, à mettre en forme. Il évalue.

Phase de mise en route et d'appropriation	<ul style="list-style-type: none"> Avant toute entrée dans une activité nouvelle, il est nécessaire d'opérer une " mise en route " pour réactiver, reformuler, repréciser, revenir sur une remarque, un constat, se remettre en mémoire, comprendre à quel nœud du travail se situe l'activité qui va être proposée, quel en est l'enjeu. C'est souvent le rappel de la leçon précédente, le bilan des séances précédentes ou le rappel du contexte. Dans la phase d'appropriation, il va s'agir pour les élèves d'entrer dans la situation proposée, de comprendre ce qu'on attend d'eux (le but à atteindre), d'appréhender les contraintes (en matériel, en temps) et les modalités de travail.
Phase de recherche phase manipulatoire	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves ont découvert la situation qu'on leur propose, il s'agit pour eux de chercher à résoudre le problème qui est posé (situation problème, conflit cognitif ou sociocognitif...). Cela sous-entend qu'il y ait un obstacle, réel mais accessible, à surmonter. Durant cette phase du travail, il est souhaitable de prévoir des éléments de différenciation (aide spécifique, outils, données différentes...). Cette recherche peut être faite collectivement/individuellement/en groupes (étudier alors la composition des groupes). Il est souvent utile de prévoir un temps même court de recherche individuelle pour que chacun s'engage réellement.
Phase de mise en commun phase de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> Les travaux réalisés précédemment sont collectés pour être présentés, observés, confrontés, discutés et analysés (penser à l'organisation de cette synthèse : qui fait quoi et comment ?). Le résultat importera tout autant que les procédures mises en œuvre pour y arriver. Ce temps d'échanges et de mise à distance est déterminant. Il est opportun de garder une trace (même éphémère) des remarques qui sont faites. La mise en commun peut se faire sur un temps différé, pour permettre à l'enseignant, en fonction des propositions des élèves, d'organiser les échanges.
Phase de structuration, phase d'institutionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> À partir des constats faits lors de la synthèse, il va s'agir de mettre les mêmes mots sur ce que l'on a trouvé. Ce travail peut se faire en ayant recours à l'écrit comme outil de la pensée. Si un apport didactique est nécessaire, c'est à ce moment qu'il est fait par l'enseignant.
Phase d'entraînement phase d'application phase d'exercices	<ul style="list-style-type: none"> C'est de manière consciente que l'on va faire fonctionner certaines procédures en vue de les rendre plus efficaces. Les activités d'entraînement peuvent prendre la forme d'exercices écrits individuels, mais aussi d'activités collectives et rituelles. Il peut également s'agir de jeux. Ce sont la plupart des exercices traditionnels qui permettent l'« automatisation ».
Phase d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Au terme du travail, dans un contexte proche de celui qui leur a permis de se construire un nouveau savoir, les élèves vont avoir à réaliser seuls une tâche qui permettra à l'enseignant de réguler la suite de son travail, en fonction des réussites de chacun.
Transfert réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"> Il s'agit de vérifier, dans un temps différé et dans une autre activité, si la notion apprise est réellement acquise. C'est à dire si l'enfant sait y recourir quel que soit le contexte.

OA 2 : Élaborer une planification des apprentissages

Évaluation diagnostique

- Que signifie planifier les apprentissages ?
- Quand doit-on le faire ?
- Comment le réalise-t-on ?
- Que doit-on respecter en le faisant ?

Ressources

- Définition de la planification ;
- Les principes de la planification ;
- Les caractéristiques de l'outil de planification.

Stratégie/modalité

- Mise en situation ;
- Cours théorique ;
- Évaluation du cours.

Moyens

- Vidéoprojecteur ;
- Tableau de projection ;
- Polycopies, etc.

APPORTS D'INFORMATIONS

De la planification des apprentissages

Des principes de la planification

La planification des enseignements-apprentissages permet à l'enseignant d'avoir une visibilité sur le déroulement de son travail pendant un temps déterminé. Elle lui permet de gérer sa progression, d'en estimer le rythme afin de procéder le cas échéant à des régulations ponctuelles ou à l'occasion de la prochaine opération de planification. C'est également un outil permettant au visiteur (directeur, inspecteur, chercheur...) d'avoir des informations sur le travail du maître en matière de progression, de rythme et de contenus d'apprentissage.

L'élaboration de la planification requiert un travail d'équipe pouvant allier des séances de travail entre maîtres détenant le même niveau et des séances d'approfondissement au niveau de l'équipe pédagogique.

Les expressions utilisées naguère « répartition mensuelle », « répartition trimestrielle », etc. s'intéressaient à la séquence temporelle considérée pour telle ou telle discipline. Même si elle se déroule dans un espace temporel précis, une planification doit surtout tenir compte de critères pédagogiques et didactiques et nommer précisément les contenus d'apprentissage.

Quels sont les principes de la planification ?

Dans l'élaboration de la planification le maître doit tenir compte de certains principes stratégiques pouvant orienter son travail.

1. Le principe de la cohérence horizontale

Au plan horizontal, le maître doit veiller à la pertinence dans l'enchaînement des contenus enseignés.

Exemples :

1/ les notions de graphisme doivent accompagner l'apprentissage de l'alphabet et précéder l'acquisition globale de mots étant donné que des activités de « dessin » de mots seront demandées aux élèves.

2/ l'identification des composantes sonores du langage doit précéder les correspondances graphophonologiques qui recourent à la manipulation des syllabes, notamment.

2. Le principe de la cohérence verticale

Au plan vertical, ce principe permet de tenir compte de l'interdisciplinarité : quelles sont, par exemple, les ressources à faire acquérir dans les disciplines outils afin de les investir dans la production d'un type de texte donné.

3. Le principe de la complémentarité

Ce principe concerne les relations de complémentarité qui doivent nécessairement exister entre la compréhension de textes entendus et le décodage, entre le décodage et l'encodage de mots, entre la compréhension et la production de textes (à l'oral, à l'écrit).

4. Le principe de l'articulation des outils concernés

L'articulation avec l'emploi du temps et le respect de la démarche méthodologique permettront au maître de déterminer le nombre de séances. Le maître devra rentabiliser le temps imparti en fonction des objectifs planifiés qui dépassent forcément un recours quasi permanent à une oralisation de texte par les élèves. Le nombre de séances prévues dans l'emploi du temps (au CI/CP 9 séances de 30 mn par semaine) permet de diversifier les activités et de réaliser les objectifs et contenus planifiés.

5. Le principe de la flexibilité

Le maître doit utiliser les outils concernés (emploi du temps et planification) de manière flexible en tenant compte des spécificités de sa classe : niveau, rythme, effectif... Pour une activité intéressante pour les élèves et nécessitant un temps relativement long, il est possible de regrouper deux espaces horaires de 30 min ; la discipline déplacée prendra la place de la deuxième séance utilisée.

De l'outil de planification

Caractéristiques de l'outil présenté ci-dessous

a. Cet outil proposé dans le cadre du CEB (2013) comporte deux parties principales :

- une première partie d'identification : quel domaine ? quel sous-domaine ? quelle compétence de base (CB) ? quel palier ? quelles activités ?
- une deuxième partie d'indication des apprentissages prévus par semaine

b. L'intégration est mentionnée à telle ou telle semaine, lorsque les objectifs planifiés dans le palier sont épuisés. Il reste entendu qu'il est possible de faire de l'intégration après plusieurs objectifs spécifiques (OS) ou objectifs d'apprentissage (OA), même si le palier n'est pas achevé.

La mention « semaine n » signifie que la planification peut continuer aussi loin que le permet le support papier. Rappelons que les paliers ne se terminent pas en même temps. De ce point de vue, il n'est pas envisageable de bloquer une « semaine de l'intégration » pour toutes les activités. L'intégration se faisant dans le créneau horaire imparti à une activité donnée, les apprentissages se poursuivent dans les autres activités.

L'outil ci-dessous présenté constitue un cadre pour la planification des enseignements apprentissages.

Domaine	Sous domaine	CB	Palier	Activités	Semaine 1 Duau	Semaine 2 Duau	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Langue et communication	Communication orale	CB	1							
	Communication écrite	CB	1							
		CB								
Mathématique		CB	1							
		CB	1							
		CB	1							
		CB	1							

Un exemple de planification en Langue et Communication

Cette planification concerne le premier palier du CI, du Guide rénové du CEB 2013.

Les OA en communication orale sont les suivants :

- Saluer une personne/ réagir
- Se présenter et demander à quelqu'un de se présenter
- Présenter quelqu'un
- Saluer un groupe/ réagir
- Prendre congé/réagir

Les OA en lecture sont les suivants :

- Identifier les composantes sonores du langage
- Se familiariser avec le monde de l'écrit
- Acquérir globalement les lettres de l'alphabet
- Acquérir globalement des mots usuels et fréquents

Les OA en production d'écrits sont les suivants :

- Produire oralement un énoncé pour le dicter au maitre / à la maitresse
- Participer à la production d'un énoncé
- Rédiger un énoncé adapté à la situation de communication (Les OS de cet OA sont ainsi formulés : produire, avec des mots étiquettes, un énoncé adapté à la situation de communication)

NB : Pour chaque activité chaque OA est décliné en OS. Voici une planification possible des OA dans l'outil proposé et une utilisation possible de l'emploi du temps.

	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9
ORAL	Saluer une personne/ réagir à une salutation	Se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter	Se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter	Présenter quelqu'un(e)	Présenter quelqu'un(e)	Saluer un groupe, réagir à une salutation	Prendre congé	Intégration	
	Chacun des actes de parole pourrait être prolongé jusqu'à la production d'un court texte. Exemple : Relater un événement survenu dans la famille								
LECTURE	Dire des comptines et des formulettes Découvrir le monde l'écrit (Observation des différents écrits de l'environnement, classement de supports écrits) Identifier toutes les lettres de l'alphabet Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et transcrire des mots	Identifier à l'oral des mots qui riment Découvrir le monde l'écrit (histoires lues par le maître) Identifier toutes les lettres de l'alphabet Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et	Distinguer des mots dans un énoncé Découvrir le monde l'écrit (Observation des différents écrits de l'environnement, classement de supports écrits) Découvrir le monde l'écrit (histoires lues par le maître) Identifier toutes les lettres de l'alphabet Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes Scander des syllabes Identifier toutes les lettres de l'alphabet Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et	Repérer des syllabes identiques Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (apprentissage des connecteurs spatiaux) Identifier toutes les lettres de l'alphabet Associer chaque lettre au son qu'elle représente	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (l'organisation d'un livre) Dénombrer les syllabes d'un mot Identifier toutes les lettres de l'alphabet Associer chaque lettre	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (le sens de la lecture : haut en bas, gauche à droite jeux de repérage) Localiser un son dans un mot : début, milieu, fin Identifier toutes les lettres de l'alphabet	Repérer les conventions nécessaires pour lire des textes (Découverte de quelques propriétés de l'écrit) Remplacer, supprimer, ajouter une syllabe, un son dans un mot donné Identifier toutes les lettres de l'alphabet	Intégration
		transcrire des mots	lettres de l'alphabet Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et transcrire des mots	transcrire des mots	Reconnaître globalement et transcrire des mots Lire des phrases à partir de mots acquis globalement	au son qu'elle représente Reconnaître globalement et transcrire des mots Lire des phrases à partir de mots acquis globalement	Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et transcrire des mots Lire des phrases à partir de mots acquis globalement	Associer chaque lettre au son qu'elle représente Reconnaître globalement et transcrire des mots Lire des phrases à partir de mots acquis globalement	
PRODUCTI ON ECRITE	Produire un énoncé pour saluer une personne / réagir à une salutation et le dicter au maître / à la maîtresse	Produire un énoncé pour se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter et le dicter au maître / à la maîtresse	Produire collectivement un énoncé pour se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter sous la direction du maître / de la maîtresse.	Produire collectivement un énoncé pour présenter quelqu'un sous la direction du maître / de la maîtresse.	Produire, avec des mots étiquettes, un énoncé pour présenter quelqu'un sous la direction du maître / de la maîtresse.	Produire, avec des mots étiquettes pour saluer un groupe/réagir à une salutation.	Produire, avec des mots étiquettes pour prendre congé.	Intégration	

OA 3 : Distinguer les différentes conceptions de l'apprentissage

Évaluation diagnostique

- Que signifie apprendre pour toi ?
- Quelle est la place de l'enfant dans l'apprentissage ?
- Quel est le rôle du maître ?
- Connais-tu des théories sur les différentes conceptions de l'apprentissage ?

Ressources

- Bref historique de la pensée pédagogique
- Les différentes approches

Stratégie/modalité

- Mise en situation
- Cours théorique
- Évaluation du cours

Moyens

- Vidéoprojecteur
- Tableau de projection
- Polycopies
- Etc.

APPORTS D'INFORMATIONS

OS 1-OS 2-OS 3

I-Bref historique pédagogique

Pendant longtemps, les adultes ont considéré l'enfant comme une « cire molle » ou une « tête vide » qui peut tout recevoir. L'enfance était considérée comme un état imparfait ; de ce point de vue l'adulte doit rapidement donner à l'enfant l'éducation nécessaire pour l'amener vers l'état de perfection (l'état adulte). Ainsi l'éducation est centrée sur l'enseignant détenteur des connaissances. Les méthodes d'enseignement sont dites « traditionnelles » (méthodes transmissives) : exemples : Alain, Durkheim...

Avec Jean jacques ROUSSEAU (1712-1778), qui publia *Émile* en 1762, va commencer un moment fondateur de la pensée pédagogique « moderne ». L'enfance n'est plus considérée comme un état imparfait, mais comme un état normal. Il faut donc tenir compte des visées de l'enfant. L'acte éducatif doit donc être centré sur l'enfant. Ce qu'on appelle « la révolution copernicienne » dans le domaine de l'éducation va ainsi consacrer une « école nouvelle » ; les méthodes nouvelles vont s'appuyer sur :

- Une valorisation de l'enfance ;
- La création de relations entre les motivations de l'élève et les tâches scolaires ;
- Une valorisation du présent ;
- Une valorisation de l'initiative de l'élève.

Parmi les tenants des méthodes nouvelles, on peut citer Maria Montessori, John Dewey, Decroly, Claparède, Freinet, Coussinet... Toute cette évolution, ces progrès ont mené à l'idée d'une méthode active. Les « méthodes actives » sont celles fondées sur l'activité de l'élève. L'activité recherchée est bien sûr celle de l'esprit. « Ce qui importe par-dessus tout c'est d'employer des méthodes qui soient excitatrices de la pensée », selon René Hubert. Pour Gaston Mialaret, « on entend par méthodes actives, les méthodes pédagogiques visant à faire en sorte que l'enfant devienne le propre artisan de son savoir ».

I- Les différents modèles

Pour caractériser les modèles (ou approches), il faut identifier ce qui est privilégié dans la façon de faire acquérir des connaissances à quelqu'un. Aujourd'hui, la classification retient 3 modèles.

L'approche transmissive

C'est la conception la plus traditionnelle de l'apprentissage qui privilégie la transmission du savoir par le maître. Jean Pierre ASTOLFI emploie l'expression « modèle de l'empreinte ».

Place du maître

- Il est le détenteur du savoir ;
- Il a la mission de le transmettre aux élèves en l'exposant, en l'expliquant, en l'illustrant de manière claire ;
- Il est ainsi chargé de la médiatisation du savoir.

Place de l'élève

- Il est considéré comme une « tête vide », une « cire molle » que l'on peut modeler à volonté ;
- Il doit se montrer attentif et assidu au travail ;
- Il doit assimiler le message délivré par le maître.

Outil privilégié

- Communication optimale M Û E .
- Assistance didactique intégrale : le maître explique, ré-explique, recourt à l'émulation et à la sanction .
- L'erreur est alors de la responsabilité de l'apprenant. Puisque le savoir a été bien présenté par le pédagogue, c'est à lui de bien écouter et de bien étudier ses leçons.

Avantages de ce modèle

- Gain de temps .
- Mise en œuvre relativement facile, surtout pour les gros effectifs .
- Sécurisant pour le maître et les élèves préoccupés par un programme officiel à terminer et des examens à affronter.

Inconvénients du modèle

- Complexité de toute communication : le discours magistral peut tomber « dans l'oreille d'un sourd ». L'interlocuteur ne comprend pas toujours ce qu'on voudrait qu'il comprenne (déperdition, déformation du message) ; il peut ne rien retenir s'il n'en éprouve pas le besoin.
- Le discours magistral linéaire ne se préoccupe guère du rythme d'acquisition propre à chaque élève. Pour chaque classe est hétérogène.
- Le savoir est enseigné comme une vérité absolue. Il devient alors objet de croyance. Ceci ne favorise pas l'esprit critique car l'élève s'y réfère comme à un dogme intangible, alors que les choses sont en perpétuelle remise en question.

L'approche béhavioriste

Le béhaviorisme est un courant psychologique qui étudie les actes et comportements observables des organismes vivants. Il considère que l'organisme répond aux stimulations de l'environnement extérieur (stimuli), et aux processus physiologiques internes.

La deuxième approche qu'Astolfi appelle « modèle du conditionnement » s'appuie sur ce courant de la psychologie qui estime que les comportements observables sont déterminés par les stimuli : Stimulus → Réponse

La tâche est découpée en petites unités (petits objectifs) pour faciliter son appropriation progressive. L'enseignant est chargé de préparer les stimuli (consignes de travail, exercices, etc.) susceptibles d'engendrer les réponses attendues et de renforcer les bonnes réponses produites par l'élève. Exemples : la PPO, l'enseignement programme...

Avantages du modèle

- L'enseignement est recentré sur l'élève lui-même, sur le comportement qu'il doit manifester ;
- La clarification des objectifs d'apprentissage ;
- La facilitation de l'évaluation ;
- Le modèle donne confiance aux apprenants eux-mêmes.

Inconvénients du modèle

- L'émiettement du savoir ne prépare pas l'élève à faire face à la complexité des situations globales (compositions, examens, vie réelle) ;
- Le chemin est trop balisé et l'élève ne développe pas la capacité d'apprendre à apprendre par lui-même.

L'approche constructiviste et socio-constructiviste

Le 20ème siècle a vu un intérêt particulier pour les sciences. La psychologie s'intéresse beaucoup au développement de l'enfant et à la manière dont il apprend : Piaget, Wallon, Vygotski, Bruner, etc. Le cognitivisme, en tant que nouveau courant de recherche, a permis d'allier plusieurs domaines (linguistique, psychologie, anatomie, neurosciences, etc.) afin de comprendre ce qui se passe dans « la boîte noire » de celui qui apprend.

Le cerveau qui apprend n'est jamais vide. Apprendre n'est donc pas accumuler des connaissances nouvelles, mais plutôt remettre constamment en question nos représentations du monde. Le véritable apprentissage passe par une activité consciente du sujet qui entre en interaction avec l'objet, à travers la résolution d'un problème.

L'élève construit son savoir seul (constructivisme) et en interaction avec ses pairs (socio-constructivisme).

- Devant l'obstacle de la situation problème, il vit un conflit cognitif
- En interaction avec ses pairs dans le travail de groupe, il s'enrichit par un conflit socio cognitif
- Il analyse lui-même ses stratégies (méta-cognition) Il bénéficie enfin de l'étayage et de la médiation du maître

REMARQUE

L'unanimité est en train d'être faite autour de ce modèle, pour les raisons suivantes :

- L'élève est motivé car il est mis devant une tâche dans laquelle il s'engage convaincu qu'il peut la réaliser
- Les apprentissages ont du sens pour lui
- Les savoirs sont durables, car acquis au détour d'un obstacle
- Les élèves peuvent relativiser les savoirs (esprit critique) car ils connaissent les processus par lesquels ils ont été découverts.

Le maître doit concevoir une démarche pédagogique qui :

- Fasse émerger les représentations des élèves ;
- Provoque la remise en question des représentations ;
- Éveille le désir d'apprendre ;
- Engage l'apprenant dans une véritable activité de recherche où il peut devenir acteur de son apprentissage ;
- Favorise le travail de groupe.

De la démarche de résolution de problèmes

La résolution problème est une démarche dans laquelle les élèves participent aux processus d'investigation, de recherche et de définition de problèmes. Ils sont invités à formuler des hypothèses, à collecter et à interpréter des données et à tirer des conclusions.

Les étapes de la démarche de résolution de problèmes sont présentées dans le tableau suivant :

Démarche

Étapes	Indications pratiques
Point de départ : L'élève est confronté à une situation problème	<ul style="list-style-type: none">- La situation problème est une situation devant laquelle les connaissances actuelles sont insuffisantes pour donner tout de suite une réponse correcte.- Objectif spécifique (OS) : les élèves seront capables d'expliquer le fonctionnement du thermomètre.- Situation problème : Premier de sa classe, ton petit frère a reçu cet objet comme cadeau. Explique-lui ce que c'est et comment ça marche.
Recherche individuelle	<ul style="list-style-type: none">- Chaque élève propose ses hypothèses (au brouillon).
Recherche en groupes	<ul style="list-style-type: none">- Les élèves, en petits groupes, proposent des hypothèses.
Présentation des productions des groupes	<ul style="list-style-type: none">- Chaque rapporteur présente les hypothèses de son groupe.
Validation des hypothèses plausibles	<ul style="list-style-type: none">- Le groupe de classe discute, on explique ses propres démarches et on valide les hypothèses plausibles.
Institutionnalisation	<ul style="list-style-type: none">- Le maître apporte les éclairages nécessaires et aide à la formalisation des savoirs.
Synthèse puis consolidation	<ul style="list-style-type: none">- Avec la participation des élèves, on fait la synthèse des acquis, ce que l'on peut retenir.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none">- Le maître donne des exercices d'évaluation pour s'assurer que les objectifs sont atteints.

Le réinvestissement et le transfert

Il n'est pas évident qu'une acquisition puisse nécessairement être transférée. Tout dépend des conditions et des procédures d'acquisition. Le réinvestissement et le transfert des acquis, bien que deux opérations solidaires qui engendrent l'autonomie de l'apprenant, ne sont pas quasi-automatiques après une leçon. Il est vrai que l'enseignant se fixe dès le départ des objectifs méthodologiques en plus des autres notionnels ou de savoir pratique mais rarement il prend en compte les objectifs de transfert au même moment.

La démarche de résolution de problème est favorable au transfert en ce sens qu'elle implique totalement l'apprenant qui doit réactiver les anciennes connaissances aux nouvelles. Elle permet à ce dernier de projeter, d'anticiper des résultats et d'inventorier les stratégies de mises en œuvre.

L'élève ayant participé à la construction active du savoir peut désormais le réinvestir dans des situations variées en se détachant de la situation initiale d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant prévoit des situations de plus en plus complexes pour pousser l'élève à mobiliser les acquis et à les réutiliser. Ces objectifs de maîtrise, de renforcement et de consolidation de savoirs peuvent être atteints à court terme. Il ne suffit pas de mettre l'accent sur les acquisitions, il faut en outre que l'apprenant soit totalement engagé dans des stratégies utilisées individuellement par le groupe et par l'enseignant. L'élève doit donc s'interroger et réfléchir sur le « comment on a fait » pour pouvoir appliquer la méthodologie découverte dans d'autres situations différentes.

OA 4 : Utiliser des technologies éducatives

Évaluation diagnostique

- Mettez-vous par petits groupes et répondez aux questions suivantes :
- Qu'appelle-t-on pédagogie par objectifs ?
- Qu'appelle-t-on pédagogie du projet ?
- Qu'appelle-t-on approche par les compétences ?

Ressources

- La pédagogie par objectifs
- La pédagogie du projet
- L'approche par les compétences

Stratégie/modalité

- Mise en situation
- Cours théorique
- Évaluation du cours

Moyens

- Vidéoprojecteur
- Tableau de projection
- Polycopies
- Etc.

APPORTS D'INFORMATIONS

OS 1 : la pédagogie par objectifs (PPO)

Née vers la fin du 19ème siècle, la PPO a été fortement influencée par les théories suivantes :

- Le courant pragmatique américain, une philosophie de la réussite en porte à faux avec les thèses de la philosophie spéculative et idéaliste ;
- Le béhaviorisme qui met l'accent sur l'importance du comportement en psychologie et le comportement recherché dans l'apprentissage est influencé par les stimuli auxquels l'organisme est soumis ;
- Le taylorisme et la théorie de Mayo qui, en économie, mettent en avant la productivité et l'adhésion des travailleurs aux objectifs de l'entreprise ;
- L'enseignement programmé qui décompose, en pédagogie l'apprentissage en unités séparées et progressivement transmissibles.

La PPO n'est donc pas une théorie de l'apprentissage. Elle est, en un certain sens, une technologie au service des pédagogies. C'est une entrée qui permet de clarifier :

- Les visées éducatives et les intentions pédagogiques (à chaque niveau, quel discours ? quelle pratique ?) ;
- La formulation des objectifs d'apprentissage (l'objectif étant le comportement que le formateur déclare vouloir faire naître ou développer chez l'apprenant à l'issue d'un apprentissage) ;
- Les procédures d'évaluation des apprentissages visés ;
- La hiérarchisation des apprentissages selon les domaines et niveaux taxonomiques.

La PPO a surtout mis en exergue l'idée d'un plan d'action dont les objectifs bien hiérarchisés sont définis en termes de comportements observables, avec un contrat pédagogique négocié entre maître et élèves.

Niveaux de définition des objectifs

Elle repose sur une chaîne d'intentions qui décline **quatre niveaux de définition des objectifs** :

Les finalités répondent à la question suivante : « quel type d'homme ? ». Ce sont des vœux à long terme formulés à un niveau socio-politique. Exemple : pour une société sénégalaise démocratique orientée vers le progrès économique, social et culturel nous voulons un homme prêt pour le changement, libre, responsable, compétent, doué de sens civique et moral...

Les **buts** répondent à la question suivante : « quel profil pour le formé ? » Un but est un énoncé en définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit une organisation, soit un groupe, soit un individu, à travers un programme ou une action déterminée (Daniel Hameline, 2000). Exemple : « les formés doivent être capables de tenir une classe / centre ou section ».

Les **objectifs généraux** (OG) sont un aspect d'un programme. Pour France Fontaine l'OG est « un énoncé en termes plus ou moins précis de ce vers quoi tend l'apprentissage. Cet énoncé, qui définit les résultats de l'apprentissage, représente un point particulier dans l'orientation générale du programme. (L'OG constitue un premier degré de précision du but dont il découle) ». Exemple : Les formés doivent être capables de construire des situations d'évaluation adéquates (SEA).

Les objectifs spécifiques désignent les résultats escomptés au terme du cours. Exemple : les élèves sauront distinguer les différentes fonctions de l'évaluation.

Tableau ci-dessous : Déclinaison de Daniel Hameline, dans son ouvrage *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*.

Étapes	Indications pratiques
Point de départ : L'élève est confronté à une situation problème	<ul style="list-style-type: none"> - La situation problème est une situation devant laquelle les connaissances actuelles sont insuffisantes pour donner tout de suite une réponse correcte. - Objectif spécifique (OS) : les élèves seront capables d'expliquer le fonctionnement du thermomètre. - Situation problème : Premier de sa classe, ton petit frère a reçu cet objet comme cadeau. Explique-lui ce que c'est et comment ça marche.
Recherche individuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève propose ses hypothèses (au brouillon).
Recherche en groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves, en petits groupes, proposent des hypothèses.
Présentation des productions des groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque rapporteur présente les hypothèses de son groupe.
Validation des hypothèses plausibles	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe de classe discute, on explique ses propres démarches et on valide les hypothèses plausibles.
Institutionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître apporte les éclairages nécessaires et aide à la formalisation des savoirs.
Synthèse puis consolidation	<ul style="list-style-type: none"> - Avec la participation des élèves, on fait la synthèse des acquis, ce que l'on peut retenir.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître donne des exercices d'évaluation pour s'assurer que les objectifs sont atteints.

Comment formuler les objectifs opérationnels ?

Pour qu'une intention pédagogique tende à être opérationnelle (sur laquelle on peut faire une évaluation), son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible. On devrait notamment retrouver certains paramètres :

- L'activité de l'apprenant doit être identifiable par un comportement observable : c'est pourquoi il est conseillé d'utiliser un verbe descriptif d'action ;
- Les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester seront précisées. ;
- Les critères pouvant servir à l'évaluation seront précisés. Exemple (De Landsheere).

Qui produira le comportement souhaité ? Les élèves.

Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ? Ils sauront tracer.

Quel sera le produit du comportement (performance) ? Le produit est la carte routière de leur région.

Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ? En se servant de la carte du Sénégal et du papier quadrillé.

Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ? Les cartes réalisées devront montrer les principales routes, l'emplacement des villes desservies, etc.

Tableau 2 : les quatre exigences d'un objectif opérationnel avec des exemples.

Exigences	Exemples
1. Activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable (utiliser un verbe d'action).	a) Tracer un carré. b) Énumérer les caractéristiques d'un site.
2. Les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester.	a) Tracer un carré au tableau avec de la craie. b) Énumérer oralement les caractéristiques d'un site.
3. Les critères qui serviront à évaluer en termes qualitatifs.	a) Tracer correctement un carré avec de la craie b) Énumérer oralement par ordre d'importance les caractéristiques d'un site.
4. Les indicateurs de réussite au moment de l'évaluation en termes quantitatifs.	a) Tracer correctement au tableau avec de la craie un carré de 20 cm de côté. b) Énumérer oralement par ordre d'importance cinq caractéristiques d'un site.

Avantages de la PPO

La pédagogie par les objectifs est une technique qui a apporté des avancées significatives parmi lesquelles on peut citer :

- Une meilleure planification des cours qui offre une vue complète sur le processus d'apprentissage ;
- Un recentrage sur l'action de l'élève et sur le comportement qu'il doit manifester ;
- Une adaptation des démarches et des moyens d'enseignement choisis aux objectifs visés ;
- Une facilitation de l'évaluation de l'efficacité de son enseignement (congruence entre exercices et objectifs prescrits) ;
- Un modèle qui donne confiance aux apprenants parce qu'ils sont motivés et savent exactement ce qu'on attend d'eux.

Désavantages de la PPO

Néanmoins des insuffisances sont décelées dans ce mode de traitement de contenus d'apprentissage. Entre autres on peut retenir :

- L'émiettement du savoir ne prépare pas l'élève aux séances de synthèse au cours desquelles il fait face à la complexité des situations globales (compositions, examens, vie réelle) ;
- La réussite par l'élève des tâches intermédiaires proposées ne signifie nullement qu'il sait faire l'intégralité de la tâche : savoir débrayer, savoir accélérer, savoir freiner, savoir tourner le volant ne signifie pas que l'on sache conduire ! Le problème du transfert et de la mobilisation des connaissances se pose ;
- Le chemin est trop balisé et l'élève ne développe pas la capacité d'apprendre à apprendre par lui-même ;
- La priorité faite aux objectifs à court terme ;
- La tendance à banaliser l'objet de l'apprentissage : en mettant l'accent sur le comportement final, on ne nomme pas toujours les connaissances à acquérir, les démarches impliquées ;
- Le savoir est atomisé en de multiples apprentissages juxtaposés.

OS 2 « Exploiter la pédagogie du projet »

Le projet et la pédagogie du projet

Le terme projet est tellement employé aujourd'hui qu'il est devenu presque galvaudé. Dans l'usage courant, il semble même être proche du « vœu », voire du rêve.

I. Qu'est-ce qu'un projet ?

Se situant entre l'utopie et la programmation, le projet suppose l'existence d'un besoin et la matérialisation d'une projection.

« Le projet est un ensemble d'activités définies et réalisées en groupe, issues d'une volonté collective, aboutissant à court ou moyen terme à un résultat concret matérialisable et communicable et présentant une utilité sociale. Un projet peut être strictement individuel, en milieu scolaire par exemple ; le caractère collectif du projet n'exclue pas en effet l'existence d'aspiration individuelle au sein du groupe ».

Ainsi, tout projet vise l'amélioration d'une situation problématique ou vécue comme telle par les sujets. Il est délimité dans le temps et dans l'espace.

II. Types de projet

- Le projet éducatif : il est initié par la communauté éducative dans son ensemble (équipe pédagogique, élèves, parents, autorités administratives et académiques, personnes ressources, partenaires). Il vise, pour une durée assez longue l'élève en tant qu'individu devant réussir sa scolarité et s'insérer dans la société. C'est ainsi une réponse globale aux problèmes éducatifs du système.
- Le projet d'action éducative : il est issu de la volonté de l'équipe pédagogique et des élèves. Son modeste objectif, plus ponctuel, est d'améliorer le travail de la classe ou le cadre de vie scolaire. Il concerne généralement une seule réalisation.
- Le projet pédagogique : il est initié par une équipe de maîtres pour permettre, par exemple, de soutenir des élèves qui ont des difficultés dans telle ou telle discipline.
- Le projet d'école : c'est un cadre fédérateur qui permet de mettre en synergie l'ensemble des interventions liées à l'amélioration de la qualité des apprentissages. Il peut être un plan d'actions pour des axes prioritaires que sont l'accès, les apprentissages, le partenariat, la gestion et la communication.

I. La pédagogie du projet

Comme la PPO, la PPP est une technologie au service des pédagogies. Retenons d'emblée qu'elle privilégie la motivation des élèves en œuvrant pour la pertinence des apprentissages. Il s'agit d'une « mise en situation réelle ou simulée qui contribue à donner du sens aux apprentissages... » – Brigitte Doriath.

Les élèves doivent être des acteurs volontaires. Marc Bru et Louis Not écrivent : « c'est la pédagogie qui part des projets des élèves pour organiser leurs activités d'apprentissage. Le projet est un mobile et une méthode de travail ».

Pour DEWEY (1859-1952) aux USA, le projet centre les connaissances à acquérir sur un thème de travail, comme par exemple l'étude d'une usine ou encore la production d'un journal scolaire. Son système "Learning by doing " (apprendre en faisant) est fondé sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée. Le maître a un rôle de guide. En ex-URSS, Makarenko développe la méthode des complexes. Celle-ci fonctionne aussi autour d'une production, d'un thème d'actions et de recherche, socialement utiles et résultant d'actions individuelles et collectives. Le travail utile à la société devient instrument d'éducation. En France, Célestin Freinet s'inspire des méthodes soviétiques et développe un système à trois dimensions dans lequel :

- Les connaissances s'élaborent grâce aux projets d'action et de recherche,
- La classe est organisée en coopérative,
- L'école produit et diffuse ses propres instruments de travail (dont le journal scolaire).

Définition des actions éducatives :

Elles ont pour objectifs généraux d'ouvrir l'école sur le monde, d'impliquer des partenaires extérieurs et de favoriser le travail en équipe en impliquant les élèves. Elles ont pour objet d'aboutir à une réalisation concrète donnant lieu à une présentation dans ou hors de l'école : exposition, représentation, brochure ou journal scolaire.

Ces actions présentent également des objectifs spécifiques comme le développement du goût de lire et d'écrire, la création et l'expression artistiques ainsi que l'initiation des élèves aux sciences et aux techniques.

Définition de la pédagogie de projet :

Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la création d'un journal scolaire).

Cette forme de pédagogie implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli

1. Les caractéristiques de la PPP

- Le sujet d'étude ou de production de même que l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'élève qui s'y engage personnellement et volontairement.
- Une division du travail doit être préalablement discutée par tous les élèves partenaires du projet
- L'activité doit être planifiée
- Le projet oblige le maître à repenser l'image qu'il se fait de l'élève qui apprend et de son rôle dans l'apprentissage

2. Intérêts de la PPP

La pédagogie du projet est motivante. En effet, l'approche cognitiviste de la motivation met l'accent sur les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent.

- Un élève motivé a des aspirations claires qui l'amènent à percevoir l'importance et l'intérêt des activités qu'on lui propose. Le projet permet cela.
- L'élève a la possibilité d'analyser ses erreurs pour les dépasser et ses réussites pour les reproduire, au lieu de passer son temps à « décoder les attentes du maître », selon le mot de Astolfi.
- Les savoirs sont plus « vrais », moins spéculatifs.
- L'objectif n'est pas atteint par hasard : on l'avait défini, planifié et mis en œuvre.

3. Exemples de projet (étude ou production ou réalisation)

- Correspondance scolaire ;
- Journal scolaire ;
- Préparation d'une sortie ou d'un voyage : on peut y étudier des cartes, calculer des distances, lire de la documentation, écrire des correspondances ;
- Préparation d'une fête scolaire, d'un spectacle : décorer, écrire des textes, calculer des dépenses ;
- Production d'un dépliant pour faire connaître notre village, ;
- Etc.

Conclusion

La pédagogie du projet réduit la séparation qui existe entre les apprentissages scolaires et leurs usages sociaux. Ceci est d'autant plus important que les élèves ne voient pas toujours à quoi sert ce qu'on leur fait apprendre.

OS 2 et OS 3 : S'approprier l'approche par les compétences » Mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration

L'entrée par les compétences

L'approche par les compétences (APC) s'appuie sur deux théories. Une première qualifiée de « constructiviste » selon laquelle il n'y a de connaissance que construite par l'expérience. L'élève doit construire son savoir à travers plusieurs situations. Une seconde, appelée « socio - constructiviste » (née de la première) qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. L'élève construit son savoir en contact avec les autres et en contact avec l'environnement social.

Quels sont les objectifs de l'approche par les compétences ?

- Il s'agit d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner ;
- Il s'agit ensuite de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école ;
- Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire.

Quels sont les principes directeurs de l'APC ?

Principe 1 : « Le tout n'est pas la somme des parties ».

La juxtaposition des apprentissages ne suffit pas. Afin d'assurer une bonne maîtrise de la compétence, des activités favorisant l'intégration de leurs acquis doivent être proposées aux apprenants.

Principe 2 : « Tout n'a pas la même importance ».

L'enseignant doit savoir que ce qui est essentiel à un niveau déterminé, peut être accessoire à un autre niveau. C'est ce qui explique l'existence des compétences de perfectionnement jugées utiles mais non indispensables et les compétences de base utiles et indispensables.

Principe 3 : « Même le plus compétent commet des erreurs ».

L'erreur n'est pas une faute, elle est source d'apprentissage. C'est dire qu'il convient de reconsidérer, dans l'entrée par les compétences, le statut de l'erreur. C'est pourquoi le maître doit ainsi fixer un seuil d'erreur acceptable pour les apprentissages fondamentaux. La règle des 2/3, par exemple, signifie que l'apprenant peut manifester sa maîtrise dans au moins trois occasions différentes.

Principe 4 : « Ce qui distingue le professionnel expert de celui qui ne l'est pas réside, notamment, dans son pouvoir efficace à remédier ».

Les épreuves d'évaluation que l'enseignant aura à construire doivent lui permettre d'identifier la nature des erreurs commises pour établir un diagnostic sur les difficultés rencontrées par les apprenants et mettre en place des stratégies de remédiation adéquates.

Principe 5 : « Ce qui est significatif pour l'enfant résiste mieux à l'usure du temps ». Afin que les apprenants voient à quoi servent les apprentissages, l'enseignant doit construire des situations ayant du sens pour eux. Il est important de noter que ce qui a du sens pour l'apprenant peut se trouver aussi bien dans les situations de la vie quotidienne que dans l'univers de l'imaginaire.

Quels sont les concepts fondamentaux de l'APC ?

La compétence : c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes (Roegiers, 2000).

Quelles sont ses caractéristiques essentielles ?

- La compétence exige la mobilisation d'un ensemble de ressources ;
- Elle est finalisée, c'est-à-dire qu'elle a une fonction sociale, une utilité sociale ;
- Elle est liée à une famille déterminée de situations ;
- Une compétence est évaluable à travers des situations particulières appartenant à la famille de situations problèmes qui ont servi à l'installation de la compétence
- Elle est complexe : l'installation de la compétence nécessite de la part de l'apprenant une maîtrise progressive d'apprentissages de difficulté croissante.

Les ressources : c'est l'ensemble des savoirs, savoir-faire et des savoir-être (connaissances, aptitudes, capacités, savoirs d'expérience, automatismes, attitudes, etc.) nécessaires à la maîtrise de la compétence.

Les ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés où l'élève est mis au centre (ressources internes). Les éléments qui participent à l'expression de la compétence comme le matériel sont tributaires des ressources externes.

La situation : c'est un prétexte significatif qui a le même niveau de complexité d'une situation de vie que l'enseignant prépare de manière à le présenter à ses élèves dans le cadre des apprentissages en vue de sa résolution.

La situation cible ou d'intégration ou d'évaluation : c'est une situation problème qui est l'image de ce qui est attendu en termes de performance de la part de l'élève à la fin d'un ensemble d'apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Une situation « cible » peut être utilisée à des fins de réinvestissement (d'intégration) des acquis de l'élève ou à des fins d'évaluation. Elle doit être :

- Perçue comme problème à résoudre ;
- Significative et intégrée pour l'apprenant ;
- Nouvelle (≠ restitution) ;
- Pertinente par rapport à la compétence ;
- Complexe : comprendre informations utiles et parasites ;
- Déboucher sur une production clairement identifiable et réalisable par l'apprenant.

Une situation d'intégration : c'est une situation problème dans laquelle les élèves doivent mobiliser des ressources pour réussir la tâche considérée. Il peut exister différents types de situation :

- Des situations didactiques : ce sont des situations problèmes qui servent à installer des acquisitions nouvelles ;
- Des situations cibles : ce sont des situations problèmes qui sont utilisées pour apprendre à intégrer ou pour évaluer (les apprentissages sont déjà faits).

Des exemples de situations tirées du CEB (le palier de compétence porte sur la production d'un texte informatif).

Contexte : Il y a une cérémonie familiale (baptême, mariage...) ou un événement chez toi (inondations, incendie...). Ta maman reçoit la lettre suivante :

« Fama Diop, quartier Néma Sud à Ziguinchor le 23 août 2006

Chère sœur,

D'après la radio votre localité a connu de fortes inondations après les pluies de la semaine dernière. Je suis très inquiète pour toi et ta famille.

Est-ce que vous êtes concernés par les dégâts annoncés ? Je souhaite avoir de vos nouvelles.

Bien des choses à toute la famille.

Ta sœur Fama »

Consigne : Lis cette lettre et écris une réponse pour ta mère.

Selon Roegiers dans La pédagogie de l'intégration, une famille de situation est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence. « Résoudre une famille de situations-problèmes » signifie que la compétence est délimitée non seulement par les ressources qu'il faut mobiliser, mais aussi par une catégorie de situations. Lorsqu'on sort de cette famille, on est dans une autre compétence.

Exemple : Conduire une voiture en ville. La famille de situations, c'est la famille des différents parcours en ville.

Exemple : Résoudre des problèmes qui mettent en œuvre l'addition et la soustraction des nombres de 0 à 20. La famille de situations, c'est la famille des problèmes qui mobilisent deux opérations (additions et/ou soustractions) sur les nombres de 0 à 20.

Être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble d'acquis dans une famille de situations.

La capacité, c'est une activité intellectuelle et/ou gestuelle qui n'est observable que lorsqu'elle s'exerce sur un contenu. Elle est transversale. Meirieu parle « d'activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances ».

Exemple : identifier, transformer, établir des relations, comparer, souligner, encadrer, etc.

Le contenu matière, c'est le savoir propre à une discipline. C'est l'objet d'une « leçon ». L'objectif spécifique traduit le résultat de l'exercice de la capacité sur un contenu. Selon De Ketele, objectif spécifique = capacité X contenu. La performance permet de mesurer la compétence et de déterminer le niveau atteint par tel ou tel individu par rapport à la compétence. Elle est liée au résultat concret qu'un individu obtient dans une activité donnée en utilisant ses capacités et ses compétences.

OS 2 et OS 3 : Mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration

Qu'est-ce que la pédagogie de l'intégration ?

La définition d'une compétence révèle qu'elle est une INTEGRATION. C'est ce qui a amené François Lasnier (2000) à déclarer : « Pour ma part, si je ne devais utiliser qu'un seul mot pour caractériser une compétence, ce serait le mot « INTEGRATION ». De ce point de vue, le traitement d'une compétence (intégration) nécessite une pédagogie de l'intégration ».

« La pédagogie de l'intégration repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler les connaissances et savoir-faire, mais qui conduit à mobiliser ces connaissances et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes ayant du sens pour l'élève ».

- Il s'agit de repenser l'importante question du transfert en même temps que l'acquisition des faits, en classe.
- Le rôle de l'école n'est pas d'enseigner des choses pour les restituer telles quelles.
- Il s'agit d'aider les apprenants à réutiliser ces acquis en situation (scolaire et hors scolaire).

Quels sont les objectifs des activités d'intégration ?

- Entraîner les élèves à utiliser plusieurs connaissances en situation, dans le but de donner du sens à ces connaissances ;
- Mettre les élèves face à une situation complexe, significative pour eux, qui nécessite la mobilisation d'un ensemble d'acquis.

La maîtrise des éléments épars ne conduit pas directement à la possibilité de les utiliser en situation.

-Maîtriser des notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, etc. ne mène pas automatiquement à la possibilité de les mobiliser pour résoudre un problème de communication.

-Maîtriser des éléments de structuration de l'espace (droite, gauche, près de, etc.) et de traçage de lignes ouvertes et fermées, etc. ne mène pas directement à la possibilité de repérer un livre dont on a besoin dans une bibliothèque centre documentaire (BCD).

-Maîtriser les différentes parties du corps humain, le temps qu'il fait, le cycle de l'eau, la protection des aliments et l'utilisation d'un mouchoir de poche, etc. ne conduit pas ipso facto à la possibilité de prendre en charge l'amélioration de la qualité de la vie.

-La maîtrise des expressions « je m'appelle, il s'appelle, etc. », « merci », « où se trouve » ne signifie pas que les enfants sont capables d'aller chercher les informations nécessaires à l'organisation d'une sortie.

De quelles manières peut-on faire l'intégration ?

L'intégration progressive

Elle se fait à la fin de chaque palier de la compétence. Un palier est un niveau intermédiaire de contenus, d'activités et de situations dans le processus de construction de la compétence.

Soit la compétence : A la fin de l'étape l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs, descriptifs, informatifs, injonctifs et poétiques.

Paliers possibles

Palier 1 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs ;

Palier 2 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratifs et descriptifs ;

Palier 3 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratif, descriptif et injonctif ;

Palier 4 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratif, descriptif, injonctif et informatif ;

Palier 5 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes narratif, descriptif, injonctif, informatif et poétique.

Dans le cadre de l'intégration progressive, les apprenants sont soumis à des situations d'intégration après la mise en œuvre des apprentissages ponctuels de chaque palier.

L'intégration en fin d'apprentissage

Cette forme d'intégration est la plus simple. Elle consiste à réaliser un moment unique d'intégration après la mise en œuvre de tous les objectifs d'apprentissage de la compétence.

Quelles sont les étapes pour évaluer une compétence ?

Quelques préalables importants :

- Une compétence est globale et complexe. Elle devra donc être évaluée globalement. Une compétence est interactive, car elle n'existe pas en soi. Il faut donc créer des contextes qui en sollicitent délibérément l'activation.
- Évaluer les différents objectifs spécifiques (OS) ne signifie pas évaluer la compétence.

Les étapes pour l'évaluation de la compétence :

Étape 1 : élaborer une situation d'évaluation)

Contexte : (cf. exemple de situation)

Consigne : raconte en quatre phrases ce que tu as fait pendant la récréation

Étape 2 : déterminer des critères et indicateurs d'évaluation (A quoi servent les critères et les indicateurs ?

ELEVE X : Lorske la cloche sona, je sorti rapidemant dan la coure. Jé dabord manger des bégnés suculants. Ensuite, jé jouer et gagner bocou de billes. Je suis rentrée le dernié en classe

Comment noter cette copie ?

Il faut définir les qualités attendues.

- Est-il pertinent ?
- Est-il cohérent ?
- Maîtrise-t-il la langue ?
- Le travail est-il bien présenté ?

Retenons : Un critère, c'est la qualité que l'on attend d'une action ou d'une production.

Mais, que signifie « maîtriser la langue » ? Il faut définir des indicateurs.

Retenons : Un indicateur est un indice observable qui renseigne sur le degré de satisfaction de la qualité (donc du critère). Un indicateur peut par exemple porter sur la maîtrise de la langue, la syntaxe (l'ordre des termes dans la phrase), les éléments de grammaire, l'orthographe, etc.

La cohérence :

- Toutes les phrases sont en lien
- Les 2/3 des phrases sont en lien
- Le 1/3 des phrases est en lien

La règle des 2/3 :

Entre la photo de famille et le mythe de l'élève parfait (Roegiers). Il faut éviter de déclarer acquis un critère dès la première réussite ou d'exiger que l'élève réussisse à tous les coups (Principe 3 : Même le plus compétent commet des erreurs). Un bon repère est de donner à l'élève trois occasions de prouver la maîtrise de chaque critère.

La règle des 3/4 :

(Principe 2 : Tout n'a pas la même importance). Il convient de distinguer les critères minimaux des critères de perfectionnement. Le critère minimal : c'est un critère nécessaire et indispensable pour l'atteinte de la compétence. Exemple : La pertinence, la cohérence, la correction syntaxique en production d'écrits.

Le critère de perfectionnement : c'est un critère utile mais non indispensable. Exemple : la présentation en production d'écrits. Il faut, de ce point de vue, attribuer au moins les $\frac{3}{4}$ des points aux critères minimaux.

Étape 3 : élaborer un barème de notation :

- Critère 1 : ses indicateurs + points attribués à chaque indicateur ;
- Critère 2 : idem ;
- Critère 3 : idem.

Étape 4 : administrer les épreuves.

Étape 5 : recueillir les données.

Étape 6 : traiter les données.

Étape 7 : prendre des décisions.

OA 5 : Utiliser des techniques d'organisation de la classe »

Évaluation diagnostique

- Comment organise-t-on le travail de groupe ?
- Quelles sont les différentes étapes de l'enquête ?
- Qu'est-ce que le brainstorming ?
- Comment met-on en œuvre l'élaboration progressive ?

Ressources

Les principales techniques d'organisation de la classe (le travail de groupe, le brainstorming, l'enquête, l'élaboration progressive) leur organisation, leurs intérêts, etc.

Stratégie/modalité

- Mise en situation
- Cours théorique
- Évaluation du cours

Moyens

- Vidéoprojecteur
- Tableau de projection
- Polycopies
- Etc.

APPORTS D'INFORMATIONS

OS 1 - OS 2 - OS 3 - OS 4 - OS 5

- « Mettre en œuvre le travail de groupe »
- « Mettre en œuvre l'enquête »
- « Mettre en œuvre le brainstorming »
- « Mettre en œuvre le jeu de rôle »
- « Mettre en œuvre l'élaboration progressive »

Introduction

Les méthodes utilisées dans les situations d'enseignement/apprentissage reflètent grandement les aspirations et conceptions pédagogiques en fonction desquelles les enseignants, très souvent, organisent la classe. L'organisation de la classe à l'instar de toutes les composantes de l'action pédagogique se met en perpétuelle remise en cause pour apporter des réponses pertinentes sur les techniques susceptibles d'optimiser les rendements scolaires des apprenants et d'améliorer les relations pédagogiques. Ainsi naissent des techniques comme le travail de groupe, l'enquête, le brainstorming, le jeu de rôle, l'élaboration progressive que les lignes suivantes abordent tour à tour.

Le travail de groupes

Le groupe est défini par Renald Legendre (2005) comme « Un ensemble de personnes considérées comme une entité, partageant des valeurs des intérêts, des traits de caractère communs et agissant en interaction en vue d'exécuter les mêmes tâches ou d'atteindre un objectif commun ».

L'avantage du travail de groupe c'est que les performances sont de loin supérieures à celles des individus pris isolément (richesse de l'information, diversité de points de vue, confrontation des idées).

Les décisions prises dans la concertation engagent tout le groupe et tendent à influencer le comportement de chacun. C'est vraiment un moyen d'éducation à la vie sociale, à la participation, à la coopération et à la communication, c'est aussi le moyen par excellence de résolution des problèmes environnementaux qui ne peuvent se satisfaire d'actions individuelles.

Formation des groupes

Il peut être difficile d'envisager une systématisation du travail de groupe. Ceci tient au fait que les problèmes psychologiques liés à la structure mentale des enfants en jeune âge – dont notamment à leur tendance égocentrique – constituent un obstacle à la décentration et à l'objectivation que requiert le travail de groupe. Certes, des activités de groupes y sont possibles (comme l'applique du reste le préscolaire), mais c'est seulement à partir du cours élémentaire (CE) que l'on peut mener des travaux de groupes bien structurés. La condition de nombre et la taille du groupe peut déterminer son efficacité.

On considère généralement que pour qu'un groupe soit vraiment opérationnel, il ne doit compter que six personnes. Mais, dans le contexte de nos effectifs pléthoriques, le nombre peut être porté à huit ou dix participants. Dans tous les cas, il ne doit pas dépasser douze personnes.

Les critères de constitution sont les objectifs visés, qui doivent déterminer la constitution d'un groupe. Le critère le plus appliqué dans la constitution de groupes est celui des groupes de niveaux hétérogènes.

Fonctionnement du groupe

Pendant la préparation, définir les tâches de chaque groupe – Clarifier les consignes : Quoi ? Comment ? Temps imparti ? Productions attendues ? Dans les ateliers, l'organisation interne : nommer un président et un rapporteur et préciser le rôle de chacun.

Fonctionnement en autonomie dans la réflexion/production, le maître n'intervient que lorsque le groupe le sollicite.

Chacun doit respecter les règles de fonctionnement adoptées.

Pendant la restitution, présentation des résultats du travail par les rapporteurs complétés par les autres membres du groupe. Puis discussion entre groupes pour élargir la réflexion aux autres, pour préciser et compléter les acquis.

NB : Mettre les élèves en groupes pour faire des recherches ne dispense pas le maître de son rôle : « N'y a pas à dire, on est plus intelligent à plusieurs que tout seul », Jean-Marc (douze ans).

Quels avantages tirer de la stratégie ?

Les réalités souvent rencontrées dans nos classes appliquant la formule collective (disposition dite « autobus » ou pédagogie frontale) – classes dans lesquelles prévaut un échange collectif limité à l'enseignant et à quelques leaders de la classe – nous ont conduit à adopter le travail de groupe parmi les moyens pédagogique. L

l'activité intellectuelle véritable, sous forme d'actions expérimentales et de recherches spontanées, nécessite une collaboration des individus. Dans les activités d'apprentissage, les interactions (échanges, entraide, confrontation, etc.) avec les pairs s'avèrent capitales pour la réorganisation des connaissances.

En effet, l'activité de l'intelligence suppose non seulement de continuelles stimulations réciproques, mais encore et surtout le contrôle mutuel ainsi que l'exercice de l'esprit critique.

Dans une classe organisée en formule collective ou en rencontres interindividuelles (groupe de travail), les interactions peuvent être de plusieurs types : enseignant/élèves, élèves/enseignant, élèves/élèves. Mais elles demeurent tributaires du degré de dévolution des tâches aux élèves dans chaque situation.

Ainsi, lors d'une activité, les partenaires peuvent aboutir, grâce à une co-élaboration et à l'entraide, à la constitution de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Mais cette élaboration requiert l'engagement de ces partenaires dans des conflits sociocognitifs au cours desquels ils confrontent des réponses convergentes ou divergentes, complémentaire ou logiquement incompatibles.

Ces conflits sociocognitifs sont générateurs de progrès car ils signalent à l'élève la présence de points de vue différents du sien et leur permettent d'intégrer des informations, des données qu'ils n'avaient pas perçues de prime abord. Les élèves apprennent dans ce cas autant par l'erreur corrigée que par la réussite.

Dans un groupe ces interactions conduisent les élèves à collaborer pour réaliser une performance groupale de qualité ; mais celle-ci résultant de l'activité du groupe aboutira par la suite à des progrès individuels.

En conséquence dans les travaux de groupe, l'enseignant devra favoriser la discussion, la confrontation, l'échange de point de vue, en somme « démutiser » les élèves ; pourvu que les consignes soient bien incitatrices et mobilisatrices.

Donc pour tirer tous les bénéfices possibles de nos classes à large effectifs, des principes d'organisation doivent être élaborés et mis en œuvre. Il est donc possible de transformer la contrainte « gros effectifs » en ressources.

L'enquête

Les étapes de l'enquête sont :

- (i) l'élaboration du questionnaire ;
- (ii) la conduite de l'enquête ;
- (iii) l'exploitation.

1. Élaboration du questionnaire

- Gestion des besoins et sensibilisation ;
- Échanger des informations ;
- Faire sentir le besoin de mener une enquête ;
- Élaboration du questionnaire ;
- Organisation de la classe : formation des groupes et autres ;
- Répartition des tâches ;
- Détermination des sources d'information et des personnes ressources.

2. Conduite de l'enquête (sur le terrain)

Les élèves posent les questions aux personnes ressources identifiées et recensent eux-mêmes les réponses. Si le travail se fait en groupes, ils organisent les données recueillies ensemble pour préparer le compte rendu qui sera fait en classe.

3. Exploitation

Réflexion sur les conditions de mise en œuvre pour amener les élèves à faire un bref compte rendu des conditions de réalisation de l'enquête : on recense les difficultés rencontrées sur le terrain, on analyse la participation de chacun dans le groupe, on tente de rectifier pour améliorer les prochaines sorties. Pour l'analyse de l'exploitation on procède, question par question, en suivant le schéma ;

- Rappel de la question ;
- Recensement des différentes réponses ;
- Faire remarquer et noter les convergences puis les divergences ;
- Discuter sur les divergences et apporter les précisions utiles ;
- Faire une synthèse partielle.

Vient ensuite la récapitulation générale : faire le point en vue de dégager un résumé.

La recherche collective d'idées (ou brainstorming)

Le brainstorming ou remue-méninges est une technique qui permet d'émettre le plus grand nombre d'idées possibles sans aucune critique sur une question qui préoccupe les participants.

Cette technique se fonde sur l'imagination des participants et la spontanéité des productions. Elle peut être utilisée quelle que soit la taille du groupe en situation scolaire (et dans toutes les disciplines).

Trois phases peuvent être observées :

- a) La phase d'analyse du problème : l'animateur présente la procédure et précise les consignes de travail et les règles du jeu.
- b) La phase de collecte des idées : toutes les idées émises sont notées par un rapporteur et sont consignées au tableau par l'animateur.
- c) La phase de classement et d'exploitation des idées.
- d) Élimination des idées éloignées du thème (après consensus).
- e) Sélection et classement des idées retenues par ordre d'importance.

Le brainstorming permet de rechercher des idées sur un thème. De ce point de vue, il ne constitue qu'un début pour une autre activité prévue afin d'avoir des idées plus claires sur une question et d'opérer un choix.

Règles à observer pendant un brainstorming

Le thème étant énoncé, les élèves énoncent les idées qui leur viennent spontanément à l'esprit, sans chercher à savoir si ces idées sont pertinentes ou pas. Personne n'a le droit de critiquer les idées des autres. Il faut s'écouter. Préciser la durée du temps consacré à la réflexion et à la production pour éviter les débordements.

Le jeu de rôle

Le jeu de rôle est la théâtralisation pédagogique d'un problème existentiel. Il est généralement employé dans la didactique des langues secondes (comme c'est le cas du français au Sénégal) pour l'acquisition de compétences de communication. Le jeu de rôle permet de faire vivre concrètement aux élèves le problème, ce qui en facilite la compréhension, et l'appropriation.

Par la magie de la théâtralisation, ces problèmes deviennent pour les enfants un jeu, un amusement. Le recours à la dramatisation a surtout l'avantage de faire jouer le phénomène de catharsis et de surmonter certains blocages culturels qui peuvent compromettre les objectifs pédagogiques de la leçon.

Ainsi, l'enseignant peut recourir au jeu de rôle pour amener ses élèves à dénoncer certains comportements et pratiques qu'il aurait été très délicat d'aborder de front par d'autres méthodes.

L'élaboration progressive

Il s'agit d'une technique de mise en sous-groupes qui peut servir à l'étude et à l'analyse d'un thème large donné. Son intérêt est de permettre, comme le nom l'indique, une élaboration par étapes de la connaissance.

Il s'agit de partir des sous-groupes minimaux (2 ou 3 élèves) et de passer progressivement à la constitution de sous-groupes plus importants.

Intérêt pédagogique

-Faire apprendre : étudier de manière approfondie un thème, analyser ou commenter un document, réagir à un problème, reconstituer un texte, etc.

-Socialiser et mettre en communication : rompre l'atmosphère de méfiance réciproque entre élèves, favoriser la communication entre élèves, favoriser l'organisation du grand groupe en sous-groupes de travail, favoriser la participation et l'expression des élèves dans le groupe classe.

Préparation et organisation

L'enseignant prépare soigneusement les consignes à donner pendant les différentes phases de l'activité. Il expose les objectifs par rapport à l'activité à mener et précise le thème de l'activité. Il explique la procédure et les règles du jeu aux élèves et vérifie qu'elles sont bien comprises.

Procédures

Phase 1 : répartir la classe en sous-groupes de 2 ou 3 – donner la consigne et le temps accordé ;

Phase 2 : un sous-groupe de 2 ou 3 en rencontre un autre – donner la consigne (confronter les acquis en vue d'élaborer une synthèse partielle) – désigner un secrétaire – préciser le temps accordé ;

Phase 3 : un sous-groupe de 4 ou 6 en rejoint un autre. On multipliera ainsi les phases jusqu'à retrouver le groupe classe dans sa totalité ;

Dernière phase : c'est la plénière, moment de bilan, de confrontation des résultats (convergences, divergences, solution du problème) selon les rapports des derniers sous-groupes. C'est le moment pour l'enseignant d'apporter des compléments d'informations ou de faire la synthèse, de faire exprimer par les élèves les difficultés de communication rencontrées, de réaliser la trace écrite finale.