



FICHE D'ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN RAPPORT AVEC LES APPRENTISSAGES, DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS

THEMATIQUE 2 : ORGANISATION ET GESTION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

FICHE N°1 : ARTICULATION ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **Articulation enseignement-apprentissage** » dont le contenu se retrouve à la page 5 du livret II de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G.....F.....T.....EVH.....

II. ELEMENTS DE DIAGNOSTIC

Il est courant de constater que les apprenants ont des difficultés à réussir les exercices d'évaluation. L'une des explications de cette réalité est que nombre d'enseignants se préoccupe plus d'enseigner que de faire apprendre aux élèves. Cela dénote sans doute de la confusion que beaucoup font entre les notions « enseigner » et « apprendre » Il y a donc une insuffisance d'articulation du processus enseignement-apprentissage comme l'ont révélé les résultats de la recherche OPERA (2015) au Burkina Faso.

III. OBJECTIFS DE LA FICHE

L'objectif général de cette fiche est d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques en trouvant des stratégies et activités qui favorisent l'articulation enseignement/apprentissage. Plus spécifiquement, il s'agit pour l'enseignant de pouvoir :

- Définir les concepts « enseignement » et « apprentissage » ;
- Déterminer des activités non centrées sur l'enfant à partir de quelques activités M/E ;
- Concevoir des pratiques articulant enseignement-apprentissage en lien avec chaque étape de leçon.

IV- DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS

Activité :

Consigne : À partir de vos lectures et de votre expérience, donnez respectivement trois définitions du concept « enseigner » et trois du concept « apprendre ». Dites ensuite le rapport entre les deux. (*Voir les apports théoriques en annexes*)

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne : Voici quelques activités d'un maître et de ses élèves au cours d'une leçon de calcul au CM2. Identifiez les activités non centrées sur l'apprenant et leurs domaines de définition, et faites ensuite l'analyse des causes du manque d'articulation enseignement-apprentissage.

N°	Activités du maître	Activités des élèves
1	Lit à haute voix la situation problème au tableau	Suivent
2	Explique les mots difficiles et le sens général	Ecoutent silencieusement
3	Met les élèves en activité par groupe (partage les modalités de travail, laisse exécuter le travail)	Posent des questions de clarification
		Réfléchissent et tentent de produire
		Réalisent les tâches
		Accusent de la lenteur dans la production
4	Sort pour fumer	Sollicitent les pairs
		Discutent entre eux
5	Organise le travail (individuel, par groupe et collectif)	Adoptent les dispositions retenues
		Respectent les modalités de fonctionnement
		Echangent entre eux
		Produisent
6	Organise l'exploitation des productions	Participation, interrogation, échanges
7	Recopie la synthèse au tableau	Observent
		Lisent silencieusement le résumé,

Voici comment pourrait se présenter l'activité.

N°	Activités du maître non centrées sur l'apprenant	Domaine de définition (relationnel, pédagogique ou didactique)	Causes dues au manque d'articulation enseignement-apprentissage

(Voir corrigé dans les apports théoriques en annexes)

4.3. PHASE III : CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES ARTICULANT ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE, REINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL

Activité

Consigne : Concevez des pratiques articulant enseignement-apprentissage en lien avec chaque étape d'une leçon de sciences d'observation au CM2 selon l'API.

Contexte : Séance pédagogique : herbivores non ruminants ; Durée : 60 mn ; Objectifs spécifiques de la séance : (à fixer par le groupe) ; Matériels et supports pédagogiques : (à préciser par le groupe)

Voici par exemple, comment pourrait se présenter le travail de mise en lien :

Étapes de la leçon	Activités du maître	Activité de l'élève
Rappel		
Motivation		
Présentation de la situation		
Émission d'hypothèses		
Analyse / échanges / production		
Synthèse/application		
Évaluation des acquis		
Activités de transfert		

(Confer exemples de pratiques dans les apports théoriques en annexe)

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

5-1 A quoi renvoie la question de l'organisation et de la gestion de l'enseignement-apprentissage ?

5-2 En quoi consiste la mise en œuvre de l'articulation enseignement-apprentissage ?

5-3 Comment enseignerez-vous désormais de sorte à favoriser l'enseignement-apprentissage ?

(Voir corrigé dans les apports théoriques en annexe)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite (1997, 2013), Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.
- AUF. (2015). OPERA. Observation des pratiques enseignantes en rapport avec les apprentissages. Burkina Faso. 188 p.
- DEVELAY, Michel (1992), De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF éditeur. 170 p.
- HOUSSAYE, Jean (2000), Le triangle pédagogique. Peter Lang, Berne.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1988), La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Peter Lang.

- REBOUL, Olivier (1991), Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : PUF. 206 p.
- SAINT-ONGE, Michel. (2008). Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? Montréal : Groupe Beauchemin Éditeur Itée. 127 p.
- BARNIER, Gérard (s. d.), Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. 17 p. http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf.
- BERBAUM, J., Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Dans Recherche et Formation – Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation, n° 7, 1990. Institut national de recherche pédagogique. France. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR007.pdf>.
- GUIMONT, G. et RIOUX-DOLAN, M. (2013). <http://www.rggov.org/smd/wp-content/uploads/2014/01/III-THEORIES-DE-LAPPRENTISSAGE-ET-MODELESPEDAGOGIQUES.pdf>.
- PAEBKA, Grilles APP, Atelier Mars 2017.pdf

ANNEXES

Annexe 1. APPORTS THEORIQUES (PHASE I) : clarifications conceptuelles

« Enseigner » véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié pour Gérard Barnier (http://www.acnice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf)

- Si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances, le plus clairement possible. Des expressions telles que « donner une leçon », « faire cours », « cours magistral », vont tout à fait dans ce sens. Cette perspective nous renvoie au modèle traditionnel d'enseignement, le modèle transmissif.
- Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Cette perspective renvoie à la théorie du behaviorisme.
- Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme.

Disons, de manière un peu schématique, qu'à travers ce qui vient d'être dit, ***enseigner peut signifier transmettre des savoirs, inculquer des habiletés ou faire construire des savoirs.*** Ajoutons qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à

atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles on se trouve en tant qu'enseignant, etc. Quant au concept « *apprendre* », il signifie logiquement aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu ; c'est donc acquérir des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir et de penser. De là, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification attribuable à l'enseignement, à l'expérience et à l'entraînement. Dans ce sens Jean Berbaum (1990) affirme : « *Il y a apprentissage quand il y a intégration mentale, psychomotrice de conduites nouvelles, de comportements nouveaux.* ». Toutefois, l'acquisition de comportements nouveaux n'impliquent pas toujours une activité consciente et intentionnelle du sujet, elle est possible par accoutumance ou par routine. C'est pourquoi Olivier Rebol (1991, p. 118) définit l'apprentissage comme : « *l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête.* »

Il existe également d'autres conceptions selon (Michel Develay, 1992) :

- Conception cognitiviste (J.-F. Richard) : « *apprendre, c'est changer de système de représentations* » ;
- Conception psychanalytique (Freud) : « *apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir* » ;
- Conception didactique (M. Develay) : « *apprendre, c'est trouver du sens dans une situation en maîtrisant une habileté, en la reliant à d'autres et en étant capable de la transférer* ».

Stuart *et al.* (2004) identifie trois (3) domaines d'apprentissage :

- Le domaine cognitif : acquisition de connaissances théoriques ;
- Le domaine affectif : adoption de valeurs, de croyances et d'attitudes ;
- Le domaine psychomoteur : acquisition et développement d'habiletés.

Quant aux types d'apprenants, Grol *et al.*(2007) et Lewis et Bolden (1989) en distinguent quatre :

- Les apprenants de type actif : ils apprennent par l'expérience, adoptent les innovations avec empressement, mais peuvent se lasser et les rejeter rapidement ;
- Les apprenants de type réflexif : ils sont capables d'analyse critique et de remise en cause des apprentissages, retardant parfois la progression. Ils sont disposés à l'innovation ;
- Les apprenants de type théorique : ils analysent l'information et examinent les causes et effets avant d'agir ;
- Les apprenants de type pratique : ils agissent en fonction de leurs expériences personnelles et de l'innovation

La motivation pour l'apprentissage a deux sources :

- La première est intrinsèque à l'élève. Exemple : le désir d'acquérir des connaissances.
- La seconde est extrinsèque à l'apprenant. Exemples : avancement professionnel, un examen, un concours, un mandat ou une directive.

Annexe 2. PROPOSITION DE CORRIGE (PHASE II) :

Voici comment pourrait se présenter l'activité de la phase II.

N°	Activités du maître non centrées sur l'apprenant	Domaine de définition (relationnel, pédagogique ou didactique)	Causes dues au manque d'articulation enseignement-apprentissage
1	Lit la situation problème au tableau et les élèves suivent	Pédagogique	Absence de participation des élèves à la lecture
2	Explique les mots difficiles et le sens général et les élèves écoutent silencieusement	Pédagogique	Absence de participation des élèves à la compréhension de la situation de départ.
4	Sort pour fumer. Les élèves sollicitent les pairs et discutent	Relationnel	Absence d'assistance et de soutien des élèves
7	Recopie la synthèse au tableau les élèves observent et lisent silencieusement le résumé	Pédagogique	Absence de participation des élèves

Annexe 3. APPORTS THEORIQUES (PHASE II)

Enseigner, c'est inculquer des savoirs et apprendre c'est acquérir des savoirs. Enseigner revient donc à faire apprendre. C'est pourquoi il serait illogique d'aborder de manière séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage, car, ils sont intimement liés. Il serait au contraire nécessaire :

- de penser conjointement les actes d'enseignement et d'apprentissage ;
- de considérer les situations de classe comme des situations d'enseignement-apprentissage ;
- de ne pas disjoindre radicalement temps d'enseignement et temps d'apprentissage ;
- de ne pas poser de manière trop séparée les deux questions : comment je m'y prends pour enseigner ? et comment s'y prennent les élèves pour apprendre ?

Il y a donc une interdépendance ontologique et fonctionnelle entre les deux activités d'où la nécessité d'articuler l'enseignement-apprentissage. Cela suppose la gestion simultanée et de façon imbriquée des trois dimensions constitutives de la pratique classe :

- **la dimension pédagogique**, où l'enseignant organise la classe, met en place et gère les situations d'apprentissage ;
- **la dimension didactique**, où l'enseignant assure la transposition didactique en déconstruisant les représentations erronées sur le savoir à enseigner.
- **la dimension relationnelle**, où le maître gère le climat de travail et assure la régulation des aspects émotionnels des échanges.

Annexe 4- Exemples de pratiques articulant enseignement-apprentissage :

Activités du maître	Activités des élèves
Met en situation de recherche	Ecoutent, lisent
Vérifie de la compréhension de la situation	Posent des questions de compréhension, échangent entre eux
Met en activité (partage les modalités de travail, laisse exécuter le travail)	Posent des questions de clarification
	Réfléchissent et tentent de produire
	Réalisent les tâches
	Accusent de la lenteur dans la production
Assiste et/ou soutient	Sollicitent les pairs et/ou l'enseignant
	Discutent entre eux
Organise le travail (individuel, par groupe et collectif)	Adoptent les dispositions retenues
	Respectent les modalités de fonctionnement
	Echangent entre eux
	Produisent
Recueille les productions	Présentent leurs productions réalisées (par écrit, oralement, simultanément, à tour de rôle...)
	Présentation des productions réalisées (individuelles, de groupe, collectives)
Organise de la confrontation	Interprétation des productions exposées
	Participation aux échanges, interrogation, échanges
Organise l'exploitation des productions	Participation, interrogation, échanges
Organise la synthèse	Participation, interrogation, échanges
	Résumé, synthèse par les élèves
Corrige les erreurs des élèves	Corrigent les fautes
	Pose des questions de compréhension
Propose des activités de métacognition	Expliquent les sources de leurs erreurs
	Décrivent le mécanisme par lequel ils ont trouvé la réponse
Propose des activités de transfert	bénéficient de temps de réflexion

	donnent des réponses (satisfaisantes/acceptées/erronées)
--	---

Annexe 5. CE QU'IL FAUT RETENIR

Parler de l'organisation et de la gestion de l'enseignement-apprentissage, c'est comprendre que la fonction de l'enseignant est moins d'enseigner que de veiller à ce que les élèves apprennent. Il s'agit de mettre en œuvre l'articulation enseignement-apprentissage c'est-à-dire d'organiser et faciliter l'apprentissage des élèves en gérant de façon simultanée et imbriquée les trois dimensions constitutives de la pratique en classe : le relationnel, le pédagogique et la didactique.

FICHE N°2 : LES DIFFERENTES FORMES DE QUESTIONNEMENT

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **les différentes formes de questionnement ; questionnement ouvert, explication, reformulation** » dont le contenu se retrouve à la page 28 du livret II de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale de service :.....

Pays.....Région.....Province.....

Ecolezone rurale ou urbaineClasse... Effectifs :
G.....F.....T.....EVH..... existence de cantine OUI/Non...

II. ELEMENTS DE DIAGNOSTICS

- Dans le processus enseignement/apprentissage à l'école, dis ce que tu entends par questionnement
- Enumère les types de question que tu utilises fréquemment dans ta pratique
Classe :
 - Dans ta relation pédagogique avec les élèves, penses-tu que les questions que tu leur proposes sont-elles de natures à susciter leur participation, éveiller leur curiosité et déclencher leur réflexion ?

III. OBJECTIFS DE LA FICHE

Cette fiche d'auto-formation de l'enseignant a pour objectif général d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques du questionnement afin de favoriser l'apprentissage chez l'élève.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- aider l'enseignant à clarifier ses propres représentations sur le questionnement ; question ouverte, question fermée, reformulation, question de progression,

question de contrôle, question de redécouverte, question de production, question d'aide

- l'amener à découvrir et maîtriser la formulation des différents types de questions pratiquées, ou susceptibles d'être pratiquées, pour des apprentissages de qualité chez les élèves.

IV. DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS.

ACTIVITE

Consigne de travail

Dans le tableau ci-dessous figurent différentes représentations d'enseignants, du questionnement.

Ecris V si la représentation te semble vraie et F si elle te semble fausse. Justifie ta réponse dans la colonne du tableau réservé à cet effet.

Conception	N°	TYPES DE QUESTIONS : REPRESENTATION	VRAI	FAUX	JUSTIFICATION
Le questionnement C'est	1.	Un ensemble de questions			
	2.	Des questions que se pose le maître			
	3.	Des questions que se posent les élèves			
La question c'est	4.	Une demande			
	5.	Une interrogation orale ou écrite adressée à soi-même ou à autrui			
	6.	Appelle obligatoirement une ou plusieurs réponses.			
La question ouverte c'est	7.	Une question qui exige une réponse élaborée			
	8.	Une question qui suscite la recherche chez l'élève			
La question fermée c'est	9.	Une question qui demande une réponse très précise			
	10.	Une question univoque			
	11.	Une question qui fait appel à la réflexion soutenue de l'élève			
La question semi-ouverte c'est	12.	Une phrase à compléter			
	13.	Une phrase interrogative			
REFORMULATION					
	14.	La reprise de la question avec d'autres mots			

La reformulation c'est	15.	La reprise de la question avec des termes simples			
	16.	Un résumé de la question			
FONCTIONS DE LA QUESTION					
Question de progression	17.	Permet de vérifier la maîtrise des contenus			
	18.	Permet à l'élève de réviser les notions antérieures			
	19.	Permet de contrôler les connaissances de l'élève sur les notions à enseigner			
Question de contrôle	20.	Place l'élève en situation de production			
Question de redécouverte	21.	Amène l'élève à se rappeler des connaissances déjà acquises			
	22.	Permet à l'élève de réviser les notions antérieures			
	23.	Permet de contrôler les connaissances de l'élève sur les notions à enseigner			
Question de production	24.	stimule l'esprit créatif de l'élève			
	25.	Encourage la production personnelle			
	26.	Est essentiellement orienter vers la production			
Question d'aide	27.	Aide l'élève dans la compréhension de la notion			
	28.	Ce sont des questions de découverte			

(Confer apports théoriques en annexe)

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne de travail

A partir du verbatim ci-dessous d'une leçon de grammaire sur « les adjectifs indéfinis »,

1. Identifie pour chaque question employée par l'enseignante le type dont il s'agit,
2. Détermine les fonctions des questions employées

Contexte de l'observation de la classe.

Une enseignante a dispensé une leçon de grammaire dans une classe de CM2. La leçon portait sur les adjectifs indéfinis. L'objectif de la leçon à la fin de la séance l'élève

devait être capable d'identifier, en les soulignant, les adjectifs indéfinis dans une phrase. L'enseignante a prévu les phrases suivantes comme texte support pour la leçon.

- Tout élève doit apprendre ses leçons.

- Certaines routes sont coupées à cause de la pluie.

Numéro d'ordre	Questions posées ou consignes données par la maîtresse au cours de la leçon	Réponses des élèves	Type de question	Fonction
1.	Maîtresse : « Qui va nous rappeler la dernière leçon de grammaire ? »	Andria : « Adjectifs possessifs. »		
2.	Maîtresse : « Faites une phrase. »	Andria : « La dernière fois, on a vu l'adjectif possessif. »		
3.	Maîtresse : « Qui va reprendre ? »	Hélène : « La dernière fois, on a vu l'adjectif possessif. »		
4.	Maîtresse : « Qui va me dire ce que c'est qu'un adjectif possessif ? »	Fatimata : « L'adjectif possessif est un déterminant du nom. »		
5.	Maîtresse : « Qui va me dire ce qu'il indique ? »			
6.	Maîtresse : « Qui va citer quelques adjectifs possessifs ? »			
7.	Maîtresse : « Nous allons faire un petit exercice... »			
8.	Maîtresse : « Je vais vous demander de souligner les adjectifs possessifs dans les phrases. »			
9.	Maîtresse : écrit au tableau : « Souligne les adjectifs possessifs dans les phrases : - La case de ma tante est vaste. - Sa fille parle à leur mère. - Maman range ses affaires. »			
10.	Maîtresse : « Qui va lire ? »	Alizèta : « Souligne les adjectifs possessifs dans les phrases : - La case de ma tante est vaste. - Sa fille parle à leur mère. - Maman range		
11.	Maîtresse : « On peut corriger ? »	Élève : « Moi, moi, moi... »		
12.	Maîtresse : « Qui vient pour la première phrase ? »	(Noëlla : souligne « ma » dans la première phrase.)		
13.	Maîtresse : « Oui, Samira... »	(Samira : souligne- « leur » dans la deuxième phrase.)		
14.	Maîtresse : « Qui a trouvé les quatre réponses ? »	(Élèves : certains lèvent leurs mains.)		
15.	Maîtresse : « Qui a trouvé trois ? »			

16.	Maîtresse : « Deux ? »				
17.	Maîtresse : « 0 ? »	(Élèves : personne ne lève la main.)			
18.	Maîtresse : écrit au tableau : « - Tout élève doit apprendre ses leçons. - Certaines routes sont coupées à cause de la pluie. »				
19.	Maîtresse : « OK, donc, aujourd'hui encore, nous allons continuer toujours avec les adjectifs. »				
20.	Maîtresse : « C'est compris ? »	Élève : « Oui. »			
21.	Maîtresse : « Qui doit apprendre sa leçon ? »				
22.	Maîtresse : « Qui doit apprendre sa leçon ? »	Prisca : « Tout élève, tout élève doit apprendre ses leçons. »			
23.	Maîtresse : « À cause de quoi certaines routes sont coupées ? »				
24.	Maîtresse : « À cause de quoi certaines routes sont coupées ? »	Jeanne : « À cause de la pluie, certaines routes sont coupées. »			
25.	Maîtresse : « Qui va lire maintenant ? »	Élie : « Tout élève doit apprendre sa leçon. Certaines routes sont coupées à cause de la pluie. »			
26.	Maîtresse : « Qui va reprendre ? »	Vincent Ndo : « Tout élève doit apprendre sa leçon. Certaines routes sont coupées à cause de la pluie. »			
27.	Maîtresse : « Regardez bien les deux phrases ! »				
28.	Maîtresse : « Quels sont les mots qui accompagnent élève et routes ? »				
29.	Éveline : « Tout et certaines. »				
30.	Maîtresse : « Est-ce qu'ici, c'est précis ? »				
31.	Maîtresse : « Est-ce que ça identifie un élève ici ? »				
32.	Élève : « Non. »				
33.	Maîtresse : « OK, certaines routes sont coupées à cause de la pluie ? »				
34.	Maîtresse : « Est-ce qu'on sait, c'est quelle route ? »	Élève : « Non. »			
35.	Maîtresse : « Tout et certains ne sont pas précis. »				
36.	Maîtresse : « On ne sait pas c'est quelle route, on ne sait c'est quel élève. »				

37.	Maîtresse : « Comment on peut appeler ces mots ? »	Konfé : « On peut appeler ces mots les adjectifs indéfinis. »			
38.	Maîtresse : « Mais si je vous demande, qu'est-ce qu'un adjectif indéfini ? »	Élève : « Un adjectif indéfini est un déterminant du nom. »			
39.	Maîtresse : « Qui a une autre définition ? »	Élève : « Un adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague. »			
40.		Élève : « Un adjectif indéfini montre n'importe quelle chose, n'importe quelle personne, n'importe quel animal. »			
41.	Maîtresse : « OK, donc on va prendre la définition d'Élie »				
42.	Maîtresse : « Élie, tu reprends. »	Élie : « Un adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague »			
43.	Maîtresse : « Un adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague, indéfinie, le mot qu'il détermine. »				
44.	Maîtresse : « On va compléter ça. »				
45.	Maîtresse : « Un adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague, indéfinie, le mot qu'il détermine. »	Élève : « Un adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague, indéfinie, le mot qu'il détermine. »			
46.	Maîtresse : « Ça peut aller ? »				
47.	Maîtresse : « C'est fini comme ça ? »				
48.	Maîtresse : « Qui va reprendre ? »	Kambou : « Un adjectif indéfini est un mot qui indique d'une manière vague, indéfinie... »			
49.	Maîtresse : « Regardez les mots certains et routes. »				
50.	Maîtresse : « Qu'est-ce qu'on remarque ? »	Omar : « On remarque s à la fin. »			
51.	Maîtresse : « À la fin de quoi ? »	Omar : « À la fin de certaines et routes. »			
52.	Maîtresse : « En ce moment, qu'est-ce qu'on peut dire ? »	Élève : « L'adjectif indéfini s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine. »			
53.	Maîtresse : « Est-ce que vous connaissez d'autres adjectifs indéfinis ? »	Élève : « Aucun. »			
54.	Maîtresse : « Oui, Konfé ? »	Konfé : « Aucune. »			

55.	Maîtresse : « Aucune, ça, c'est le féminin de aucun, donc c'est la même chose quoi. »				
56.	Maîtresse : « C'est tout ? »				
57.	Maîtresse : « Quels sont les principaux adjectifs indéfinis ? »	Élève : « Les principaux adjectifs indéfinis sont : chaque, même, quelque, plusieurs, tel, nul, aucun, chacun, tout, certaine. »			
58.	Maîtresse : « Comment on peut analyser un mot comme ça ? »				
59.	Maîtresse : « Pour analyser un mot, on fait comment, on donne quoi ? »	Émilie : « On donne son nom, son genre, son nombre et sa fonction. »			
60.	Maîtresse : « Ça peut aller ? »				
61.	Maîtresse : « Comment on fait ? Comment on analyse un adjectif indéfini ? »	Élève : « Pour analyser un adjectif indéfini, on donne sa nature, son genre, son nombre et sa fonction. »			
62.	Maîtresse : « OK, maintenant je veux des exemples. »				
63.	Maîtresse : « Donc, on a cité les adjectifs indéfinis, donc vous allez donner des exemples. »	Élève : « Chaque jour, les élèves ne vont pas à l'école. »			
64.	Maîtresse : « L'adjectif indéfini ici, c'est quoi ? »				
65.	Maîtresse : « Certains parents vont aux champs, l'adjectif indéfini, ici, c'est... »				
66.	Maîtresse : « L'adjectif indéfini ici, c'est quoi ? »				
67.	Maîtresse : « Enseignant ici, c'est un quoi ? »	Élève : « Enseignant c'est un nom, c'est un nom commun de personne. »			
68.	Maîtresse : « OK, vous soulignez les adjectifs indéfinis et vous analysez. »				
69.	Maîtresse : « Qui va lire au tableau ? »				
70.	Maîtresse : « Analysez-les. »	Achille : « Quelques élèves sont sages, quelques, adjectif indéfini, masculin pluriel, détermine élèves. »			

Source : OPERA livret II fiche 2, p.41

(Voir apports théoriques en annexe)

4.3. PHASE III : Conception de nouvelles pratiques

Réinvestissement professionnel

Activité

Consigne de travail

- pour chaque étape de la présente leçon, dites quels types et quelles fonctions de questions employer, qui soient susceptibles de favoriser un apprentissage véritable de la notion par les élèves.
- Formulez des exemples de questions en prenant le soin de préciser si elles seront posées oralement ou à l'écrit.

Informations relatives à la notion à étudier

- Titre de la leçon : les pronoms relatifs
- Objectifs spécifiques visés :
 - Définir le pronom relatif;
 - Identifier des pronoms relatifs dans des phrases ou dans un texte ;
 - Employer des pronoms relatifs dans des phrases personnelles.
- Durée : 30 min

Texte de base :

Moussa est un élève travailleur qui fait la fierté de ses parents et de l'école dans lequel il apprend des notions utiles pour la vie.

Démarche	Types de questions	Fonction de la question	Exemples
Révision			
Motivation			
Lecture silencieuse			
Compréhension du sens général			
Observation, découverte, analyse Du fait grammatical			
Evaluation			

(Voir corrigé dans les apports théoriques en annexe)

VI- RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

6-1 Comment apprécies-tu le niveau taxonomiques des questions fermées ?

6-2 Quels types de questions favorisent le réinvestissement intellectuel chez l'élève dans le processus enseignement-apprentissage ?

6-3 A quoi nous renvoie le bon usage du questionnement ?

6-4 Comment faciliter la compréhension de nos questions par les apprenants ?

(Voir corrigé en annexe)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- **Altet, M.** (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF
- **Altet, M. et Britten, D.** (2000), *Micro enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF
- **Altet, M.** (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : PUR
- **Macaire, F.** (1979), *Notre beau métier*, Issy-les-Moulineaux, Les classiques africains
- **Maulini, O.** (2005), *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF. 249 p
- **UNESCO** (2005), *Changer les méthodes d'enseignement : la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. UNESCO
- **Jodelet, D.** (1994), extrait, *Les représentations sociales*, Paris, PUF (pp. 36-57).
http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html
- **Bossut, R.** (non daté), *Des moyens pratiques pour un leadership pratique. La force des bonnes questions*. Leadership Tribune 010.
<https://bossutonleadership.typepad.com/podcast/>
- *Gouvernement de l'Ontario au Canada* (2011). *L'art de questionner de façon efficace Susciter la réflexion des élèves et approfondir la compréhension conceptuelle des Mathématiques*
<https://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS AskingEffectiveQuestionsFr.pdf>
- *Inspection générale - EPSP* (2010), *Gestion pédagogique d'une classe. Module de formation des enseignants du primaire*. Kinshasa, UNESCO-PASE.
www.globalpartnership.org/fr/download/file/fid/3259
- *Poser des questions* : http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/11/annexe-2-rapport-stage.pdf.

ANNEXES

Annexe 1- Apports théoriques

Dans le processus enseignement/apprentissage à l'école, la relation entre l'enseignant et les élèves, les élèves entre eux est essentielle. Dans les différents rapports que ces acteurs entretiennent entre eux, le questionnement est l'un des moyens majeurs utilisés à l'école pour, entre autres, susciter la participation des élèves, éveiller leur curiosité, déclencher leur réflexion, recueillir leurs préoccupations. La méthode interrogative est la méthode la plus répandue au

monde, essentiellement sous la forme de questions fermées. Appréhender la pratique du questionnement à l'école sous ses différentes formes est alors une condition majeure susceptible de permettre de favoriser les apprentissages des élèves.

I. APPORTS THEORIQUES

A. Éluclidation conceptuelle

1) Question :

Une question est une demande, une interrogation adressée à autrui ou à soi-même. Elle peut être orale ou écrite, et appelle une ou plusieurs réponses.

2) Questionnement :

Le questionnement à l'école est l'ensemble des questions que se posent le maître et l'élève. L'un et l'autre peuvent être sources et destinataires des questions.

3) Reformulation :

Reprise d'une question sous une autre forme, en général plus simple, afin de mieux la faire comprendre par l'interlocuteur. Lorsque, dans une classe, par exemple, l'enseignant pose une question et qu'il se rend compte que les élèves ne l'ont pas comprise, il la reprend avec des mots plus simples, plus accessibles aux élèves.

B. Les types de questions

En général, deux types de questions sont à retenir dans le domaine de l'enseignement-apprentissage : les questions fermées et les questions ouvertes.

1) Les questions fermées

Les questions fermées permettent d'obtenir une brève réponse de type oui ou non, une réponse très précise, unique. En général, la réponse est celle attendue par l'auteur de la question. Dans le cadre de ce type de questions, il y a une seule réponse valable. Les questions fermées sont, en matière d'enseignement-apprentissage, étroitement liées aux objectifs et aux contenus du cours. Elles constituent des questions de contrôle.

Elles permettent de vérifier si le message est bien reçu par l'élève. Leur insuffisance majeure est qu'elles ne laissent pas de place à une réflexion soutenue de la part de l'élève, à son initiative ou à sa liberté d'élaboration d'une réponse. Régis Bossut (<http://bossutonleadership.typepad.com/files/la-force-des-questions.pdf>) distingue deux types de questions fermées :

- *les questions fermées neutres, qui sont des questions de contrôle permettant de vérifier si le message est reçu par l'autre (exemple : « Vous me comprenez ? Est-ce clair maintenant ? ») ;*
- *Les questions fermées orientées, qui sont en réalité manipulatoires, que l'auteur déconseille (exemple : « Vous ne pensez pas que Karim a raison ? Ne serait-il pas mieux que l'on calcule d'abord le prix de revient ?...»).*

2) Les questions ouvertes

Les questions ouvertes exigent des réponses détaillées, élaborées. Elles sont plus larges et servent à solliciter la réflexion des élèves, à stimuler leurs recherches personnelles. Elles permettent de collecter des informations ou d'encourager les élèves à entrer dans les échanges, à participer au cours. Elles favorisent l'expression libre de l'élève, qui a ainsi la liberté de donner son point de vue, de choisir et d'expliquer ses réponses. Régis Bossut distingue également deux types de questions ouvertes :

- *les questions ouvertes neutres, qui permettent de collecter des informations, d'encourager les élèves, de les faire participer aux cours ou d'analyser une situation (exemple : « En quoi "aucun" est ici un adjectif indéfini? »)*
- *les questions ouvertes orientées, qui aident à trouver des idées, des solutions, à tirer des conclusions, à chercher des moyens (exemple : « Pourquoi ? Veux-tu nous dire comment tu as procédé pour trouver ce résultat ? Comment va-t-on faire pour trouver le sujet du verbe de cette phrase ?... »).*

Notons qu'en situation de classe, il est parfois fait état aussi d'une troisième catégorie, à savoir les questions semi-ouvertes. « Une question semi-ouverte est celle présentée sous forme de phrase incomplète ou de phrases à compléter, de mots ou éléments à apporter. Il s'agit des questions d'appariement. » (Inspection générale - EPSP, 2010).

Enfin, les questions peuvent être orales ou écrites, appelant donc des réponses orales ou écrites.

Au-delà de ces distinctions, Maulini (2005, p. 170) estime qu'il importe de discerner le but des questions adressées aux élèves en classe : « S'agit-il de s'assurer qu'ils suivent bien la présentation ou s'agit-il de les amener à émettre des hypothèses ou à verbaliser leurs réflexions ? Une réponse précise est-elle attendue en fin de discussion ou les échanges visent-ils à émettre de nouvelles questions, à pousser plus avant l'investigation ? » Il ressort ici l'intérêt qu'il y a à susciter des questions chez les élèves.

Autrement dit, le maître doit laisser de la place aux questions des élèves, les amener à poser des questions, car cela est source de réflexion et d'activité intellectuelle de leur part.

Cependant, il importe de noter qu'il n'y a pas que l'enseignant qui soit susceptible de poser des questions. Il est important que l'enseignant incite les élèves à se poser des questions, à poser des questions, et il est important qu'il prenne en compte ces questions afin d'inverser parfois l'aller-retour question du maître - réponse de l'élève.

C. Les fonctions des questions

Marguerite Altet (1994) distingue cinq fonctions que peuvent remplir les questions. Il s'agit des :

- 1) *questions de progression* : elles amènent l'élève vers l'atteinte de l'objectif d'apprentissage visé, et donc vers l'appropriation des contenus prévus ;
- 2) *questions de contrôle* : elles permettent de vérifier la compréhension et les acquis des élèves;
- 3) *questions d'aide* : elles permettent de relancer l'élève, de l'aider dans la compréhension et dans la découverte des savoirs ;
- 4) *questions de redécouverte* : elles se proposent d'amener l'élève à se rappeler et à exprimer des savoirs déjà acquis ;
- 5) *questions de production* : elles placent l'élève dans une situation de création, de production.

Afin de renforcer la compréhension du questionnement en classe, le formateur peut proposer la lecture de l'ouvrage de Marguerite Altet (1994) « La formation professionnelle des enseignants », pages 11 à 23. Il appartient au formateur de trouver la meilleure approche pour cette lecture

Comment questionner ?

F. Macaire (1980) conditionne le succès du questionnement de l'enseignant au respect de cinq critères. Selon lui, pour que le maître obtienne la réaction souhaitée de la part de ses élèves, chaque question qu'il pose doit être :

- correcte dans sa formulation ;
- précise ;
- claire ;
- coordonnée à la précédente, préparant la suivante ;
- adaptée aux élèves.

Il suggère de procéder de la façon suivante pour interroger les élèves :

- poser la question à toute la classe, de sorte que tous les élèves puissent l'entendre ;
- laisser le temps de réflexion nécessaire pour chercher la réponse ;
- désigner un élève pour donner sa réponse ;
- apprécier la réponse du répondant ou la faire apprécier par les autres élèves ;
- faire répéter la réponse juste et correcte.

Par ailleurs, il est utile de relever que les questions dans une classe doivent être diversifiées et fondées sur l'expérience des élèves, et tenir compte des profils d'apprentissage des élèves. La diversification des questions est transversale dans l'enseignement-apprentissage. Elle peut être utilisée à tout moment du processus. La taxonomie de Bloom peut servir de cadre de référence ou de support pour diversifier les difficultés des questions pendant l'apprentissage, et susciter les efforts des élèves.

Prenons l'exemple de la leçon d'éveil sur le paludisme. Les questions suivantes peuvent être posées aux élèves : qu'est-ce que le paludisme ?

Comment peut-on l'éviter ?

Donnez les raisons de la forte présence du paludisme dans notre village.

Texte d'appui

UNESCO, Changer les méthodes d'enseignement : la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583f.pdf>

Variation du niveau de complexité des questions et des activités

La taxonomie de Bloom sur le développement cognitif (1956) est un outil efficace pour réfléchir à la notion d'apprentissage. Selon la théorie de Bloom, la pensée va de la simple acquisition de l'information à des processus plus complexes. En pratique, la pensée n'est pas linéaire, et chacun utilise différents processus cognitifs en parallèle. Cependant, cette taxonomie offre à l'enseignant un cadre facilement utilisable pour développer des activités et des questions fondées sur l'expérience, les centres d'intérêt et les profils d'apprentissage de chaque élève. En fonction de chaque sujet, les enseignants peuvent varier les questions et les activités, allant d'une simple demande d'information (se rappeler) à la demande de synthèse et d'analyse de l'information, ce qui sous-entend la mise en œuvre de mécanismes de pensée plus complexes. Diversifier les questions est une technique qui peut être employée à tout moment au cours du processus pédagogique.

En se servant simplement de la taxonomie de Bloom comme guide, on peut moduler la difficulté des questions de manière appropriée.

(Voir l'exemple en fin de fiche, qui peut vous aider à réfléchir à la manière dont vous pourriez mettre à profit cette idée dans votre classe)

Comme cela a été dit, la reformulation suppose que l'on reprenne une question déjà posée sous une autre forme plus simple pour les élèves, avec, donc, des mots qui leur sont plus accessibles. Il peut aussi s'agir de faire usage d'autres formes de reformulations (poser des questions : http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/11/annexe-2-rapport-stage.pdf) :

- question-écho : renvoyer à l'élève la question qu'il pose, en lui demandant d'y répondre lui-même ;
- question-relais : le maître renvoie une question posée par un élève à un autre élève ;
- question-miroir : renvoyer la question posée à toute la classe ;
- question-relance : rappeler (souvent d'une autre manière) une question qui était restée en suspens parce qu'on n'avait pas pu y répondre, afin que l'on y réponde.

Dans tous les cas, l'enseignant doit s'assurer que les élèves l'entendent bien, et il devra avoir une gestuelle adéquate qui attire l'attention et aide à le comprendre.

Annexe 2- CORRIGE ACTIVITE 3

II. Démarche	Types de question	Fonction	Exemples
Révision	Questions ouvertes	Question de contrôle	Quelle était notre dernière leçon de grammaire ? (question orale)
	Questions fermées		Répond par vrai ou faux « ma » est un adjectif possessif (question écrite)
	Questions semi-ouverte		L'adjectif possessif indique.....(question orale)
Motivation			
Lecture silencieuse			
Compréhension du sens général	Questions fermées	Question de contrôle	Qui est moussa? (question orale)
Observation, découverte, analyse Du fait grammatical	Questions ouvertes	Questions d'aide	« qui est-ce qui fait la fierté des parents ? » (question orale)
		Questions de progression	« quel petit mot remplace Moussa ? » (question orale)
Evaluation	Questions ouvertes		Qu'est-ce qu'un pronom relatif ? (question orale) Construis une phrase personnelle avec un pronom relatif. (question orale)

	Questions fermées	Questions redécouverte	de Réponds par vrai ou faux. Dans la phrase ci-dessous, le pronom relatif est « dont » « La fille dont il parle est ma sœur. » (question écrite)
	Questions semi-ouverte	Question de production	Remplace les points par le pronom relatif qui convient. « Les oiseaux...volent à l'horizon sont des oiseaux migrateurs » (question écrite)

Annexe 3- CE QU'IL FAUT RETENIR

les différentes formes de questionnements, questionnement ouvert, explication, reformulation	Les questions fermées sont d'un niveau taxonomique bas.
	Dans le processus enseignement/apprentissage, les questions ouvertes sont celles qui favorisent un investissement intellectuel chez l'élève
	Le bon usage du questionnement exige la diversification des types de question en lien avec les fonctions des questions. Une reformulation plus simple des questions peut être nécessaire pour une meilleure compréhension

FICHE 3 : PLACER L'ENFANT EN SITUATION DE DECOUVERTE

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **les conditions, les facilitateurs d'apprentissage : mise en situation, mise en activité, découverte, situation -problème** » dont le contenu se retrouve à la page 28 du livret II de OPERA.

I- IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....
Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....
Pays.....Région.....Province.....
Ecole..... Classe..... Effectifs : G.....F.....T.....EVH.....

I. ELEMENTS DE DIAGNOSTIC

Pour réussir une situation d'enseignement /apprentissage, l'enseignant doit réunir plusieurs conditions et il existe bien les façons de les organiser. La découverte est une étape importante dans la vie de l'écopier. Elle est le socle même de l'apprentissage dans le processus. Connaitre les des conditions de découverte permet à l'enseignant d'être efficace dans son action pour améliorer les apprentissages des élèves et d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Dans la plupart des classes au Burkina Faso, le contenu est imposé à l'élève sans que celui-ci participe véritablement à la recherche des notions enseignées comme nous l'ont montré les résultats de la recherche OPERA 2015 au Burkina Faso (voir tableau diagnostic en annexe).

II. OBJECTIFS DE LA FICHE

L'objectif général de cette fiche d'auto- formation est d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques en trouvant des stratégies et activités qui favorisent la découverte chez les apprenants. Il s'agit spécifiquement pour l'utilisateur de cette fiche de :

- Donner une définition de la découverte
- Identifier des éléments de la découverte à partir d'une étude de cas

- Justifier chaque élément de la découverte identifié à partir du cas étudié
- Proposer de nouvelles pratiques d'enseignement qui prennent en compte la découverte dans le processus d'enseignement/apprentissage.

III. DEMARCHE D'ANALYSE

PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS.

Activité

Consigne : réfléchissez et donnez votre entendement de la découverte en pédagogie.

(Voir apports théoriques en annexe)

PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne : Voici des éléments de prestation d'un enseignant au cours d'une leçon de sciences dans une classe de CE2 de 48 élèves. Identifiez des éléments de découverte et dites pourquoi.

Exemple de présentation possible de la fiche

Étapes de la leçon (selon API)	Activités du maître	Activités de l'élève	Identification des éléments de découverte	Le pourquoi
Rappel	Pose deux questions orales et deux questions écrites à ses élèves	Répondent à la question du maître oralement, puis à l'écrit		
Motivation	Présente les objectifs de la leçon	Écoulent		
Présentation de la situation	Met à la disposition de chaque groupe d'élèves un mouton et leur demande de l'observer.	Observent de façon libre		
Émission d'hypothèses	Il leur demande de quel type d'animal il s'agit.	Donnent des réponses variées		

Analyse / échanges / production	Organise la classe en groupes de travail et donne des consignes (individuellement et par groupe) oralement puis à l'écrit	Exécutent les tâches liées à la consigne		
Synthèse/ application	Pose des questions récapitulatives sur la classification, le mode de nutrition et le mode de reproduction du mouton	Répondent aux questions posées, formulent la synthèse ou le résumé ; lisent la synthèse élaborée;		
	Vérifie les hypothèses	Donnent les réponses		
Évaluation des acquis	Donne des tâches d'évaluation écrites , contrôle les acquisitions, vérifie le travail des élèves, donne des défis additionnels aux plus forts (d'autres exercices de niveau plus élevé) ;	-corrige les exercices d'évaluation ; -corrige leurs erreurs ; -traite les défis additionnels ; Écoute les explications ; complémentaires		
	Procède à la récapitulation et au résumé partiel	Donnent les phrases correspondant aux questions du maître		
Activités de transfert/ prolongement	Demande aux élèves de citer d'autres ruminants	Citent les autres ruminants		

(Confer corrigé en annexe)

PHASE III : Conception de nouvelles pratiques articulant enseignement et apprentissage, réinvestissement professionnel

Activité

Consigne : proposez de nouvelles pratiques d'enseignement qui prennent en compte la notion de la découverte et justifiez votre réponse.

Exemple de présentation possible de l'activité

La découverte au niveau du processus d'enseignement apprentissage	Justifications

(Voir corrigé en annexe)

IV- RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

4-1 Que renferme la pratique de la pédagogie de découverte ?

4-2 Qu'est ce qui peut susciter une relation de confiance entre un maître et son élève ?

4-3 Comment procéderas-tu à l'avenir dans ta pratique pour favoriser la notion de découverte dans le processus enseignement-apprentissage ?

(Voir apports théoriques en annexe)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Altet, M. (1994), La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF

Altet, M. (2008), Analyser et comprendre la pratique enseignante, Rennes : PUR

Macaire, F. (1979), Notre beau métier, Issy-les-Moulineaux, Les classiques africains

Maulini, O. (2005), Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris : ESF. 249 p

Gouvernement de l'Ontario au Canada (2011). L'art de questionner de façon efficace Susciter la réflexion des élèves et approfondir la compréhension conceptuelle des mathématiques

https://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf

Inspection générale - EPSP (2010), Gestion pédagogique d'une classe. Module de formation des enseignants du primaire. Kinshasa, UNESCO-PASE.

www.globalpartnership.org/fr/download/file/fid/3259

Poser des questions : http://www.ert.tn/ien_MeM/wp-content/uploads/2013/11/annexe-2-rapport-stage.pdf

Sources : opéra livret II, page 45

Tableau	
Diagnostic à l'origine de la fiche II.3. et de	Des élèves souvent passifs, peu mobilisés autour d'activités motivantes

cette formation sur «Les facteurs facilitateurs d'apprentissage : Implication et motivation des élèves»	Une moindre attention accordée aux facteurs pouvant susciter l'engagement durable des élèves sur des tâches dans le processus d'enseignement-apprentissage
	Une participation superficielle et peu soutenue des élèves en raison d'un questionnement collectif et plutôt fermé de la part des enseignants

Source : livret OPERA II, page 48

APPORTS THEORIQUES (PHASE I) :

Dans ce type de pédagogie également appelé enseignement inductif, le pédagogue (enseignant, formateur) cherche à faire découvrir ou redécouvrir par l'apprenant les faits, les concepts, les règles, les lois, les principes... qu'il se propose d'enseigner. Ainsi, il espère que l'apprenant retiendra mieux les éléments factuels ou les principes ainsi découverts que dans un enseignement traditionnel basé sur des méthodes ex-positives. La pédagogie espère toujours que la stratégie de formation utilisée aura des conséquences sur le développement des stratégies cognitives des apprenants.

Sites.google.com consulté le 24 avril 2021 à 10h00

PROPOSE CORRIGE (PHASE III)

Étapes de la leçon (selon API)	Activités du maître	Activités de l'élève	Identification des éléments de découverte	Le pourquoi
Rappel	Pose deux questions orales et deux questions écrites à ses élèves	Répondent à la question du maître oralement, puis à l'écrit		
Motivation	Présente les objectifs de la leçon	Écoute		
Présentation de la situation	Met à la disposition de chaque groupe d'élèves un mouton et leur demande de l'observer.	Observent de façon libre		
Émission d'hypothèses	Il leur demande de quel type d'animal il s'agit.	Donnent des réponses variées		

Analyse / échanges / production	Organise la classe en groupes de travail et donne des consignes (individuellement et par groupe) oralement puis à l'écrit	Exécutent les tâches liées à la consigne		
Synthèse/ application	Pose des questions récapitulatives sur la classification, le mode de nutrition et le mode de reproduction du mouton	Répondent aux questions posées, formulent la synthèse ou le résumé ; lisent la synthèse élaborée;		
	Vérifie les hypothèses	Donnent les réponses		
Évaluation des acquis	Donne des tâches d'évaluation écrites , contrôle les acquisitions, vérifie le travail des élèves, donne des défis additionnels aux plus forts (d'autres exercices de niveau plus élevé) ;	-corrige les exercices d'évaluation ; -corrige leurs erreurs ; -traite les défis additionnels ; Écoute les explications ; complémentaires		
	Procède à la récapitulation et au résumé partiel	Donnent les phrases correspondant aux questions du maître		
Activités de transfert/ prolongement	Demande aux élèves de citer d'autres ruminants	Citent les autres ruminants		

- CE QU'IL FAUT RETENIR

La pratique de la pédagogie de découverte présuppose d'une part, chez l'enseignant la formulation de bonnes questions en relation avec l'objet de la leçon, la maîtrise de l'interrogation et d'autre part la prise en compte du bon climat de travail qui met en confiance la relation maître/élève dans le processus d'enseignement/apprentissage

FICHE 4 : ENSEIGNER/APPRENDRE AVEC LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « la pédagogie différenciée » dont le contenu se retrouve à la page 70 du livret II de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays..... Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G.....F.....T.....EVH.....

II. REGARD DIAGNOSTIC

2-1 Sais-tu comment amener tous les élèves faibles à progresser dans tes pratiques d'enseignement-apprentissages ?.....

2-2 Sais-tu comment procéder pour amener nos élèves à besoins spécifiques (handicapés visuels, auditifs, intellectuels, faibles...) à participer véritablement dans tes activités-classes ?.....

2-3 Sais-tu comment communiquer avec un déficient auditif pour augmenter ses chances de réussite ?.....

2-4 Souhaitez-vous améliorer vos pratiques enseignantes ?
Pourquoi ?.....
.....

III. OBJECTIF GENERAL

L'objectif général de cette fiche d'auto formation est de mettre en œuvre les principes de la pédagogie différenciée.

Comme objectifs spécifiques, il s'agira de :

- Donner une définition de la pédagogie différenciée
- Identifier des éléments de différenciation à partir d'une étude de cas
- Justifier chaque élément de différenciation identifié à partir du cas étudié

- Proposer de nouvelles pratiques d'enseignement qui prennent en compte soit la différenciation du processus d'enseignement/apprentissage soit celle de l'évaluation.

IV. DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS.

Activité :

Consigne : Réfléchissez et donnez votre entendement de la différenciation pédagogique. (Voir apports théoriques en annexe)

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité :

Consigne :

Voici des éléments de prestation d'un enseignant au cours d'une leçon de sciences dans une classe inclusive (CE2) de 87 élèves. Identifiez des éléments de différenciation et dites pourquoi.

Exemple de présentation possible de la fiche

Étapes de la leçon (selon API)	Activités du maître	Activités de l'élève	Identification des éléments précis de différenciation/justification
Rappel	Propose un exercice écrit de révision sans procéder à la lecture	Les élèves s'exécutent	
Motivation	Communique oralement les objectifs de la leçon		
Présentation de la situation	Mets à la disposition de chaque groupe d'élève une poule et leur demande de l'observer .		
Émission d'hypothèses	Il leur demande de quel type d'animal il s'agit.	Ils donnent des réponses variées	
Analyse / échanges / production	Il organise la classe en groupes hétérogènes et donne des consignes de	Ils exécutent les tâches liées à la consigne	

	travail (individuellement et par groupe) d'abord oralement puis les écrit au tableau en les accompagnant de gestes		
Synthèse/application	Il pose des questions récapitulatives sur la classification, le mode de nutrition et le mode de reproduction de la poule	Les élèves répondent aux questions posées, formulent la synthèse ou le résumé ; lisent la synthèse élaborée;	
	-Il vérifie les hypothèses		
Évaluation des acquis	-Il donne des tâches d'évaluation écrites, contrôle les acquisitions, vérifie le travail des élèves, donne des défis additionnels aux plus forts (d'autres exercices de niveau plus élevé) ;	-corrigent les exercices d'évaluation ; -corrigent leurs erreurs ; -traitent les défis additionnels ; Écoutent les explications complémentaires	
	- Il procède à la remédiation en s'appuyant sur les erreurs des élèves		
Activités de transfert/prolongement	-Il demande aux élèves de citer d'autres oiseaux de la basse-cour	-Ils citent les autres oiseaux de la basse-cour	

4.3. PHASE III : Conception de nouvelles pratiques articulant enseignement et apprentissage réinvestissement professionnel

Activité

Consigne :

Proposez de nouvelles pratiques d'enseignement qui prennent en compte soit la différenciation du processus d'enseignement/apprentissage soit celle de l'évaluation. **(Confer exemple de corrigé en annexe)**

V. RECAPITULATF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

5-1 Quels sont les préalables pour la pratique de la différenciation pédagogique ?

5-2 Sur quels aspects l'enseignant doit-il différencier sa pratique pédagogique ?

5-3 Comment susciter un climat propice aux apprentissages dans le contexte d'une classe inclusive ?

(Voir apports théoriques en annexe)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

I DPENA-Kadiogo (2014), Support de formation des enseignants en pédagogie des grands groupes et pédagogie différenciée. Burkina Faso

I Legrand, L. (1995), Les différenciations de la pédagogie. PUF

I Perrenoud, Philippe (2008), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Paris : ESF (4e éd., 1re éd. 1997)

I Auzeloux, G. (2008), cité dans :

- [http://www.etab.ac-](http://www.etab.ac-caen.fr/ecaue/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf)

[caen.fr/ecaue/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf](http://www.etab.ac-caen.fr/ecaue/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf) - ou dans Différenciation dans la classe, animation du 17 décembre 2008,

PowerPoint PPT présentation (<http://www.slideserve.com/hall/diff-renciation-dans-la-classe-animation-du->

- **MENA** (2012), *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*; soutien de Handicap International ;Ouagadougou, Burkina Faso

ANNEXES

Annexe 1- Apports théoriques (phase 1 : Analyse des représentations) :

« La pédagogie différenciée est une démarche d'enseignement-apprentissage qui tient compte de la spécificité de chaque élève dans la construction du savoir. Elle se fonde sur le principe selon lequel l'acte pédagogique doit tenir compte du fait que chaque élève est différent de l'autre. La pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences et de savoirs hétérogènes d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs. » (Auzeloux, cité dans <http://www.etab.ac-caen.fr/ecaue/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf>)

Annexe 2- Réponses possibles de l'activité de la phase 3

Différenciations au niveau du processus d'enseignement apprentissage	Différenciation au niveau de l'évaluation
<p>-Constitution des groupes de besoins (groupes ayant un besoin spécifique pour une remédiation)</p> <p>-Regroupement des élèves par binôme (fort et faible) pour le tutorat dans la réalisation d'une activité</p> <p>-Regroupement de plusieurs élèves avec des supports et des aides différents</p> <p>-Adaptation du matériel de manipulation selon les spécificités de chaque élève</p> <p>-Adapter le langage de communication à chaque élève</p> <p>-Varier les styles d'apprentissage selon le type d'intelligence de chacun (spatial /visuel, intra personnel, inter personnel, musical , kinesthésiste, logico-mathématique, naturaliste, linguistique)</p> <p>-Pratiquer une pédagogie coopérative</p> <p>-Pratiquer une pédagogie de projet (Donner des situations problèmes à résoudre)</p>	<p>-Donner le même travail à tous avec des niveaux de difficulté différents (complexité taxonomique, volume et temps de réalisation de la tâche)</p> <p>-Adapter les évaluations aux objectifs poursuivis qui prennent en compte non seulement les capacités de chaque apprenant, mais aussi le type de handicap et les conditions de réalisation.</p> <p>- Prendre en compte le tiers temps pour les élèves ayant un handicap lourd</p> <p>- Aménagement des examens (<i>Transcription</i> en braille pour aveugles, enregistrement des réponses de l'élève, utilisation du matériel approprié (l'ordinateur)</p> <p>-Adaptation des items (cas des ESH visuels : au lieu de tracer un carré, décrire comment le tracer ; cas des ESH auditifs : dictée à trous, au lieu d'un texte dicté)</p> <p>-Oraliser au maximum les consignes de travail pour pour Enfants Handicapés visuels</p> <p>-Permettre si possible à l'enfant ESH visuel de donner des réponses orales au lieu d'écrire</p>

-Des méthodes actives et participatives doivent être mises à profit pour différencier et être adaptées aux besoins diversifiés des apprenants (jeu de rôle, brainstorming, enquête, groupe de travail...)

-Tenir compte des spécificités dans les manipulations (ESH visuel a besoin de beaucoup toucher)

-Appeler les enfants par leur nom au cours des discussions de classe, afin que l'élève sache qui parle (pour ESH visuels)

-Mettre à la disposition de l'élève, des outils adaptés ou modifiés : adapter le support d'écriture, l'outil scripteur, le mode d'écriture à ses capacités (cursive ou script), grossir le manche du crayon pour qu'il arrive à mieux l'agripper, faciliter l'accès au tableau (ESH physique)

Annexe 3- CE QU'IL FAUT RETENIR

La pratique de la différenciation pédagogique présuppose le diagnostic des besoins spécifiques ainsi qu'une évaluation diagnostique pour identifier les enjeux pédagogiques de la classe. L'enseignant doit tenir compte du contenu, du processus et de l'évaluation dans la différenciation. Un accent particulier doit être mis dans la sensibilisation des élèves et dans le relationnel pour faciliter un bon climat d'apprentissage pour chaque apprenant.

FICHE 5. MOTIVATION ET IMPLICATION DES ELEVES

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **Motivation et implication des élèves** » dont le contenu se retrouve à la page 90 du livret II de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays..... Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G.....F.....T.....EVH.....

II. ELEMENTS DE DIAGNOSTIC

Pour qu'il y ait apprentissage il faut que l'apprenant soit actif et impliqué, il faut qu'il se sente concerné, qu'il soit motivé. Or, on assiste souvent à des situations d'enseignement-apprentissage où l'élève se contente de répétition sans engagement aucun ou peu d'engagement. Ceux-ci sont souvent passifs, peu concentrés, avec une participation plutôt superficielle aux activités. Cela traduit sans doute l'insuffisance d'implication et d'attention aux facteurs qui peuvent susciter la participation et l'engagement durable des élèves sur des tâches. C'est le constat qu'a pu faire la recherche OPERA (2015) au Burkina Faso. D'où la nécessité pour tout enseignant de s'approprier le rôle qui est le sien dans la motivation et l'implication des élèves.

III. OBJECTIFS DE CETTE FICHE

L'objectif général de cette fiche est d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques en trouvant des stratégies et activités qui motivent et qui suscitent l'implication des élèves.

Il s'agit plus précisément de pouvoir :

- Définir les concepts « motivation » et « implication » des élèves ;
- Déterminer des conditions d'enseignement-apprentissage qui suscitent la motivation et l'implication des élèves.
- Concevoir des pratiques articulant enseignement-apprentissage en lien avec chaque étape de leçon.

IV- DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS

Activité

Consigne : Répondez aux questions suivantes :

1°) Qu'entendez-vous par le concept « motivation » en pédagogie ? Dites quelles peuvent être ses sources ?

2°) Que signifie pour vous l'implication des élèves dans l'enseignement-apprentissage ? (**Confer apports théoriques en annexe**)

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne : Voici des conditions d'enseignement-apprentissage. Identifiez celles qui suscitent la motivation et l'implication des élèves. Justifiez vos réponses.

N°	Conditions	Conditions suscitant motivation et implication des élèves (oui ou non)	Justifications
1	L'activité doit cibler les élèves forts		
2	Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix		
3	L'activité doit être contraignante		
4	L'activité doit favoriser doit donner plus de place à la leçon du maître.		
5	L'activité doit être signifiante, aux yeux de l'élève		
6	Comporter des consignes claires		

(Confer apports théoriques en annexe)

4.3. PHASE III : conception de pratique motivant réinvestissement professionnel

Activité

Consigne : Élaborez une séquence d'enseignement-apprentissage intégrant des indices de motivation et d'implication des élèves à chaque étape de la démarche selon l'API.

Voici comment l'activité peut être présentée.

N°	Étapes	Indices/éléments de motivation et d'implication	
		Enseignant	Elèves
1	Rappel		

2	Motivation		
3	Présentation de la situation		
4	Émission d'hypothèses		
5	Analyse / échanges / production		
6	Synthèse/application		
7	Évaluation des acquis		
8	Activités de transfert		

(Confer apports théoriques en annexe)

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

5-1 Qu'est-ce qui pousse un apprenant à agir dans une activité d'apprentissage ?

5-2 Que peut faire l'enseignant pour susciter la motivation et l'engagement de ses élèves ?

5-3 Quels sont les facteurs favorables à la motivation, à l'implication et à l'engagement des élèves ?

(Voir corrigé en annexe)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Viau, R. (1994), La motivation en contexte scolaire, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique

Viau, R. (1999), La motivation dans l'apprentissage du français, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique

Altet, M. (1991), Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Revue française de pédagogie, n° 107, pp. 123-139. - http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF107_8.pdf

ANNEXES

Annexe 1. Apports théoriques (phase I)

La motivation est ce qui pousse un apprenant à agir, à s'investir dans une activité ou un processus d'apprentissage scolaire ? Du point de vue de la psychologie, elle se définit comme l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné, ou modifient le schéma de son comportement présent.

La motivation a deux sources essentielles :

1. La première est intrinsèque à l'élève. Exemple : le désir d'acquérir des connaissances.

2. La seconde est extrinsèque à l'apprenant. Exemples: avancement professionnel, un examen, un concours, un mandat ou une directive.

Mais **comment motiver les élèves ?** Pour M. Pradère, F. Tricot, A. (2012), « *Il est possible d'avoir un effet positif sur la motivation des élèves par le climat que l'on instaure dans la classe, par la façon dont on présente les objectifs d'apprentissage, les tâches et les évaluations. On peut en particulier :*

- *montrer l'utilité, le sens des connaissances et des tâches d'apprentissage ;*
- *proposer des tâches nouvelles, diverses, variées, des détours ;*
- *proposer des tâches avec un degré de défi raisonnable ;*
- *aider les élèves à établir des buts personnels et proximaux ;*
- *poursuivre des buts de maîtrise plutôt que de performance ;*
- *conduire les élèves à formuler ce qu'ils savent et savent faire ;*
- *focaliser l'évaluation non pas sur la personne et les performances, mais sur les progrès réalisés ; valoriser l'effort personnel. »*

L'implication, c'est l'investissement de l'apprenant suscité par la motivation. C'est un facteur psychologique important qui déterminera l'engagement de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage. Il revient alors au formateur de créer les conditions favorables à cet engagement.

L'engagement est le lien qui unit un individu à ses actes (Kiesler, 1971). Plus le lien est fort plus la personne aura tendance à agir en conformité avec son acte initial et renforcera ses attitudes initiales dans le sens de ses actes. Un élève qui s'engage volontairement dans une activité pour une raison quelconque s'investira plus pour aboutir aux résultats. Pour parler d'engagement, un certain nombre de caractéristiques : l'acte doit être libre, explicite, public et coûteux (effort personnel).

L'attention est l'une des grandes fonctions cognitives permettant à l'homme une constante adaptation à son environnement, dans sa vie quotidienne. Le terme « attention » regroupe de nombreuses notions, telles que la concentration, la focalisation, la vigilance. En psychologie du développement, l'effort de la recherche se centre sur l'évolution des processus cognitifs, qui vont permettre à l'enfant d'orienter ses activités perceptives et comportementales. Il y a une mobilisation des ressources cognitives orientée vers un but, entraînant un accroissement d'efficacité des processus de perception, de prise de décision et d'action.

Annexe 2. Apports théoriques (phase II)

Dix conditions pour motiver en activité d'apprentissage selon Roland VIAU (adaptation OPERA 2015)

Conditions	Descriptifs	Attitudes et pratiques adaptées de l'enseignant
1. Être signifiante, aux yeux de l'élève	- Correspond à ses champs d'intérêt. - S'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations.	- S'intéresser à la perception que l'élève a de la valeur qu'il accorde à l'activité - Tenir compte des thèmes appréciés par les élèves dans le choix des contenus d'activités

	- Plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile.	- Prendre le temps de justifier l'utilité de l'activité pour le cours et pour l'ensemble du programme
2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités retenues doivent également être variées. - Diversité des tâches à accomplir l'intérieur. - La perception que l'élève a du contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages doit renforcer le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe. - L'activité doit être intégrée à d'autres activités, c'est-à-dire qu'elle doit s'inscrire dans une séquence logique. - Liens perceptibles entre l'activité et celle qu'il vient 	<ul style="list-style-type: none"> - Éviter d'installer une routine par la répétition d'une même activité jour après jour (source de démotivation pour l'élève) - Éviter une activité qui ne nécessite l'exécution que d'une seule tâche (par exemple, l'application répétitive d'une procédure d'analyse de texte), généralement peu motivante aux yeux des élèves - Inviter l'élève à accomplir différentes activités, en lui donnant la possibilité de choisir celles qui lui conviennent le mieux - Proposer des activités intégrées aux élèves si elles se situent dans un projet ou dans une démarche Pédagogique
3. Représenter un défi pour l'élève	<p>Activité ni trop facile ni trop difficile pour l'élève (ZPD, zone proximale de développement de Vygotski).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforce le sentiment qu'il triomphera s'il se montre persévérant. - Possibilité d'attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une activité nécessitant un effort de l'élève ; éviter les situations entraînant un succès facile ou un échec certain (il devrait en être ainsi dans les cours de français) - Ouvrir à renforcer la perception positive que l'élève a de sa compétence, en réussissant à relever le défi
4. Être authentique	<p>Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante (une affiche, un conte, une pièce de théâtre, une chanson, une demande...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La réalisation d'un produit améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait. 	Éviter le plus possible que l'élève ait le sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente de l'intérêt que pour son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation
5. Exiger un engagement cognitif de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - L'activité doit amener l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissage qui l'aident à : <ul style="list-style-type: none"> • comprendre ; • faire des liens avec des notions déjà apprises ; 	Proposer des exercices qui demandent plus qu'une simple application mécanique d'une procédure pour inciter à s'engager sur le plan cognitif

	<ul style="list-style-type: none"> • réorganiser à sa façon l'information présentée ; • formuler des propositions 	
6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des Choix	<ul style="list-style-type: none"> - L'activité dans plusieurs de ses aspects (thème, matériel, procédure, équipe, présentation des résultats...) doit offrir des possibilités de choix. - La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. 	L'enseignant décide des éléments de l'enseignement et de l'apprentissage qui demeureront sous sa responsabilité, mais offre des possibilités de choix et délègue certaines responsabilités à l'élève.
7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres	L'activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun.	Initier des situations d'apprentissage coopératif fondées sur le principe de la collaboration qui suscitent généralement la motivation de la majorité des élèves Ne pas privilégier les activités axées sur la compétition qui ne peuvent motiver que les plus forts, c'est-à-dire ceux qui ont des chances de gagner.
8. Avoir un caractère interdisciplinaire	Les activités d'apprentissage qui se déroulent dans une discipline doivent être liées à d'autres domaines d'études, comme la philosophie, l'histoire, et même les mathématiques.	Construire des activités qui nécessitent des compétences interdisciplinaires (langage, calcul, communication...)
9. Comporter des consignes Claires	Les attentes vis-à-vis des apprenants doivent être clairement explicites et sans équivoque.	Donner des consignes claires qui contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande Vérifier la compréhension des consignes par les élèves
10. Se dérouler sur une période de temps suffisante	La durée prévue pour une activité effectuée en classe devrait, correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante.	L'enseignant doit éviter à tout prix que l'élève ait l'impression qu'on « lui arrache sa copie des mains », à la fin d'une activité, parce que le temps est écoulé. Pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps.

Annexe 3. Apports théoriques (phase III)

Exemples d'indices intégrant la motivation et l'implication des apprenants :

N°	Enseignants	Elèves
1	Explique l'intérêt de l'activité en communiquant les objectifs de la leçon, recueille les représentations sur leur vécu	Écotent les explications du maître

2	Dispose du matériel approprié	Observent, manipulent le matériel
3	Met les élèves en activité, en situation de réflexion de recherche active	Se mettent à l'œuvre
4	Donne des consignes claires	Écoutent, reformulent
5	Vérifie la compréhension des consignes par les élèves	Reformulent les consignes
6	Accorde un temps suffisant pour l'exécution des consignes	Prennent en compte le temps imparti aux activités
7	Organise le travail <i>(individuel/groupe/collectif)</i>	Exécutent des tâches organisées
8	Responsabilise les élèves	Jouent des rôles spécifiques
9	Donne des tâches intéressantes	montrent de l'entrain dans l'exécution des tâches
10	Incite à surmonter les difficultés	Réussissent les tâches
11	Soutient les élèves en difficultés	
12	Gère les interventions des élèves	Interviennent de façon ordonnée
13	Utilise des renforcements positifs	Manifestent de la satisfaction
14	Encourage, stimule les élèves	
15	Propose des activités adaptées et qui incitent les élèves à s'engager sur le plan cognitif	S'engagent dans la réalisation des tâches
16	Amène les élèves à poser des questions	Prennent des initiatives et posent des questions
17	Amène les élèves à faire le point sur leurs productions	Récapitulent

Annexe 4. CE QU'IL FAUT RETENIR

La motivation en classe, c'est ce qui pousse un apprenant à agir, à s'impliquer et à s'engager dans une activité d'apprentissage, l'implication, l'engagement dans une tâche étant le lien unifiant l'individu et ses actes. Il y a nécessité pour l'enseignant de réunir un certain nombre de conditions nécessaires à la motivation et à l'engagement des élèves dans la tâche, en concevant des tâches motivantes. Des facteurs favorables à la motivation et à l'implication, l'engagement : mise en activité des élèves, explicitation de l'intérêt des activités, clarté des consignes, temps accordé pour exécuter la tâche, responsabilisation des élèves...

FICHE N°6 : « API : L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR L'ÉLÈVE »

Dans le cadre du programme APPRENDRE, nous nous proposons à la lumière de l'approche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves) de mettre à votre disposition des fiches destinées à l'amélioration des pratiques enseignantes. La présente fiche porte sur le sous-thème « **API : l'enseignement-apprentissage centré sur l'élève** » dont le contenu se retrouve à la page 109 du livret II de OPERA.

I. IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'enseignant :.....

Sexe :..... Emploi.....Ancienneté générale :.....

Pays..... Région.....Province.....

Ecole.....Classe... Effectifs : G.....F.....T.....ESH.....

II. ELEMENTS DE DIAGNOSTIC

2-1 Appliques-tu la démarche API dans la conduite de tes leçons ?

2-2 Tes élèves arrivent-ils à exploiter leurs compétences acquises ? Justifie ta réponse

2-3 Quels types de questions poses-tu fréquemment à tes élèves ?

2-4 Souhaites-tu améliorer tes pratiques enseignantes selon l'API ? Pourquoi ?

III. OBJECTIFS

L'objectif général de cette fiche est d'aider les formés à s'approprier la démarche API, centrée sur l'apprenant

Comme objectifs spécifiques, il s'agira de :

- Donner une définition des concepts clé de l'API : intégration ; situation-problème ; remédiation
- Faire des propositions d'activités à partir d'un verbatim, de modifications qui répondent mieux aux exigences de l'API
- Concevoir une fiche de leçon selon l'API en veillant à intégrer des activités d'enseignement-apprentissage centrés sur l'apprenant.

IV. DEMARCHE D'ANALYSE

4.1. PHASE 1 : ANALYSE DES REPRESENTATIONS.

Activité

Consigne 1:

Réfléchissez et donnez votre entendement sur les concepts suivants : intégration, situation-problème, remédiation selon l'API.

Consigne2 :

Donne les différentes étapes de la démarche appropriée pour la mise en œuvre d'un « diagnostic- remédiation » (**Confer apports théoriques en annexe**)

4.2. PHASE II : ANALYSE DES PRATIQUES

Activité

Consigne :

Analysez la séance de sciences portant sur le sang en classe de CM2 et retranscrivez dans le tableau qui suit et proposez, le cas échéant, des modifications qui répondent mieux aux exigences de l'enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant.

Extrait de transcription d'une leçon sur le sang (source : recherche OPERA, 2015)

Contexte :

Classe : CM2

Nombre total d'élèves : 33 dont 17 garçons et 16 filles

Aménagement de la classe : disposition des tables-bancs par groupes de tables en vis-à-vis

Tableau(x) : 2

Objectif de la séance donné par l'enseignant : amener les élèves à connaître les composantes du sang (globules rouges et blancs), à connaître le rôle du sang

Numéro d'ordre	Transcription des tours de parole Et des activités du maître et des élèves, Des attitudes et des événements qui les accompagnent (dans l'ordre ou ils se produisent et sont observés dans le temps pendant la séance)	proposition d'activités pour mieux répondre aux exigences de l'enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant à chaque étape des différentes séquences de la conduite de la leçon
1.	Maître : « ... nous allons parler du liquide qui coule dans notre organisme. » <i>Formulation des attentes. M</i>	
2.	Maître : « Le liquide qui traverse notre organisme. » <i>Formulation des attentes. M</i>	
3.	Maître : « Comment l'appelle-t-on ? » <i>questions de connaissance M</i>	
4.	Maître : « Quand on coupe le corps humain avec une lame, qu'est-ce qui va sortir ? » <i>questions de connaissance M</i>	
5.	Élèves : « Moi, moi... » <i>participation E</i>	
6.	Maître : « Oui, Thierry ? » <i>désignation M</i>	
7.	Thierry « Le sang. » <i>réponses acceptées E</i>	

8.	Maître : « Le sang a quelle couleur ? » <i>questions de connaissance M</i>	
9.	Élèves : « Moi, moi... » <i>participation E</i>	
10.	Maître : « Oui ? » <i>acceptation M</i>	
11.	Élève : « Rouge. » <i>réponses E</i>	
12.	Maître : « Couleur rouge. » <i>acceptation M</i>	
13.	Maître : « Bien, où trouve-t-on le sang ? » <i>questions de connaissance M</i>	
14.	Maître : « Le sang là, où trouve-t-on le sang ? » <i>questions de connaissance M</i>	
15.	Élèves : « Moi, moi... » <i>participation E</i>	
16.	Maître : « Oui ? » <i>acceptation M</i>	
17.	Élève : « On trouve le sang dans notre organisme. » <i>réponses E</i>	
18.	Maître : « Dans l'organisme. » <i>stimulation M</i>	
19.	Élèves : « Dans les animaux. » <i>réponses E</i>	
20.	Maître : « Les animaux. » <i>acceptation M</i>	
21.	Maître : « Quels animaux ? » <i>questions de connaissance M</i>	
22.	Élèves : « Vivants. » <i>réponses E</i>	
23.	Maître : « Les animaux vivants. » <i>acceptation M</i>	
24.	(Bruit dans la classe) <i>bavardage E</i>	
25.	(Maître : dessine.) <i>utilisation du tableau M</i>	
26.	Maître : « Voilà le sang qui est là. » <i>explications théoriques M</i>	
27.	Maître : « Nous allons voir dans le sang avec le microscope. » <i>explications théoriques M</i>	
28.	Maître : « Quels sont les composantes du sang ? » <i>questions de connaissance M</i>	
29.	Maître : « Nous allons voir de quoi est composé le sang. » <i>explications théoriques M</i>	
30.	Maître : « De quoi est composé le sang ? » <i>questions de connaissance M</i>	
31.	Les élèves : « Moi, moi... » <i>participation E</i>	
32.	Maître : « Oui, Rachid ? » <i>désignation M</i>	
33.	Rachid : « Le sang est composé de globules blancs et de globules rouges. » <i>réponses E</i>	

34.	Maître : « Le sang est composé de globules blancs et de globules rouges. » <i>acceptation M</i>	
35.	Les élèves : « Moi, moi... » <i>participation E</i>	
36.	Maître : « Oui ? » <i>acceptation M</i>	
37.	Élève : « Et un liquide appelé plasma. » <i>réponses E</i>	
38.	Maître : « Et un liquide clair appelé plasma. » <i>acceptation M</i>	
39.	Maître : « Donc, le sang est composé de globules blancs et de globules rouges, et d'un liquide clair appelé plasma. » <i>explications théoriques M</i>	
40.	Maître : « Bien, maintenant, nous allons voir le rôle de chacun dans le sang. » <i>formulation des attentes M</i>	
41.	Maître : « Quel est le rôle des globules rouges ? » <i>questions de connaissance M</i>	
42.	Maître : « Le rôle des globules rouges dans le sang... » <i>questions de connaissance M</i>	
43.	Maître : « Quel est le rôle des globules rouges dans notre organisme ? » <i>questions de connaissance M</i>	
44.	Les élèves : « Moi, moi... » (les élèves claquent des doigts) <i>participation E</i>	
45.	Maître : « Le rôle des globules rouges, Ali ? » <i>désignation M</i>	
46.	Ali : « Les globules rouges donnent la couleur rouge au sang. »	

Source livret OPERA II, P.113

(Voir apports théoriques en annexe)

4.3. PHASE III : Conception de nouvelles pratiques articulant enseignement et apprentissage, réinvestissement professionnel

Activité

Consigne :

A partir de la démarche de l'API, concevez une fiche de français ou de mathématiques dans une classe de votre choix en veillant à intégrer des activités d'enseignement-apprentissage centrés sur l'apprenant. **(Voir proposition de fiches en annexe)**

V. RECAPITULATIF/QUE POUVONS-NOUS RETENIR ?

5-1 Quelle est la base théorique et didactique de l'API ?

5-2 En quoi l'API met-elle en œuvre un enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant ?

5-3 Par quel processus de remédiation l'API arrive-t-elle à relever le niveau des élèves les plus faibles ?

(Voir corrigé en annexe)

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- **Altet, M.** (1997, 2013) *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF
- **MENA** (2015), *Le cadre d'orientation du curriculum* ; Ouagadougou, Burkina Faso
- **SMASE** (2014), Formation des encadreurs à l'approche ASEI-PDSI
- **MENA** (2019), Module API/CAEP 2019 ; Ouagadougou, Burkina Faso

ANNEXES

Annexe-1 Apports théoriques (Phase 1 : analyse des représentations):

L'intégration est une « opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». (Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration*, 2001)

« Par **situation problème**, il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis, dont celui de mobiliser ses ressources ». ROEGIERS (2000, p.126)

« **La remédiation** est une remise à niveau des élèves ayant des difficultés dans leurs apprentissages.

Elle permet à l'élève de revisiter, de revenir sur ce qu'il n'a pas compris et d'installer la compétence, l'habileté ou la capacité visées.

La remédiation s'établit après le diagnostic que l'enseignant a effectué à l'analyse des résultats de l'évaluation. Une bonne démarche de « diagnostic-remédiation » repose sur quatre étapes :

Le **repérage** des erreurs ; La **description** des erreurs ; La **recherche** des sources des erreurs (facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques) ; La mise en place d'un **dispositif** de remédiation.

La remédiation peut se mener : **collectivement** si l'enseignant décèle des lacunes communes à une majorité des élèves ; **en petits groupes** si l'enseignant observe que certains élèves rencontrent des difficultés similaires ; **individuellement** si

l'enseignant a la possibilité de faire travailler chaque élève en particulier. » (*Module API, CAEP 2019*)

Annexe-2 Apports théoriques : Phase 2 : Analyse des pratiques

« L'enseignement-apprentissage centré sur l'élève promeut :

- la participation active des apprenants dans l'apprentissage ;
- l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences tout en renforçant les connaissances et les compétences actuelles ;
- la collaboration avec d'autres apprenants ;
- l'originalité des apprentissages ;
- la recherche active du sens par l'apprenant de ce qu'il apprend et qui lui permet de construire ses savoirs ;
- la surveillance de ses propres apprentissages qui lui permettent de comprendre comment acquérir des connaissances et élaborer des stratégies d'apprentissages (métacognition) ;
- la motivation intrinsèque des apprenants dans l'atteinte des objectifs acceptés par eux-mêmes;
- la prise de décision personnelle par rapport aux membres du groupe ;
- l'autoévaluation. » *Livret OPERA II- Fiche 6, P. 123*

Annexe-3 Exemples de fiches possibles : (source : Formation des enseignants selon l'API /Projet EECREQ- Aide et Action, octobre 2020, CEB1 de Manni)

Groupe n°4

FICHE PEDAGOGIQUE

CLASSE : CE 1

DATE :13/10/2020

DISCIPLINE : Français

MATIERE : orthographe d'usage

THEME : étude des articulations composées

TITRE :br, tr cr, vr

OBJECTIF D'APPRENTISSAGE : l'élève doit être capable de :

- Trouver oralement des mots contenant les sons br tr cr vr
- Ecrire les mots contenant le son sans erreurs.

MATERIEL /SUPPORT: mots, tableau de lecture, ardoise, do

DOCUMENT : livre de lecture 3eme année, page.....

METHODE /TECHNIQUE : Travaux de groupe tutorat

Durée : 30mn

Texte de base : la veille de la rentrée

Demain les enfants vont reprandre le chemin de l'école. Le petit Raogo va trouver Sita et lui demande. Sita est-ce que tu es prête pour la rentrée ? Oui je suis prête. Mon père m'a acheté une trousse, un livre et des cahiers.

DEROULEMENT DE LA SEANCE

ETAPES	ROLE DES ENSEIGNANTS	ACTIVITE DES APPRENANT (E) S	OBSERVATIONS
I-PHASE DE PRESENTATION			

1-RAPPEL DE LA LECON PRECEDENTE/VERIFICATION DES PREREQUIS	Trouvez les lettres avec lesquelles on peut former des syllabes en associant les voyelles. Comment appelle-t-on ces lettres ?	B,c,d,f,t Ce sont des consonnes	
2-MOTIVATION	Quelles sont les consonnes qu'on peut mettre ensemble pour prononcer ?	Pr,cr,br,fr	
II-PHASE DE DEVELOPPEMENT			
1-PRESENTATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE	Ecriture du texte de base au tableau en soulignant les mots.	Lecture silencieuse du texte	
2-ANALYSE/ECHANGE S/ PRODUCTION	Inviter quelques élèves à lire le texte à haute voix Faire lire et expliquer les mots soulignés dans le texte. Consigne1 : trouver la lettre (r) qui est présente dans tous les sons (mots soulignés) Consigne 2 : quelles sont les lettres placée avant la lettre "r" ? Consigne 3 : trouvez des mots contenant les sons qui sont formé avec la lettre "r", écrivez les sur vos ardoises	-Lisent le texte - Expliquent les mots soulignés dans le texte - désignent la lettre « r » contenue dans les mots soulignés - Les lettres : p,t,b,f - Les élèves trouvent les mots et les écrivent	Les élèves participent activement par l'observation, la manipulation du texte et l'application des consignes
3-SYNTHESE/ APPLICATION	Quelles sont les lettres devant lesquelles on peut placer "R" et former un seul son comme p,d,v	B,c,f,g	-Transfert
III-EVALUATION			
1-EVALUATION DES ACQUIS	Trouver trois mots contenant br, cr, tr Dicter les mots contenant les sons étudiés : brise, crache, frire Vérification du degré de réussite Trouvez d'autres mots avec les sons déjà étudiés Appréciation de la prestation l'enseignant Qu'est-ce que tu as aimé ? Remédiation : A prévoir en fonction des résultats de l'évaluation Décision : poursuite ou reprise de la leçon	Bras, cri, trou Les élèves écrivent : brise, crach , frire	
2-ACTIVITE DE PROLONGEMENT/ TRANSFERT OU EXERCICES DE MAISON	Inviter les élèves à trouver dix mots contenant les sons étudiés		