



REPUBLIQUE DU SENEGAL
Un Peuple - Un But - Une Foi



**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, DE L'ÉLÉMENTAIRE,
DU MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES**

**DIRECTION
DES
RESSOURCES HUMAINES**

**DIRECTION
DE
L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE**

FORMATION CONTINUE DIPLOMANTE DES MAÎTRES CONTRACTUELS

**FASCICULE
PÉDAGOGIE GÉNÉRALE**

JUILLET 2009

**APPUI TECHNIQUE ET FINANCIER
UNESCO BREDIA / GOUVERNEMENT DU JAPON / ACDI CANADA**



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION

1	LES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE	7
1.1	L'approche transmissive.....	8
1.2	L'approche behavioriste	9
1.2.1	La pédagogie par objectifs (PPO)	10
1.2.2	Niveaux de définition des objectifs	11
1.2.3	Comment formuler les objectifs opérationnels ?.....	12
1.2.4	Avantages de la PPO.....	12
1.2.5	Désavantages de la PPO.....	13
1.3	L'approche constructiviste et socio constructiviste	13
1.3.1	La démarche de résolution de problèmes	14
1.3.2	Le réinvestissement et le transfert.....	15
2	LES TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES	17
2.1	La pédagogie par le projet (PPP)	17
2.1.1	Quelles sont les caractéristiques de la PPP ?	18
2.1.2	Quels sont les intérêts de la PPP ?	18
2.2	L'entrée par les compétences	19
2.2.1	Quels sont les objectifs de l'approche par les compétences ?.....	19
2.2.2	Quels sont les principes directeurs de l'APC ?	19
2.2.3	Quels sont les concepts fondamentaux de l'APC ?	20
2.3	La pédagogie de l'intégration	23
2.3.1	Qu'est ce que la pédagogie de l'intégration ?.....	23
2.3.2	Quels sont les objectifs des activités d'intégration ?.....	23
2.3.3	De quelles manières peut-on faire l'intégration ?.....	24
2.3.4	Quelles sont les étapes pour évaluer une compétence ?	24
3	LES TECHNIQUES D'ORGANISATION DE LA CLASSE	27
3.1	Le travail de groupes.....	27
3.1.1	Démarche d'organisation, de gestion et d'animation des groupes.....	28
3.1.2	Quels avantages tirer de la stratégie ?.....	29
3.2	L'enquête	30
3.2.1	Elaboration du questionnaire.....	30
3.2.2	Conduite de l'enquête (sur le terrain)	30
3.2.3	Exploitation	30
3.3	La recherche collective d'idées (ou brainstorming).....	31
3.3.1	Trois phases peuvent être observées.....	31

3.3.2	Règles à observer pendant un brainstorming	32
3.4	Le jeu de rôle	32
3.5	L'élaboration progressive	32
3.5.1	Intérêt pédagogique	32
3.5.2	Préparation et organisation	33
3.5.3	Procédures	33
4	L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	34
4.1	Définition de l'évaluation	34
4.2	Fonctions et types d'évaluation	35
4.2.1	Les différentes fonctions de l'évaluation.....	35
4.2.2	Les différents types d'évaluation	36
4.3	Caractéristiques des informations recueillies.....	36
4.4	Des outils d'évaluation	36
4.5	Les modalités d'évaluation	38
5	DE LA REMÉDIATION	39
5.1.1	Comment faire la remédiation ?	39
5.1.2	Le repérage des erreurs.....	40
5.1.3	La description (ou la catégorisation) des erreurs.....	40
5.1.4	La recherche des sources d'erreurs	41
5.1.5	La mise en place d'un dispositif de remédiation	41
5.1.6	Le dispositif de remédiation.....	42

ÉVALUATION DE LA FORMATION

REMERCIEMENTS

La Direction des Ressources Humaines remercie toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration des fascicules de la FCD, particulièrement les rédacteurs, les membres de l'Équipe Technique Nationale, les directeurs et formateurs des EFI, qui en plus de leurs charges au niveau de leur structure, se sont entièrement donnés pour la réalisation de ce travail.

Les remerciements s'adressent aussi à tous les Partenaires Techniques et Financiers notamment l'Agence Canadienne de Développement Internationale (ACDI), l'UNESCO BREDA avec le Gouvernement du Japon.

Une mention particulière à Mme Carolle Lévesque, conseillère en éducation de l'ACDI, pour sa disponibilité et son accompagnement efficace tout au long du processus de réalisation des fascicules.

Composition de l'Équipe de rédacteurs

Sous la conduite de

DIOUF Adama

ME/DRH

DIOP MBODJI Khady

IDEN/Grand Dakar 2

Avec la participation de

COULIBALY Mamadou

PRF/Thiès

DIAKHATE Kaba

IDEN/Guinguinéo

DIONE Françoise Anna

ANCTP

FAYE Mamadou

EFI/Kaolack

FAYE Talla

IDEN/Thiès Commune

FALL Abdou

IDEN/Rufisque 1

MBAYE Amadou Sakhir

Inspection des Daraa

MBAYE Moussa

IDEN/Diourbel

MBENGUE Mandione

ME/DEE

NDIAYE DIOP Fatou

IDEN/Thiès Département

NDIAYE Oumar

IA/Diourbel

KANTÉ Moussa

EFI/Kolda

SALL Hameth

Inspection des Daraa

SAMB Babacar

EFI/Thiès

SARR DIENG Aissatou

ME/DPRE

SOW Makhtar

ME/DPVE

SOW Mamadou Abdoul

ME/CNFIC

SOW Massèye

IDEN/Goudomp

TINE Bassirou

EFI/Diourbel

INTRODUCTION

Que l'on considère la Pédagogie comme le problème central de toute réflexion philosophique sur l'homme, il n'en demeure pas moins qu'il existe une diversité de doctrines pédagogiques. Cette pléthore qui unit en divisant se manifeste par les courants, sorte de codification qui permet de saisir la spécificité de chaque option.

De manière simple, la pédagogie est définie comme la théorie et la pratique de l'éducation. Elle laisse apparaître, dans son évolution historique, principalement deux conceptions antagonistes : Les théories qui structurent la transformation de l'enfant (l'élève) par l'action fondamentale d'un agent extérieur et celles qui, autour de l'action déterminante de l'enfant ou de l'élève, structurent toute sa transformation. Cependant, on peut retenir que l'action éducative dans chacune de ces théories englobe à la fois nécessairement le processus de conception, de mise en œuvre, d'évaluation et de remédiation. Les chapitres abordés dans ce fascicule de Pédagogie générale précisent succinctement les tenants et les aboutissants de tous ces courants qui, en fonction des objectifs d'éducation, diffèrent souvent d'approche, de méthode, d'entrée, de stratégies, de techniques ou de procédés pédagogiques. Tel est, sur ce point, l'apport informatif destiné principalement à renforcer les capacités des maîtres contractuels.

Il est peut-être utile de clarifier quelques concepts qu'on peut rencontrer dans les apports d'informations.

- La méthode peut être définie comme un processus ordonné de manière logique pour atteindre un but et dont la démarche est modélisée.
- La technique est une manière de faire pratique qui renvoie plutôt à l'application d'une démarche valorisée et théorisée. Elle est de ce point de vue plus ou moins sophistiquée.
- Le procédé est d'ordre généralement empirique. C'est un « truc », une astuce, un mécanisme qui mène rapidement à l'essentiel. Exemple : Le PLM qui permet en un temps relativement record de faire effectuer des exercices et de les contrôler dans un mouvement d'ensemble.

Dans le cadre de l'application d'une méthode ou d'un modèle pédagogique donné, on utilise souvent plusieurs techniques ou procédés. Enfin, deux techniques, appelées abusivement « méthodes » méritent d'être explicitées : il s'agit de l'induction et de la déduction.

- L'induction c'est aller du particulier au général, de plusieurs faits avérés à la généralisation d'une loi ou d'une règle
- La déduction, c'est aller du général au particulier, de la loi et des règles générales à leurs applications

COMPÉTENCE VISÉE

Intégrer les différentes approches, techniques et procédés, l'évaluation des apprentissages, les technologies éducatives dans la conception/réalisation des situations d'enseignement/apprentissage ou l'élaboration de dissertations psychopédagogiques.

Objectifs (ressources de la compétence)

- 1) Maîtriser les différentes conceptions de l'apprentissage
- 2) Maîtriser les technologies éducatives
- 3) Maîtriser les techniques d'organisation de la classe
- 4) Maîtriser l'évaluation des apprentissages

1 LES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE

PRÉ TEST

- 1) De la réponse à la question «Qu'est ce que apprendre ?» dépend la manière d'enseigner.
Que pensez-vous de cette opinion ?
- 2) Essayez de traiter ce sujet puis lisez ce qui suit.

Introduction

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 : Émile-Auguste Chartier dit Alain (1868-1951), Émile Durkheim (1858-1917).

Avec Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), qui publia *l'Emile* 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 «révolution copernicienne» dans le domaine de l'éducation va ainsi consacrer une «Ecole 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 (1870-1952), John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède, Célestin Freinet (1896-1966) et Roger Coussinet (1881-1973).

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».

Après ce bref rappel historique qui synthétise la trajectoire de la pensée pédagogique, nous allons maintenant présenter les différents modèles (ou approches). Il faut préciser, ici, que pour les caractériser, on identifie 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, l'approche béhavioriste, l'approche constructiviste et socio constructiviste.

1.1 L'approche transmissive

L'approche transmissive regroupe les méthodes qui donnent le primat de l'objet d'étude sur le sujet. Le postulat est : celui qui apprend ne sait rien; il a une tête vide qui attend d'être remplie.

La conception de «la tête vide» est la plus traditionnelle de l'apprentissage qui privilégie la transmission du savoir par le maître. Jean Pierre Astolfi (1992), emploie l'expression «modèle de l'empreinte» car il a pour ambition de perpétuer les valeurs de la tradition active ou de la tradition constituée (issue des œuvres classiques).

La place du maître est ici prépondérante. Il a l'initiative et est le seul détenteur du savoir qu'il doit transmettre de manière claire aux élèves. Ces derniers considérés comme une «tête vide» ou une «cire molle» que l'on peut modeler à volonté doivent se montrer attentif et assidu au travail en assimilant le message délivré par le maître.

La relation pédagogique de type horizontal, privilégie la communication optimale maître - élèves (**M** → **E**), basée sur l'idée que les informations explicitement transmises seront bien comprises et bien enregistrées par l'auditeur. Cette situation d'enseignement apprentissage qui relève de l'assistance intégrale fait que le maître explique, ré explique, recourt à l'émulation et à la sanction pour installer les habiletés escomptées. L'exécution imitative parfaite constitue la performance attendue de l'élève.

L'erreur est alors de la responsabilité de l'apprenant car le savoir a été bien présenté par le pédagogue. C'est à lui de bien écouter et de bien étudier ses leçons. Ce modèle a pour avantages la gestion de temps, notamment dans le respect scrupuleux des planifications pédagogiques, la conduite facile de la classe surtout pour les gros effectifs et la sécurisation pour le maître et les élèves préoccupés par un programme officiel à terminer et des examens à affronter.

Les inconvénients retenus de ce modèle qui relève de la philosophie de la contrainte sont :

- Le non respect de la complexité de toute communication : le discours magistral peut tomber «dans l'oreille d'un sourd». L'interlocuteur peut ne pas comprendre 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.
- La non articulation du discours magistral linéaire au rythme d'acquisition propre à chaque élève; d'où le surmenage et le malmenage qui caractérisent l'absence de dosage des apprentissages dans la classe, par essence 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.

John Dewey (1920) dans son ouvrage intitulé «The School and Society» (p.51) disait ceci de l'école traditionnelle «le centre de gravité est en dehors de l'enfant : il est dans le maître, dans le manuel, partout où vous voudrez excepter dans les instincts immédiats et les activités de l'enfant lui-même».

1.2 L'approche behavioriste

Elle concerne toutes les méthodes coercitives qui constituent des applications du behaviorisme dont le postulat de base est : l'organisme répond aux stimulations de l'environnement extérieur (stimuli). Entre autres ténors de cette approche, on peut citer Robert Dottrens (1893-1984), B.F. Skinner (1904-1990), etc.

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

L'approche que Astolfi (1992) 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. C'est pourquoi on parle de conception de «petites marches». dans la mesure où pour faire passer l'élève d'un niveau de connaissance à un autre, il suffit de lui aménager un certain nombre d'étapes intermédiaires afin que chacune de ces étapes comporte une petite difficulté que l'élève arrivera à passer.

L'enseignant est chargé de préparer les stimuli (consignes de travail, exercices...) susceptibles d'engendrer les réponses attendues et de renforcer les bonnes réponses produites par l'élève. Exemples : la pédagogie par objectifs (PPO), l'enseignement programme, et autres. Que peut-on retenir de la PPO ?

1.2.1 La pédagogie par objectifs (PPO)

Née vers la fin du 19^{ème} siècle, la PPO a été fortement influencée par des théories relatives au :

- courant pragmatique américain, une philosophie de la réussite en porte à faux avec les thèses de la philosophie spéculative et idéaliste.
- 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.
- taylorisme et à la théorie de Mayo qui, en économie, mettent en avant la productivité et l'adhésion des travailleurs aux objectifs de l'entreprise.
- 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.

1.2.2 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 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 de l'école élémentaire».

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) de l'Enseignement élémentaire.

Les objectifs spécifiques c'est l'objectif qui désigne les résultats escomptés au terme du cours. Exemple : les élèves sauront distinguer les différentes fonctions de l'évaluation.

1.2.3 Comment formuler les objectifs opérationnels ?

Pour qu'une intention pédagogique tende à être opérationnelle (sur la quelle 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 Lansheere).

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...

1.2.4 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 ;

1.2.5 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.

1.3 L'approche constructiviste et socio constructiviste

Partant de la thèse que «Apprendre, c'est passer d'une conception ancienne à une nouvelle conception plus performante», le 20^{ème} siècle a connu un intérêt particulier pour les sciences. Dans cet élan, la psychologie s'est beaucoup intéressée au développement de l'enfant et à la manière dont il apprend : Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962), Lev Vygotski (1896-1934), Jérôme Bruner (1915-).

Le cognitivisme, en tant que courant de recherche, a permis d'allier plusieurs domaines (linguistique, psychologie, anatomie, neurosciences...) 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.

L'unanimité est entrain 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 statut de l'erreur change : elle n'est plus considérée comme une «faute», mais comme une partie intégrante de l'apprentissage.

A cet effet, le maître, garant de tout ce qui est conçu et exécuté en commun dans l'ordre, doit concevoir une démarche pédagogique qui, non seulement fasse émerger les représentations des élèves mais aussi et surtout, provoque la remise en question des représentations, éveille le désir d'apprendre, favorise le travail de groupe et engage l'apprenant dans une véritable activité de recherche où il se sent devenir acteur de son apprentissage.

1.3.1 La démarche de résolution de problèmes

La résolution problème est une démarche dans laquelle les élèves participent au processus d'investigation, de recherche et de définition de problème. 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 1 suivant :

Tableau 1
Démarche de résolution de problèmes

Etapas	Indications pratiques
Point de départ : l'élève est confronté à une situation problème	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, votre petit frère a reçu cet objet comme cadeau. Expliquez-lui ce que c'est et comment ça marche.
Recherche individuelle	Chaque élève propose ses hypothèses (au brouillon)
Recherche en groupes	Les élèves, en petits groupes, proposent des hypothèses
Présentation des productions des groupes	Chaque rapporteur présente les hypothèses de son groupe
Validation des hypothèses plausibles	Le groupe classe discute, on explique ses propres démarches et on valide les hypothèses plausibles
Institutionnalisation	Le maître apporte les éclairages nécessaires et aide à la formalisation des savoirs
Synthèse puis consolidation	Avec la participation des élèves, on fait la synthèse des acquis, ce qu'on peut retenir.
Evaluation	Le maître donne des exercices d'évaluation pour s'assurer que les objectifs sont atteints

1.3.2 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-automatique 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.

EXERCICE

- 1) Elaborez une fiche argumentée de géographie basée sur la stratégie de résolution de problèmes.
- 2) Traitez ce sujet de dissertation pédagogique
« Les méthodes basées sur l'exposé ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité de la classe. De ce point de vue, elles devraient être abandonnées dans toutes les classes ». Partagez-vous cette idée ?
- 3) Il y a une relation étroite entre la motivation et la stratégie de résolution de problèmes. Indiquez-la !

2 LES TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES

PRÉ TEST

Comme la Pédagogie par objectifs (PPO), la Pédagogie par le projet (PPP) et la Pédagogie de l'intégration (PI) ne sont pas des théories de l'apprentissage ; elles constituent des sortes de technologies au service des pédagogies.

- 1) En quoi le concept de «projet» a-t-il été à la base de la Pédagogie par le projet ?
- 2) C'est quoi la Pédagogie de l'intégration ?
- 3) Existe-t-il un rapport entre ces 2 pédagogies?

Recensez vos connaissances sur ces questions et confrontez-les aux informations qui suivent.

Introduction

2.1 La pédagogie par le projet (PPP)

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. Mais, 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.

Dans le domaine scolaire on peut trouver :

- **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.

Le concept de projet a fait naître une forme d'organisation des apprentissages basée sur une « mise en situation réelle ou simulée qui contribue à donner du sens aux apprentissages... » (Brigitte Doriath). Retenons que cette technologie au service des pédagogies privilégie la motivation des élèves en œuvrant pour la pertinence des apprentissages.

Les élèves doivent être des acteurs volontaires. Marc Bru et Louis Not (1987), 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 ».

2.1.1 Quelles sont 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.

2.1.2 Quels sont les intérêts de la PPP ?

- La pédagogie du projet est motivante.
- En effet, l'approche cognitiviste aborde la motivation en mettant 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 l'expression de l'auteur Astolfi.
- Les savoirs sont plus « vrais » et moins spéculatifs.
- L'objectif n'est pas atteint par hasard : on l'avait défini, planifié et mis en œuvre.

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.

Pour conclure, retenons que 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.

2.2 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.

2.2.1 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 également 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.

2.2.2 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.

2.2.3 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....) 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 (\neq 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 situation tirée 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 quelconque (inondations, incendie...) chez toi. 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 de même difficulté pour la compétence

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.

Etre 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 (année) parle «d'activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances».

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

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.

2.3 La pédagogie de l'intégration

2.3.1 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 dire ceci : «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 apprend à mobiliser ces connaissances et savoir-faire pour résoudre des situations problèmes qui ont 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).

2.3.2 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. Pourtant, «la connaissance des règles d'usage n'est rien sans l'usage» ;
- Maîtriser des notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe...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...) et de traçage de lignes ouvertes et fermées...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...ne conduit 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...», «merci...», «où se trouve...» ne signifie pas que les enfants sont capables d'aller chercher les informations nécessaires à l'organisation d'une sortie.

2.3.3 De quelles manières peut-on faire l'intégration ?

L'intégration progressive

Elle passe par des paliers de la compétence. Qu'est ce qu'un palier ?

«Les paliers d'une compétence se définissent à la fois par les niveaux intermédiaires des contenus, d'activités à exercer et de situations dans lesquelles ces compétences doivent s'exercer».

Exemple de paliers

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.

2.3.4 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

- Élaborer une situation d'évaluation (étape 1)

Contexte : (cf. exemple de situation)

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

- Déterminer des critères et indicateurs d'évaluation (étape 2)

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 succulants. Ensuite, jé jouer et gagner bocou de billes. Je suis rentrer 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).

Maîtrise la langue, la syntaxe est correcte (l'ordre des termes dans la phrase), les éléments de grammaire, orthographe...sont maîtrisés.

Exemples :

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 ¾ :

(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 ¾ des points aux critères minimaux.

- Élaborer un barème de notation (étape 3)
Critère 1, ses indicateurs, points attribués à chaque indicateur
Critère 2, idem
Critère 3, idem
- Administrer les épreuves (étape 4)
- Recueillir les données (étape 5)
- Traiter les données (étape 6)
- Prendre des décisions (étape 7)

EXERCICE

- 1) La PPP est au cœur de la motivation des apprenants. Expliquez cette idée.
- 2) Un jeune maître vous demande de lui expliquer la pédagogie de l'intégration. Que lui dites-vous en 5 phrases au maximum ?
- 3) Savez-vous pourquoi on dit que la pédagogie par projets (PPP) et la pédagogie de l'intégration ne sont pas des théories de l'apprentissage ? Si non, relisez l'objectif 1 du présent document !
- 4) La compétence est une connaissance en situation.
OUI ou NON . Justifiez votre réponse.

3 LES TECHNIQUES D'ORGANISATION DE LA CLASSE

PRE TEST

On dit souvent que la richesse des échanges dans une classe dépend grandement du type d'organisation mis en place par l'enseignant.

Listez les formes d'organisation que vous connaissez et dites leurs modalités de fonctionnement

Techniques d'organisation	Comment la pratique-t-on ?

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.

3.1 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.

3.1.1 Démarche d'organisation, de gestion et d'animation des groupes

Formation des groupes

Les conditions d'âge, du fait des problèmes psychologique liés à la structure mentale des enfants, notamment les tendances égocentriques qui constituent, à cet âge, un obstacle à la décentration et à l'objectivation qui requiert le travail de groupe, il pourrait être difficile d'envisager une systématisation, à la 1^{ère} étape, du 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) qu'on peut mener des travaux de groupes bien structurés.

La condition de nombre, 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 ce 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. «Y a pas à dire, on est plus intelligent à plusieurs que tout seul», Jean-Marc (douze ans).

3.1.2 Quels avantages tirer de la stratégie ?

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

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 (échange, entraide, confrontation...) 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 incitatives et mobilisatrices.

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

3.2 L'enquête

Les étapes de l'enquête sont : (i) l'élaboration du questionnaire ; (ii) la conduite de l'enquête et (iii) l'exploitation.

3.2.1 Elaboration 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.

3.2.2 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.

3.2.3 Exploitation

Réflexion sur les conditions de mise en œuvre pour amener les élèves à faire un bref compte rendu sur les 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.

Finalement, c'est la récapitulation générale on fait le point en vue de dégager un résumé.

3.3 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).

3.3.1 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 consignées au tableau par l'animateur

c- La phase de classement et d'exploitation des idées.

Elimination des idées éloignées du thème (après consensus).

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 constitue qu'un début pour une autre activité prévue afin d'avoir des idées plus claires sur une question et d'opérer un choix.

3.3.2 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.

3.4 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 surtout de faire jouer le phénomène de la catharsis et de surmonter certains blocages culturels qui auraient pu 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.

3.5 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.

3.5.1 Intérêt pédagogique

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

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

3.5.2 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 comprises.

3.5.3 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 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 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 faire élaborer la trace écrite finale.

EXERCICE

- 1) Elaborez une fiche d'histoire s'appuyant sur la technique de l'enquête.
- 2) Le travail de groupe est un cadre d'interaction permettant aux élèves d'atteindre un objectif commun dans des délais record. Au regard de votre expérience personnelle discutez cette affirmation.
- 3) Faites une étude comparative des techniques d'éducation abordées dans ce chapitre et dites laquelle suscite plus d'actions chez l'élève.

4 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

PRÉ TEST

«Les exercices constituent, pour le maître, un excellent moyen de contrôle des acquisitions».

- 1) Discutez cette idée et précisez si possible la signification, la portée et les limites du contrôle dans le domaine de la mesure des rendements scolaires.
- 2) Que vous inspire ce sujet ?
- 3) Le contrôle et l'évaluation sont-ils synonymes ?
- 4) Lisez les lignes qui suivent.

Introduction

Contrôler les produits d'apprentissage explique la tâche éprouvante de correction de cahiers de devoirs à laquelle se livre, chaque soir, le maître. En effet c'est le moment que le maître choisit pour analyser le travail des élèves et s'assurer de l'efficacité de son enseignement par la simple détermination de taux de réussites ou d'échecs. Cette conception, tributaire du fait que les exercices donnés étaient conçus comme des prolongements mécaniques des apprentissages, a longtemps prévalu. Le maître se contentait de donner une note et une appréciation par un signe conventionnel (de très bien à médiocre en passant par bien, assez- bien et passable).

Cette manière de faire pose problème. Que signifie évaluer ? Quelles sont les précautions à prendre ? Comment peut-on évaluer ?

4.1 Définition de l'évaluation

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de «ex-valuere», c'est-à-dire «extraire la valeur de» ou «faire ressortir la valeur de». L'évaluation est un système permettant de porter un jugement sur la valeur d'un objet. On peut aussi évaluer les performances ou les productions de quelqu'un. Elle peut s'exprimer à travers une note ou un jugement.

Au niveau des apprentissages, elle consiste à estimer dans quelle mesure les objectifs sont atteints. Présentation d'une démarche d'évaluation :

- Le point de départ, c'est l'intention et la détermination précise des objectifs que l'on désire évaluer.

- Il s'agira ensuite d'élaborer les instruments pertinents aptes à mesurer le degré d'atteinte des objectifs.
- En troisième lieu, l'évaluateur recueille et interprète les informations significatives et représentatives.
- Enfin, il prend une décision en rapport avec son jugement de l'atteinte ou non des objectifs. En effet, l'évaluation n'est pas une fin en soi.

Selon Jean-Marie De Ketele «évaluer signifie : (i) recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ; (ii) examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route ; (iii) en vue de prendre une décision ».

Remarque : Evaluation et contrôle, sont deux concepts qui sont quelque fois confondus. Il existe pourtant des différences. Retenons deux éléments qui permettent de les distinguer :

- L'évaluation s'inscrit dans une perspective pédagogique alors que le contrôle se situe dans une logique d'institution et de normes plus administratives que pédagogiques.
- L'évaluation s'insère systématiquement dans la pratique pédagogique alors que le contrôle est de nature occasionnel.

4.2 Fonctions et types d'évaluation

4.2.1 Les différentes fonctions de l'évaluation

- La fonction orienteuse ou prédictive : l'élève a-t-il des chances d'entreprendre avec succès l'apprentissage qu'on va lui proposer ? Est-il prêt pour le commencer ?
- De ce fait, l'évaluation prédictive est un test initial permettant de vérifier le niveau des élèves au début des apprentissages.
- La fonction régulatrice ou formative permet d'observer l'effet des situations d'apprentissage. L'évaluation formative est un outil didactique qui renseigne sur les stratégies utilisées dans le processus d'apprentissage.
- Enfin, la fonction sommative fait la somme des acquis. C'est un bilan. Lorsque ce bilan permet de décerner un diplôme, on parle d'évaluation certificative.
- En somme, il y a l'évaluation diagnostique au début, l'évaluation formative en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative à la fin des apprentissages.

4.2.2 Les différents types d'évaluation

- L'évaluation à interprétation normative : l'élève jugé en rapport à une norme, généralement à la moyenne de son groupe classe dans son école, dans sa région ou au niveau national. En d'autres termes, lors de ce jugement, l'élève est comparé aux autres élèves ou à un groupe de référence : elle peut revêtir une des fonctions citées ci-dessus.
- L'évaluation à interprétation critériée : L'élève est situé par en fonction de critères de réussite déterminés au préalable par rapport à l'objectif. Elle peut également avoir une des fonctions données par exemple : l'évaluation sommative critériée.

4.3 Caractéristiques des informations recueillies

Les trois qualités d'un recueil d'informations proposé par Xavier Roegiers (année), sont présentées dans le tableau 2 suivant :

Tableau 2
Qualité d'un recueil d'informations

Qualité	Question à poser	Ce qui est en jeu
Pertinence des informations	Est-ce que les informations que je choisis de recueillir sont les bonnes informations ?	Le choix du type d'informations à recueillir.
Validité des informations	Est-ce que mon dispositif de recueil d'informations garantit que les informations que je recueille sont celles que je déclare vouloir recueillir ?	Le dispositif de recueil d'informations, les instruments de recueil, et plus largement la stratégie.
Fiabilité des informations	Est-ce que les conditions du recueil d'informations sont telles que les mêmes informations seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment ?	Les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations.

4.4 Des outils d'évaluation

Révélateurs à réponse ouverte

L'évalué formule lui-même sa réponse :

- La réponse peut être brève : Quelle est la formule de l'aire du carré ?
- La réponse peut être longue : Pourquoi le chat est-il un bon chasseur ?
- La composition française : Un sujet à traiter.

Révélateurs à réponse fermée

L'évalué discrimine sa réponse parmi plusieurs réponses proposées par l'évaluateur. Les questions à choix multiples (QCM) : L'élève répond en faisant une sélection parmi plusieurs solutions proposées par l'évaluateur. Il y a en général une seule bonne réponse (ou la meilleure réponse), mais les autres réponses doivent aussi être plausibles, on les appelle distracteurs :

Exemple : C'est un carnivore
le chat – la poule - le mouton

La question dichotomique :

Exemple : le participe passé du verbe succéder est invariable oui – non

L'appariement :

Exemple : appariez les livres aux auteurs

A l'est d'Eden	Victor Hugo
L'étranger	Albert Camus
Rumeurs de pluies	John Steinbeck
Quatre-vingt-Treize	André Brink
Les sanglots de l'espoir	Hamidou Dia

L'échelle d'attitude : on invite les évalués à se prononcer sur des propositions relatives à une attitude à mesurer (du plus favorable au moins favorable).

Exemple : Pour ou contre l'excision.

Propositions	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord
L'excision est dangereuse pour la santé de la femme			
L'excision est un frein à l'épanouissement de la femme			
L'excision est une partie importante de notre culture			

Exemple : Que pensez-vous des enfants qui se nettoient les dents après chaque repas ?

Propositions	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord du tout
Se nettoyer les dents après chaque repas est dangereux pour les dents				
Se nettoyer les dents après chaque repas rend les dents propres				
Se nettoyer les dents après chaque repas use les dents				
Se nettoyer les dents après chaque repas rend les dents fortes				

La liste d'inventaire ou «Check List» souvent utilisée pour l'évaluation d'un savoir-faire, d'une démarche ou d'une méthode. On l'appelle aussi liste de vérification ou de contrôle :

Exemple : pour faire démarrer une voiture, il faut :

- Faire entrer la première vitesse
- Libérer l'embrayage en accélérant légèrement
- Appuyer sur l'embrayage
- Baisser le frein à main
- Vérifier qu'une vitesse n'est pas déjà en position

La liste récapitulative ou de classement

Exemple : parmi les conséquences suivantes de la sécheresse, indique, dans l'ordre, les 3 qui ont le plus d'impact dans votre localité

- a- _____
- b- _____
- c- _____

4.5 Les modalités d'évaluation

- L'auto-évaluation : l'élève évalue sa propre production en se servant d'un ensemble de critères et d'indicateurs.
- L'évaluation mutuelle ou co-évaluation : deux ou plusieurs élèves évaluent leurs productions respectives en se servant d'un ensemble de critères et d'indicateurs.
- L'hétéro-évaluation : l'évaluateur a un statut d'enseignant ou de formateur.

5 DE LA REMÉDIATION

Rappelons que l'évaluation n'est pas une fin en soi. Daniel Stufflebeam (1980) disait de la remédiation qu'elle est une activité pour nous donner les moyens de prendre une décision. Quelles décisions prendre après l'évaluation ?

- Passer à des acquisitions nouvelles ;
- Mettre en œuvre un dispositif de remédiation.

Il existe, de ce point de vue, une relation congénitale entre la remédiation et l'évaluation.

En atteste la définition qu'en donne Gilbert Delandsheere dans le dictionnaire de *l'Évaluation et de la recherche en éducation* (1979). Pour Delandsheere «elle intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser».

5.1.1 Comment faire la remédiation ?

Les démarches de remédiation s'inscrivent dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'élève. Elles se basent sur la notion d'«erreur», que l'on exploite en vue d'une remédiation relative à des lacunes précises.

Rappelons que le triomphe du constructivisme (et du socio constructivisme) a entraîné une reconsidération du statut de l'erreur. Longtemps considérée comme une «faute», l'erreur apparaît peu à peu comme l'un des pivots de la démarche pédagogique. C'est une non réussite signifiante à travers laquelle l'enfant nous délivre un message : «c'est là que j'ai besoin d'aide, qu'un pied bloque la porte que je cherche à ouvrir».

C'est en questionnant l'erreur qu'on comprend le fonctionnement cognitif de l'apprenant et qu'on arrive à améliorer les apprentissages.

La démarche de «diagnostic – remédiation» comprend quatre étapes principales :

- Le repérage des erreurs ;
- La description (ou la catégorisation) des erreurs ;
- La recherche des sources d'erreurs ;
- La mise en place d'un dispositif de remédiation.

5.1.2 Le repérage des erreurs

C'est un travail technique de correction. Il faut l'effectuer en contexte. Il faut aussi éviter l'arbre qui cache la forêt.

Exemples :

- Tu leurs a donné des bonbons.
L'erreur est moins d'avoir oublié le «s» de a (tu *as*) que d'avoir mis un «s» à «leur».
- On a jamé le temps de terminer nos devoirs en classe.
La faute sur «jamais» n'est rien par rapport à «n'» omis devant le a
- Mon père se met en couleure
L'erreur principale n'est pas d'avoir mis un «e» au mot «couleur», mais surtout de se tromper de mot : l'élève utilise à la place du mot «colère» le mot « couleur » (erreur de lexique).

5.1.3 La description (ou la catégorisation) des erreurs

Elle se fait en référence à des critères de catégorisation. D'abord des «macro-critères» puis on peut avoir des critères plus fins.

Exemples de macro-critères :

En français :

- les erreurs relatives à la ponctuation ;
- les erreurs relatives syntaxe ;
- les erreurs relatives au lexique ;
- les erreurs relatives à la cohérence du texte ;
- les erreurs relatives à l'orthographe.

En mathématique:

- les erreurs relatives aux nombres ;
- les erreurs relatives aux grandeurs ;
- les erreurs relatives à la géométrie ;
- les erreurs relatives à la résolution de problème.

Exemples de critères plus fins :

En français, par rapport à l'orthographe :

- orthographe d'usage : confusion d'homonymes (il a un peau de lait, pour un pot de lait)
- orthographe grammaticale : problèmes d'accord...

En mathématique, par rapport aux grandeurs :

- transformation de grandeurs (2 kg = 200 g)
- choix de l'unité (la porte a 2 cm de hauteur)

5.1.4 La recherche des sources d'erreurs

Il existe des typologies des sources d'erreurs des élèves. On peut citer :

- les erreurs relatives à la situation ;
- les erreurs relatives à la compréhension des consignes ;
- les erreurs relatives aux opérations intellectuelles ou témoignant des conceptions des élèves ;
- les erreurs relatives à l'acquis antérieur ;
- les erreurs liées à la maîtrise du français ou ayant leur origine dans une autre discipline ;
- les erreurs dues à la complexité propre du contenu.

L'identification des sources d'erreurs est une opération délicate. Les sources d'erreurs sont le plus souvent à rechercher dans les structures cognitives de l'élève. Il faut les exprimer de façon suffisamment précise afin de pouvoir y apporter une remédiation. Il s'agit surtout d'émettre des hypothèses et de les vérifier avant de passer à la remédiation

Exemple :

- On a jamé le temps de terminer nos devoirs en classe.
Hypothèse 1 : inattention provoquée par l'idée d'une liaison.
Hypothèse 2 : manque de maîtrise de la négation en français.
- La chaise je suis assis est sale.
Hypothèse 1 : non maîtrise des pronoms relatifs.
Hypothèse 2 : interférence entre deux langues (wolof et français).
En wolof on dit «siis bi ma took ...» = «la chaise je suis assis...»
Il faut découvrir la source des erreurs pour apporter la réponse idoine.

5.1.5 La mise en place d'un dispositif de remédiation

La remédiation peut être collective et/ou différenciée.

Collective :

- révision (il n'y a pas d'insuffisance sérieuse, mais il est bon de consolider les acquis) ;
- consolidation (une majorité d'élèves ont quelques insuffisances) ;

- ré apprentissage (la majorité des élèves ont de sérieuses insuffisances).

Différenciée :

- travail par groupes de niveaux ;
- travail par contrat : une sorte de contrat de travail est négociée avec l'élève qui devra l'exécuter dans un temps déterminé d'un commun accord ;
- travail par tutorat.

5.1.6 Le dispositif de remédiation

Une fois que le diagnostic est fait à partir des erreurs commises par chaque enfant ou par la classe toute entière, le maître organise la remédiation en quatre étapes.

Etape 1 : Détermination des grands axes de la remédiation

- difficultés principales à travailler ;
- choix d'une stratégie de remédiation collective ou individuelle ou différenciée.

Etape 2 : Dispositif de remédiation

Il s'agira de déterminer le niveau de la remédiation en fonction du diagnostic.

- révision ?
- consolidation ?
- ré apprentissage ?

Etapes 3 : Sélection d'outils de remédiation

Des outils de remédiation appropriés sont sélectionnés :

- fiches de travail individuel ;
- des exercices ciblant les difficultés rencontrées ;
- des supports pour le ré apprentissage ;
- des fiches d'auto évaluation recensant par discipline ce qui est appris et ce qui est réussi.

Etape 4 : Suivi et évaluation de la remédiation

- Les résultats de la remédiation sont évalués selon les mêmes principes que lors de la première évaluation et avec les mêmes critères et indicateurs. Cependant les exercices peuvent changer.
- Ne jamais oublier l'activité de métacognition pour permettre à l'élève de prendre, vis-à-vis de ses erreurs, le recul nécessaire à leur traitement. Il

s'agit moins de donner les réponses que d'amener l'apprenant, par les explications et les activités proposées, à les trouver lui-même.

EXERCICE

- 1) A l'issue d'une évaluation faite dans votre classe vous constatez que 2/3 des élèves ont satisfait convenablement aux épreuves d'évaluation. Dites ce que vous comptez faire et comment vous allez le faire.
- 2) A cet objectif «à la fin de la séquence pédagogique, les élèves doivent être capables de classer des noms masculins et des noms féminins donnés en désordre», proposez trois exercices en congruence avec cet objectif.
- 3) L'évaluation est une description quantitative du produit ou du comportement. Qu'en pensez-vous ?
- 4) Donnez des exemples d'objectifs spécifiques (O.S) dans les trois domaines taxonomiques et proposez un outil d'évaluation pour chacun d'eux.

Pour en savoir plus...

Viviane et Gilbert De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Édition PUF, 1992.

Situations d'intégration

- Contexte : Après le module portant sur des éléments de pédagogie générale, le formateur vous propose, en guise de conclusion, les propos suivants de Perrenoud (1999) : «L'approche par compétences dans la réécriture des programmes scolaires n'est peut-être que le dernier avatar d'une utopie très ancienne : faire de l'école un lieu où chacun apprendrait librement et intelligemment des choses utiles dans la vie...»

Consigne : Expliquez en une page et demie au maximum ces propos en montrant comment l'APC et la Pédagogie de l'intégration intègrent et dépassent les pratiques pédagogiques précédentes.

Attention : tous les concepts que vous emploierez devront être explicités.

- Contexte : A la fin du module, vous êtes désigné pour apporter à vos camarades absents lors de la formation, des éléments d'informations relatifs aux différentes conceptions de l'apprentissage.

Consigne : Elaborez une présentation mettant en exergue le caractère évolutif des modèles et démarches pédagogiques.

Sujets à traiter :

- 1) «Les méthodes basées sur l'exposé ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité de la classe. De ce point de vue, elles devraient être abandonnées dans toutes les classes». Partagez-vous cette idée ?
- 2) Elaborez une fiche argumentée intégrant deux techniques d'animation de la classe.

EVALUATION DE LA FORMATION

Deux formes d'évaluation sont retenues :

- Des évaluations formatives suivies de remédiations assurées par les formateurs tout au long de la formation.
- Une évaluation certificative sur la base d'épreuves nationales qui se déroulera le même jour dans toutes les EFI.

Les épreuves du CFS 1 et du CFS 2 sont construites uniquement à partir des compétences développées dans les fascicules de la FCD et elles sont choisies par une commission convoquée par la DEXC, conformément aux dispositions de l'arrêté en vigueur. L'administration, l'anonymat et la double correction de ces épreuves sont placées sous la responsabilité de l'IA qui composera les commissions de surveillance et de correction.

Pour le CFS 1, l'épreuve portera sur une dissertation de psychopédagogie ou de pédagogie générale ; elle sera notée sur 20 avec un coefficient de 2.

Pour le CFS 2, l'épreuve portera sur l'élaboration d'une fiche pédagogique argumentée ; elle sera notée sur 20 avec un coefficient de 2.

La moyenne des notes de contrôle continu sera affectée du coefficient 1.

S'agissant de l'oral, les épreuves porteront sur la législation ou la déontologie et la critique de cahier aussi bien pour le CFS 1 que le CFS 2 ; la moyenne des deux notes sur 20 sera affectée du coefficient 2. À cet effet, la commission sera composée d'un formateur qui en assure la présidence, d'un directeur d'école et d'un instituteur (pour le CFS 1) ou d'un instituteur-adjoint (pour le CFS 2).

Les candidats ayant obtenu la moyenne (notes aux épreuves orales et écrites et note de contrôle continu) égale ou supérieure à 10/20 seront déclarés admis. Aucun repêchage n'est autorisé. L'admission aux examens est sanctionnée par le Certificat de Fin de Stage 1 (CFS 1) pour le niveau Bac et le Certificat de Fin de Stage 2 (CFS 2) des EFI (1) pour le niveau BFEM.

La décision d'admission au CFS 1 et CFS 2 est signée par le DEXC. L'obtention de l'un ou l'autre de ces diplômes dispense les titulaires, respectivement, des épreuves écrites d'admissibilité du CAP et du CEAP.