

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Oran's Higher Teachers College
AMMOUR Ahmed



المدرسة العليا للأساتذة بهران
عمور احمد

DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES

Section de français

POLYCOPIE DU MODULE

DIDACTIQUE DU FLE

NIVEAU : 3^{ème} année (PES)

Elaboré par : Mme Achab Djamila

Année 2021/2022

OBJECTIF ET CONTENU DU MODULE : DIDACTIQUE DU FLE

Ce polycop a été élaboré pour les étudiants de 3^{ème} année de l'école normale supérieure d'Oran dans le cadre du module : Didactique du FLE. Ce polycop pourrait servir de guide pour les étudiants afin qu'ils puissent trouver des réponses dans différents cours proposés tout le long du programme annuel. L'étudiant pourra également remettre et réutiliser ces acquis dans le contexte algérien et enfin, s'ouvrir aux pistes réflexives contemporaines de la didactique du FLE et des langues étrangères. L'importance de ce module tient au fait que la didactique est une discipline qui est au carrefour de plusieurs autres disciplines appelées disciplines contributives : les théories d'apprentissage, les courants linguistiques, les sciences de la communication et de l'éducation. Ainsi, il serait incontournable de saisir quelques notions élémentaires et indispensables à la compréhension de la didactique, des ancrages théoriques et de leurs évolutions. Dans cette optique, il serait judicieux de cerner les notions relatives à l'apprentissage et les théories qui l'expliquent, afin de pouvoir comprendre les choix et ancrages qui sous-tendent chaque méthodologie.

PROGRAMME

Partie I : Rappels

1/ Appropriation : Acquisition/ Apprentissage

2/ Situation d'enseignement/ apprentissage

Partie II

Cours1 : Qu'est-ce que la didactique ?

Cours2 : relation entre pédagogie et didactique

Cours3 : Le triangle didactique

Cours4 : La transposition didactique

Cours5 : Le contrat didactique

Cours6 : Enseignement/ apprentissage

Cours7 : Taxonomie de Bloom

Cours8 : Stratégie d'apprentissage

Cours9 : Pédagogie du projet

Cours10 : Approche par les compétences

Cours11 : L'évaluation

Première partie : RAPPELS

I. Appropriation : acquisition/apprentissage

1. Appropriation

S'approprier est le fait de rendre propre à son usage personnel. L'apprenant s'approprie des savoirs, des savoir-faire linguistiques et des habilités à coproduire de la parole en français. En didactique, l'appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes : l'acquisition et l'apprentissage.

Appropriation

Acquisition

Apprentissage

2. Acquisition

De même qu'un enfant s'est appropriée une langue première d'une manière « naturelle », par simple exposition à celle-ci, un adulte (ou un enfant) est capable d'en faire autant pour une langue étrangère. Cette acquisition s'effectue par simple réactivation des processus d'acquisition. Selon Bernard PY l'acquisition est « *le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2* ». (Py in Cuq et Gruca, 2002 : 110)

Acquisition = Appropriation naturelle.

Cette idée sous-tend les séjours linguistiques, les bains linguistiques et les classes d'immersion. C'est une manière d'appropriation qui a apporté des résultats, mais est-elle la plus efficace ? Plusieurs paramètres entrent en jeu ; comme l'âge où commence cette exposition à la langue cible, la durée, les enjeux de cette appropriation via acquisition.

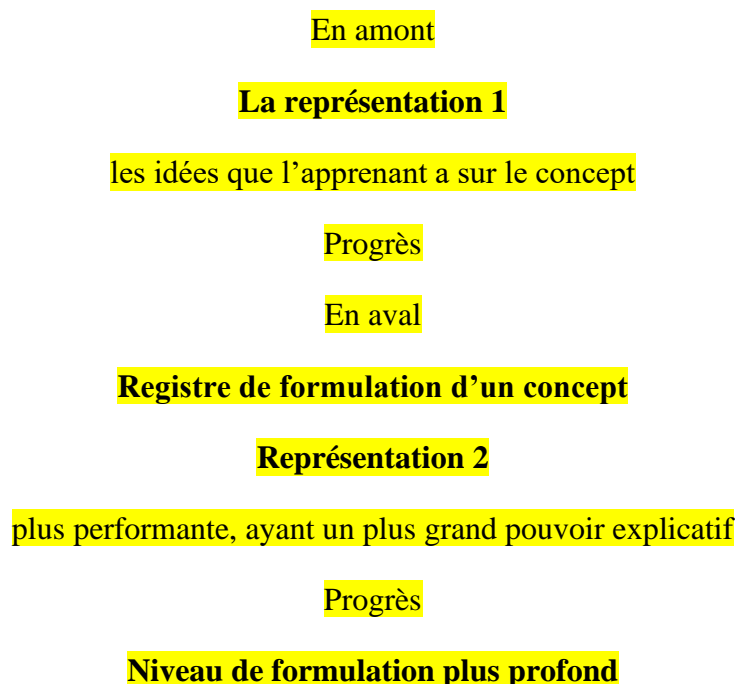
3. Apprentissage

Selon Ph. Meirieu (2002 : 55), pour apprendre une information, il faut que celle-ci s'inscrive dans un projet d'utilisation, ce qu'il lui donnera du sens, de la signification. L'apprenant perçoit les informations de son environnement, cette perception est accompagnée d'un processus de sélection car le sujet n'identifie que les informations qu'il aura à utiliser dans son projet (la tâche qu'il aura à accomplir). C'est ce projet de l'apprenant qui va associer ces deux processus simultanés (perception/sélection) et représente leur finalité.

Dans la même optique, Marie-José Barbot et Giovanni Camatari (1999 :50) considèrent l'apprentissage comme l'adaptation qui n'est plus une réponse de l'organisme aux exigences de l'environnement, mais plutôt le résultat d'une sélection d'informations (effectuée par cet organisme et significative pour lui) afin de préserver son autonomie et sa clôture organisationnelle. En effet, tout apprenant dispose, et cela, en amont de tout processus d'apprentissage, d'un ensemble de connaissances antérieures et d'un mode d'explication qui vont orienter sa manière d'apprendre. Il s'agit de représentations ; ensemble d'attitudes, d'idées véhiculés inconsciemment par un apprenant et affectant son apprentissage. Ces représentations disposent d'une force qui leur permet d'apparaître comme la nature même des choses et se revendiquent «*traduction immédiate du réel* » (S. Moscovici in P. Meirieu, 2002 :51).

Pour qu'il y ait un apprentissage (progrès) d'un concept, la représentation du départ que l'apprenant a de ce concept doit subir des transformations afin d'arriver à une signification plus approfondie de ce même concept. En effet l'apprenant vient toujours avec des représentations, des pré-requis. Au cours de l'apprentissage, le sujet apprenant reçoit de nouvelles données aux quelles il interagit en les intégrant à sa première représentation du départ. Les pré-requis se transforment et la représentation devient plus cohérente, plus convaincante, plus crédible et plus approfondie. C'est ce que P. Meirieu (2002 : 61) appelle «*un registre de formulation d'un concept* ».

Nous pouvons présenter la dynamique générale de l'apprentissage par le schéma suivant :



Progrès

Ainsi de suite

PORQUIER R. et PY B (2008 : 13) présentent l'apprentissage comme étant « *une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes relevant d'aspects pédagogique et métalinguistique* ». Ces contraintes ont pour effet de dérégler l'acquisition sous prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer. Selon les mêmes auteurs, l'apprentissage est présenté comme un aspect parasitaire à l'acquisition.

Donc, il n'y a pas d'acquisition pure ni d'apprentissage pur. Toute acquisition fait appel à un minimum de stratégies d'apprentissage. Tout apprentissage déclenche un processus d'acquisition plus au moins important selon la motivation et l'implication de l'apprenant.

II/ Qu'est-ce qu'une situation d'enseignement/apprentissage ?

L'élargissement du public scolaire (école obligatoire jusqu'à 16 ans) a entraîné une hétérogénéité des apprenants dans les classes, nécessitant de réfléchir à d'autres parcours d'enseignement et à la diversification des démarches et activités selon les disciplines.

La situation d'enseignement/apprentissage est une situation particulière de communication qui articule trois composantes :

- un formateur (enseignant) ayant l'intention d'instruire, de faire apprendre et d'apprendre à apprendre, donc de provoquer un apprentissage précis,
- des formés (élèves) venus pour apprendre,
- un contenu d'enseignement.

Ces trois composantes font que l'on passe d'une situation A à une situation B, en passant par des actions précises, le but est de faire acquérir de nouvelles capacités. En effet, enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement.

L'enseignant qui cherche à atteindre son objectif se tourne vers la psychologie et ses recherches pour avoir des réponses à ses interrogations.

L'enseignement, pour être efficace, doit avoir recours à des techniques de guidage et de résolution de problèmes, rendant l'apprenant plus autonome.

Pour la problématique du domaine, les notions fondamentales suivantes sont retenues :

- L'inné et l'acquis : L'homme naît avec des dispositions qui lui permettent de comprendre et de parler une langue, à la naissance, l'enfant a la possibilité d'apprendre toute langue.

L'environnement linguistique et social est incontestable.

Pour un enfant, l'acquisition d'une deuxième langue ressemble à l'acquisition de la langue maternelle. Quand on apprend une langue étant adulte, on perd la facilité d'acquisition, mais on développe des stratégies : connaissance des phénomènes linguistiques, conceptualisation.....

Le rôle de la mémoire dans le processus d'acquisition

L'apprentissage ne peut se faire sans un travail de la mémoire. Le système cognitif est muni d'une mémoire qui permet à l'organisme de réagir différemment à des événements semblables. Les différents types de mémoire :

- mémoire à court terme : système qui permet de conserver l'information pendant un laps de temps court (l'acquisition du sens d'un mot, mais qu'on oublie par la suite, ...),

- mémoire à long terme : système qui permet de conserver les informations le plus longtemps (l'acquisition de règles grammaticales, ...),

- mémoire procédurale qui concerne les apprentissages et les procédures (le savoir-faire), exemple : « comment se présenter, rédiger une lettre administrative, »,

- mémoire lexicale qui stocke la forme phonétique et orthographique du mot.

Partie II/ COURS1 : QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE ?

Le mot "didactique" vient du grec ancien *didaktikós* (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe *didáschein* (« enseigner », « instruire »).

Ancrage historique...

L'étymologie : origine grecque (didaskhein == enseigner)

Comenius au XVIIe siècle propose dans « La grande Didactique : *«Le terme didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. [la didactique] a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage [...].»*

On emploie souvent l'adjectif didactique pour préciser qu'une technique ou qu'un matériel est utilisé à des fins d'enseignement. La didactique, c'est la science qui a pour objet l'étude des méthodes et des théories de l'enseignement. ... Ce qui est destiné à enseigner (ex. : matériel, manuel didactique). La didactique, c'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.

On distingue :

- La didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.);
- La didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative. En tant qu'adjectif, le mot "didactique" qualifie ce qui concerne les méthodes et les pratiques de l'enseignement, ou l'enseignement à proprement parler. On emploie souvent l'adjectif *didactique* pour préciser qu'une technique ou qu'un matériel est utilisé à des fins d'enseignement (Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française).

Comme adjectif, "didactique" concerne :

- Ce qui est destiné à enseigner (ex. : matériel, manuel didactique);
- Ce qui appartient à une langue de spécialité (terme didactique).

La didactique, c'est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

S'il est adjectif, le mot "didactique" se réfère également à ce qui est instructif, explicatif, pédagogique (ouvrage didactique, poème didactique) (Wiktionnaire).

Quelques définitions de la didactique selon quelques auteurs

Selon R. Galisson : « *[La didactique est] une discipline interventionniste, [qui] place la conception et la réflexion sur les tâches et les dispositifs d'enseignement au cœur des travaux [...]* ».

-Selon H. Besse : « *[La didactique est un] ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants [...]* »

- Selon M. Dabène : « *[La didactique est] une modélisation centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe en recherche-action, [...]* »

-Selon Y. Reuter : « *[La didactique est] centrée sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du «français» (ou plutôt du Français?) et les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. [...]* »

Selon L. Porcher : « *[La didactique est] un champ des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées [...]* »

Ainsi, pourrait-on dire que la didactique est la science qui s'intéresse aux méthodes et aux contenus des enseignements en étudiant comment les contenus d'une discipline sont transmis et comment les élèves se les approprient.

Si la didactique s'intéresse au contenu d'une discipline, elle consiste à en repérer les principaux concepts qui s'y rattachent, à les explorer en s'intéressant à leur histoire, à leurs évolutions respectives et à la façon dont ils ont trouvé leur place dans l'enseignement.

La didactique étudie donc le fonctionnement de ces concepts et les pratiques sociales auxquelles ils renvoient ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils sous-tendent. Elle conduit alors à comprendre les exigences d'un enseignement. Par l'intérêt qu'elle y porte et les activités de repérage, d'exploration, d'étude et de compréhension, la didactique semble bien qualifier une recherche qui se rapporte à l'enseignement. C'est parce qu'elle est à distance de l'immédiateté pédagogique qu'elle peut analyser l'objet du savoir à travers ses différentes composantes et définir les stratégies pour son enseignement. Si on en conclut que la didactique cherche à assurer la transmission optimale des connaissances propres à une discipline, on se place alors, exclusivement du côté de l'enseignant.

Il apparaît cependant que cette science a évolué car elle ne s'intéresse plus uniquement au "comment enseigner", elle tente aussi de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève, c'est-à-dire le "comment apprendre". Ce déplacement au côté de l'apprenant met en garde contre ce qu'on pourrait appeler les effets " pervers " de la didactisation ou du processus enseigner car, plus l'enseignant se centre sur le savoir qu'il enseigne, moins il laisse de place à l'apprenant pour que ce dernier construise lui-même le savoir à apprendre.

Vers une définition de la didactique « La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant. » (Johsua et Dupin, 1989)

La didactique, c'est...

Une activité scientifique (bibliographie, communauté, données, langage) ,, dont l'objet est l'étude de la construction de savoirs identifiés,

Par des apprenants qui construisent des connaissances,

Placés dans une institution de formation,

Où ils interagissent avec des enseignants,

Éventuellement par l'intermédiaire de dispositifs informatisés.

Les objectifs de la didactique

Les objectifs de la didactique c'est :

-Elaborer des outils théoriques,

- Optimiser le processus d'apprentissage,
- Fonder les pratiques pédagogiques,
- Hypothèses pédagogiques,
- Approches épistémologiques,
- Approches psychologiques,
- Et bien d'autres... Sociologie, Linguistique...

ACTIVITE : (Benhouhou, N. ENS Alger)

Expliquez la définition de la notion de didactique proposée par Jean-Maurice Rosier : « (...) la didactique n'est pas seulement une discipline de référence pour la pratique enseignante, elle est une discipline d'action et d'intervention, carrefour entre savoirs savants propres qu'il faut modéliser pour en faire des objets d'enseignements (logique de la recherche), savoirs de référence qui n'ont pas à être enseignés (à dominante psychologique), qu'il convient de croiser avec les savoirs issus de l'expérience (logique scolaire) pour permettre la facilitation, l'amélioration des pratiques de terrain et l'appropriation par les élèves des savoirs langagiers et culturels. » [2002 : 101]

CORRIGE

Les mots-clés à dégager de cette définition sont : - « discipline d'action et d'intervention » : l'enseignant agit et intervient en classe pour transmettre non pas seulement le « savoir » mais surtout le « savoir-faire », ainsi les « objets d'enseignement » doivent être facilités pour que les élèves s'approprient le savoir-faire en langue, en somme aider l'apprenant à interagir en français dans les situations de communication qui se présentent à lui. - « modéliser » veut dire agir face à l'objet d'enseignement (exemple : un savoir grammatical) pour le rendre accessible à l'apprenant et en faire un usage adapté à la situation de communication. - « appropriation » est une notion-clé qui permet de développer les savoirs en langue utiles aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école.

COURS 2 : LA RELATION ENTRE LA PEDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE

La didactique mentionnée comme science auxiliaire de la pédagogie laisserait-il entendre une forme de complémentarité entre les deux et, si tel est le cas, qu'est-ce qui les distingue alors ?

Appuyons-nous à nouveau sur quelques définitions. Jean-Marie Labelle, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg déclare que : *la pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque*. Il met l'accent sur les aspects relationnels de l'apprentissage. Pour Georges Lerbet, directeur de la collection " Cognition et Formation ", *si la didactique procède de la gestion de l'information, le domaine de la pédagogie est celui de l'économie de la médiation ou de la communication*". Pour Jean Claude Filloux, la pédagogie d'abord " *art* " est devenue " *science d'éduquer* " car il s'agit de développer un corps de connaissances sur la problématique psychologique en jeu dans le rapport enseignant / enseigné de même que sur le rapport de l'apprenant aux contenus. Enfin, pour d'autres auteurs, on trouve un lien de subordination de la pédagogie à la didactique parce que la première constitue la composante appliquée de la seconde. Puisque la didactique est étroitement rattachée à une discipline, on pourrait la situer comme la dimension qui s'intéresse au phénomène " apprendre quelque chose " ce qui nous amènerait à considérer la pédagogie comme la dimension qui s'intéresse plus particulièrement au phénomène " apprendre quelque chose à quelqu'un ".

Différence entre didactique et pédagogie

La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. La didactique est fortement ancrée dans sa discipline, la pédagogie traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe.

La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe. Cette dernière s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs. Elle s'intéresse aussi aux modes de relations entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Elle s'adapte aux multiples événements pouvant survenir dans une classe.

Le pédagogue prendra dans un premier temps la place du didacticien pour analyser la nature des contenus de sa discipline et identifier le public.

Le choix d'exercices et d'applications associés seront décidés dans un second temps. Le style pédagogique sera corrélé à la personnalité de l'enseignant.

Le didacticien se demandera :

- Quelles sont les connaissances à faire passer ?
- Comment les élèves vont-ils les intégrer ?
- Quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre ?

Il se concentre sur sa discipline, il s'interroge sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et apprécie la cohérence entre les savoirs et leur progression.

Le pédagogue se dira :

- Quelle organisation mettre en place ?
- Quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ?
- Quel enchaînement dans les applications ?

Il cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation.

Ces deux disciplines sont donc complémentaires.

La pédagogie se distingue de la didactique, qui elle est propre à un domaine donné, on parle par exemple de didactique du français ou de didactique des Mathématiques. La didactique est l'étude d'une discipline donnée et des savoirs qu'elle renferme on parle alors de "Savoirs savants".

La pédagogie s'intéresse tout particulièrement à l'apprenant et à la manière dont il va apprendre; alors que la didactique est étroitement liée au domaine et à la discipline concernée. La pédagogie est donc largement transdisciplinaire.

La didactique et la pédagogie s'intéressent aux mêmes acteurs : le savoir comme objet d'étude et le couple professeur et élèves. Toutefois, elles se distinguent entre elles par les objets étudiés. La didactique se préoccupe des questions touchant l'acte d'enseigner qui relève des disciplines et se distingue par sa nature épistémologique (nature des connaissances à enseigner) alors que la pédagogie renvoie à la conduite d'une classe, c'est-à-dire aux aspects

éducatifs et relationnels qui seraient déterminants pour la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Elle s'intéresse aux conditions qui favorisent l'apprentissage, entre autres aux démarches, aux stratégies d'apprentissage, aux pratiques des enseignants, aux relations entre l'enseignant et l'apprenant et aux profils d'apprentissage de ces derniers.

La pédagogie se compose de deux domaines : celui des doctrines pédagogiques qui renvoie aux théories sur l'éducation (Rousseau, Decroly, Montessori, Frenet) et celui des méthodes pédagogiques (Skinner, Piaget) qui renvoie à la mise en pratique des doctrines avec des outils, des techniques et des organisations éducatives (présentiel, formation à distance). Develay (1996) a résumé la distinction entre didactique et pédagogie comme suit : « *Certes pédagogie et didactique s'intéressent toutes les deux aux processus d'acquisition (en se centrant sur l'élève) et de la transmission (en se centrant sur l'enseignement) des connaissances. Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances. Tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes* ». Par analogie, on peut dire que la pédagogie (côté apprentissage) et la didactique (côté enseignement) sont les deux faces d'une même pièce de monnaie. Elles ne s'opposent pas mais sont complémentaires d'une même réalité : l'éducation.

Le didacticien est donc un spécialiste de l'enseignement de sa discipline. Au sens large, c'est un médiatiseur de contenu qui met en forme des contenus selon des formats qui facilitent l'acquisition de compétences éducatives. Il s'interroge surtout sur les notions, les concepts et les principes qui, dans sa discipline, devront se transformer en contenus enseignés. Il cherche les moyens d'enseignement des concepts scolaires et des stratégies de leurs acquisitions en prenant en considération le vécu éducatif des sujets apprenants.

Le pédagogue, pour sa part, s'intéresse principalement aux pratiques éducatives, aux finalités de l'éducation, aux méthodes pour transmettre les savoirs, à la relation humaine du couple professeur-apprenants et à ses multiples facettes (encadrement, suivi des apprentissages, relation d'aide).

ACTIVITE :

Citation de Develay : Didactique et pédagogie sont tricotés ensemble **au niveau de l'action**.
Expliquez

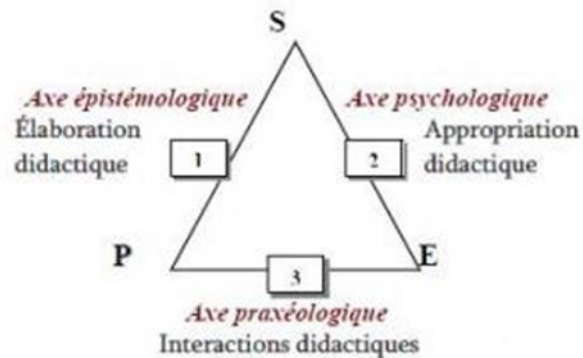
Corrigé :

En effet, elles sont associées :

- La didactique s'interroge sur la planification, la régulation des objectifs, quant à la pédagogie utilise les données établies par la didactique pour susciter les meilleurs apprentissages.
- Le didacticien réfléchit, établit des objectifs / le pédagogue les concrétise sur le terrain (en classe) / le didacticien revient à la charge pour évaluer ces apprentissages et apporter des correctifs si besoin est → relation cyclique et complémentaire.

COURS N°3 : LE TRIANGLE DIDACTIQUE

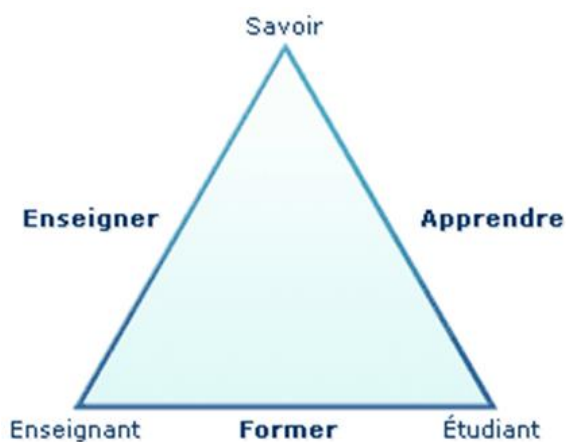
On peut représenter visuellement les interactions qui lient les trois acteurs (objet : savoir scolaire – sujet : professeur – sujet : les élèves) qui interviennent dans une situation didactique par un triangle où chaque acteur se trouve à un des sommets et les côtés les reliant entre eux symbolisent les interactions (champs de force) qui mettent en jeu un processus.



Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique.

Le système didactique, qui apparaît dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné, est formé des interrelations produites entre les trois actants suivants : le savoir (en l'occurrence scolaire), le professeur et l'élève.

Triangle didactique de Houssaye



Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.

Jean Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. Prenons le cas de l'enseignement traditionnel, il privilégie le savoir ou programme et le corps professoral avec ses charges de travail à respecter, les élèves ne sont pas entendus et font alors du chahut ou dorment. De même dans l'enseignement non-directif, la relation pédagogique est primordiale et le savoir est soit inexistant soit réinventé. Enfin dans les TICE, les enseignants ont peur d'être exclus/inutiles ou surchargés de travail pour les ressources pédagogiques, car c'est la relation savoir-étudiant, apprendre qui est privilégiée.

"Enseigner", "apprendre", "former", "éduquer"... ne sont pas que des mots différents signifiant des facettes d'une même réalité ; au contraire, ils traduisent autant de postures pédagogiques possibles selon que l'on privilégie un sommet ou une relation entre deux sommets. Ces postures reflètent souvent des positions idéologiques et des systèmes de valeur différents qui préexistent à l'utilisation des technologies.

En quoi les TICE vont-elles modifier ces postures ? Comment vont-elles s'intégrer dans le triangle pédagogique : sur un sommet ? Sur un côté ? Seulement dans l'environnement ? A quoi et qui vont-elles servir ? Existe-t-il des postures plus "accueillantes " aux usages des technologies ?

Voici 5 postures qui sont distinguées et explicitées avec une phrase-clé, une description, et un tableau des responsabilités entre l'enseignant, l'étudiant et la technologie

- La posture savoir : « Pour moi, l'important c'est le savoir. Produire le savoir est la raison d'être essentielle de l'université et du travail d'enseignant-chercheur. »
- La posture enseigner : « L'important, c'est de transmettre le savoir à des étudiants. La mission de l'Université, c'est de diffuser le savoir, de le proposer au plus grand nombre, et de valider par un diplôme. »
- La posture former: « L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs. La mission de l'Université, c'est de former des citoyens, apte à argumenter leurs opinions dans les règles de la démocratie en se référant à des corpus de savoirs constitués ou des écoles de pensées. »
- La posture apprendre : « L'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant, de manière à ce qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement. La mission de l'Université, c'est de fournir à la société des hommes qui ont de la méthodologie et du savoir-faire, ancrés sur des savoirs théoriques. »
- La posture éduquer : « L'important, c'est que l'étudiant puisse utiliser avec profit les ressources de son environnement, exprimer ses besoins et devenir autonome dans son approche des savoirs. Il doit savoir s'autoévaluer, gérer ses compétences et se former "tout au long de la vie". Il doit être capable de travailler avec d'autres, avec des moyens variés et nouveaux, il sait changer, évoluer. »

COURS4 : TRANSPOSITION DIDACTIQUE (<https://christianelagace.com/pedagogie/la-transposition-didactique/>)

La transposition didactique, ou didactisation, consiste à transformer des savoirs disciplinaires (pouvant provenir de savoirs savants, de situations professionnelles ou de pratiques sociales, incluant les questions socialement vives) en savoirs à enseigner (énoncés dans les devis ministériels et dans les plans cadres de cours) puis en savoirs enseignés (énoncés dans les plans de cours et les plans de leçon).

Mais sur quoi doit-on se baser pour effectuer les transformations nécessaires pour que le savoir disciplinaire puisse être effectivement enseigné ? Bien qu'il n'y ait pas de recette toute faite, nous allons regarder les grands principes qui nous guideront dans ce travail.

Un peu d'histoire

La transposition didactique est un concept plutôt récent dans l'histoire de l'éducation. Le concept de transposition didactique a été introduit par Michel Verret, en 1975, dans son ouvrage *Le temps des études*, puis il a été repris par Yves Chevallard, en 1985, avec *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*.

Les travaux de Chevallard ont été déterminants dans ce domaine. Chevallard, un didacticien des mathématiques, a développé le concept de transposition didactique lorsqu'il s'est demandé d'où venaient les nouveaux objets d'enseignement dans le système d'éducation français et pourquoi certains autres en étaient exclus. Il a donc étudié les processus permettant de transformer un savoir savant en savoir à enseigner.

Citations sur la transposition didactique

Voici quelques citations qui pourraient vous éclairer sur ce qu'est la transposition didactique. Notez que certains auteurs utilisent le terme « traduction didactique », ce qui est l'équivalent.

Notez également que plusieurs parlent de la transposition didactique d'un savoir savant. Ceci est compréhensible puisque les travaux ont débuté avec l'analyse de la didactisation des mathématiques, dont les savoirs disciplinaires sont très majoritairement des savoirs savants. Il est possible d'étendre ces citations pour englober toutes les sources de savoir disciplinaire.

Une réalité complexe liée à des activités et à des enjeux scientifiques (c'est le savoir savant) est transposée à une autre réalité liée elle aussi à des activités et à des enjeux, à savoir l'enseignement (c'est le savoir enseigné).

La transposition didactique est donc le processus permettant de transformer un savoir disciplinaire en savoir à enseigner puis en savoir enseigné.

Quelques définitions

Les savoirs disciplinaires peuvent provenir de différentes sources : les savoirs savants, les situations professionnelles et les pratiques sociales, incluant les questions socialement vives.

Savoirs savants

Une première source des savoirs disciplinaires est constituée des savoirs savants. Les savoirs savants sont des savoirs accrédités par la communauté universitaire et ils proviennent de la recherche. Anciennement, les enseignements étaient basés presque exclusivement sur les savoirs savants. Puis, avec l'arrivée de l'approche par compétence, les savoirs savants ont été pratiquement évacués pour faire place aux compétences à atteindre. Il ne fallait surtout pas mentionner qu'un apprentissage était basé sur un savoir savant...

Ce changement important (l'approche par compétence) a fait naître, chez les enseignants de l'époque, le sentiment que le savoir n'avait plus d'importance et qu'il fallait se centrer sur le développement de compétences au détriment des connaissances.

Aujourd'hui, les développements sur le plan de la didactique redonnent aux savoirs savants la place qui leur revient, c'est-à-dire qu'ils sont une des sources à considérer pour les savoirs disciplinaires pouvant être transposés en savoirs à enseigner.

Situations professionnelles

La situation professionnelle est certainement une source importante de savoirs disciplinaires. Si cette relation semble évidente pour les programmes techniques, elle peut tout de même s'appliquer aux programmes préuniversitaires et aux cours de formation générale.

Pratiques sociales

Une pratique sociale, c'est une façon de faire ou un ensemble de comportements partagés par un groupe donné. L'un des concepts de pratique sociale de référence (Jean-Louis Martinand, 1981) « *consiste à mettre en relation [...] les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Ces activités concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels et la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison.* »

Ainsi, les savoirs que possède un enseignant sur sa discipline peuvent provenir des « façons de faire » généralement reconnues dans un domaine donné.

Attention : une fois les pratiques sociales connues, l'enseignant devra effectuer un travail important de didactisation afin de choisir celles qui devront servir de référence aux savoirs enseignés puis à développer la situation de formation.

La pratique sociale comporte le potentiel d'apprentissage de savoirs disciplinaires, de pratiques et d'utilisation d'instruments et de méthodes propres à une ou des disciplines.

Savoirs à enseigner

Les « savoirs à enseigner » sont ceux « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988, p. 14).²

Savoirs enseignés

Les « savoirs enseignés » sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours.

Transposition didactique externe : des savoirs disciplinaires aux savoirs à enseigner

La transposition didactique externe est celle qui permet d'établir les devis de formation officiels puis l'élaboration d'un programme. On la dit externe puisqu'elle a lieu à l'extérieur de la classe. La transposition didactique externe consiste notamment à sélectionner, parmi les savoirs disciplinaires, ceux qui devront être enseignés. Il s'agit d'un travail effectué par un

groupe de professionnels : gens du ministère, gens du milieu du travail, professionnels des institutions d'enseignement.

Lorsque le savoir disciplinaire provient de situations professionnelles, on choisira celles répondant aux critères suivants :

Permettre de faire acquérir les compétences visées;

Être typiques de la profession, c'est-à-dire que la personne qui exercera cette profession la rencontrera régulièrement, voire quotidiennement;

Correspondre au niveau de la formation

Idéalement être transférables d'un contexte à l'autre;

Correspondre au seuil d'entrée sur le marché du travail;

S'il y a lieu, préparer l'élève aux exigences de l'Ordre professionnel;

S'il y a lieu, préparer l'élève à son stage.

Pour les secteurs préuniversitaires et la formation générale, il faudra :

Identifier les pratiques sociales, les savoirs savants ou les questions socialement vives qui permettent aux étudiants d'acquérir et de démontrer les compétences;

Dans le cas d'une pratique sociale, s'assurer qu'elle correspond aux activités réelles d'un groupe social identifié;

S'assurer que le savoir savant ou la pratique sociale permet aux élèves de mobiliser et de produire des connaissances.

Il faudra également tenir compte de la quantité d'information que l'élève peut assimiler pendant ses études. Tenter de couvrir trop de contenu empêchera l'apprentissage en profondeur.

Idéalement, pour que les élèves développent de nouvelles compétences, l'apprentissage devrait être structuré comme suit :

70% de mises en situation présentant des défis;

20% de retours d'expérience sur les résultats obtenus et sur les processus pour les atteindre;

10% de formations formelles (session, cours séminaires, stages, ...).

Transposition didactique interne : des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés

La transposition didactique interne est celle qui permet de transformer les savoirs à enseigner en savoirs enseignés. Elle sera généralement réalisée par l'enseignant qui sera en charge du cours. Il lui faudra adapter les savoirs à enseigner (les savoirs disciplinaire retenus pour être enseignés) pour qu'ils puissent effectivement être enseignés : choix des séquences d'enseignement, étendue des contenus, des stratégies.

On devra pour cela analyser le savoir disciplinaire retenu afin d'en faire ressortir différents éléments. L'analyse sera différente selon qu'il s'agit d'une situation professionnelle, d'un savoir savant ou d'une pratique sociale.

L'enseignant devra tout de même faire ressortir :

Les actes ou les gestes professionnels impliqués,

Les savoirs pratiques impliqués,

Les savoirs scientifiques impliqués,

Les savoirs techniques impliqués,

Les buts, enjeux et valeurs visés.

Dans le cas d'un savoir savant ou d'une pratique sociale, le processus de didactisation sera plus complexe. L'enseignant devra débiter le processus en se posant les questions suivantes:

Quels sont les objets, les instruments, les problèmes, les tâches, les contextes, les rôles sociaux impliqués ?

Quels sont les contenus rattachés au savoir savant ou à la pratique sociale ?

Quels sont les écarts entre la situation de formation et la pratique sociale prise pour référence ?

Enfin, l'enseignant analysera la situation de formation qui permettra d'enseigner ce savoir. Il en tentera de faire ressortir :

Les finalités,

Les enjeux,

Les valeurs,

Les rapports aux savoirs des élèves,

Les stratégies d'apprentissage les plus appropriées.

Cours5 : Le contrat didactique

Le contrat didactique

On doit l'introduction de ce concept en mathématiques à Guy Brousseau dans les années 80. C'est un contrat largement implicite qui se tisse entre l'enseignant et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître (le maître fait le cours, les élèves des exercices). Le contrat didactique agit comme un facteur d'équilibre entre professeur, savoir et élève.

Le contrat didactique est défini par Brousseau : « *des relations qui déterminent implicitement ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre.* » Ce qui veut dire qu' « *au cours d'une séance* »... « *l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement* » (Brousseau, 1982).

Pour un « bon fonctionnement » de la classe :

- L'enseignant(e) a des attentes des élèves
- Les élèves ont des attentes de l'enseignant(e)
- Ces attentes traitent de l'enseignement et de l'apprentissage

L'efficacité de la relation de la compréhension mutuelle des intentions de l'autre.

Dans le cadre du contrat didactique, il faut distinguer le temps court de la relation didactique, du temps long de la « *psychogenèse de l'acquisition des connaissances* » (avant, pendant et après)

Le contrat didactique est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution.

Le contrat didactique n'est pas toujours explicite, ce n'est pas une volonté de l'enseignant. On remarque que les meilleurs élèves ne sont pas nécessairement ceux qui maîtrisent le savoir.

L'enjeu est de distinguer ce qui est de l'ordre d'une véritable compréhension et ce qui est de l'ordre du contrat didactique.

Il existe un changement de contrat quand on passe du secondaire au supérieur par exemple. Il s'en forme toujours un. La classe ne peut fonctionner sans l'existence d'un contrat didactique. L'effet le plus néfaste du contrat didactique est que l'élève ne cherche pas à apprendre mais à faire plaisir au professeur pour avoir une bonne note. Le contrat didactique a comme conséquences une perte de sens.

Réactions par rapport à l'exercice sur le triangle :

Mais que veut le professeur?

C'est un exercice très ouvert qui permet de beaucoup faire réfléchir l'élève, de considérer toutes les manières d'aborder le problème. Le professeur doit être ouvert dans la correction de l'exercice, il y a plusieurs solutions possibles. Cela permet au professeur de voir ce que les élèves pensent, comment ils réfléchissent.

L'élève cherche à comprendre le plus possible le contrat qu'il y a entre le professeur, l'activité et lui-même. Ceci favorise l'enseignement mais ne garantit en aucun cas une réelle activité. L'élève se demande ce que veut l'enseignant et ne cherche pas à comprendre le problème. Il fonde ses stratégies sur une demande habituelle du professeur. Cet article parle de deux effets particuliers, l'effet Topaze et l'effet Jourdain.

L'effet Topaze: Le professeur réunit des conditions qui permettent la réponse attendue sans que l'élève n'ait eu à investir le moindre sens. Exemple : des moutons (Me.ttez un « s » à mouton)

L'effet Jourdain : Pour éviter un débat de connaissance avec l'élève, et éventuellement un constat d'échec, le professeur accepte de reconnaître comme l'indice d'un savoir ou d'une démarche authentique, une production ou un comportement de l'élève qui ne sont en fait que des réponses ayant des causes banales.

Exemple d'exercice : Soit 20 bonbons à répartir entre 5 enfants. Combien de bonbons chaque enfant va-t-il avoir?

Le professeur veut se servir de cet exercice pour faire découvrir la division. Malheureusement, les élèves pour résoudre le problème, n'utiliseront peut-être pas les mécanismes de division pour résoudre ce problème, ils préféreront distribuer les bonbons un par un. Il faudrait un plus grand nombre de bonbons pour éviter l'erreur de contrat didactique.

Activité de réflexion

Comment se manifeste sur le terrain le concept de « contrat didactique », donnez des exemples concrets issus de votre expérience personnelle.

Corrigé

Le contrat didactique consiste à établir, par exemple, l'explicitation de la démarche méthodologique : comment l'enseignant envisage le développement de la compétence de compréhension écrite :

- il ne donne que le titre du texte et pose des questions sur les hypothèses de sens, sur le thème, sur les connaissances qu'il a du domaine, sur le type textuel,...
- il peut également proposer une lecture silencieuse du texte, puis aborder les questions de compréhension,
- il peut au contraire lire lui-même le texte à haute voix, demander à quelques élèves de lire quelques passages puis entamer les questions,.....

Le contrat implique de respecter la démarche que l'enseignant se fixe, qu'il le dise explicitement ou implicitement, les élèves doivent savoir où va l'enseignant et il veut les amener à quoi.

COURS N°6 : ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE

Définition de l'enseignement

L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève (instruire et endoctriner tout en respectant certaines règles). Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes et d'idées transmis à quelqu'un. Au pluriel («enseignements »), le terme désigne plutôt des choses morales : instructions, préceptes, leçons.

L'enseignement implique l'interaction de trois éléments : le professeur ou enseignant ; l'élève ou étudiant ; et l'objet de connaissance. D'après la tradition encyclopédiste, le professeur est la source du savoir et l'élève est tout simplement le récepteur illimité de celui-là. Le processus de l'enseignement renferme donc la transmission de connaissances de l'enseignant à l'étudiant à l'aide de plusieurs moyens et techniques (à savoir, les signes).

Toutefois, pour les courants actuels tels que le cognitif, l'enseignant est celui qui pourvoit de connaissances, il agit comme un lien entre celles-ci et l'étudiant au moyen d'un processus d'interaction. À son tour, l'élève s'engage avec son apprentissage et prend l'initiative en matière de recherche du savoir.

L'enseignement en tant que transmission de connaissances est basé sur la perception, en particulier par le biais de l'oratoire et de l'écriture. L'exposition de l'enseignant, le recours à des textes et à des techniques de participation et le débat entre les étudiants sont quelques-uns des moyens employés au cours du processus d'enseignement.

Avec les progrès scientifiques, l'enseignement a intégré les nouvelles technologies et fait appel à d'autres canaux de communication pour transmettre les connaissances, tels que la vidéo et le Net. La technologie favorise également l'apprentissage à distance et l'interaction au-delà du fait de partager un même espace physique.

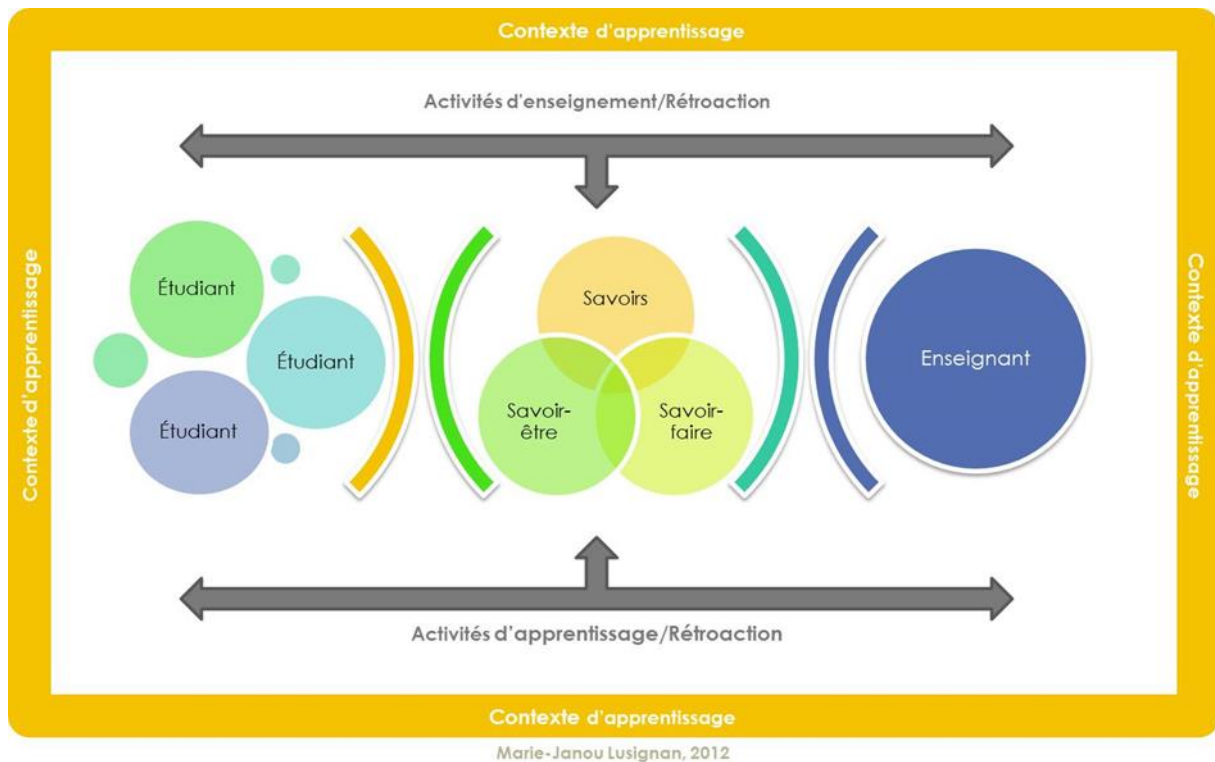
Qu'est-ce qu'enseigner ?

Il existe une multitude de définitions qui répondent à cette question. En termes simples, enseigner pourrait être défini de la façon suivante : agir et intervenir de façon à ce que l'étudiant apprenne et progresse. Facile direz-vous ? Oui, mais aussi fort complexe. Il ne s'agit pas seulement d'instruire un groupe, c'est-à-dire de transmettre des connaissances, mais de créer des situations, d'adopter des stratégies qui permettent aux étudiants d'apprendre activement, et ce, tout en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles, des exigences du programme, de la dynamique du groupe, de la mission du collègue... ainsi que de sa propre personnalité, de ses attentes, de ses exigences, etc.

L'enseignement est un acte de communication qui met en interrelation trois différents « acteurs » : l'enseignant, les étudiants et les savoirs à enseigner et à faire apprendre (savoir, savoir-faire et savoir-être). Une variété de moyens (activités d'enseignement et d'apprentissage, rétroaction...) peut être utilisée par l'enseignant afin de favoriser les apprentissages. L'enseignement est aussi influencé par le contexte d'apprentissage (micro et macro-environnement): dynamique du groupe, aménagement de la classe, exigences du programme, attentes institutionnelles, horaire du cours, etc.

L'enseignant joue un rôle essentiel puisque c'est lui qui établit les liens entre les différents pôles du processus enseignement-apprentissage : lui-même, l'étudiant, les savoirs et le milieu. Il doit planifier, organiser, traiter et transformer les savoirs pour en faciliter l'apprentissage par les étudiants. Il a le rôle de guider et d'accompagner et non de contrôler.

Cela ne veut pas dire pour autant qu'il est seul à porter la responsabilité de l'apprentissage de l'étudiant : ce dernier a aussi un rôle déterminant à jouer, en étant actif et engagé dans sa réussite, tout comme le collègue par le soutien qu'il offre aux enseignants et aux étudiants.



Il est toutefois possible de mettre en avant les principales caractéristiques effectives de l'activité d'enseignement. Cette dernière serait :

- une activité relationnelle..., impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur (dorénavant noté P) et un ou des élève(s), dorénavant noté(s) E ;
- ... de communication, impliquant un échange (uni- ou bidirectionnel) d'informations entre un P et un ou des E ;
- ... centrée sur un but d'apprentissage des E, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- ... à propos d'un contenu donné..., ce contenu (dorénavant noté C) pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements ; et pouvant de plus avoir des caractéristiques particulières (e.g., être généralisable) ;
- ... dans laquelle le P aurait un comportement spécifique... de présentation, clarification, évocation, indication, etc ;

– et dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

Éduquer, enseigner et apprendre Il s'est tout d'abord agi de distinguer la notion d'enseignement de celle d'éducation. Pour Reboul (1981, p. 14), l'enseignement est triadique : « On enseigne quelque chose à quelqu'un », alors que l'éducation est dyadique : on éduque quelqu'un. Carr (1999) a montré que l'enseignement, et non l'éducation, pouvait être considéré comme une activité (on peut en effet dire « ne m'interromps pas pendant que j'enseigne », mais pas « pendant que j'éduque ») et, qu'à ce titre, l'activité d'enseignement était chargée d'intentions liées à l'apprentissage des élèves. La première caractéristique implique que les protagonistes d'une situation d'enseignement mettent en œuvre une attention partagée dirigée sur l'objet d'apprentissage ; la seconde implique l'intentionnalité, notion complexe discutée plus loin. Une deuxième distinction importante s'impose lorsqu'on envisage les relations et les éventuels liens de causalité entre enseignement et apprentissage.

On peut estimer qu'enseignement et apprentissage sont reliés de par leur définition d'un point de vue logique et/ou d'un point de vue causal (Ericson & Ellett, 1987). Dans le premier cas, la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre et il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre

– de la même manière que la notion d'explication est reliée à la notion de compréhension – sans l'être causalement.

Dans le deuxième cas, il existe une relation d'implication : l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique « enseigner, c'est amener l'élève à apprendre ». Certains philosophes de l'éducation, comme Fenstermacher (1986) ou Scheffler (2003), ont argumenté pour un lien non causal entre enseignement et apprentissage. Ce dernier écrit par exemple : « Le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens [en les faisant apprendre], mais de transformer le comportement en action. » (id., p. 204). D'autres (Macmillan & Garrison, 1988) ont argumenté pour un lien à la fois causal et logique : « L'enseignement pourrait fonctionner comme une cause de changement dans les croyances. » (id., p. 6. On peut apprendre sans enseignement et on peut enseigner sans entraîner un apprentissage. Il semble plus raisonnable de penser que l'enseignement augmente la probabilité d'occurrence de l'apprentissage, sans être suffisant pour elle (Ericson & Ellett, 1987), ces deux activités étant logiquement reliées par leurs définitions.

L'enseignement comme une tâche ou comme une performance ?

Scheffler (2003, voir aussi Le Du, 2006) indique qu'il y a deux acceptions du terme «enseigner ». Premièrement, enseigner en termes d'intentions : P essaie d'enseigner un contenu à des E, sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise. L'enseignant aurait l'intention ou la tâche de faire apprendre quelque chose à l'élève, et cette intention ou cette tâche se réalisent, non pas dans n'importe quel contexte, mais dans celui particulier d'une école, d'un programme scolaire, etc. Cela fait d'ailleurs dire à Jackson (1986, p. 81, cité par Anderson & Burns, 1989, p. 7) : « Lorsqu'on dit "Regarde, il y a quelqu'un qui enseigne", cela signifie "Regarde, il y a quelqu'un qui essaie d'enseigner" ». Deuxièmement, enseigner en termes de succès, ce qui entraîne une performance : P a enseigné (avec un certain succès) un contenu à des E. Cette distinction reprend de Ryle (1978) la distinction tâche/performance : l'enseignement peut se comprendre, en tant que performance, comme ayant été mené à bien (un apprentissage est survenu), mais aussi en tant que tâche, sans qu'on sache à l'avance s'il va entraîner des conséquences en termes d'apprentissage. Ericson et Ellett (1987) suivent et étendent cette distinction lorsqu'ils signalent que l'apprentissage est la nécessité conjointe de l'élève et de l'enseignant, et que ce dernier n'a qu'une obligation de moyens et non de réussite. Pour résumer, comme le fait Fleming (1980) : essayer d'enseigner (tâche) n'implique en aucune manière l'apprentissage (essai ou réussite) ; alors que réussir à enseigner, n'implique pas apprendre en tant que performance d'apprentissage, mais bien au moins un essai de l'élève pour apprendre.

Définition de l'apprentissage

On appelle apprentissage au processus d'acquisition de connaissances, d'habilités, de valeurs et d'attitudes, possibilité au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Ce processus peut être analysé depuis plusieurs perspectives, c'est pourquoi il existe plusieurs théories de l'apprentissage. La psychologie conductiste, par exemple, décrit l'apprentissage selon les changements pouvant être observés dans la conduite d'un individu.

Le processus fondamental dans l'apprentissage est l'imitation (la répétition d'un processus observé, qui requiert du temps, de l'espace, des habilités et d'autres ressources ou moyens). De ce fait, les enfants apprennent les tâches basiques nécessaires pour subsister.

L'apprentissage humain se définit en tant que changement relativement stable de la conduite d'un individu en raison de l'expérience. Ce changement survient de l'établissement

d'associations entre stimulations et réponses. Cette capacité n'est pas exclusive de l'espèce humaine, bien que dans le cas de l'être humain, l'apprentissage se soit constitué comme un facteur qui surpasse l'habileté commune des mêmes branches évolutives. Grâce au développement de l'apprentissage, les humains ont réussi à atteindre une certaine indépendance de leur contexte écologique et peuvent même le modifier selon leurs besoins.

La pédagogie établie plusieurs types d'apprentissage. Il y a lieu de retenir l'apprentissage réceptif (la personne comprend le contenu et le reproduit, mais ne découvre rien), l'apprentissage par découverte (les contenus ne sont pas reçus passivement, à moins qu'ils soient réordonnés dans le but de les adapter au schéma cognitif), l'apprentissage répétitif (il a lieu lorsque les contenus sont mémorisés sans les comprendre et sans les mettre en rapport avec des connaissances préalables) et l'apprentissage significatif (quand la personne met en rapport ses connaissances existantes avec les nouvelles et les pourvoit de cohérence par rapport à sa structure cognitive)

Approche globale La majeure partie des conduites sociales n'est pas innée mais acquise par apprentissage. Un apprentissage est l'acquisition d'un nouveau savoir. Dans la définition d'un apprentissage, deux idées maîtresses apparaissent : Acquisition d'un nouveau comportement □ Répétition d'une situation □ Cependant, un nouveau comportement peut s'acquérir sans apprendre quelque chose de nouveau. D'autre part, la situation n'est pas toujours la même.

□ Définitions selon des auteurs

- Selon PIERRON « L'apprentissage est une modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées. »

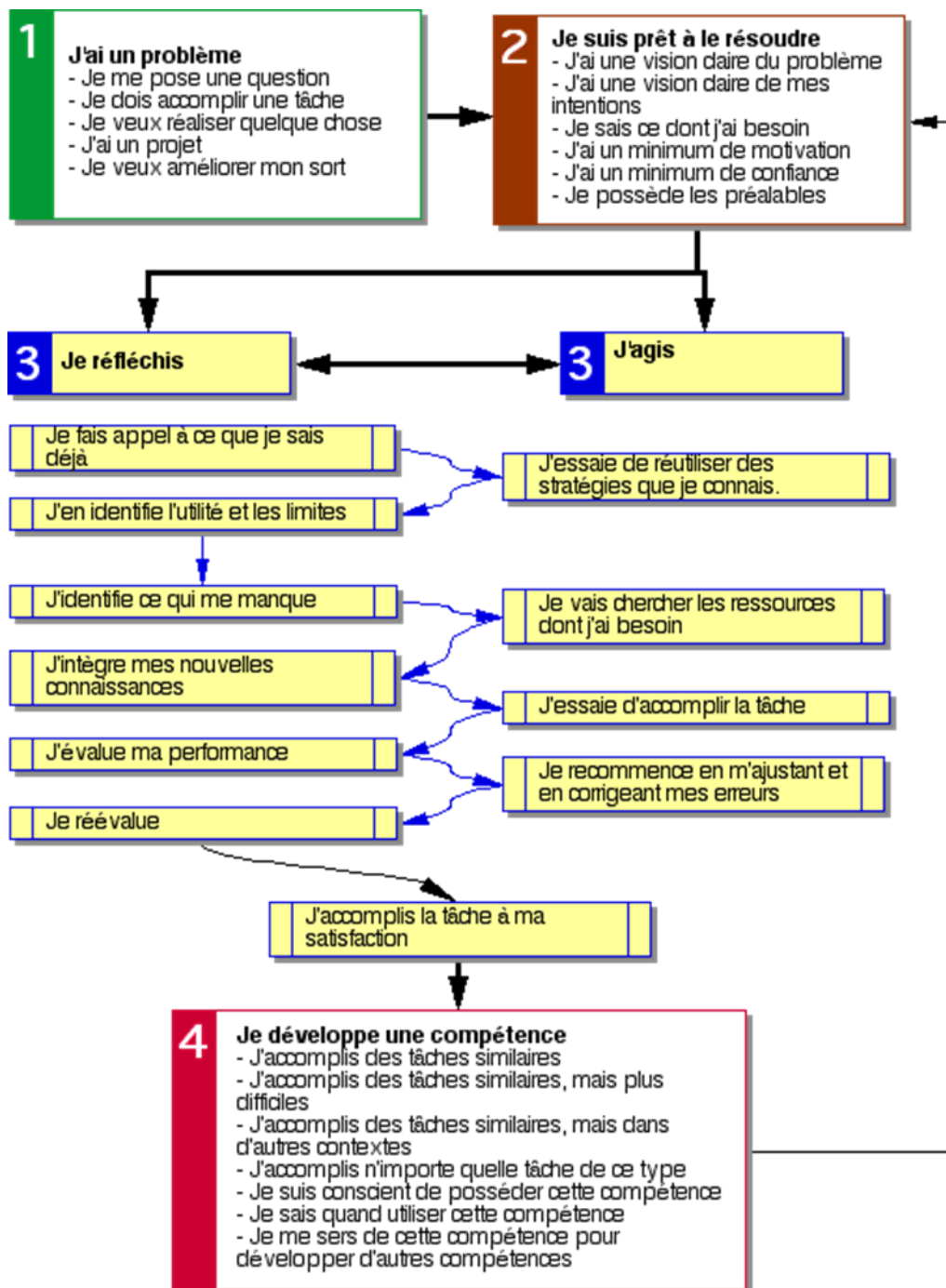
- Selon SCHMIDT « L'apprentissage moteur est un ensemble de processus liés à l'exercice, ou à l'expérience, conduisant à des modifications relativement permanentes d'une habileté. »
Processus □ Durabilité □

- Selon REUCHLIN « Il y a apprentissage, lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable. »

- Selon FLEISCHMAN « L'apprentissage est un processus neurologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste dans les performances un changement qui n'est du ni à la croissance ni à la fatigue »

Pour respecter le processus d'apprentissage de l'élève, l'enseignant devra, entre autres choses, lui proposer des activités d'apprentissage. Beaucoup de ces activités proviendront de son manuel scolaire, mais l'enseignant, seul ou avec des collègues, en construira ou en adaptera aussi lui-même.

Il y a des règles dans la construction d'activités d'apprentissage. Elles découlent de la façon dont le cerveau humain s'y prend pour apprendre. Le schéma ci-dessous résume la démarche générale d'apprentissage.



Au-delà des termes à la mode et du jargon des spécialistes, cette conception socioconstructiviste, qui a sous-tendu l'ensemble des programmes actuels, peut se résumer en quelques énoncés de principe simples, voire simplistes, mais qu'il est facile de perdre de vue. Nous les appellerons les principes didactiques généraux. Les voici:

- C'est l'élève qui apprend. Apprendre est un processus actif qui exige que l'élève s'investisse et se mobilise. C'est ce à quoi l'on réfère quand on dit que l'élève est un sujet apprenant ou qu'il est l'agent de son propre apprentissage.
- L'élève doit avoir des raisons d'apprendre. Il faut que l'élève sente un minimum de motivation et de confiance devant l'apprentissage et qu'il trouve du sens à faire ce qu'on lui demande.
- L'élève apprend pour faire. L'apprentissage doit permettre de réaliser des actions et d'accomplir des tâches qui étaient inaccessibles avant. Sans être exclusivement utilitaire, l'apprentissage doit être utile et trouver des applications dans la "vraie vie". Quand on dit que l'acquisition de connaissances ne se justifie que dans le contexte du développement d'habiletés, on veut dire exactement cela.
- L'élève apprend en faisant. C'est par l'expérience personnelle, par des manipulations concrètes et par l'accomplissement de tâches, que l'élève peut intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage.
- L'élève apprend en se regardant faire. L'apprentissage vise, en bout de ligne, la correction des erreurs. Mais ce sont aussi les erreurs qui servent à apprendre. Pour cela, il faut que l'élève apprenne à se connaître et à se comparer, identifie ses erreurs et ses réussites, sache quelles façons de faire aboutissent à des erreurs et quelles stratégies aboutissent à des réussites, et pourquoi. En conséquence, l'apprentissage doit intégrer des phases de rétroaction, d'objectivation, de métacognition...: autant de termes techniques désignant l'action de réfléchir sur ce qu'on a fait pour mieux faire ce qu'on va faire.
- L'élève apprend en interagissant. Amené à confronter ou à concilier son point de vue avec celui des autres, l'élève valide et régule ses représentations mentales et la nécessité de les communiquer l'oblige à les clarifier aussi pour lui-même, à les expliquer et à les justifier.
- L'élève utilise des stratégies pour apprendre. Même quand il semble apprendre peu ou mal, l'élève n'apprend pas au hasard: il part de ce qu'il sait et essaie de ramener les nouvelles situations à d'autres qu'il connaît. Quand une méthode a bien fonctionné, il va l'utiliser à nouveau jusqu'à ce qu'il en découvre les limites ou qu'il en invente une meilleure. Il va facilement généraliser, se donner des recettes, sinon des règles. L'enseignement doit capitaliser sur cette capacité en la rendant explicite et en l'encourageant.

- L'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà. Devant une situation nouvelle, il essaie de trouver des éléments connus, des structures familières qui peuvent servir de point de repère. Avant d'inventer de nouvelles stratégies, il essaiera d'abord celles qu'il connaît. Bref, pour apprendre, il fait appel à son expérience et à ses connaissances antérieures.

Disons, pour résumer, que l'enseignant doit viser deux choses en proposant des activités d'apprentissage à ses élèves:

- Mobiliser l'énergie de l'élève, et pour cela le motiver, le mettre en situation, l'intéresser, lui donner confiance, rendre la situation d'apprentissage intelligible et signifiante;
- Canaliser l'énergie de l'élève vers les apprentissages recherchés, et pour cela placer l'élève devant des tâches, le faire réfléchir sur ses actions, lui permettre de s'outiller pour effectuer ces tâches avec le plus d'efficacité et d'autonomie possible.

Le milieu d'apprentissage : Pour tenir compte de la variété des besoins et des capacités des apprenants, et pour favoriser le recours à une gamme de stratégies qui encouragent et appuient l'apprentissage, le milieu d'apprentissage doit :

- être adapté à la diversité des antécédents, des styles d'apprentissage, des moyens et des capacités des élèves ;
- stimuler l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage significantes ;
- permettre l'utilisation efficace d'une large gamme de ressources, y compris de la technologie et des médias ;
- permettre un apprentissage actif, interactif et coopératif ;
- respecter les points de vue, les valeurs et les croyances divergents, et encourager le respect de ces différences ;
- stimuler la recherche et la curiosité, la prise de décisions fondée sur des faits, la planification et l'évaluation ;
- encourager et promouvoir la responsabilité des apprenants quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage prévus.

Ce qui se passe dans la classe a un rôle prépondérant sur la structuration des capacités personnelles et sociales des jeunes. Une classe qui reconnaît et soutient les différences individuelles, qui renforce l'estime de soi et qui encourage les débats amènera les élèves à partager et à participer de plein gré aux activités. Un cadre ouvert et positif favorise le

sentiment de sécurité, l'appartenance, le respect, la sollicitude, l'estime de soi et l'efficacité. Les enseignants devront s'efforcer de créer un climat qui suscite les interactions entre élèves, dans lequel les sentiments, les idées et les opinions des autres sont abordés avec respect, et où sollicitude, collaboration et soutien sont de rigueur. Pour y parvenir, ils devront avoir recours à des activités qui permettent aux jeunes de mieux se connaître les uns les autres, qui ne les intimident pas et qui soient divertissantes.

Le rôle de l'enseignant

Il y a lieu d'accorder une attention particulière à l'aménagement et à l'organisation de la classe pour encourager le travail individuel ou en équipe, permettre la tenue d'activités confidentielles, afficher des projets en cours et des travaux achevés, monter des centres d'apprentissage et encourager la créativité. L'enseignant a un rôle crucial à jouer pour structurer et gérer un milieu d'apprentissage efficace. Il lui incombe au premier lieu de guider et de faciliter l'apprentissage et d'aider les élèves à acquérir les compétences et les capacités requises pour atteindre les résultats voulus. Pour contribuer au processus d'apprentissage, l'enseignant peut :

- aider les élèves à acquérir les compétences et les capacités qui leur permettent de prendre des décisions responsables et avisées en matière de dynamique humaine ;
- conseiller et encourager les élèves tandis qu'ils participent à des activités d'apprentissage, seuls ou en équipe ;
- servir de mentor et de personne-ressource aux élèves lorsqu'ils doivent prendre des décisions sur leurs études et sur le type d'activités qui les aideront dans le processus ;
- reconnaître que les élèves ont des antécédents, des styles d'apprentissage, des moyens et les capacités de toutes sortes, et planifier en conséquence ;
- mesurer le niveau d'éveil des élèves aux questions liées à la dynamique humaine, et favoriser cet éveil chez eux ;
- aider les élèves à créer et négocier des codes de conduite sur les comportements individuels et collectifs qui contribuent à l'apprentissage ;
- aider les élèves à fixer des limites et à appliquer des paramètres aux comportements individuels et collectifs en classe

- prévoir des occasions d'intégrer les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements associés aux dynamiques personnelles et familiales et à l'apprentissage continu ;
- prendre note des progrès des élèves et en faire rapport.

Rôle de l'élève

L'élève a un rôle critique à jouer en faisant sa part pour instaurer un milieu d'apprentissage efficace et pour atteindre les résultats d'apprentissage attendus. Le rôle principal de l'élève est de prendre en charge son apprentissage et de montrer qu'il atteint les objectifs du programme. À cette fin, les élèves peuvent :

- s'efforcer d'acquérir les compétences et les capacités qui leur permettent de prendre des décisions responsables et avisées ;
- améliorer leurs connaissances et leur éveil vis-à-vis des questions de dynamique personnelle et familiale ;
- prendre part à des activités d'apprentissage qui appuient les styles d'apprentissage particuliers et tiennent compte des moyens et des capacités de chacun ;
- respecter et enrichir un milieu d'apprentissage qui encourage la diversité des valeurs, des croyances et des opinions ;
- participer, seuls ou en équipe, à des activités d'apprentissage visant l'atteinte des résultats attendus du programme ;
- collaborer à la formulation et à l'application de codes de conduite sur les comportements individuels et collectifs qui favorisent l'apprentissage ;
- respecter des limites et des paramètres en matière de comportement personnel et collectif ;
- tirer parti d'occasions d'intégrer les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements associés aux dynamiques personnelles et familiales ;
- assumer la responsabilité de diriger leur propre apprentissage, de faire leurs travaux et de suivre leurs progrès ;
- évaluer leur progrès et concevoir des stratégies et des plans inédits pour continuer d'apprendre et de s'améliorer.

Démarches d'enseignement et d'apprentissage

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage devraient encourager l'habilitation plutôt que le transfert d'information, et l'acquisition de compétences plutôt que la transmission d'informations sur les compétences. Les activités d'apprentissage devraient intéresser les élèves et les amener à assumer la responsabilité de leurs progrès personnels. Les élèves devraient :

- acquérir et démontrer des capacités et de l'efficacité ;
- acquérir et exercer des ensembles de compétences ;
- assumer la responsabilité de leur perfectionnement personnel. Compte tenu de leurs acquis respectifs, les élèves acquerront et démontreront par le biais des activités de ce cours une gamme de connaissances, de capacités, d'attitudes et de comportements.

A. Connaissances et compréhension

On s'attend à ce que les élèves puissent :

1. évaluer ce qu'ils connaissent de la situation à l'étude et ce qu'ils en pensent ;
2. faire des recherches sur la situation et trouver des renseignements factuels ;

Stratégies suggérées - Questions anonymes ; babillards ; simulations ; expositions en classe ; participation de groupes, d'organisations et de professionnels locaux ; recherches dans des journaux, des revues, des émissions télévisées et Internet ; analyse de films et de vidéos ; utilisation de schémas et de tableaux ; excursions; présentations individuelles ou en équipe ; démonstrations ; jeux ; exposés ; échanges en groupes, analyse de produits et de services, sondages et inventaires, échelles de classement et apprentissage en petits groupes de coopération.

B. Compétences et capacités

On s'attend à ce que les élèves puissent :

3. participer à des activités d'apprentissage qui dépassent les renseignements bruts et leur permettent de vivre et d'analyser une situation pertinente à leur quotidien ;
4. pouvoir jauger leurs compétences et leurs capacités ;

5. déterminer les ressources et les compétences dont ils ont besoin

Stratégies suggérées - Inventaire et évaluation des atouts personnels ; collages ; maquettes ; analyses de produits et de services; dessins ; saynètes ; jeux de rôles ; pièces de théâtre ; vidéos ; création littéraire ; remue-méninges ; échanges en groupes ; débats ; apprentissage en petits groupes de coopération ; imitation de rôles ; répétition de jeu de rôles (pratique d'une réaction attendue) ; encadrement et soutien mutuels ; simulations ; démonstrations ; journaux intimes ; sondages et inventaires ; études de cas ; feuilles de travail et listes de contrôle.

C. Attitudes et comportements

Les élèves seront encouragés à :

6. évaluer leurs atouts personnels et leurs faiblesses en matière d'information, d'attitude, de compétences, de besoins, de buts et de valeurs, et à faire des plans en vue de profiter des débouchés et de franchir les obstacles.

Stratégies suggérées - Journaux intimes ; analyse et réflexion personnelles ; études de cas ; contrats personnels ; enseignement et soutien mutuels ; échelles de classement ; lignes de temps et plans d'action.

COURS N°7 : TAXONOMIE DE BLOOM

Définition

La taxonomie de Benjamin Bloom (1956) classe les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif en six niveaux allant du plus simple (le bas de la pyramide), au plus complexe (le haut de la pyramide).

- Connaissance
- Compréhension
- Application
- Analyse
- Synthèse
- Evaluation

Un ensemble de verbes d'action correspond à chacun des niveaux. Ces verbes permettent non seulement d'identifier précisément un objectif d'apprentissage, mais encore de formuler plus clairement les objectifs des activités d'apprentissage en terme de « capacité à ». Un objectif d'apprentissage est habituellement défini par un verbe d'action.

1. **RECONNAÎTRE/CONNAÎTRE** = Récupérer l'information. Le premier étage, **RECONNAÎTRE**, consiste à manipuler l'information de façon basique. C'est là qu'on trouve des opérations simples comme : identifier, lister, discriminer, etc. C'est ce genre d'opération qui est mobilisée dans la plupart des exercices autocorrectifs comme les questionnaires à choix multiples ou les Vrai ou Faux. Verbes fréquemment utilisés : lister, nommer, mémoriser, répéter, distinguer, identifier, définir, réciter, citer, faire correspondre, décrire, formuler, étiqueter, écrire, énumérer, souligner, reproduire. Exemples d'objectifs : Citer les composantes d'un produit. ● Réciter un poème. ● Faire une liste de mots-clés ● Légender des schémas ● Enumérer des caractéristiques

2. **COMPRENDRE** = Traiter l'information L'étage suivant, **COMPRENDRE**, correspond à un traitement de l'information. Un apprenant qui a compris est capable de restituer l'information en la reformulant ou en donnant un exemple. Les questionnaires à choix multiples et les exercices de mise en relation sont bien adaptés pour travailler à ce niveau. Verbes

fréquemment utilisés : Interpréter, donner un exemple, classer, expliquer, paraphraser, traduire, illustrer, observer, rapporter, discuter, démontrer. Exemples d'objectifs :

- Écrire un résumé.
- Présenter les étapes d'une démarche.
- Illustrer une explication à l'aide d'un diaporama.
- Décrire un processus, donner des exemples

3. **APPLIQUER** = Mobiliser des connaissances et des stratégies dans une situation familière

Le niveau APPLIQUER consiste pour l'apprenant à mettre en pratique une règle, une méthode, ou à mobiliser des connaissances dans une situation ordinaire. On touche ainsi les limites de l'exercice autocorrectif qui permet rarement de construire des situations d'application. Verbes fréquemment utilisés : Utiliser, exécuter, construire, développer, résoudre, manipuler, adapter, réaliser, faire. Exemples d'objectifs :

- Démonter un radiateur.
- Réaliser une maquette.
- Dessiner une carte.
- Utiliser un programme informatique.

4. **ANALYSER** = Identifier les composantes d'un tout Avec l'étage ANALYSER, on travaille à présent au niveau de l'outil : la règle, la méthode. On cherche à comprendre quelles sont ses composantes et comment elles fonctionnent. Les activités proposées à l'apprenant sont des activités ouvertes qui demandent à être corrigées par un formateur. Verbes fréquemment utilisés : Organiser, comparer, rechercher, structurer, intégrer, discerner, catégoriser, tirer une conclusion, examiner, arranger, argumenter. Exemples d'objectifs :

- Préparer un questionnaire pour récupérer des informations.
- Rédiger un argument de vente.
- Réaliser une carte conceptuelle.
- Intervenir dans une discussion professionnelle.
- Présenter un rapport à partir d'une recherche.
- Comparer deux concepts.

5. **SYNTHÉTISER, CRÉER** = Concevoir une méthode, une idée, un produit original Lorsque dans une situation spécifique les règles et les méthodes habituelles ne fonctionnent plus, il faut rectifier les outils existants ou en proposer des nouveaux. La conception d'outils et de nouvelles théories relève du niveau CRÉER. Verbes fréquemment utilisés : Planifier, composer, préparer, compiler, inventer, réorganiser, proposer, générer, imaginer, produire, assembler.

Exemples d'objectifs :

- Concevoir le plan d'un bâtiment.
- Écrire une chanson.
- Planifier une campagne de communication.
- Créer un programme informatique

6. **ÉVALUER** = Estimer en appliquant des critères Évaluer relève du jugement. L'apprenant s'exerce ici à faire des hypothèses et à estimer les qualités d'un produit à partir de critère. Verbes fréquemment utilisés : Faire des hypothèses, tester, critiquer, juger, contrôler, justifier une décision, sélectionner, défendre, prédire, ratifier, choisir, recommander, persuader, débattre. Exemples d'objectifs :

- Préparer une liste de critères.
- Prévoir les conséquences d'une démarche.
- Conduire un débat.

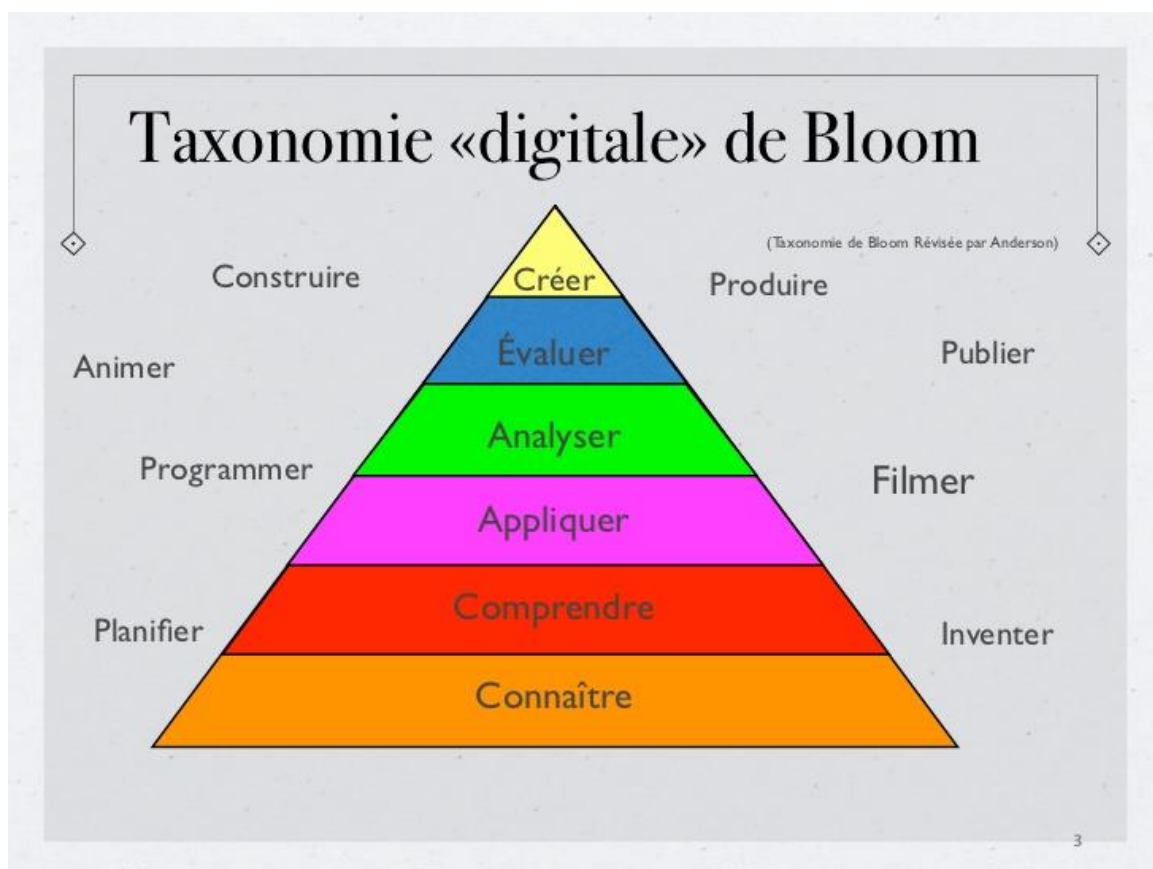
UTILITÉ DE LA PYRAMIDE DE BLOOM POUR L'ENSEIGNANT

L'ordonnancement des activités d'apprentissage doit suivre une logique pédagogique. La séquence d'apprentissage doit normalement aller du niveau d'activité d'apprentissage le plus simple vers le plus complexe. La pyramide de Bloom est très utile pour planifier la séquence d'apprentissage de son cours. Sur le plan pédagogique, chaque objectif doit être mesuré par rapport :

- À la situation à laquelle on expose l'apprenant
- Et au niveau d'activité d'apprentissage où il se trouve.

Par exemple, si l'on expose l'apprenant à lire un livre sans rien lui demander de faire à partir de sa lecture, il n'y a pas d'objectif d'apprentissage identifiable. Il doit au moins récupérer de l'information de sa lecture (niveau RECONNAÎTRE) pour que l'activité ait un objectif

d'apprentissage. La situation dans laquelle l'apprenant est amené à faire quelque chose est déterminée par l'objectif et son niveau de complexité. En suivant la progression des étages de la pyramide de Bloom, on organise logiquement la succession des séquences d'apprentissage. Par exemple, un parcours qui s'inaugure avec une activité d'analyse et qui enchaîne sur un travail de traitement d'information est déséquilibré sur le plan de la progression qui voudrait que, logiquement, on démarre sur une activité mobilisant des niveaux simples (RECONNAÎTRE et COMPRENDRE) et poursuive graduellement vers les niveaux plus complexes.



Pour scénariser et construire les séquences d'apprentissage

La taxonomie de Bloom permet d'organiser logiquement la succession des séquences d'apprentissage en débutant au niveau le plus simple et d'évoluer au fur et à mesure vers des niveaux plus complexes. Par exemple, le formateur peut solliciter les activités d'analyse en premier puis le travail de synthèse pour finir. C'est la scénarisation. Celle-ci arrive une fois les objectifs clairement définis. Cette étape précise chaque séquence, leur durée, leur contenu, les méthodes, les moyens, les outils et les modalités d'évaluation des acquis.

Pour évaluer le niveau de l'apprenant

La taxonomie donne aux formateurs des points de repère pour évaluer le niveau de compétence de chaque apprenant. Par exemple, des exercices de catégorisation ou de question / réponse peut permettre au formateur de savoir si les capacités d'analyse du formé sont satisfaisantes et d'adapter sa formation en fonction.

Pour planifier des séquences d'apprentissage par projet

Utiliser la taxonomie de Bloom pour planifier des séquences facilitera l'action. Si un élève réalise un projet sur le recyclage, par exemple, la "séquence" pourrait commencer à des niveaux inférieurs, où l'élève se souvient, définit et identifie les composants clés du recyclage, ses défis, etc. Ensuite, les élèves commencent à analyser les causes / effets de bon nombre de ces composants et défis, puis évaluent l'efficacité des techniques de recyclage existantes, puis créent enfin de nouvelles stratégies pour augmenter le recyclage, améliorer les taux d'adoption, etc.

COURS N°8 : STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Qu'est-ce qu'apprendre ?

THERER, J. (1998), styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences, Informations Pédagogiques n°40

Il existe de multiples définitions de l'acte d'apprendre. Il existe même une multitude de classifications selon des critères très diversifiés. On distingue ainsi des apprentissages verbaux ou moteurs, des apprentissages par l'action ou par l'imitation... Nous nous limiterons ici à une dichotomie qui se réfère à deux grandes théories d'apprentissage souvent opposées, mais en fait plutôt complémentaires.

A. Conception behavioriste

Théoriquement cette conception se rattache aux travaux de Pavlov sur le conditionnement. En psychologie, le concept de conditionnement est repris par Watson qui se fait fort de transformer tout enfant, normalement constitué, en médecin, avocat ou voleur par le jeu de subtils conditionnements. Plus récemment, dans les années 60, B.F. Skinner définit l'apprentissage comme un «conditionnement opérant», axé sur les renforcements positifs ou aversifs. Dans la foulée, il invente l'enseignement programme, moteur de ce qu'il appelle «la révolution scientifique de l'enseignement». Cette conception a suscité autant d'adhésion que d'hostilité.

L'erreur de Skinner est, sans doute, d'avoir généralisé à outrance sa théorie. Il est incontestable que certains apprentissages relèvent bien du conditionnement mais que d'autres se réalisent d'une toute autre manière.

B. Conception cognitiviste

Le cognitivisme est un courant de pensée de la psychologie contemporaine qui s'interroge sur la genèse de la connaissance. Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes refusent le dogme de «la boîte noire» c'est-à-dire qu'ils considèrent qu'entre le stimulus et la réponse, il existe une activité interne digne d'intérêt même si elle n'est pas directement observable. Une

des plus importantes contributions au cognitivisme est sans conteste l'œuvre de Jean Piaget qui s'interroge sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. C'est ce qu'il appelle l'épistémologie génétique. Pour Piaget, les concepts ne s'enseignent pas, ils se construisent au cours de stades d'évolution successifs; ils se construisent de bric et de broc grâce à l'interaction de l'individu avec son environnement.

Nous admettons, toutefois, que ces deux courants de pensée sont complémentaires et que certains apprentissages relèvent, qu'on le veuille ou non, du conditionnement.

Conséquences :

a. L'apprentissage est un concept extensif qu'on ne peut réduire aux acquis scolaires. J'apprends à skier, j'apprends le tableau de Mendeleïev, j'apprends la haine, l'amour, j'apprends à jouer d'un instrument de musique, j'apprends à conduire une voiture...

Le concept d'apprentissage est extraordinairement extensif. Il faut bien constater que les apprentissages qui ont marqué notre vie sont souvent plus des apprentissages existentiels que des apprentissages scolaires.

b. Comment définir, en fonction de ce qui précède, l'apprentissage ? En nous référant à la fois au béhaviorisme et au cognitivisme, nous proposons la définition suivante :

L'apprentissage est une modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu. De plus, l'apprentissage doit être plus ou moins durable et, autant que possible, utilisable. Et quand on parle de modifications adaptatives, on ne préjuge pas de la désirabilité sociale de l'apprentissage; on peut apprendre à tuer, à voler, à mentir comme on peut apprendre à aider son prochain, comme on peut apprendre à résoudre une équation.

c. Le but de l'apprentissage n'est pas le savoir, mais l'action. En d'autres termes, le but de l'apprentissage c'est d'accroître notre qualité de vie. Ce critère n'est pas toujours très explicite dans les apprentissages scolaires.

d. Certaines conditions facilitent les apprentissages. Ces conditions ont été mises en lumière par les recherches sur les conditions de l'apprentissage; nous les avons exprimées en termes d'efficacité didactique.

Un des premiers principes, c'est le principe de signification; tout apprentissage doit être significatif, c'est-à-dire qu'il doit s'insérer dans un réseau de choses connues et vécues par l'apprenant.

Définition de la stratégie d'apprentissage

Stratégie d'apprentissage, ensemble de comportements didactiques coordonnés (ex. exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés.

Les stratégies sont des plans d'opérations didactiques visant à atteindre un objectif donné d'enseignement-apprentissage. Elles sont des moyens mis en œuvre par les apprenants dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Ce sont des dispositions mentales qui commandent des actions, attitudes ou démarches intellectuelles ou psychologiques qui facilitent à l'apprenant l'acquisition, le stockage, l'extraction et l'utilisation de l'information donnée ou produite par une source ou que l'apprenant reproduit à partir d'une source et qui permettent aux étudiants une meilleure structuration de l'environnement de l'apprentissage ainsi que de ces composantes et le développement de leurs capacités d'abstraction à saisir un événement, un « input » ou une activité dans la classe.(Miliani, 1999)

On différenciera deux catégories de stratégies d'apprentissage : celles directes et celles indirectes.

Les stratégies directes d'apprentissage relèvent de tout ce qui fait appel :

- à la mémoire (associations mentales, schémas, utiliser des gestes ou des sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir);
- à la compensation (demander de l'aide, recourir à la langue première, éviter, inventer, paraphraser);
- au cognitif (manipuler ou transformer la langue seconde, répéter, faire une analyse contrastive entre la langue première et la langue seconde, déduire, prendre des notes, souligner).

Les stratégies indirectes d'apprentissage représentent tout ce qui a trait :

- au métacognitif (organiser son apprentissage, chercher à pratiquer la langue seconde, s'évaluer);
- à l'affectif (essayer de se détendre, s'auto-encourager, verbaliser ses difficultés);

- au social (poser des questions, coopérer dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui, de la culture de la langue seconde).

Les types de stratégies d'apprentissage

a. CONCENTRATION

La concentration permet à l'étudiant de focaliser son attention sur des activités liées à l'étude, à l'écoute en classe plutôt que sur des pensées interférentes, des émotions et des sentiments. Notre capacité attentionnelle est limitée, si l'étudiant est distrait, il aura moins d'attention à consacrer à sa tâche. Cela veut dire que les tâches para-universitaires interfèrent avec l'activité universitaire.

Les étudiants qui n'obtiennent pas un bon résultat ont de la peine à focaliser leur attention sur une tâche et à éliminer de leur pensée d'autres pensées, émotions et sentiments. Ces derniers devraient acquérir un moyen de contrôler leur attention et de définir des priorités.

b. GESTION DU TEMPS

La gestion du temps est une compétence importante pour réguler les apprentissages. Les étudiants doivent gérer plusieurs tâches universitaires et extra universitaires. La gestion peut être efficace si elle passe par la réalisation de plannings adéquats. La création et l'utilisation de plannings permet aussi à l'étudiant d'être autonome dans ses apprentissages. La réalisation de plannings adéquats appellent certaines connaissances comme : connaître le moment de la journée où l'on est le plus efficace, connaître les tâches faciles ou difficiles à exécuter, connaître le temps que prend chaque tâche etc. La prise de conscience de ces aspects permet la création de plannings adéquats.

Cette échelle met aussi en évidence le degré de préparation et d'utilisation de plannings. L'étudiant devrait apprendre à faire un planning, gérer les distractions, les objectifs qui sont en compétition et combattre la procrastination. Il est nécessaire d'avoir des objectifs réalistes et d'utiliser des plannings qui vont faciliter l'atteinte des objectifs.

c. LA MEMORISATION

Les études universitaires visent différents objectifs, dont celui de comprendre en profondeur les notions présentées. Effectivement, il est primordial de bien comprendre les notions étudiées, mais il faut aussi s'en souvenir !! Or, plusieurs étudiantes et étudiants sous-estiment la mémorisation pour leur préparation aux examens. Il est fréquent que les examens demandent une bonne mémorisation des notions développées lors de la session. Il est donc important de prendre les moyens afin d'y arriver. Cela permettra de soutenir votre compréhension des notions lors de l'évaluation.

d. LA LECTURE

Les habiletés qui permettent de lire un journal ou un roman ne suffisent pas pour lire un texte complexe et en retenir l'essentiel. La lecture efficace des textes de vos cours demande des conditions appropriées de lecture mais, surtout, oblige à être actif ou active par rapport à l'information lue. Les stratégies ci-dessous réfèrent surtout aux lectures d'accompagnement des cours. Pour les lectures liées à la réalisation de travaux écrits, voir également la section sur le sujet (Les travaux écrits). Voyons ensemble quelques stratégies pour une lecture efficace

e. L'ECOUTE EN CLASSE

La prise de notes lors des cours a plusieurs avantages. Une bonne écoute et des notes complètes vous permettront de profiter au mieux de vos cours. Compte tenu que plusieurs notions importantes sont habituellement communiquées directement par le professeur ou la professeure, il est nécessaire d'avoir pris de bonnes notes pour bien vous préparer à l'examen. De plus, les notes permettent de faire ressortir l'essentiel de l'exposé de la professeure ou du professeur, ce qui n'est pas à dédaigner lors de la révision des notions du cours. De plus, ces informations permettent souvent de mieux cibler les éléments prioritaires de vos lectures. Finalement, la prise de notes favorise la concentration, surtout dans les grands groupes, ce qui améliore la mémorisation et la compréhension.

f. LA PREPARATION DES EXAMENS

Plusieurs personnes ont de la difficulté à communiquer leurs connaissances lors des examens, notamment en raison d'une anxiété excessive. En effet, le stress élevé interfère avec les fonctions cognitives (ex. : concentration, mémorisation) et nuit alors à la performance. Différentes stratégies pour vous préparer et pour passer des examens, ainsi que pour contrôler votre stress peuvent améliorer la situation.

Contrôlez votre anxiété avant l'examen

Contrôlez votre anxiété pendant l'examen

Questions à vous poser après un examen

g. LES TRAVAUX ECRITS

Des difficultés peuvent survenir lorsque vient le temps de faire un travail écrit. Vous pouvez vous retrouver devant votre travail sans savoir par où commencer, sans savoir exactement quoi faire. Vous pouvez également avoir des difficultés dans l'organisation logique et la formulation des idées, vous pouvez faire des erreurs de syntaxe, d'orthographe. Votre passage à l'université est une bonne occasion pour vous améliorer sur ces différents points, ce qui sera à votre avantage tout au long de votre carrière.

h. LES TRAVAUX EN EQUIPE

Lors de votre formation, vous aurez possiblement à réaliser des travaux en équipe. Bien que ces expériences soient profitables et permettent de développer des habiletés de communication, de planification et d'entraide, les travaux en équipe peuvent amener des déceptions et des frustrations. Voici quelques suggestions afin de rendre plus efficace le travail en équipe :

- Former une bonne équipe
- Fixez-vous un échéancier
- Divisez le travail et identifiez le rôle de chacun

L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

Quoi ?

Nommer et décrire en quoi consiste la stratégie, en donner des exemples et des contre-exemples associés à des tâches d'apprentissage typiques: concepts à assimiler, connaissances à retenir, habiletés à développer, problèmes à résoudre, projets à réaliser...

Pourquoi ?

Expliquer en quoi la stratégie est importante pour la réussite de certaines tâches et en quoi son acquisition aidera les élèves à devenir plus performants : il s'agit ici de démontrer l'utilité de la stratégie, de valoriser la stratégie.

Comment ?

Enseigner directement et explicitement comment la stratégie opère :

- 1) Modéliser la stratégie : il s'agit ici de rendre un processus mental interne transparent aux yeux des élèves, en le verbalisant et en montrant comment on opère soi-même la stratégie sur une tâche précise.
- 2) Étayer l'apprentissage de la stratégie : il s'agit ici de guider les élèves vers la maîtrise de la stratégie, dans un premier temps avec des tâches semblables puis de plus en plus variées, en donnant des indices, en provoquant des rappels puis en diminuant progressivement l'aide apportée.
- 3) Favoriser la consolidation, le maintien et l'utilisation autonome de la stratégie : il s'agit ici de continuer l'entraînement et de développer une habitude en proposant aux élèves des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l'attention consciente et mobiliser le répertoire de stratégies acquises.

Quand ?

Expliquer les conditions dans lesquelles la stratégie doit être appliquée et dans lesquelles elle ne doit pas être appliquée, et comment évaluer son efficacité : il s'agit ici de favoriser le transfert de la stratégie à des situations problème nouvelles, c'est-à-dire une utilisation souple et réfléchie de la stratégie, plutôt qu'un comportement stéréotypé.

LES CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	DÉFINITION DES CATÉGORIES
<p>STRATÉGIES AFFECTIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> Contrôle du langage interne Stratégies de gestion du stress Contrôle de l'impulsivité Stratégies d'auto motivation 	<p>Toute stratégie servant à la régulation et au contrôle des émotions, des sentiments ou des attitudes à l'égard de l'apprentissage</p>
<p>STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES</p> <ul style="list-style-type: none"> Stratégies de planification et gestion du temps Stratégies de concentration Stratégies de mémorisation Recours aux ressources humaines 	<p>Toute stratégie servant à la planification, à la régulation, au contrôle et à l'évaluation des ressources internes et externes nécessaires à l'apprentissage</p>
<p>STRATÉGIES COGNITIVES</p> <ul style="list-style-type: none"> Stratégies d'observation Stratégies de résolution Stratégies de réponse 	<p>Toute stratégie servant à la planification, à la régulation, au contrôle et à l'évaluation des processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage</p>

Les conditions du transfert et du maintien des stratégies d'apprentissage

Les obstacles à l'acquisition de nouvelles stratégies

1. La compétition avec des habitudes déjà en place, moins efficaces mais solidement implantées. D'une part, quand une stratégie est nouvelle pour la personne, elle requiert plus d'efforts de sa part pour l'utiliser correctement que des routines familières. D'autre part, les liens en mémoire entre les anciennes habitudes et les situations sont plus nombreux donc plus facilement accessibles.
2. En second lieu, apprendre à faire quelque chose ne dit pas forcément quand et pourquoi le faire.
3. En troisième lieu, l'apprentissage d'une nouvelle stratégie n'engendre pas automatiquement la connaissance pour l'adapter à son usage intensif dans une variété de contextes (transfert). Les apprenants novices ont besoin, en plus de la connaissance et de la pratique des stratégies d'apprentissage, d'une information spécifique sur les conditions d'application de ces stratégies à différentes disciplines et tâches d'apprentissage.

Les conditions favorables au maintien d'une nouvelle stratégie

1. Une série de succès immédiats sur une certaine variété de problèmes difficiles;
2. Des conditions d'acquisition initiale telles que le ratio gain/effort soit élevé;
3. Une pratique de la stratégie suffisante pour pouvoir l'utiliser avec aisance;
4. Une compréhension de l'utilité de ces efforts;
5. Un contrôle fréquent de la performance.

Remarque :

Il semble, entre autres choses, que l'utilisation prolongée d'une stratégie dépende de l'aisance avec laquelle elle a pu être appliquée au moment de son acquisition et de sa pratique initiale. L'utilisation fréquente d'une stratégie dans des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l'attention consciente est le meilleur moyen pour assurer son

transfert et son maintien. Paradoxalement, l'exercice de stratégies dans une tâche très spécifique, au contenu délimité, est susceptible de promouvoir sa généralisation, alors que l'enseignement didactique des mêmes stratégies sous une forme plus abstraite et générale échouera probablement à obtenir une telle généralisation.

Activité

Observez les attitudes des élèves d'une classe lors d'une séance de compréhension de l'écrit, quelles stratégies d'apprentissage développent-ils ?

Corrigé

Les types de stratégies développés par les apprenants en classe :

- poser des questions à l'enseignant,
- poser des questions au camarade,
- demander de reformuler,
- noter sur le cahier les mots nouveaux,
- se faire traduire en arabe la question

Cours9 : la pédagogie du projet

La pédagogie de projet

- Qu'est-ce qu'un projet et la pédagogie de projet ?
- Quelles sont les incontournables phases d'un projet ?

Les élèves n'apprennent pas tous de la même manière et au même rythme.

Il est faux de croire que certains élèves sont nés doués et qu'ils ont tout pour réussir alors que d'autres ne le sont pas et sont condamnés à échouer.

Il est possible d'amener la très grande majorité des élèves à réussir en ajustant les formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'une formule pédagogique ? « C'est la manière de s'y prendre pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances ou le développement de compétences ». (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006), c'est aussi, « une méthode qu'un enseignant peut utiliser seul ou en association pour susciter l'apprentissage ». (Marie-Hélène Guay).

Exemples :

- Étude de cas
- Démonstration
- Enseignement par les pairs
- Enseignement magistral
- Jeu de rôle
- Apprentissage par problèmes
- Pédagogie de/par projet

Aucune méthode (formule ou approche pédagogique) n'est supérieure à une autre. Une méthode se révèle plus au moins efficace selon :

L'enseignant (aisance à l'utiliser);

Les élèves (préalables, caractéristiques et intérêts);

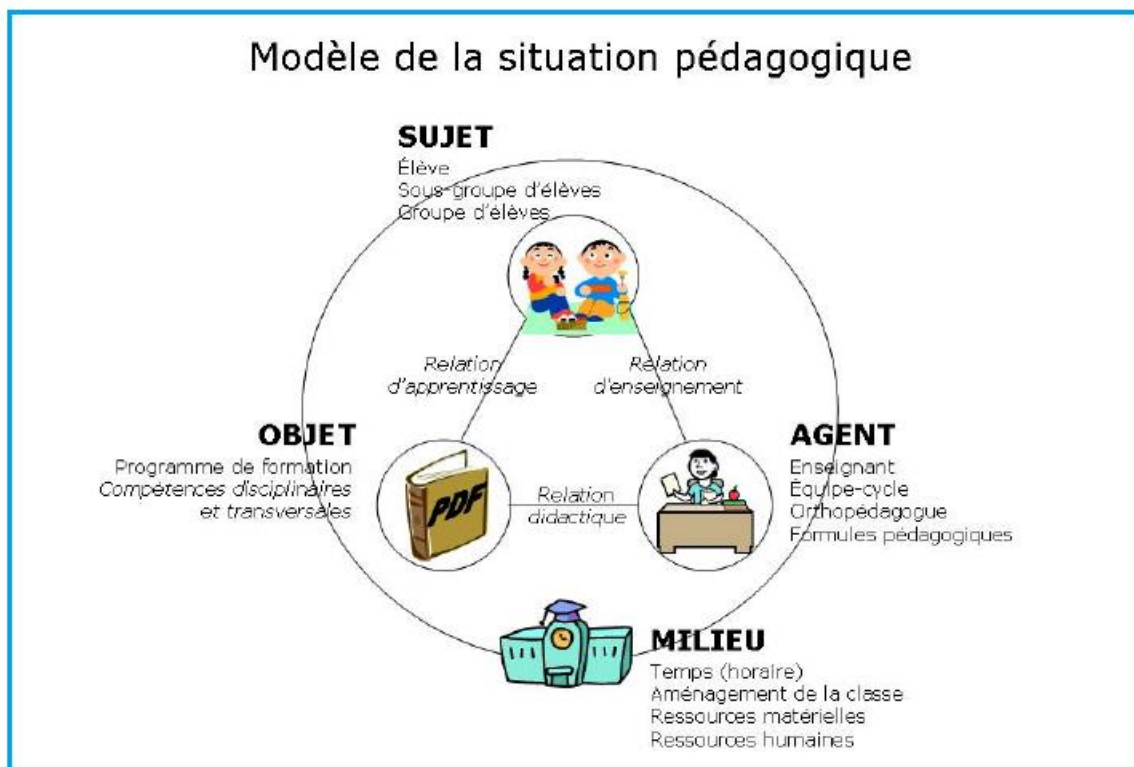
Les objets d'apprentissage enseignés;

Le temps et les ressources disponibles.

Qu'est-ce qu'une situation pédagogique ?

C'est une situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Toute situation pédagogique peut être représentée par le modèle SOMA de Legendre.



Source : Marie-Hélène Guay, 2006

Qu'est-ce qu'un projet ?

C'est l'idée que l'on se fait d'un objet à créer ou d'un résultat à obtenir.

Exemples en milieu scolaire:

- une pièce de théâtre;
- un recueil de chansons;
- une exposition sur les Esquimaux;
- une visite dans un musée; etc.

Un projet peut se faire dans une seule discipline ou plusieurs disciplines

Deux façons d'intégrer plusieurs disciplines:

1- Par la multidisciplinarité :

Cela fait référence à des disciplines différentes qui travaillent de façon indépendante vers l'atteinte d'un but commun.

Ou alors, il s'agit d' « une approche de l'enseignement centrée sur la juxtaposition de plusieurs disciplines ou matières exploitées parallèlement ». (Legendre, 2005, p.921).

2- Par l'interdisciplinarité :

Cela implique également des disciplines variées, mais on observe un meilleur degré de collaboration entre les disciplines pour l'atteinte d'un objectif commun. L'interdisciplinarité est basée sur l'intégration des connaissances de chaque discipline à la réalisation d'un projet.

C'est l' « Approche de l'enseignement autour d'un thème ou d'un projet servant à l'étude de quelques ou de plusieurs disciplines intégrés ». (Legendre, 2005, p.796).

CINQ DIMENSIONS POUR CARACTÉRISER LA NATURE D'UN PROJET

1. Mode de regroupement des élèves : individuel, en équipe et/ ou collaboratif, collectif
2. Type de projet : similaire, distinct
3. Contenu : disciplinaire, interdisciplinaire
4. Durée : court terme, à moyen terme, à long terme
5. Echelle : de la classe, du niveau, du cycle, de l'école

Qui choisit et définit le projet ?

Idéalement, ce sont les élèves qui font le choix du projet puisqu'il s'agit de les impliquer personnellement, mais la plupart du temps, il est proposé par l'enseignant.

Le projet peut naître d'une opportunité ou d'un événement d'origine externe (concours, projet interscolaire...), d'une situation provoquée par l'enseignant ou encore d'un projet dans lequel l'école est engagée (projet d'établissement).

Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

C'est une formule pédagogique (méthode) qui organise l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble de situations d'apprentissage visant une réalisation précise (un projet).

C'est une démarche précise pour mettre en œuvre un projet avec un groupe d'élèves.

Quels sont les avantages de la pédagogie de projet ?

- Permet de développer des habiletés supérieures.
- Permet de développer l'autonomie.
- Favorise le transfert des connaissances.
- Permet aux apprenants d'être actifs dans leur démarche d'apprentissage et de comprendre la logique de ce qu'ils font.
- Particulièrement pertinente pour susciter l'intérêt des apprenants.
- Permet aux apprenants de s'engager pleinement dans la construction de leurs savoirs en interaction avec leurs pairs et leur environnement.

Cependant il existe quelques difficultés liées au milieu scolaire :

- grille horaire et temps en classe;
- taille de la classe;
- ressources de l'école;
- informatique;
- ressources externes.

Comment faire de la pédagogie de projet ?

Il existe une pluralité de modèles de pédagogie de projet aux multiples dénominations, aux étapes de mise en œuvre différentes, sous-tendus de valeurs pédagogiques différentes et aussi pour le primaire et pour le secondaire !

Exemples : La démarche d'intégration des apprentissages ou le projet transdisciplinaire de Suzanne Francoeur-Bellavance (1997). La Pédagogie par projet de Gabriel Gosselin (2004). Le travail en projet de Michel A. Ledoux (2003). L'apprentissage par projet de Jean Proulx (2004).

Nous prenons comme exemple, la pédagogie de projet de Marie-Hélène Guay :

- Définition : Quoi? Pourquoi? Pour qui?
- Planification : Qui fait quoi? Avec qui? Avec quoi? Comment? Quand? Où?
- Réalisation : Mise en œuvre et exécution des différentes tâches relatives au projet
- Communication : Comment?

Comment expliquer ces différentes phases du projet?

- **Définition** : C'est durant cette première phase que l'enseignant ou les élèves déterminent l'objet du projet, sa forme finale et le public cible auquel il s'adressera.
- **Planification** : Les tâches, les équipes, les rôles de chacun, le matériel, les modalités de fonctionnement, l'horaire et les lieux de travail sont ainsi précisés par l'enseignant ou les élèves. Ces précisions permettent de baliser la réalisation des différentes situations d'apprentissage relatives au projet.
- **Réalisation** : La mise en œuvre et l'exécution des différentes tâches relatives au projet.
- **Communication** : La communication vient clore le projet. Elle permet aux élèves de témoigner de leurs découvertes et de leurs apprentissages par le biais d'une production particulière.
- **Réajustements** : Des **réajustements** sont inhérents à la concrétisation d'un projet. Ils peuvent intervenir à n'importe laquelle des phases du projet. Ils impliquent des retours en arrière et des réflexions pour préciser ou redéfinir certains éléments du projet.

Chaque phase du projet suppose une situation d'apprentissage, celle-ci est une tâche qui favorise l'apprentissage d'un ou des objets d'apprentissage ciblés tout en contribuant à la structuration du projet lui-même.

Quelques exemples de *situation d'apprentissage* :

Commenter l'exposé d'un pair

- * Dictée sur le thème du projet
- * Commentaires mutuels sur un texte
- * Création d'un quiz
- * Activité de cartographie des connaissances
- * Rédaction d'un questionnaire
- * Recherche d'informations ou d'objets
- * Visite de la bibliothèque
- * Composition d'une chanson
- * Création d'un support visuel
- * Composition d'une lettre d'invitation
- * Création d'un calendrier des activités
- * Trouver les idées principales d'un texte
- * Etc.

Pour toute situation d'apprentissage, il y a donc une intervention pédagogique qui est alors une intervention volontaire et consciente d'un enseignant, laquelle a pour but de contribuer, chez l'élève, à l'apprentissage des objets d'apprentissage ciblés.

Nous donnons quelques exemples *d'interventions pédagogiques* :

- * Enseignement individuel
- * Enseignement magistral
- * Démonstration
- * Analyse comparative

* Rencontre

* Animation d'une discussion

* Questions

Et enfin, à la fin du projet il y a **l'évaluation**.

Qu'évalue-t-on? L'élèveLe travail de l'élève

Qui évalue? L'élève.....Un ou d'autres élèves.....L'enseignante.....Un parent

Avec quels outils? Grille d'observation - Liste de vérification - Portfolio -
Journal de bord - Fiche anecdotique - Annotations -
Canevas et entrevue - Exercices, tests et examens

Cours 10 : L'approche par compétences

Qu'est-ce qu'une compétence ?

« Les compétences ne sont pas elles même des savoirs, des savoirs faire ou des attitudes. Mais elles mobilisent, intègrent et orchestrent ces savoirs et ces savoirs faire (ces ressources), et cela dans des situations singulières, à travers des opérations mentales complexes ». (MEIRIEU Ph. 2002 :15). Les compétences se construisent en formation à travers des projets. Donc la compétence se définit par rapport à trois éléments complémentaires :

- a. Le type de situations dont elle donne une maîtrise ; avec telle compétence on peut maîtriser tel type de situation,
- b. Les ressources qu'elle mobilise,
- c. La nature des schèmes de pensée qui permettent la mobilisation des ressources pertinentes pour telles situations.

Ainsi la compétence est une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Selon Philippe Meirieu « la compétence est un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. [...] On peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. » (MEIRIEU Ph, 20020 : 63). Les compétences s'installent à travers des projets.

Qu'est-ce qu'un projet

Selon Philippe Meirieu : « Dans le registre didactique, le terme projet désigne d'abord l'attitude du sujet apprenant par laquelle se trouve en situation active de recueil et d'intégration d'information. Ces informations ainsi intégrées seront des connaissances. ». Le même auteur affirme que l'information n'est identifiée que si elle est intégrée dans un projet d'utilisation. On identifie ce dont on a besoin ; c'est l'apprentissage. Donc, le projet est une démarche nécessaire pour qu'il y ait un apprentissage. Dans une perspective d'enseignement / apprentissage, la tutelle propose aux apprenants des projets censés être significatifs pour eux, afin que les informations proposées puissent leur être nécessaires et donc ils vont les identifier en vue de les réutiliser ; d'où l'apprentissage. La question qui se pose : Est-ce que cette

démarche de projet peut vraiment créer de l'intérêt, du sens chez l'apprenant pour qu'il se mette à identifier et utiliser ce savoir qui lui a été proposé ?

Canevas d'un projet

L'intitulé du projet contient un verbe à l'infinitif suggérant l'action, contextualiser l'action et donner du sens à cette action.

EX. : « A l' occasion de la journée du savoir, réaliser un recueil de récits de vies de personnages connus pour leur rendre hommage. »

-Les compétences visées : Comprendre / Produire (comprendre des textes proposés comme modèles à produire ultérieurement).

-Les séquences : généralement trois ; sorte d'étapes qui permettent de réaliser le projet final ; ce sont les compétences à installer. Chaque séquence contient les activités suivantes : compréhension de l'écrit, points de langue et production écrite.

-la tutelle propose généralement trois projets au service d'un objectif final de l'année pédagogique.

La séquence didactique: Ce terme a deux sens : un sens « macro » s'il est utilisé dans le cadre de la conception d'une action de formation, on parle alors de séquence de formation ; un sens «micro », s'il est utilisé dans le cadre de l'analyse de l'acte pédagogique, on parle alors de séquence pédagogique.

- Séquence de formation ; Les objectifs spécifiques d'une formation sont définis à partir des finalités de l'éducation, des objectifs généraux, et des objectifs intermédiaires de différents niveaux. Une séquence de formation correspond au traitement pédagogique d'un objectif intermédiaire, c'est-à-dire à une durée de formation de 30 à 90 heures selon le type de formation (voir Objectif).

- Séquence pédagogique : Dans le sens « micro », c'est-à-dire dans le cadre de l'analyse de l'acte pédagogique, Postic et De Ketele définissent la séquence de la façon suivante : « *Enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. Chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre et elle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique.* » (1988, P97).

Les types et la taille des séquences sont variés. On a longtemps considéré comme type de séquence, la suite simple « question, réponse, rétroaction ». Cependant, la séquence peut être

plus longue et donc plus complexe. Postic et De Ketele citent également, dans le même ouvrage, les exemples de séquence suivants : « *-Introduire le sujet en suscitant la motivation par la création d'un climat affectif et cognitif de préparation à l'activité, en posant le problème (définir, décrire, introduire des faits, des règles, etc.), - découvrir un phénomène à partir d'une observation ou d'une expérience, - exploiter les faits recueillis, etc.* » (P99)

Exemple : Toute entreprise de préparation de « leçon » est une entreprise de planification de l'action pédagogique, la « leçon » étant l'unité de base commune à la séquence, au module, au curriculum, etc. La technologie éducative, l'ingénierie pédagogique, posent comme règle de base la rationalisation du processus enseigner (analyse des besoins, détermination des objectifs, feed-back de régulation, remédiation) pour améliorer sensiblement l'apprentissage. La planification de l'intervention pédagogique suppose donc l'anticipation et la programmation d'étapes différentes, successives, cohérentes entre elles, dans lesquelles des « événements d'enseignement » alternent de manière logique et coordonnée avec des « événements d'apprentissage ». Elle implique que le formateur se pose au préalable, quel que soit le modèle d'enseignement retenu, un certain nombre de questions nécessaires à la clarification de son intervention.

Ces questions ont bien sûr un caractère « propositionnel » dont on pourra s'inspirer.

- **DANS QUELLE PROGRESSION PÉDAGOGIQUE S'INSCRIT CETTE LEÇON ?** Est-ce une suite, une rupture, un changement ? Le domaine conceptuel abordé est-il déjà connu des élèves ? Est-ce un nouveau sujet ? A-t-il déjà été traité auparavant et comment ? À quel niveau ? Pourquoi enseigne-t-on ce contenu-là ?
- **À QUEL « TYPE » CORRESPOND CETTE LEÇON ?** Est-ce une leçon d'atelier, un cours théorique, un exercice d'application, un entraînement, une révision, etc. ?
- **QUE DEVRONT FAIRE MES ÉLÈVES À LA FIN DE LA LEÇON (OU DE LA SÉQUENCE), QU'ILS N'ÉTAIENT PAS CAPABLES DE FAIRE AU DÉBUT ?** Quel comportement précis devront-ils manifester ? Quelle est l'habileté cognitive sous-jacente ? À quel niveau : connaissance, maîtrise, transfert, application contextualisée ? décontextualisée ?
- **L'OBJECTIF DE LA LEÇON EST-IL PERTINENT ?** Est-il raisonnable de passer une à quatre heures de cours pour tenter de l'atteindre, compte tenu du niveau des élèves, des objectifs généraux, de la durée totale de la formation, des moyens disponibles ?

- À QUELS TYPES D'APPRENTISSAGE CORRESPOND CET OBJECTIF ? S'agit-il d'un apprentissage de faits, d'informations, de concepts, de principes, de stratégies cognitives, de procédures ? S'agit-il d'un savoir-faire précis ? Quelles activités mentales cette leçon sollicite-t-elle précisément ?
- QUELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE VAIS-JE METTRE EN PLACE POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF ? Quelles tâches pourrions-nous proposer aux élèves pour atteindre notre objectif? Quel dispositif dois-je construire pour faire apprendre ce contenu : pédagogie frontale, petits groupes, mixage des deux ? Doit-on centrer l'activité des élèves sur des interactions ou sur des recherches individualisées ? Quelles sont les attitudes spontanées des élèves par rapport au sujet ? Ne doit-on pas varier les activités, tenir compte des centres d'intérêts ou des styles cognitifs de chacun pour assurer la participation de tous ?
- COMMENT VAIS-JE SAVOIR SI MES ÉLÈVES ONT OU NON ATTEINT L'OBJECTIF ? Quelle forme prendra l'évaluation ? Doit-elle être « intégrée » et formative ? Les critères d'évaluation sont-ils connus des élèves ? Ne pourrait-on pas en discuter auparavant et trouver un accord avant l'évaluation sommative ?
- Y A-T-IL DES PRÉREQUIS ? Si oui, lesquels ? Comment les vérifier ? Que faire si le niveau n'est pas correct ?
- COMMENT VAIS-JE CAPTER LEUR ATTENTION AU DÉBUT DU COURS, QUEL SERA LE PROBLÈME POSÉ ? Sur quels points d'appui puis-je compter ? À quelles pratiques sociales puis-je me référer pour intéresser les élèves : leur vécu, leurs centres d'intérêts, leurs projets, leurs connaissances ? Sur quelles représentations ou quelles situations de départ puis-je m'appuyer pour solliciter leur attention et donner du sens à l'apprentissage ?
- QUELLES SONT LES ÉTAPES LOGIQUES DE LA LEÇON ? La logique de l'apprentissage est différente de la logique d'enseignement : quelle est dans ce cas la cohérence la plus efficace à imaginer pour faciliter l'apprentissage ? Ne pourrait-on pas choisir un traitement moins académique mais plus performant ?
- QUELS SUPPORTS DE TRAVAIL CHOISIR POUR RESTER PERTINENT PAR RAPPORT AU SUJET ET PAR RAPPORT AU TYPE D'APPRENTISSAGE VISÉ ? Doit-on produire plusieurs supports de travail ou bien doit-on en privilégier un particulièrement ? Expérience, jeu de rôles, simulation, étude de cas, documents écrits... Cette liste n'est pas exhaustive, bien entendu. Elle suggère un « directionnel » à l'action en construisant un canevas d'interrogations indispensables à la construction d'une intervention. Armés d'une solide préparation (formelle ou informelle), ils peuvent faire face à de nouvelles variables :

dynamique de la classe, résistances diverses, questions imprévues... Le feed-back est parfois si inattendu qu'ils n'hésitent pas à rediriger l'action et à « changer de cap ». Cette autonomie et cette indépendance par rapport au programme, ce contrôle dû à l'expérience antérieure de situations identiques, ne sont pas innés. Ils s'apprennent. Le premier pas vers cette maîtrise est bien la préparation de la leçon, qui donne confiance et courage.

À ces différentes questions, on peut ajouter une liste plus brève d'étapes concrètes :

1. Déterminer l'objectif,
2. Situer celui-ci dans la progression générale,
3. Déterminer les contenus et les points-clés,
4. Vérifier la pertinence de l'objectif,
5. S'il y a lieu, construire l'outil (le dispositif) d'évaluation correspondant et le tester,
6. Identifier les prérequis,
7. Concevoir une trame motivationnelle par rapport au sujet et pour toute la durée du cours,
8. Déterminer le type d'apprentissage visé (concept, principe, etc.),
9. Définir les micro-objectifs (étapes logiques),
10. Définir les différentes productions-élèves correspondantes,
11. Concevoir les micro- stratégies permettant d'atteindre les micro-objectifs (travail de petits groupe, travail individualisé, résolution de problème, exposé, détermination du niveau de guidance...),
12. Préparer des exemples, des supports didactiques, des expériences, pertinents avec la tâche envisagée et l'objectif du cours.

Cette approche interroge le formateur sur sa responsabilité de « facilitateur » des apprentissages. L'enseignant peut perdre de vue les finalités de son intervention, et rendre caduques ses bonnes intentions. Ce modèle de préparation peut lui permettre de se libérer d'une certaine « adhérence aux contenus » et d'envisager son intervention selon une logique de l'apprentissage et non une logique de l'enseignement.

Cours n° 11 : L'ÉVALUATION

Définition

Selon J.P. CUQ, l'évaluation est un rapport central instauré entre des objectifs d'enseignement /apprentissage énoncés au départ et les acquisitions des apprenants à constater officiellement. Cette évaluation s'effectue par des instruments considérés comme fiables.

Au cours des années 1990, l'évaluation est devenue l'une des préoccupations majeures du FLE, en connaissant des transformations importantes. Concernant sa signification et sa méthodologie. En 2005, l'évaluation est devenue un moyen de guider l'apprentissage, qui lui, est centré actuellement sur l'apprenant ; on parlera alors essentiellement d'autoévaluation.

Deux fonctions sont assignées à l'évaluation : sociale et pédagogique :

-Sociale : responsabilités sociales, économiques, idéologiques du système éducatif qui surdéterminent les contenus et les formes d'acquisition des savoirs ainsi que l'évaluation des acquis.

-Pédagogique : les savoirs au sein du système éducatif sont appréhendés selon deux points de vue différents. Le premier est en termes d'apprentissage et d'appropriation des connaissances dans la perspective de pouvoir faire le point sur leurs acquis à tout moment. **Le second**

Les fonctions de l'évaluation

Elles sont multiples :

-Situer l'apprenant au début d'une séquence (test initial). Il s'agit de vérifier que les apprenants possèdent bien les acquis nécessaires pour suivre la séquence : les prérequis.

-Vérifier le niveau d'acquisition pendant ou après la séquence (évaluation formative). C'est dans ce cas un outil de diagnostic des difficultés et des réussites. Le but est de faciliter l'apprentissage.

Lors de ces évaluations, qui doivent être fréquentes, l'élève a le droit de se tromper. Les erreurs, les blocages sont exploités par le professeur pour réexpliquer. C'est un moment privilégié de dialogue qui doit permettre :

À l'élève de savoir où il en est ;

Au professeur de proposer :

- Des activités d'aide aux élèves en difficulté,
- Des activités plus complexes aux élèves très performants.

Faire le bilan des acquis (évaluation sommative). Quand le professeur considère que les élèves ont suffisamment pu s'entraîner, il propose une évaluation où l'apprenant doit faire la preuve qu'il a atteint l'objectif (évaluation sommative). Dans ce cas, il n'a plus droit à l'erreur. L'évaluation se traduit par une note ou une reconnaissance des acquis (lorsque l'on décide de faire passer l'élève à une classe supérieure...)

Evaluer objectivement en précisant les critères d'évaluation.

Quoi évaluer ?

L'évaluation porte sur :

- Des compétences,
- Des savoirs et savoir-faire,
- Des attitudes.

L'évaluation du travail de l'élève ne doit pas être subjective. Le professeur doit pouvoir justifier l'appréciation ou la note attribuée. ***Il est donc important de préciser les critères d'évaluation qui définissent le contrat de travail de l'élève.*** L'élève doit être dès le départ informé sur ces critères ou indicateurs de réussite.

Les différents types d'évaluation

Selon sa fonction et la situation temporelle, on distingue trois grands types d'évaluation

-L'évaluation sommative : (certificative) : Elle est portée sur le passé, et se situe à la fin de l'action pédagogique, elle sert à contrôler les acquis d'une série de leçons (un trimestre, un semestre ou une année) d'apprentissage. Ses résultats sont traduits en notes, situant et classant les apprenants par rapport à une norme. Cela constitue sa fonction première : certifier de la somme de savoirs acquis permettant ou non le passage au niveau supérieur.

-L'évaluation formative : centrée sur le présent, elle est donc continue et sert à réguler l'apprentissage, en constatant les points faibles et les points forts de l'apprenant. Elle intervient au cours de l'action pédagogique (au cours de la formation).

A travers l'analyse des erreurs qui permet à l'enseignant d'ajuster et de réorganiser ses cours et ses interventions en fonction des lacunes et des besoins de ses apprenants afin d'améliorer l'apprentissage.

Cette évaluation ne se traduit pas par des notes ; elle est plutôt une démarche pédagogique de formation. Elle conduit à une individualisation des méthodes d'enseignement /apprentissage.

-L'évaluation pronostique : (diagnostique) : Cette évaluation est orientée vers le futur ; elle se situe en amont de la formation. Elle permet de prédire et de prévoir les possibilités de l'apprenant de définir les programmes et les méthodes. On la trouve dans les concours d'entrée, les tests d'orientation scolaire. C'est donc, un processus d'analyse, par l'enseignant ou une équipe d'enseignants, avec ou sans la collaboration des élèves, des composantes et des relations au sein d'une situation pédagogique

Les outils de l'évaluation

Qu'elle soit au début (diagnostique), continue (formative) ou à la fin (sommativ), l'évaluation n'a de sens que par rapport aux objectifs assignés à la formation.

Les objectifs d'apprentissage deviennent les critères d'évaluation ; il faut traduire les objectifs en termes de critères d'évaluation.

-Les objectifs : La taxonomie de Bloom (1956) et ses collaborateurs, est une source d'inspiration et une référence capitale. Ces auteurs proposent trois domaines d'objectifs : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur.

Viviane et Gilbert de Landsheere proposent d'évaluer : la maîtrise des connaissances, le transfert des activités d'analyse de synthèses et enfin l'expression.

-Les outils :

a. On distingue des activités dites fermées, apparues grâce à l'approche communicative. Ces activités consistent à mettre un signe (souvent une croix) face à la réponse attendue. Elles sont sans ambiguïté et mesurables, adaptées aux niveaux inférieurs (connaissance et compréhension) mais pas à l'analyse et l'expression.

b. Les activités dites ouvertes : permettant d'évaluer l'analyse, la synthèse et l'expression.

Le choix des activités dépend donc de ce que nous voulons évaluer. On peut citer quelques outils :

-le questionnaire à choix multiples, les questionnaires fermés, le texte lacunaire (à trous), le questionnaire à réponses ouvertes, le texte guidé, le puzzle, ou encore le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents.

Remarque : La notation : Le problème de la notation pose celui de l'interprétation des résultats. En effet, et à partir de recueil de réponses, l'évaluateur est amené à donner une note justifiée par une appréciation. Des divergences ont été constatées à partir des notes attribuées par des jurys de correcteurs en bac. Ces divergences s'expliquent par :

-La nature de l'évaluation conçue comme une interaction entre la personnalité de l'évaluateur et la situation d'évaluation.

-L'évaluation conçue comme une activité de comparaison entre la copie de l'élève, et le la copie modèle ; le corrigé type.

Ces deux réalités auront des effets sur la notation ; on aura tendance à surévaluer un élève dont on sait ou on croit qu'il réussit, alors qu'un élève dit « faible », sera sous-estimé quel que soit la valeur de ce qu'il a produit. C'est l'effet Pygmalion ou l'effet Halo.

EXEMPLE

Les exemples de grilles d'indicateurs de réussite ci-dessous sont construits à partir du référentiel de compétences du plan de formation de la 3^oA.S. Il ne s'agit là que d'un modèle qu'il appartiendra de compléter, de contextualiser en fonction des spécificités des classes.

Les P.E.S auront à construire ces grilles en se reportant obligatoirement aux référentiels de compétences (Programmes Officiels) des classes qui leur sont confiées.

Ces référentiels proposent des critères ou des indicateurs de maîtrise des compétences.

Il s'agit donc de critères de fin de formation (ce que théoriquement l'élève est censé maîtriser).

En cours de formation, il sera important, voire indispensable :

- D'une part, d'affiner les critères en fonction des prérequis et des acquis des élèves ;
- D'autre part, d'éliminer toute ambiguïté dans la formulation de ces critères.

En début d'apprentissage.

Le professeur :

- impliquera ses élèves dans son projet d'enseignement ;
- donnera du sens aux activités qu'il aura à proposer tout le long du projet didactique.

Ce sont des outils d'aide à l'enseignement.

L'apprenant :

saura ce que l'on attend de lui et se préparera en conséquence.

Ces grilles seront pour lui des outils facilitateurs, d'aide à l'apprentissage.

En fin d'apprentissage (ou de séquence) :

Pour le professeur,

Ce seront des outils d'évaluation critériée de l'ensemble du groupe classe et de chaque élève par rapport à la compétence finale mais aussi par rapport à chaque compétence intermédiaire.

Ainsi, le professeur saura le degré de réinvestissement par sa classe et par chacun de ses élèves des contenus qu'il avait dispensés.

Ces grilles donneront au professeur une vision claire :

- Des difficultés (obstacles) rencontrées.
- Des performances réalisées et des résultats obtenus par la classe et par chaque élève.

Par conséquent, il saura quelle décision objective prendre :

Si objectif atteint (maîtrise de la compétence) : Passage à l'unité didactique suivante.

Si objectif non atteint : construction de séquences de remédiation et régulation.

Pour l'apprenant,

Ce sont des « fiches contrat » ou des grilles par rapport auxquelles il s'auto-évaluera.

Ces fiches-référence lui serviront ainsi de reprendre les énoncés erronés de ses productions, de corriger ses erreurs...

L'autoévaluation

Comme l'indique la morphologie du mot, l'autoévaluation signifie que l'apprenant prend en charge sa propre évaluation. L'intérêt de cette évaluation demeure dans le fait de :

- Pouvoir tester son propre niveau d'avancement et valider ses capacités acquises, passant ainsi sur une simple représentation de son niveau pour l'affiner la rendre plus formelle.
- Pouvoir avoir des repères pour remédier à ses faiblesses avant d'être sanctionné par l'évaluation institutionnelle.

-Pouvoir reconnaître effectivement son progrès et avoir ainsi un facteur important de motivation.

L'autoévaluation s'effectue généralement d'une manière automatique, systématique et souvent inconsciente. Au bout d'un certain chemin d'apprentissage, tout apprenant est susceptible de poser la question : qu'est-ce que j'ai appris ?

Cependant, pour une efficacité et une réponse fine à cette question ; il existe des questionnaires d'autoévaluation pour rendre cette pratique plus guidée. La plupart de ces questionnaires portent sur les quatre habilités production (orale/écrite), compréhension (orale /écrite).