



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

CURRICULUM REVISE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014



Note au lecteur :

Ce document est le résultat des modifications apportées par la révision des modules de FIA demandée par le Ministère de l'éducation haïtien et réalisée par des experts du CIEP et de la FONHEP en 2013. En effet, une amélioration des modules existants de la FIA a entraîné inévitablement des modifications à la fois dans la manière d'envisager la formation en l'adossant aux nouvelles théories scientifiques de la formation professionnelle des adultes et dans la présentation du curriculum synthétique de la formation professionnelle suivant la mise à niveau. Il semble que l'ensemble des curricula en soit affecté.

Les curricula revisités comportent, pour la plupart, à la fois des contenus notionnels (un programme de contenus stricto sensu) et des offres globales de modalités de mise en œuvre de ces contenus, sous forme de tableaux avec des colonnes, celle de gauche comportant ces notions à acquérir et les suivantes mettant en correspondance les objectifs d'apprentissage, parfois quelques activités des étudiants-maîtres, quelques stratégies pédagogiques importantes et les activités d'évaluation, sous la forme suivante :

Thèmes ou notions	Objectifs d'apprentissage	Activités des étudiants-maîtres	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
-------------------	---------------------------	---------------------------------	-------------------------	------------------------

Les nouvelles approches de la formation ont conduit également à s'interroger sur les répartitions horaires du curriculum, exigeant une formation en alternance dans une possible fusion entre la formation en institution et la formation en stages. Certaines révisions de curriculum comme le micro-enseignement proposent toutefois quelques moments d'activités pratiques sur l'apprentissage du métier. Nous avons laissé ces propositions de durée, sachant qu'il y aurait encore tout un travail de recomposition calendaire de la formation dans une organisation temporelle progressive et harmonieuse.

Cette demande forte de révision est née à la suite d'une évaluation de certains modules de formation dont un des traits négatifs majeurs étaient l'absence de lien avec la réalité enseignante, l'excès de théorie et une vision encore vieillotte de la formation professionnelle.

SOMMAIRE

PRÉSENTATION GENERALE	8
PREMIERE PARTIE : LA MNA.....	10
DEUXIEME PARTIE : FONDEMENTS, CONTEXTE ET STRUCTURES	10
Fondements et Orientations du Curriculum de Formation.....	11
Contexte et problématique de la formation initiale des maîtres en Haïti	11
Le projet de formation initiale accélérée des enseignants : un modèle de professionnalisation de la formation à l'enseignement	13
Principes directeurs de la formation initiale des maîtres.....	13
Le modèle de formation appuyé sur les dernières recherches scientifiques en sciences sociales.....	14
Les dimensions théoriques sur lesquelles repose la formation initiale des enseignants	15
Car former des enseignants c'est... ..	16
Les compétences professionnelles visées par la formation initiale des maîtres	19
TROISIEME PARTIE : LES MODIFICATIONS DANS LE CURRICULUM	23
Structure et composantes du nouveau curriculum de formation	23
Évaluation de la formation et certification des futurs enseignants	24
QUATRIEME PARTIE : LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ETUDES DE FORMATION	25
Formation de mise à niveau	25
Les nouveaux programmes des modules transversaux de formation en alternance :	25
La forme de ces nouveaux programmes	25
Nouveau programme de pédagogie générale et théories des apprentissages.....	25
Nouveau programme de la didactique générale.....	49
Nouveau programme de gestion de la classe	56
Nouveau programme de psychologie générale et du développement	61
Nouveau programme d'évaluation des apprentissages.....	67
Nouveau programme de Micro-enseignement.....	73
Les nouveaux programmes disciplinaires :.....	77
Nouveau programme de didactique des maths	77
Nouveau programme de didactique du français.....	92
Nouveau programme de didactique des sciences et de la technologie.....	110

Nouveau programme de didactique des sciences sociales	124
Nouveau programme de didactique de l'éducation physique et sportive.....	143
Nouveau programme de didactique de l'éducation artistique et culturelle.....	155

PRÉSENTATION GENERALE

Durant ces trente dernières années les autorités éducatives haïtiennes ont accordé une importance toute particulière au développement des ressources humaines dans le secteur. Des actions politiques et éducatives menées depuis la Réforme éducative de 1982 jusqu'à aujourd'hui en témoignent. En dépit de tous ces engagements, la situation reste encore très précaire.

L'État Haïtien a pris l'engagement de réaliser les Objectifs du développement du millénaire (OMD) d'ici 2015, dont l'un est de scolariser tous les enfants haïtiens et de les amener à terminer avec succès les deux premiers cycles de l'école fondamentale. Pour y arriver, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) a élaboré une stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous (SNA/EPT). De cette stratégie ont découlé deux projets étroitement liés, le projet d'éducation pour tous (EPT) et le projet d'appui à l'éducation pour tous (PA-EPT).

Ce dernier, le projet d'appui à l'éducation pour tous, connu sous l'appellation de Formation initiale accélérée (FIA), exécuté par la direction de Formation et du Perfectionnement (DFP) et appuyé financièrement par la Banque Mondiale (BM), a produit des documents modules divers dans le respect du curriculum fixé en 2010. Ce curriculum présenté ici est le résultat d'une reprise du curriculum de 2010 avec les modifications dues à la révision des modules de Formation professionnelle en institution et des 9 mois de Stages de formation pratique situés initialement en deuxième année. En effet, les modules revisités s'adosent aux toutes nouvelles conceptions scientifiques de la formation des enseignants au niveau international, rendant ainsi obsolètes certaines des propositions initiales du curriculum de 2010.

Ce programme nouveau s'articule donc autour d'une mise à niveau académique (MNA) conservée en l'état au cours des 3 premiers mois de formation des postulants et de 13 modules révisés, dont le contenu est, pour les modules disciplinaires, en étroite relation avec les programmes scolaires. Ces modules sont :

1. Pédagogie générale et théories des apprentissages
2. Evaluation
3. Micro-enseignement
4. Didactique générale
5. Gestion de la classe
6. Psychologie générale et du développement
7. Didactique du créole
8. Didactique du français
9. Didactique des sciences et de la technologie
10. Didactique des mathématiques
11. Didactique des sciences sociales
12. Didactique de l'éducation physique et sportive
13. Didactique de l'éducation artistique et culturelle

PREMIERE PARTIE : LA MNA

Les programmes de remise à niveau académique

La mise à niveau académique porte sur 6 disciplines dont seulement trois sont définies dans le curriculum de 2010 : le français, le créole, les mathématiques. Il est prévu une mise à niveau en sciences sociales, en sciences expérimentales et en informatique dont les contenus ne sont pas encore établis. Il ne revenait pas au programme de révision des modules de formation des enseignants de les construire. Le contrat engageant les experts haïtiens et français ne stipulait aucunement ce travail qui reste donc à réaliser.

DEUXIEME PARTIE : FONDEMENTS, CONTEXTE ET STRUCTURES

Contexte et problématique de la formation initiale des maîtres en Haïti

Le système éducatif haïtien est dans un processus de réforme depuis plus de vingt ans. Cette réforme inachevée a eu un apport considérable en termes de redéfinition du système et de promotion de la langue créole comme langue d'enseignement (Coordination Haïti-Europe / CoH-E, 2007)¹. Avec l'appui des partenaires au développement et l'implication dynamique des parents et des mouvements associatifs dans l'éducation, des progrès sensibles sont enregistrés en termes d'accès. La population scolarisée a ainsi augmenté de près de 25%, le taux net de scolarisation a atteint 56,37% au préscolaire et 76% aux deux premiers cycles du niveau fondamental.

Malgré les progrès réalisés, la situation de l'école haïtienne est encore très critique. Selon la Coordination Haïti-Europe (CoH-E, 2007), cette situation actuelle semble toujours marquée par :

- *l'exclusion d'une très grande partie de la population* qui se traduit par un pourcentage d'enfants surâgés dans les six premières années du niveau fondamental atteignant les 85%, un tiers de jeunes de 16 à 24 ans analphabètes alors que 50% de la population a moins de 20 ans et un taux de fréquentation universitaire d'à peine 1,2%. S'y ajoutent les iniquités flagrantes en matière de genre (51% de garçons contre 49% de filles ont accès à l'école et 1/3 des femmes haïtiennes entre 15 et 49 ans n'ont pas reçu d'éducation formelle), de zone (54,7% de personnes jamais scolarisées en milieu rural) et de situation économique (les 20% de la population ayant les revenus les plus faibles ont un taux d'alphabétisme de 36,4%, soit deux fois plus que la catégorie de la population ayant les revenus les plus élevés);
- *la privatisation de fait de l'éducation et le manque d'investissement de l'État* : les écoles appartiennent à 92%, au secteur privé qui accueille 85% de la population scolarisée. L'État assure moins de 10% des coûts de l'éducation dans le pays. Les familles haïtiennes, au prix d'énormes sacrifices, supportent ainsi 65% du financement de l'éducation;
- *l'inefficacité du système et son inadéquation avec les réalités socioéconomiques et culturelles du pays* qui se traduisent par un taux de réussite moyen aux examens officiels d'environ 65% en 6^{ème} et 9^{ème} fondamental, un pourcentage de redoublement de 12% et un taux d'abandon de l'ordre de 15% par an. Ce faible niveau de la qualité de l'éducation s'explique non seulement par l'environnement socioéconomique et la situation d'extrême pauvreté de la population, mais aussi par les faiblesses internes du système (la majorité des enseignants manquent de formation et sont mal rémunérés, le ratio élèves/maîtres est trop élevé avec une moyenne de 48 élèves pour un enseignant, le temps d'apprentissage de 185 jours par an est nettement en deçà de la moyenne internationale, les infrastructures scolaires et les équipements sont obsolètes et parfois inexistants, les manuels et supports pédagogiques sont insuffisants et le plus souvent inadéquats). Tout ceci fait que l'enseignement dispensé n'est pas du tout orienté vers la prise en charge de la réalité quotidienne, l'environnement, la production et encore moins vers l'intégration du travail manuel et technique, le civisme.

¹ Coordination Haïti-Europe. 2007. *Une autre Haïti est possible : Issues vers une sortie de crise*. Document de plaidoyer CoH-E. Port-au-Prince, 20 pages.

L'éducation étant un droit fondamental reconnu par la Constitution haïtienne et diverses instances internationales (UNESCO, OCDE, etc.), la situation d'enfants non scolarisés (plus de 500 000) et de milliers d'autres sous scolarisés interpelle aujourd'hui fortement l'État haïtien et les partenaires au développement qui appuient le secteur de l'éducation. Les problèmes qui se posent exigent des solutions immédiates, profondes et durables en vue d'arriver à la scolarisation universelle et la généralisation de l'éducation de base des jeunes.

Dans le dispositif de politiques définies et de programmes à mettre en œuvre, la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale demeure une priorité. Au cours des vingt dernières années, le système haïtien de formation initiale des maîtres a connu de sérieuses transformations. Si pendant longtemps, les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) étaient les seules institutions de formation initiale des enseignants, il y a lieu de constater maintenant l'émergence d'autres lieux de formation initiale qui forment des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement (MENFP, 2008)². Il existe au moins six lieux de formation initiale des enseignants de l'école fondamentale qui développent des curricula différents sur des durées différentes de formation. Compte tenu de leur nombre (9 publiques et 42 privées), les ENI demeurent le lieu le plus important d'accueil des étudiants-maîtres. Les autres institutions de formation initiale des enseignants sont encore en nombre très limité, la majorité d'entre elles étant circonscrite dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

Pour le Ministère de l'Éducation Nationale (MENFP, 2008), « ces disparités de lieux, de curricula et de durées de formation entraînent nécessairement des disparités au niveau des profils des formateurs et des profils de sortie des formés ». En ce qui concerne les curricula de formation initiale, à l'exception des ENI publiques dirigées par des congrégations religieuses et au sein desquelles il est possible de repérer une formation professionnelle avec des plans d'études systématiques, des stages d'observation et en responsabilité, la plupart des institutions privées de formation « fonctionnent de manière complètement anormale seulement en fin de semaine, appliquant de façon mitigée le programme de formation, disposant d'une clientèle d'enseignants en exercice uniquement motivés par la recherche d'un diplôme » (MENFP, 2008).

La diversité des profils de formation des formateurs est la deuxième grande faiblesse du système haïtien de formation initiale. Il n'existe pratiquement pas de lieu spécifique de formation de ces formateurs qui sont recrutés dans plusieurs bassins et avec des profils très différents. Comme le fait remarquer Constant (2008)³, il est rare dans les institutions de formation initiale des maîtres qu'on pose la question suivante à propos des futurs enseignants et de leurs formateurs : Qu'est-il bon que les enseignants sachent dans les matières qu'ils enseignent et que doivent privilégier les formateurs pour que l'enseignement dispensé s'inscrive dans une pratique pédagogique porteuse de sens?

En dépit de multiplicité des lieux de formation initiale impliquant nécessairement une augmentation de l'offre de formation, le défi quantitatif en enseignants compétents était une priorité dans le système éducatif. L'objectif de scolariser tous les enfants haïtiens et de les aider à achever avec succès les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental exige le recrutement, la formation et l'utilisation rationnelle d'un nombre important d'enseignants.

² Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MEN-FP). 2008. *Termes de référence de l'atelier d'élaboration du curriculum de la FIA*. Direction de la Formation et du Perfectionnement (DFP). 9 pages

³ Constant, M. 2008. *Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale*. Université Paris 3 (France), 7 pages.

L'entente entre le gouvernement haïtien et la Banque mondiale qui vise à recruter et à former 10 500 maîtres en cinq ans ouvre le champ à une profonde réforme du système de formation initiale des enseignants à Haïti. Cette réforme qui vise à accroître le rendement quantitatif et qualitatif du système éducatif passe certainement par la mise en place d'une formation autour d'un nouveau curriculum de préparation à l'enseignement plus adapté. Au-delà de simples considérations budgétaires appelant à rationaliser les coûts de la formation, il y a là une opportunité à saisir pour exploiter au mieux possible les différentes formules théoriques et pratiques et bâtir un dispositif de formation efficace. Si le défi quantitatif a été partiellement atteint, il reste le défi qualitatif dont la demande de révision des modules de formation existants est le pilier.

Le projet de formation initiale accélérée des enseignants : un modèle de professionnalisation de la formation à l'enseignement

Toute formation des maîtres est guidée par des hypothèses sur la nature de l'enseignement, les contenus et les méthodes de formation des futurs enseignants, ainsi que les compétences (ensembles intégrés de savoirs, savoir-faire et savoir-être) nécessaires aux enseignants et la manière dont elles sont le mieux acquises et développées. Ces hypothèses sont rarement affirmées de façon explicite ou soumises à un examen approfondi; elles sont, le plus souvent, implicites et considérées comme allant de soi dans les décisions des responsables de l'éducation et des formateurs des futurs enseignants. Les faiblesses et insuffisances qui caractérisent le système haïtien de formation des maîtres, d'une part, et les nombreux besoins en enseignants exprimés pour atteindre les objectifs de l'EPT (Éducation Pour Tous), d'autre part, invitent aujourd'hui à la recherche de modèles de formation initiale à l'enseignement plus efficaces et qui allient quantité et qualité.

L'orientation nouvelle à donner à la formation initiale des enseignants haïtiens pour après 2013 s'inspire des tendances actuelles de la formation à la profession enseignante telles que développées dans bon nombre d'universités du Nord et adaptées selon les contextes éducatifs des pays en développement. Répondant aux orientations définies par le MENFP à travers le Projet d'Appui à l'Éducation Pour Tous (PA-EPT), le système de formation initiale des maîtres entend s'inscrire désormais dans une perspective de professionnalisation du métier et de développement de compétences nécessaires à l'enseignement. Ce modèle de formation initiale prend appui sur un certain nombre de principes directeurs qui en constituent les fondements et précisent la vision. Ces mêmes principes donnent assise à l'organisation du curriculum de formation et des programmes d'études qui l'opérationnalisent.

Principes directeurs de la formation initiale des maîtres

La rénovation de la formation initiale des enseignants haïtiens entreprise par le projet EPT doit se fonder sur ce qui fait l'histoire et les caractéristiques du système éducatif haïtien et se mettre au service des attentes exprimées envers l'école. De la variété des attentes envers les futurs enseignants et de la variété des tâches de l'enseignant dépend le système de formation initiale à bâtir et le curriculum d'études à élaborer et mettre en application. Huit principes directeurs conservés lors de la révision des modules, guident et balisent l'orientation de la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale.

- 1) La formation initiale doit préparer le futur enseignant à acquérir les compétences professionnelles qu'il aura à exercer au sein de son école et dans sa communauté de vie.
- 2) Le curriculum de formation doit favoriser l'acquisition des savoirs disciplinaires de base et la connaissance des divers modèles d'enseignement, ainsi que des théories de l'apprentissage.
- 3) Le curriculum d'études doit renforcer l'articulation formation théorique/formation pratique par la mise en synergie de la formation dispensée en institution et les activités proposées aux étudiants-maîtres dans les écoles.
- 4) La formation initiale doit préparer le futur maître à acquérir des compétences méthodologiques pour enseigner de façon active, mais aussi pour réfléchir sur sa pratique.
- 5) Le curriculum d'études doit proposer aux élèves-maîtres un répertoire étendu de stratégies de gestion de classe et d'évaluation des apprentissages.
- 6) La formation initiale accélérée des maîtres doit favoriser le caractère bilingue (en français et en créole) de l'enseignement fondamental.
- 7) Le curriculum d'études doit projeter la formation de l'enseignant dans un continuum de développement professionnel.
- 8) Le modèle de formation doit favoriser l'intégration dans l'enseignement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et s'adapter continuellement à l'évolution des connaissances et des pratiques pédagogiques suggérées par la recherche en éducation.

Il ne faut pas voir dans l'ordre d'énonciation de ces principes directeurs un ordre de priorité. Il faut plutôt les comprendre comme un ensemble systémique dont l'effet conjugué se traduira dans l'élaboration d'un curriculum d'études cohérent et sa mise en application correcte dans les institutions de formation des maîtres.

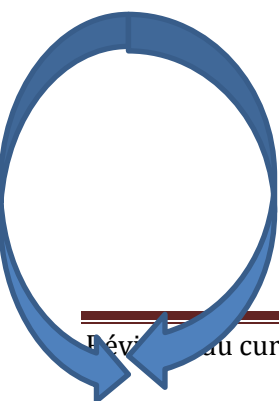
Le modèle de formation appuyé sur les dernières recherches scientifiques en sciences sociales

Les modules révisés ont eu pour objectif de s'appuyer sur les dernières recherches en matière de formation des enseignants, notamment sur une formation professionnalisante qui ne dissocie pas l'aspect théorique de l'aspect pratique de la profession. Il s'agit donc d'établir un curriculum bâti sur la formation en alternance. Cette dernière repose sur deux principes : pour apprendre un métier, rien de tel que de le pratiquer ; mais cela n'est pas suffisant encore faut-il, le faire dans un accompagnement éclairé, le théoriser et transférer les nouveaux apprentissages.

Une démarche didactique de formation est ainsi définie dans les modules révisés qui peut être schématisée de la façon suivante :

Pour chaque notion du programme à acquérir :

- Mise en situation de l'étudiant-maître (situation de découverte, situation-problème, exploration, propositions d'éléments déclencheurs, etc.)
- Tâches et activités des étudiants-maîtres : consignes et réalisation de l'activité
- Exploitation de l'étudiant-maître et du formateur
- Structuration de la situation par le formateur (apports notionnels, synthèse, etc.)
- Modalités d'évaluation (formative, régulations, par étapes)
- Supports pédagogiques
- Réinvestissement par l'étudiant-maître dans des activités de classe (des scénarii)



Révision du curriculum

Ce processus sera réitéré autant de fois que de notions à acquérir.

Les dimensions théoriques sur lesquelles repose la formation initiale des enseignants

Ces dimensions reposent sur les dernières recherches en matière de formation des adultes et d'apprentissage des élèves qui permettent de construire un dispositif de formation professionnelle de l'enseignant de base haïtien.

10 principes de formation ont été identifiés lors de la révision en 2013 des modules de la deuxième année de formation, avec leur définition, de manière à éviter des interprétations variées voire contradictoires de la part des formateurs :

- 1- **L'isomorphisme de la formation**, c'est-à-dire une pratique pédagogique utilisée en formation en résonance avec ce que l'étudiant-maître fera avec ses élèves. Par exemple : le formateur utilise la pédagogie différenciée dans son module de formation s'il invite les étudiants-maîtres à pratiquer avec leurs élèves de la pédagogie différenciée. A contrario, ne pas faire un cours magistral pour inciter ensuite les étudiants-maîtres à faire des travaux de groupes avec les élèves en classe.
- 2- **La réflexivité** est une attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense. La métacognition est la partie cognitive de la réflexivité car elle consiste à considérer *a posteriori* la façon dont on a mené une tâche, son processus et à l'analyser pour en dégager les éléments et en prendre conscience pour les améliorer.
- 3- **La contextualisation** est une prise en compte du milieu dans lequel vit l'apprenant, qu'il soit culturel, social, géographique voire au niveau des ressources mêmes de l'institution (institut de formation ou école fondamentale).
- 4- **La cohérence interne et externe** traduit la recherche de cohésion, d'ajustement fort au sein des modules, entre contenus, méthodes, évaluation, théorie de référence, bibliographie (cohérence interne) et entre modules disciplinaires et modules transversaux.
- 5- **La langue et les langages** en se rendant attentif au registre (vocabulaire trop théorique), au niveau et au statut de toute langue employée. Cette dimension requiert toute son importance dans les rapports entre le créole et le français. Enfin, qu'il y ait une utilisation et une compréhension de la portée des différents langages autres que la langue écrite comme les dessins, les graphiques, les schémas, les tableaux, etc.
- 6- **Une pertinence de la théorie d'apprentissage et de formation sollicitée** : cela veut dire l'existence d'un lien entre les théories évoquées et leur utilité immédiate ou d'éclairage des situations pédagogiques et didactiques que l'étudiant-maître aura à mettre en place dans sa classe.
- 7- **Une mise en activité de l'étudiant-maître** lui offrant au cours de sa formation des situations problèmes le conduisant à trouver par lui-même les solutions, les discuter et où l'erreur devient un régulateur de l'apprentissage. Cette mise en activité est au service des objectifs visés (par exemple, pour l'étudiant-maître, au service des compétences professionnelles du référentiel ou, pour l'élève, au service des objectifs de l'école fondamentale).
- 8- **L'évaluation** des modules, comprise comme un jugement de valeur porté à partir d'un référent (objectifs) sur un ensemble de données. Cette évaluation peut se dérouler tout au long de la formation comme en fin de séquences d'apprentissage pour permettre de prendre des décisions. L'évaluation peut porter sur le produit

comme sur le processus. Tout module de formation doit comporter des modalités d'évaluation au cours de son déroulement et à la fin. Cette évaluation sera connue des étudiants en début de module.

- 9- **L'interdisciplinarité** pour que le module ne soit pas replié sur lui-même mais offre des possibilités de passerelles avec les autres modules, notamment avec les modules transversaux (cette interdisciplinarité a à voir avec la cohérence externe). En effet, il ne pas oublier que la formation s'adresse à **un maître polyvalent** même si les formateurs eux, sont des spécialistes.
- 10- **La fabrication d'outils pédagogiques** c'est-à-dire, former l'étudiant-maître afin qu'il sache utiliser dans son environnement toutes les ressources à sa disposition.

Ces 10 principes permettent d'inférer une conception de la formation professionnelle des enseignants qui repose sur l'activité du maître, le formateur n'est plus confiné à un rôle de pourvoyeur de savoirs mais **est** celui qui organise, oriente et anime l'activité du futur maître. Cette conception repose sur le fait qu'on n'apprend bien que ce qu'on expérimente soi-même ou qu'on recherche soi-même, dans une situation de guidage et d'appui. Ce processus de formation est en miroir avec ce que le maître fera avec ses élèves. Une telle conception n'élimine pas les apports théoriques mais les contextualise dans les activités mêmes des élèves-maîtres au moment où leur demande se fait jour, une sorte de *Kairos*⁴ de l'apport théorique de la part du maître. Loin de cette conception l'idée d'une sorte de maïeutique où tout émergerait de l'étudiant-maître, plutôt un processus socioconstructiviste qui donne la primeur à l'étudiant maître dans ses recherches, ses questionnements et ses constructions de savoirs et de connaissances.

Car former des enseignants c'est...

Former des enseignants c'est effectivement se construire une professionnalité de formateur d'enseignants et s'appropriier le nouveau programme de formation, sa philosophie, sa conception de la formation et sa méthodologie basée sur la construction chez les étudiants-maîtres des huit compétences professionnelles d'un enseignant.

On distingue généralement trois modèles de formation :

- Le modèle académique classique qui vise à former un enseignant « instruit » par la théorie.
- Le modèle artisanal qui vise à former par la pratique un « enseignant » qui imite et reproduit les pratiques en vigueur par l'observation de praticiens expérimentés, par la pratique sur le terrain, par le compagnonnage, la modélisation des pratiques.
- Le modèle professionnalisant qui vise à former un praticien réflexif, capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action, par l'articulation « pratique-théorie- pratique ».

Dans le cadre de la professionnalisation, la philosophie du nouveau programme de la FIA privilégie l'alternance :
Pratique / Théorie / Pratique (Altet M. 1996)

Le modèle : Pratique ↔ Théorie ↔ Pratique

Il s'agit d'un modèle de formation en deux processus :

⁴ Kairos est un concept grec qui désigne le choix du temps de l'occasion opportune. Signalons que Kairos a donné en latin *Opportunitas* (opportunité, saisir l'occasion)

- de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice de schèmes d'action
- de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables : une conceptualisation.

Ce modèle de « Pratique-théorie-Pratique » est centré sur la pratique et l'alternance, sur un aller-retour entre le terrain et le centre de formation. Les formations en alternance sont des modes d'organisation de cursus de formation qui articulent explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissage à la fois théoriques et pratiques. La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail, séances d'enseignement en classe et de son articulation interactive avec les situations de formation constituent les caractéristiques essentielles de l'alternance. Ce lien peut cependant revêtir différentes formes :

- si la situation de travail est le lieu d'application de la formation, on parle d' « alternance déductive » ou, pour certains, de « fausse alternance ».
- si les contenus de formation s'appuient sur l'expérience pratique acquise par les apprenants « immergés » seuls en situation de classe, on parle alors d' « alternance inductive ».
- si les temps de situations en classe et les temps de formation ne sont pas reliés entre eux mais seulement juxtaposés on parle d' « alternance juxtapositive ».

Généralement, on considère qu'une « véritable alternance », l' « alternance intégrative », articule ces deux démarches, coordonnant les apprentissages réalisés en situation de travail pratique en classe et ceux effectués en situation de formation. L'apprenant est le centre et le principal acteur de ce processus d'intégration des savoirs. L'un des rôles essentiels des différents acteurs de la formation (tuteurs, formateurs, enseignants) est de l'accompagner dans le processus et de lui apporter un appui en tenant compte de ses intérêts et besoins.

C'est une forme d'alternance pour former l'enseignant : Il s'agit d'aider l'étudiant-maître à construire un répertoire de savoirs professionnels spécifiques au métier, intégrant savoirs issus de l'expérience pratique et savoirs scientifiques (pédagogique et didactique) par des dispositifs en alternance (théorie – pratique - théorie ou Pratique – théorie – pratique), et à développer les compétences du métier en passant :

- par une analyse théorique explicative et organisatrice des schèmes d'action;
- par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalablement acquis.

En le formant à partir des trois logiques de construction de la professionnalité dans un modèle d'alternance intégrative qui articule :

- Une logique de construction des savoirs : les savoirs à enseigner, les matières. Les savoirs pour enseigner : le socio constructivisme ; situation problème ; ressources ;
- Une logique de l'action : Stages, formation didactique, séances de préparation de situations ;
- Une logique de la réflexion sur l'action : il s'agit de dispositifs d'analyse de pratiques, visites, tutorat, etc.

Former, c'est construire un parcours de formation cohérent par une articulation des Modules :

C'est pourquoi il sera important pour le déroulement de la formation, d'articuler les différents Modules afin que des moments de construction théorique soient reliés à des moments de mise en pratique avec les séances de Micro-Enseignement, et si possible par des stages pratiques en classe, mais aussi par une liaison systématique entre les Modules transversaux et les Modules des didactiques disciplinaires; un organigramme présentant cette articulation hebdomadaire devra être construit en début d'année de formation par les différents formateurs.

Des différences existent entre être enseignant et être formateur. N'oublions pas que le formateur est celui qui forme les futurs enseignants et l'enseignant aura à enseigner mais aussi à accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Deux auteurs ont fait cette distinction qu'on retrouve dans les tableaux suivants :

Le métier de formateur (d'après B.Charlot, 1990)

L'enseignant	Le formateur
Transmet un savoir	Aide une personne à se construire des compétences
Dans la logique des discours constitués, des concepts	Dans la logique des pratiques de médiations
Des savoirs stables légitimés	Des savoirs variés en construction

Différence entre un enseignant et un formateur. (D'après P.Perrenoud, 2008)

Enseignant	Formateur
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés.
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Evaluation sommative	Evaluation formative
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ
S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet « se formant »
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif.
Posture de savant partageant son savoir	Posture d'entraîneur ou d'accompagnateur prêtant main forte à une autoformation

Le formateur « accompagnateur » accompagne l'étudiant-maître dans une fonction de médiateur dans la construction des compétences. Il est un référent professionnel qui aide le débutant à se construire une identité professionnelle, à mettre à distance, à percevoir ses ressources qui permettent de découvrir, de comprendre sa pratique, à construire un espace de médiation, à partager des expériences.

Le formateur d'enseignants n'est surtout pas l'enseignant qui transmet un savoir dans la logique des discours constitués, des concepts, des savoirs stables légitimés. Le formateur est celui qui aide une personne à se construire des compétences, dans la logique des pratiques de médiation à partir de la mobilisation des savoirs acquis dans la pratique, lors des stages.

Un formateur d'enseignants dispose donc de :

- Une expertise d'enseignant : pratique et théorie de l'exercice professionnel ;

- Une posture de formateur d'adultes (respectueux de ce qu'ils sont), accompagnateur : ingénierie, accompagnement et production d'une pensée de l'action ;
- Une compétence d'analyse des pratiques, chercheur : compréhension du travail et production de savoirs.

En conclusion, être formateur – accompagnateur, c'est :

- Chercher à comprendre comment fonctionnent les étudiants-maîtres ;
- Identifier les actions de l'étudiant-maître pendant la séance de classe observée pour en dégager les éléments pertinents d'analyse, faire un diagnostic (critères, indicateurs) ;
- Pendant l'entretien qui suit une pratique de classe, rendre explicites les préoccupations de l'étudiant-maître, prendre en compte son état émotionnel ;
- Travailler sur ces préoccupations pour les faire évoluer ;

Les compétences professionnelles visées par la formation initiale des maîtres

Partant des principes directeurs, le curriculum et les programmes d'études de la formation initiale doivent se renouveler pour répondre à l'exigence de la professionnalisation du métier. Mais au juste que devrait savoir tout enseignant haïtien? Que devrait-il savoir faire? Quelles attitudes devrait-il pouvoir adopter ? Pour répondre à ces questions, il importe de définir les compétences professionnelles que devraient maîtriser les enseignants au sortir de la formation initiale accélérée. Les compétences attendues des futurs enseignants doivent servir de trame à la détermination des principaux axes du curriculum de formation et à l'élaboration des programmes d'études à dispenser.

Le système éducatif haïtien dispose déjà d'un référentiel des compétences des enseignants du fondamental. Dans ce document, l'enseignant de l'école fondamentale est défini comme « un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées dans les deux premiers cycles du fondamental ou trois disciplines au troisième cycle, selon sa formation ». En voici les compétences :

1) Maîtriser les contenus des programmes d'études des deux premiers cycles de l'école fondamentale

Le métier d'enseignant exige la maîtrise d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire liés aux contenus des disciplines scolaires enseignées aux enfants de l'école fondamentale. Dans une première phase, la formation initiale doit permettre aux étudiants-maîtres de combler les lacunes académiques découlant de leur parcours scolaire. Dans un deuxième temps, la formation initiale devra leur assurer une connaissance suffisante des contenus notionnels de toutes les matières inscrites dans les programmes scolaires qu'ils auront à enseigner dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale, et éventuellement dans les matières de base du troisième cycle (mathématique, français et créole). Ce premier temps de mise à niveau ne doit pas être envisagé de manière théorique mais peut, lui aussi relever d'une pratique active. Du reste, les modules révisés tels que proposés ne fonctionnent pas dans cette logique de d'abord une mise à niveau et, ensuite la pédagogie mais ils cherchent à mettre les deux en synergie.

2) Utiliser correctement les langues d'enseignement (créole et français) en communiquant oralement et par écrit de façon claire et précise

Les enseignants constituent certainement la ressource la plus importante pour favoriser la maîtrise et l'amélioration des langues écrites et parlées des élèves. En conséquence, il est attendu que les futurs enseignants soient capables de communiquer aisément en créole et en français, à l'oral et à l'écrit. Cette compétence se manifeste notamment sur le plan de la prononciation et du vocabulaire, ainsi que dans le respect des structures linguistiques dans des situations d'emploi des deux langues d'enseignement. Le futur enseignant doit pouvoir, dans sa communication avec les élèves, tenir compte de leur niveau et de leurs caractéristiques.

3) Préparer son enseignement

Au terme de la formation initiale, l'étudiant-maître doit être capable, à partir des programmes d'études, de planifier et de préparer des situations d'enseignement-apprentissage pertinentes tout en respectant la démarche didactique propre à l'enseignement de chaque discipline. La préparation des leçons tiendra donc compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages des élèves. Les situations d'apprentissages doivent avoir du sens pour les élèves et leur permettre de progresser vers la maîtrise des objectifs d'apprentissage des programmes d'études.

4) Faciliter les apprentissages des élèves

Cette compétence est certainement celle qui mobilise le plus l'enseignant dans l'exercice de son métier. Après avoir préparé les leçons et réuni le matériel didactique nécessaire, le futur enseignant doit pouvoir guider ses élèves à réaliser les apprentissages prévus. Que ce soit en français ou en créole, il doit s'exprimer de façon claire et précise pour, avant tout, éveiller la curiosité des élèves et les motiver à apprendre. Par des stratégies variées, en classe ou à l'extérieur de l'école, il doit ensuite amener les élèves à découvrir les notions à apprendre et à utiliser le matériel didactique et les autres moyens d'enseignement (manuels, cartes géographiques, matériel scientifique, etc.). Mettre à contribution les expériences individuelles des élèves et les amener à construire eux-mêmes leur savoir, les faire travailler en équipe en utilisant différentes techniques d'animation sont d'autres habiletés dont il saura faire preuve dans son enseignement. Dans ce rôle de guide, le futur enseignant doit être capable de maîtriser ses émotions et avoir le souci de la réussite et de l'efficacité. En tout temps, il doit avoir confiance en lui-même et en ses capacités.

5) Gérer le groupe-classe

La gestion du groupe-classe réfère principalement à la manière de prendre en compte les attitudes et les comportements des élèves en situation d'enseignement-apprentissage. À cet égard, plus le fonctionnement d'une salle de classe est ordonné et harmonieux, plus les apprentissages des élèves sont effectifs et durables. La gestion de classe touche plusieurs dimensions de la tâche de l'enseignant que le futur maître doit saisir et s'approprier : aménagement et organisation de l'espace physique, établissement et application correcte des règles de fonctionnement de la classe (notamment avec des effectifs larges d'élèves), connaissance des composantes et des styles de gestion, modes d'utilisation du matériel scolaire, transition entre les différentes activités, supervision du travail des élèves, gestion des conflits et application juste des mesures disciplinaires, etc. Le futur enseignant doit prendre en compte toutes ces dimensions pour créer et maintenir un environnement et un climat favorables aux apprentissages. Pour bien gérer son groupe-classe, il lui faudra nécessairement être persévérant, mais aussi s'armer de patience et faire preuve d'initiative envers les élèves surâgés et de compassion envers ceux présentant des difficultés d'apprentissage ou souffrant de handicap. À toutes ces catégories d'élèves, il doit apporter tout le support et l'encadrement que nécessite leur état.

6) Évaluer les apprentissages des élèves

Dans le contexte scolaire, les apprentissages des élèves constituent la dimension fondamentale du processus éducatif. Il est donc important qu'au terme de sa formation initiale, l'étudiant-maître puisse évaluer correctement les apprentissages réalisés par ses élèves. L'évaluation des apprentissages est un processus continu par lequel l'enseignant recueille des informations sur les apprentissages des élèves de sa classe, en vue de s'assurer des connaissances, habiletés et attitudes acquises, de communiquer ces informations à l'élève et à ses parents, ainsi qu'aux administrateurs scolaires et de prendre des décisions par rapport aux apprentissages des élèves et par rapport à son intervention pédagogique.

La maîtrise de cette compétence suppose que le futur enseignant s'approprie les concepts relatifs au processus d'évaluation et comprenne les démarches d'évaluation formative et sommative. Dans la pratique de l'évaluation, il doit pouvoir distinguer différents types d'épreuves, construire des épreuves valides et les administrer, élaborer une clé de correction et noter les travaux des élèves. De plus, l'enseignant doit être habile à analyser les données de l'évaluation et en interpréter les résultats, pour enfin les communiquer à ses élèves et à leurs parents. Comme on le voit, les activités d'évaluation constituent, après la préparation des cours et l'intervention en classe, l'acte professionnel qui interpelle le plus l'enseignant.

En plus de ces compétences principales liées à l'enseignement proprement dit, l'intervention des futurs maîtres au sein des écoles, dans leur milieu de vie et auprès des divers partenaires de l'éducation exige d'eux les compétences suivantes :

7) Participer à la vie de l'école et de la communauté

L'école ne peut être conçue comme une entité séparée de son milieu. En conséquence, le futur maître doit pouvoir s'intégrer dans un collectif, comprendre les dynamiques de groupe et travailler en équipe. En outre, il doit être en mesure de coopérer avec les parents et les ressources de la communauté (par exemple dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'école) et de prendre part aux activités locales développement initiées en faveur des populations.

8) Assumer son développement professionnel

Le fait de pouvoir bénéficier d'un référentiel de compétences permettra à l'étudiant-maître d'établir un bilan de ses compétences et de les développer en utilisant les moyens et ressources disponibles. La formation initiale est donc la première étape du développement professionnel de l'enseignant qu'il doit assumer tout le long de sa carrière. Dans cette perspective, il doit en permanence établir une cohérence entre sa façon d'être et la façon d'exercer le métier d'enseignant avec efficacité. Pour demeurer efficace, il doit savoir réfléchir sur sa pratique, mobiliser et actualiser ses connaissances. Assumer son développement professionnel, c'est aussi penser et agir de façon autonome et responsable, construire et assumer son identité.

Avec cet ensemble de compétences professionnelles à acquérir et développer, on se rend bien compte qu'enseigner est un métier qui relève d'une grande complexité. C'est la connaissance et la prise en compte de cette complexité qu'il faut avoir à l'esprit au moment où l'on doit définir le contour et les contenus du curriculum de la formation initiale accélérée des maîtres de l'école fondamentale haïtienne.

Liste des Compétences professionnelles de l'enseignant

1. Maîtriser les contenus des programmes d'études des deux premiers cycles de l'École fondamentale
2. Utiliser correctement les langues d'enseignement (créole et français) en communiquant oralement et par écrit de façon claire et précise
3. Préparer son enseignement
4. Faciliter les apprentissages des élèves
5. Gérer le groupe-classe
6. Évaluer les apprentissages des élèves
7. Participer à la vie de l'école et de la communauté
8. Assumer son développement professionnel

TROISIEME PARTIE : LES MODIFICATIONS DANS LE CURRICULUM

Structure et composantes du nouveau curriculum de formation

Le modèle de formation initiale accélérée des enseignants de l'école fondamentale répond au choix stratégique III.1 du plan sectoriel EPT adopté par le gouvernement haïtien. Ce choix stratégique invite à la mise en place d'un curriculum d'études adapté qui prend appui sur les huit principes directeurs énoncés. Le profil de compétence des futurs enseignants doit servir de trame à la définition des principaux axes de la formation et à l'identification des programmes d'études à enseigner. Le curriculum d'études proposé repose sur un cycle de formation de trois années académiques (30 mois) répartis en trois blocs, soit :

- 1) **La mise à niveau académique (MNA)** : cette première phase de la formation initiale accélérée vise à assurer aux étudiants-maîtres admis dans les institutions de formation la maîtrise académique des contenus disciplinaires des programmes d'études de l'école fondamentale, en quelque sorte des prérequis à la formation. La formation académique est essentiellement organisée autour de trois programmes d'études : français, créole, mathématiques, auxquelles s'ajoutent des mises à niveau en sciences sociales, en sciences expérimentales et en informatique.
- 2) **La formation professionnelle en alternance, institution et stages de pratique accompagnée** : cette deuxième phase de la formation fait immédiatement suite à la mise à niveau académique. Elle se déroule en **deux ans** par alternance d'épreuves sur le terrain et de retour en institution pour une compréhension et assimilation des connaissances nouvelles. L'objectif principal est de former l'étudiant-maître à l'acquisition des habiletés pédagogiques et didactiques nécessaires pour accomplir correctement ses tâches d'enseignement. Pour atteindre cet objectif, cette deuxième phase est organisée autour de **6** programmes de sciences de l'éducation (pédagogie et théories de l'apprentissage, didactique générale, organisation et gestion de classe, psychologie générale et du développement, évaluation des apprentissages, micro-enseignement) et de **7** programmes de didactique des disciplines (français, créole, mathématiques, sciences sociales, sciences expérimentales et technologie, éducation physique et sportive, éducation artistique et culturelle), tous mis en musique dans des modules révisés en 2013.
L'étudiant-maître retournera en institution durant le dernier mois de l'année scolaire. Ce retour sera mis à profit par les formateurs pour répondre aux difficultés que les étudiants ont rencontrées et relevées tout le long du stage, tant sur le plan des contenus à enseigner que sur celui des stratégies d'enseignement à déployer. Cette formation complémentaire constitue un moment opportun pour l'étudiant d'objectiver et de porter un regard critique sur l'expérience vécue de manière globale lors de ses pratiques de classe.
- 3) **Le stage d'insertion professionnelle (SIP)** : se déroulant au cours de la dernière année du cursus de formation, le SIP permet au futur enseignant de consolider en **une année scolaire** ses connaissances en regard de l'intervention pédagogique dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale et de renforcer le développement des compétences liées à la tâche de l'enseignant. Il lui permet également de poursuivre le cheminement professionnel amorcé dans les stages précédents par son intégration et son implication dans les activités de formation continue, d'une part, et sa participation dans les programmes sociocommunautaires, d'autre part. Pour le préparer à cette fonction d'agent de développement, les formateurs de son institution lui feront bénéficier de deux modules de formation : le premier module traitera de la législation scolaire et de

l'éthique professionnelle, le deuxième sera axé sur le partenariat et les relations École-Milieu. Ces modules seront étudiés en autonomie par les stagiaires et débattus au cours des journées de régulation que tiendront les superviseurs pédagogiques.

Les étudiants-maîtres retourneront dans leur institution d'origine le dernier mois de cette troisième année académique. Avec l'appui des formateurs de l'IFM et des superviseurs pédagogiques, ils consacreront ce temps à la rédaction d'un essai de synthèse démontrant une capacité de réflexion critique sur le métier d'enseignant et son vécu professionnel au cours des deux années de formation pratique sur le terrain.

Évaluation de la formation et certification des futurs enseignants

Si la certification de la mise à niveau et la certification finale peuvent ne pas subir des modifications, en ce qui concerne les évaluations intermédiaires, elles devront être reprises en liaison avec les deux années centrales de la formation en alternance.

QUATRIEME PARTIE : LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ETUDES DE FORMATION

Formation de mise à niveau

Programmes inchangés en Français, créole et mathématique. Programmes à construire en sciences sociales, sciences expérimentales et informatique.

Les nouveaux programmes des modules transversaux de formation en alternance :

La forme de ces nouveaux programmes

Il est apparu, à la majorité des experts ayant révisé les modules de FIA, nécessaire de réviser également le curriculum FIA de 2010 qui devenait obsolète. Toutefois, le curriculum originel comportait des parties strictement de contenu (suite de notions à acquérir) et des parties plus explicites, reprenant sous forme de tableaux les éléments suivants : les contenus notionnels, les stratégies d'apprentissage, parfois les activités des étudiants-maîtres, les stratégies pédagogiques et les activités d'évaluation.

Une telle présentation déjà exposée dans la note au lecteur permet aux formateurs d'avoir une vision à la fois du contenu et, surtout, de la façon dont ce contenu doit être mis en œuvre. Soulignons que si nous n'avions mentionné que les notions, c'est-à-dire en définissant le programme sous sa forme restrictive, il aurait pu y avoir des dérives sur la manière de former les futurs enseignants, dans un esprit d'acquisition de savoirs cognitifs alors que nous sommes dans une formation professionnelle où les savoirs théoriques et notionnels sont au service de la pratique professionnelle performante des futurs enseignants, dans un esprit d'isomorphisme tel que nous l'avons exposé dans les principes du modèle de formation professionnelle.

Nouveau programme de pédagogie générale et théories des apprentissages

Présentation

L'enseignement est un domaine d'activité qui exige de tout aspirant à la profession l'acquisition d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être lui permettant d'accompagner efficacement les élèves dans leur démarche de formation. Loin de se limiter à l'apprentissage de recettes ou de trucs du métier, la formation initiale à l'enseignement doit assurer aux étudiants-maîtres une connaissance pédagogique qui leur permette d'avoir une perspective plus large de l'activité professionnelle et de l'éducation en général. En ce sens, le cours de « Pédagogie générale et Théories de l'apprentissage » pour lequel le présent programme est élaboré demeure un élément essentiel de la formation professionnelle des étudiants-maîtres de la FIA.

Former à la pédagogie générale en Formation d'enseignants, c'est faire découvrir et aider à s'approprier la place de la pédagogie pour enseigner, au niveau de ses trois champs constitutifs:

- **La pédagogie comme pratique** : l'intervention pédagogique en classe : le champ du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'intervention, les actions de l'enseignant en classe, par l'organisation et la mise en œuvre de situations pédagogiques pour l'apprenant à travers la médiation, c'est le domaine de la *Pédagogie*.
- **La pédagogie comme théorie** : les différents courants, théories pédagogiques à travers l'histoire et l'évolution des idées pédagogiques et des systèmes éducatifs (quelques exemples de pédagogies de Socrate à aujourd'hui).
- **La pédagogie comme théorie-pratique** au sens de Durkheim: comme réflexion sur la pratique éducative, sur les problèmes pédagogiques.

Ce premier Domaine du module couvrira les trois volets à travers les 10 unités de formation suivantes de 6 heures chacune soit 60 heures:

Unité 1 : Enseigner, c'est...Introduction à la pédagogie . La pratique enseignante : articulation de la pédagogie et de la didactique

Unité 2 : Former des enseignants, c'est...

Unité 3 : L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques : Situation de découverte d'information, situation problème, situation de structuration, d'intégration....

Unité 4 : Les stratégies et styles d'enseignement

Unité 5 : Les moyens, techniques pédagogiques et matériels didactiques

Unité 6 : Regards historiques sur quelques grandes théories pédagogiques :

- La Maïeutique de Socrate
- La pédagogie de Rousseau
- La pédagogie de Paolo Freire

Unité 7 :

- Les pédagogies contemporaines :
- Les pédagogies de l'apprentissage

Unité 8 :

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

Unité 9 :

- La pédagogie différenciée
- La pédagogie de projet

Unité 10 : Les problèmes pédagogiques contemporains de l'école haïtienne

Si la pédagogie a pour objet de réflexion et d'action le processus d'enseignement-apprentissage, si enseigner, c'est faire-apprendre, la connaissance du processus d'apprentissage est essentielle. Former aux théories de l'apprentissage en Formation d'enseignants, c'est faire découvrir et aider à s'approprier la place de ces théories sous-jacentes au processus d'enseignement-apprentissage. Quelles théories de l'apprentissage choisir pour enseigner ? Les théories de l'apprentissage ne sont pas des dogmes à suivre mais des instruments de pensée qui suscitent des questionnements différents. Chacune de ces théories oriente vers un modèle d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation spécifique, il est important de les connaître pour enseigner.

Ce second Domaine sera assuré à travers les 5 unités de formation suivantes de 6 heures chacune soit 30 heures :

Unité 11 :

Le processus d'apprentissage ; les facteurs de l'apprentissage : motivation, sens, transfert

Unité 12 : La théorie behavioriste

Unité 13 : Les théories cognitivistes

Unité 14 : Les théories constructivistes

Unité 15 : Les théories de l'interactionnisme-social, du socioconstructivisme

En regard des compétences professionnelles définies dans le Profil de sortie de l'étudiant-maître, ce module se propose d'amener le futur enseignant à :

- 1) Découvrir la pédagogie et ses différents champs ; la pédagogie comme pratique, comme théorie, comme théorie-pratique ;
- 2) Comprendre l'évolution et les transformations successives des idées et pratiques pédagogiques à partir de quelques grandes théories (Socrate, Rousseau, Paulo Freire)
- 3) S'approprier les principaux courants et modèles pédagogiques contemporains afin d'intervenir efficacement auprès des élèves
- 4) S'approprier les principales théories de l'apprentissage et leur contribution à la pratique de l'enseignement
- 5) Intégrer et réinvestir les connaissances du Module, construire les compétences liées au Module en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques actuellement en vigueur dans les écoles.

Pour développer ces compétences, le programme est structuré en deux domaines d'études. Le premier, intitulé « Pédagogie générale », sera dispensé en 10 Unités en 60 heures, le second « Théories de l'apprentissage » en 5

Unités en 30 heures. En plus des contenus thématiques mentionnés, chaque domaine d'étude du programme de pédagogie indique clairement :

- 1) les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les intentions qui précisent les changements durables qui doivent s'opérer chez l'étudiant pendant ou suite à une séquence d'enseignement;
- 2) Les activités réalisées par les étudiants-maîtres pour s'approprier les savoirs et savoir-faire et construire les compétences professionnelles liées au Module
- 3) les stratégies pédagogiques, autrement dit des procédés, techniques et méthodes pédagogiques que les formateurs des IFM peuvent utiliser pour mettre les étudiants-maîtres en situation et les amener à construire progressivement les connaissances, habiletés, attitudes et compétences sous-jacentes aux unités étudiées;
- 4) les activités d'évaluation, des exemples de questions, tâches et situations d'intégration que formateurs et étudiants-maîtres doivent mener en classe ou en dehors de l'école pour vérifier régulièrement des progrès réalisés dans l'apprentissage (évaluation formative) ou se rendre compte de l'atteinte des objectifs fixés (évaluation sommative).

Enfin, il est proposé un ensemble de références bibliographiques générales et des extraits de textes et de références par unité, que les professeurs pourront consulter pour préparer et étayer leurs cours. Les étudiants-maîtres aussi devront s'en servir pour approfondir les notions vues en classe, s'approprier les savoirs en jeu et préparer les travaux d'évaluation.

Description du programme d'études

Domaine d'étude : Pédagogie générale	
Durée : 60 heures	Volume hebdomadaire : 6 heures

Unités Contenu/Durée	Objectifs d'apprentissage	Activités des étudiants- maîtres	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Enseigner, c'est...Introduction à la pédagogie (3 heures) Définition et objet de la pédagogie Concepts associés : éducation, instruction, enseignement, apprentissage,	1. Délimiter ce que recouvre le concept d'enseignement, les dimensions pédagogique et didactique ; Découvrir la pédagogie et ses différents champs ; la pédagogie comme pratique, comme théorie, comme	Exprimer ses représentations sur ce qu'est enseigner dégager les tâches et fonctions remplies par les enseignants dans les classes	- Initier un brainstorming pour définir la pédagogie et les autres concepts associés. Préciser les propositions des étudiants- maîtres et formuler les définitions	- Demander à chacun étudiant de définir dans ses propres mots la pédagogie et les termes associés - Faire un tableau comparatif présentant la pédagogie et les autres sciences

formation Rapport avec les autres disciplines (didactique, psychologie, philosophie, sociologie, etc.) 1.4. Articulation pédagogie-didactique	théorie-pratique ; Clarifier les différents concepts et notions associés à la pédagogie : éducation, instruction, enseignement, apprentissage, didactique, formation. Faire découvrir les rapports entre la pédagogie et la didactique, la pédagogie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la philosophie, et la sociologie.	visionnées; qu'est-ce que faire classe ? 3. analyser les textes remis et dégager une définition de ce que recouvre le concept de pédagogie, ses différents champs ; distinguer la pédagogie de la didactique.	- En se servant d'un schéma, montrer les relations entre la pédagogie et les disciplines voisines	sociales et de l'éducation
Unité 2 : Former, c'est ... (3 heures)	Dégager les caractéristiques d'une formation professionnelle Identifier les conceptions et modèles de formation S'approprier le concept de formation professionnalisante Distinguer « former-enseigner »	- Réfléchir et échanger autour des notions « enseigner » et « former », similitudes, différences ; - Identifier les différentes conceptions de formation d'enseignants; pour former quels types d'enseignants : - Identifier les différents modèles de	Brainstorming sur ce qu'est une formation des enseignants Q-sort sur les conceptions de la formation Débat sur différents modèles de formation Apports théoriques négozier des mots, tableau comparatif	

Unité 3 : L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques : (6 heures)	Caractériser ce qu'est une intervention pédagogique Et comment choisir un type de situation pédagogique	formation d'enseignants - caractériser le type de formateur pour une formation professionnalisante dégager les caractéristiques de situations pédagogiques différentes ; décrire ce qu'a à faire l'enseignant et les tâches à faire par les élèves. construire deux séquences d'enseignement l'une avec une situation magistrale centrée sur le contenu et l'autre avec une situation centrée sur l'activité des élèves et comparer ce que fait l'enseignant et quelles sont les tâches des	brainstorming mise en commun des représentations Apports théoriques Apports théoriques sur les différents types de situations pédagogiques et leurs implications	
---	---	--	--	--

Unité 4 : Les styles et stratégies d'enseignement (3 heures)	- Identifier les différents styles d'enseignement et leurs dimensions - Se situer soi-même par rapport à un style.	élèves dans chacune d'elles. - rechercher les composants d'un style d'enseignement - construire un tableau présentant les différents styles d'enseignement décrit par différents chercheurs avec leurs caractéristiques et les comparer. Analyser des textes et dégager les caractéristiques des stratégies pédagogiques Elaborer des stratégies d'enseignement à utiliser dans le cadre	Brainstorming Mise en commun Apports théoriques – Brainstorming Mise en commun Apports théoriques Mise en commun, confrontation, structuration	Comparaison entre
--	--	---	--	--------------------------

Unité 6 : regard historique sur quelques grandes théories pédagogiques (9 heures- 3x3) Unité 6 : 1. Socrate (3 heures) Le philosophe L'éducateur : la maïeutique	appropriées par rapport à un objectif et une situation d'E/A. Connaître la vie et l'œuvre de Socrate, le philosophe Expliquer la maïeutique de Socrate, l'éducateur Expliquer le type d'éducation préconisé par Platon Décrire le modèle canonique de la relation éducative		Faire dégager les caractéristiques de l'éducation traditionnelle. Distribuer un texte sur la vie et l'œuvre de Socrate. Faire analyser les textes et d'expliquer le sens l'éducation pour Socrate. Faire des apports théoriques pour compléter les explications	_____ - Analyse de textes - Montrer le lien existant entre la méthode d'enseignement de Socrate et le but éducatif qu'il poursuit Montrer l'importance du savoir dans le modèle éducatif de Platon
Unité 6 : 2. Rousseau (3 heures) Le XVIII^e siècle : le Siècle des lumières	Citer les principaux facteurs qui ont favorisé la naissance de la pédagogie au XVIII^e	- Exprimer les représentations sur la pédagogie au XVIII^e et sur	Introduction sur le XVIII^e Brainstorming	

Le siècle des philosophes (le triomphe de la raison) Le siècle des bouleversements sociaux et politiques Le siècle du progrès et de la science Jean-Jacques Rousseau : le pédagogue et son œuvre Les apports intellectuels de l'homme à son siècle - La pensée éducative de Rousseau : L'éducation comme politique (former un homme libre) – Les principes et les lois dans l'éducation rousseauiste – L'enfant actif et responsable de son éducation La pensée éducative de Rousseau et la pédagogie du XVIII^e siècle : points de convergence, différences	Dégager les caractéristiques de la pédagogie en tant que méthode de gestion et de pratique éducative dans les écoles Connaître la vie et l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau Expliquer les fondements et les principes de la pensée éducative de Rousseau Comparer la pédagogie de Rousseau et celle utilisée dans les écoles du XVIII^e siècle	Rousseau Analyser les textes de Rousseau et caractériser la conception de l'éducation de J.J.Rousseau comparer les apports des différents textes faire une synthèse	ce que la pensée de Rousseau a apporté à l'éducation - Travaux de groupes en parallèle pour identifier les caractéristiques principales de la pédagogie rousseauiste Faire analyser des textes sur la vie et l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau et guider la lecture des étudiants.. faire dégager les fondements et les principes de l'éducation prônée par l'auteur. Compléter et consolider les réponses émises par des apports théoriques.	Analyse des textes (portfolio) productions des groupes Expliquer comment le nouveau sentiment de l'enfance et le phénomène urbain ont concouru à la naissance de la pédagogie Expliquer en quoi la conception de la nature humaine de Rousseau influence-t-elle sa conception de l'éducation ? Pourquoi dit-on que Rousseau assigne un rôle actif à l'élève dans l'apprentissage ? Dresser un tableau des apports de la pédagogie de Rousseau
---	--	---	--	--

Unité 7 : P.Freire (3 heures) Au XX^e siècle : La pédagogie de Paulo Freire et la conscientisation: l'éducation comme acte politique	Découvrir une pédagogie nouvelle et sociale	Exprimer les représentations sur P.Freire Analyser les différents textes de Paolo Freire et dégager les caractéristiques de sa théorie pédagogique Rechercher des exemples de mise en œuvre de la pédagogie de Paolo Freire en éducation ou en alphabétisation en Haïti.	Brainstorming sur P. Freire Travaux de groupes Synthèse Apports théoriques	
--	--	---	--	--

Unité 8 : les pédagogies contemporaines : les pédagogies de l'apprentissage (6 heures)	Décrire les caractéristiques de la pédagogie traditionnelle - Expliquer le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle - Décrire les caractéristiques majeures de la pédagogie nouvelle - Décrire les caractéristiques et l'organisation des modèles d'enseignement proposés par les éducateurs et pédagogues du XX^e siècle. - Rechercher les caractéristiques des « pédagogies de l'apprentissage »	- A partir de l'analyse de deux leçons retranscrites, comparer les pédagogies mises en œuvre dans les deux leçons sur le même objet - décrire les caractéristiques des processus d'enseignement et d'apprentissage dans une pédagogie traditionnelle et une pédagogie de l'apprentissage analyser les textes proposés sur la pédagogie nouvelle comparer les pédagogies traditionnelles et celles centrées sur l'apprentissage à partir des critères donnés - <i>analyser les</i>	Faire comparer des pédagogies et dégager les caractéristiques de la pédagogie traditionnelle et la pédagogie dite nouvelle Travaux de groupes de 4 ou 5. présentation des productions en 15 minutes. Suivre les prestations des groupes. Compléter les informations et consolider les notions. Apports théoriques	En équipe, préparer un exposé sur des pédagogies nouvelles au choix (Montessori, Freinet...) (portfolio)
--	---	---	---	--

Unité 8 : Unité 8 : La pédagogie par objectifs L'approche par compétences (6 heures)	- s'approprier deux pédagogies contemporaines : la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences	<i>textes et dégager en quoi ces auteurs sont précurseurs des pédagogies de l'apprentissage contemporaines et ce qui a évolué.</i> analyser le texte donné et dégager les apports de la pédagogie par objectifs par rapport à la pédagogie traditionnelle analyser le texte donné et dégager les caractéristiques de l'approche par compétences par rapport à la pédagogie par objectifs. - choisir trois items caractérisant la pédagogie différenciée	Synthèse et Apports théoriques Brainstorming travaux de groupes Mise en commun des analyses Synthèse Apports théoriques	Travail individuel : faire résumer les caractéristiques des pédagogies de l'apprentissage. Contemporaines (portfolio) Donner des exemples de séances PPO et APC (portfolio) Tableau : Travail de comparaison entre les différentes pédagogies traditionnelle/
---	---	---	---	---

Les problèmes pédagogiques contemporains de l'école haïtienne (6 heures) Objectifs du millénaire et enjeux mondiaux de l'éducation - Scolarisation universelle - Éducation Pour Tous - Qualité des apprentissages - Question du genre et Équité - Formation des enseignants - Introduction des TIC dans l'éducation et la formation Le système éducatif haïtien : défis et perspectives - Organisation et fonctionnement - Problèmes et défis : accès à l'école,	Faire découvrir le système éducatif haïtien, ses défis et ses perspectives d'amélioration. Expliquer l'organisation du système éducatif haïtien. Examiner le fonctionnement du système éducatif haïtien Dégager les principaux problèmes de ce système. Identifier les défis liés à ces problèmes. Présenter les grands points de la Stratégie nationale d'actions pour l'Éducation pour Tous.	redoublement, curricula peu maîtrisé par les enseignants, problème linguistique, conditions d'apprentissage inappropriées, question des sur-âgés - Présenter et commenter les objectifs du millénaire énoncés au forum de Dakar en 2000 - décrire les différentes composantes de la SA-EPT	Travaux de Groupes Analyses Mise en commun	- Énoncer les objectifs du millénaire tels que définis au forum mondial de l'éducation tenus à Dakar en 2000 - Qu'entend-on par scolarisation universelle ? - Que signifie équité en matière de genre ? Quelles stratégies éducatives faut-il mettre en œuvre pour favoriser l'équité ? - En équipe,
--	--	--	---	---

échecs scolaires et redoublements, problème des élèves sur-âgés, conditions de travail, formation des enseignants, gestion des personnels, curricula et matériels pédagogiques - La Stratégie d'action pour l'éducation pour tous (SA-EPT): finalités et objectifs, composantes, opérationnalisation	Passer en revue les grands axes de l'opérationnalisation de la Stratégie nationale d'Actions pour l'Éducation pour Tous ou Plan de Mise en Œuvre EPT.		des productions et synthèse - Discussion-débat autour des enjeux mondiaux de l'éducation et le rôle des nouvelles technologies de l'information - indiquer les types de liens qui existent entre les différentes structures Du système éducatif haïtien Brainstorming pour identifier les problèmes et défis du système éducatif. Synthèse.	construire l'organigramme du système éducatif haïtien donner les principaux problèmes que rencontre le système scolaire haïtien - En quoi la Stratégie d'Action pour l'Éducation Pour Tous constitue-t-elle une réponse appropriée aux problèmes et défis de l'École en Haïti ? - mener une mini-recherche sur un problème important du système éducatif haïtien (A partir de documents, d'un questionnaire, d'une mini-enquête au choix sur le terrain) – production personnelle qui sera déposée dans le portfolio et notée)
--	--	--	--	--

Domaine d'étude : Théories de l'apprentissage	
Durée : 30 heures	Volume hebdomadaire : 6 heures

Unités Contenu/Durée	Objectifs d'apprentissage	Activités des étudiants- maîtres	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
Unité 11. Le processus d'apprentissage (3 heures) Le concept d'apprentissage - Définitions et interprétations - Caractéristiques Nature et sources de la connaissance - Les types de connaissances : conceptuelles, déclaratives, procédurales, conditionnelles - Les sources de la connaissance: empirisme et rationalisme	- acquérir les théories psychologiques et pédagogiques fondements du curriculum et les utiliser comme grille de lecture des apprentissages - Définir l'apprentissage à travers ses caractéristiques et les diverses interprétations qu'on donne au concept - Distinguer les différents types de connaissances - Expliquer les fondements des théories empiriste et rationaliste	Analyser le texte remis et dégager les caractéristiques du processus d'apprentissage - rechercher à l'aide d'exemples comment un enseignant peut favoriser la compréhension ? La conceptualisation ? La procéduralisation ? La mémorisation ? - Rechercher les facteurs facilitateurs	brainstorming sur le concept d'apprentissage. Mise en commun définition-synthèse et caractéristiques principales de l'apprentissage. - Présenter les différentes sortes de connaissances et demander aux étudiants de donner des exemples dans chaque catégorie. - Introduire les théories empiriste et rationaliste et montrer ce qui les distingue,	- Donner les différents sens qu'on donne au concept d'apprentissage Dans un tableau, résumer et illustrer les différentes sortes de connaissances - construire des exemples de situations d'apprentissage déclenchant la motivation et d'autres mettant en œuvre la métacognition

		de l'apprentissage.	voire les oppose	
Unité 12. Le béhaviorisme (3 heures) . Définition et aperçu historique - Définition du béhaviorisme - Les sources du béhaviorisme - Les principaux protagonistes 2.2 La contribution du courant béhavioriste à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves - Rupture avec la pédagogie traditionnelle - Planification et individualisation de l'enseignement : enseignement programmé, machine à enseigner et (PPO) 2.3 Les limites du	- Définir le béhaviorisme et comprendre les idées véhiculées par ce courant psychologique - Expliquer l'émergence du béhaviorisme - Connaître les protagonistes du béhaviorisme - Expliquer l'apport du courant béhaviorisme à l'enseignement et à l'apprentissage scolaire - Décrire la démarche de la pédagogie par objectifs et dégager sa contribution à l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage	Exprimer les représentations identifier les caractéristiques de la théorie d'apprentissage sous-jacente à la pédagogie mise en place et dégager ce qui caractérise le behaviorisme analyser le texte suivant et dégager les caractéristiques du behaviorisme	Brainstorming sur le comportement apports sur le béhaviorisme à travers ses postulats de base et présenter les principaux auteurs et leurs idées - Discussion de groupe sur la contribution du béhaviorisme dans l'émergence d'une approche scientifique de l'enseignement	- Quel sens faut-il donner au mot « béhaviorisme » ? - Indiquer les trois postulats empiristes embrassés par le courant béhavioriste ? - Expliquer brièvement ce que le béhaviorisme doit aux travaux de Pavlov et Thorndike ? - résumé des principaux reproches faits au béhaviorisme

béhaviorisme - Les limites du conditionnement comme théorie explicative de l'apprentissage - La critique de la conception béhavioriste de l'activité humaine	- Énoncer les critiques formulées à l'endroit du béhaviorisme			
Unité 13. Le courant cognitiviste (3 heures) Aperçu historique du cognitivisme - Les recherches en sciences cognitives - Les principaux protagonistes 3.2 Le modèle de traitement de l'information de Robert Gagné - Les trois types de mémoire : mémoire sensorielle, mémoire à court terme, mémoire à long terme - Le processus de construction de la représentation Les implications pédagogiques du	- Expliquer l'origine et les fondements du cognitivisme - Connaître les protagonistes du cognitivisme et leurs travaux - Distinguer et caractériser les différents types de mémoire - Décrire le parcours du traitement de l'information - Expliquer le concept de représentation et son rôle dans le processus d'apprentissage - Décrire les trois étapes de l'enseignement-apprentissage selon Gagné	- identifier les caractéristiques de la théorie d'apprentissage sous-jacente à la pédagogie mise en place et dégager ce qui le caractérise - Analyser les textes remis	Faire découvrir le cognitivisme et ses principaux protagonistes - Reproduire sous forme schématique le modèle de traitement de l'information de Gagné. Expliquer le rôle des trois types de mémoire dans le processus d'apprentissage. - A partir du schéma faire dégager et expliquer les différentes étapes d'acquisition de la connaissance	- Expliquer sommairement le postulat de base sur lequel s'appuient les sciences cognitives - Citer les protagonistes du courant cognitiviste - Expliquer la différence entre mémoire à court terme et mémoire à long terme - Pourquoi appelle-t-on la mémoire à court terme mémoire de travail ? - Faire le schéma de la construction de la

modèle de Gagné - Phase d'acquisition - Phase de rétention - Phase de transfert - Développement de la métacognition	- Expliquer le développement de la métacognition chez les élèves		selon Gagné	représentation - À l'intérieur d'un tableau, dégager les interventions pédagogiques correspondant à chacune des trois phases du processus d'apprentissage
Unité 14. Le constructivisme en éducation (6 heures) 4.1 La pensée éducative de Piaget - L'homme et son œuvre - L'influence de l'éducation sur le développement intellectuel et moral - Le rôle des interactions sociales dans le développement - Les relations entre apprentissage et développement Les implications pédagogiques et didactiques du constructivisme piagétien	- Comprendre les fondements du constructivisme en éducation à travers la vie et l'œuvre de Piaget - Comprendre l'influence morale et humaniste de Piaget en matière d'éducation - Décrire le rôle des interactions sociales dans le développement et les relations entre apprentissage et développement - Dégager les implications du constructivisme piagétien sur la pédagogie et la	- identifier les caractéristiques de la théorie d'apprentissage sous-jacente à la pédagogie mise en place et dégager en les caractéristiques - Analyser les textes remis	- faire analyser un texte de lecture sur Jean Piaget. Demander leur de dégager les fondements de la pensée éducative de l'auteur et les buts visés. Approfondir les idées émises et expliquer en quoi consiste le constructivisme. Travaux de groupes sur les répercussions du constructivisme piagétien sur la pédagogie et la didactique.	- Quels sont, pour Piaget, les principaux buts de l'éducation ? - Quels liens peut-on établir entre acquisition des connaissances et développement de la pensée ? - Quel rôle Piaget accorde-t-il aux connaissances antérieures dans l'apprentissage ? Illustrer votre réponse.

- L'apprentissage : une activité de construction de sens - Le rôle des connaissances antérieures dans l'acquisition de nouvelles connaissances	didactique		Apports théoriques	
Unité 15. Le socio-constructivisme et L'interactionisme social		- construire une situation-problème	Brainstorming	
(3 heures)		Exprimer les représentations		
: La pensée éducative de Vigotsky	- Comprendre les fondements du socioconstructivisme en éducation travers la vie et l'œuvre de Lev Vygotsky	analyser les textes suivants et dégager les apports clefs de Vygotsky et des théories socioconstructivistes	Analyse de textes	- Quels sont, d'après Vygotsky, les rapports entre apprentissage et développement ?
- L'homme et son œuvre			- À travers l'analyse de textes sur la vie et l'œuvre de Lev Vygotsky, présenter la conception socioconstructiviste de l'éducation mise en avant par l'auteur. Clarifier les concepts	- Citer quelques outils de la culture tels que définis par Vygotsky
- Notion de zone de développement proximal	- Définir et comprendre la notion de zone de développement proximal	Analyser le texte suivant et dégager les apports de Bruner sur la		- Pourquoi, chez Vygotsky, la culture et ses outils sont très importants
- L'influence du socioconstructivisme vygotskien sur la pédagogie et la didactique :	- Expliquer le rôle de la culture et de la médiation sociale			
- Le rôle de la culture dans la				

formation de la pensée - Le rôle de la médiation sociale dans la prise de conscience : notion de métacognition	dans la formation de la pensée et le développement de la conscience - comparer avec la médiation et la tutelle de J.Bruner	médiation pédagogique et la tutelle : illustrer par des exemples de situations d'enseignement-apprentissage de différentes disciplines les trois niveaux de constructivisme en éducation donner des exemples des 3 stratégies d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur le courant socio-constructiviste dans des didactiques disciplinaires différentes.	associés à ce courant. Travaux de groupes pour dégager quelques implications du socioconstructivisme sur la pédagogie et la pratique de classe	pour l'apprentissage ? - En équipe, faire un tableau montrant les différences de point de vue et les éléments de convergence des approches constructiviste et socioconstructiviste
--	--	--	--	--

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1996) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF
- Altet, M. (2013) *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF
- Astolfi, J.P. et al (1997). *Mots clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Aumont, B et P.M. Mesnier. (2006). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- Bah, T.H. (2005). *L'intégration des savoirs au primaire. Une étude des croyances des enseignants de Guinée*. Paris : L'Harmattan.
- Bertrand, Y. (1998) *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS
- David, L. (2006). Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie. *Le Portique*, N° 18.
- De Ketele, J.M. (2007). *Le guide du formateur*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
- De Ketele, J.-M., (1989) *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang.
- Develay, M. (1997) *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF
- Gagné, R., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal, HRW, 1976.
- Gauthier, C. et M. Tardif. (2005) (sous la direction). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e édition. Gaétan Morin : Montréal.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- Houssaye, J., (1988) *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Huberman, M., (1988) *Assurer la réussite des apprentissages*, Delachaux & Niestlé.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. De Boeck Université.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ème Edition. Guérin : Montréal
- Legrand, L., (1985) *Pour un collège démocratique*, Paris : ESF
- Leonard, F. (2008). *Autorité et conduite de classe*. Collection : Éducation en poche.
- Meirieu, P., (1987) *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF.
- Mialaret, G. (2005). *Les sciences de l'éducation*. PUF : Paris.
- Mialaret, G., (1990) *Pédagogie générale*, Paris, PUF.
- Morandi, F. (2005). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF (Collection Éducation en poche)
- Morandi, F. (2005). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris : PUF
- Not, L., (1987) *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.
- Perrenoud, P. *Dix compétences à l'école*. Paris : ESF
- Prégent, R., (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal. Éditions de l'École Polytechnique.
- Prost, A.,(1985) *Éloge des pédagogues*, Paris : Le Seuil.
- Raby, C. et S. Viola. (2007). *Modèles d'enseignement et Théories d'apprentissage*. Éditions C.E.C. Morissette : Québec
- Reboul, O.,(1980) *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF.
- Reid, J. et al. (2000). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Montréal : Editions Beauchemin.
- Tardif, M. et al (2005). *La Pédagogie, Théories et Pratiques, De L'antiquité à nos Jours*, 2 ème édition, Montréal : Gaétan Morin.

Présentation

La didactique générale telle qu'elle est ici conçue s'intéresse à trois éléments majeurs:

- 1) la planification de l'enseignement de l'école fondamentale vue sous l'angle de l'articulation des contenus à enseigner, de leur progressivité et de leur cohérence;
- 2) la préparation d'une séquence pédagogique («leçon»);
- 3) les stratégies et méthodes d'enseignement appuyées par les résultats de recherches récentes.

Tout ce qui concerne l'étude de la relation pédagogique, de la conduite de la classe et de tout ce qui a trait aux interactions entre un enseignant et des élèves en contexte scolaire, indépendamment de la discipline enseignée, figure dans le module «Pédagogie générale et développement des apprentissages».

La didactique générale se différencie de la pédagogie par la prise en compte de l'ensemble des contenus scolaires à acquérir de la part de l'élève et par la dimension épistémologique (la nature de la connaissance à enseigner). Ce qui, dans ce module a à se situer par rapport aux didactiques disciplinaires qui conçoivent la didactique de point de vue propre de chaque discipline scolaire et une autre didactique, la didactique professionnelle qui étudie la manière dont se développent les pratiques professionnelles.

Conforme au programme de didactique générale, le module tente de clarifier les concepts clés du cours: il outille et présente un ensemble de démarches et de stratégies utiles tant à la planification et à la préparation de l'enseignement qu'à la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage. Il est élaboré autour de trois thèmes d'étude.

- Thème 1: Introduction à la didactique générale
- Thème 2: Les curricula de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti
- Thème 3: La préparation d'une leçon
- Thème 4: Stratégies et méthodes d'enseignement

Les compétences professionnelles visées :

- 1) Doter l'élève-maître des connaissances nécessaires à la compréhension des composantes d'une situation mettant en relation les contenus à enseigner et les composantes de la situation pédagogique. A côté des didactiques disciplinaires, cette approche générale conduit à comprendre les enjeux de toute situation d'apprentissage scolaire. Elle rend intelligible à l'étudiant-maître l'ensemble du cursus dans lequel sont engagés à la fois le maître et l'élève.
- 2) Développer chez l'étudiant-maître l'habileté à planifier l'enseignement et à mettre en œuvre des stratégies propres à faciliter les apprentissages des élèves de l'école fondamentale. Le maître de l'école fondamentale étant polyvalent, il aura à faire avec l'ensemble des disciplines. La didactique générale lui fournit des compétences pour construire ses leçons de manière cohérente et globale pour ensuite les adapter en fonction de contenus plus ciblés.

Tableau général du déroulement de ce programme :

Thèmes (contenu)	Objectifs professionnels	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
Thème 1 : Introduction à la didactique générale	Doter l'étudiant-maître des connaissances nécessaires à la compréhension de cette notion Savoir reconnaître les différents savoirs, expliquer le rôle de l'enseignant face à ces savoirs	Quelles sont les différences entre pédagogie et didactique, didactique générale et didactiques disciplinaires? Travail en groupes : d'où viennent les connaissances enseignées à l'école Comment l'étudiant-maître perçoit l'apprentissage de l'élève et son rôle	Donner l'ensemble des critères qui distinguent tous ces termes par écrit et individuellement Pouvoir construire un schéma qui explique les relations entre les différents niveaux de savoirs et leurs liens
Thème 2 : Les curricula de l'enseignement de l'école fondamentale	Comprendre et s'approprier les différents disciplines de l'école fondamentale Utiliser le programme officiel pour organiser une planification annuelle	Travail en groupes sur les textes officiels des finalités, buts et objectifs de l'école fondamentale Dessiner des diagrammes sagittaux montrant les relations et la complémentarité des programme d'enseignement	Demander à chacun d'expliquer oralement ses graphes corrigés sur les trois groupes étudiés (1 ^{ère} et 2 ^{ème} années; 3 ^{ème} et 4 ^{ème} années; 5 ^{ème} et 6 ^{ème} années fondamentales)
Thème 3 : La préparation d'une leçon	Être capable de préparer correctement une leçon en y intégrant les éléments optimisant l'apprentissage des élèves	Analyse d'expériences de leçons données ou reçues. Mise en commun et discussions.	Préparer plusieurs leçons différentes Observer dans des écoles les cours et les analyser
Thème 4 : Stratégies et méthodes d'enseignement	Outiller le futur enseignant en stratégies et méthodes d'enseignement efficaces	Préparer des exposés sur les forces et les faiblesses de différentes stratégies (coopération, groupes, jeu de rôles, etc.)	Faire un résumé écrit des éléments pertinents d'utilisation de différentes stratégies pédagogiques Élaborer un portfolio sur ce thème

Contenu de ce programme de didactique générale

Thème 1 : Qu'est-ce que la didactique générale?

La didactique est un ensemble de procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement des connaissances déterminées. Elle se subdivise en deux grandes branches : la didactique générale et la didactique propre à chaque discipline scolaire.

La didactique générale ou méthodologie générale est un ensemble de règles, de principes et de conclusions applicables à l'ensemble des disciplines scolaires. Elle s'intéresse à la planification, à la préparation et à la conduite de l'enseignement en tenant compte des caractéristiques des différentes composantes.

Les didactiques des disciplines étudient les processus de transmission et d'acquisition des savoirs relatifs aux disciplines scolaires. En ce sens, elles se préoccupent des interactions entre les processus d'enseignement et d'apprentissage à propos d'une discipline scolaire en particulier. Elles s'inscrivent dans le cadre global de la didactique générale et tiennent compte des principes et des conclusions de cette dernière.

La didactique, qu'elle soit générale ou disciplinaire, porte :

sur la délimitation de la nature du savoir en jeu,

sur les relations entre ce savoir, l'enseignant et les élèves,

sur la gestion de l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

L'ensemble de ces paramètres se précise à travers les concepts et les éléments qui permettent de comprendre de façon générique ce qui se joue à l'école.

Triangle didactique

Parmi les modèles possibles de compréhension de la situation didactique, il existe une modélisation présentée par trois pôles : l'enseignant, l'élève, le savoir qui renvoient tantôt à la situation de formation, tantôt à celle de l'apprentissage de l'élève, tantôt à celle des savoirs à enseigner desquels découlent les savoirs enseignés, les savoirs appris et les savoirs restitués par les élèves.

La didactique s'intéresse aux interactions entre ces trois pôles qui peuvent représenter la situation d'enseignement. La nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par le professeur et les élèves, l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement. Voilà les éléments essentiels qu'étudie la didactique. Tout enseignant doit opérer selon ces trois pôles pour permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages. En effet :

si l'enseignant se préoccupe plus de l'élève, de son profil, de ses attentes en minorant les savoirs à enseigner, il est dans une attitude de formateur, celui qui aide au développement personnel de l'individu.

Si l'enseignant s'occupe plus du contenu, des programmes en oubliant quelque peu les capacités actuelles des élèves, alors il fait de l'enseignement, c'est-à-dire qu'il centre ses interventions sur le programme curriculaire oubliant quelque peu les élèves auxquels il s'adresse.

Enfin, si l'enseignant s'efface au profit d'une attention soutenue de la relation entre les savoirs qu'il veut faire acquérir et les processus d'apprentissage des élèves, de manière continue, alors il est sur le versant de l'apprentissage de l'élève oubliant toute la partie institutionnelle de son rôle, à savoir les objectifs de l'école fondamentale du pays, notamment à travers le choix des curricula.

Autrement dit, l'enseignant se situe au centre de ce triangle tenant en mains ses trois sommets de manière équilibrée et harmonieuse. Il devient alors le médiateur de l'acquisition du savoir par l'élève.

La didactique générale s'appuie sur une terminologie permettant de décomposer l'acte d'enseignement de manière transversale et générale. Elle définit ce qu'est la pratique enseignante, située entre formation, enseignement et apprentissage. Il faut certaines conditions :

La première condition est celle du contrat didactique, terme introduit par un chercheur en mathématiques, Guy Brousseau, dans les années 1980. Il s'agit d'un contrat souvent implicite entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, les places et les fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître (le maître « fait » le cours, les élèves font des exercices ou, plus exactement, des activités d'apprentissage). Brousseau précise que le contrat didactique est l'ensemble des comportements spécifiques du maître attendus par l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître. Le contrat didactique sert à limiter ce qui relève de l'exercice scolaire de ce qui ne l'est pas. Autrement dit, les enjeux institutionnels représentent un arrière fonds des activités scolaires.

La deuxième condition est ce que les didacticiens appellent la dévolution, mot également introduit par Guy Brousseau. Il signifie l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Par exemple, l'élève doit au minimum comprendre la consigne, la trouver intéressante et être motivé pour s'y engager.

L'enseignant construit donc des situations pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages. Il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens entre les savoirs. Dans le cadre de la dévolution, le savoir est intégré par l'élève du fait même des formes de présentation de ces savoirs par le maître. Dans cette situation, l'enseignant veille à ne pas donner la réponse en même temps qu'il pose la question, de même, il ne laisse pas l'élève chercher seul sans aide. Autrement dit, le maître formule les consignes de telle sorte à permettre d'entrer dans l'espace d'intéressement des élèves. Par exemple, si le maître parle de sujets sociétaux ou d'objets inexistant pour l'élève, la dévolution ne sera pas présente.

La troisième condition est celle de la transposition didactique où le savoir subit un traitement qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement. L'enseignement est le résultat d'un traitement didactique obéissant à des contraintes précises. On distingue le savoir savant (tel qu'il émane des résultats de la recherche), et le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de classe plus proche des programmes scolaires). La transposition didactique est constituée des « mécanismes généraux permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement ». C'est donc le processus par lequel le « savoir savant » devient « savoir à enseigner ». Cette dernière condition est importante car elle exige de l'enseignant qu'il puise le contenu de son enseignement à partir des nouveaux savoirs scientifiques toujours réactualisés. Autrement dit, l'enseignant s'inscrit dans un processus de formation continue. Par exemple, l'enseignant aborde la notion de l'œuf. Dans le langage courant un œuf est vu comme utile pour faire des gâteaux ou une omelette. Or dans le savoir savant, l'œuf est lié à la fécondation et précède le stade embryonnaire. L'enseignant doit donc parler de l'œuf comme nourriture et comportant la possibilité de reproduction dans un langage simple de manière à ce que les enfants comprennent sans trahir pour autant la notion scientifique.

Le travail de l'enseignant suppose bien évidemment une connaissance de l'objet du savoir mais également la manière dont les élèves construisent leurs connaissances.

En didactique, on considère également que l'apprentissage idéal consiste à placer l'élève devant un problème à résoudre dont la solution conduira à la construction de la connaissance visée. La connaissance est alors recontextualisée, elle apparaît alors comme solution à un problème particulier. De plus, cette nouvelle connaissance étant construite au cours de la démarche personnelle de l'élève, elle est repersonnalisée. Cette recontextualisation et

repersonnalisation constituent le travail de l'enseignant. Il ne s'agit pas de reconstituer l'origine historique de la découverte de ce savoir ainsi que des difficultés qui ont pu l'accompagner mais de créer un raccourci vers la connaissance.

Si nous reprenons l'exemple de l'œuf, le savoir savant porte que la fécondation ; le savoir de référence s'adosse sur les pratiques sociales d'utilisation de l'œuf qui donnent une manière de voir l'objet ; le savoir enseigné est celui que présente l'enseignant pour être compris par l'élève et le savoir assimilé est celui que construit l'élève dans sa compréhension de la notion. On peut même ajouter un autre niveau, celui du savoir restitué par l'élève c'est-à-dire à travers ses propres mots à lui.

La quatrième condition relève de la situation didactique qui consiste en la mise en œuvre organisée de l'intention par l'enseignant d'enseigner aux élèves un savoir et donc de construire un cadre permettant des situations appropriées pour tous et pour chaque élève.

La situation didactique consiste en une modélisation de l'environnement (construire un cadre d'enseignement). Elle existe chaque fois que l'on peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir par un enseignant à un apprenant, et que des mécanismes socialement définis sont institués pour cela.

L'enseignement est un acte qui consiste à provoquer chez l'élève les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations didactiques appropriées auxquelles il va répondre « spontanément » par des adaptations. La situation didactique se distingue d'une situation qui ne serait pas didactique, c'est-à-dire qui serait entrée sur des apprentissages non contrôlés non formels voire informels. Car les objectifs de l'activité de l'enseignant sont essentiellement de développer des acquisitions scolaires chez l'élève. Alors qu'une situation que ne serait pas didactique serait une situation, par exemple, de cour de récréation ou de colonie de vacances où, certes, l'enfant apprend mais pas les savoirs que l'institution école requiert pour le développement de tout citoyen.

A côté de ces conditions, existe une façon de permettre l'apprentissage en prenant en considération deux éléments : d'une part, partir des conceptions déjà là des élèves et, d'autre part, des erreurs des élèves pour proposer des situations problèmes.

Avant d'aborder une notion, souvent les apprenants en ont une représentation ou conception, c'est-à-dire une forme d'explication propre des phénomènes. Par exemple, les personnes disent et pensent que le soleil se lève et se couche chaque jour. Pour dépasser cette représentation, il faut d'abord lui permettre de l'exprimer, c'est ce que Bachelard appelle un « obstacle épistémologique » dans la mesure où cette conception est souvent tenace et que le maître doit travailler à partir d'elle pour la déconstruire et permettre à l'élève de construire une compréhension nouvelle du monde plus en accord avec les dernières recherches scientifiques.

Le maître place les élèves en situation active, souvent pour résoudre un problème, en situation de questionnement suffisamment en décalage par rapport à cette représentation (conflit-sociocognitif) tout en restant à portée de l'élève. C'est ce qu'on appelle en didactique générale une situation-problème qui conduit l'élève à se questionner, à rechercher des solutions à partir de suppositions. Le travail en groupe permet des confrontations entre élèves de différents niveaux et de différentes conceptions sur un objet de savoir de telle sorte qu'il se produit des conflits cognitifs, une mise à l'épreuve entre élèves et des dépassements d'une pensée magique ou faite d'évidences.

Thème 2 : Le curriculum de l'Ecole Fondamentale haïtienne

Entre autres, cette section se propose de répondre à ces principales questions: Pourquoi enseigner et quoi enseigner? De manière plus détaillée, ses objectifs sont les suivants:

- Comprendre et s'approprier les finalités et objectifs de l'école fondamentale haïtienne
- Décrire le plan d'études en vigueur au 1^{er} et au 2^{ème} cycle
- Dégager les liens entre les différentes disciplines enseignées à chaque niveau (de la 1^{ère} à la 6^{ème})
- Déterminer l'ordre et la durée de traitement des différents thèmes et contenus d'un programme
- Apprécier le degré d'importance et la difficulté relative de chaque thème

Cette étude se fera à travers quatre (4) principaux thèmes:

- Le curriculum d'études de l'Ecole Fondamentale de base haïtienne: Finalités – Objectifs – Plan d'études (1er et 2ème cycles)
- Complémentarité des différentes disciplines dans la formation globale de l'élève
- De la nécessité de bâtir une nouvelle génération de programmes d'études pour l'école fondamentale de base haïtienne
- Planification de l'enseignement: la répartition annuelle des programmes d'études.

Point 1: Le curriculum d'études de l'école fondamentale de base haïtienne: Finalités – Objectifs – Plan d'études (1er et 2ème cycles) Voir les textes officiels.

Point 2: Complémentarité des différentes disciplines dans la formation globale de l'élève

Point 3: De la nécessité de bâtir une nouvelle génération de programmes d'études pour l'école fondamentale de base haïtienne. Proposer alors le tableau du plan des études des différents niveaux.

Point 4: Planification de l'enseignement: la répartition annuelle des programmes d'études.

Thème 3 :La préparation d'une leçon

La didactique conduit à aider le maître à construire ses leçons, en s'appuyant sur les dimensions évoquées ci-dessus de la didactique générale : les différentes phases d'une préparation de leçon

La préparation des leçons occupe une grande partie de l'activité des enseignants et conditionne le bon déroulement des apprentissages. Elle s'effectue selon une démarche qui se réalise en trois étapes principales correspondant aux différentes phases didactiques du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de l'introduction, de la présentation de la leçon et du réinvestissement. Chacune de ces phases didactiques comprend un certain nombre d'activités que les élèves, guidés par leur enseignant, auront à réaliser. Toutes ces activités prévues, nécessitant de l'anticipation, devront figurer dans la préparation écrite de l'enseignant.

Nous proposons ci-après un modèle commenté de préparation de leçon qui tient compte de la fiche de préparation qu'utilisent actuellement les enseignants du premier cycle de l'école fondamentale, mais apporte quelques éléments nouveaux qui permettent de compléter et de mieux structurer les préparations. Quelle que soit la leçon, elle commence toujours par un «chapeau» comprenant les points suivants:

Discipline: comme l'enseignant du premier cycle enseigne plusieurs matières, il doit indiquer au début de chaque préparation, la matière concernée. Dans le cas du français et du calcul, il devra également préciser le domaine d'études (par exemple Conjugaison en français ou Géométrie en calcul).

Titre de la leçon: ce titre doit être conforme à ce qui est mentionné dans la planification annuelle. Le titre d'une leçon ne correspond pas toujours à un chapitre ou un thème d'étude qui peut comporter plusieurs leçons.

Durée: la durée de la leçon est fixée conformément à l'emploi de temps de la classe. Toutefois, l'enseignant peut décider lui-même du temps nécessaire pour exécuter la leçon en tenant compte de sa densité et du rythme d'apprentissage de ses élèves et donc légèrement modifier cette répartition horaire. Ce qui revient à dire qu'une même leçon peut se dérouler en plusieurs séances.

Après avoir indiqué tous ces renseignements qui servent à identifier la leçon, l'enseignant élabore les activités relatives à chacune des phases didactiques de la leçon (découpages des savoirs).

Phase d'introduction : mise en situation des élèves. Objectifs d'apprentissage de la leçon. Les critères d'évaluation. Le matériel et les supports didactiques. Les prérequis. L'élément déclencheur (motivation). L'orientation et le sens de cette leçon.

Phase de présentation de la leçon. La prise de conscience notionnelle.

Phase de réinvestissement : évaluation, objectivation et application

Thème 4 : Stratégies et méthodes d'enseignement

Les différentes stratégies d'enseignement : l'apprentissage coopératif ; les discussions de groupes ; l'étude autonome ; les journaux et les carnets d'apprentissage ; les jeux de rôles ; les organisateurs graphiques ; l'apprentissage par le service ; les questions axées sur les enjeux. Pour chacune de ces stratégies, le formateur dégage de manière synthétique les avantages, les inconvénients et la pertinence selon les objectifs recherchés et le contexte.

Bibliographie succincte

Chevallard, Y., *La transposition didactique*, La pensée sauvage, 1985.

Degallaix, E. et Meurice, B., *Construire des apprentissages au quotidien*, De Boeck, 2009.

Develay, M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992.

Lebrun, N. et Berthelot, S., *Plan pédagogique*, De boeck et Editions Nouvelles, 1994.

Pierret-Hannacart, M. et Pierret, P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De boeck, 2011.

Vergnaud, G., *Apprentissages et didactiques: où en est-on?*, Hachette, 1994.

Présentation

Enseigner, c'est d'abord et avant tout entrer en relation avec autrui, c'est-à-dire avec des élèves. Dans sa pratique de classe, l'enseignant doit continuellement chercher à faciliter l'organisation et l'appropriation des apprentissages par leurs élèves en leur proposant des situations qui donnent du sens à ce qu'ils apprennent. Cette pédagogie se structure et se réalise à travers une perception de la réalité de l'élève, une conception active de l'apprentissage, l'utilisation appropriée d'une variété de stratégies d'enseignement, une bonne gestion de classe.

La gestion de la classe consiste à établir un ensemble de règles et de modes d'action pour créer et maintenir un environnement ordonné et favorable à l'enseignement et surtout, à l'apprentissage. En effet, plus le fonctionnement d'une salle de classe est ordonné et harmonieux, plus les apprentissages des élèves sont effectifs et durables. Complémentaire à la gestion de la matière, la gestion de classe est l'un des actes professionnels les plus importants pour l'enseignant. Le présent programme d'étude entend justement préparer les étudiants-maîtres à assumer pleinement cet acte:

- 1) connaître différents modes de structuration de la classe en vue d'un fonctionnement efficace et harmonieux;
- 2) proposer des moyens d'instaurer et de maintenir une ambiance propice à l'apprentissage et à la socialisation des élèves;
- 3) repérer, analyser et résoudre des situations problématiques en appliquant les concepts, les notions et les principes de gestion de classe et les étapes de résolution de problèmes interpersonnels, de conflit et de violence.

De façon spécifique, la formation en gestion de classe permettra à l'étudiant-maître de :

- saisir le concept de gestion de classe à travers ses différentes dimensions et composantes;
- distinguer les divers styles de gestion de la classe;
- comprendre les divers modes d'organisation de la classe selon l'espace et le temps;

- s’imprégner des différentes habiletés de gestion à maîtriser à chaque étape du processus enseignement-apprentissage.

Pour rencontrer ces objectifs et réaliser les compétences visées, le programme de formation initiale en gestion de classe comprend cinq thèmes d’étude principaux. Les éléments notionnels de chaque thème réfèrent à une série d’objectifs d’apprentissage que les étudiants-maîtres doivent réaliser tout le long du cours. Pour aider les formateurs des IFM dans l’exécution du programme, il leur est suggéré un certain nombre de stratégies pédagogiques, ainsi que des activités d’évaluation permettant de vérifier les progrès des étudiants-maîtres et la maîtrise des objectifs d’apprentissage.

Description du programme d’étude

Thèmes (Contenu)	Objectifs d’apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d’évaluation
1. Introduction: définition et place de la gestion de classe dans les actes professionnels de l’enseignant	- Définir la gestion de classe - Situer la gestion de classe parmi les actes professionnels du futur enseignant - Expliquer les liens, les rapports existant entre la gestion de classe et le processus enseignement-apprentissage dans un cadre socioconstructiviste.	- Brainstorming sur le concept de gestion de classe et sa place dans le processus pédagogique - Mise en commun des idées, synthèse et fixation -	- Apprécier la participation individuelle des étudiants à la pluie d’idées - Souligner les contributions de qualité lors de la mise en commun et de la synthèse des débats - Chaque étudiant-maître fait une synthèse écrite de la définition du concept “gestion de classe”, son contenu et son importance dans la construction des savoirs et le développement des compétences chez les apprenants.
2. Dimensions et composantes de la gestion de classe - Dimension pédagogique: gestion	- Connaître les dimensions et les différentes composantes de la gestion de classe - Identifier les éléments	- Travail en équipe: identification des différentes composantes de la gestion de classe et de leurs éléments constitutifs	- Reconstituer en ses propres termes les quatre composantes de la gestion de classe avec leurs éléments respectifs sans recourir aux documents fournis

des apprentissages - Dimension organisationnelle : climat organisationnel, contenu organisationnel, organisation de la classe	constitutifs de chaque composante de la gestion de classe - Expliquer les divers regroupements et liens interactionnels existant entre les différentes dimensions et composantes de la gestion de classe.	- Présentation et mise en commun des productions en plénière, synthèse et apport notionnel par le formateur	par le formateur. - Faire une projection sur la façon dont il compte embrasser les dimensions pédagogique et organisationnelle dans sa gestion de classe.
3. Gestion du temps: A. Le premier jour de classe B. La gestion du temps au quotidien dans les classes à niveau unique et multigrades.	- Planifier et organiser convenablement un premier jour de classe. - Gérer efficacement son "emploi du temps" (horaire de classe) quotidien pour un apprentissage optimal de la part des élèves dans les classes à niveau unique et multigrades.	Travail individuel et en groupe sur la planification et l'organisation du 1 ^{er} jour de classe, et sur la gestion du temps au quotidien dans les classes à niveau unique et multigrades.	Planifier individuellement, un programme de premier jour de classe pour l'une des classes des deux premiers cycles fondamentaux dans une école: - à grandes commodités - à commodités moyennes - fonctionnant sous un arbre. Planifier en groupe des journées de travail dans des classes à niveau unique et multigrades.
4. Gestion de l'espace - Organisation de l'espace: mobilier nécessaire, disposition des élèves (dyade, triade, équipe de coopération), utilisation des moyens d'enseignement et du matériel didactique --- Caractéristiques d'une salle de classe bien conçue.	- Connaître et appliquer divers modes d'organisation de la classe selon l'espace - Identifier les éléments matériels et didactiques nécessaires au bon fonctionnement d'une classe.	- Brainstorming sur les éléments à réunir pour un fonctionnement correct d'une classe et les diverses façons d'aménager l'espace. - Travail individuel et en groupe sur l'organisation d'une salle de classe pour un apprentissage optimal.	- Évaluation des productions de groupe et de la participation des étudiants aux discussions en plénière. (Le formateur). - Etude de cas sur les divers types d'arrangements d'une salle de classe pour un apprentissage optimal. (L'étudiant-maître).
5. La gestion de classe dans la pratique	- Identifier les modes d'action et règlements à	- Organiser les étudiants en	Evaluation formative: Accompagner les travaux des

quotidienne de l'enseignant (Relations): - Relations entre les élèves, le maître et les autres responsables de l'école - Relations des élèves entre eux - Relations des élèves avec l'environnement scolaire.	installer en classe pour favoriser un climat propice à l'apprentissage - Maîtriser les routines de gestion susceptibles de réduire les comportements indésirables dans la salle de classe - Utiliser de façon appropriée les sanctions et les récompenses. - Prévenir et gérer efficacement les conflits et la violence surgissant dans les classes. - Intégrer les valeurs morales dans le quotidien de sa salle de classe. - Adopter un style de gestion de classe équilibré tenant compte des 3 côtés du triangle pédagogique.	10 groupes de travail autour les thèmes, groupes de thèmes ou modèles suivants: 1) Stratégies, règles, routines, procédures scolaires 2) Puniton, sanction, récompenses, contrat de classe, rétroaction 3) Le modèle de discipline de Gordon («Teacher Effectiveness Training») 4) Le modèle de discipline de Canter (discipline affirmative) 5) Le modèle de Glasser avant et après 1985 («Reality Therapy») 6) Le modèle de discipline de Drukurs (discipline positive) 7) Kounin et la gestion des activités en classe 8) Les valeurs (axiologiques) 9) Les conflits et la violence dans les salles de classe 10) Les styles de gestion de classe	groupes, suivre la participation des étudiants dans les exposés, les débats en plénière, souligner les contributions exceptionnelles et donner des rétroactions. (Le formateur) Evaluation sommative: Une synthèse critique, un projet et un portfolio. (L'étudiant-maître)
--	--	---	--

Références bibliographiques

Archambault, J.C., *Vers une gestion éducative de la classe*, De Boeck, 2009.

Chopin, M.P., *Le temps de l'enseignement: l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*, Paideia, 2011.

Corneloup, A., *100 idées pour gérer sa classe*, Tomme pousse, 2009.

De Peretti, A., *Techniques pour communiquer*. Hachette Éducation, 1994.

Grandguillot, M. C., *Enseigner en classe hétérogène*. Hachette Éducation, 1993.

La Escuela Nueva, *Gestion des classes multigrades*. Managua, 2000.

Nault, T. & Fijalkow, J., «La gestion de classe: d'hier à demain», *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.25, N°3, p.451-692, 1999.

Olivier, B., *Communiquer pour enseigner*. Hachette Éducation, 1992.

Reid, J. et al., *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Éditions Beauchemi, 2000.

Richoz, J.C., *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Fabre, HEP, 2010.

St-Arnaud, Y., *L'interaction professionnelle*. Presses de l'Université de Montréal, 2003.

Trouillot, J., *Anseye yon lot jan/Une nouvelle façon d'enseigner*. Editions Université Caraïbe, 2008.

Nouveau programme de psychologie générale et du développement

Présentation

L'importance de la psychologie dans le domaine de l'éducation n'est plus à démontrer car instruire enseigner et éduquer visent le développement, le perfectionnement de l'homme dans sa totalité en vue de son intégration dans la Société. L'enseignement concerne la manière dont l'enfant développe son entendement, quelles sont les facultés qu'il sollicite pour apprendre et comment un enseignant peut favoriser ces apprentissages et aider au développement harmonieux de l'élève. La psychologie éclaire l'enseignement sur le fonctionnement psychique, affectif, sensoriel et social de l'enfant.

Pendant longtemps, la psychologie ne s'est intéressée qu'à l'adulte, l'enfant n'étant qu'un cas particulier de la psychologie adulte : il n'y avait pas de différence qualitative. Or plus tard, les chercheurs se sont aperçus que les modes de fonctionnement et de développement de l'enfant lui étaient propres. Autrement dit, l'école est profondément concernée par le fonctionnement et le développement psychique au sens large de l'élève.

Dans l'enseignement, la psychologie de l'enfant permet de connaître les élèves par des observations, des comparaisons, des tests (épreuves standardisées), des expérimentations et tant d'autres méthodes sur les plans intellectuel, comportemental, affectif, social et physique.

Pourquoi étudier la psychologie de l'élève ?

- Elle permet à l'enseignant de tenir compte des intérêts et des besoins spécifiques des apprenants pour leur donner un enseignement efficace ayant du sens.
- Elle permet aussi à l'enseignant de mieux gérer ses élèves pour faciliter leur apprentissage et apporter les régulations nécessaires par rapport à des situations particulières dans les relations maître-élèves et élèves-élèves.
- Elle lui permet de connaître les caractéristiques des différentes étapes du développement de l'enfant en vue d'y adapter son enseignement.

Il existe une forte solidité des liens entre psychologie et la pédagogie, actuellement d'ailleurs on parle de **psychopédagogie**. L'enseignement est la voie principale d'éducation et toute pédagogie se fonde sur les données de la psychologie pour valoriser les méthodes et surmonter certaines difficultés. Ainsi, la psychologie aide à la mise en œuvre d'une pédagogie efficiente tandis que cette dernière enrichit les données psychologiques pour l'enseignement et l'éducation.

Compétences professionnelles visées

Ce module de formation vise à doter l'étudiant-maître des connaissances nécessaires sur la psychologie pour lui permettre d'avoir une vision globale du développement de l'enfant et de l'adolescent, d'établir les rapports existant entre le processus de développement de l'enfant et les apprentissages scolaires et de réinvestir les connaissances acquises dans la résolution des problèmes de comportement et la formation des jeunes de l'école fondamentale. Autrement dit, il vise au moins trois compétences figurant dans le référentiel de compétences de l'enseignant haïtien de l'école fondamentale :

- ✚ **Faciliter les apprentissages des élèves** car comprendre ce qui se passe dans le comportement et la tête d'un élève permet de dépasser ses difficultés ;
- ✚ **Evaluer les apprentissages** dans la mesure où la psychologie éclaire les résultats donnés par l'élève et permet d'en inférer des types de difficultés à travailler chez l'élève ainsi que les manières de réguler ces apprentissages ;
- ✚ **Gérer le groupe classe** pour connaître les formes de relations sociales dans lesquelles les élèves sont à l'aise ou au contraire en difficultés. La psychologie permet de comprendre ce qui se passe en matière de relation entre les élèves, entre les enseignants et entre élèves et enseignants.

Le programme se divise en deux parties : d'une part la psychologie générale et, d'autre part, la psychologie du développement.

La psychologie générale

Thèmes	Objectifs d'apprentissage	Activités des étudiants-maîtres	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
Définition de la psychologie générale	Savoir ce qu'est et n'est pas la psychologie	Brainstorming pour découvrir et travailler les représentations des étudiants-maîtres	Apports notionnels au fur et à mesure des opinions et croyances	Donner une définition claire de la psychologie
La sensation et la perception	Repérer et traiter les problèmes des élèves liés à l'attention	Mise en situations de sensation et perception sensorielles	Analyse des réponses à ces situations	Découvrir des diversités de perception pour une même observation
La mémoire	Connaître les diverses formes de mémoire	Travail sur des situations de mémoire diverses	Analyse de ces situations et de leur diversité	Les diverses restitutions de la mémoire : en donner la liste
L'intelligence : les nouvelles approches	Mettre en perspective cette notion sociale et psychologique	Etude de travaux sur le QI A quoi sert l'intelligence de l'élève ?	Donner des exemples d'intelligences multiples	Donner la représentation de l'intelligence dans les différents milieux sociaux et culturels
La motivation	Repérer les différents modes de motivation des élèves et les étayer	Dégager des catégories d'élèves en fonction de types de motivation intra et extrascolaire	Travail de groupes sur des profils d'élèves	Observation d'une activité de classe et repérage des possibles motivations des élèves

La psychologie du développement

Thèmes	Objectifs d'apprentissage	Activités des étudiants-maîtres	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
Croissance et développement	Prendre conscience des processus de transformation de l'être humain	Comparaison avec la nature	Faire évoquer des souvenirs d'enfance	Analyser une courbe graphique de croissance

Les théories générales du développement		Travail sur le sens de proverbes haïtiens	Mettre en groupe et confronter les interprétations des proverbes	Donner les stades de développement de l'enfant
Le développement de l'enfant de 0 à 3 ans	Connaître le développement qui précède l'entrée en classe primaire	Travailler à partir de photos de petits enfants et décrire les indices de cette période de développement	Mettre en groupes de 4 ou 5 sur une même photo puis varier les photos	Donner les principaux traits qui caractérisent un enfant de 2 ans
Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans	Connaître le développement de l'enfant qui entre dans les premières années du primaire	Mettre en groupes et monter des expériences de conservation des nombres et de la quantité	Faire vivre les activités de psychologie clinique de Piaget (conservation de la quantité, la notion d'espace, etc.)	Etablir les conditions d'un environnement idéal en faveur du développement optimum de l'enfant d'âge scolaire
Le développement de l'enfant de 6 à 12 ans	Connaître le développement du pré-adolescent	Inventorier les traits de progrès du jeune de 12 ans	Rédiger un descriptif précis d'un jeune de 10 ans que l'on connaît. Mise en commun.	Effectuer une recherche sur les changements observés chez les filles et chez les garçons pendant la puberté
Le développement du jeune de 12 à 18 ans	Connaître le développement de l'adolescent	Se rappeler des situations de sa propre adolescence	Mettre en commun ces éléments et les organiser par ordre d'importance	Identifier les points de fragilité de la période de l'adolescence

Références bibliographiques

- AAP (1998). *America Academy of Pediatrics Auditory integration training and facilitated communication for autism*.
- Ainsworth M.D., Blehar, M.C. Waters E. et S. Wall (1978). *Patterns of Attachment : assessed in the Strange situation and at home*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum,
- Bandura, A. (1994). *Self Efficacy in V.S. Ramachaudron* (Ed.), Encyclopedia of human behavior. 4. New York. AcademicPress. 71-81
- Bandura, Ross et Ross (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. Journal of abnormal and Social Psychology. 63, 575-582
- Birgental et Goodnow (1998). *Measuring Parental Attributions : Conceptual and Methodological Issues*.
- Bouchard C et Frechette N (2011), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec
- Bowlby, J. et Ainsworth M. *The origins of attachment theory developmental psychology*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol.1, New York : Basic Books.
- Cabrera et Al (2000). *Fathers Involvement and Young Children's behavior in Fragile Families*.
- Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1998). *Peer Rejection : Bringing Theory and Application Agression and Antisocial behavior in W. Damon* (Series Ed.) et N. Eisenberg (vol Ed.), Handbook of childpsychology.

- Cole, Bruschi et Tamang (2002). *Child development. Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to difficult situations*.
- Colombo, J. (1993). *Infant Cognition: Prediction later intellectual functioning*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Coutu, S., G. Tardif et D. Pelletier (2004). *Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire : quelques pistes pour l'évaluation, la prévention et l'intervention*, dans N. Royer (Ed.), *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Crinsworth M. S. Blehar, M.C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A Psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Decasper, A.J., J.P. Lecanuet, M.C. Busnel, C. Granier-Deferre et R. Maugeais (1994). *Fetal reactions to recurrent maternal speech*, *Infant Behavior and Development*. 17, 59-164
- Deldime R et Vermeulen S. (1997) *Le développement psychologique du jeune enfant*, 7^e ed. de boeck
- Dodge, Petit et Bates (1997). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. How the experience of early physical abuse leads children to become chronically aggressive* in D. Cicchelli.
- Durkin, Bradley (1998). *Kindergarten children's gender-role expectations for television actors*. *Sex Roles*. 38 (5/6), 387-402.
- Fabes et Al (1996). *Handbook of Child Psychology : Social, Emotional, and personal development* par W. Damon. 24-36
- Fernaid, A., J.P. Pinto, D. Swingley, A. Weinberg et G.W. McRoberts (1998). *Rapid Gains in speed of verbal processing by infants in the 2nd year*, *Psychological science*. 9(3), 1003-1015
- Frisch (1997). *Sex stereotyping of Infants : A Re-examination Journal of reproductive and Infant psychology*.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Éditions Retz, Paris (France).
- George, T. P et Hartmann, D.P. (1996). *Friendship networks of unpopular, average and popular children*. *Child development*. 67, 2301-2316
- Germain, B. et P. Langis (2003). *La sexualité, regards actuels*, Laval, Groupe Beauchemin.
- Germain, B. et P. Langris (2003). *La sexualité. Regards actuels*, Laval, Groupe Beauchemin.
- Gleitman, L.R., E.L. Newport et H. Gleitman (1984). *The current status of the motherese hypothesis*, *Journal of Child Language*. 11, 43-79
- Golse, B. (2001). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson.
- Grick, N.R., Cases, J.F. et Nelson D.A. (2000). *Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment : Studies of Relational victimization*.
- Grick, N.R., et Grotper, J.K.(1995). *Relational aggression, gender and social-psychological adjustment*. *Child Development*. 66(3), 710-722
- Grusec, J.E. et Goodnorv, J.J (1994). *Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values. A reconceptualization of current points*.
- Harlap (1992). *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends : Relationships as Educational Contexts*.
- Harter, S. (1996). *Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift*, dans A.J. Sameroff et M. Haith (Ed.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsability*, Chicago, University of Chicago Press. 207-235
- Harter, S. (1998). *Comprendre l'Estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologique* in : Bolognini, M. et Prêteur, Y. (Ed.) *Estime de soi. Perspectives développementales*, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestle. 57-81
- Hartup (1992). *Assessing Young Children's social competence*.
- Hartup et Steven (1999). *Language, Social Behavior and the Quality of Friendships*.
- Huisman, Denis (1972). *Encyclopédie de la psychologie, psychologie générale*. Nathan, Paris (France).
- Jutras, S. (1999). *Difficultés vécues dans de nouvelles structures familiales : État des recherches récentes*, dans J. Alary, S. Jutras, Y. Gauthier et J. Goudreau (Ed.), *Familles en transformation. Récits de pratique en santé mentale*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Keenan et Shaw (1997). *Developmental and social influences on young girls early problem behavior*.
- Kochanska, G. et N. Aksan (1995). *Motherchild positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization*, *Child Development*. 66, 236-254
- Krevons et Gibbs (1996). *Understanding and improving the validity of self-report of parenting*.
- Lamb, M.E. (2004). *The role of the father in child development*, 3e éd., New York, John Wiley & Sons.

Lanoue, J. et R. Cloutier (1996). *La spécificité de rôle de père auprès de l'enfant*, Centre de recherche sur les services communautaires, Université de Laval.

Lavigueur S., Coritu S., Dubeau (2000). *Les familles de garde, un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants*. Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance. 8, 3, 73-76.

Lavigueur, S., S. Coutu, D. Dubeau et A. Devault (2004). *Les compétences des parents des parents et les ressources qui les soutiennent*, W3.uqo.ca/qemvie.

Ledd et éal (1996). *Best Friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school*.

Maccoby et Jacky (1974). *Sex differences* (Psychology)

Maccoby, E.E. (1980). *Social Development. Psychological Growth and the Parent Child Relationship*. New York.

Mackinnon-Lervis, (1997). *Perceptions of parenting as predictors of boys sibling and peer relations*. Vol. 33(6) Nov. 1997, 1024-1031

Main, M. et Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure disorganized, disoriented attachment pattern : procedures, findings and implications for classification of behavior* in M.W. Yogman et T.B. Brazelton, *Affective development in infancy*. 95-124, Norwood, N.J.; Ablex.

Masataka, N. (1998). *Perception of motherese in Japanese sign language by 6-month-old hearing infants*. Development Psychology. 34(2), 241-246

Masten, A.S. et Cootsworth, J.D. (1998). *The development of competence in favorable and unfavorable environments : Lessons from research on successful children*. American Psychologist. 53, 205-220.

Masten, A.S. et J.D. Coatsworth (1998). *The development of competence in favorable and unfavorable environments : Lessons from research on successful children*, American Psychologist. 53, 205-220

MazetP et Houzel D. (1975) *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Maloine

Mc Hale S.M., Updegraff, K.A., Helms-Erikson, et Crouter, A.C. (2001). *Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence : a longitudinal study*. Developmental Psychology.. 37, 115-125.

Mr ; x Cord J., Pediatrics (Pédiatrie) (1996). 98, 832-834. *Unintended consequences of punishment*. Conséquences non-intentionnelles de la punition).

Mucchielli, A. (1981). *Les motivations*. Presses Universitaires de France, Paris (France).

Nix et Al (1999). *Cognition, education and multimedia*.

Nix et Al (1999). *The relation between mother's hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems : The mediating role of mothers harsh discipline*. Child development. 70(4), 896-909

Olds, S.W. et de D.E. Papalia. (Adaptation sous la direction de Annick Bève). (2005). *Psychologie du développement humain*. Chenelière Éducation, (Canada), 6^{ième} Édition.

Papalia, D.E. et Sally W. Olds (1985). *Psychologie*. Éditions de Mc Coran Hill.

Parent, G. et P. Cloutier. (2009). *Introduction à la psychologie*. Chenelière Éducation, Montréal (Canada).

Patterson (1995). *Facts about young Children with challenging behaviors*.

Perozynski et Vramer (1999). *Sibling jealousy in childhood : longitudinal links to sibling*.

Rathus Spencer A. (Adaptation sous la direction de Ledoux Carole. (2000). *Psychologie générale*. Éditions Études Vivantes, Laval (Canada).

Rice, M.L. (1982). *Child Language : What children know and how*, dans T.M. Field, A. Huston, H.C. Quay, L. Troll, et G.E. Finley (Ed.), *Review of human development research*, New York, Wiley.

Roulin, J-L. et C. Monier. (2001). *La mémoire de travail : un outil pour penser*, in éduquer et Former. *Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan. Éditions Sciences Humaines (Auxerre, France).

Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire*, Montr.al, Gaëtan Morin.

Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin.

Ruble et Martin (1998). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*.

Sartre, J.P. (1969). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Éditions Herman, Paris (France).

Seley, V. et P. Pichot. (1975). *Abrégé de psychologie*. Masson, Paris (France), 4^{ème} édition.

Shaw (2003). *Approches to sharing knowledge in group problem structuring* (journal of the operational research society).

Slobin, D. (1983). *Universal and particular in the acquisition of grammar*, dans E. Wanner et L. Gleitman (Ed.) *Language acquisition : The state of the art*, Cambridge, England, Cambridge university Press.

- Soufre, L.A. (1979). *Socioemotional development*, dans J.Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, New York, Wiley.
- Stoller, R.J. *Sex and Gender*, New York, Science house, 1968.
- Strauss (1996). *Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children*. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2(2), 55-70
- Teti et Allard (1989). *Parents Socioemotional Investment in Children*.
- Thomas R. Murray et Michel Claudine (1994), *Théories du développement de l'enfant : études comparatives* De Boeck
- Tremblay, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité, Recension des écrits sur la qualité des services de garde*, Québec, ministère de la famille et de l'Enfance, Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique.
- Turner et Gervais (1995). *Human Behavior in the social Environment : A multidimensional Perspective*.
- Vandelle, D.L. (2000). *Parents, peer groups and other socializing influences*. *Developmental Psychology*. 36(6), 699-710
- Vitaro, F. et C. Gagnon (Ed.) (2000). *Prévention des problèmes d'Adaptation chez les enfants et les adolescents*, tomes 1 et 2, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Wegman (1999). *Protecting the Youth at work*.
- Weiss et Al (1992) *An intrinc/extrinc motivation scale for the youth sport setting a confirmatory factor analysis*, *journal of sport psychology*. 7, 75-90

Nouveau programme d'évaluation des apprentissages

Dans le contexte scolaire, les apprentissages des élèves constituent la dimension fondamentale du processus éducatif. Il est donc important qu'au terme de sa formation initiale, l'étudiant-maître puisse évaluer correctement les apprentissages réalisés par ses élèves. L'évaluation des apprentissages est une activité de l'enseignant qui lui permet de porter un jugement sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis et développés par l'élève en vue de prendre des décisions judicieuses et d'agir. Dans la mesure où elles fournissent à l'enseignant des informations fiables qui lui permettent de rendre sa pratique pédagogique plus efficace et offrent à l'élève la possibilité de mesurer lui-même ses progrès, les activités d'évaluation des apprentissages constituent, après la préparation des leçons et l'intervention en classe, l'acte professionnel qui fait partie prenante du processus enseignement-apprentissage et amène le plus le futur enseignant à se questionner.

C'est dans le but d'apporter aux futurs enseignants de l'école fondamentale haïtienne une formation pertinente dans le domaine de l'évaluation que le curriculum de formation initiale accélérée des maîtres introduit le programme intitulé « Évaluation des apprentissages ». Ce programme, d'une durée totale de 54 heures, vise à développer la compétence des étudiants-maîtres en matière d'évaluation et de régulation tout au long des apprentissages ainsi que construction des outils d'évaluation, de planification et de conduite de la mesure des apprentissages des élèves. Au terme de leur formation initiale en évaluation des apprentissages, il est attendu des étudiants-maîtres qu'ils soient capables de :

- Maîtriser les concepts relatifs au processus d'évaluation des apprentissages scolaires.
- Maîtriser les démarches de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative en impliquant l'élève dans le processus.
- Elaborer et mettre en œuvre les outils de l'évaluation.
- Produire une correction et noter les travaux et devoirs des élèves.
- Se servir du portfolio pour évaluer les apprentissages des élèves.
- Communiquer/ Transmettre les résultats de l'évaluation aux élèves, aux parents et aux autorités scolaires.
- Mettre en œuvre les règles déontologiques devant guider l'action de l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages.
- *S'approprier les concepts et la démarche de l'évaluation des compétences*

Pour réaliser ces compétences spécifiques, le programme de formation en évaluation des apprentissages s'articule autour de neuf thèmes d'études principaux, allant de la définition des concepts à la communication des résultats. Une place importante est accordée à l'appropriation des différentes fonctions et démarches de l'évaluation, des types d'évaluation à mettre en œuvre selon les objets d'apprentissage et à la construction des épreuves d'évaluation. Chaque thème d'étude comprend différents contenus notionnels et réfère à plusieurs objectifs d'apprentissage et activités que l'étudiant-maître doit mettre en œuvre pour construire la compétence « évaluer les apprentissages des élèves ». Il est proposé aux formateurs des IFM un ensemble de stratégies pédagogiques actives qu'ils peuvent adapter voire améliorer. Il en est de même des activités qui leur sont suggérées pour vérifier la maîtrise des notions et la construction des savoir-faire et de la compétence chez leurs étudiants.

Tous ces éléments sont développés et illustrés dans le module de formation qui accompagne le programme. Le programme se termine par une liste de ressources documentaires (ouvrages de référence, périodiques, manuels scolaires, etc.) dont formateurs et étudiants-maîtres devront disposer pour conforter l'enseignement-apprentissage de la discipline. Cette liste qui n'est pas tout exhaustive devra être régulièrement mise à jour par les utilisateurs et les personnels d'encadrement pédagogique qui les accompagnent dans l'implantation du programme.

Ce programme de formation en évaluation des apprentissages vient donc préparer les étudiants-maîtres à apprendre à évaluer ; il est important chaque thème traité soit articulé à des séances de didactiques disciplinaires pour que des exemples d'évaluation soient pris dans les programmes en vigueur dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale. Ce faisant, le programme s'inscrit bien dans la dynamique de construction d'une école fondamentale de qualité engagée par le MENFP à travers le projet Éducation Pour Tous.

Description du programme d'étude

Thème 1 : L'évaluation : ses différents concepts: contrôle, notation, évaluation

Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ? Qui évalue? Pour quoi ? Les fonctions de l'évaluation, les démarches. **Durée : 6 heures**

Thème 2 : Regard historique sur différentes approches de l'évaluation :

- L'approche psycho-éducative et docimologique
- L'approche centrée sur les objectifs
- L'approche écologique et de régulation des apprentissages. **Durée : 3 heures**

Thème 3 : Le processus d'évaluation et ses étapes. **Durée 6 heures**

Thème 4 : Évaluation des apprentissages en contexte scolaire. **Durée 6 heures**

Thème 5 : La définition des objets d'évaluation et la construction d'un instrument de mesure. **Durée 6 heures**

Thème 6 : Correction et notation. **Durée 6 heures**

Thème 7 : Le portfolio, un outil d'évaluation des apprentissages scolaires. **Durée 6 heures**

Thème 8 : Communication des résultats de l'évaluation des apprentissages ; évaluation et éthique. **Durée 6 heures**

Thème 9 : L'évaluation des compétences. **Durée 6 heures**

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. L'évaluation : ses différents concepts, contrôle, notation, évaluation: les opérations de l'évaluation : mesure, sens, évolution, valeur. pourquoi évaluer ? quoi évaluer ? comment évaluer ? qui évalue? Les fonctions, les démarches d'évaluation les 4 opérations de l'évaluation : mesure, sens, évolution, valeur	- Définir l'évaluation et les concepts fondamentaux associés, distinguer jugement de fait et de valeur : comparer notation/contrôle/évaluation - Distinguer les différents types d'évaluation et leur 3 fonctions Orientation, régulation, certification Distinguer 3 types de démarche : sommative, descriptive, herméneutique.	-mise en activité des étudiants-maîtres - recherche individuelle et travaux de groupes Production, élaboration des concepts. Confrontation et synthèse sur les types d'évaluation (nature et but) Production d'exemples	-Donner à l'étudiant plusieurs définitions rapprochées de l'évaluation et demande lui de cocher la ou les bonne(s) réponse(s). - Présenter dans un tableau-synthèses les différents types d'évaluation - Dégager les étapes principales du processus d'évaluation

Evaluer : une question de posture	Distinguer les 4 opérations de l'évaluation Différencier la posture de contrôle, de la posture de reconnaissance Caractériser les différentes Approches ; les comparer' Proposer des exemples d'après les différentes approches		
2. Regard historique sur différentes approches de l'évaluation : psycho-éducative et docimologique ; axée sur les objectifs ; écologique (3h)		-mise en activité des étudiants-maîtres - recherche individuelle et travaux de groupes Production, élaboration des concepts. Confrontation et synthèse sur les différentes approches	
3. Le processus d'évaluation (6 h) - Définition de l'évaluation et des concepts associés - Types et fonctions de l'évaluation : évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative - Étapes de l'évaluation : planification, mesure, jugement, prise de décision	Dégager les caractéristiques du processus d'évaluation Illustrer les différentes étapes	-mise en activité Construction du processus d'évaluation avec ses étapes	
4. Évaluation des apprentissages en contexte scolaire (6 h) - Évaluation formative : but, moyens	- Comprendre la démarche de l'évaluation formative à travers ses caractéristiques - Comprendre la démarche de l'évaluation sommative à travers ses	-Brainstorming sur la différence entre les deux types d'évaluation -Mise en activité Sur la différenciation entre	-Établir la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative en précisant les caractéristiques de chacune d'elle. -Expliciter les avantages et

(instruments), jugement et décisions -Évaluation sommative : but, moyens (instruments), jugement et décisions	caractéristiques - les différencier - Illustrer chaque démarche d'évaluation par des exemples observés lors de stages pratiques	l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Caractériser les avantages de chaque type d'évaluation	l'importance des évaluations formative et sommative
5. La définition des objets d'évaluation et la construction d'un instrument de mesure (6 h) - Évaluation et docimologie : notions d'item, d'épreuve, de test, d'examen - Les différentes sortes d'épreuves : les questions à réponse choisie (questions à choix multiples, à choix alternatif, de type appariement, de réarrangement) ; les questions à réponse élaborée ou construite - La construction d'une épreuve d'évaluation (instrument de mesure) : rappel sur la notion d'objectif pédagogique et la taxonomie des objectifs ; élaboration d'une épreuve à partir de la définition du domaine et à partir du tableau de spécifications - Analyse des questions d'un examen : indice de difficulté et indice de discrimination ; validité et fidélité d'un test (épreuve)	- Définir la docimologie et les principaux termes utilisés dans le domaine (item, test, épreuve, etc.) - Distinguer les différentes sortes d'épreuves et/ou de tests utilisés en contexte scolaire - Construire une épreuve d'évaluation en se servant de la définition du domaine et à l'aide du tableau de spécification - Rédiger différents types d'items d'une épreuve d'évaluation - Déterminer le degré de difficulté d'un examen par une analyse des items de l'épreuve élaborée - Assembler une épreuve et rédiger les consignes d'administration	-Mise en activité pour définir le concept de docimologie et les principaux termes utilisés dans le domaine. -comprendre la notion de test, d'épreuve. Construire des exemples de tests ou d'épreuves et déterminer ce que mesure le test. -élaborer un tableau de spécification pour un test ou une épreuve. - élaborer des items pour un test dans une matière de leur choix en fonction du tableau de spécification. - déterminer le degré de difficulté du test élaboré - rédiger les consignes claires précises et concises du test.	-Sur une liste de définition des concepts suivants : docimologie, item, est, épreuve, etc., l'étudiant doit trouver la bonne définition. -Pour un thème donné ou choisi, élaborer un tableau de spécification relatif à la matière. - Construire des items en respectant les niveaux taxonomiques du tableau de spécification. - Monter le test et rédiger les consignes d'administration du test tant pour l'élève que pour l'administrateur. - Déterminer le degré de difficulté du test élaboré.
6. Correction et notation (6 h) - La correction : définition, étapes, modes effectués par l'enseignant, correction effectuée par les élèves - La notation : définition, fonctions, critères d'efficacité	- Situer la correction et la notation dans le processus d'évaluation des apprentissages des élèves - Élaborer une clé de correction d'une épreuve d'évaluation - Corriger une épreuve et attribuer une note pour attester le degré de réussite de l'élève	-mise en activité sur la la correction et la notation dans un processus d'évaluation. -corriger des copies d'une épreuve préparer la clé de correction de cette épreuve, la corriger et la noter	- Définir dans ses propres mots la notion de correction et dégager sa place dans le processus d'évaluation. -À partir des tests fournis, élaborer la clé de correction tout en spécifiant la note attribuée à chacune des questions.
7. Le portfolio, un outil d'évaluation	- Faire découvrir le portfolio et	Brainstorming pour caractériser	- Décrire en vos propres

des apprentissages scolaires (6 h) - Définition et objectifs du portfolio en évaluation - Contenu et sélection des pièces constitutives - Gestion du portfolio : implication et rôle des élèves - Évaluation des portfolios : visée formative, visée sommative	montrer son importance pour l'évaluation des apprentissages des élèves - Identifier les pièces constitutives du portfolio de l'élève du primaire - Expliquer les façons d'évaluer le portfolio de l'élève à des fins formatives et dans un but sommatif - Constituer son propre portfolio en tant que futur enseignant	la notion de portfolio. - Mise en activité pour établir la différence entre le portfolio de l'élève et celui de l'enseignant. -présenter la différence entre l'évaluation d'un portfolio Dans un but formatif et dans un but sommatif	mots l'importance du portfolio dans un processus d'évaluation - Établir la différence entre le portfolio de l'élève et celui d'un enseignant en mettant accent su les éléments de contenu de chacun
8. Communication des résultats de l'évaluation des apprentissages (3 h) - Formes de communication des résultats de l'évaluation : fiche d'appréciation globale, bulletin scolaire, etc. - Rencontre avec les parents	- Dégager l'importance de la communication des résultats dans le cadre de l'évaluation des élèves - Déterminer les différentes formes de communication des résultats en usage dans le milieu scolaire haïtien - Planifier le déroulement d'une rencontre avec les parents autour des résultats scolaires	Amener les étudiants-maîtres à découvrir et s'exprimer sur les différentes façons de communiquer les résultats d'une évaluation. Faire dégager les conditions et critères de réussite d'une rencontre de parents pour communiquer les résultats scolaires Faire découvrir l'importance de de communiquer les résultats de l'évaluation des apprentissages pour l'administration scolaire, les élèves et leurs parents	- Décrire les différentes façons de communiquer les résultats des élèves par les enseignants haïtiens et présenter les avantages et les inconvénients.
Évaluation et éthique - Règles déontologiques devant guider l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages - Soutien de l'autorité scolaire, sanction disciplinaire	- Connaître les principes et règles d'éthique à respecter en matière d'évaluation des apprentissages - Intégrer les règles éthiques dans s pratique professionnelle - Identifier les formes de sanction possible en cas de manquement à l'éthique professionnelle	- Brainstorming : Faire ressortir –tir les valeurs qui sous-tendent une bonne évaluation : justice et équité. - identification par les étudiants-maîtres de quelques règles d'éthique à intégrer dans leur vie professionnelle - Mise en commun des productions de groupe, synthèse des réflexions et enrichissement	Donner deux exemples où les valeurs justice et équité ne sont pas respectées dans un processus d'évaluation
9. L'évaluation des compétences (6h)	maîtriser les pratiques d'évaluation dans une approche centrée sur la construction des compétences concevoir et utiliser des outils pour l'évaluation des compétences avec	Mise en activité des étudiants-maîtres Construction de situations	

Les principes de l'évaluation des compétences	des critères, à travers des situations	d'évaluation des compétences	
---	--	------------------------------	--

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M. (2001). **Pratiques d'évaluation et communication en classe**. In : G. FIGARI & M. ACHOUCHE (Éd.). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socio-professionnels. Bruxelles : De Boeck.
- ALLAL, L. (1991). **Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- BERNARD, H. et F. FONTAINE (1982) : **Les questions à choix multiple : guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction**. Université de Montréal, Québec.
- BURTON, F. et R. ROUSSEAU (1987) : **La planification et l'évolution des apprentissages**. Éditions Saint-Yves Canada.
- CARDINET, J. (1986) **Evaluation scolaire et mesure**. Bruxelles : De Boeck
- CARDINET, J. (1989) **Evaluation scolaire et pratique**. Bruxelles : De Boeck
- DE KETELE, JM., (2008) **Evaluer pour former**. Bruxelles : De Boeck
- LECOINTE, M. (1997) **Les enjeux de l'évaluation**. Paris : L'Harmattan
- LOUIS, R. et M. TRAHAN (1995). « Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relatives à trois approches d'évaluation des apprentissages », **Mesure et évaluation en éducation**, 17 (3), p. 61-87.
- LOUIS, R. et H. BERNARD (1999). **L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique**. Laval (Québec): Éditions Études vivantes, 212 p.
- MINISTÈRE de l'Éducation du Québec (1988) : **Élément de docimologie : L'évaluation formative**, Les publications du Québec, Québec.
- MORISSETTE, D. (1993) : **Les examens de rendement scolaire**, 3^{ième} édition, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- NADEAU, M-A. (1988) : **L'évaluation de programme, théorie et pratique** 2^{ième} édition, Les presses de l'université Laval, Québec.
- NUNZIATI, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", **Cahiers Pédagogiques : Apprendre**, n°280 janv. 1990, pp. 48-64.
- PASTIAUX, G. et J. (2002) **La pédagogie** Paris : Nathan
- SCALLON, G. (1988) : **L'évaluation formative des apprentissages : La réflexion**, Presses de l'Université Laval, Québec.
- SHEPPARD, L.A. (1989). « *Why We Need Better Assessments* », **Educational Leadership**, 46 (7), p. 4-9.
- TOUSSIGNANT, R. (1982) : **Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages**, Éditions Préfontaine inc. Québec.
- TYLER, R. (1950). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, Chicago, University of Chicago Press.
- WIGGINS, G. (1991). « Standards, Not Standardization: Evoking Quality of Student Work », **Educational Leadership**, 48 (5), p.18-25.

Nouveau programme de Micro-enseignement

La formation initiale des maîtres se doit de proposer aux futurs enseignants une grande diversité de modes d'intervention pédagogique. À cet égard, les étudiants-maîtres doivent apprendre et mettre en application plusieurs aptitudes d'enseignement dans les salles de classe pour être à même de maîtriser les différentes facettes du métier. De plus, ils doivent être en mesure d'évaluer les apprentissages effectués par leurs élèves et de rendre compte des progrès réalisés. Les enseignants les plus efficaces demain sont ceux qui pourront intervenir à tous les niveaux par leur faculté d'adaptation rapide aux caractéristiques des élèves et au contexte scolaire.

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est en forgeant bien qu'on devient bon forgeron » dit l'adage populaire. Depuis de nombreuses années, la formation des enseignants a connu des transformations importantes. Autrefois, la formation à la pratique de la classe était laissée au hasard des circonstances et des réalités de l'environnement scolaire. À une certaine époque, la personnalité et le style du futur enseignant devaient se forger par imitation d'un enseignant plus expérimenté. En situation réelle, la tâche d'enseignement semble toujours complexe à cause du nombre élevé d'élèves, la durée des séquences, l'ampleur de la matière, la variété des comportements et attitudes à adopter.

Dans les années 1960, les enseignants-chercheurs de l'Université Stanford aux États-Unis ont mis au point une nouvelle méthode de formation à l'enseignement, la technique du micro-enseignement. Cette approche vise la préparation à l'acte d'enseignement par l'apprentissage ou l'entraînement à des aptitudes d'enseignement ayant un effet positif reconnu sur la qualité des apprentissages des élèves. Le programme d'études en micro-enseignement est élaboré dans le but de préparer les futurs enseignants à affronter les situations pédagogiques réelles et à s'initier progressivement à la pratique de classe. D'une durée totale de 60 heures, le programme est exécuté en 20 séances de 3 heures chacune.

Compétences visées

Le cours de micro-enseignement vise principalement à développer chez l'étudiant-maître la maîtrise d'aptitudes pédagogiques, ainsi que la capacité d'analyse de ses propres comportements pédagogiques. Par le biais de la pratique, de la rétroaction reçue et de la réflexion, les futurs enseignants pourront développer les aptitudes d'enseignement et explorer différentes façons d'intervenir auprès des élèves. De façon spécifique, le programme se propose d'amener chaque étudiant à développer les compétences suivantes :

1. Maîtriser la démarche de micro-enseignement ainsi que les concepts qui y sont liés.
2. Comprendre et maîtriser progressivement les aptitudes pédagogiques de l'acte d'enseignement pour construire ses compétences professionnelles.
3. Caractériser, construire les outils, observer et analyser les aptitudes pédagogiques dans des micro-activités d'enseignement-apprentissage
4. Préparer un plan de séquence de cours centré sur des activités d'apprentissage pour les élèves
5. Prendre conscience de ses conceptions de l'enseignement, de son style pédagogique personnel, de sa pratique
6. Développer la capacité d'analyse de sa pratique
7. Développer la capacité de se décentrer de soi et de se centrer sur les élèves et leurs apprentissages

Contenu notionnel

Le programme de micro-enseignement comprend 3 thèmes d'études. Le développement des aptitudes d'enseignement en est le principal.

- Thème 1 : Introduction au micro-enseignement (Durée: 6 heures)

Définition de la technique – Objectifs et principes de fonctionnement d'une séance de micro-enseignement – Rappel sur les étapes de préparation d'une leçon – Notion de micro-leçon – Pratique réflexive : observation, échange en groupe, rétroaction donnée (feedback), autoscopie rétroaction, réflexion critique, autoévaluation, objectivation – Instrumentation : grilles d'observation, fiche d'analyse; etc.

- Thème 2 : Les aptitudes d'enseignement (Durée: 36 heures)

- 1) Mise en situation ou Préambule à la tâche (début d'une leçon) : aptitudes à susciter et maintenir l'intérêt, à provoquer la participation de l'élève en créant un lien affectif entre l'objectif d'apprentissage et le vécu de l'élève, c'est-à-dire un objet, un sujet; un problème, une situation ou un événement qui intéresse l'élève.
- 2) Communication verbale et non verbale : habileté à communiquer aisément en créole et en français par la parole, l'écriture; les gestes, la mimique dans le but de se faire comprendre par les élèves en situation d'apprentissage.
- 3) Motivation (renforcement), implication : habileté à encourager et soutenir l'apprentissage; habileté à valoriser la participation des élèves; habileté à provoquer la créativité.
- 4) Questionnement : habileté à interroger les élèves et à poser des questions intelligibles, soit pour vérifier les acquis des élèves, soit pour inventorier le connu, soit pour faire exprimer des opinions; habileté à susciter la réflexion et la créativité.
- 5) Généralisation de la participation des élèves : habileté à faire participer tous les élèves, surtout les timides et les plus faibles.
- 6) Renforcement, valorisation : habileté à encourager les élèves, à encourager la participation et la production et à créer un climat positif de travail.
- 7) Variation des stimuli et des techniques : habileté à recourir à une variété de méthodes actives et interactives pour présenter le contenu, capter et maintenir l'attention des élèves.
- 8) Correction des erreurs des élèves : Habileté à identifier les erreurs des élèves et à les utiliser comme moyen d'apprendre.
- 9) Exploitation des apports et productions des élèves : habileté à intégrer les réponses des élèves dans la progression du cours et à intervenir de plusieurs façons à partir des interventions des élèves.

Thème 3 : Intégration des aptitudes pédagogiques (Durée: 18 heures)

Préparation et présentation de micro-cours, c'est-à-dire de leçons complètes d'environ 15 à 20 minutes permettant la pratique et l'enchaînement de plusieurs aptitudes d'enseignement, suivies de leur analyse.

Stratégies pédagogiques

Le programme de micro-enseignement vient renforcer chez l'étudiant-maître de façon particulière l'apprentissage de la pratique de l'enseignement initiée dans les autres cours de formation pédagogique et didactique (didactique générale, gestion de classe ; didactique des disciplines, etc.) et à travers le stage d'observation. Les stratégies pédagogiques à déployer seront très variées, alliant à la fois recherche et travail ; travaux de préparation en petits

groupes, simulations de situations d'enseignement-apprentissage suivies d'observations, d'analyse critique et de rétroactions.

- Dispensé en trois thèmes, le premier thème du programme « *Introduction au micro-enseignement* » est l'occasion pour le formateur de présenter le micro-enseignement comme outil et technique de formation des étudiants-maîtres. Le formateur fait appel aux connaissances antérieures des étudiants et précise les concepts et la terminologie associée au micro-enseignement. Le rappel des différentes phases didactiques et des étapes de préparation d'une leçon servira de prétexte pour introduire les aptitudes d'enseignement qui feront l'objet d'apprentissage pratique.
- Les séances 3 à 14 seront consacrées à la présentation et au développement des aptitudes d'enseignement. Ce développement se fait de façon progressive dans le cadre d'activités d'apprentissage se déroulant en laboratoire et en petits groupes. Préalablement aux séances de micro-enseignement, les étudiants sont répartis en petits groupes de 4 à 5 personnes maximum. Le formateur procédera ensuite à la répartition des aptitudes d'enseignement entre les différents groupes constitués. Les étudiants-maîtres travaillent en équipe et s'assistent mutuellement.

Chaque groupe travaillera sur une aptitude pédagogique qu'il présentera sous-forme de leçon. Dans le contexte du micro-enseignement, l'aptitude à pratiquer a le pas sur le contenu de la leçon ; en d'autres termes, une fois l'aptitude à pratiquer déterminée, le groupe choisit dans n'importe quelle matière enseignée à l'école fondamentale le contenu qui se prêtera le plus aisément à la pratique de l'habileté pédagogique. La leçon demandée sera une micro-activité parce qu'elle durera non pas une trentaine de minutes comme un cours régulier, mais **5 à 10** minutes. Avant la prestation, le groupe remet au professeur sa préparation écrite (une page au plus) qui indique le titre de la leçon, l'objectif ou les objectifs d'apprentissage visés, les critères d'évaluation. Le groupe désigne l'étudiant qui fera la présentation au nom de tous les membres et celui chargé de l'enregistrement vidéo. Le déroulement de la séance se fait en trois temps.

MOMENT 1 : la micro-activité est présentée à une micro-classe formée de 12 à 15 étudiants-maîtres (trois groupes). Ce sont les « participants » à la leçon. Tous les autres étudiants de la classe constituent le grand groupe des « observateurs ». La micro-activité est filmée et l'enregistrement préparé pour le visionnement.

MOMENT 2 : La micro-activité enregistrée est projetée en classe. Le professeur invite tous les étudiants au visionnement du film en maintenant la discipline et en se gardant de formuler des commentaires durant la séance. Chaque étudiant devra noter ses observations et ses critiques. Les instruments (grille d'observation, fiche d'évaluation) remises par le formateur devront à cet effet être utilisées.. Après le visionnement, les « observateurs » se retrouvent dans leurs groupes respectifs pour échanger leurs impressions et élaborer un commentaire d'analyse critique.

MOMENT 3 : dans un climat détendu, le formateur dirige la mise en commun des observations relevées par les différents groupes. C'est à l'étudiant qui a fait la prestation et aux membres de son groupe que reviennent les premiers commentaires. Le rapporteur de chaque groupe d'observateurs, présente ensuite, avec tact et empathie, le commentaire d'analyse critique élaboré. Le commentaire devra décrire la performance du prestataire, faire des suggestions et éviter les jugements. Au terme des échanges, le formateur procède à la synthèse des commentaires et formule les recommandations méthodologiques pour qualifier les futures prestations.

- Les six dernières séances de micro-enseignement (15 et 20) seront consacrées à l'intégration des aptitudes d'enseignement. Le formateur confiera à chaque groupe une leçon complète à préparer (durée : 15 à 20

minutes) ; chaque groupe travaillera sur une matière de l'enseignement fondamental. Après avoir reçu toutes les préparations écrites, le professeur-formateur choisira quatre groupes pour présenter les leçons. Les prestations des représentants des groupes seront entièrement filmées. Le scénario ci-dessus reste donc valable pour le déroulement de la leçon, son visionnement, l'analyse par les pairs et l'autoévaluation.

8. Evaluation des acquis et performances des étudiants-maîtres

Étant donné le caractère très impliquant du cours de micro-enseignement, l'évaluation des acquis et performances des étudiants se fera de façon à la fois formative et sommative. La participation individuelle de l'étudiant aux différentes séances et les travaux réalisés en équipe seront évaluées au fur et à mesure du développement des aptitudes pédagogiques. L'étudiant maître déposera chaque micro-activité préparée, réalisée et analysée dans un dossier personnel (portfolio). A la fin du module, il soumettra une analyse personnelle de son expérience vécue (objectifs personnels fixés, participations, aptitudes travaillées, moyens identifiés pour améliorer la construction et l'évolution des compétences acquises) qui sera notée. La note obtenue par l'étudiant-maître dans le cours de micro-enseignement sera prise en compte dans l'évaluation finale de la formation professionnelle en institution.

Références bibliographiques

Allen, D.W. et K. Ryan. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris : Dunod.

Altet, M. et J.D. Britten. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jensen, R. N. (1974). *Microteaching; planning and implementing a competency-based training program*. Springfield, Ill: C.C. Thomas.

Lemire, V. , Gingras, J-M. Et al. (1973). *Micro-enseignement*. Montréal: Université de Montréal, Centre de micro-enseignement.

Racette, G., Du Sablon, C., (1993). *Le Guide du Micro-enseignement*. Université du Québec à Montréal.

Wagner, M-C. (1980). *Pratique du micro-enseignement*. Paris : Editions universitaires.

Les nouveaux programmes disciplinaires :

Nouveau programme de didactique des maths

Durée : 60 heures

Volume hebdomadaire : 6 h

Présentation

Enseigner les mathématiques, c'est conduire l'élève à transformer sa représentation du monde pour aller vers plus d'abstraction. On part des quantités pour aller vers les nombres, des objets du réel vers les objets géométriques et leurs propriétés, des grandeurs vers leurs mesures. Les notions mathématiques sont construites comme modélisations du réel et réponses à des problèmes.

Les connaissances mathématiques sont d'une grande importance pour la compréhension des sciences et des techniques. Mais la culture mathématique a elle-même une grande importance dans la formation de l'individu donc dans l'éducation de l'enfant. Faire des mathématiques sert à construire la pensée logique, le raisonnement, l'habitude de la rigueur intellectuelle.

L'enseignant de l'école fondamentale a intérêt à s'appuyer le plus souvent possible sur le quotidien de l'enfant haïtien pour l'aider à construire ses savoirs mathématiques. Ces savoirs seront ainsi plus facilement utilisables puisqu'ils seront reliés dès leur apprentissage à des situations connues. De même, il faudra, à chaque fois que cela sera possible inciter les enfants à construire leurs savoirs, en estimant un ordre de grandeur, en discutant et en argumentant autour d'une solution, en vérifiant la validité par la manipulation ou le calcul. Le processus de validation d'une solution sera confié le plus possible aux élèves pour qu'ils apprennent à passer d'une validation basée sur l'expérience à un véritable processus de preuve s'appuyant sur des connaissances mathématiques et un raisonnement logique, développant ainsi une pensée logique et rationnelle.

L'enseignement des mathématiques à l'école fondamentale devrait jeter les bases permettant aux apprenants de penser de façon mathématique, même si devenus adultes ils ne se dirigeront pas vers une carrière qui nécessite des connaissances plus poussées des mathématiques. À cet égard, la construction des apprentissages mathématiques se fait par accumulation, par couches successives de façon à amener tous les élèves à maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir-être exigibles en fin du cycle 2 de l'enseignement fondamental. C'est la raison pour laquelle l'on ne doit pas considérer les mathématiques comme une discipline parmi d'autres, mais plutôt comme une discipline instrumentale de base qu'elle est par nature. Cet impératif a de fortes incidences sur la formation initiale des maîtres et sur le perfectionnement continu des enseignants en cours d'emploi.

S'agissant particulièrement de la formation initiale, tout programme de formation doit amener le futur enseignant à devenir aussi un professionnel de l'enseignement des mathématiques à l'école fondamentale. Pour cela, la connaissance académique des contenus mathématiques à enseigner ne peut à elle seule suffire. En effet, les questions rencontrées dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant sont, en grande partie, celles pour lesquelles une solide formation en didactique de la discipline est indispensable. Le présent programme didactique des mathématiques entend justement répondre à ce besoin de formation professionnelle des étudiants-maîtres de la formation initiale accélérée (FIA).

En regard du profil de sortie de l'étudiant de la FIA, le programme de didactique des mathématiques se propose essentiellement de fournir aux futurs enseignants les outils didactiques nécessaires pour comprendre et enseigner correctement les contenus des programmes de mathématiques en vue d'en favoriser l'acquisition chez les élèves des deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne. De façon plus précise, la formation en didactique des

mathématiques permettra aux étudiants-maitre de :

- Développer une vision élaborée des mathématiques en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage qui témoigne d'une intégration des perspectives historique, curriculaire, sociale et didactique

- 1) Analyser et décrire les programmes opérationnels de mathématiques de l'école fondamentale haïtienne
- 2) Acquérir les compétences requises pour l'enseignement des nombres entiers, des techniques opératoires et des autres concepts mathématiques à l'école fondamentale
- 3) Développer les compétences pédagogiques et disciplinaires nécessaires à l'enseignement de la géométrie et des mesures au fondamental
- 4) Comprendre et maîtriser la démarche de résolution de problèmes en enseignement-apprentissage des mathématiques
- 5) Développer les compétences requises à la compréhension et à l'utilisation des stratégies pédagogiques utiles à l'élaboration, à la conduite et à l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage en mathématiques
- 6) Concevoir et fabriquer du matériel didactique approprié à l'enseignement et l'apprentissage des contenus mathématiques
- 7) Développer une attitude positive face aux mathématiques et à l'enseignement des mathématiques

Pour réaliser ces compétences, le programme de didactique des mathématiques est organisé en quatre domaines d'études complémentaires portant notamment sur les rapports entre mathématiques et didactique et les méthodologies d'enseignement des activités numériques, de la géométrie et des mesures et de la résolution de problèmes. La durée d'exécution du programme est de 78 heures. Chaque domaine d'études présente clairement :

- les thèmes d'études, c'est-à-dire les contenus notionnels (savoirs et savoir-faire) à présenter et à faire acquérir;
- les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les objectifs qui précisent les changements durables qui doivent s'opérer chez l'étudiant-maître pendant ou suite à une séquence d'enseignement;
- les stratégies pédagogiques, c'est-à-dire des suggestions de procédés, techniques et méthodes pédagogiques que les formateurs des IFM peuvent utiliser pour mettre les étudiants-maîtres en situation et les amener à construire progressivement les connaissances et habiletés mathématiques;
- les modalités d'évaluation, des exemples d'activités que formateurs et étudiants-maîtres doivent mener en classe ou à l'extérieur de l'école pour se rendre compte régulièrement et/ou en fin d'étape des progrès réalisés en vue d'atteindre les objectifs fixés et partant les compétences visées.

Description du programme

Domaine d'étude : Enseignement des mathématiques et didactique

Durée : 15 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs de formation	Stratégies de formation proposées	Activités d'évaluation
1. Didactique des mathématiques- Théorie des situations didactiques. 1.1 Théorie des situations didactiques de Brousseau	-Comprendre la théorie des situations didactiques -Comprendre la nature particulière du savoir mathématique et son rapport avec le vrai.	- Mise en situation : situation-problème proposée aux étudiants-maîtres. – Mise en commun, discussion et co-observation des processus d'apprentissage mis en œuvre – Structuration par le	

1.2 Le processus d'apprentissage : les différents temps : action, formulation, validation situations de découverte, trace écrite, exercices d'application, réinvestissement 1.3 La question du langage	- Connaître la progression des capacités argumentatives et déductives des élèves entre 6 et 12 ans. - Savoir mettre en place des situations où la validation empirique et pratique fera place progressivement à l'explication puis l'argumentation logique.	formateur : mise en évidence des conjectures, contre-exemple, processus de preuve – Apports théoriques faisant le lien entre la mise en situation des étudiants-maîtres et le situations de classe	
2. Les mathématiques : du concret vers l'abstrait 2.1 Le processus d' 2.2 Les perceptions et les représentations 2.3 Les procédures	- Comprendre que l'enseignement des mathématiques va conduire l'élève d'une représentation concrète à une représentation plus abstraite. Ce processus sera progressif et s'appuiera sur les représentations actuelles des élèves pour les faire évoluer.	- Une ou plusieurs mises en situation dans le domaine numérique et/ou géométrique. Ces mises en situation nécessiteront d'utiliser des représentations du réel et serviront à mettre en évidence la diversité des procédures et la plus ou moins grande abstraction de ces représentations. - Exposé interactif faisant référence à l'étape précédente pour préciser les notions de procédures, présentations, abstractions. Les élèves-maîtres présenteront aussi des illustrations de ces notions observés en salle de classe.	-Partir d'une représentation (écriture, schéma, dessin) pour reconstituer la situation réelle. - Identifier des types de représentations - Analyser des schémas d'élèves
3. Obstacles- Gestion de l'erreur et variables didactiques 3.1 Obstacles et erreur Obstacles épistémologiques Obstacles didactiques Rôle des erreurs 3.2 Variables didactiques	- Comprendre la nature des divers obstacles : obstacles épistémologiques et obstacles didactiques et leur place dans la construction des connaissances, - Savoir analyser les erreurs comme la manifestation de ces obstacles, - Savoir utiliser les variables didactiques pour aider les élèves à	-Mise en situation : un grand nombre d'exercices est proposé sur une même notion. La difficulté de chaque exercice est évaluée et les causes et natures des obstacles sous-jacents sont précisés. - Mise en évidence de l'existence de variables liées à différents obstacles. - Exposé sur les obstacles épistémologiques et didactiques. Cet exposé s'appuiera sur des exemples	- Recenser le plus de variables possibles pour une situation-problème. - A partir d'une réponse fautive d'un élève, trouver quel est l'obstacle en jeu dans cette erreur et créer une situation permettant de franchir cet obstacle.

	franchir les obstacles et pour permettre une différenciation dans le rythme des apprentissages.	précis tirés du programme de l'école fondamentale. Les étudiants seront invités à citer d'autres exemples d'obstacles liés à l'apprentissage d'une notion s'ils en ont repérés en salle de classe. Le formateur aidera à en donner l'explication.	
--	---	---	--

Thèmes/Contenu	Objectifs de formation	Stratégies de formation proposées	Activités d'évaluation
1. Nombres entiers- Construction du nombre et système décimal La construction du nombre 4) aspect cardinal, aspect ordinal - correspondance terme à terme - diverse représentations du nombre - situation fondamentale du nombre - progression, obstacles et variables Le système décimal et la numération de position - Les groupements, les échanges - La numération de position - Chiffre et nombre - Numération orale, numération écrite - Bande numérique et droite graduée - Obstacles et variables 2. Les situations d'addition et de soustraction, les techniques opératoires 2.1 Sens de l'addition et de la soustraction - Les situations d'addition - Lien entre addition et soustraction, complémentation, réunion - Les situations de	- Comprendre la connaissance des nombres comme outils pour dénombrer, mémoriser et transmettre des quantités - Comprendre la dénomination de ces nombres et leur écriture dans une numération de position, - Connaître les obstacles créés par l'établissement de ces notions chez l'enfant - Savoir mettre en place les situations didactiques qui vont aider l'enfant à franchir ces obstacles. Notions et mots/clés : dénombrement, correspondance terme à terme, comptine numérique, groupements-échanges, numération de position, - - Comprendre comment les enfants s'approprient les différentes opérations de base (addition, soustraction, multiplication, division), leur sens, les situations auxquelles elles s'appliquent et les liens qui existent entre elles	- Construction de situations de classe à partir de matériel de numération. - Présentation des représentations du nombre et de la situation fondamentale du nombre - Recherche collective des obstacles et variables Mise en situation utilisant des activités basées sur la numération décimale. Les étudiants-maîtres réalisent l'activité comme des élèves puis analysent les apprentissages réalisés - Exposé magistral sur les activités de groupements-échanges, les codages, la numération de position - Dialogue entre le formateur et les étudiants-maîtres sur les obstacles et les variables possibles en faisant appel à leur expérience de classe. - A partir d'un problème simple d'addition, rechercher toutes les procédures que des élèves pourraient utiliser. - Recherche par les étudiants-maîtres de tous	- Elaboration de jeux mathématiques pour des élèves de 1ère année, définition des variables et anticipation des stratégies possibles des élèves - Des activités ont été présentées concernant les élèves de la 1ère AF à la 4ème AF. Les étudiants-maîtres adapteront ces activités pour la 5ème et la 6ème AF. - Distribuer aux étudiants-maîtres des copies d'exercices traités par les élèves et comportant des erreurs. Leur demander d'identifier et d'analyser ces erreurs.

soustraction • Situation de référence 2.2 Les techniques opératoires • Additions et soustractions posées • Additions avec retenues • Soustractions avec retenues 2.3 Progressions et obstacles	- Comprendre le sens des différentes situations d'additions et de soustractions. - Identifier et élaborer des situations faisant intervenir l'une ou l'autre de ces opérations arithmétiques - Expliquer les techniques opératoires de ces opérations sur les nombres entiers. - Comprendre les obstacles et les difficultés à la construction de ces notions, élaborer des situations permettant de franchir ces obstacles.	les types de situations d'addition et de soustraction - Réalisation avec l'aide du formateur de séances pour introduire les techniques opératoires - Discussion sur les différentes techniques opératoires de la soustraction - Recherche de sources d'erreurs dans les techniques opératoires	
3. Multiplications et divisions 3.1 La multiplication 6) Multiplication comme addition répétée • Configuration rectangulaire et propriétés • Situations de multiplication • Technique opératoire 3.2 La division • Sens de la division : division-partition et division-quotition • Les techniques opératoires de la division : recherche de multiples, soustractions successives, disposition pratique	- Savoir ce qu'est la multiplication et quelles sont ses propriétés. - Connaître les différentes situations de multiplication. - Savoir ce qu'est la division. Comprendre le rapport entre la multiplication et la division - Connaître les différentes situations de division. - Mettre en place une séquence pour construire le sens de la multiplication à partir de l'addition répétée. - Mettre en place une séquence pour construire la technique opératoire de la multiplication. - Mettre en place des	- Mise en situation : Situation de division euclidienne où on ne connaît pas le nombre qui est divisé - Structuration collective guidée par le formateur : Cette situation permet d'établir la structure de la multiplication et de la division ainsi que le rapport entre ces deux opérations. - Exposé sur la multiplication et la division et création d'activités de classe par les étudiants-maîtres. - Discussion sur les obstacles et les variables de chacune des activités. - Proposition magistrale d'introduction des techniques opératoires	- Les étudiants-maîtres proposent des activités pour introduire les diverses techniques opératoires. - Le formateur présente des divisions avec des erreurs. Il demande aux étudiants-maîtres d'interpréter ces erreurs et de proposer des remédiations. - Les étudiants-maîtres proposent une progression pour la multiplication et la division de la 1ère à la 6ème AF en utilisant diverses variables. - Les étudiants-maîtres construisent des exercices d'entraînement de multiplication et de division de difficulté variable de la 2ème à la 6ème AF.

	séquences pour construire les techniques opératoires de la division.	- Analyse de manuels existants et de leur introduction des techniques opératoires.	
4. De nouveaux nombres : fractions et décimaux 4.1 Les fractions - Fractions comme partage de l'unité en quantités égales • Calculs sur les fractions • Fractions décimales • Progression et obstacles 4.2 Les décimaux • Les décimaux comme nouvelle écriture des fractions décimales • Techniques opératoires sur les décimaux • Obstacles et difficultés	- Comprendre la nécessité de créer de nouveaux nombres « entre les entiers » (fractions et décimaux) pour rendre compte tout d'abord de mesures puis de valeurs plus abstraites. - Comprendre que les fractions et les nombres décimaux servent à repérer des quantités ou des mesures entre les entiers. - Savoir mettre en place des situations permettant d'introduire les fractions. - Savoir mettre en place des situations permettant d'introduire les nombres décimaux comme une nouvelle écriture des fractions décimales. - Connaître les obstacles liés à la construction des notions de fractions et de décimaux et savoir mettre en place les situations permettant de franchir ces obstacles.	- Mise en situation des étudiants-maîtres : utilisation des fractions et décimaux pour graduer une droite. - Discussion sur les stratégies utilisées et sur l'utilité de ce type d'activités en salle de classe. - Divers calculs sur les fractions et les décimaux sont proposés aux étudiants-maîtres qui doivent les réaliser en imaginant les obstacles et les difficultés rencontrées par les élèves. - Exposé interactif proposant une progression pour l'introduction des fractions et des décimaux ainsi que des activités de classe correspondantes - Des activités de classe (activités de manipulation et activités numériques) sont présentées. Les étudiants-maîtres quelles compétences ces activités construisent et selon quelle progression on peut les présenter;	Demander aux étudiants-maîtres à quelles erreurs éventuelles ils peuvent s'attendre de la part de leurs élèves en leur demandant d'additionner des fractions qui n'ont pas le même dénominateur. Leur demander d'interpréter ces erreurs et de trouver une activité de remédiation possible. Demander aux étudiants-maîtres de créer un jeu mathématique qui permette de travailler les différentes manières d'écrire un même nombre décimal.
5. Le calcul mental - Définition du calcul mental : différence entre calcul réfléchi et calcul automatisé • Mise en place des séances de calcul mental • Progressions et	- Comprendre ce qu'est le calcul mental. - Comprendre la différence entre le calcul automatisé et calcul réfléchi. - Savoir à quoi sert le calcul mental dans l'apprentissage.	- Mise en situation des étudiants-maîtres en calcul mental avec auto-observation et discussion sur les procédures utilisées. - Exposé sur les différents	Demander aux étudiants-maîtres de construire des séances (mémorisation de résultats et/ou apprentissage de procédures) pour un niveau et des thèmes

obstacles	- Savoir aider les élèves à mémoriser les tables et les résultats importants. - Comprendre la différence entre les moments d'apprentissage de procédures, les moments d'entraînements et les moments de consolidation. - Mettre en place des séances de calcul mental	types de calcul mental, apports théoriques sur l'apprentissage de procédures et la mémorisation. Recherche par les étudiants-maîtres de situations correspondantes vécues en classe. - Mise en lien par les étudiants-maîtres des programmes de l'enseignement fondamental et des activités de calcul mental.	donnés. Pour chaque séance, les étudiants-maîtres détailleront leur mise en place, les consignes, la progression utilisée dans le choix des exemples, les difficultés prévisibles. Par groupes, les étudiants-maîtres construiront des jeux de cartes de type recto-verso (question au recto, réponse au verso), memory (appairer les cartes par 2) ou domino (mettre côte à côte questions et réponses) pour permettre à leurs élèves de mémoriser des procédures ou des résultats. Ils chercheront par groupes le thème qu'ils souhaitent travailler : par exemple compléments à 10, 100 ou 1000 ; multiplication par 0,5 ou 0,25, complément à 1 de décimaux, multiplication par 10, 100, ou 1000. Ils indiqueront pour quel niveau ce jeu est préconisé.
-----------	---	---	--

Domaine d'étude : Enseignement-apprentissage de la géométrie et des mesures

Durée : 24 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs de formation	Stratégies de formation proposées	Activités d'évaluation
1.Objet de la géométrie – La construction de l'espace chez l'enfant. 1.1 Qu'est-ce que la géométrie? Connaissances spatiales et connaissances géométriques. 1.2 Les différents espaces	- Connaître les orientations et les objectifs de l'enseignement de la géométrie à l'école fondamentale - Comprendre ce qu'est la géométrie et comment elle s'appuie sur les	-Mise en situation des étudiants-maîtres : activité de transmission d'indications spatiales (verbales ou à l'aide d'un plan) pour repérer un objet. - Apports théoriques sur les	Construire une progression d'activités de la 1ère à la 6ème année pour travailler le repérage sur quadrillages. Faire intervenir des activités

selon Brousseau : micro-espace, méso-espace, macro-espace 1.3 Orientation et repérage : notions fondamentales, obstacles et variables. Notion de positions relatives et de point de vue.	connaissances spatiales. - Connaître les étapes de la construction de l'espace chez l'enfant et les obstacles s'y rapportant. - Savoir mettre en place des activités dans les différents espaces définis par Brousseau permettant à l'enfant de construire son repérage spatial. -	espaces d'après Brousseau - Faire classer les notions fondamentales de repérage du plus facile au plus difficile (d'après les étudiants-maîtres). Chercher quels obstacles les enfants rencontrent pour construire cette notion. Mettre en lien les notions travaillées avec l'orientation et le repérage dans le programme de Sciences sociales. - Construire des activités de classe pour travailler ces notions dans les différents espaces.	physiques(dans le méso-espace) et des activités sur feuille. Prévoir une progression des repérages des cases et nœuds jusqu'au codage d'un parcours.
2.Figures géométriques planes - De la perception vers les propriétés 2-1 La perception des formes et des relations géométriques 2- 2 La validation par les instruments 2- 3 La validation par les propriétés (vers la démonstration) 2-4 Les savoirs géométriques : qu'est-ce qu'une figure géométrique ? 2-5 Obstacles : les images-prototypes, les représentations partielles 2- 6 Les activités géométriques : classer, reconnaître-identifier, reproduire, construire, décrire 2-7 L'utilisation des instruments	- Comprendre l'appropriation par l'enfant des concepts géométriques au travers des activités proposées, - Comprendre comment faire passer l'élève de l'espace physique réel à l'espace géométrique. - Connaître le rôle particulier de la validation et de la preuve dans le domaine géométrique. - Savoir quelles propriétés peuvent être institutionnalisées et à quel niveau de classe ? - Savoir quelle est la place du vocabulaire géométrique et la place de l'instrument ? - Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage propres à favoriser l'acquisition des différentes notions et le développement d'habiletés de construction géométriques chez les élèves des deux premiers cycles- - Connaître les principaux instruments utilisés pour	- Rappel sous forme d'exposés par les élèves-maîtres en groupes (pouvant prendre la forme de simulations de leçons) des principaux points du programme de l'enseignement fondamental concernant les figures planes. - Présenter divers instruments de géométrie et demander aux étudiants à quoi peuvent-il servir -Demander aux élèves-maîtres de bâtir une activité de classe à partir d'un ou deux instruments de géométrie, d'un verbe représentant une activité géométrique et d'un niveau de classe. - Faire détailler par les élèves-maîtres toutes les étapes nécessaires à la construction d'une figure donnée (par exemple carré) et chercher les obstacles correspondant à cette construction. Quelles activités et prérequis doivent être mis en place avant cette construction?	- En équipe, préparer une leçon de géométrie portant sur les différents types de triangles (ou de quadrilatères) en classe de 3^e AF et 4^e AF. - En utilisant le programme de l'école fondamentale, construire une progression sur toute la durée des 1er et 2ème cycles en ce qui concerne les angles. - Construire une séquence de plusieurs séances pour les 5ème et 6ème AF pour comparer les propriétés des différents quadrilatères : trapèzes, parallélogrammes, carrés, losanges, rectangles. Quelles situations mettez-vous en place ? Quels sont les obstacles prévisibles ? Sur quelles variables allez-vous jouer ?

	l'enseignement de la géométrie - Construire des figures en se servant des divers instruments de géométrie	.	
3- Solides et propriétés 3-1 Point de vue, voisinage 3-2 Passage du plan au volume, confusions possibles 3-3 Le vocabulaire des solides : faces, arêtes, sommets. Comment le faire acquérir? 3-4 Construction de patrons	- Comprendre l'articulation entre l'étude des solides et la géométrie plane. - Mettre en place des situations de classe pour introduire l'étude des solides - Comprendre les obstacles mis en jeu dans l'étude des solides.	- Mise en situation (construction de patron) qui permet d'explorer les questions de voisinage et de point de vue. - Collecte par les étudiants-maîtres de matériels pour l'étude des solides et élaboration de séances à partir de ces matériels en lien avec le programme de l'école fondamentale.	- Quelle progression peut-on adopter pour étudier les solides? Quels sont les niveaux de classe concernés? - Quels sont les principaux obstacles dans l'étude des solides?
4 – Les grandeurs 4-1 Définition 4-2 Comparaison directe et indirecte de grandeurs 4-3 Mesure-étalon, qu'est-ce que mesurer? 4-5 Progression et obstacles 4-6 Le cas particulier des longueurs.(longueur, largeur, hauteur, épaisseur, altitude, périmètre)	- Savoir ce que sont les grandeurs et comprendre la différence entre grandeurs et mesures. - Connaître les obstacles liés à ces notions et comment elles se construisent chez les élèves. - Mettre en place des activités respectant les différentes étapes de cette construction pour la grandeur « longueur ». - Dégager la notion de mesure-étalon et son utilité pour comparer des grandeurs.	- Mise en situation des étudiants-maîtres : comparaisons directe et indirecte, mesure avec une mesure-étalon. - Brainstorming : recensement par les étudiants-maîtres des différentes grandeurs existantes suivi d'une structuration par le formateur. - Discussion entre le formateur et les étudiants sur les concepts de grandeur et de mesure. - Présentation d'activités de classe par des groupes d'étudiants-maîtres en se basant sur des exemples fournis d'activités, leur expérience de classe et le programme de l'école fondamentale.	- Préciser la différence entre grandeur et mesure. - Avec du matériel fourni (ficelles et ciseaux), construire une progression d'activités visant à construire les notions de comparaison directe, indirecte et de comparaison à l'aide d'une mesure-étalon. -
5 – Les mesures 5-1 Sens d'une mesure. Mesure et incertitude. 5-2 Les mesures haïtiennes 5-3 Les mesures du système international 5 – 4 Multiples et sous-multiples, conversions	- Comprendre qu'une mesure est une approximation. - Comprendre l'utilité des sous-multiples pour préciser une mesure de longueur. - Connaître les différentes mesures (haïtiennes ou du	- Mise en situation : mesure de longueurs en utilisant une mesure-étalon et ses sous-multiples. - Brainstorming : recherche d'activités de classe pour que les élèves apprennent à estimer des longueurs avant de vérifier par la	- Analyse d'erreurs d'élèves concernant des conversions de mesures de longueurs. Quelle peut être l'origine de ces erreurs? Proposer une remédiation. - Quelles sont les étapes nécessaires à la

	système international) et savoir comment les introduire auprès des élèves. - Comprendre les obstacles liés à l'estimation et aux conversions de mesures. - Identifier les différentes sortes d'instruments et matériels utilisés dans les mesures de longueurs. - Concevoir et élaborer des situations didactiques propres à favoriser la compréhension des notions et le développement des habiletés de mesures de longueurs par les élèves.	mesure. - Discussion par groupes d'étudiants : comment introduire les sous-multiples et multiples du mètre? A quel rythme? Dans quelle circonstance et à quel niveau de classe pour chaque sous-multiple et multiple? - Recherche et analyse critique dans les manuels d'activités de classe concernant les périmètres. - Discussion concernant l'utilisation du tableau de conversion.	construction de la notion de périmètre?
6 – Capacités et masses 6 – 1 Progression de l'étude d'une grandeur appliquée aux capacités Notion de capacité d'un récipient : peut contenir plus que, peut contenir moins que - Unités conventionnelles de mesures de capacité, instruments de mesure 6 – 2 Progression de l'étude d'une grandeur appliquée aux masses Notion de masse d'un objet - Unités conventionnelles de mesures de masse et instruments de mesure. 6 – 3 Confusions entre les différentes grandeurs 6 – 4 Estimations et mesures	Concevoir et élaborer des situations didactiques propres à favoriser la compréhension des notions et le développement des habiletés de mesures de capacité et de masses par les élèves - Identifier les différentes sortes d'instruments et matériels utilisés dans les mesures de masses et de capacités. - Mettre en place des situations de classe qui permettent aux élèves de distinguer les différentes grandeurs d'un objet (longueur, masse, contenance, etc) - Mettre en place des situations qui permettent aux élèves d'estimer des mesures de grandeurs (capacités et masses) avant de les vérifier.	Mise en situation : comparaison directe, indirecte et utilisant une mesure-étalon des capacités de différents récipients. - Présenter les unités conventionnelles de mesure de capacité et de masse avec leur conversion. - Faire réaliser par les étudiants-maîtres une progression concernant les masses et comprenant les différentes étapes : comparaison directe, indirecte, mesure-étalon. -Après répartition des élèves-maîtres en groupes, leur demander de réaliser de créer des activités de classe différentes pour des niveaux différents concernant les grandeurs « capacités » ou « masses ». Ces activités devront inclure une partie de manipulation et se présenter sous forme de situation-problème.	- En équipe, préparer une leçon sur la notion de litre. Présentation de la leçon par l'un des groupes (classe simulée). Réactions et propositions d'amélioration des autres groupes. - Citer les principaux instruments de mesure de masse que l'on rencontre dans le milieu environnant des élèves. Comment les utiliser en classe?
7 – Heures et durée	- Concevoir et élaborer des	- Mise en situation :	- En équipe, faire une

7-1 Notions de temps et de durée 7- 2 Unités de mesures de durée (approche du calendrier) 7- 3 Instruments de mesure de la durée 7 – 4 Nombres complexes	situations didactiques propres à favoriser l'apprentissage des notions et le développement des habiletés de mesures d de temps par les élèves	résolution par les étudiants-maîtres d'un problème faisant appel à la notion de temps et à la conversion de nombres complexes. - Débat avec le formateur pour que chaque étudiant s'interroge sur sa propre perception du temps.	recherche sur la découverte du calendrier et le changement qu'il a apporté dans la mesure du temps. Comment travailler ces notions en salle de classe?Appréciation des productions de groupe par le formateur et rétroaction.
8 – Aires et volumes 8-1 Aires en comparaison directe : notion de figures superposables ou non superposables, décomposition-recomposition 8-2 Pavage d'une figure : mesure-étalon 8- 3 Aire comme produit de 2 longueurs. 8 – 4 Aire des figures connues : rectangle, carré, parallélogramme, trapèze, triangle, losange 8-5 Peut-on mesurer un volume - Notion de volume d'un solide : occupe plus/moins de place que 8-5- Volume comme produit de 3 longueurs -Unités de mesures de volumes 8 - 6-Formules de volume de solides 8-7 Obstacles et difficultés : confusions entre longueurs et aires, entre aires et volumes difficultés dans les conversions de mesures d'aires et de volumes	- Comprendre l'importance de la progression utilisant la mesure-étalon dans l'étude des aires et des volumes. - Savoir que l'aire et le volume ne peuvent être mesurés à l'aide d'instruments. - Comprendre l'intérêt de travailler en utilisant des pavages (pour les aires) pour que les élèves en comprennent les règles particulières de conversion. - Savoir mettre en place des situations de classe permettant d'introduire et de préciser les notions d'aire et de volume.	- Mise en situation : comparaison d'aires par décomposition, recomposition, par utilisation d'unité-étalon, par calcul - Discussion sur les compétences construites par ces activités. - Elaboration d'activités similaires incluant les variables et organisées en progression. -Par groupes, élaboration d'une progression correspondante concernant les vomumes Construire avec les étudiants les tableaux des unités conventionnelles de mesures d'aires et de volumes et leur conversion.	Mettre en place une progression pour s'approcher de la formule de l'aire du disque à partir du rayon. (il ne s'agira pas que leurs élèves trouvent la formule exacte mais qu'ils puissent donner un ordre de grandeur en connaissant le rayon d'un cercle, la valeur exacte de pi sera donnée à la fin par le maître) Pour construire ces séances, les étudiants-maîtres disposeront de papier quadrillé et de compas. Ils détailleront les situations et les variables de chaque séance ainsi que le matériel. - En équipe, préparer une leçon sur la mesure d'un corps solide tel que le cube ou le parallélépipède rectangle.

Domaine d'étude : Enseignement-apprentissage de la résolution de problème en classe de mathématiques

Durée : 18 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs de formation	Stratégies de formation	Activités d'évaluation
1. Place de la résolution de problèmes dans la formation en mathématique à l'école fondamentale de base - Rôles et enjeux de la résolution de problème dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques - Exercice et problème : définitions et distinction - Typologie des problèmes d'après Vergnaud Langage mathématique et compréhension du problème.	- Expliquer les rôles et les enjeux de la résolution de problèmes en apprentissage des mathématiques - Établir la différence entre exercice et problème - Expliquer la notion de situation-problème en mathématiques - Distinguer les différents types de problèmes en mathématiques, connaître la typologie de Vergnaud - Décrire un problème à l'aide de ses variables caractéristiques et en utilisant le langage mathématique approprié - Identifier et analyser les erreurs les plus fréquentes en résolution de problèmes - Proposer des stratégies de traitement des erreurs dans l'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes - Identifier les obstacles et autres difficultés d'apprentissage de la résolution de problèmes en classe de mathématiques	- À l'aide d'exemples concrets puisés dans la vie quotidienne, montrer le rôle de la résolution de problème et son importance dans la formation de la pensée et le développement de la logique - Présenter une série d'exercices et de problèmes de mathématiques. Amener les étudiants-maîtres à faire la distinction entre les deux. Définir ce qu'est un problème et préciser le concept de situation-problème en mathématique. - Donner les différentes variables qui permettent de caractériser un problème ou une situation-problème. - De façon collective, résoudre un problème en classe et partant, amener les étudiants à faire émerger la démarche de résolution d'un problème de mathématique - Proposer aux étudiants deux problèmes de mathématiques à résoudre en classe de 3^e AF et 6^e AF. Leur demander d'identifier les erreurs les plus fréquentes que commettent les élèves dans la résolution de ces problèmes. Apport notionnel du formateur pour préciser les réponses et clarifier les stratégies de traitement des erreurs - Organiser une discussion de groupe pour cerner les	- Proposer aux étudiants une série de situations-problèmes et leur demander d'identifier celles qui sont de simples exercices et celles qui constituent des problèmes d'application et des problèmes de recherche - Classer selon la typologie de Vergnaud e des problèmes que l'on rencontre en classe de mathématique - Distribuer aux étudiants des copies de problèmes de mathématiques résolus par des élèves de 5^e ou 6^e AF. Leur demander d'identifier les erreurs commises et d'en tirer les leçons. - Comment peut-on aider des élèves lents à surmonter les difficultés liées à l'apprentissage de la résolution de problèmes?

		obstacles et difficultés d'apprentissage	
2- Démarche méthodologique de résolution d'un problème de math - Notion de situation-problème - Étapes de résolution d'un problème - Élaboration d'une leçon de résolution de problèmes en mathématiques 3. Procédures personnelles-procédures expertes - Identification et rôle des erreurs en résolution de problèmes - Traitement des erreurs – Identification et analyse des difficultés et obstacles dans le processus enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes	- Comprendre ce qu'est un problème mathématique. - Comprendre la différence entre procédures personnelles et procédures expertes. - Comprendre l'importance des procédures personnelles de l'élève. - Savoir mettre en place des séances de résolution de problèmes (séances de découverte). - Savoir mettre en place des séances d'entraînement à la résolution de problèmes avec une différenciation. -	- Faire un retour sur les différentes notions mathématiques à travers un ensemble de problèmes à résoudre. -Mettre en évidence les obstacles et les difficultés liés à l'apprentissage de ces différentes notions et l'importance des problèmes dans cet apprentissage. Résoudre un problème en utilisant des procédures personnelles : faire émerger par la discussion l'importance de ces procédures pour l'apprentissage. - Présentation en classe de trois leçons portant sur la résolution de problèmes Critique par les pairs. Amendements du formateur par une revue des différentes étapes didactiques	- Par groupe, les élèves-maîtres vont choisir un niveau de classe, et vont préparer une séquence de problèmes comprenant une séance de découverte avec toute la classe et des séances d'entraînement sur une même notion. - En équipe de 4 ou 5, inviter les étudiants à élaborer des leçons portant sur la résolution de problèmes de mathématiques mettant en jeu les notions de proportionnalité, les calculs de distance et les notions d'achats et de placement. Évaluer les productions de groupes et faire passer trois étudiants pour présenter leur leçon.

RÉFÉRENCES DOCUMENTAIRES

- Bacquet, M. et B. Guéritte-Hess. (1990). *Le nombre et la numération*. Brive : Papyrus
- Barouillet, P. et V. Camos. (2006). *La cognition mathématique chez l'enfant*. Marseille : Éditions Solal.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine, de l'erreur en mathématiques*. Paris: Seuil.
- Baruk, S. (1992). *Dictionnaire de mathématiques élémentaires. Pédagogie. Langue. Méthode. Exemples. Etymologie. Histoire. Curiosité*. Paris: Editions du Seuil.
- Bauersfeld, H. (1994). « Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation, XX* (1), pp. 175-198.
- Bednarz, N. Gattuso, L. et Mary, C. (1995). « Formation à l'intervention d'un futur enseignant en mathématiques au secondaire ». *Bulletin de l'association mathématique du Québec (AMQ)*, 35 (1), pp. 17-30.
- Bednarz, N., Bourdage, N., Charpentier, M., Lartigau, M., Poirier, L., Sauvé, T., Taillon, C. et C. Tourigny. (2002). *Banque de jeux pour l'apprentissage des mathématiques au primaire*. Mont-Royal (Québec): Modulo.
- Bideaud, J. et Lehalle, H. (2002). *Le développement des activités numériques chez l'enfant*. Paris : Hermes, Lavoisier
- Bideaud, J., Lehalle, H. et Vilette, B. (2004). *La conquête du nombre et ses chemins chez l'enfant*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Brissiaud, R. (2003). *Comment les enfants apprennent à calculer*. Paris : Retz
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en Didactique*

des Mathématiques, 7, pp. 33-116.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Conne, F. (1999). « Faire des maths, faire faire des maths, regarder ce que ça donne ». In *Le cognitif en didactique des mathématiques* de G. Lemoyne et F. Conne (dir.), pp. 31-69. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Editions de la Chenelière,

CREM (1995). *Les mathématiques de la maternelle jusqu'à 18 ans - Essai d'élaboration d'un cadre global pour l'enseignement des mathématiques*. Nivelles: CREM asbl.

Fisher, J-P. (1992). *Apprentissages numériques*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Julo, J. (1995). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Jonnaert, Ph. (1994). *L'enfant-géomètre. Une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale*. Bruxelles: plantyn.

Kahane, J.P. (dir.). (2002). *L'enseignement des sciences mathématiques*, Paris : Odile Jacob ; Chapitre 4 (coordonné par M. Artigues) : *Le calcul*.

Lafortune, L. (1997). *Dimension affective en mathématiques*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Lismont, L. et N. Rouche (Coord.) (2001). *Construire et représenter. Un aspect de la géométrie de la maternelle jusqu'à 18 ans*. Nivelles: CREM asbl.

Morin, M.-P. (2003). *Enseigner les mathématiques au primaire : le quoi ou le comment ?* Québec : Éditions Bande didactique.

Noirfalise, A. et Y. Matheron. (2009). *Enseigner les mathématiques à l'école primaire : Géométrie, grandeurs et mesures. Formation initiale et continue des écoles*. Paris : Vuibert.

Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne : Peter Lang

Roegiers, X. (2000). *Les mathématiques à l'école primaire. 1. Nombres et numération, 2. Opérations*. Bruxelles : De Boeck éducation

Roegiers, X. (2000). *Les mathématiques à l'école primaire.3. Géométrie, 4. Mesures et grandeurs, 5. Typologie des problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

Sarrazy B. (2003). « Le problème d'arithmétique dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire de 1887 à 1990 ». *Carrefours de l'éducation*. n° 15, janvier-juin 2003, pp. 83-101.

Schärling, A. (2006). *Compter du bout des doigts. Cailloux, jetons et bouliers, de Périclès à nos jours*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Scieszka, J. et L. Smith. (1997). *La malédiction des maths*. Paris: Seuil jeunesse.

Sensevy, G. et A. Mercier (Éds). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires.

Van Hout, A. et C. Meljac. (Eds.) (2001). *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*. Paris: Masson.

Vergnaud G. (1983). *L'enfant, la mathématique et la réalité : Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. Berne : P. Lang.

Verschaffel, L., De Corte, E. et I. Borghart. (1997). Pre-Service Teachers' Conceptions and Beliefs About the Role of Real-World Knowledge in Mathematical Modelling of School Word Problems. *Learning and Instruction*, 7, pp. 339-360.

Présentation

Enseigner le français aux jeunes élèves haïtiens c'est créer des situations qui favorisent chez les élèves le développement de compétences communicationnelles et linguistiques. L'enseignant amène progressivement ses élèves à comprendre, parler, interagir, lire et écrire en l'aidant à construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à la pratique du français. La compétence linguistique inclut les composantes phonologique, lexicale, grammaticale et culturelle. Il s'agit aussi pour le maître de comprendre quelle est la nature de cette discipline qu'il enseigne d'abord comme un objet d'étude puis qu'il utilise comme un vecteur d'enseignement des autres disciplines.

A l'Ecole Fondamentale l'enseignement du français débute dès la première année parallèlement à l'enseignement du créole et il est souhaitable que les élèves-maîtres s'appuient sur les compétences en créole des élèves pour le mettre en œuvre. A cette fin, ils doivent également savoir identifier les rapports entre les deux langues au plan linguistique, scolaire et social.

Compétences professionnelles visées

Le module de didactique de français vise à permettre au futur maître de :

- Comprendre la place de l'enseignement du français dans le système éducatif haïtien en lien avec l'enseignement du créole et l'enseignement des autres disciplines.
- concevoir un enseignement de français langue seconde qui se fonde sur l'approche communicative pour les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale.
- Mettre en place un enseignement qui articule développement des compétences communicationnelles et développement des compétences linguistiques des élèves.
- Concevoir des situations de classe adaptées et progressives qui s'inscrivent dans une pédagogie active.
- 'Concevoir et utiliser du matériel didactique approprié dans l'enseignement apprentissage du français' FIA.
- Prendre en considération l'hétérogénéité des groupes-classes.
- Elaborer des outils et des supports d'évaluation adaptés.

Dans la démarche didactique choisie, les étudiants-maîtres sont mis dans des situations où ils puissent s'interroger sur leurs propres conceptions de la langue et de l'enseignement de la langue. Ainsi ils seront amenés dans un premier temps à s'interroger sur leurs représentations puis à les mettre en regard des apports du formateur, enfin ils pourront transposer ces expériences et ces apports dans les propositions de mise en situation pour des classes de 1^{er} et 2^{ème} cycles de l'école fondamentale.

DESCRIPTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

1. Compétences communicationnelles orales
 - 1.1. Compréhension orale
 - 1.2. Production
 - 1.3. Les interactions en classe de langue

2. Lecture

- 2.1. Les grandes méthodes de lecture
- 2.2. La définition de la lecture
- 2.3. La lecture à travers la typologie des textes
- 2.4. La lecture loisir à l'école
- 2.5. La production de fables

3. Production écrite

- 3.1. La production écrite : enjeux et méthodes
- 3.2. La production écrite, l'orthographe et le vocabulaire
- 3.3. La production écrite et la grammaire
- 3.4. La production écrite et la ponctuation

4. La séquence de français

5. Le Français dans les autres disciplines

Le programme de didactique du français permet à l'étudiant-maître d'acquérir les compétences nécessaires pour planifier ses interventions auprès des élèves, en tenant compte des choix méthodologiques et didactiques faits par les autorités étatiques et exprimés à travers le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). En partant des recommandations du MENFP, le module de didactique du français est organisé autour de 5 points fondamentaux qui priorisent la réflexion sur les contenus disciplinaires et les modalités de leur enseignement. Les éléments de savoirs et de savoir faire en compétences communicationnelles orales, lecture, production écrite, organisation de la séquence d'enseignement du français et en perception de la langue comme vecteur d'enseignement sont présentés en prenant compte la diversité sociolinguistique et l'hétérogénéité des salles de classe.

Description détaillée du programme d'étude

Domaine d'étude : compétences communicationnelles orales
Durée : 30 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. les compétences communicationnelles orales 1.1. L'habileté « Ecouter » (compréhension orale)	Identifier le type d'écoute et les stratégies adaptées pour la compréhension d'un support oral.	Présentation d'un même texte oral dans différentes langues. Réflexion sur le processus de compréhension orale et	Quels savoirs et savoir-faire sont mobilisés en compréhension orale ? Sur quelles stratégies s'appuie l'auditeur pour comprendre un document oral ?

dans l'acquisition de la compétence communicative en français 1.1.1. Les types d'écoute Qu'est-ce que la compréhension orale ?		les différentes écoutes. Travail de groupe autour des situations d'écoute et de compréhension en situation naturelle et en situation scolaire.	Quelles sont les démarches possibles en compréhension orale ? Quels sont les différents types d'écoute ?
1.1.2. Place et importance de la composante « Écouter » dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental.	Choisir des documents oraux adaptés, d'élaborer des tâches de compréhension orale et de fournir les supports et les aides pédagogiques nécessaires.	Sélection par les étudiants-maîtres de documents d'écoute de types variés; repérage des éléments facilitateurs, des obstacles, des aides à fournir.	
1.1.3. L'entraînement à la compréhension orale : élaboration des situations choix pertinent des supports prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins évaluation de la compréhension orale à l'Ecole fondamentale	Développer chez les élèves la compétence de compréhension orale, de construire des situations variées de compréhension orale adaptées au niveau des élèves. Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves lors des tâches d'écoute. Elaborer des outils et des supports d'évaluation de la compréhension orale pour les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale.	Préparation par les étudiants-maîtres d'activités d'écoute et de compréhension pour les différents niveaux d'enseignement Proposition d'aides pédagogiques, de supports visuels ou autres, d'interactions entre élèves, entre enseignant et élèves. Par groupe les étudiants-maîtres réagissent à une tâche d'évaluation de la compréhension orale puis en construisent une.	Demander aux étudiants-maîtres par petits groupes de faire une proposition de tâche de compréhension pour des élèves de 1^{ère}, 3^{ème} et 5^{ème} années. Présentation, réactions, analyse, synthèse : faire émerger différentes façons d'aborder une tâche de compréhension
1.2. Approche communicative et	Identifier les différents types de production	5 groupes différents travaillent à partir de	

enseignement-apprentissage de la production orale 1.2.1. Les différents types de discours 1.2.2. Distinction production en continu et production en interaction	orale et les enjeux qui y sont associés dans une approche communicative, d'établir la différence entre production en continu et production en interaction.	supports et de consignes différentes : tous doivent aboutir à une production orale. La mise en commun vise à identifier les différents types de discours. Trois nouvelles situations de prise de parole sont proposés ; il s'agit d'interaction cette fois. La mise en commun vise le repérage des spécificités de la production orale en interaction.	
1.2.3. Mise en place de situations communicatives	Elaborer des situations de classe favorisant la prise de parole des élèves, d'identifier pour toute tâche de production orale les prérequis nécessaires, les éléments déclencheurs de la prise de parole et les stratégies à mettre en œuvre.	Les étudiants-maîtres proposent des situations de communication adaptées à des élèves des différents niveaux de l'Ecole Fondamentale.	A partir de pages extraites de manuels utilisés en Haïti construire des tâches de production orale, en continu ou en interaction selon le cas. les étudiants-maîtres créent une situation de communication contextualisée, ils précisent les étapes préalables à la prise de parole puis détaillent les différentes étapes de mise en place de l'activité de communication.
La place des documents authentiques dans la démarche communicative.	Créer les supports et le matériel pédagogiques adaptés à des situations de prise de parole des élèves.	créer les grilles, les visuels, les cartes etc. nécessaires au bon déroulement des tâches proposées plus haut.	
1.2.4. Lien entre les différentes composantes de la compétence	Structurer la mise en place des apprentissages en articulant le travail sur	Les étudiants-maîtres proposent des tâches qui prennent en compte les objectifs de	ils fournissent les aides pédagogiques nécessaires et prennent en compte

communicative	les savoir-faire de réception et de production et le développement des compétences linguistiques.	communication et les besoins linguistiques.	l'hétérogénéité.
L'approche communicative et la gestion de l'hétérogénéité.	Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves pour favoriser la production orale pour l'ensemble d'entre eux. Etre capable d'élaborer des outils et des supports d'évaluation de la production orale.	Créer des situations et attribuer les rôles ou les aides nécessaires en fonction des besoins des élèves. Conclure les propositions d'entraînement par une tâche d'évaluation.	
1.2.5. Lien entre compétences linguistiques et compétences communicationnelles.	Définir et entraîner à la compétence phonologique : Etablir les liens entre les langues française et créole. Prendre en compte ce lien dans les activités pédagogiques.		
La compétence phonologique	Articuler avec l'entraînement aux compétences de réception et de production.	Les étudiants-maîtres par petits groupes construisent des activités visant le développement d'un aspect de la compétence phonologique.	Evaluation à partir de propositions de groupes d'activités phonologiques pour les différents niveaux d'enseignement de l'Ecole Fondamentale.
La compétence grammaticale	Définir et entraîner à la compétence grammaticale. Etablir les liens entre les langues française et créole. Prendre en compte ce lien dans les activités pédagogiques. Articuler avec l'entraînement aux	Ils prennent en compte le lien entre le français et le créole. Les étudiants-maîtres par petits groupes	

La compétence lexicale	compétences de réception et de production. Définir et entraîner à la compétence lexicale : Etablir les liens entre les langues française et créole. Prendre en compte ce lien dans les activités pédagogiques. Articuler avec l'entraînement aux compétences de réception et de production.	construisent des activités visant le développement d'un aspect de la compétence grammaticale. Ils prennent en compte le lien entre le français et le créole. Les étudiants-maîtres par petits groupes construisent des activités visant le développement d'un aspect de la compétence lexicale. Ils prennent en compte le lien entre le français et le créole.	Evaluation à partir de propositions de groupes d'activités grammaticales pour les différents niveaux d'enseignement de l'Ecole Fondamentale. Evaluation à partir de propositions de groupes d'activités lexicales pour les différents niveaux d'enseignement de l'Ecole Fondamentale.

Domaine d'étude : Enseignement-apprentissage de la lecture

Durée : 24 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation

1. Compétence communicative en langue française 1.1 Les quatre habiletés de la communication - Parler (Production orale) - Écouter (Compréhension orale) - Écrire (Production écrite) - Lire (Compréhension écrite) 1.2 Place et importance de la composante « Lecture » au 1^{er} et au 2^e cycle de l'école fondamentale de base	- Expliquer la place et l'importance de l'habileté « Lire » dans l'acquisition de la compétence communicative en français - S'approprier les objectifs et la structure du programme de lecture dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental	- À partir de documents lus, montrer le rapport entre la lecture et les autres composantes de la compétence de communication - Utiliser différents jeux de rôles pour illustrer l'importance du « lire » dans la vie de tous les jours - Demander aux étudiants-maîtres de lire intégralement le programme de lecture à l'école fondamentale de base. Commenter et expliciter les différentes parties constitutives	- Demander aux étudiants-maîtres de dégager les conséquences des insuffisances en lecture dans divers secteurs d'activités - Présenter dans un tableau les objectifs de la lecture au premier cycle et au deuxième cycle du fondamental
2. Méthodes d'enseignement de la lecture à l'école fondamentale - Méthode syllabique - Méthode globale - Méthode convergente	Identifier les principales méthodes utilisées pour l'enseignement de la lecture aux enfants	Exposé interactif pour présenter les différentes méthodes utilisées pour l'enseignement de la lecture dans les écoles haïtiennes et ailleurs	Demander aux étudiants-maîtres de construire un tableau comparatif des trois méthodes d'enseignement de la lecture en mettant l'emphase sur les caractéristiques et leurs fondements

3. Méthode syllabique et enseignement-apprentissage de la lecture au premier cycle fondamental 3.1 Fondements de la méthode 3.2 Pratique de la méthode	- Connaître les fondements de la méthode syllabique - Expliquer le fonctionnement de la méthode syllabique pour enseigner la lecture - Amener les étudiants-maîtres à lire	- Exposé interactif pour présenter les fondements et les caractéristiques de la méthode syllabique en lecture - Dans un tableau à deux colonnes, dresser une liste de voyelles avec leur correspondance phonétique en API. Combiner les consonnes aux voyelles pour former des mots	- Répartir les étudiants-maîtres en équipes de 4 ou 5 et demander à chaque groupe de préparer une leçon de lecture selon la méthode syllabique pour une classe de 1^{ère} AF ou 2^{ème} AF.
4. Enseignement-apprentissage de la lecture : approche analytique 4.1 Graphème-Phonème 4.2 Phonème-Syllabe 4.3 Syllabe-Mot 4.4 Mot-Phrase	- Expliquer les concepts et les différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage de la lecture selon l'approche analytique - Préparer des leçons de lecture utilisant la méthode syllabique - Présenter des leçons de lecture utilisant la méthode syllabique	Lors d'une classe-simulation, demander au représentant d'un groupe de présenter la leçon de lecture préparée. Revenir sur le déroulement de la leçon et expliciter les différentes étapes d'acquisition de l'habileté « Lire » par la méthode syllabique	Évaluer les préparations de leçons faites par les groupes d'étudiants. Indiquer les corrections à apporter.
5. Méthode globale et enseignement-apprentissage de la lecture 5.1 Fondements de la méthode globale 5.2 Pratique de la méthode globale en lecture	- Connaître les fondements de la méthode globale et ses principales caractéristiques - Expliquer la démarche de la méthode globale dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école de base	- Lors d'un exposé magistral, décrire les fondements et les caractéristiques de la méthode globale de lecture - Exposé interactif pour présenter des procédés et techniques de la méthode globale en lecture	- Demander à chaque étudiant-maître de construire un tableau comparatif des méthodes syllabique et globale - Répartir les étudiants-maîtres en équipes de 4 ou 5 et demander à chaque groupe de préparer une leçon de lecture selon la méthode globale
6. Enseignement-apprentissage de la lecture : approche	- Expliquer les différentes étapes de l'enseignement-	- Lors d'une classe-simulation, demander au représentant d'un groupe de présenter une leçon	- Apprécier les préparations de leçons des étudiants et

synthétique 6.1 Texte – Phrase 6.2 Phrase – Mot	apprentissage de la lecture selon la méthode globale - Préciser le sens de mots et/ou de phrases relevés dans un texte	de lecture préparée selon l'approche globale. Revenir sur le déroulement de la leçon et expliciter les différentes étapes d'acquisition de l'habileté « Lire ». - Distribuer un texte de lecture et relever avec les étudiants-maîtres les éléments du paratexte (titre, sous-titres, inter titre) et les éléments typographiques	donner du feed-back - Demander aux étudiants-maîtres de lire de courts textes et d'indiquer le sens des mots utilisés dans des contextes différents
7. Méthode convergente et enseignement-apprentissage de la lecture à l'école fondamentale 7.1 Fondements de la méthode convergente en lecture 7.2 Pratique de la méthode	- Connaître les fondements et les caractéristiques de la méthode convergente - Expliquer la démarche de la méthode convergente dans l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école fondamentale	- Lors d'un exposé magistral, décrire les fondements et les caractéristiques de la méthode convergente. - À partir de la lecture de deux extraits, un en français et un en créole, faire découvrir les phonèmes spécifiques aux deux systèmes - S'appuyer sur les phonèmes du créole pour enseigner la lecture en français	- Demander aux étudiants de dégager les éléments essentiels qui distinguent la méthode convergente de la méthode globale - Demander aux étudiants-maîtres de préparer une leçon de lecture pour une classe du fondamental en utilisant les principes de la méthode convergente - Demander à chaque étudiant-maître de construire un tableau comparatif des phonèmes créole/français
8. Enseignement-apprentissage de la lecture par la méthode convergente 8.1 Préparation du matériel didactique 8.2 Passage de la première langue à la deuxième langue	- Préparer le matériel didactique nécessaire à l'enseignement de la lecture par la méthode convergente - Préparer des leçons de lecture utilisant la méthode convergente - Présenter des leçons de lecture utilisant la méthode convergente	- Faire présenter une leçon de lecture selon la méthode convergente. Expliciter la démarche et montrer l'importance du matériel didactique - Présenter aux étudiants un texte à images. Leur demander d'expliquer ce texte d'abord en créole, ensuite en français	- Demander aux étudiants de traduire et de transcrire en français des contes populaires haïtiens. - Apprécier les préparations de leçons des étudiants-maîtres en regard des normes de la méthode convergente

(oral/écrit)	- Expliquer le passage de la langue 1 à la langue 2 dans l'apprentissage de l'habileté « Lire »		
9. Formes et techniques d'enseignement de la lecture 9.1 Lecture silencieuse 9.2 Lecture à haute voix 9.3 Lecture rapide 9.4 Lecture intégrale	- Distinguer les différentes formes de lecture et les techniques d'enseignement-apprentissage correspondantes - Présenter une leçon de lecture en utilisant les techniques et procédés d'enseignement appropriés	Distribuer un texte et demander aux étudiants de faire une lecture silencieuse. Vérifier en plénière la compréhension de lecture	Demander aux étudiants de lire un texte à haute voix et selon le rythme approprié. Corriger les fautes de prononciation et d'intonation.

Domaine d'étude : Enseignement-apprentissage de l'écriture

Durée : 15 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Compétence communicative écrite en langue française 1.1 Les interactions entre les habiletés de la communication - Parler (Production orale) - Écouter (Compréhension orale) - Écrire (Production écrite)	- Etablir les liens entre la communication orale, la lecture et la production écrite. - Expliquer la place et l'importance de l'habileté « Écrire » dans l'acquisition de la compétence communicative en français - Expliquer la structure du programme	- À partir de documents divers, montrer le rapport entre l'écriture et les autres composantes de la compétence de communication. - A partir de divers supports textuels montrer ce qui entre en jeu dans la compréhension et la production de l'écrit.	- Demander aux étudiants-maîtres de dégager les conséquences des faiblesses et insuffisances en écriture dans divers secteurs d'activités . - Présenter dans un tableau les objectifs du programme d'écriture dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental

- Lire (Compréhension écrite) 1.2 Place et importance de la composante « Écriture » au 1^{er} et au 2^e cycle de l'école fondamentale	d'écriture dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental - S'approprier les objectifs et le contenu du programme d'écriture dans les deux premiers cycles -Expliquer les difficultés du passage de l'écrit en créole à l'écrit en français pour les élèves.	- Demander aux étudiants de lire intégralement le programme d'écriture (expression écrite) en vigueur à l'école fondamentale de base. Commenter et expliciter les différentes parties constitutives. - Exposé interactif pour présenter les différentes méthodes utilisées pour l'enseignement de l'écriture au fondamental 1 et 2.	
2 Les méthodes pour construire les compétences en écriture aux 1^{er} et 2^{ème} cycles fondamentaux. 2.1 Activités de copies, production assistée, production autonome. 2.2 Les principales caractéristiques des méthodes syllabiques, Freinet et communicative (rappel)	-Fabriquer le matériel pédagogique nécessaire à l'enseignement-apprentissage visé. - Elaborer des tâches d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de l'hétérogénéité sociolinguistique de la classe. -Conduire les apprenants des 1^{er} et 2^{ème} cycles du Fondamental à l'acquisition des compétences réelles en production écrite.	-Activités de regroupement des suggestions d'activités du curriculum selon les différentes méthodes d'entrée en écriture. -A partir de suggestions d'activités d'enseignement-apprentissage du curriculum, les étudiants-maîtres réalisent des matériels pédagogiques adéquats.	-Demander aux étudiants-maîtres par petits groupes de faire une proposition de tâche de production écrite pour des apprenants de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années, à partir des instructions du curriculum de l'Ecole fondamentale.
3. L'importance de l'orthographe et du vocabulaire	-Appliquer des méthodologies	-Lecture de documents et exposé sur les types	-Demander aux étudiants-maîtres d'illustrer par des

dans la production écrite. 3.1 Les types d'orthographe. 3.2 Les difficultés orthographiques en français. 3.3 Les méthodes pour l'acquisition de l'orthographe et l'enrichissement du vocabulaire. 3.4 La production d'un texte court.	permettant à l'apprenant d'acquérir les compétences nécessaires pour bien orthographier les mots dans sa production. -Elaborer des activités d'enseignement-apprentissage facilitant l'acquisition effective du vocabulaire correspondant au niveau scolaire des apprenants. -Conduire l'apprenant à une utilisation adéquate du vocabulaire. -Apprendre à l'apprenant à écrire correctement un court texte et à enrichir son vocabulaire dans différentes situations de communication. -Développer des activités pour remédier aux problèmes d'interférence lexicale dus aux deux langues en présence.	d'orthographe en français -Activités autour des types de difficultés orthographiques en français. -Activités autour des champs lexicaux, de la formation et des valeurs des mots. -Activités autour des « faux amis » en français par rapport au créole. - Analyse de la partie du curriculum relative à l'orthographe et au vocabulaire.	exemples concrets des types de difficultés propres aux élèves haïtiens dus à l'usage des deux langues créole et française. - Faire présenter en classe des leçons d'écriture en groupe et juger des points forts et des points faibles des diverses prestations
--	--	--	---

4-La place de la grammaire dans la construction des compétences en production orale. 4.1 Les types de phrases : simples/complexes ; nominales/verbales ; déclaratives/interrogatives, exclamatives, etc. 4.2 La conjugaison des verbes : modes et temps verbaux. 4.3 Accords sujet-verbe et nom-adjectif (genre et nombre). 4.4 Discours direct/discours indirect. 4.5 Progression, cohérence des éléments du texte	-Identifier les prérequis de ses élèves et les principales difficultés grammaticales auxquelles ils sont confrontés en écrivant. -Montrer l'importance de la réflexion grammaticale dans l'apprentissage du français langue seconde, notamment en production écrite. -Préparer des séquences d'enseignement de production écrite en faisant prendre conscience à l'élève des erreurs relevant de la grammaire et les corriger en conséquence.	-Analyse de la partie du curriculum relative à la grammaire. -Activités autour des différents types de phrases. -Élaboration de plan détaillé -Compléter des textes en respectant la logique et la cohérence d'ensemble. -Découpage d'un texte en ses différentes parties.	-Demander aux étudiants-maîtres de préparer des activités d'enseignement-apprentissage sur les différents types de phrases pour les classes de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années fondamentales. -Demander aux étudiants-maîtres d'élaborer un matériel pour la rédaction d'une lettre dans le cadre de la production assistée.
5 Rôle et fonction de la ponctuation. 5.1 Ponctuation et construction du sens. 5.2 Ponctuation et lecture à haute voix. 5.3 Ponctuation et production écrite.	-Attribuer une valeur à la ponctuation d'un texte. -Identifier la contribution de la ponctuation au sens du texte. -Proposer des activités visant à développer chez l'apprenant la capacité de ponctuer convenablement les textes.	-Ponctuation d'un texte proposé. -Repérage et analyse de la ponctuation d'un texte. -Ponctuation et usage de la majuscule.	En groupe, demander aux étudiants-maîtres de proposer des réponses aux questions suivantes : -Déclinez les différentes valeurs du point simple (.). -Dans quel contexte doit-on utiliser les points d'exclamation et d'interrogation ? -A quoi servent les guillemets ? -Ponctue t-on le discours oral selon les mêmes modalités que le texte écrit ?

			-Pourquoi est-il plus facile pour l'apprenant de respecter la ponctuation d'un texte que de ponctuer son propre discours ? -Demander aux EM de préparer, sous formes d'affiches colorées et originales, un matériel pédagogique apte à faciliter la compréhension de la valeur des différents signes de ponctuation par les apprenants des deux premiers cycles du fondamental.
--	--	--	---

Domaine d'étude : Construire une séance / séquence de français

Durée : 6 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
4.Analyse d'une séance de français. 4.1.Prise en compte de la spécificité de la discipline 'français'. 4.1.1..La progressivité au sein d'une séquence.	Permettre aux étudiants-maîtres d'adapter leur compétence de préparation d'une séance (module de didactique générale) à la spécificité d'une séance de français langue seconde.	Faire analyser des préparations de séance aux étudiants-maîtres. Echanges et réflexion sur la séquence.	Organiser les étapes du déroulement d'une séance de français et identifier les éléments à prendre en compte pour l'élaboration d'une séance.
4.2..Elaboration de séquences pour	Prendre appui sur les programmes de l'Ecole	Travaux de groupe à partir d'un objectif	Les étudiants-maîtres réalisent une

différents niveaux des deux premiers cycles. Prise en compte de l'hétérogénéité et évaluation	Fondamentale pour élaborer des séquences respectant l'approche communicative.	spécifique et d'une année d'enseignement identifiés. Analyse de situations d'évaluation.	préparation de séquence à partir d'un objectif spécifique du programme de l'une des 6 premières années de l'Ecole Fondamentale. Les propositions intègrent des activités de différenciation et d'évaluation.
	Prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves.		
	Evaluer les acquis des élèves .		

Domaine d'étude : Le français dans les autres disciplines

Durée : 9 heures

Thèmes/Contenu	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
5.Le français vecteur d'enseignement /apprentissage.	Identifier les spécificités de la langue seconde en termes de communication et d'interaction.	A partir des tâches proposées en mathématiques, sciences sociales et arts plastiques les étudiants-maîtres identifient les spécificités en termes de communication et d'interaction,	A partir de définitions de termes techniques issus de différents domaines disciplinaires les étudiants-maîtres proposent une définition type et une définition prenant en compte l'accessibilité linguistique dans le contexte d'une langue de scolarisation.
5.1. Compréhension et production en langue seconde dans l'enseignement des autres disciplines.	Repérer les contenus linguistiques nécessaires en compréhension et en production et proposer des modalités de travail adaptées pour favoriser la compréhension et la	repèrent les contenus linguistiques nécessaires en compréhension et en production, analysent les obstacles en compréhension et	

	production en français dans les autres disciplines	analysent le rôle de l'enseignant par rapport à la réalisation en français des interactions.	A partir d'un conte et d'un plan de séquence proposé, en groupes, développer des activités en français permettant d'aborder une séance d'arts plastiques, de sciences sociales et de mathématiques.
5.2. La gestion de la double difficulté linguistique et disciplinaire	Savoir analyser les obstacles et adapter son rôle d'enseignant en fonction de la complexité des situations linguistiques et disciplinaires.		
5.3. Le projet pluridisciplinaire au service du développement langagier	Analyser une proposition de projet pluridisciplinaire autour d'un conte.	Développer les séances en tenant compte des spécificités de la langue seconde.	

Bibliographie didactique du français, didactique des langues

- Abry D., Chalaron M.-L. (2003), *La grammaire des premiers temps*, Grenoble, PUG.
- Abry D., Chalaron M.-L. (2010), *Les 500 exercices de phonétique*, Paris, Hachette FLE.
- Bara S., Bonvallet A.-M., Rodier C. (2011), *Ecritures créatives*, Grenoble, PUG, Les outils malins du FLE.
- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Les éditions Didier, Paris.
- Bentolila A. (dir.) (2013), *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?*, Nathan.
- Bolton S. (1991), *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Les éditions Didier, Paris.
- Brissaud Catherine et al (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris.
- Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, langues et didactique.
- Courtilon J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, hachette FLE.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Delasalle D. (2005), *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tomes 1 et 2, L'Harmattan, Paris.
- De Man- De Vriendt M.-J. (Éd) (2000), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Parcours et procédures de construction du sens*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Dortier J.-F. (dir.) (2001), *Le langage, nature, histoire et usage*, Auxerre, Editions sciences humaines.
- Florin A. (1999), *Le développement du langage*, Dunod, Paris.
- GFEN (groupe français d'éducation nouvelle) (2010), *25 pratiques pour enseigner les langues*, Chronique sociale, Lyon.
- Huvert E., Springer C. (2011), *L'évaluation en langues*, Les éditions Didier, Paris.
- Jolibert Josette et al. (1992), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette, Paris.
- Léon M. & Léon P. (2007), *La prononciation du français*, Paris, Armand Colin.
- Martinez P. (dir.) (2002), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve & Larose.
- Martinez P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?, PUF, Paris.
- Narcy-Combes M.-F. (2005), *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, Paris, Ellipses.
- Nicolas Paule (2005), *L'as de l'orthographe (3ème à 6ème AF)*, Areytos, Pétion Ville.
- Niquet Gilberte (1991), *Enseigner le français pour qui? Comment ?*, Hachette, Paris.

Pellat Jean-Christophe et al (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, Paris.

Pérodin Gary (s.d), *Le Français par les textes (4ème AF)*, Areytos, Pétion Ville.

- (s.d), *Grammaire et exercices de français (2ème cycle)*, Areytos, Pétion Ville.

Porcher L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education.

Porcher L., Groux D. (1998), *L'apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ?, PUF, Paris.

Puren C., Bertocchini P., Costanzo E (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.

Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, version PDF 2012

RAFONI J.-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.

Reichstadt Janine et al. (2009), *Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture*, Lettres Bleues, Paris.

Robert J.-P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys.

Schifflier L. (1991), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Editions Didier, Paris.

Tagliante C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE international /Sejer, Paris.

Tardieu Edouard A. et al. (s.d), *Le français au cours élémentaire*, Areytos, Pétion Ville.

Thiéry-Chastel N. (dir.) (2011), *Langues en action Objectif A1*, Scéren CRDP, Paris.

Tisset Carole (2010), *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette, Paris.

Tisset Carole et Léon Renée (1992), *Enseigner le français à l'école*, Hachette, Paris.

Lien créole français

Chaudenson R. (1995), Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone, CIRELFA – ACCT, Paris, Diffusion Didier Erudition.

Chaudenson R. (2008), *Didactique du français en milieux créolophones*, Outils pédagogiques et formation des maîtres, OIF, Paris, L'Harmattan.

Damoiseau R. (2005), *Eléments de grammaire comparée Français – Créole haïtien*, Paris, Ibis rouge éditions.

Articles disponibles en ligne sur Internet

La compréhension orale – un processus et un comportement

Marie-José Gremmo, Henri Holec - CRAPEL, Université de Nancy 2

De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger

Chantal Parpette - Université Lumière – Lyon 2, UMR ICAR (CNRS 5191), France

Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Version ouverte, édition pdf 2012, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>

Beacco J.-C., *L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, chapitre 3 extrait de Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Les éditions Didier, Paris.

Bentolila Alain (2011), « Le vocabulaire : pour dire et lire », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Cellier Micheline (2011), « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Charmeux Eveline (1993), « Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement ? », *Journal de l'alpha*, n°173. Version PDF.

Cole Pascale (2011), « Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Langue parlée, langue écrite, <http://w3.gril.univ-tlse2.fr/francopho/lecons/parole.html>

Martine Faraco, « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 25 octobre 2013. URL : <http://aile.revues.org/788>

Cécile Desoutter, *Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ?* Université de Bergame

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/desoutter.pdf>

Garci-Debanc Claudine, « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Pratiques*, N° 77, mars 1993, in ..., p. 4-23.

Heather Hilton, « Connaissances, procédures et production orale en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 27 | 2008, mis en ligne le 30 septembre 2011, consulté le 16 novembre 2013. URL : <http://aile.revues.org/4113>

Jean-François De Pietro, « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 16 novembre 2013. URL : <http://aile.revues.org/1382>.

Kherbouche Karim (2011), « Enseignement/apprentissage de la production écrite », *Francophonie et Sciences de l'Éducation* [En ligne], mis en ligne le 5 mars 2011 et consulté le 12 octobre 2013, in <http://français.enseignement.over-blog.com/article-ense-68293591.html>.

Marin Brigitte (2011), « Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets d'un triptyque », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Nonnon Élisabeth (2011), « Quelques critères pour le développement du vocabulaire », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Ouzoulias André (2011), « Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2 », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Rafoni Jean-Charles (2011), « L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL.

Bettina Migge et Margot van den Berg, « Creole learner varieties in the past and in the present: implications for Creole development », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 11 mai 2013. URL : <http://aile.revues.org/4524>

Rex A. Sprouse, « Creoles and interlanguages, conclusions and research desiderata: a reply to Plag », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 11 mai 2013. URL : <http://aile.revues.org/4527>

Valenzuela O., « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage », http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili6/oscar_valenzuela.pdf.

Documents de programme

Institut Pédagogique National, Ministère de l'Éducation Nationale (s.d.), *Curriculum de l'École Fondamentale. Programme détaillé (1er et 2ème cycles)*, Deschamps, Port-au-Prince.

Présentation

Le renouveau dans l'enseignement des sciences et de la technologie au niveau des deux premiers cycles du fondamental, prôné par l'État haïtien, date de plus d'une vingtaine d'années. En effet, si l'on se réfère aux recommandations exprimées dans le curriculum de 1982 (curriculum encore d'actualité), l'on peut déjà déceler un certain souci d'amélioration. Il importait, selon ce curriculum, de remédier aux insuffisances des programmes dits traditionnels, notamment, le manque de cohérence entre les différentes composantes des programmes, au niveau de la progression pédagogique ainsi que les approches utilisées pour les enseigner. Aujourd'hui encore, cette recommandation semble tout à fait justifiée étant donné l'état des lieux.

Les cours de sciences expérimentales et d'initiation technologique tels qu'ils sont dispensés par les enseignants se limitent souvent à l'utilisation du manuel scolaire, ce que de nombreux chercheurs en didactique considèrent comme un instrument d'autorité en salle de classe (Morin, 2004⁵; Zahorik, 1991⁶). Ce manuel n'est généralement pas accompagné d'un guide pédagogique d'utilisation. S'y ajoute la précarité des conditions de travail et de vie dans lesquelles évoluent beaucoup d'élèves et d'enseignants. Cette situation affecte nécessairement la méthodologie d'enseignement utilisée en salle de classe qui se limite le plus souvent au schéma classique de lecture à haute voix suivie de brèves explications. Les activités de groupes, le travail collaboratif, les activités dirigées vers la recherche sont quasiment absentes des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants.

Cet enseignement centré sur le manuel scolaire ne semble pas approprié pour développer chez les élèves l'esprit d'investigation et de les initier à la fabrication d'objets ou de matériels simples utilisables dans leur vie de tous les jours. L'enseignement-apprentissage des sciences aux deux premiers cycles de l'école fondamentale devrait pourtant permettre aux élèves d'acquérir les habiletés et les attitudes de la démarche d'exploration scientifique afin de pouvoir expliquer les divers phénomènes observés dans leur environnement.

Compétences spécifiques

En regard des compétences professionnelles définies dans le profil de sortie de l'étudiant-maitre, la formation en didactique des sciences expérimentales et de la technologie devrait préparer le futur enseignant à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves des deux premiers cycles de l'école fondamentale de réaliser des apprentissages significatifs dans le domaine des sciences de la nature et de la technologie. Au terme de la formation, les étudiants-maitres devraient :

- 1) avoir une connaissance suffisante des contenus notionnels de sciences et de technologie enseignés à l'École Fondamentale
- 2) maîtriser les différentes méthodologies d'enseignement des activités scientifiques et d'initiation technologique dans les classes du Fondamental I et II
- 3) planifier et réaliser des activités d'enseignement-apprentissage cohérentes avec une représentation éclairée des sciences et de la technologie
- 4) intégrer dans les pratiques de classe les démarches d'évaluation formative et sommative des apprentissages scientifiques

⁵ Morine, E. (2004). Le pouvoir du manuel scolaire. *Cahiers du CIRADE*, 3, 77-88.

⁶ Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching & Teacher education*, 7 (2), 185-196/

Composantes principales

Pour construire les compétences visées, le cours de didactique des sciences et de la technologie d'une durée totale de 72 heures est subdivisé en trois domaines d'études, soit :

- 1) Épistémologie et enseignement des sciences
- 2) Méthodologies d'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie
- 3) Enseignement-apprentissage des sciences et de la technologie dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale
 - Dans le premier domaine d'étude, les étudiants-maitres vont d'abord cerner les concepts de science, de technologie et d'activité scientifique et ensuite prendre connaissance des principaux courants épistémologiques qui sous-tendent la notion de science et l'enseignement des sciences : la vision empirico réaliste et la position socioconstructiviste. Connaître les principales orientations permettra donc aux futurs enseignants d'effectuer des choix éclairés dans la planification et la conduite des cours de sciences à l'école fondamentale. Une attention particulière est portée à l'approche socioconstructiviste qui se fonde sur le caractère hautement construit des connaissances en général et des connaissances scientifiques en particulier.
 - Le deuxième domaine d'étude du programme immerge l'étudiant-maitre dans l'univers pratique de la didactique des sciences. Les principales approches d'enseignement des sciences et de la technologie y sont présentées. Les étudiants-maîtres trouveront les outils méthodologiques nécessaires pour préparer et conduire leurs leçons. Le premier thème porte sur la démarche d'exploration expérimentale, démarche qui se décline en différentes phases d'activités de l'esprit. Le deuxième thème traite de l'approche dite « la main à la pâte », une autre démarche pour orienter l'enseignement des sciences et de la technologie en salle de classe. La démarche d'initiation technologique est l'objet du troisième thème du chapitre. La place et l'importance du matériel didactique dans l'enseignement des sciences sont abordées dans le quatrième thème de cette partie charnière du programme. Une liste de matériels utiles et nécessaires est suggérée aux formateurs et étudiants pour préparer et conduire les leçons de sciences expérimentales et d'initiation technologique.
 - L'apprentissage des sciences expérimentales et de la technologie représente une occasion privilégiée de permettre aux élèves de l'École Fondamentale d'établir le contact entre les perceptions sensorielles et la nature biologique, chimique, physique et technique de l'environnement. Après avoir outillé les étudiants-maîtres aux différentes approches d'enseignement des sciences, la troisième partie du programme les met en contact avec quelques thèmes d'étude du curriculum haïtien (Programmes opérationnels de l'enseignement fondamental). L'objectif de ce dernier domaine d'étude n'est pas de fournir un répertoire complet de fiches pédagogiques, mais plutôt de leur proposer des exemples dont ils pourront s'inspirer pour planifier et préparer les leçons. Cinq thèmes d'études allant de la 2^e AF à la 6^e AF ont été choisis et pour chaque thème, il est proposé une ou deux leçons de sciences et d'initiation technologique.

Description du programme d'études

Domaine d'étude : Épistémologie et enseignement des sciences	
Durée : 8 heures	Volume hebdomadaire : 6 heures

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. La nature des savoirs en sciences et en technologie (2 heures) 1.1 Définition de science, de sciences expérimentales, de technique 1.2 Définition de biologie et de la technologie	- Définir les concepts de science et de technologie - Expliquer ce qu'on entend par « activité scientifique »	- Initier un brainstorming pour définir les concepts de science, de biologie, de physique de technologie et d'activité scientifique. - Préciser les propositions des étudiants-maîtres et formuler les bonnes définitions.	- Donner les différents sens des concepts de science, de technologie et d'activité scientifique. - Dans l'actualité d'un quotidien ou d'un hebdomadaire, relever les informations relevant d'un domaine scientifique
2. Trois questions épistémologiques relatives au statut de la science par rapport à d'autres activités humaines 2.1. la science est-elle un mode de connaissance particulier ? 2.2. la science est-elle synonyme de progrès et	Développer l'esprit critique et la valeur d'une argumentation construite qui dépasse les opinions, et les partis pris	Des débats contradictoires permettront d'abord de préciser l'intérêt de ces questionnements, ensuite ils permettront l'expression des étudiants-maîtres à leur propos, enfin de construire une approche réfléchie de ces domaines.	Un dossier de deux pages au plus, documenté par des lectures de presse et des ouvrages scientifiques illustrera l'un des domaines précédents

de vérité ? 2.3. la science et la religion sont-elles compatibles ?			
3. Rappel des principaux courants épistémologiques (2 heures) 3.1. Rationalisme (17 ^e siècle) 3.2. Empirisme (18 ^e siècle) 3.3. Positivisme (19 ^e siècle) 3.4. Constructivisme (20 ^e siècle) 3.5. Réalisme (20 ^e siècle)	- Présenter les principaux courants épistémologiques concernant l'activité scientifique - Préciser la définition de la science dans chaque courant et ses implications sur la recherche de nouvelles connaissances	- Exposé magistral pour présenter et distinguer les principaux courants épistémologiques à partir d'exemples et de personnages - Discussion de groupe pour montrer les limites de la classification à l'enseignement des sciences	- En équipe, présenter à l'intérieur d'un tableau les caractéristiques des divers courants épistémologiques et les principaux auteurs - Dégager les préférences pédagogiques et la conception des cours de sciences que pourrait adopter un enseignant qui choisit d'appartenir à tel ou tel autre courant.
4..L'approche socioconstructiviste (4 heures) 4.1. La science comme construction sociale 4.2.La science comme fabrication de modèles 4.3.De la science savante aux activités scientifiques	- Comprendre les fondements de la position socioconstructiviste - Montrer le caractère subjectif des modèles scientifiques Dégager l'importance de la construction des connaissances scientifiques par les apprenants	- Au cours d'un exposé magistral, présenter les fondements et les caractéristiques de la conception socioconstructiviste de l'éducation - De façon interactive, amener les EM à dégager les implications du socioconstructivisme sur l'enseignement des sciences et de la technologie à l'École Fondamentale	- Expliquer le rôle de la culture et des interactions sociales dans la formation de la pensée scientifique - En équipe, faire un tableau montrant les différences de point de vue et les éléments de convergence du réalisme et du socioconstructivisme concernant l'activité scientifique et l'enseignement des sciences

à l'école primaire			
--------------------	--	--	--

Domaine d'étude :	
Méthodologie d'enseignement des sciences et de la technologie à l'Ecole fondamentale	
Durée : 26 heures	Volume hebdomadaire : 6 heures

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. La démarche scientifique en classe (6 heures) 1.1 Les étapes de la démarche - Formulation d'un problème (problématisation à partir d'un étonnement) - Recueil d'informations (collecte et organisation des données) - Description et/ou explication simple par des liens de corrélation ou de causalité (formulation d'hypothèses) - Vérification expérimentale des hypothèses - Interprétation des résultats - Conclusion en perspective de généralisation 1.2 La démarche dans une	- Vivre afin de la comprendre la démarche d'exploration scientifique et maîtriser les différentes étapes - Saisir les processus caractéristiques de l'apprentissage des élèves confrontés aux domaines des sciences et de la technologie - Interpréter adéquatement les résultats des investigations des élèves impliqués dans une démarche scientifique	- Faire vivre aux étudiants-maîtres en groupes une démarche de nature scientifique et les conduire à en découvrir la logique à partir de leur vécu dans le but de pointer les attitudes, les compétences et les savoirs nécessaires pour conduire une telle démarche. - Répartir les EM en groupes et confier à chaque groupe un sujet d'étude choisi dans le curriculum de sciences de l'École Fondamentale. Leur demander de traiter le sujet en construisant un projet significatif qui intègre les différentes étapes de la démarche d'exploration scientifique. Chaque projet sera présenté en plénière et	- Demander à chaque groupe de présenter son projet scientifique. Recueillir les réactions et interrogations des autres groupes. Evaluation par le formateur de la cohérence du projet (respect des étapes de la démarche, articulation des activités, etc.). Proposer les pistes de correction et d'amélioration. - Demander à chaque EM de dresser une liste d'habiletés et d'attitudes pouvant servir d'indicateurs à l'évaluation des apprentissages en sciences

perspective socioconstructiviste Montrer le rôle des représentations, du conflit sociocognitif, de la modélisation de la démarche et des acquis dans un cahier d'expériences illustrant la fonction des langages scientifiques (dessin, schéma, modèle) du transfert dans des activités complexes. Montrer aussi que des activités de transmission plus frontales et expositives peuvent constituer un temps d'une démarche socioconstructiviste 1.3. S'ils en ont la connaissance montrer aux étudiants-maîtres que : - l'opération la main à la pâte constitue une illustration d'une démarche socio constructiviste et qu'elle ne constitue pas en tant que telle une approche particulière - la pédagogie par projets constitue dans une approche interdisciplinaire une opération d'une certaine durée épousant les caractéristiques d'une démarche socioconstructiviste	- Mettre en œuvre des stratégies et concevoir des outils efficaces pour évaluer les apprentissages des élèves	évalué. - Présenter et débattre avec les EM des indicateurs et des différents outils d'évaluation des apprentissages scientifiques : relevé anecdotique, grilles d'observation, examens et tests, portfolio, etc.)	- Dresser un tableau récapitulatif des différents instruments et outils d'évaluation des apprentissages scientifiques à l'École Fondamentale
--	---	---	--

2. Enseignement de la technologie (6 heures) 2.1 Objet de l'enseignement de la technologie à l'École Fondamentale : mise en contact des élèves avec le monde réel des objets 2.2 Démarche méthodologique d'enseignement selon que : 1) L'objet existe 2) L'objet n'existe pas : notion de projet technologique 2.3 Contribution interdisciplinaire - Technologie et maîtrise de la langue - Technologie et mathématique 2.4 Le matériel didactique dans l'enseignement des sciences et de la technologie (4 heures) - Place et importance du matériel didactique - Matériel didactique à usage	- Comprendre l'objet et saisir l'importance de l'enseignement de la technologie dans la formation des élèves de l'école fondamentale - Maîtriser les démarches et stratégies permettant aux élèves de manipuler les objets de leur environnement immédiat et à porter la réflexion sur ces objets - S'approprier les différentes étapes du projet de construction d'un objet - Montrer la contribution des démarches mises en Technologie dans le renforcement de la maîtrise de la langue et le réinvestissement des acquis en mathématiques	- Ouvrir une discussion de groupe avec les EM autour de la question : Pourquoi les élèves doivent-ils manipuler des objets concrets et des matériaux de leur environnement ? - Confronter les réponses et les conceptions des EM. - Dans un exposé interactif, montrer aux EM que l'enseignement de la technologie doit amener les élèves à découvrir les objets à travers leurs fonctions, leur usage et leur maniement, etc. - Dans une discussion de groupe, expliquer aux EM que le cours de technologie doit amener les élèves à s'engager dans un projet significatif de construction d'un objet. - Lors d'un brainstorming, amener les EM à dégager la place et l'importance du matériel didactique dans l'enseignement des sciences et de la	- Répartir les EM en groupes de travail. Donner à chaque groupe un objet choisi dans le milieu (pinces, coupe-papier, filtre à eau, casse-noix, vis-écrou, balance simple, etc.). Demander à chaque groupe d'expliquer l'origine de l'objet, ses fonctions et son maniement, ainsi que les règles de sécurité que cela implique. Évaluer et commenter les propositions des EM. - Demander à chaque groupe d'élaborer une fiche technique de fabrication d'un nouvel objet qui précise : 1) le problème à résoudre ou le besoin à satisfaire ; 2) les hypothèses de solutions ; 3) la réalisation de l'objet ; 4) la validation du produit fini par un test de conformité - Demander à chaque
---	--	--	--

individuel et à usage collectif - Utilisation des ressources du milieu et des matériaux de récupération dans la fabrication du matériel didactique (FMD)	- Dégager l'importance du matériel didactique dans l'enseignement des sciences et de la technologie - Identifier les types de matériel didactique à usage individuel et collectif nécessaire pour un enseignement efficace dans les écoles haïtiennes - Montrer l'importance des ressources locales et des matériaux de récupération dans la FMD	technologie. Consolider et systématiser les réponses. - En groupe, faire dresser la liste des principales ressources disponibles dans le milieu, des matériaux de récupération pouvant servir à la fabrication du matériel didactique en sciences et technologie. Mettre en œuvre des stratégies et concevoir des outils efficaces pour évaluer les apprentissages des élèves.	étudiant de dresser la liste minimale du matériel didactique à usage collectif que tout enseignant de l'École Fondamentale doit avoir dans sa classe pour bien conduire les cours de sciences expérimentales et de technologie
43 Enseignement de la biologie (6 heures) 3.1 Objet de l'enseignement de la biologie à l'École Fondamentale : mise en contact des élèves avec le monde des vivants (plantes, animaux, corps humain) 3.2 Démarche méthodologique d'enseignement selon que : 1) seule l'observation est possible 2) une expérimentation est possible	- Comprendre l'importance de l'enseignement de la biologie dans la formation des élèves de l'école fondamentale - Maîtriser les démarches et stratégies permettant aux élèves de comprendre les particularités des vivants au niveau du	- Ouvrir une discussion de groupe avec les EM autour de la question : Pourquoi les élèves doivent-ils manipuler des objets concrets et des matériaux de leur environnement ? Confronter les réponses et les conceptions des EM. - Dans un exposé interactif, montrer aux EM que l'enseignement de la biologie doit	- Répartir les EM en groupes de travail à partir d'une question de nature biologique les concernant ou concernant un vivant plante ou animal. Demander à chaque groupe d'expliquer sa démarche. Évaluer et commenter les propositions des EM.

3) des mesures dont possibles 3.3 Contribution interdisciplinaire - Biologie et maîtrise de la langue - Biologie et maîtrise des modes de représentation des activités scientifiques la concernant (dessin, croquis, schéma, modèle, - biologie et mathématique 3.4 Le matériel didactique dans l'enseignement des sciences biologiques et de la technologie (4 heures) - Place et importance du matériel didactique - Matériel didactique à usage individuel et à usage collectif - Utilisation des ressources du milieu et des matériaux de récupération dans la fabrication du matériel didactique (FMD)	fonctionnement de leur organisme - Montrer la contribution des démarches pour le renforcement de la maîtrise de la langue et le réinvestissement des acquis en calcul - Dégager l'importance du matériel didactique dans l'enseignement des sciences et de la technologie - Identifier les types de matériel didactique à usage individuel et collectif nécessaire pour un enseignement efficace dans les écoles haïtiennes - Montrer l'importance des ressources locales et	amener les élèves à découvrir les vivants à travers leurs fonctions de nutrition, de respiration, de relation, de circulation, de reproduction - Lors d'un brainstorming, amener les EM à dégager la place et l'importance du matériel didactique dans l'enseignement des sciences et de la technologie. Consolider et systématiser les réponses. - En groupe, faire dresser la liste des principales ressources disponibles dans le milieu, des matériaux de récupération pouvant servir à la fabrication du matériel didactique en sciences et technologie Mettre en œuvre des stratégies et concevoir des outils efficaces pour évaluer les apprentissages des élèves .	- Demander à chaque étudiant de dresser la liste minimale du matériel didactique à usage collectif que tout enseignant de l'École Fondamentale doit avoir dans sa classe pour bien conduire les cours de sciences expérimentales à dominante biologique
---	--	--	---

	des matériaux de récupération dans la FMD		
--	---	--	--

Domaine d'étude :	
Enseignement-apprentissage des sciences et de la technologie à l'Ecole fondamentale	
Durée : 36 heures	Volume hebdomadaire : 6 heures

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Le curriculum de sciences expérimentales et de la technologie de l'école fondamentale haïtienne (4 heures) 1.1 Objectifs de l'enseignement des sciences et de la technologie au 1^{er} et au 2^e cycle 1.2 Structure des programmes et composantes (domaines et contenus d'enseignement) 1.3 Progression pédagogique et arrimage entre les deux cycles 1.4 Moyens d'enseignement, manuels agréés	- Comprendre les finalités et les objectifs de l'enseignement des sciences et de la technologie tels que définis dans les programmes opérationnels - Expliquer l'organisation des programmes d'études - Élaborer un plan de progression pour chaque classe du fondamental - Identifier et analyser les matériels didactiques et manuels scolaires utilisés (de la 1^{ère} AF à la 6^{ème} AF)	- Demander aux étudiants répartis en groupes de 4 ou 5 de lire les programmes opérationnels de sciences et technologie à l'école fondamentale de base. - Commenter et expliciter les objectifs des programmes, l'architecture et les différentes parties constitutives pour chacun des deux cycles - Au cours d'une discussion de groupe, identifier les matériels didactiques et manuels scolaires utilisés dans les classes haïtiennes pour l'enseignement des sciences et de la technologie	- Répartir les étudiants en groupes de 4 ou 5 et demander à chaque groupe de proposer une progression pédagogique pour chaque programme de sciences (1^{ère} AF à 6^{ème} AF) - Apprécier les productions de groupe et indiquer les corrections à apporter
2. Préparation et conduite des leçons	- Planifier et préparer une leçon en respectant	- Diviser les EM en deux groupes et accorder à chaque groupe la moitié	- Dégager les caractéristiques

de sciences en 2^{ème} AF (4 heures) Chapitre d'étude : Les animaux du milieu 2.1 Leçon 1 : Les mammifères 2.2 Leçon 2 : Les oiseaux	les différentes phases didactiques - Conduire une leçon de sciences dans une classe de 2^{ème} AF en utilisant la démarche méthodologique appropriée	du tableau. Le premier groupe devra lister tous les animaux de leur milieu qui ressemblent au bœuf et le deuxième tous ceux qui ressemblent au pigeon. - Répartir les EM en groupes de 4 ou 5 et demander à chaque groupe de préparer une leçon portant sur les mammifères ou sur les oiseaux. Évaluer les productions des groupes et faire passer les représentants de deux groupes pour présenter leur leçon en classe simulée.	principales des animaux classés dans le groupe des mammifères et les caractéristiques de ceux catégorisés comme oiseaux. Présentation des leçons par les deux groupes choisis (classe simulée). Réactions et propositions d'amélioration des autres groupes. Consolidation par le formateur.
3. Préparation et conduite de leçons de sciences en 3^{ème} AF (6 heures) Chapitre d'étude : Les éléments et phénomènes naturels 3.1 Leçon 1 : Les états de la matière 3.2 Leçon 2 : Le cycle de l'eau 3.3 Leçon 3 : Les types de sol	- Distinguer les éléments naturels et comprendre les phénomènes naturels et technologiques préoccupant les élèves dans leur environnement immédiat - Planifier et préparer une leçon de sciences en 3^{ème} AF en respectant les différentes phases didactiques - Conduire une leçon de sciences dans une classe de 3^{ème} AF en utilisant la démarche méthodologique appropriée	- Organiser une discussion avec le groupe-classe pour amener les EM à échanger sur les éléments naturels constituant l'environnement immédiat des élèves et les principaux phénomènes qui s'y déroulent (états de la matière, chaleur et température, cycle de l'eau, oxydation et combustion, etc.) - Répartir les EM en six groupes. Deux groupes seront chargés de préparer la même leçon. Évaluation des préparations par le formateur et amendements.	Lors d'une classe simulée, demander à trois des groupes de présenter les trois leçons proposées. Évaluation de la conduite des leçons par les pairs et le formateur. Consolidation et renforcement par le formateur.

4. Préparation et conduite de leçons de sciences en 4^{ème} AF (6 heures) Chapitre d'étude : Les plantes du milieu 4.1 Leçon 1 : Classification des plantes 4.2 Leçon 2 : Respiration et photosynthèse 4.3 Leçon 3 : La reproduction chez les plantes	- Identifier et classer les diverses sortes de plantes présentes dans l'environnement des élèves - Préparer une leçon de sciences en 4^{ème} AF en respectant les étapes didactiques - Présenter les leçons simulées et recueillir le feed-back nécessaire	- Organiser les EM en groupes selon leur région d'origine. Demander à chaque groupe de dresser la liste des principales plantes de la région et de les classer selon leurs caractéristiques botaniques - Constituer sur une base volontaire deux groupes de 4 à 5 étudiants. Inviter le premier groupe à préparer la leçon 1 (Respiration et photosynthèse) et le second groupe à plancher sur la leçon 2 (reproduction chez les plantes)	- Examiner et apprécier l'inventaire et la classification des plantes proposées par les différents groupes. Corriger et compléter au besoin. - Présentation en classe simulée des deux leçons retenues. Réactions et amendements par les pairs. - Commentaires et consolidation par le formateur.
5. Préparation et conduite de leçons de sciences en 5^{ème} AF (4 heures) Chapitre d'étude : Le corps humain Leçon 1 : Les organes de reproduction mâles et femelles Leçon 2 : Le VIH/SIDA et les autres MST	- Expliquer le phénomène de la reproduction chez l'homme - Comprendre les modes de transmission du VIH/SIDA et des autres MST et leurs conséquences sur la santé humaine - Préparer et présenter des leçons intégrant divers concepts relatifs à la santé de la reproduction en suivant les étapes didactiques recommandées	- Dans une discussion du groupe, présenter et débattre de la problématique des MST en général et du VIH/SIDA en particulier dans le contexte haïtien. - Constituer sur une base volontaire deux groupes de 4 à 5 étudiants. Demander au premier groupe de préparer et présenter la leçon 1 et le second groupe la leçon 2. Chaque groupe devra effectuer les collectes d'informations nécessaires pour étayer et illustrer sa leçon.	- Présentation en classe simulée des deux leçons retenues. Réactions et amendements par les pairs. Commentaires et consolidation par le formateur - Examen et appréciation par le formateur des différentes étapes la démarche d'investigation adoptée
6. Préparation et	- Comprendre les effets	- Répartir les EM en groupes de 5.	- Évaluation des résultats

conduite de leçons en 6^{ème} AF (4 heures) Chapitre d'étude : Protection et sauvegarde de l'environnement Leçon 1 : Les effets destructeurs des populations haïtiennes sur l'environnement Leçon 2 : Les cyclones torrentiels et les ravages causés sur l'île d'Haïti	de l'homme et des phénomènes naturels sur la dégradation de l'environnement - Préparer et présenter des leçons axées sur la sensibilisation et la formation des élèves à la protection et à la sauvegarde de l'espace de vie et de l'environnement	Demander aux premiers groupes de travailler sur la leçon 1 et aux autres groupes de se pencher sur la leçon 2 en utilisant la démarche de « La main à la pâte ». Ce travail de recherche se fera tant en bibliothèque qu'en dehors de l'IFM par des entretiens avec des citoyens et des professionnels de la protection de l'environnement. - Les informations collectées et analysées doivent être consignées dans le cahier d'expériences. Elles serviront à la préparation des fiches de leçons qui seront présentées en classe simulée.	du travail de recherche effectué par les EM et consignés dans le cahier d'expériences. - Présentation des leçons par deux groupes choisis par le formateur. Réactions et amendements par les pairs. Commentaires et consolidation par le formateur.
7. Conception et réalisation d'objets technologiques (8 heures) 7.1 La règle plate 7.2 Les vases communicants 7.3 Le filtre à eau 7.4 Le circuit électrique 7.5 Production d'un produit alimentaire de la localité 7.6 Réalisation d'un potager 7.7 Fabrication de jouets	Concevoir et mettre en œuvre des activités technologiques de compréhension et/ou de fabrication d'objets technologiques à caractère didactique et/ou utilitaire.	- Organiser les EM en groupes de 2 à 3 étudiants. Confier à chaque groupe un objet à construire ou une activité à réaliser en suivant les étapes du projet technologique. - Pour chaque objet à créer, utiliser les matériaux de récupération et les ressources du milieu. - Chaque réalisation doit être accompagnée de sa fiche technique.	- Évaluer la démarche de réalisation des EM : clarté de la fiche technique, cohérence des étapes de production, implication de partenaires extérieurs - Examen et appréciation de chaque objet et projet réalisé : habileté manuelle, adresse de la forme, degré d'utilisation des matériaux locaux, utilisation domestique et/ou didactique

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Fourez, G. et M. Larochelle. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences*. (4^e édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck Université
- Mathy, P. (1997). *Donner du sens aux cours des sciences. Des outils pour une formation éthique et épistémologique des enseignants*. Paris & Bruxelles : De Boeck & Larcier
- Charpak, G., Léna, P. et Y. Quéré. (2007). *L'enfant et la science. L'aventure de La main à la pâte*. Paris : Odile Jacob
- Astolfi J-P., Develay M. *La didactique des sciences*. Paris, PUF. Que sais-je
- Astolfi J-P., Darot E., J.Toussaint, (1997) *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles, De Boeck
- Astolfi J-P., B.Peterfalvi., A.Vérin., (1998) *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris. Retz
- Thouin, M. (2006). *Résoudre les problèmes scientifiques et technologiques au préscolaire et au primaire*. Québec (Canada) : Édition Multimondes
- Thouin, M. (2004). *Enseigner les sciences et les techniques au préscolaire et au primaire*. Québec (Canada) : Édition Multimondes
- Toussaint, R. , Lavigne, A. et al. (2001). *Apprentissage et enseignement des sciences et de la technologie au primaire*. Boucherville (Qc, Canada) : Gaetan Morin Éditeur.

Nouveau programme de didactique des sciences sociales

Les finalités de la formation et de l'enseignement des sciences sociales

« Ayiti se timoun yo k'ap reve de yon bèl avni. »
Mikaben (Michael Benjamin) (2001). *Ayiti Se*.

Présentation

Le programme de formation est conçu à la fois comme un programme de formation initiale, précisant les compétences et les connaissances nécessaires que les étudiants-maîtres doivent acquérir pour enseigner les sciences sociales, et comme une référence pour les enseignants tout au long de leur carrière, appropriée pour les actions de formation continue. La finalité de ce programme est de rendre les enseignants aptes à aider, par leur enseignement, les jeunes haïtiennes et haïtiens à la construction de soi et à la formation intellectuelle en vue de les préparer à exercer une citoyenneté critique, active et responsable dans la vie de demain. L'enjeu en est réaliste et égalitaire : aucun des jeunes, qu'il poursuive ses études ou qu'il quitte l'école fondamentale, après ou au cours de sa scolarité ou même qu'il suive une scolarité partielle, ne doit se retrouver désemparé, sans défense et sans moyen d'agir en citoyen et en homme ou femme libre, face aux contraintes de la vie et aux réalités économiques, sociales, culturelles et politiques auxquelles il est confrontés. C'est une des finalités principales de la formation en sciences sociales des enseignants.

Pour ce faire, l'enseignement des sciences sociales (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) doit s'ancrer dans la réalité que vivent les élèves, dans ses imbrications locales, nationales et internationales ; il doit leur donner les moyens rationnels et scientifiques d'analyser cette réalité dans ses dimensions et ses tensions présentes et passées ; les aider à se projeter dans l'avenir comme Haïtiennes et Haïtiens conscients de la place et du rôle d'Haïti dans l'histoire régionale et mondiale ; à conjuguer le savoir, le doute critique et l'imagination créatrice au regard de l'histoire et de la géographie de leur pays.

Le programme de sciences sociales ne couvre qu'une partie de la formation des enseignants, en cohérence avec tous les autres programmes, généraux et disciplinaires, il doit donc être pensé et mis en place en relation permanente avec ceux-ci.

Former et se former en sciences sociales, c'est d'abord connaître les contenus des programmes de l'école fondamentale et être capable d'en formuler clairement les problématiques et les situer dans la recherche et les débats historiques et contemporains, aussi bien que didactiques et pédagogiques. Car les étudiants-maîtres ne doivent pas seulement transmettre des connaissances à leurs élèves, mais les aider à construire un esprit critique appuyé sur des connaissances et une pensée solides, à éveiller leur curiosité et à développer leur imagination, tout en les initiant à la recherche et en les intéressant aux débats sociétaux. Ces objectifs prennent en compte, à différentes échelles de temps et d'espace, comme au quotidien, la réalité dans laquelle vivent les étudiants-maîtres et les élèves.

Des compétences professionnelles à acquérir pour l'enseignement des sciences sociales

En sus des connaissances de base liées au programme de sciences sociales de l'école fondamentale, et des compétences professionnelles générales requises pour enseigner, les compétences spécifiques pour former, se former et enseigner les sciences sociales peut se résumer dans le référentiel suivant.

1. Choisir des questionnements et des thèmes en sciences sociales adaptés à l'environnement social et culturel de l'étudiant-maître et des élèves en accord avec le référentiel de compétences de la formation des maîtres, le référentiel de compétences des élèves et le programme de l'école fondamentale

2. Définir et établir une progression et une programmation en cohérence entre les sciences sociales et avec les autres disciplines de l'école fondamentale

3. Identifier les besoins d'information en géographie, histoire et éducation du citoyen de façon à :

- établir des questionnements et élaborer des stratégies de recherche ;
- identifier, rechercher et maîtriser les connaissances nécessaires pour répondre aux questionnements ;
- identifier, rechercher et maîtriser les ressources nécessaires à l'analyse des connaissances recueillies ;
- identifier et rechercher les sources permettant de constituer une documentation adaptée sur le thème ou produire la documentation nécessaire à l'exploitation en classe.

4. Choisir des situations d'enseignement adaptées aux questionnements, aux thèmes et à l'environnement social et culturel des élèves.

5. Mettre en place des situations d'enseignement ouvertes et critiques sur l'actualité et la réalité que vivent les élèves

6. Organiser des évaluations formatives

Former et se former en sciences sociales, un programme

Le programme de la formation des étudiants-maîtres est défini en fonction des thèmes du programme de l'école fondamentale. La maîtrise critique des contenus du programme des sciences sociales, qui se situent à la croisée des sciences et de la culture populaire, nécessite l'inscription de la formation de l'étudiant-maître dans une double perspective réflexive et historique où il doit prendre au sérieux les temps et les espaces des acteurs ; où il doit saisir aussi bien l'historicité des sociétés qu'étudient les chercheurs en sciences sociales, que l'historicité de son travail pour acquérir compétences et connaissances et enseigner aux élèves. Dans sa formation, l'étudiant-maître doit donc en permanence être attentif aux débats anciens et à ceux qui parcourent aujourd'hui les sciences sociales comme aux dialogues qu'elles tissent avec les autres sciences.

En géographie

La finalité de la géographie est d'expliquer et de comprendre la réalité spatiale de la vie des hommes en société, d'expliquer et de comprendre la complexité des interactions de l'exploitation et des contraintes de la nature, pour rendre les élèves capables d'agir sur leurs espaces sociaux. Les étudiants-maîtres doivent donc maîtriser autant les concepts, les notions et les outils de la géographie que connaître les réalités territoriales et spatiales au niveau local, régional, national et mondial, être capables de les localiser et de montrer comment les échelles interagissent en permanence dans le quotidien du local au global. L'observation et la formulation d'hypothèses spatiales s'appuient entre autres sur la collecte de documents appropriés et la création (croquis, cartes, photographies, statistiques, graphiques) de ceux-ci par l'étudiant-maître à partir des ressources locales et de l'environnement des élèves. L'étudiant-maître lie en permanence la connaissance du terrain à l'analyse critique des descriptions et des théories géographiques.

Pour se former et préparer les progressions et les leçons du premier cycle, l'étudiant-maître réfléchit à la familiarisation et à l'acquisition progressive du vocabulaire spécifique à la géographie, aux modalités de localisation et de situation dans des espaces différenciés, à la reconnaissance et aux premiers éléments d'analyse des documents et outils de la géographie, en articulant, à partir du quotidien des élèves, les échelles du local au mondial.

Pour l'enseignement en second cycle, l'étudiant-maître maîtrise l'analyse spatiale et la création d'outils comme les cartes et les graphiques, ainsi que les apports des différentes sciences sociales à la géographie. Il dresse des états critiques de la situation et des problématiques spatiales nationales et internationales.

Le programme de la formation est défini comme suit, en fonction des thèmes du programme de l'école fondamentale.

Thème I. L'espace géographique

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation

Analyser un paysage et ses reproductions, construire une représentation paysagère	Les composantes du paysage (formes, fonctions, organisation) Typologie des paysages et des représentations paysagères	- étudier les composantes paysagères de l'environnement proche - étudier et reconnaître différents types de paysages - reconnaître différents types de représentations paysagères et les paysages auxquels ils se réfèrent (photographie, carte postale, illustration d'album de jeunesse, peintures, publicité...) - analyser un paysage (décrire ses formes, étudier ses fonctions, comprendre son organisation)	Proposer pour une classe donnée un exercice de classement des représentations de paysages selon leurs formes, leurs fonctions et leur organisation et les localiser
---	---	---	---

Identifier et comprendre les principaux éléments de contrainte et d'organisation spatiale	L'exploitation de l'espace et les contraintes physiques (relief, géologie, climat, flore, faune), économiques, sociales, politiques et culturelles La protection de l'environnement L'occupation des territoires et la situation démographique	- étudier des formes géomorphologiques et des caractéristiques climatiques et les contraintes qu'elles imposent aux activités humaines - identifier et analyser des problèmes d'environnement et de protection de l'environnement au niveau local, régional, national et international - analyser les rapports entre la situation démographique des populations et l'occupation du territoire aux niveaux régional, national et international	- produire un matériel pédagogique adéquat - réaliser une étude de cas sur une contrainte physique aux activités humaines ou sur un problème d'environnement présentée sous forme de portfolio, de carte de synthèse ou de modèle géographique - proposer l'étude de cas précédente sous forme de leçon et d'évaluation pour une classe donnée - présenter et analyser un document d'actualité (« une » de quotidien, article de magazine, actualité d'un journal télévisé ou radiophonique, caricature de presse), une œuvre d'art contemporaine, une publicité comme point de départ d'un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes
--	---	---	---

Identifier et reconnaître des formes géographiques, les manipuler	Le territoire national haïtien et ses composantes géographiques (surfaces, pôles, réseaux), les territoires nationaux	- étudier le territoire national haïtien, ses formes, sa situation régionale - analyser l'espace haïtien - étudier et localiser, connaître les principales composantes géographiques locales, régionales et nationales (surfaces, pôles, réseaux agricoles, industriels, urbains, de transports)	- préparer une évaluation à partir d'une carte muette de l'espace caraïbe où les élèves auront à inscrire le nom d'Haïti et de la République dominicaine, le nom des mers - sur une carte muette de l'île d'Haïti, tracer approximativement la frontière entre les deux États - préparer une évaluation à partir d'une carte muette d'Haïti, où les élèves auront à inscrire les noms des cours d'eau, des montagnes, des principales villes, ports et aéroports ; tracer les principales routes
---	---	--	--

	Les découpages de l'espace (politiques, administratifs, économiques) L'organisation de l'espace (centre et périphérie, polarisation, réseaux)	- repérer, analyser et comprendre les principaux découpages de l'espace (politiques, administratifs, économiques) - observer, analyser et comprendre l'organisation de l'espace (centre et périphérie, polarisation, réseaux)	- préparer une carte économique d'Haïti, où les élèves auront à inscrire les noms de lieux des principales activités économiques (villes, ports, aéroports, barrages...) - sur une carte muette d'Haïti, tracer approximativement les limites des départements et inscrire leur nom - préparer une évaluation à partir d'une carte muette de l'espace caraïbe où les élèves auront à inscrire le nom d'Haïti et des différents États - sur des cartes muettes de différentes régions du
--	---	--	--

Identifier et analyser les formes et les conséquences spatiales, économiques et sociales de la mondialisation	Les formes et les conséquences spatiales, économiques et sociales de la mondialisation Les rapports économiques de domination au niveau mondial	- en privilégiant les études de cas étudier et analyser les formes et les conséquences spatiales, économiques et sociales de la mondialisation - étudier et analyser les rapports économiques de domination au niveau mondial à partir de la lecture de la presse	- résumer ou présenter et analyser un ouvrage de documentation, de réflexion épistémologique, un catalogue d'exposition, un manuel - réaliser un portfolio ou une carte de synthèse sur une étude de cas - présenter et analyser un document d'actualité (« une » de quotidien, article de magazine, actualité d'un journal télévisé ou radiophonique, caricature de presse), une œuvre d'art contemporaine, une publicité comme point de départ d'un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes - présenter les arguments d'un débat sur une question géographique au programme liée à un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes.
---	---	---	--

Thème II. L'orientation dans l'espace. La carte

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation
-----------	----------	-----------	------------

Prendre et maîtriser des repères relatifs et absolus de position dans un espace et être capable de s'y déplacer en fonction de ces repères	Les positions dans l'espace, les repères spatiaux et l'orientation ; la représentation des positions (relatives et absolues), des repères spatiaux et des composantes d'espaces en deux et trois dimensions (photographie, croquis, plan, carte)	- observer et représenter droite / gauche ; devant / derrière ; haut / bas - représenter les composantes d'un espace en deux et trois dimensions - prendre des repères dans la réalité - prendre des repères dans la réalité et sur un plan - s'orienter dans un espace et orienter sa représentation selon les points cardinaux - reconnaître un itinéraire et le représenter - localiser des phénomènes géographiques à différentes échelles	- produire un matériel pédagogique adéquat - réaliser deux croquis paysager d'un même espace, l'un partiel, l'autre global, avec les points de repères permettant de situer le premier dans le second - préparer et présenter une séquence sur les positions dans l'espace à partir de l'observation d'un paysage, justifier le choix et le niveau d'utilisation avec les élèves ; proposer un lexique des termes spatiaux adapté aux élèves - préparer un exercice de localisation
Utiliser un plan ou une carte adapté à des modes de transport différents	La localisation et l'itinéraire, reconnaissance et représentation	- reconnaître un itinéraire sur un plan ou une carte, calculer approximativement la distance et choisir le mode de transport approprié - identifier à partir de l'étude des lignes aériennes sur une carte les lignes imaginaires (coordonnées géographiques)	- réaliser un itinéraire de découverte géographique pour une classe et son adaptation à d'autres niveaux de classe - préparer un exercice de localisation utilisant les coordonnées géographiques (par exemple suivi d'une course transatlantique à la voile)

Comparer des cartes à différentes échelles	L'identification des repères géographiques, la reconnaissance des formes et des différentes limites territoriales (frontières politiques, administratives, économiques) sur des cartes à différentes échelles Les phénomènes d'échelle dans les fonctionnalités cartographiques	- reconnaître des formes et identifier des repères sur des cartes à différentes échelles (approche non mathématique) - reconnaître et reproduire les différentes limites territoriales (frontières politiques, administratives, économiques) - reconnaître des formes géographiques et cartographiques dans la littérature de jeunesse et la publicité - choisir des cartes selon une échelle appropriée à l'utilisation (itinéraires piétons, automobile, maritime, aérien) - comparer des cartes	proposer et justifier un choix de plans et de cartes à utiliser en classe selon les objectifs précédents avec les exercices les accompagnant
Maîtriser les différents types de cartes et de graphiques	Les différents types de cartes (cartes topographiques et en symboles, en aires, en plages, en courbes, en points, en proportions, en diagrammes, cartes de flux et de réseaux) La représentation des statistiques et le traitement des données (qualitatives, ordonnées, quantitatives) ; les composantes du système graphique et les variables visuelles (variables quantitatives absolues ou discrètes, relatives à discrétiser, données qualitatives)	observer et reconnaître quelques formes cartographiques et types de cartes dans la littérature de jeunesse, les journaux et magazines, la publicité, les manuels - distinguer les principaux types de cartes (cartes topographiques et en symboles, en aires, en plages, en courbes, en points, en proportions, en diagrammes, cartes de flux et de réseaux) et les construire - dessiner un croquis cartographique à partir d'une vue oblique et d'une vue aérienne, d'une carte topographique ; dessiner un croquis	- réaliser un portfolio de cartes utilisables en classe (cartes collectées et cartes dessinées par l'étudiant-maître) ; proposer une progression cartographique pour une classe et la justifier - réaliser un portfolio de statistiques et de graphiques utilisables en classe (graphiques collectées et dessinés par l'étudiant-maître) ; proposer une progression sur la formation des élèves à l'analyse statistique et à la construction de graphiques pour une classe et la justifier

		topographique à partir d'une observation - dessiner un fond de carte pour une carte topographique, pour une carte thématique - analyser une carte thématique ; comparer des cartes thématiques ; réaliser une carte thématique : traitement (variables quantitatives absolues ou discrètes, relatives à discrétiser, données qualitatives) et transcription (composantes du système graphique et des variables visuelles) des données sur le fond de carte précédent - analyser des tableaux statistiques et de graphiques ; réaliser des graphiques à partir de statistiques collectées et construites	
--	--	--	--

Thème III. La planète Terre

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation
Reconnaître et utiliser à bon escient des formes spatiales	Les formes spatiales sur la Terre (continents, mers et océans, États) Les projections du globe à l'espace plan de la carte à différentes échelles	- reconnaître la forme de la Terre, de l'île d'Ayiti et d'Haïti à partir de représentations du quotidien (publicité, albums de jeunesse) et des représentations artistiques - distinguer les terres émergées des océans sur un globe	- réaliser un puzzle de formes géographiques (continents, États) à replacer sur des cartes régionales et mondiales - réaliser un portfolio de projections du globe adapté au programme de l'école fondamentale ; justifier les choix

Savoir orienter la surface terrestre et des portions de celle-ci	L'orientation et les lignes imaginaires	- orienter le globe et ses représentations	
Localiser des points, des lignes et des aires sur la surface du globe	Projections et localisation de points, de lignes et d'aires sur la surface du globe	- identifier et nommer les points (pôles) et les lignes imaginaires sur un globe et des cartes (méridiens, parallèle, équateur, tropiques, fuseaux horaires) établies selon différentes projections, les utiliser pour localiser des points, des lignes et des aires sur la surface du globe - utiliser des projections appropriées pour représenter des phénomènes planétaires et locaux (course autour du monde)	proposer une leçon sur l'utilisation de l'index d'atlas (carroyage et coordonnées géographiques) accompagnée d'exercices de localisation des capitales de divers États
Identifier et distinguer les phénomènes liés à la rotation et à la révolution de la terre	Le jour, la nuit, les saisons Les zones climatiques Les mouvements des mers et des océans La place de la Terre dans le système solaire	- étudier les phénomènes du jour et de la nuit, des saisons - étudier et expliquer les zones climatiques et les phénomènes qui y sont liés - étudier et expliquer les mouvements des mers et des océans - étudier la place de la Terre dans le système solaire	Proposer un cours sur le jour et la nuit ou sur les saisons appuyé sur la lecture d'un conte haïtien ou sur la lecture d'un album de jeunesse

En histoire

La finalité de l'histoire est de permettre à chacun d'expliquer et de comprendre, dans une démarche critique, la réalité contemporaine, de se situer par rapport au passé, au présent et au futur et d'œuvrer à la construction collective dans le respect de la diversité. Les étudiants-maîtres doivent donc connaître, à travers des lectures critiques, aussi bien l'histoire de l'île d'Ayiti et des Caraïbes et l'histoire nationale que l'histoire mondiale dont elles participent, ainsi que les concepts et les notions historiques et les débats qu'ils ont suscités et que les historiens continuent d'entretenir entre eux et avec les différentes sciences sociales. L'étudiant-maître doit aussi réfléchir sur les modes de transmission de l'histoire, le récit, le discours et l'analyse problématisée de sources et de documents. Il réfléchit aux rapports entre l'histoire et la mémoire, à l'histoire de la constitution du patrimoine national et mondial. Tout objet quotidien, tout événement est susceptible d'interrogation historique, l'étudiant-

maître doit donc être apte à se constituer un corpus documentaire à partir des ressources locales qu'il mettra en relation avec la documentation des manuels.

Pour se former et préparer les progressions et les leçons du premier cycle, l'étudiant-maître réfléchit à la familiarisation et à l'acquisition progressive des notions, des concepts et des représentations (succession, simultanéité, durée) des différentes temporalités (le temps biologique et individuel, le temps calendaire et collectif, les temps historiques) et de leur articulation, au vocabulaire spécifique à l'histoire, aux datations relative et absolue, à la reconnaissance et aux premiers éléments d'analyse de documents et de périodes historiques (culture et civilisation Taïno, colonisations espagnole et française, période nationale) en s'appuyant au maximum sur les ressources locales.

Pour l'enseignement en second cycle, l'étudiant-maître maîtrise l'histoire nationale dans ses relations avec l'histoire mondiale. Il dresse des états critiques des problématiques historiques et des débats sur les sujets au programme entre historiens et entre ceux-ci et les chercheurs des différentes sciences sociales.

Le programme de la formation est défini comme suit, en fonction des thèmes du programme de l'école fondamentale.

Thème IV. Le temps, ses divisions, ses appréhensions

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation
Maîtriser les divisions et les mesures calendaires	Le jour et la nuit, l'heure et ses divisions	- étudier le calendrier dans ses dimensions astronomiques et historico-culturelles	Réaliser un portfolio sur le nom des jours et des mois accompagné de références culturelles les illustrant (statues ou figures sur des vases antiques)
Maîtriser la signification historico-culturelle des calendriers	Le calendrier : les jours de la semaine, les mois et l'année	(origine du comput calendaire ; origine du nom des jours et des mois, rythme hebdomadaire, mensuel, annuel)	
	La date et ses significations historico-culturelles	- comparer les calendriers de différentes civilisations ; comparer le calendrier actuel avec des calendriers historiques (calendrier révolutionnaire)	
	L'emploi du temps (quotidien, hebdomadaire, mensuel, annuel)		

Maîtriser les temps commémoratifs	Les anniversaires et les commémorations	- étudier le calendrier dans ses dimensions historico-culturelles (références événementielles des commémorations et des jours fériés)	- présenter et analyser un document d'actualité (« une » de quotidien, article de magazine, actualité d'un journal télévisé ou radiophonique, caricature de presse), une œuvre d'art contemporaine, une publicité comme point de départ d'un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes
Maîtriser et distinguer l'emploi du temps et la chronologie	L'événement et sa localisation temporelle Le siècle et le millénaire (avant et après notre ère) La chronologie (antériorité, simultanéité, postériorité) La durée (temps court, temps long), la période et les rythmes temporels	réaliser des chronologies des périodes étudiées à partir de manuels	réaliser une étude critique de la chronologie d'un manuel

Thème VII. Le temps historique

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation
-----------	----------	-----------	------------

Identifier et s'approprier les références de la mémoire collective	Les fêtes et manifestations de la mémoire collective (fêtes nationales, jours fériés, commémorations) et leurs références historiques La symbolique de la mémoire collective (devise, drapeau, statuaire, symboles monétaires...)	- rassembler des informations sur les principales fêtes et manifestations de la mémoire collective (fêtes nationales, jours fériés, commémorations) et leurs références historiques à travers diverses représentations (inscriptions officielles, représentations artistiques...) - étudier la symbolique de la mémoire collective (devise, drapeau, statuaire, symboles monétaires...)	- rédiger un article scientifique et un article de quotidien sur une fête ou une manifestation de mémoire collective - proposer un portfolio sur les représentations artistiques de la symbolique nationale
Identifier été et et comprendre la notion d'événement et de période Identifier les principales cultures constitutives de l'histoire et de la société haïtienne Comprendre les dynamiques économiques, sociales, politiques et culturelles aux niveaux national et international	Les événements et les périodes (civilisation, règne, mandat politique, domination / indépendance, crise, rupture) de l'histoire nationale et de l'histoire mondiale Les chants et des contes de la culture populaire haïtienne La culture et la civilisation Taïno Les confrontations entre les peuples et les sociétés des (disparition des Taïnos, colonisation, esclavage) Les colonisations (esclavage et traite, économie et société)	étudier les principaux événements ainsi que les principales périodes et les principaux types de périodes (civilisation, règne, mandat politique, domination / indépendance, crise, rupture) au programme de l'école fondamentale ; se constituer un ensemble de fiches sur ces événements et ces périodes étudier une des périodes au programme en recherchant la documentation scientifique et pédagogique ; lister les principaux arguments des débats sur le sujet et faire un point de la question	- résumer ou présenter et analyser un ouvrage de documentation, de réflexion épistémologique, un catalogue d'exposition, un manuel - préparer une évaluation sommative (ensemble de dates d'événements) et une évaluation formative (étude de document) pour les élèves sur un point du programme de l'école fondamentale - rédiger une synthèse sur un point du programme débattu par les historiens - présenter et analyser un document d'actualité (« une » de quotidien, article de magazine, actualité d'un journal télévisé ou radiophonique,

	coloniales) Le mouvement révolutionnaire des esclaves de Saint Domingue et la guerre d'indépendance L'évolution de la société haïtienne et la dynamique des forces sociales au regard des conditions et des décisions politiques, économiques, sociales et culturelles nationales et internationales Les rapports de forces internationaux contemporains		caricature de presse), une œuvre d'art contemporaine, une publicité comme point de départ d'un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes - présenter les arguments d'un débat sur une question historique du programme liée à un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes
--	---	--	---

En éducation à la citoyenneté

La finalité de l'éducation à la citoyenneté, en lien avec la géographie et l'histoire, est de former des citoyennes et des citoyens, libres, conscients, critiques et actifs. Les étudiants-maîtres doivent donc connaître tous les textes qui régissent, tant au plan national qu'au plan international, les relations entre les hommes en société. Pour cela ils doivent maîtriser quelques notions élémentaires de science politique, de droit, d'économie, d'écologie et être capables d'interroger en permanence les textes à partir de la réalité et la réalité à partir des textes.

Pour se former et préparer les progressions et les leçons du premier cycle, l'étudiant-maître réfléchit à la familiarisation et à l'acquisition progressive des notions, des concepts, des règles (droits et devoirs) de la vie collective et sociale et des comportements qui y sont liés (éthique), en les rattachant autant que faire

se peut à des études de cas de la vie quotidienne en collectivité (école, commune, nation). Il maîtrise la signification et l'histoire de la devise et des symboles nationaux, ainsi que des symboles internationaux.

Pour l'enseignement en second cycle, l'étudiant-maître maîtrise l'organisation des institutions nationales et internationales et les textes qui les définissent, toujours rapportés à des études de cas prises dans l'actualité locale, nationale et internationale.

Le programme de la formation est défini comme suit, en fonction des thèmes du programme de l'école fondamentale.

Thème V. Connaissance de soi et des autres

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation
Maîtriser les questions d'identité individuelle et personnelle	Le semblable et le différent, l'identité	définir sur le plan philosophique et juridique les notions d'égalité et	- réaliser un portfolio sur les droits et les devoirs de l'enfant et du citoyen haïtien - réaliser, en lien avec le cours d'arts plastiques, une affiche sur les droits de l'enfant - présenter les arguments d'un débat sur une question de droits de l'homme liée à un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes
Maîtriser les questions de droit individuel et avoir un comportement en rapport	Le droit individuel et les règles collectives connaître et respecter les droits et les devoirs de l'enfant Les textes nationaux et	- définir sur le plan philosophique et juridique les notions de droit et de devoir ; étudier les textes nationaux et internationaux,	
Maîtriser les questions d'identité collective	L'identité nationale Les textes et les manifestations ayant trait à l'identité nationale (mémoire collective, commémorations)	définir sur le plan philosophique et juridique la notion d'identité nationale et étudier ce qu'elle implique du point de vue du droit des nationaux et des non-	
Maîtriser les questions de droit collectif et avoir un comportement en rapport	Les règles de la vie en communauté Les droits civils et politiques, les devoirs civiques, la Constitution Les textes nationaux et internationaux sur les droits	- réfléchir aux conditions de l'établissement d'un règlement de classe, d'école - étudier le texte de la Constitution et les principaux textes internationaux sur les droits	

Thème VI. Environnement social et économique

Objectifs	Contenus	Activités	Évaluation
-----------	----------	-----------	------------

Identifier et connaître les membres, les statuts juridique et fiscal, les droits et obligations, les activités sociales, économiques et culturelles de la cellule familiale Identifier et connaître le statut et le rôle des communautés locales, des collectivités territoriales et nationale	La cellule familiale Les activités et les services des communautés locales et des collectivités territoriales Les besoins des populations et les Les composantes de l'État haïtien et leurs actions en termes de garanties et de protection de la personne, des collectivités et des institutions, d'offre de services (aides, école...) Les institutions privées (associations, églises...) et leurs actions en direction des populations	mener une enquête locale sur ces différents éléments : - identifier les activités et les services des communautés locales et des collectivités territoriales ; les besoins des populations et les réponses publiques et privées en termes de services - étudier les composantes de l'État haïtien et leurs actions en termes de garanties et de protection de la personne, des collectivités et des institutions, d'offre de services (aides, école...) - identifier et connaître les institutions privées (associations, églises...) et leurs actions en direction des populations	réaliser un portfolio sur les composantes de l'État haïtien et leurs actions en termes de garanties et de protection de la personne, des collectivités et des institutions, d'offre de services
--	---	---	--

Identifier et comprendre les situations économiques, sociales, politiques et culturelles des populations	La protection de l'environnement Les problèmes de développement, de sous-développement et de respect de l'environnement	- réaliser une étude de cas sur la protection de l'environnement, en lien avec la géographie (réalisation d'une carte de synthèse) - réaliser un dossier de presse sur un problème de développement, de sous-développement et de respect de l'environnement	- présenter les arguments d'un débat sur une question économique pu sociale liée à un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes - réaliser un dossier de presse
--	--	--	--

Bibliographie

« Le paysage, décor ou enjeu ? » (1997). *Textes et Documents pour la Classe*, n° 738, juin 1997.

Anglade Georges (1976). *La géographie et son enseignement*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Anglade Georges (1982). *Atlas critique d'Haïti*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Groupe d'études et de recherches critiques d'espace.

Audigier François, Lagelée Guy (1989). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP.

Bance Adrien, Douyon Frantz, Simon Pierre A. (2012). *Notions de démocratie : proposition pour former des citoyens en Haïti*. Port-au-Prince / Montréal.

Brasseul Jacques (2007). *Introduction à l'économie du développement*. Paris : Armand Colin Cursus. 2011.

Brunet Roger (1987). *La carte mode d'emploi*. Paris - Montpellier : Fayard / Reclus.

Charlier Étienne D. (1954). *Aperçu sur la formation historique de la Nation haïtienne*. Port-au-Prince : Presses libres.

Costa-Lascoux Jacqueline (1991). *Le droit à l'école, l'expérience de l'éducation civique*. *Droit et Société*. n° 19.

Dejean Paul (1996). *Konstitisyon Repiblik d'Ayiti, 29 mas 1987*. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps.

Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick & Offenstadt Nicolas (2010). *Historiographies. Concepts et débats*. Paris : Folio histoire.

Dorsainville Luc & Dorsainvil Jean-Baptiste (1960-1961). *Abrégé d'histoire d'Haïti*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.

Fleurimond Wiener Kerns (2009). *Haïti de la crise à l'occupation : Histoire d'un chaos*. Paris : L'Harmattan (Tome II et III).

Grataloup Christian (2009). *L'invention des continents. Comment l'Europe a découpé le monde*. Paris : Larousse.

Hector Michel, Moïse Claude (1990). *Colonisation et esclavage en Haïti : le régime colonial français à Saint-Domingue (1625-1789)*. Port-au-Prince / Montréal : Éditions Henri Deschamps / CIDHICA.

Hurbon Laënnec (2001). *Pour une sociologie d'Haïti au XXI^e siècle*. Paris : Karthala.

Joachim Benoît (1979). *Les Racines du sous développement en Haïti*. Port-au-Prince : Imprimerie Deschamps.

Koubi Geneviève (dir.) (1995). *De la citoyenneté*. Paris : ITEC.

Lagelée Guy, Manceron Gilles (1998). *La conquête mondiale des droits de l'homme : présentation des textes fondamentaux*. Paris : Le Cherche Midi / Éditions de l'UNESCO.

- Ledan Jean (1996-2006). *À propos de l'histoire d'Haïti, saviez-vous que-*. Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
- Leduc Jean, Marcos-Alvarez Violette, Le Pellec Jacqueline (1994). *Construire l'histoire*. Toulouse : Bertrand Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées. 1998.
- Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.) (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Madiou Thomas (1989). *Histoire d'Haïti* (Tome I à V). Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
- Manigat Leslie François (2001). *Éventail d'histoire vivante d'Haïti : des préludes à la Révolution de Saint Domingue jusqu'à nos jours*. Port-au-Prince : CHUDAC.
- Matricon Jean, Roumette Julien (1989). *L'invention du temps*. Paris : Éditions de la Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Mathon Alix, Turnier Alain (1985). *Haïti, un cas, La Société des Baïonnettes*. Port-au-Prince : Éditions Le Natal.
- Moïse Claude (1988 et 1990). *Constitutions et luttes de pouvoir en Haïti, 1804-1987*. 2 Tomes. Montréal, Québec : Éditions du CIDIHCA. Réédition (2009). Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Oriol Michèle (1992). *Images de la Révolution à Saint-Domingue*. Port-au-Prince : Fondation pour la recherche iconographique et documentaire / Éditions Henri Deschamps.
- Oriol Michèle (2002). *Histoire et dictionnaire de la révolution et de l'indépendance d'Haïti, 1789-1804*. Port-au-Prince : Fondation pour la recherche iconographique et documentaire.
- Prost Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.
- Retaillé Denis (1997). *Le monde du géographe*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Roumégous Micheline (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Roy Fombrun Odette (1992). *L'Ayiti des Indiens*. Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
- Roy Fombrun Odette (2009). *Citoyenneté et violation de droits*. Pétionville : Fondation Odette Roy Fombrun pour l'éducation.
- Treillet Stéphanie (2011). *L'économie du développement. De Bandoeng à la mondialisation*. Paris : Armand Colin Cursus.
- Trouillot Michel-Rolph (1977). *Ti dife boule sou istwa d'Ayiti*. New York : Koléksion Lakansièl.
- Wesner Emmanuel (v. 1990). *La période nationale, 1804-1915*. Port-au-Prince.
- Zamor Rémy (1992). *Histoire d'Haïti de 1804 à 1884*. Port-au-Prince : Imprimerie Le Natal.

Présentation

En Haïti, la vague de réformes scolaires amorcée dans les années 80, dont la réforme Bernard, a modifié tout le curriculum scolaire. L'inscription de l'éducation physique et sportive (EPS) dans les principaux programmes de l'école haïtienne a, depuis les deux dernières décennies, conduit les décideurs éducatifs et leurs principaux partenaires à une réflexion de fond sur l'intégration effective des cours d'EPS dans la formation de l'enfant haïtien [e.g. le cas du Centre de Formation pour l'Ecole Fondamentale (CFEF)]. L'ajout d'un programme de didactique de l'EPS dans le curriculum de formation initiale accélérée des maîtres s'inscrit dans la continuité de ces initiatives, en vue de favoriser l'enseignement de l'EPS dans l'école haïtienne et, partant, sa prise en charge par les maîtres des deux premiers cycles du fondamental. Il en va, au regard des enjeux éthiques et politiques, d'une visée de transformation du comportement du jeune haïtien impactant jusqu'à sa vie d'adulte, notamment en matière de responsabilité citoyenne, d'autonomie, ou de santé. Ainsi peut-on considérer, avec Boileau et al. (1994) que « *L'éducation physique [...] participe au développement de la personne par la mise en œuvre de pratiques corporelles et des connaissances s'y rattachant, dans le but de contribuer à son éducation, à sa santé, et à sa qualité de vie dans tous les milieux et pour toute la vie* » (cf. également par exemple Sallis et al. 1999; Tomporowski 2003). Aussi, ce programme d'EPS pour la formation des étudiants-maîtres vise-t-il à doter du moyen d'impacter favorablement le développement des élèves du fondamental dans toutes ses dimensions, au travers de la pratique d'une variété d'activités physiques et sportives ou artistiques supports.

Dans le cadre de la formation initiale accélérée des maîtres (FIA), il convient de favoriser une appétence des étudiants-maîtres pour l'enseignement de l'EPS, via une compréhension des enjeux et de l'intérêt de cette discipline scolaire, notamment au regard des synergies éducatives à installer dans l'Ecole. Une logique de formation accompagnant chaque étudiant-maître dans une analyse en termes de coûts (investissement de l'enseignant...) et de bénéfices (impact sur les élèves, le groupe classe, la vie de classe...) quant à l'enseignement de l'EPS sera ici de nature à favoriser cette visée. Un outillage conceptuel ainsi que didactique et pédagogique visera en outre à doter les étudiants-maîtres des outils leur permettant de se lancer dans un enseignement régulier de l'EPS ainsi qu'à développer chez eux le sentiment d'être suffisamment armés pour oser se lancer dans une telle aventure. Les objectifs suivants seront plus précisément poursuivis :

- 5) Compréhension de l'intérêt éducatif de l'EPS et développement d'une attitude positive quant à cette discipline dans le curriculum de l'Ecole Fondamentale;
- 6) Compréhension des visées éducatives de l'EPS, au regard du développement de l'enfant, de l'accès au patrimoine culturel ainsi que de la prise en charge de son bien-être et de celui des autres [e.g. (Modèle d'Hellison (2003))];
- 7) Compréhension du distinguo existant entre sports, jeux traditionnels... en tant que pratiques sociales de référence et activités physiques et sportives ou artistiques dans le cadre de l'EPS;
- 8) Maîtrise des repères autorisant à fonder une programmation en EPS et, plus largement, un projet d'EPS;
- 9) Maîtrise de la démarche et des référents autorisant à mettre en œuvre une évaluation des élèves placée au service des apprentissages en EPS;
- 10) Maîtrise d'une logique d'enseignement intégrant, dans le cadre d'une approche par compétences, le développement des habiletés motrices ainsi que des attitudes et méthodes pour pratiquer et apprendre ou s'entraîner en activités physiques et sportives ou artistiques ;
- 11) Capacité à analyser et produire une trame d'enseignement ainsi que des situations d'apprentissage contextualisées fonction de cette logique-ci;

- 12) Capacité à enseigner les contenus correspondants, via une maîtrise des stratégies et habiletés d'enseignement ainsi que des modes d'organisation du cours d'EPS au fondamental et des aspects matériels.

Afin d'atteindre ces objectifs, la mise en œuvre du programme de Didactique de l'Education Physique et Sportive requerra une durée de 45h, consacrée aux domaines d'acquisition suivants :

- Didactisation des activités physiques et sportives ou artistiques et diversité des modalités pédagogiques correspondantes;
- Programmation des activités physiques et sportives, principes généraux et repères ontogéniques pour une particularisation;
- Erreurs, objectifs-obstacles et remédiations en EPS, repères généraux et repères spécialisés quant aux habiletés motrices;
- Paramètres de la gestion de classe en EPS;
- Elaboration de situations d'apprentissage et de progressions quant aux activités physiques et sportives ou artistiques en EPS.

Ces thématiques seront présentées ci-après selon la logique suivante :

- Thèmes et contenus;
- Objectifs d'apprentissage, précisant les changements durables qui doivent s'opérer chez l'étudiant-maître;
- Stratégies pédagogiques, c'est-à-dire suggestions de procédés, techniques et méthodes pédagogiques que les formateurs des IFM peuvent utiliser pour mettre les étudiants-maîtres en situation et les amener aux apprentissages visés;
- Exemples d'activités que formateurs et étudiants-maîtres doivent mener en classe ou à l'extérieur de l'école pour évaluer, régulièrement et/ou en fin d'étape les progrès réalisés, en vue d'atteindre les objectifs fixés et, partant, les compétences visées.

Domaine d'étude 1 :	Didactisation des activités physiques et sportives ou artistiques et diversité des modalités pédagogiques correspondantes
Durée :	5h

Thèmes / Contenus	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Les pratiques sociales de référence quant à l'EPS - l'exemple du sprint plat fédéral	▪ Permettre aux étudiants-maître de comprendre que l'EPS s'inspire de pratiques sociales de référence (sports, jeux traditionnels...) sans pour autant les reproduire à l'identique.	Temps 1 1) étude cas : étude comparative d'une pratique sociale de référence, le sprint en athlétisme, et d'une pratique scolaire correspondante	Les 2) des temps 1 et 2 de la démarche présentée ci-contre visent à des synthèses rendant compte de ce que les étudiants-maîtres ont compris Une synthèse restituant « à

2. Les pratiques scolaires des activités physiques et sportives ou artistiques - l'exemple d'une course de sprint en EPS	Repérer et formaliser le distinguo entre pratiques sociales de référence et pratiques scolaires des activités physiques et sportives.	2) synthèse introduisant le concept de transposition didactique, en vue d'un ajustement à des visées éducatives et aux caractéristiques des élèves Temps 2 1) mise en situation de pratique d'une activité scolaire de sprint et repérage de l'activité d'apprentissage requise par celle-là 2) stabilisation des étapes de cette activité (tâtonnements, échanges, représentation du problème rencontré, repérage d'une procédure, habileté permettant de la mettre à l'œuvre)	froid » le bilan opéré au terme de ces phases 2) peut constituer un 2^{ème} élément d'évaluation A terme, les étudiants-maîtres doivent pouvoir distinguer <i>a minima</i> pratiques sociales de référence et pratiques scolaires, expliquer les grandes lignes de la transposition didactique et leurs déterminants ainsi que l'activité d'apprentissage que suscite une pratique scolaire en activité physique et sportive ou artistique
3. Thèmes facultatif (approfondissement si les conditions le permettent) : La diversité des possibles en matière de modalités pédagogiques pour une pratique scolaire et un objectif déterminés - l'exemple d'une inspiration piagétienne en multi-bonds - l'exemple d'une inspiration vygotskyenne et brunerienne en multi-bonds - l'exemple d'une inspiration en prise avec la pensée de Gagné ou Famose en multi-bonds	- Permettre aux étudiants-maîtres de repérer et comprendre que pour une forme de pratique scolaire donnée l'on dispose d'une diversité de modalités pédagogiques - Comprendre les idées-clés des sources d'inspiration ci-contre évoquées - Analyser des situations d'apprentissage à partir de ces repères	Etude de cas : analyse comparative de 3 séquences d'enseignement dans l'activité scolaire de multi-bonds 1) compréhension de chaque logique de travail 2) repérage des éléments distinctifs 3) apports d'éléments théoriques éclairant la logique distinctive de chaque séquence étudiée (référénts théoriques mentionnés ci-contre)	Activités de réinvestissement : - analyse d'une séquence d'apprentissage relative une activité scolaire de lutte : repérage des éléments qui en particularisent la logique en regard de celles précédemment étudiées et justification du caractère distinctif de ces éléments en regard de ceux précédemment étudiés - esquisse d'une explication de la coexistence de ces divers possibles
Domaine d'étude 2 :		Programmation des activités physiques et sportives, principes généraux et repères ontogéniques pour une particularisation	
Durée :		6h (temps d'évaluation requérant un travail en présentiel de 3h)	

Thèmes / Contenus	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Programmatons et classifications des activités physiques et sportives ou artistiques (e.g. Trouillot,	Comprendre la problématique des classifications des activités supports aux	Apports de connaissances concernant les classifications	A partir d'un contexte d'exercice (stage) : description des possibilités de pratique, proposition

2010; 2013)	enseignements de l'EPS ▪ Connaître une diversité de clés de classification possibles ▪ Comprendre la logique d'une classification fonction des niveaux du cursus scolaire ▪ Maîtriser le principe d'une classification selon les attributs bioénergétiques, biomécaniques, bio-informationnels et psycho-socio-affectifs	▪ Etudes de textes relatifs aux classifications (e.g. Trouillot, 2010; 2013) ▪ Essais de classification fonction d'un ensemble d'activités physiques et sportives praticables et analyses de ces tentatives	d'une programmation d'activités physiques et sportives ou artistiques pour un niveau du cursus et justification de celle-là (production d'un support écrit et présentation orale suivie d'un temps de questions et réponses ainsi que de débat)
2. Repères ontogénétiques relatifs à l'endurance, à la force, à la vitesse et à la mobilité (e.g. Weineck, 1986)	▪ Connaître les différentes qualités physiques humaines ainsi que leurs facteurs constitutifs	▪ Apport de connaissances concernant l'idée d'ontogenèse ▪ Apports de connaissances relatives aux qualités physiques et de l'impact de l'ontogenèse sur celles-ci ▪ Exemples d'implications pratiques	Analyse des choix de pratique opérés dans les séquences analysées dans le domaine d'études 1 précédent sous l'angle de l'ontogenèse (explication des choix de pratiques opérés dans ces séquences) A partir d'un contexte concret d'exercice (stage) et en appui sur la programmation précédemment opérée et analysée (cf. ci-dessus), production une situation de pratique ou une séquence et justification au regard de l'ontogenèse (même logique de présentation que ci-dessus)
3. Repères ontogénétiques relatifs aux facteurs de la coordination motrice (e.g. Weineck, 1986)	▪ Différencier les éléments constitutifs de la qualité de coordination motrice ▪ Connaître l'impact de l'ontogenèse sur les potentialités des enfants quant à ces qualités physiques et comprendre les implications pratiques correspondantes (périodes critiques et périodes sensibles)		

Domaine d'étude 3 :	Erreurs, objectifs-obstacles et remédiations en EPS, repères généraux et repères spécifiques quant aux habiletés motrices
Durée :	6h

Thèmes / Contenus	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Evaluation et statut de l'erreur (e.g. Astolfi, 1997; Develay, 1992)	▪ Compréhension du distinguo entre erreur en tant que faute de l'élève ou	▪ Débat quant à la manière de considérer l'erreur dans l'apprentissage, à partir	Outre de possibles exercices d'application prolongeant les cas étudiés

	conséquence d'une faute de l'enseignant et erreur comme information à analyser pour spécifier un objectif d'apprentissage ▪ Compréhension de l'intérêt d'envisager l'erreur en tant que repère pour aider à apprendre	d'une étude cas en multi-sauts ▪ Synthèse sous forme d'un apport de connaissances concernant le statut de l'erreur à l'Ecole (dans le cadre d'un rappel du distinguo entre évaluations sommative et certificative, d'une part, diagnostique, formative et formatrice, d'autre part)	(cf. ci-contre), l'évaluation des acquisitions s'appuie sur des études de cas construits par les étudiants-maîtres à partir de leur vécu en stage : un comportement d'apprenant dans la pratique d'une activité physique et sportive ou artistique est ici décrite précisément, de sorte à activer les analyseurs construits en formation pour produire : 1) des hypothèses de cause du comportement observé, 2) un ou plusieurs objectifs de remédiation. Cas et analyses seront présentées oralement à partir d'un support écrit et donneront lieu à un temps d'échange et de questionnement.
2. Notion d'obstacle (e.g. Martinand, 1986; Develay, 1992)	▪ Compréhension de la notion d'obstacle au regard des apprentissages ainsi que de l'idée d'objectif-obstacle		
3. Typologie généraliste des erreurs et EPS (e.g. Astolfi, 1997)	▪ Maîtrise d'une typologie généraliste de sources d'erreurs, i.e. erreur liée : - à la compréhension des consignes - au décodage du contrat didactique - aux représentations - aux démarches - aux opérations - à une surcharge cognitive ou à la complexité - au transfert	▪ Etude de cas à partir de différents comportements dans une diversité d'activités physiques et sportives ou artistiques relevant des différents items de la typologie ci-contre, de façon à reconstruire celle-là ▪ Synthèse visant à stabiliser la typologie et les repères clés la concernant	
4. Analyse des obstacles et repères émanant des théories du contrôle et/ou des apprentissages moteurs (e.g. Fargier, 2006) (en guise d'approfondissement si les points précédents sont stabilisés)	▪ Connaissance des principales théories du contrôle et/ou des apprentissages moteurs ▪ Capacité à recourir à celles-ci pour fonder des repères spécifiques permettant d'analyser plus finement les erreurs des élèves relevant des rubriques « opérations », « surcharge cognitive ou complexité » et/ou « transfert » de la typologie généraliste ci-dessus évoquée	▪ Etude de cas en multi-sauts permettant de repérer que deux erreurs renvoyant au niveau des opérations de la typologie généraliste peuvent être liées à des causes diverses et susciter des remédiations distinctives ▪ Apport de connaissances quant aux théories du contrôle et/ou des apprentissages moteurs pour fonder des repères autorisant une analyse spécifique des réponses motrices	
Domaine d'étude 4 :		Les paramètres de la gestion de classe en EPS	
Durée :		18h	

Thèmes / Contenus	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. La dynamique situation	▪ Maîtriser une logique de	▪ Apport de connaissances	Production par les étudiants-

de référence / situation d'apprentissage en EPS au regard d'une approche par compétences	travail relevant de l'approche par compétences, associant, via l'évaluation, une situation problème complexe et un travail de ressources	et d'illustrations quant à la dynamique « situation de référence / situation d'apprentissage »	maîtres d'une dynamique de travail associant situation de référence et situations d'apprentissage (à partir d'un inventaire des situations de travail en multi-sauts étudiées en amont dans le module) en précisant les modalités d'organisation du travail au regard des règles, de l'aménagement de l'espace, de l'exploitation du matériel et de l'apport d'informations par l'enseignant, ainsi qu'en justifiant les choix opérés (en appui sur les éléments ci-contre explicités)
2. L'organisation du groupe classe au regard des règles et des transactions dans la classe (e.g. Méard et Bertone, 1998; Delignières et Garsault, 1993; Develay, 1996; Durand, 2001)	Pour faire vivre l'approche ci-dessus : ▪ Connaître différents types de règles ▪ Comprendre leur fonction sociale et opératoire et l'idée de contamination d'attitude au regard de la règle ▪ Comprendre deux logiques de travail du rapport à la règle (logique contraignante vs émancipatrice) et savoir en user à bon escient	▪ Apport de connaissances et d'illustrations quant aux types de règles, quant aux rapports à la règle, quant aux logiques de travail visant à faire évoluer un rapport à la règle ▪ Débat et échange quant aux conditions du recours à l'une ou l'autre des logiques ci-dessus évoquées ▪ Synthèse quant à ces conditions	Présentation orale de la production (à partir d'un support écrit) et de ses justifications, suscitant un temps de débat dans le groupe et une synthèse appelant à des régulations, des approfondissements...
3. L'organisation du travail au regard de l'espace et des matériels (e.g. Durand, 2001)	Pour faire vivre l'approche ci-dessus : ▪ Comprendre l'influence de l'organisation groupale et spatiale du travail sur les possibilités d'intervention enseignante ▪ Comprendre les usages possibles du matériel pour supporter l'organisation du travail et aider à apprendre ▪ Recourir à des repères pour penser une séquence d'enseignement en EPS	▪ Etude de cas à partir de résultats quant aux interventions de l'enseignant (en direction du groupe classe, d'un sous-groupe et d'un élève donné) selon l'organisation de la classe (ateliers vs vague) : essai d'explication par les étudiants-maîtres ▪ Synthèse et apports de compléments ▪ Apport de connaissances quant au rôle du matériel dans l'apprentissage à partir d'une étude de cas	
4. Les interventions ajoutées aidant à apprendre en activité physique et sportive ou artistiques (e.g. Bueckers, 1995)	Pour faire vivre l'approche ci-dessus : ▪ Connaître un éventail d'interventions visant à aider à apprendre [consignes, démonstrations, guidage physique, guidage physiquement limité, information d'action ajoutée, diversité des feedbacks (connaissance du résultat, de la	▪ Apport de connaissances offrant une synthèse quant aux types d'interventions ci-contre inventoriées	

	performance, feedback atténué, moyen, en résumé, hors limites...)		
--	---	--	--

5. La leçon d'EPS : dimensions pragmatiques - projet de classe, projet de cycle et leçon d'EPS - plan de leçon (prise en main, échauffement, corps de la leçon, retour au calme et bilan) - Leçon d'EPS et sécurité - Organisation de la classe en groupes de travail - Exemple d'outil organisationnel	▪ Appropriation d'un cadre de pensée de la leçon d'EPS au sein duquel peuvent s'inscrire les éléments éclairés en amont	Apport de connaissances ▪ quant au positionnement d'une leçon d'EPS en regard d'un projet éducatif à plus long terme ▪ quant à un plan type de leçon d'EPS (avec un zoom particulier sur le cas de l'échauffement) ▪ quant à la sécurité en et par l'EPS et à la conduite à tenir en cas d'accident ▪ quant à l'organisation de classes à grands effectifs en groupes de travail ▪ quant à la gestion d'un tournoi finalisant un cycle d'EPS	
---	---	---	--

Domaine d'étude 5 :	Elaboration de situations d'apprentissage et de progressions quant aux activités physiques et sportives ou artistiques en EPS
Durée :	10h

Thèmes / Contenus	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Activités d'évaluation
1. Progressions relatives à l'apprentissage d'une activité physique et sportive ou artistique en EPS (voir la sitographie ci-après)	▪ Elaboration d'une banque de situations de travail (d'apprentissage) par activité physique et sportive ou artistique ▪ Exploitation de cette banque de données pour concevoir des progressions par activité physique et sportive ou artistique compte tenu d'un objectif d'apprentissage donné	▪ A partir d'un exemple de situations relatives aux jeux de lutte, analyse des situations au regard de leurs attributs distinctifs et essai d'ordonnancement de celles-ci pour produire une progression visant à donner accès à cette activité ▪ Confrontation des progressions produites et de leurs justifications, mise en regard avec une progression préétablie, repérage des décalages et des aspects à réguler ▪ Réitération avec d'autres banques de données produites par les étudiants-maîtres (sitographie) ▪ Etude de cas visant à l'analyse d'une progression existante pour reconstruire la logique de travail ayant organisé l'enseignant	En appui sur ses expériences de terrain (stage), l'étudiant-maître produira une trame d'enseignement sur plusieurs séquences pour un niveau du cursus donné, ainsi qu'une préparation de leçon inscrite dans cette trame (objectifs visés, situations, avec but, consignes, aménagements matériels et humains, durées et critères d'évaluation) et une éventuelle synthèse quant à sa mise en œuvre effective et aux perspectives correspondantes... Ce qui pourra faire l'objet d'une présentation et d'un temps d'échange (type questions et réponses...), éventuellement d'un dossier à soutenir...
2. Trame générale d'apprentissage sur le cursus au regard de la pratique d'une activité physique et sportive ou artistique, de la mise en	▪ Elaboration des repères fondamentaux d'une progression selon les aspects essentiels de la mise en œuvre et des apprentissages en EPS	▪ Synthèse opérant un apport de connaissances quant aux grandes étapes à envisager dans une progression au fil du cursus (ou selon le(s) niveau(x) des	

place des rôles sociaux en prise avec cette pratique, de la mise en place des règles de fonctionnement, ainsi que des méthodes pour apprendre	▪ Maîtrise de ce système de repères pour analyser des séquences d'enseignement et les réguler ou en produire en appui sur une banque de situations de travail dans une activité physique et sportive ou artistique donnée	élèves)	
---	---	---------	--

Bibliographie

1) Sitographie quant aux banques de situations d'apprentissage en EPS

<http://www.ac-grenoble.fr/eps1/spip.php?rubrique41>

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_104013/discipline-eps-1er-degre-plan-de-site

<http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article3698>

http://www3.ac-clermont.fr/ienvichy1/bibli_peda/EPS/documents/Fichiers%20PDF/Document_synthese_lutte_ecole.pdf

2) Références

Adams, J.A. (1992). Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices, Dossiers EP.S, 13.

Astolfi, J.P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF éditeur.

Boileau, R., L. Chiasson, Demers, P., Guay, D., Larouche, R., Marcotte, G., Roy, R. (1994). L'avenir de l'éducation physique. Le temps de l'engagement. Montreal, Qc.: Editions l'Impulsion.

Bee, H., Boyd, D. (2003). Psychologie du développement, Les âges de la vie. Bruxelles : De Boeck Université.

Bruner, J.S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes. In : J.S. Bruner (ed.), Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF, 261-280.

Bueckers, M. (1995). L'apprentissage et l'entraînement des habiletés motrices et sportives. In : J. Bertsch, Le Scanff, C. (Eds.), Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages, Paris : PUF, p. 27-47.

Conférence des Ministères et de la Jeunesse et des Sports des Pays d'Expression Francophone (1992). L'éducation physique et sportive à l'école primaire. Paris : éditions Revue EP.S.

Delignières, D. Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS, Réflexions prospectives, Transversalité, utilité sociale et compétence. Revue EP.S, 242, 9-13

Develay, M. (1996). Donner du sens à l'école. Paris : ESF éditeur.

Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement, Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique, Paris : éditions Revue EP.S.

Eisenbeis, J. Touchard, Y. (1995). L'éducation physique et sportive à l'école, L'éducation à la sécurité. Paris : Editions Revue EP.S.

Famose, J.P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP.

Famose, J.P., Durand, M. (1988). Aptitudes et performance motrice. Paris : éditions Revue EP.S.

- Fargier, P. (1997). Pour une éducation du corps par l'EPS. Paris : ESF éditeur.
- Fargier, P. (2006). EPS et apprentissages moteurs. Paris : Vigot.
- Gagné, R.M. (1962). The acquisition of knowledge. *Psychological Review*, 69, 355-365.
- Guthrie, E. R. (1952). *The Psychology of Learning*. New York: Harper and Row.
- Guyotot, G., Jacquemoud, C. (1985). Les activités athlétiques à l'école ou comment l'enfant construit l'athlétisme. Paris : Robert.
- Hellison (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Education*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Hubiche, J.L., Pradet, M. (1993). Comprendre l'athlétisme, sa pratique et son enseignement. Paris : INSEP.
- Martinand, J.L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne : Peter Lang. 49
- Méard, J.A., Bertone, S. (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Paris : PUF.
- Piaget, J (1967). La psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Collin.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris : Alcan.
- Piaget, J. (1974). La prise de conscience. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. Paris : PUF.
- Piasenta, J. (1987). L'éducation athlétique. Paris : INSEP.
- Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre ?. Paris : PUF.
- Sallis, J., Mckenzie, T., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., Rosengard, P. (1999). Effect of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **70**, 127-134.
- Schmidt, R.A. (1993). Apprentissage moteur et performance. Paris : Vigot.
- Temprado, J.J., Laurent, M. (1995). Approches cognitive et écologique de l'apprentissage des habiletés motrices en sport. In : H. Ripoll, J. Bilard, M. Durand, J. Keller, M. Levêque, P. Therme, *Psychologie du sport, Questions actuelles*. Paris : Éditions Revue EP.S, 223-236.
- Tomprowski, P.D. (2003). Cognitive and behavioral responses to acute exercise in youth: a review. *Pediatric Exercise Science*, 15, 348–359.
- Trouillot, W. (2010). Manuel d'éducation physique à l'usage des instituteurs haïtiens. Port-au-Prince, Haïti : éditions Zèmes.
- Trouillot, W. (2013). Intégration de l'éducation physique et sportive dans le système éducatif haïtien. *Rencontre*, 28-29, 156-162.
- Vygostky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In : B. Schneuwly, J.P. Bronckart (eds.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Weineck, J. (1986). Manuel d'entraînement. Paris : Vigot.

Durée : 60 heures

Volume hebdomadaire : 3 h

Présentation

Le programme de didactique de l'éducation artistique et culturelle est destiné aux étudiants-maîtres. Il répond aux objectifs du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, de professionnaliser le métier d'enseignant. Il participe donc de la volonté dudit Ministère d'opérer des réformes dans le système de la formation initiale des enseignants en vue de la rendre plus performante et en assurer la qualité pour un plus grand nombre de futurs enseignants.

Dans le milieu scolaire haïtien, l'éducation artistique et culturelle est traitée en parent pauvre, quand elle n'est pas tout simplement ignorée. Cette discipline n'a pas l'importance accordée aux matières fondamentales comme les mathématiques, le français, le créole ou les sciences expérimentales. On peut comprendre pourquoi, chez nous, pour bien des enfants, l'éducation artistique se termine avec la Maternelle. Dans le curriculum de l'enseignement fondamental, il n'y a pas de programme d'éducation artistique et culturelle. Et pourtant, les arts et la culture mobilisent la totalité des facultés de l'enfant. Ils interpellent à la fois l'intelligence, l'affectif et le sensible, sollicitent son corps, mettant ainsi en éveil toutes les dimensions de l'enfant comme personne humaine. En outre, la pratique des arts et des activités culturelles donne au jeune de l'école fondamentale l'occasion de découvrir, à partir de sa création et celle d'autrui, des rapports au monde, des compréhensions de la réalité et une meilleure connaissance de soi, plus ou moins perceptibles dans les autres disciplines. Elle contribue également au plaisir de l'élève d'avoir conçu lui-même un projet personnel, de s'être engagé dans une démarche et d'avoir réalisé une création d'ordre « artistique ».

Puisque l'éducation artistique et culturelle mobilise la personne dans toutes ses dimensions, elle ne peut qu'être bénéfique aux autres matières. Aussi est-elle non seulement une discipline autonome, dans la mesure où elle donne lieu à des activités pour elle-même et par elle-même, mais encore contribue-t-elle aux autres disciplines en développant une dimension transversale qui favorise les situations d'apprentissage.

En conséquence, la didactique de l'éducation artistique et culturelle se doit de créer des situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser toute opportunité de rencontre entre l'artistique et le culturel avec les autres matières scolaires.

Toute éducation artistique et culturelle dirige en premier lieu son attention vers une intégration totale de l'apprenant dans son milieu, tout en lui fournissant les outils intellectuels nécessaires pour s'ouvrir de manière critique à d'autres milieux. C'est pourquoi le cours de didactique concernant l'éducation artistique et culturelle tient compte de l'âge des élèves, de leur environnement social et culturel. Celui-ci n'est pas isolé. Il se développe au sein d'une collectivité qui lui assure des connaissances et des savoir-faire pratiques, d'une part, et façonne ses attitudes et ses comportements, de l'autre.

L'éducation culturelle et artistique regroupe les différents champs artistiques et culturels reconnus comme éléments du patrimoine commun de l'humanité. Elle réunit un ensemble de disciplines telles que l'éducation musicale, les arts plastiques (dont l'histoire de l'art, le cinéma, la photographie), la danse, le théâtre, etc. L'éducation artistique et culturelle, en tant qu'elle participe à la formation intellectuelle et esthétique des enfants et des jeunes, joue un rôle fondamental dans la valorisation d'eux-mêmes, dans la relation à l'autre, en ce sens qu'elle promeut la diversité des avis et des prises de position. Elle conduit à interroger le travail de l'autre, à le respecter et, par conséquent, à respecter l'autre dans sa différence. Elle suscite la curiosité intellectuelle des élèves quant aux enjeux esthétiques, artistiques et culturels, valorisant leurs diversités et leurs origines multiples.

En ceci, elle favorise l'acquisition de compétences transversales qui peuvent être mobilisées dans les autres domaines d'apprentissage de l'élève.

Compétences visées

Le programme de didactique d'éducation artistique et culturelle vise à développer chez les étudiants-maîtres les compétences nécessaires en vue de répondre efficacement aux tâches d'enseignement qui les attendent auprès des élèves de l'école fondamentale. Au terme de leur formation initiale, il est attendu des étudiants-maîtres qu'ils soient capables de :

- Planifier, préparer et conduire les cours d'éducation artistique et culturelle dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental
- Avoir une connaissance générale de la didactique des arts plastiques et une maîtrise de la terminologie élémentaire qui la caractérise
- Connaître les milieux culturels haïtiens et leurs productions artistiques
- Interroger l'incidence du patrimoine haïtien, ici très important, et les exploitations possibles sur le plan artistique
- Définir le rôle crucial de la pratique en arts plastiques comme une opportunité d'articuler le faire et la pensée.
- Acquérir des savoir-faire, voire des postures artistiques

De façon spécifique, la formation en didactique de l'éducation artistique et culturelle doit amener l'EM à

- Concevoir et mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage favorisant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences d'ordre artistique chez les élèves de l'école fondamentale
- S'engager lui-même dans des processus de création artistique pour mieux en mesurer les enjeux et faciliter la transposition en classe. Découvrir dans un projet, l'incidence et l'intérêt d'une démarche d'ordre artistique
- Créer des situations d'apprentissage qui stimulent l'esprit créatif de l'enfant et sa sensibilité esthétique
- Proposer des activités favorisant l'implication des parents et de la communauté dans les apprentissages artistiques et culturels
- Utiliser correctement le matériel didactique dans la conduite des activités d'enseignement-apprentissage
- Mettre en œuvre des stratégies et concevoir des outils pour évaluer tant les apprentissages dans les domaines spécifiquement artistiques et culturels que les compétences transversales développées par les élèves

- Acquérir les principes de base de formes artistiques diverses et développer sa connaissance des arts tant étrangers qu'haïtiens
- Contribuer à l'inventaire du patrimoine culturel haïtien

Organisation

Pour réaliser l'ensemble des compétences visées, le programme de didactique de l'éducation artistique et culturelle s'articule autour de trois domaines d'études d'une durée totale de 36 heures.

Le patrimoine national haïtien : il s'agira de fournir aux EM les méthodes nécessaires à l'enseignement du patrimoine comme matière scolaire. Il sera aussi question de sensibiliser l'étudiant-maître sur ce qu'est le patrimoine national et susciter en lui le sens du bien commun national, tant matériel qu'immatériel.

- 4) Les arts visuels (arts plastiques, cinéma, photographie, gravure, travail sur l'image, etc.) : l'étudiant-maître doit acquérir des savoir-faire dans la didactique des arts visuels et savoir engager la réflexion qui sous-tend toute pratique d'ordre artistique.
L'accent sera mis particulièrement sur les arts plastiques. Ces savoir-faire et cette mise à distance nécessaire à la réflexion lui permettront d'avoir les compétences nécessaires pour planifier les séquences d'enseignement-apprentissage et trouver les stratégies adéquates pour intégrer les contenus du programme dans les pratiques artistiques et culturelles de l'élève.
- 5) Musique et chant : cette composante englobe la pratique de chants et le solfège. L'étudiant-maître sera amené à construire un savoir-faire expressif chez chaque élève tout en l'aidant à écouter le paysage sonore et construire la capacité à entendre et lire les notes de base en musique. Pour ce faire, il doit lui-même acquérir ne serait-ce que certaines techniques de base afin de pouvoir assurer avec efficacité l'initiation de l'enfant dans ces deux importants domaines d'expression artistique et culturelle.

Chaque domaine d'étude présente clairement les contenus notionnels à enseigner, les objectifs d'apprentissage qui y sont reliés et un ensemble de stratégies pédagogiques que les formateurs peuvent utiliser pour amener les EM à s'approprier les divers éléments du programme. Enfin, il est suggéré des exemples d'activités pour évaluer le degré de réussite des étudiants-maîtres dans l'apprentissage des différents thèmes du programme.

Pour faciliter l'exécution du programme d'études, il est proposé un certain nombre de références documentaires artistiques que les formateurs pourront consulter pour préparer et illustrer leurs cours. Les étudiants-maîtres y trouveront aussi des éléments pertinents pour approfondir et enrichir les notions vues en classes et préparer les travaux d'évaluation.

Description du programme d'études

Domaine d'étude : Le patrimoine national haïtien

Durée : 12 heures

Volume hebdomadaire : 2 heures

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Évaluation
1. La Notion de patrimoine 2. Les lieux de mémoire : leur sens, leur rôle et leur importance. (2 heures) 3. Étude de la signification sociale et culturelle des contes, chants et proverbes haïtiens (2 heures) 4. Visite et étude de	- Définir la notion de patrimoine et énumérer les différents types qui existent. - Connaître et décrire les principaux lieux de mémoire haïtiens; savoir comment les apprécier et les mettre en valeur. - distinguer et apprécier le patrimoine matériel et immatériel haïtien à partir du thème précédent. - Explorer le patrimoine artistique et artisanal - Découvrir des liens entre le	- À l'aide d'ouvrages et des exemples concrets, faire comprendre ce que c'est que le patrimoine et comment l'enseigner - A partir de visites ou de documents (ouvrages, cd, dvd, projection d'images), montrer l'importance et le rôle des lieux de mémoires; des foyers ou ateliers artisanaux - A l'aide de documents (recueil de chants, ouvrages, cd, dvd, projection d'images) et d'exemples tirés dans le quotidien, amener l'étudiant-maître à faire la différence en patrimoine matériel et patrimoine immatériel - À l'aide de certains textes théorique, montrer à l'étudiant-maître comment préparer une séquence de cours en patrimoine Grâce à des enquêtes sur les actions et les réalisations sociales des Églises dans la communauté, tirer des conclusions de par vous-mêmes.	- À partir de projection d'images, questionner les EM sur certains monuments et habitudes culturelles du pays - Proposer aux EM de produire un travail de terrain sur les particularités de leur région d'origine et qui selon eux peuvent être considérées comme patrimoine matériel ou immatériel - Demander aux EM de préparer en groupe et de présenter des séquences d'enseignement sur les éléments du patrimoine haïtien. Évaluer et amender les productions et les prestations des groupes.

foyers ou ateliers artisansaux (2 heures)	patrimoine et l'art d'aujourd'hui	- Imaginer des transpositions d'activités patrimoniales dans le champ artistique contemporain	
5. Les liens sociaux créés par les principales religions du pays (4 h)	- Expliquer le patrimoine religieux et montrer l'importance des religions dans la cohésion sociale		
6.1 Le Vodou,			
6.2 Le Catholicisme		Présentation des exposés et des tables rondes relatifs à ces modes d'expressions culturelles;	
6.3 Le Protestantisme			
6.4 Caractéristiques des lieux de cultes		Organisation des activités susceptibles de les mettre en évidence.	
5. Étude de certaines manifestations culturelles haïtiennes. (2 heures)	- Connaître les différentes manifestations culturelles et leur signification : carnaval, rara, fêtes champêtres et patronales, jeux collectifs traditionnels - Saisir le patrimoine ludique - Apprécier le patrimoine alimentaire et culinaire		

Domaine d'étude : Enseignement-apprentissage des arts plastiques	
Durée : 12 heures	Volume hebdomadaire : 2 heures

Durée de 12h trop courte (je propose un minimum de 24h)

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Évaluation
1. Notions diverses, domaines d'exploitation spécifiques à la didactique des arts plastiques (? heures) 10h au lieu de 2	- Découvrir les enjeux et le sens des arts plastiques, les notions à aborder (espace, temps, lumière, couleur, matière, le corps, le support)	- Développer le rôle de la pratique où, pour l'étudiant-maître qui s'adonne à l'expérimentation, interfèrent l'exploitation des outils, des matériaux et la pensée sous-jacente - À l'aide des textes théoriques découvrir le sens et les enjeux des arts plastiques - Proposer aux élèves-maîtres des exercices rapides sur les notions à aborder	- Apprécier le discours tenu, de l'élève maître, sur sa production - Evaluer la capacité à adapter les théories acquises durant le cours à des situations d'enseignement
2. Constructions de cours, dispositifs à exploiter, phase de verbalisation (? heures) 8h au lieu de 2	- Comprendre le rôle de l'incitation en arts plastiques. Comment déclencher une envie de pratiquer et le plaisir de s'engager dans un processus de création? Comment imaginer un dispositif particulier de cours? Comment concevoir la « prise de risque » dans le cadre d'un cours d'Arts plastiques?	- Savoir amener l'étudiant-maître à développer un projet personnel par rapport à une problématique posée. Savoir exploiter la phase de regroupement, l'affichage des travaux et la prise de parole des étudiants - Favoriser la confrontation des avis. - Amener l'étudiant-maître à transposer ses propres expériences de création à celle de ses élèves - Amener l'étudiant-maître à imaginer et à proposer des séances d'arts plastiques (avec possibilité de répartir les étudiants-maîtres en groupes de 4 ou 5. Assigner à	- Etablir les principaux paramètres d'évaluation par rapport à une problématique posée dans le cadre d'une proposition de cours - Faire présenter quelques cours : évaluation par les pairs, commentaires et consolidation par le formateur
3. Découverte et			

exploitation des divers domaines d'investigation en arts plastiques (...heures) 6h au lieu de 4	- Prendre en compte le milieu socioculturel de l'élève dans sa production plastique - Comprendre l'importance de la communication dans la didactique des arts plastiques Exploiter la phase de verbalisation dans le cours d'arts plastiques — - Découvrir les divers domaines d'investigation : la trace et son support, la couleur, l'image, l'objet, le collage/ assemblage - Décrire et commenter des images ou des œuvres d'art, repérage formel et chronologique - Analyser des images appartenant à des registres très différents	chaque groupe la tâche de préparer une séance sur les arts plastiques). -Inciter l'étudiant-maître à PRATIQUER à titre personnel -Amener l'étudiant-maître à constituer un dossier (voire un journal de bord) de ses propres travaux, des transpositions possibles en classe, - Par des incitations à la prise de parole, à l'expression orale et à la communication, par des jeux de rôle, amener l'étudiant-maître à voir l'importance de la communication entre les élèves dans l'enseignement des arts plastiques - À l'aide des images faisant partie des pratiques artistiques et culturelles haïtiennes, amener l'étudiant-maître à se les approprier et à les réutiliser - Conduire à la création d	- Demander à chaque étudiant de produire un écrit de deux à trois pages sur une œuvre d'art et une réflexion sur sa(ses) production(s) (mise à distance sur son processus de création) . - Commenter et évaluer le travail accompli, la mise à distance. - Apprécier le cheminement parcouru Evaluer l'aptitude à articuler des images de référence aux propositions de cours
4- Exploitation des références artistiques, utilisation du patrimoine haïtien, connaissance d'œuvres d'art étrangères. Appréhension des caractéristiques formelles			

(4 heures)		images à partir de lectures individuelles - Demander à répertorier des images, les classer selon des critères différents (formels, thématiques, historiques, ...) - Jouer sur les détournements	
-------------------	--	---	--

Domaine d'étude : Enseignement-apprentissage du chant et de la musique

Durée : 12 heures

Volume hebdomadaire : 2 heures

Thèmes (Contenu)/Durée	Objectifs d'apprentissage	Stratégies pédagogiques	Évaluation
1. Chant et musique (2 heures) Importance de l'apprentissage du chant et de la musique dans la formation des enfants de l'école fondamentale de base	- Réaliser que l'activité musicale priorise la culture de la voix et de l'écoute et participe des activités corporelles et du langage en apportant à l'enfant des moyens de communication et d'expression de soi. - Former sa voix de manière progressive et contrôlée	- Placer l'EM dans une situation ludique pendant quelques minutes où il prendra lui-même initiative de chanter. Ce qui l'amènera à prendre conscience que chanter est une attitude expressive naturelle. - Préparer l'étudiant en vue de chanter par un échauffement vocal simple	- Demander à l'étudiant-maître de mobiliser de façon autonome les habitudes corporelles pour chanter (posture physique, aisance respiratoire, anticipation, etc.).
2. Culture vocale (4 heures)	- Identifier des		- Dans une classe simulée et par des

--	--	--	--

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Outre la bibliographie donnée dans le cadre du module :

Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical, une pédagogie évolutive*. Paris : L'Harmattan.

Arnold Antonin, L'ensemble de ses films su l'art et la culture haïtienne.

Ardouin, I. (1995), « Du dessin aux arts plastiques ». In Develay, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éd., Coll. Pédagogies.

Baudry, Y. (1995). *Image de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris : ESF éd., Coll. Pédagogies.

Beaulieu, D. (dir.). (1993). *L'enfant vers l'art*. Paris : Éditions Autrement.

Becmeur, Y. (1989). « Du dessin aux arts plastiques ». In *Le français d'aujourd'hui*, No 88, Paris, Association des professeurs de français.

Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image; du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF éditeur.

Dupoirier, E. et H. D. Schajer. (1994). « L'identité régionale. Problèmes théoriques. Perspectives politiques ». In *L'Identité politique*. Paris : PUF.

Gaillot, B-A. (1986). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique* : Paris : PUF.

Gascon, Lise. (2010). *Le théâtre dans ma classe, c'est possible!* Montréal : Chenelière éducation.

Gillie-Guilbert, C. et L. Fritsch. (2001). *Se former à l'enseignement musical, approche didactique et pédagogique*. Paris : Armand Colin

Gonthier, J. (2000). *Dessein et Dessin*. Paris, ESF éditeur.

Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette éducation

Leniaud, J.-M. (1997). « Le patrimoine récupéré. L'exemple de Saint-Denis ». In *Pour une histoire culturelle*. Paris : Éditions Le Seuil.

Lagoutte, D. (2000). *Les Arts plastiques, contenus, enjeux, finalités*. Paris : Arman Colin.

Mathieu-Batsch, C. (1995). *Invitation à la créativité*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Michaux, Y. (2000). *Enseigner l'art, L'artiste et les commissaires*. Paris : Jacqueline Chambon - Rayon art.
- Miller, R. (1998). *La structure du chant : pédagogie systématique de l'art du chant*, Paris : Cité de la musique
- Rosoor, C. et J-M. Thauré. (1993). *Opéras pour enfants*, Paris : Institut de pédagogie musicale et chorégraphique
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Van Sull, V. (1992). *Osez la musique ! Eveil des enfants au plaisir de la musique*. Bruxelles; Éditions Labor.
- Wallon, H., Cambrier A. et D. Engelhart. (1990). *Le dessin de l'enfant*. Paris : PUF

Remarques générales concernant la révision du curriculum

Ces remarques font suite aux recommandations faites par les experts évaluateurs du curriculum révisé par les experts du CIEP et de la FONHEP.

Il est précisé que jusque-là l'évaluation des curricula en Haïti est très pauvre. Après de conditions sociohistoriques du contexte haïtien, il est fait état des points positifs de ce curriculum revisité :

- 1) L'existence d'un curriculum unique adéquat, adapté et institutionnalisé
- 2) La combinaison pragmatique de la pédagogie par objectifs, et l'approche par compétences
- 3) Le respect des dimensions diachronique et synchronique
- 4) Le mode de composition et de structuration (ordonnancement) des contenus est globalement correct
- 5) L'emphasis sur les caractéristiques culturelles et cognitives est correcte
- 6) L'emphasis sur les dimensions pédagogique et organisationnelle de la salle de classe est correcte, bien que ~~l'absence de la dimension interactionniste est remarquée.~~

Toutefois, l'ensemble des experts du CIEP et de la FONHEP estiment que, pour le curriculum, il ne pourrait s'agir d'une simple rénovation mais d'un complet remaniement qui nécessiterait à lui seul un lourd travail qui n'était pas prévu et compté dans leur charge.