RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTERE DE l'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

MODULE DE DIDACTIQUE GENERALE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNENTS DU FONDAMENTAL

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

2008-2014

Préparé par :

Gédéon LUCKNER

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL

Pierre Enocque FRANCOIS

Wilson Fritz SAINT-FORT

Michel-Ange AUGUSTIN

Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- **La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)**
- **La Coordination Générale de l'EPT**

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Paul Renel CANGE

Françoise CROS

-I-

INTRODUCTION

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

Les compétences visées sont au nombre de deux:

1) Doter l'étudiant-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. 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.

   Capacités : Comprendre les liens unissant contenus et situation pédagogique

   Saisir les relations entre les disciplines (inter et transdisciplinarité)

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.

   Capacités : Savoir construire ses leçons

   Distinguer ce qui est propice comme contenus scolaires selon les apprentissages des élèves

-II-

DIDACTIQUE: DEFINITION ET OBJET

Objectifs:

A la fin de ce chapitre, l'étudiant-maître devra être capable de:

- ✧ Distinguer la didactique générale de la didactique disciplinaire
- ✧ Préciser l'objet de la didactique générale
- ✧ Expliquer le passage du savoir savant au savoir appris (la transposition didactique)
- ✧ Expliquer les différentes relations liant l'enseignant, l'élève et le savoir.
- ✧ Expliquer le rôle, le comportement de l'enseignant et de l'élève vis-à-vis du savoir.
- ✧ Expliquer l'influence des modèles pédagogiques sur l'approche didactique.

Durée de l'activité: 5 heures

Mise en train:

Comme il s'agit du premier cours, après les présentations d'usage et tout ce que requiert l'introduction d'un premier cours, le formateur demande aux étudiants-maîtres de fournir deux mots ayant la même racine que didactique. Sans doute, ils donneront ‘’didacticiel et autodidacte’’. Ensuite, il leur demandera de les définir. Chacun tentera de donner sa propre définition. En effet, toutes les bonnes définitions contiendront l'idée de l'enseignement. De là, leurs yeux commenceront par s'ouvrir pour découvrir que la didactique a à voir avec l'enseignement.

Activité des étudiants-maîtres

La classe se repartit en groupes de quatre (4) à six (6) membres pour répondre aux questions qui suivent. Mais avant de commencer à réfléchir en groupe, les étudiants-maîtres passeront cinq (5) minutes à lire silencieusement les questions.

1. D'où viennent les connaissances ou savoirs qu'on enseigne à l'école?
2. Quelles seraient les différentes étapes franchies par ces savoirs avant d'atterrir dans la salle de classe? En d'autres termes, quelles seraient les différentes transformations subies par ces savoirs avant d'atteindre les élèves?
3. Quelles relations entretiennent l'enseignant, l'élève et le savoir? Essayer de schématiser ces rapports.
4. Que pensez-vous de cette déclaration de Cousinet (1959): «Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend»
5. Pourquoi d'après vous, toutes les disciplines ne s'enseignent-elles pas de la même manière?
6. Dans la situation enseignement-apprentissage, l'enseignant attend-il quelque chose de l'élève et vice versa? Quoi par exemple?
7. Comment appelez-vous un acte oral ou écrit où deux (2) parties exposent leurs attentes réciproques?
8. En quoi la façon dont l'enseignant perçoit l'élève (soit comme un tonneau à remplir de connaissances, soit comme un être disposé à apprendre, etc.) peut-elle influencer son mode d'enseignement et même l'atmosphère de toute la classe?

Le formateur peut accorder trente (30) minutes environ aux groupes pour qu'ils répondent à ces questions. Ensuite, tous les petits groupes réunis se divisent en deux grands groupes pour mettre en commun ce qu'ils ont trouvé. Ces deux (2) grands groupes éliront chacun un coordonnateur (chairman), un secrétaire et un porte-parole. Apres quelque quinze à vingt minutes de réflexions communes au niveau des groupes, chaque porte-parole ira présenter les résultats de son groupe. Tout cela, sous le leadership du formateur.

A partir des résultats de ces travaux de groupe qui représentent les ''déjà-là'' des étudiants-maîtres, le formateur aménagera du temps pour structurer les nouvelles notions ou nouveaux savoirs eu égard aux objectifs d'apprentissage fixés au début. Il (le formateur) pourra s'inspirer de la rubrique ci-dessous: ''apport notionnel du formateur'', des documents en annexes au module, des ouvrages et sites cités dans la bibliographie et la sitographie ou de toute autre documentation fiable. L'essentiel, il tachera d'être le plus simple, clair et compréhensible possible.

Apport notionnel du formateur

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 (didactique disciplinaire).

- 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 de la situation pédagogique.

- 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. Par exemple, on parle de la didactique des mathématiques, de la didactique du créole, de la didactique de la géographie, etc. Elles s'inscrivent également 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,

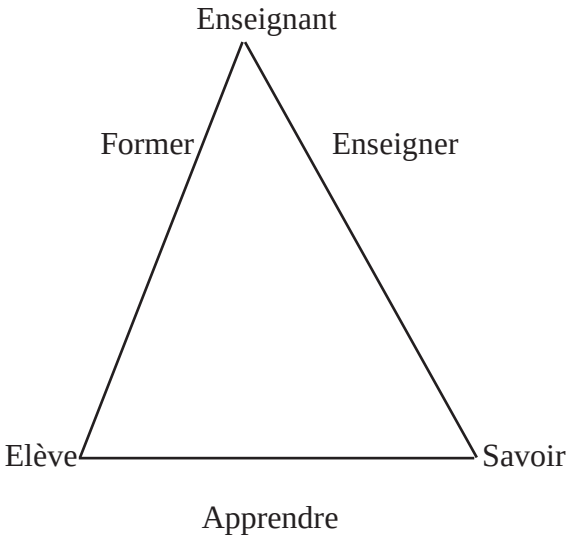
- sur la gestion de l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

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. Ces concepts et éléments sont:

Le 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. Le triangle didactique schématise les relations entre enseignant, élève et savoir et peut se présenter comme suit:



Il montre ce que tout enseignant doit opérer 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 doit se situer au centre de ce triangle tenant en mains ses trois sommets de manière équilibrée et harmonieuse. Ce faisant, il devient alors le médiateur de l'acquisition du savoir par l'élève.

Le contrat didactique

Ce concept a été introduit en mathématiques par le chercheur 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. En conséquence, les enjeux institutionnels représentent un arrière fonds des activités scolaires.

La dévolution

Etroitement lié au contrat didactique, ce concept a été également introduit par le chercheur mathématicien Guy Brousseau. C'est 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 des consignes qui lui permettent d'atteindre l'espace d'intéressement des élèves.

La transposition didactique

La transposition didactique est une véritable construction 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 scientifique),
- le savoir à enseigner (les programmes scolaires officiels),
- le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de la salle de classe).

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 », puis, «savoir enseigné». Par exemple si nous prenons une discipline telle que l'histoire, la transposition didactique se réalise ainsi:

1) Un historien communique les résultats de sa recherche à ses pairs (les autres chercheurs historiens) en publiant un article dans une revue scientifique.

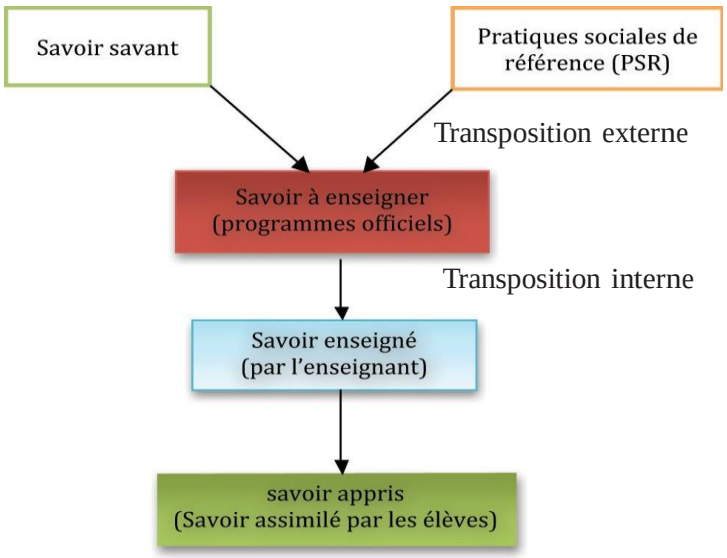
2) Un journaliste spécialisé en fait un article de vulgarisation.

3) Le rédacteur d'un manuel d'histoire se réfère à la publication précédente.

4) Un enseignant d'histoire s'inspire du manuel pour monter une séquence didactique sur l'objet de l'article scientifique de l'historien.

Alors, le savoir au niveau de la séquence didactique montée par l'enseignant est le savoir enseigné qui est plus qu'une simple réduction descendante du savoir savant, mais une reconstruction originale de ce savoir.

Cependant, les savoirs savants ne constituent qu'une ressource, parmi d'autres possibles, pour l'élaboration des contenus académiques ou scolaires. Il y a des enseignements dans lesquels le savoir de référence n'est pas le seul savoir savant, soit parce que ce savoir n'existe tout simplement pas (c'est le cas de l'éducation physique par exemple), soit parce que la finalité d'un enseignement le porte à privilégier une autre référence. Prenons un autre exemple, quand on étudie en Education civique, les élections en tant qu'événements politiques, cela s'inscrit dans le cadre du droit qui selon Audiger (1999, cité dans Clerc, Minder et Roduit, 2006) est une pratique sociale de référence (PSR), c'est-à-dire un ensemble d'activités sociales réelles. Voila pourquoi, en schématisant les sources du savoir à enseigner qui doit se transformer en savoir enseigné, puis en savoir appris et même en savoir restitué (au niveau des élèves), il faudrait le faire ainsi:



La situation didactique

La situation didactique 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 (situation adidactique), 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 qui 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.

Evaluation formative

Le formateur peut soumettre aux étudiants-maîtres un test de niveaux I et II (voir la taxonomie de Bloom) sur les notions vues. En expliquant, ils doivent être libres d'utiliser leurs propres mots. Il leur suffit d'exprimer les idées avec clarté, fidélité et précision.

Activité de réflexivité

Pour augmenter constamment sa performance et son efficacité, il est fortement recommandé au formateur de cultiver des pratiques réflexives. Par exemple, après chaque chapitre ou section, il devra se poser ces questions:

- A quel pourcentage ai-je aidé mes apprenants à atteindre leurs objectifs d'apprentissage? (D'où l'importance des évaluations formatives!)
- Ou, à quel pourcentage ai-je aidé mes apprenants à développer les compétences visées?
- En quoi ai-je été excellent?
- Qu'est-ce qui mérite d'être amélioré dans mon enseignement au niveau de cette séquence afin d'aider mes apprenants à optimiser leur niveau d'apprentissage: devrai-je donner aux plus faibles une rétroaction descriptive individuelle ou en groupe, etc.?

- Comment vais-je exécuter les décisions d'améliorations prises? A ce point, il s'agit d'opérationnaliser les décisions d'amélioration. Par exemple, s'il a pris la décision de donner une rétroaction descriptive aux groupes ou à des groupes ou à un groupe d'étudiants-maîtres, il devra se poser ces questions et y répondre à l'écrit (il s'agit d'une planification):
  - Quand vais-je commencer?
  - Avec qui vais-je commencer?
  - Comment vais-je procéder pour chaque groupe ou chacun?
  - Quels sont les résultats escomptés?
  - Quels sont les indicateurs de ces résultats?
  - Etc.

Remarque: Le formateur devra encourager les étudiants-maîtres à faire de même dans leurs propres pratiques d'enseignement.

-III-

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 1er et au 2ème cycle
- ✧ Dégager les liens entre les différentes disciplines enseignées à chaque niveau (de la 1ère à la 6ème)
- ✧ 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
- ✧ Utiliser le programme officiel en vue d'organiser une planification annuelle ou trimestrielle de cours, une séquence[1] ou «leçon».

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

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

Thème #1: Le curriculum d'études de l'école fondamentale de base haïtienne: Finalités – Objectifs – Plan d'études (1er et 2ème cycles)

[1] *Une séquence comporte: des objectifs ou compétences visées, les séances consacrées à la mise en œuvre de ces objectifs ou compétences, des activités de compréhension et de production, des activités d'évaluation, des supports, etc.*

Durée de l'activité : 3 heures

Mise en situation et activité de l'étudiant-maître

Ecoutez! Si les parents envoient les enfants à l'école, c'est l'Etat qui élabore les curricula, les programmes, etc. Alors, quelles sont les finalités de l'éducation haïtienne, quels sont les buts qui doivent conduire à leur réalisation à ces finalités, quels sont les objectifs de l'école fondamentale haïtienne? - La classe passe environ cinq à dix minutes à dire ce qu'elle pense à partir de ce que chacun sait ou croit savoir des concepts finalités, buts éducationnels.

Pour une meilleure régulation, le formateur distribue le texte des encadrés ci-dessous et demande à chaque étudiant-maître de le lire attentivement pour ensuite dresser un tableau de trois colonnes où on portera respectivement: les finalités[2], les buts et les objectifs de l'Ecole Fondamentale haïtienne. (20 mns)

Ensuite, ils se mettront par groupe de deux(2) pour comparer les résultats. Chacun cherchera à prendre en considération les avis différents du sien pour arriver à obtenir un texte commun.

Texte à communiquer aux étudiants-maîtres

Le curriculum d'études de l'école fondamentale de base haïtienne: Finalités – Objectifs – Plan d'études (1er et 2ème cycles)
Un curriculum d'études est un système qui comprend en général les éléments suivants: les finalités et les buts de l'éducation, les objectifs pédagogiques, les contenus notionnels à enseigner, les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, des suggestions d'activités à mener, le temps nécessaire pour réaliser les activités, les modalités d'évaluation proposées pour vérifier l'atteinte des objectifs. S'y ajoutent les ressources (manuels scolaires, moyens d'enseignement et divers supports didactiques) nécessaires à la conduite des activités d'enseignement-apprentissage.

---

[2]***Les finalités*** *sont déterminées généralement au niveau politique. Le pouvoir appuyé ou pas par différents groupes de pression énonce un ensemble d'intentions relatives à des orientations ou à des valeurs propres à la société. Ces finalités de l'éducation qui se situent au niveau le plus général concernent la formation et le développement de l'être humain dans tous les domaines: intellectuel, affectif, physique, moral, social, esthétique et professionnel. Contrairement au but, les finalités de l'éducation sont si générales qu'il est impossible de les atteindre à l'intérieur d'un cours. L'ensemble des finalités de l'éducation s'échelonne ainsi sur plusieurs années et leur atteinte exigera la sélection, la formulation et la conduite de plusieurs buts ainsi que la mise en œuvre de nombreux moyens.*

Les buts *(et certains objectifs) sont précisés au niveau de la gestion de l'éducation (administrateurs, fonctionnaires, spécialistes, etc.). Ces buts qui doivent conduire à réaliser les finalités de la politique éducative sont traduits généralement à l'intérieur d'un champ ou d'un programme en particulier. Alors que les finalités sont de l'ordre du désir ou du vœu, les buts comportent déjà des éléments d'analyse et une certaine gestion du temps.*

Les objectifs *(et certains buts) sont déterminés au niveau de la réalisation de l'action éducative. Les objectifs expriment les résultats des actions entreprises pour atteindre les buts proposés au niveau de la gestion. (Lebrun, N. et Berthelot, S., Plan pédagogique, De Boeck Université et Editions Nouvelles, 1994, p 12)*

L'école fondamentale haïtienne appartient au champ éducatif formel où l'action éducative se doit d'être consciente, planifiée et délibérée. Il en découle la nécessité d'efforts bien pensées et systématiques de la part de tous les agents éducatifs pour aider les élèves à s'approprier les savoirs, savoir-faire et savoir-être définis dans les différents programmes d'études constituant le curriculum. En conséquence, l'exécution correcte des programmes doit reposer sur une vision claire des objectifs et offrir aux élèves un ensemble d'expériences d'apprentissages pertinentes et significatives.

Les finalités de l'éducation haïtienne

Partant d'une philosophie humaniste et pragmatique, l'école fondamentale haïtienne se veut nationale. Elle vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de modifier les conditions physiques naturelles, de créer les richesses matérielles et de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles, morales et spirituelles. Elle représente un facteur d'intégration et de cohésion et pour cela, vise à réconcilier le jeune écolier avec son environnement culturel, social et économique. Cette école nouvelle a pour mission de développer également le sens des responsabilités et l'esprit communautaire. Elle constitue un instrument de développement et intègre dans son contenu les données de la réalité haïtienne comme elle apporte à l'environnement le changement et le progrès nécessaires.

L'école haïtienne, telle qu'on la conçoit, est un processus global et continu de formation humaine et individuelle qui intègre tous les aspects d'une formation complète et harmonieuse. C'est pour cette raison que la formation du jeune haïtien comprend à tous les niveaux:

- ✧ L'éducation physique et sportive
- ✧ La formation morale, civique, religieuse
- ✧ Le développement du patriotisme et de la conscience nationale
- ✧ L'initiation à la science et à la technologie
- ✧ La préparation au travail et à la vie active
- ✧ L'entrainement aux activités productives et au processus du développement

Pour ce faire, l'école haïtienne dite nouvelle repose sur les principes de base suivants:

- ✧ La démocratisation
- ✧ La gratuité de l'enseignement
- ✧ La garantie de l'éducation par l'Etat
- ✧ L'obligation scolaire
- ✧ La liberté de l'enseignement
- ✧ L'orientation de l'éducation vers le développement

Les objectifs éducatifs qui découlent de ces options et orientations fondamentales se résument en:

- ✧ La réalisation de la scolarisation universelle d'ici l'an 2015
- ✧ La lutte contre l'analphabétisme de la population adulte
- ✧ L'intégration de l'éducation dans les activités socio-économiques nationales
- ✧ L'amélioration qualitative de l'enseignement et la rénovation du contenu
- ✧ La promotion de l'identité nationale et des valeurs culturelles

Les objectifs de l'école fondamentale

Découlant des principes fondamentaux de l'éducation haïtienne, l'École fondamentale devrait permettre à l'enfant, entre autres:

1) Assimiler des connaissances générales, scientifiques et techniques en vue de développer ses capacités d'apprentissage et d'adaptation aux nouveaux domaines d'études
2) Maitriser les instruments essentiels de communication de base tels que l'expression orale et écrite, le calcul, le dessin etc.
3) Développer les facultés d'observation scientifique, d'analyse, de synthèse ainsi que l'esprit critique et le sens de l'initiative
4) Favoriser des attitudes et comportements positifs vis-à-vis du changement de l'environnement et du développement socio-économiques
5) Se familiariser avec le monde du travail et se préparer à la vie active
6) S'imprégner de valeurs morales, sociales et spirituelles élevées

***Note pour le formateur**. Dans le texte, au lieu de porter «buts», l'auteur a préféré «objectifs éducatifs». Néanmoins, compte tenu des caractéristiques des éléments de cette rubrique et conformément à la définition du ''but'' donnée dans la note d'en bas de page, le formateur acceptera le contenu de la rubrique «objectifs éducatifs» dans la colonne des buts des tableaux des étudiants-maîtres.*

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

L'enseignement ne peut s'améliorer sans la connaissance et la compréhension par l'enseignant de ce qui doit être appris par les élèves grâce à sa médiation. Ainsi, la connaissance du contenu disciplinaire des matières scolaires inscrites au programme d'études de sa classe est un élément indispensable à la formation de l'enseignant. La maîtrise du contenu intègre la capacité de l'enseignant à identifier les principales connaissances et habiletés essentielles de la discipline et la capacité à organiser conceptuellement la matière.

En Haïti, l'enseignement de base comprend six années d'études réparties en deux niveaux: le premier cycle (1ère – 4ème) années et le deuxième cycle (5ème et 6ème années). L'organisation de chaque discipline et les liens opérés entre les matières à ces deux niveaux ont une influence déterminante sur les façons de penser et d'agir des enseignants.

Durée de l'activité : 3 heures

Mise en train et activité de l'étudiant-maître

Le formateur interroge les étudiants-maîtres: «Savez-vous qu'au niveau des programmes de l'Ecole Fondamentale, les matières sont liées les unes aux autres? Pensez-vous qu'une bonne maitrise de ces liaisons soit indispensable pour un enseignement efficace? Apres quelques minutes de réflexion et de discussion, la classe se repartit en groupes de quatre (4) à six (6) pour lire le texte inscrit dans les encadrés ci-dessous. Comme tâche, les groupes doivent dessiner des diagrammes sagittaux où ils montreront les relations et la complémentarité des programmes d'études enseignés à chacun des deux premiers cycles dans la formation globale de l'élève de l'enseignement fondamental. Ils en prépareront trois:

- ✧ Un pour la 1e et la 2e année.
- ✧ Un autre pour la 3e et la 4e année.
- ✧ Un dernier pour la 5e et la 6e année.

N-B.

- Les données se trouvent dans le texte à lire. Il suffit de bien lire pour pouvoir les extraire.
- Le formateur supervisera (en circulant dans la salle) les travaux pour donner un peu d'orientation aux groupes. Il s'en tiendra beaucoup plus aux relations qu'aux formes (cubes, cercles, etc.). Les groupes peuvent se montrer très originaux au niveau des formes. Mais quant aux relations, toutes celles qui sont mentionnées dans le texte doivent être indiquées par des flèches dans le ou les sens établi(s).

Texte à communiquer aux étudiants-maîtres

Le premier cycle

Comme nous l'avons signalé, le premier cycle embrasse les cours de la 1ère à la 4ème année. Cette étape marque l'intégration de l'enfant à la scolarité obligatoire. Au premier cycle l'enfant est âgé de 6 à 10 ans. Dans son développement, il est selon Piaget (1966) au stade de la pensée intuitive. Il vit donc une période au cours de laquelle il tente d'émettre des hypothèses ou de formuler des bases de raisonnement par rapport aux caractéristiques des objets ou des phénomènes qu'il rencontre.

Pour les enfants en classes de 1ère et 2ème AF, il est proposé 24 à 25 heures d'apprentissage scolaire par semaine. Le tableau 1 titré «Plan d'études» qui est tiré du Curriculum de l'École Fondamentale donne un aperçu des matières enseignées à ce niveau et leur durée.

Ces classes représentent avant tout le niveau des apprentissages premiers où l'enfant apprend à parler, à lire et à écrire. Lecture et langage doivent donc être intimement liés tout le long du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'apprendre aux enfants à communiquer dans une situation donnée et à lire des textes simples.

À ce niveau, il est essentiel que les mots et les phrases simples que les enfants prononcent ou lisent aient un sens pour eux. De même, l'écriture est liée à la lecture et au langage. C'est pourquoi l'enfant de ces classes doit apprendre à tracer la lettre dès que le phonème dont elle est le symbole a été isolé et acquis. Après avoir prononcé des mots qui contiennent le phonème et les avoir écrit au tableau noir, l'enseignant devra amener l'élève à reproduire correctement et lisiblement la lettre ainsi découverte. L'enseignement fondamental haïtien étant bilingue, toutes les prescriptions pédagogiques énoncées pour l'apprentissage de la triade langage-lecture-écriture en français sont valables pour la langue créole.

Pour l'élève des 1ère et 2ème AF, écrire c'est aussi imiter, c'est dessiner, c'est-à-dire s'exprimer aussi artistiquement qu'il le désire. Le dessin développe la faculté d'observation de l'enfant et lui fournit le moyen de traduire ses représentations de la vie par des figures traduisant les objets qui l'entourent. Cela nous amène à parler des exercices physiques réalisés à travers le travail manuel et autres activités.

En effet, il faut se rendre à l'évidence que les exercices physiques constituent un excellent moyen de développer la réflexion, d'affirmer les perceptions, d'exercer les habiletés et d'entretenir les qualités d'adresse, de décision et de patience.

1ère et 2ème années

L'élève de 1ère et 2ème AF comprend beaucoup plus lorsqu'il manipule des objets, construit des choses, démonte et remonte des outils. Ces opérations manuelles s'exercent autant dans les travaux dirigés qu'en calcul. C'est pourquoi dans l'apprentissage du calcul en ces classes, les acquisitions doivent beaucoup plus miser sur les habiletés sensorielles. L'élève des 1ère et 2ème AF doit apprendre à lire, écrire et grouper des nombres d'une suite et maîtriser les techniques opératoires sur ces nombres. Il doit être capable aussi de tracer différents types de lignes, d'angles et de construire des figures simples.

Par ailleurs, si les activités physiques sont un des moyens d'exercer les qualités d'adresse et de persévérance, l'éducation morale contribue également à développer ces qualités et bien d'autres attitudes. Autrement dit, le faire agir doit prendre son élan dans le vouloir. En conséquence, l'enseignant doit guider l'enfant de 1ère et 2ème AF à reconnaître les normes sociales et positives propres à la communauté, ainsi qu'à faire preuve de tolérance, de solidarité et de justice à l'école, en famille et au sein de la collectivité. Il faut donc amener l'enfant à se réaliser par la vertu, c'est-à-dire par l'habitude de bien agir.

Enfin, il ne faut pas négliger en 1ère et 2ème AF les matières scolaires que constituent le chant (l'éducation musicale en général) et la récitation. Le chant est une forme d'expression orale qui donne à chacun l'occasion d'exprimer sa sensibilité et de s'épanouir. De plus, le chant constitue un puissant stimulus pour le travail intellectuel, tout comme il permet à l'esprit de se détendre après un effort particulièrement difficile, par exemple, après une leçon de calcul. Il facilite aussi une meilleure articulation des sons. Il en est de même de la récitation qui vient soutenir l'apprentissage du langage. Apprendre aux enfants à réciter des comptines et des poèmes courts permet de renforcer l'expression orale dans l'une ou l'autre des langues de communication, qu'il s'agisse du Créole ou du Français.

Destiné au formateur pour mieux orienter les groupes

L'articulation de toutes les matières scolaires qui devraient être inscrites au cours des 1ères et 2ème AF peut se traduire par le schéma suivant.

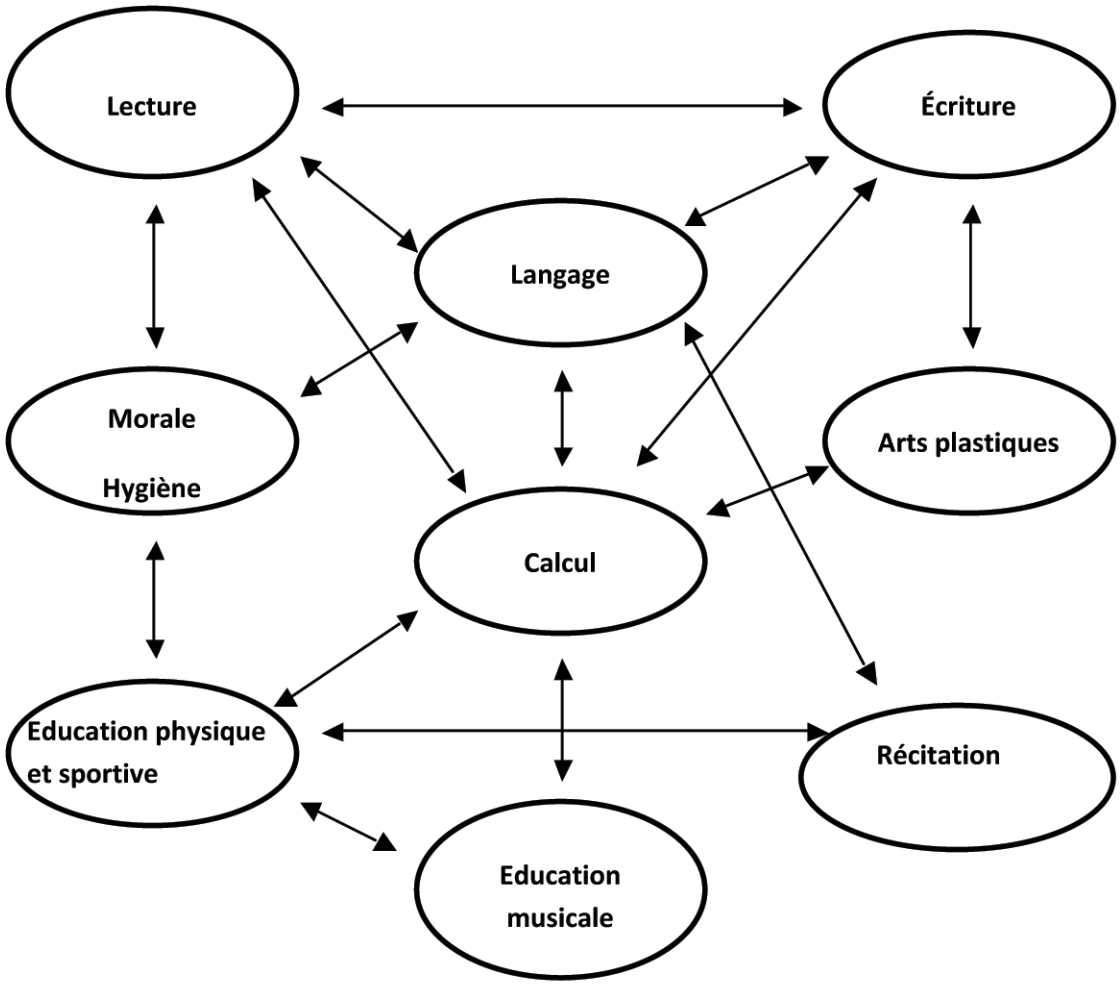


Schéma 1: Articulation entre les matières enseignées en 1ère et 2ème années fondamentales.

Texte à communiquer aux étudiants-maîtres

3ème et 4ème années

Les classes de 3ème et 4ème AF sont, quant à elles, fréquentées par des enfants normalement âgés de
9 à 10 ans, voire 11 ans. Dans son développement, l'élève de ces classes est au début de la période opératoire concrète. Il est donc capable d'effectuer des opérations qui impliquent des structures mentales qui lui sont propres. Ces deux classes représentent dans le déroulement de l'école fondamentale une étape de consolidation et d'approfondissement des apprentissages de base initiés au niveau des

premières années.

Au niveau du premier cycle, les matières scolaires gravitent autour des disciplines fondamentales que sont les langues de communication (Français et Créole) et les mathématiques. Lecture, écriture, conjugaison, orthographe et syntagmes élémentaires écrites ou parlées sont, en plus du calcul, les clés qui permettent de consolider les connaissances et habiletés acquises au cours des 1ère et 2ème AF. S'y ajoutent les disciplines d'éveil comme l'histoire, la géographie et les sciences d'observation qui viennent élargir l'horizon de l'enfant.

Les exercices d'observation et de manipulation recommandés en 1ère et 2ème AF doivent être poursuivis et amplifiés en 3ème et 4ème AF, car c'est par l'observation que l'élève apprend à connaître son environnement, à reproduire en images la réalité vue et réfléchie. D'où l'interrelation entre la géographie, les sciences et le calcul.

De même en histoire, l'enfant lit et apprend les récits des gloires du pays à travers la lecture et de là, on cultive son sentiment patriotique en leçon de morale et d'instruction civique.

Destiné au formateur pour mieux orienter les groupes

L'enchaînement de toutes ces matières en 3ème et 4ème pourrait se traduire par le schéma ci-après.

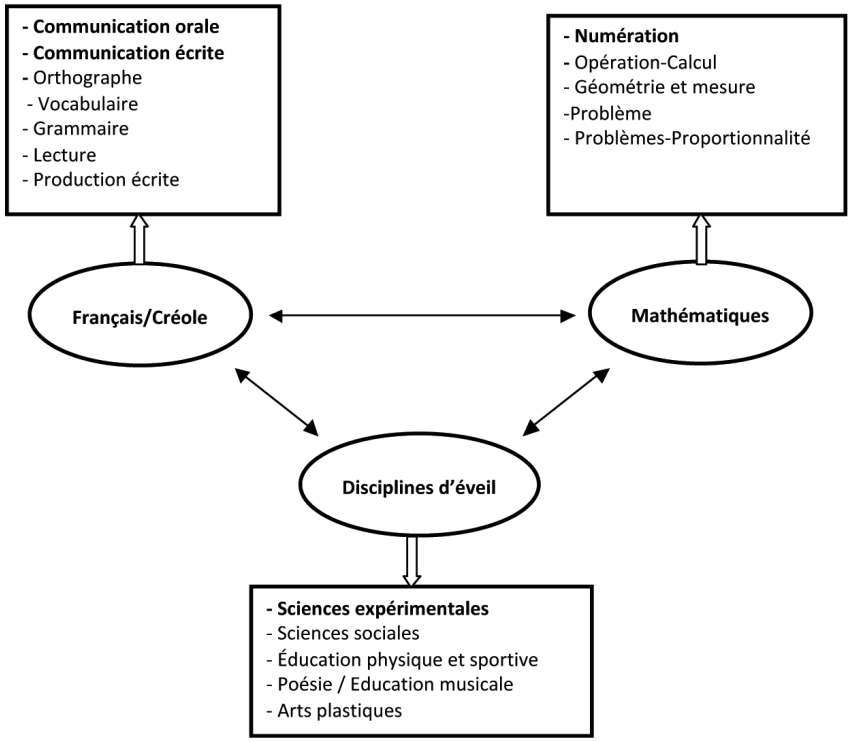


Schéma 2: Articulation entre les matières scolaires en 3ème et 4ème années fondamentales

Texte à communiquer aux étudiants-maîtres

Le deuxième cycle de l'enseignement fondamental

Le deuxième cycle est celui de l'accomplissement des apprentissages de base réalisés à l'école fondamentale. Il est fréquenté par des jeunes de 11 à 12 ans. L'élève des classes de 5ème et 6ème AF est déjà capable d'effectuer des opérations concrètes et s'achemine progressivement vers la période des opérations formelles. Il n'a plus besoin de se référer à une réalité concrète et manipulable, mais apprend à raisonner à partir d'éléments abstraits. Sa pensée n'est plus centrée sur les propriétés des objets ou des phénomènes observables, mais plutôt sur la formulation d'hypothèses portant sur le possible et le probable.

Ce cycle, suivant le plan d'études de l'Ecole Fondamentale est caractérisé par l'ajout aux matières scolaires de la 3ème et de la 4ème AF de nouvelles matières toutes orientées vers la formation pratique des élèves. Il s'agit notamment des sciences physiques et chimiques, de la chorégraphie ou du théâtre, de l'athlétisme. L'observation et l'étude des plantes et des animaux, de leur mode de vie donnent aux élèves des idées et opportunités de création.

Pour l'enseignant du deuxième cycle, toutes ces matières doivent être des occasions pour aider les élèves à développer les compétences visées en expression orale et écrite, en mathématique et pour les amener à maîtriser les méthodes propres à la démarche scientifique dans l'explication des phénomènes et dans la résolution des problèmes résultant des interrelations homme-milieu.

Destiné au formateur pour mieux orienter les groupes

Le schéma qui suit décrit les liens organiques qui existent entre les différentes matières scolaires enseignées au deuxième cycle.

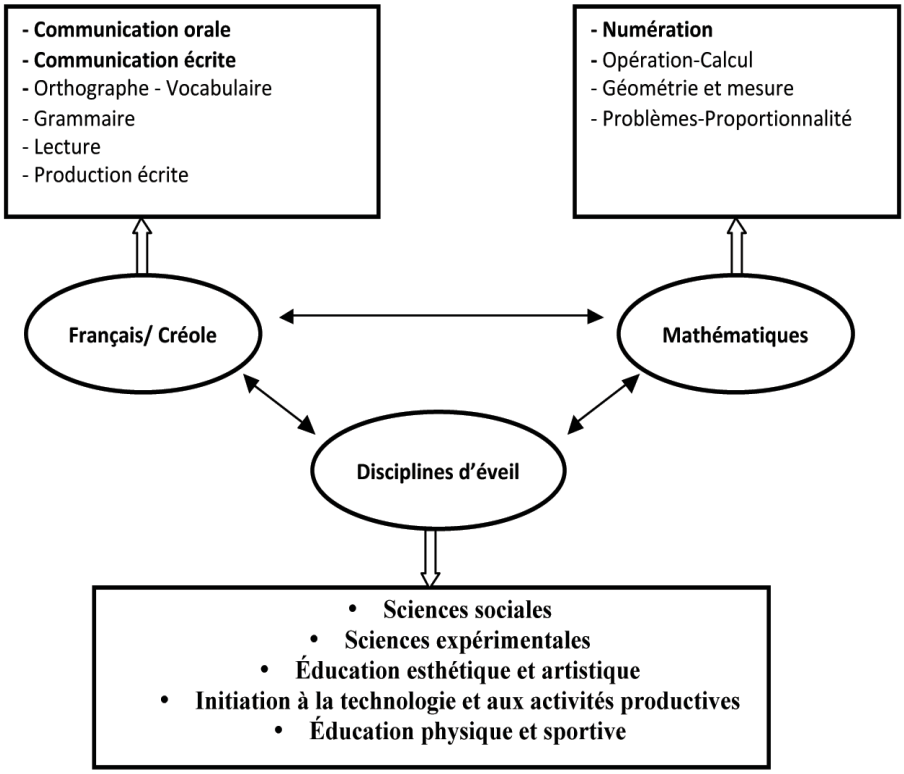


Schéma 3: Articulation des matières scolaires enseignées au 2ème cycle

Apport notionnel

Le formateur apportera les précisions nécessaires à partir des graphes qui lui sont destinés. Il peut les distribuer aux groupes pour autocorrection ou, il peut faire une correction globale (au tableau) avec la participation de la classe.

Evaluation formative

Demander à chaque étudiant-maître d'expliquer oralement à partir de ses graphes corrigés, les relations et la complémentarité des programmes d'études enseignés à l'un des trois groupes vus (1ère et 2ème années, 3ème et 4ème années, 5ème et 6ème années fondamentales).

Critère d'évaluation

Les relations et la complémentarité sont établies dans leur totalité avec précision.

Thème # 3: De la nécessité de bâtir une nouvelle génération de programmes d'études pour l'école fondamentale de base haïtienne

NB : Ce thème peut paraître ne pas concerner directement la formation initiale des enseignants. Toutefois, étant donné la rapidité et la fréquence de modifications des programmes de tout système éducatif, il est nécessaire de sensibiliser les enseignants sur deux points : d'une part, sur l'instabilité des savoirs scolaires liés à la recherche et aux décisions politiques, d'autre part, pour les préparer à une appropriation critique des programmes et à une éventuelle réforme. Néanmoins, si la formateur juge qu'il n'est pas utile ou qu'il n'a pas le temps pour assurer ce thème, il peut passer au thème suivant.

Durée de l'activité : 2 heures

Mise en train et activité de l'étudiant-maître

Comparant la réalité de l'école fondamentale haïtienne exprimée à travers ses programmes avec les finalités et objectifs relatifs, un auteur a produit la réflexion suivante:

‘’Les programmes d'étude des deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne datent des années 80 avec la reforme de Bernard qui proclame l'institutionnalisation de l'école fondamentale avec une structure différente des enseignements Primaire et Secondaire que connait le pays depuis les années 1800. N'ayant pas été réactualisés ces programmes, aujourd'hui, ne répondent plus aux besoins d'apprentissage des élèves et sont beaucoup décriés par les enseignants, les encadreurs pédagogiques et les parents d'élèves.

En effet, de par leur présentation et structure, les programmes d'études ne constituent que de simples listes de contenus disciplinaires à transmettre durant l'année scolaire. Les finalités éducatives telles qu'elles sont présentées sont intéressantes mais, depuis, rien n'est fait pour les réaliser. Il n'est pas différent pour les objectifs pédagogiques visés ou des résultats attendus en termes de compétences à développer chez les élèves.

Une autre lacune des programmes en vigueur est la non intégration d'innovations pédagogiques majeures comme l'éducation à la vie familiale et en matière de population (EVF/MP), l'éducation relative à l'environnement ou l'éducation à la paix et à la citoyenneté. Ces nouvelles disciplines qui transcendent les matières traditionnelles ont pourtant fait l'objet d'expérimentation et de plusieurs sessions de formation dans le milieu scolaire.

La conséquence négative de ces insuffisances est la difficulté qu'ont les maîtres à planifier des situations d'apprentissage pertinentes pour les élèves, c'est-à-dire qui ont du sens et les mo-

tivent à apprendre. Les expériences éducatives vécues par les enfants en dehors de l'école ne sont pas exploitées par les enseignants.

Dans un tel contexte, le renouvellement des programmes de l'enseignement de base devient un impératif urgent pour le système éducatif haïtien. Quel que soit le modèle curriculaire qui sera retenu par les autorités scolaires haïtiennes, l'on ne pourra occulter les approches pédagogiques nouvelles, comme l'approche par les compétences, qui se développent dans le cadre de ce mouvement de renouvellement de processus enseignement-apprentissage avec un accent particulier sur les nouvelles méthodes d'enseignement et la pédagogie de l'intégration.

La vision de programmes d'études axés sur les compétences est une évolution majeure par rapport aux programmes basés sur des objectifs liés à des contenus des disciplines. Dans l'approche par compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'apprenant, mais sur une intégration par l'apprenant des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, signifiantes pour l'élève et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte (Louis et Bernard, 1999).

Selon cette perspective, la compétence est le résultat de la mobilisation par l'élève d'un ensemble de connaissances déclaratives (savoirs théoriques se rapportant à des faits, à des principes, à des lois, etc.), de connaissances procédurales (se rapportant aux démarches et procédures) et de connaissances conditionnelles (se rapportant aux conditions d'exécution) en vue de la réalisation efficace d'une action ayant des conséquences sur son environnement et sur son adaptation à la vie d'adulte. La compétence est donc un état, une capacité à agir, et non une action particulière.

En conséquence, pour bâtir une nouvelle génération de programmes d'études pertinents pour l'école fondamentale haïtienne, les concepteurs des programmes devront envisager des référentiels de formation qui reposent sur:

1) l'intégration des trois types de connaissances qui permettent l'expression des compétences;

2) la transversalité de ces connaissances par rapport aux disciplines d'enseignement;

3) l'implication active de l'élève dans la réalisation de ses apprentissages.

Suite à la lecture de ce texte, les étudiants-maîtres se mettent par groupes de deux pour réaliser ces activités. (60mns)

1. Ils disent comment Louis et Bernard (1999) définissent les compétences?

2. Ils précisent les trois types de connaissances qui se mobilisent pour développer une compétence. (La notion de compétence sera considérée de nouveau dans le chapitre traitant de la préparation de la leçon.)

3. Ils disent ce à quoi se réfère chacun de ces savoirs.

4. A l'aide de certains programmes de l'école fondamentale que les aide à trouver le formateur, ils analysent et évaluent la véracité et la pertinence du texte. En d'autres termes, ils cherchent à découvrir à quel point le problème soulevé dans le texte est réel et exige vraiment une solution? (Il leur faut des preuves tirées de leur analyse des programmes. Ils peuvent s'inspirer aussi des composantes du plan d'études ci-dessous)

Plan d'études aux 1er et 2ème cycles de l'EF.

DISCIPLINE	1 ère AF		2ème AF		3 eme AF		4 éme AF		5ème AF		6 ème AF		Total	
	H	Ann.	H	Ann.	H	Ann.	H	Ann.	H	Ann.	H	Ann.	H	Ann.
1. CREOLE	7	210	7	210	5	150	5	150	4	120	4	120	32	960
Communication orale	2	60	2	60	1	30	1	30	1	30	1	30	8	240
Communication écrite														
Lecture- Graphisme	3	90	3	90	2	60	1	60	1	30	1	30	11	330
Orthographe-vocabulaire	1	30	1	30	1	30	2	30	1	30	1	30	7	210
Grammaire														
Production écrite	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	6	180
2. FRANÇAIS	4	120	4	120	4	120	4	120	5	150	5	150	32	780
Communication orale	4	120	2	60	2	60	1	30	1	30	1	30	8	330
Communication écrite														150
Lecture- Graphisme	-		1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	11	180
Orthographe-vocabulaire	-		1/2	15	1/2	15	1	30	2	60	2	60	7	120
Grammaire														
Production écrite	-		1/2	15	1/2	15	1	30	1	30	1	30	6	
3. MATHEMATHIQUES	5	150	5	150	5	150	5	150	6	180	6	180	32	960
Numération	2	60	2	60	1	30	1	30	2	60	1	30	9	270
Opérations-calcul mental	1	30	1	30	2	60	2	60	1	30	1	30	8	240
Problèmes-proportionnalité	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	2	60	7	210
Géométrie et mesure	1	30	1	30	1	30	1	30	2	60	2	60	8	240
4. SCIENCES SOCIALES	2	6	3	90	3	90	3	90	3	90	3	90	17	510
Espace géographique														
Orientation-division	1	30	2	60	2	60	1	30	1	30	1	30	8	240
du temps														
Connaissance de soi														
et des autres														
Environnement social														
Histoire-Culture	1	30	1	30	1	30	2	60	2	60	2	60	9	270
5. SCIENCES EXPERIMENTALES	2	60	2	60	3	90	3	90	3	90	2	60	15	450
Sciences naturelles-														
Hygiène - Ecologie	2	60	2	60	3	90	2	60	2	60	1	30	12	360
Sciences physiques	-	-	-	-		-	-	-	1	30	1	30	3	90
et techniques														

Plan d'études aux 1er et 2ème cycles de l'EF. (Suite)

DISCIPLINE	1 ère AF		2ème AF		3 eme AF		4 éme AF		5ème AF		6 ème AF		Total	
	H	Ann	H	Ann	H	Ann	H	Ann	H	Ann	H	Ann	H	Ann
6. EDUCATION ESTHEST-IQUE ET ARTISTIQUE	2	60	2	60	2	60	2	60	2	60	2	60	12	360
Dessin/Arts plastiques	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	6	180
Musique/Chorale	1	30	1	30	1	30	1	30	1/2	15	1/2	15	5	160
Chorégraphie/Théâtre	-	-	-	-	-	-	-	-	1/2	15	1/2	15	1	30
7. INITIATION A LA TECHNOLOGIE ET AUX ACTIVITES PRODUCTIVES	1	30	1	30	2	60	2	60	2	60	3	90	11	330
Travaux manuels	15	15		15		30		30	1	30	1	30	5	150
Production végétale et animale														
Environnement	15	15		15		30		30	1	30	2	60	6	180
8. EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	1	30	1	30	2	60	2	60	2	60	2	60	10	300
Education physique	1/2		1/2		1	30	1	30	1/2	15	1/2	15	4	120
Athlétisme	-		-		-		-	30	1/2	15	1/2	15	1	30
Jeux sportifs	1/2		1/2		1	30	1		1	30	1	30	5	150
TOTAL HEURES/ SEMAINES /ANNEES CYCLES	24	720	25	750	26	780	26	780	27	810	27	810	155	4650

6 Ils font des suggestions aux décideurs pour pouvoir élever la réalité au niveau de l'idéal.

7 Ils diront aussi le rôle que doit jouer l'enseignant à l'école fondamentale haïtienne en vue d'atteindre cet idéal.

Inspirez-vous aussi de ces documentaires:
http://www.youtube.com/watch?v=YmwwrGV_aiE
http://www.forbes.com/sites/ericaswallow/2012/04/25/creating-innovators
http://www.youtube.com/watch?v=FXaLGt460e4

Cette première partie de l'exercice une fois terminée, on formera des groupes de cinq paires (10 membres) pour une mise en commun des travaux pendant 20 mns. Ensuite, chacun de ces groupes de dix viendra présenter son travail par devant la classe.

Apport notionnel

Dans cette partie, nous ne faisons que proposer quelques éléments explicatifs ou additionnels au formateur pour lui faciliter une meilleure mise au point. Sans doute, ses recherches personnelles lui fourniront davantage d'informations.

Concernant le concept ''compétence", Degallaix et Meurice (2009) disent ce qui suit:

La compétence désigne «une aptitude à mobiliser diverses ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) permettant d'accomplir un certain nombre de tâches dans une famille de situations c'est-à-dire dans un ensemble de situations proches les unes des autres». Plusieurs aspects sont à prendre en considération dans cette définition:

- les compétences mobilisent les différentes ressources d'un individu c'est-à-dire qu'elles mobilisent les savoirs, les savoir-faire et les attitudes d'un individu (savoir être);
- la mobilisation des ressources d'un individu n'a de pertinence qu'en situation;
- cette mobilisation des ressources permet de réaliser une action relativement adaptée à la situation. Par exemple, on raconte l'histoire vraie d'un enfant de 5ans qui ne connaissait que les dix chiffres des unités simples et qui voulait préciser à son père une chaine de télévision, il a dit: «Papi, la chaine 2, 5». L'enfant ne pouvait pas dire vingt-cinq (25). Néanmoins, il a mobilisé les ressources dont il disposait pour réaliser une action adaptée à la situation. Finalement, le père a compris.

Concernant les attitudes, ces mêmes auteurs avancent ceci:

Une des missions de l'école d'aujourd'hui consiste à promouvoir le développement de la personne. Tout au long de sa scolarité, l'apprenant sera amené à se connaitre en tant que personne avec ses besoins, ses désirs, … Il découvrira aussi les autres et sera amené à agir et à réagir avec eux.

Grace aux diverses activités de communication qui lui seront proposées à l'école, l'élève développera toute une série de compétences qui peuvent se regrouper en trois grandes familles:

Tout d'abord, les compétences qui concernent directement l'apprenant et qui l'amèneront à se connaitre, à prendre confiance. C'est ici que l'on trouvera des compétences comme se prendre en charge, prendre ses responsabilités, oser prendre des initiatives, faire preuve de curiosité intellectuelle, décrire ses sensations, ses gouts, …

Ensuite, les compétences qui lui permettront de connaitre l'autre et d'accepter les différences. Des compétences comme écouter, dialoguer, laisser s'exprimer, respecter ses partenaires, s'intéresser aux autres, … prendront place ici.

Enfin, les compétences qui ont trait à l'implication de l'individu dans la vie sociale comme travailler en équipe, participer à la distribution des rôles pour des créations collectives, …

Ainsi définissent-ils une personne compétente comme quelqu'un:

- Qui sait
- Qui sait Faire
- Comment faire
- Dans quel ordre le faire
- Dans quelles situations le faire (capacité de repérer les similitudes avec d'autres situations)

Concernant la véracité et la pertinence des remarques de l'auteur, est-ce que les programmes tendent exactement vers les finalités du curriculum?

Est-ce que le contenu des cours aide vraiment à développer les compétences visées?

Si nous prenons par exemple, le cours ''Initiation à la science et à la technologie", quelles sont les composantes du programme d'études qui ont été prévus réellement pour assurer cette initiation, surtout aux nouvelles technologies?

Est-ce que le curriculum de l'Ecole Fondamentale haïtienne tient aussi compte des exigences de la Mondialisation?

Le monde est en train de changer à un rythme exponentiel. Donc, nous devrions être en train de préparer nos enfants à utiliser des technologies qui ne sont pas encore inventées, à résoudre des problèmes qui ne sont pas encore nés, à faire face à des emplois qui n'existent pas encore. On est unanime à reconnaitre qu'avec les avancées plus que rapides de la technologie, la connaissance, le savoir est à la portée de tout un chacun. Donc, ce qu'il nous faut apprendre à nos enfants, c'est surtout ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent.

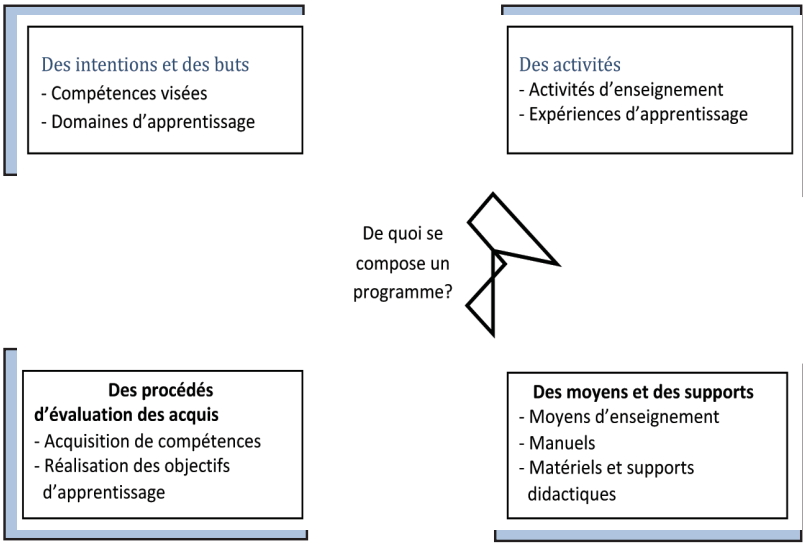
Cependant, en dépit des faiblesses qu'on pourrait relever au niveau du curriculum de l'Ecole Fondamentale haïtienne, nous les enseignants, nous avons le sacré devoir de nous mettre constamment à jour, d'utiliser les stratégies et les méthodes d'enseignement qui développent le mieux chez nos enfants l'esprit créatif, inventif, innovateur; des stratégies, des méthodes d'enseignement qui les aident à cultiver des attitudes positives. Nous devons veiller à cela même dans notre façon de leur formuler nos questions. (Voir ''La bonne question au bon moment'' à la section des Annexes)

Evaluation formative

Le formateur utilise de bonnes questions pour déterminer si les notions de savoirs, de compétences, etc. sont bien appréhendées par les étudiants-maîtres. Surtout, il cherchera à évaluer leur niveau de conscientisation pour un renouveau en profondeur dans notre Ecole Fondamentale de base et aussi, leur volonté de s'engager dans ce renouveau à leur niveau.

Si les résultats ne sont pas trop satisfaisants, le formateur ne s'empressera pas d'accuser, d'acculer les étudiants-maîtres. Il prendra un recul pour reconsidérer ses stratégies, ses méthodes, ses approches, etc. pour voir si ce n'est pas son enseignement qui mérite d'être amélioré pour que l'apprentissage soit optimisé. Par exemples il se demandera: est-ce que mes questions ont été assez claires et précises? En traitant du concept ''compétence'', ai-je suffisamment pris en considération les anciennes représentations (les déjà-là) des étudiants-maîtres sur ce concept pour les aider à saisir la connotation éducationnelle du concept?

S'ils sont pessimistes, et ne témoignent d'aucun désir de s'engager, le formateur se demandera s'il n'était pas lui-même trop négatif dans ses commentaires. Un proverbe chinois dit: «Il vaut mieux allumer une seule et minuscule chandelle que de maudire l'obscurité.». Donc, c'est mieux d'encourager chaque étudiant-maître à allumer sa minuscule chandelle pour faire progresser notre système éducatif au lieu de passer son temps à maudire l'obscurité qui nous entoure.
Si les résultats sont positifs, ce retour sur ses pratiques permettra au formateur de mieux identifier ses outils de réussite pour les aiguiser davantage et en faire meilleur usage dans l'avenir. Il peut aussi les partager avec d'autres collègues.
Cet exercice de réflexivité aidera le formateur à faire accroitre l'efficacité de son enseignement.



Le schéma ci-dessus donne un aperçu de quoi devrait se composer un programme d'études.

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

Durée de l'activité : 3 heures

Mise en train et activité de l'étudiant-maître

Le formateur écrit le mot planification au tableau et demande à un étudiant-maître d'aller en souligner le radical. Ensuite, il posera à la classe des questions telles que: ''En quoi consiste la planification ? – Quelle relation entretient la planification avec le temps? (N B. On parle de planification journalière, hebdomadaire, mensuelle, …, annuelle). Quelle relation y a-t-il entre la planification et le succès, la réussite, le développement?

Cette discussion animée sur la planification (ce qu'elle est, son importance, etc.) débouchera sur l'importance d'une planification de l'enseignement. Les étudiants-maîtres, futurs enseignants seront encouragés à faire une répartition annuelle des programmes de leur classe. Pour les aider à s'y exercer, le formateur propose l'activité suivante:

Les étudiants répartis en trois groupes doivent réaliser la planification annuelle des programmes suivants:

- 1ère- 2ème AF: Français
- 3ème - 4ème AF: Créole
- 5ème - 6ème AF: Sciences Sociales

Pour leur faciliter la tâche, le formateur leur distribuera le contenu des programmes, le plan d'études, le texte ci-dessous ainsi que le modèle accompagnant le texte.

''La planification annuelle du programme est indispensable à l'enseignant pour évoluer dans sa classe et cheminer avec ses élèves. Elle est aussi utile au personnel de contrôle pédagogique et aux parents d'élèves qui doivent veiller à la qualité de l'enseignement et à la progression du maître.

Pour effectuer une bonne répartition du programme d'étude, l'enseignant doit aussi s'interroger sur les meilleures façons de conduire sa classe tout en respectant le rythme d'apprentissage de ses élèves. Ses réflexions doivent s'appuyer sur les conceptions et valeurs de l'éducation prônées par la société, ainsi que sur les orientations pédagogiques mises de l'avant par les autorités du pays. Partant de ces fondements, l'enseignant doit analyser le programme pour:

1) identifier l'ensemble des thèmes qui doivent être abordés au cours de l'année;
2) inventorier tous les sujets qui constituent chaque thème;

3) faire des liens entre les différents objectifs d'apprentissage dans une perspective d'intégration;

4) apprécier le degré d'importance et la difficulté relative de chaque sujet;

5) déterminer l'ordre et la durée du traitement des sujets retenus;

6) dresser la liste des manuels et autres matériels didactiques nécessaires.

Ces différentes étapes sont essentielles à une bonne répartition du programme d'études et constituent des principes de base à respecter.

N-B.- Tout programme d'études contient une liste de contenus notionnels et représente un bon outil de planification. Il permet d'identifier les activités que les élèves seront en mesure d'accomplir au terme de leurs apprentissages, les performances qu'ils pourront réaliser. Grâce à la formulation des éléments de compétence visés et des activités d'enseignement et d'évaluation à réaliser, l'enseignant va pouvoir déterminer avec précision ce qu'il fera dans chaque discipline."

Ceci est l'exemple d'une planification des contenus notionnels et des activités à mener en orthographe afin d'amener les élèves de 3ème AF à :

- ✧ orthographier sans erreur un certain nombre de mots du vocabulaire usuel;
- ✧ séparer correctement les mots en fin de ligne;
- ✧ effectuer les accords simples.

Planification des activités en orthographe

Semaines	Contenus notionnels	Activités des élèves	Évaluation
1	**Mots usuels** • Noms • Adjectifs • Verbes • Autres mots	- Lire, employer dans d'autres phrases et orthographier des mots du vocabulaire usuel - Mettre ensemble, dans une liste de mots présentés en situation, tous les mots dans lesquels on retrouve un certain son déterminé. - Composer des mots a l'aide des lettres données en désordre. - Trouver d'autres mots à partir de combinaisons différentes des lettres d'un mot donné.	Écrire sous la dictée une dizaine de mots
2	**Découpage syllabique du mot :** • Syllabe qui se termine par une voyelle. • Syllabe qui se termine par une consonne simple. • Syllabe qui se termine par une consonne redoublée. • Le tiret en fin de ligne.	- Trouver le nombre de syllabes pour chacun des mots contenus dans une liste donnée. - Trouver la ou les façon(s) de couper ces mots à l'écrit et en fin de ligne. - Reprendre la même activité, avec cette fois, des se terminant à l'écrit par un e muet.	L'enseignant écrit au tableau un certain nombre de mots répondant aux critères indiqués et demande aux apprenants de séparer dans leur cahier, le mot après la première syllabe et après la deuxième syllabe.
3	**Le nombre et le genre** **L'accord sujet-verbe**	**Observer dans des étudiées :** •le s-, marque habituelle du pluriel. •l'e- final, marque du féminin dans certains noms et adjectifs. •le nt- final qui marque la troisième personne du pluriel des verbes	-.Écrire des phrases simples comportant un déterminant, un adjectif, un nom au masculin singulier et un verbe transitif. - Compléter des phrases simples en faisant accorder le verbe avec son sujet.

-IV-

LA PREPARATION D'UNE LEÇON

Durée de l'activité : 2 fois 5 heures

Activité pour le futur maître:

Objectif spécifique: A la fin de ce chapitre, l'étudiant-maître sera capable de préparer correctement une leçon en y intégrant tous les éléments devant aider à optimiser le processus apprentissage.

Activité de l'étudiant-maître

A- Demander à chacun de repenser à une leçon particulière dont ils se souviennent bien qu'ils ont eue dans leur scolarité et détacher les différentes phases qu'ils ont vécues. A partir de là, construire les éventuelles étapes de préparation que cela a nécessité pour le professeur.

Ensuite, après quelque vingt minutes pour ce travail individuel, le formateur demande à la classe de se répartir en groupes de 4 pour une mise en commun des travaux et discuter sur les phases et les étapes de la préparation d'une leçon de manière à en détacher la démarche nécessaire. Ces groupes construiront chacun, une fiche «modèle» de préparation de leçon qu'ils présenteront à la classe.

Apport notionnel du formateur: 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).

Les objectifs d'apprentissage de la leçon

Avec un programme d'études organisé en objectifs liés à des contenus disciplinaires, l'enseignant avant tout fixe les objectifs d'apprentissage assignés à ses élèves. Ces objectifs comprennent un objectif général et des objectifs spécifiques. Un objectif général est un énoncé d'intention qui exprime le résultat attendu des élèves après une période déterminée d'apprentissage (une série de leçons par exemple). Un objectif spécifique est un énoncé précis grâce auquel l'enseignant décrit, dans les limites d'une leçon, le résultat attendu des élèves. Ces objectifs ne sont pas obligatoirement annoncés aux élèves mais ils doivent impérativement figurer sur la fiche de préparation de la leçon.

Par exemple, en classe de 2ème AF du premier cycle fondamental, on pourrait formuler des objectifs d'apprentissage en mathématiques comme suit:

Objectif général: Additionner des nombres de 50 à 100

Objectifs spécifiques:

1) Savoir additionner des nombres de 50 à 100 sans retenues
2) Savoir additionner des nombres de 50 à 100 avec retenues

Actuellement, bien souvent, les programmes d'études sont organisés selon l'approche par compétences. La compétence étant l'aptitude à mobiliser un ensemble intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (attitudes) pour résoudre efficacement des problèmes ou réaliser de façon satisfaisante des actions signifiantes dans un contexte donné (une famille de situations: un ensemble de situations proches les unes des autres), l'enseignant fixe alors pour chaque leçon les éléments ou niveaux de compétence visés chez les élèves tout en se référant à une compétence principale.

Un exemple (en mathématiques) de compétence et d'éléments de compétence (compétences encore «plus spécifiques»):

Compétence	**Éléments de compétence**
Dans les situations de la vie courante, utiliser les techniques opératoires pour effectuer des pratiques de calcul réfléchi	1. Savoir choisir la technique opératoire appropriée. 2. Savoir appliquer la technique choisie dans la situation complexe donnée.

Donc, nous pouvons déduire que chaque compétence peut à son tour, impliquer la maitrise d'autres compétences encore plus spécifiques. Toute compétence est donc plus spécifique par rapport à certaines et plus globales par rapport à d'autres. Prenons un exemple en langue seconde: ''faire connaissance''. Pour développer cette compétence, l'élève doit d'abord développer d'autres compétences plus spécifiques par rapport à elle telles que: donner de ses nouvelles, prendre des nouvelles d'autrui, demander quelque chose, se présenter, etc. Et pour pouvoir se présenter aussi, il faut développer d'autres compétences encore plus spécifiques telles que: donner son nom et son prénom, donner son âge, dire où on habite, exprimer ses passe-temps, etc. Dans ce cas, on dirait que ''faire connaissance'' représente un ''objectif final d'intégration''.

Bien souvent les compétences sont réalisées à partir d'objectifs (spécifiques) et c'est alors la mobilisation d'un ensemble de capacités atteintes selon les objectifs dans une situation complexe offerte par l'enseignant. Selon Roegiers (1985, dans Degallaix et Meurice, 2009), un objectif spécifique exprime l'intention que l'on a d'amener des apprenants à «exercer une capacité sur un contenu». Selon le même auteur, une capacité est «L'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Comparer, identifier, classer, observer, … sont des capacités. Par exemple, prenons ''Rédiger une lettre'' comme un objectif spécifique. ''Rédiger'' est la capacité et ''une lettre'' est le contenu sur lequel l'apprenant devra exercer la capacité de rédiger.

C'est à juste titre que des spécialistes en éducation avancent que l'organisation et la gestion des situations d'apprentissage nécessitent un travail de cohérence entre les compétences visées, les tâches proposées et les objectifs poursuivis. L'objectif et la tâche sont intimement liés. Pour bien les différencier, il faut toujours bien clarifier ce que l'élève doit réaliser (tâche) et pourquoi il doit le réaliser (l'objectif).

Par exemple, prenons la compétence: «Rédiger un texte injonctif» dans cette famille de situations: «A partir d'une séries d'informations présentées sous la forme de plans, de schémas, de photos, etc.», l'une des tâches pourrait être:

«Placer les informations reçues (titres, sous-titres, textes) en tenant compte des illustrations ou des photos proposées sur une feuille modèle.» et l'objectif correspondant est:

> «Choisir parmi les documents présentés ceux qui pourraient être en rapport avec les illustrations ou photos.». (Degallaix et Meurice, 2009, pp 30-33)

Les critères d'évaluation

Partant des résultats attendus chez les élèves tels qu'annoncés dans les objectifs ou compétences visées, l'enseignant fixe les critères de performance ou de réussite des apprentissages. Ces critères sont les exigences qui permettent de voir si les résultats obtenus sont satisfaisants ou non.

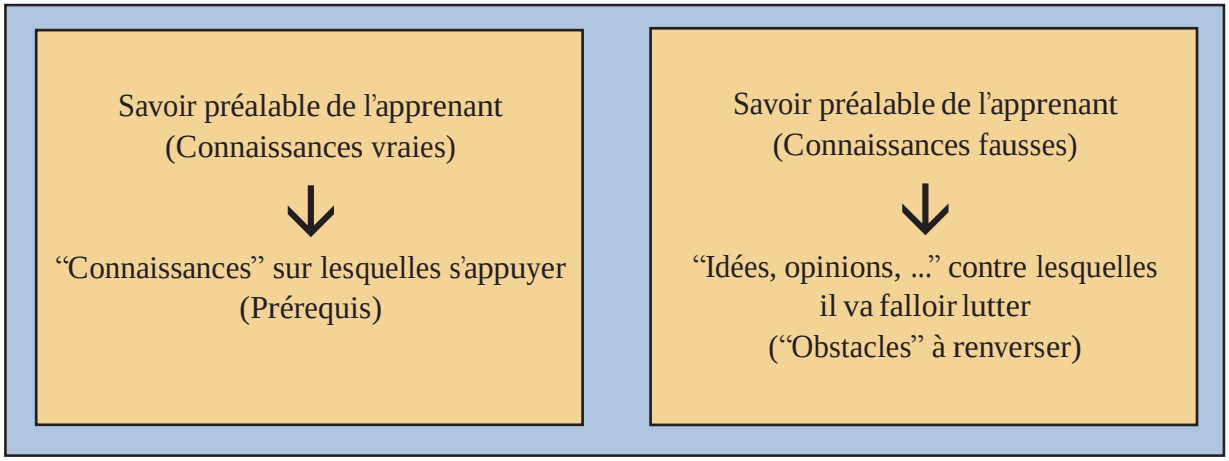
Prenons un exemple de critère par rapport à la compétence en mathématiques susmentionnée: «L'élève réalise avec doigté, des transactions impliquant des techniques opératoires.» Voici un exemple de test (évaluation): ''La mère de Pierre achète des biscuits chez le boulanger à six pour 25 centimes. Elle revend l'unité à 5 centimes. Pour combien de biscuits doit-elle acheter si elle veut avoir un bénéfice de 10 gourdes après avoir payé 2 gourdes pour des frais de transport?

Le matériel et les supports didactiques

La préparation d'une leçon comporte une activité de préparation matérielle. Cette préparation matérielle consiste pour l'enseignant à réunir le matériel et les supports didactiques appropriés et nécessaires à la leçon. Par matériel didactique, nous désignons des objets concrets qui servent à la réalisation de manipulations par l'élève pour les besoins de l'apprentissage. Par exemple: tableau, rétroprojecteur, règles, compas, globes, du matériel fabriqué par l'enseignant, etc. Par supports didactiques, il faut entendre différentes sortes de documents écrits ou imprimés qui peuvent servir de supports à l'enseignement et à l'apprentissage. C'est le cas notamment des cartes de dessin, des planches de sciences, des manuels des élèves, etc. En plus de ces divers matériels et supports, l'enseignant peut toujours indiquer les références documentaires qu'il a consultées pour préparer sa leçon.

Les prérequis (préalables à l'apprentissage)

Avant d'engager les élèves dans une nouvelle leçon, l'enseignant doit procéder à la vérification des préalables nécessaires aux apprentissages. Il s'agit de s'assurer que les savoirs antérieurs nécessaires sont bien mobilisés au niveau des élèves pour aborder avec succès le nouvel objet d'apprentissage. A ce sujet, Degallaix et Meurice (2009) déclarent: «Les élèves ne se trouvent jamais ''vierge de tout'' face à un nouvel apprentissage. Ils possèdent en effet toujours un ''déjà-là'' c'est-à-dire une certaine idée des notions qui vont être abordées, une opinion contre laquelle l'enseignant est d'ailleurs souvent amené à lutter.» (p. 37). Ces auteurs schématisent ainsi les «déjà-la»:



Ils poursuivent pour dire:

> Celui qui apprend construit son savoir à partir des connaissances qu'il possède déjà: son «déjà-là». Lorsqu'un enseignant propose une situation d'apprentissage, il devrait donc toujours s'interroger sur les représentations mentales de ses élèves. Les réponses récoltées lui fourniront ainsi des éléments sur la base desquels il pourra gérer au mieux l'apprentissage envisagé.
>
> Les conceptions préalables des élèves peuvent être très différentes de l'un à l'autre tant au niveau de leur représentation de la situation elle-même et du but à atteindre qu'au niveau des stratégies de résolution à mettre en œuvre. Certaines peuvent être exactes, d'autres peuvent être fausses et d'autres partiellement exactes.
>
> Ne pas prendre en compte ces éléments, c'est courir le risque que chacun travaille sur une situation différente de celle proposée au départ. (Degallaix et Meurice, 2009, p. 16)
>
> C'est pourquoi, ils disent bien: «Apprendre ne consiste ni à superposer des parcelles d'informations supplémentaires à celles qu'on possède déjà ni à chasser le savoir antérieur pour y mettre un nouveau à sa place. Au contraire, il s'agit de restructurer ce savoir en y intégrant les nouveaux acquis et, grâce à ce nouveau bagage, de pouvoir affronter plus efficacement de nouvelles situations.». (Degallaix et Meurice, 2009, p. 13)

L'élément déclencheur ou la situation mobilisatrice (motivation)

Le principal but de la situation mobilisatrice dans la préparation et la présentation de la leçon est de créer et d'entretenir le désir de savoir et le désir d'apprendre chez les élèves. Inspirée par l'objectif, cette situation doit susciter le désir de trouver et le désir de chercher. Il s'agit donc d'amener les élèves à se poser des questions qu'ils n'envisageaient pas auparavant ou à trouver des réponses aux questions qu'ils se posaient. Dans ce cadre, l'enseignant doit introduire des contraintes pour empêcher les sujets de sortir du cadre de la compétence visée ou de l'objectif poursuivi.

La situation mobilisatrice peut être: une situation-problème, un défi, un projet, etc. Une situation mobilisatrice a les caractéristiques suivantes:

- ✧ Elle pose problème. Elle contient un obstacle à franchir par la classe, obstacle préalablement identifié.
- ✧ Bien qu'initialement proposée par l'enseignant, elle devient l'affaire des apprenants. L'anticipation du résultat, de la solution et son expression collective précédent la recherche effective de la solution.

- ✧ Elle est à la portée des élèves. La recherche du résultat, de la solution fonctionne sur le mode du débat à l'intérieur de la classe.
- ✧ Elle est concrète et permet à l'élève de formuler des hypothèses. Et bien que ne disposant pas d'emblée du scenario de résolution, les élèves peuvent se rendre compte par eux-mêmes en quoi telle proposition est inadéquate et en quoi telle autre est au contraire correcte.

Pour gérer la situation mobilisatrice, l'enseignant doit:

- ✧ Contextualiser les apprentissages visés de manière significative (donner du sens). Par exemple, on peut mettre dans un habillage qui le contextualise de manière significative, un libellé de Mathématique traditionnel comme «Le périmètre d'un rectangle» pour le transformer en situation-mobilisatrice telle: «Comment s'y prendre pour encadrer cette gravure au moyen d'une latte de bois?» Prenons un exemple en français: libellé traditionnel: «Expression écrite. Correspondance scolaire», situation-mobilisatrice: «Comment mettre nos amis des Gonaïves au courant de façon précise de notre projet d'excursion?». Prenons un exemple en Sciences: libellé traditionnel: «La dentition et le soin des dents», situation-mobilisatrice: «Parmi ces trois brosses à dents (bien différenciées), laquelle conseilleriez-vous à maman d'acheter?».
- ✧ Intégrer les situations dans des contextes plus larges, à savoir:
  - ➢ Articuler l'année scolaire autour de différents projets procurant ainsi aux élèves des situations variées susceptibles d'être exploitées.
  - ➢ Brancher la classe sur la vie: correspondance scolaire, vie du quartier, réalisation d'un journal scolaire, exploitation de l'actualité, … amenant de la sorte les élèves à se poser des questions.
  - ➢ Organiser un environnement riche suscitant les problèmes à résoudre: coins vivants, relevés divers (températures, état du ciel, …), ateliers de manipulation (géométrie, expériences scientifiques, grandeurs, …), entretien du jardin, du terrain de foot de l'école.
- ✧ Proposer des situations adaptées aux élèves en situant celles-ci dans la zone proximale de développement de la majorité des élèves, c'est-à-dire, il faut leur éviter des situations trop complexes qui leur fassent vivre régulièrement l'expérience de l'échec et leur donnent un sentiment d'incompétence.

  Il est aussi important d'insister sur le fait que lors de la recherche d'une situation –mobilisatrice, l'enseignant doit s'appuyer sur les représentations de ses élèves afin de leur proposer un défi à leur mesure et de choisir judicieusement la ou les compétences à développer.

Lorsque, dans un second temps, cette situation sera proposée aux élèves, il sera utile de leur faire exprimer ce qu'ils savent déjà ou croient déjà savoir à son propos et ce, en termes de connaissances ou de démarches de résolution. Cela permettra à l'enseignant de cerner davantage les potentialités de ses élèves et lui fournira des «balises» pour rendre surmontables les obstacles que rencontreront ces derniers.

Dans certains cas, les apprenants ont uniquement des connaissances éparses du sujet mais il leur est impossible de déterminer à l'avance une démarche de résolution: Ce sont les essais et les erreurs successifs qui leur permettront de découvrir la solution du problème. Donc, l'enseignant doit reconnaitre que les erreurs font aussi partie du processus

(Degallaix et Meurice, 2009, pp. 34, 35)

L'orientation

Pour aider les élèves à s'engager dans leurs apprentissages, l'enseignant annonce explicitement le but de la leçon et son utilité dans leur vie. Il présente également aux élèves le matériel qu'ils peuvent manipuler pour réaliser les diverses activités qu'il a planifiées. Finalement, il est essentiel qu'il leur mentionne les critères d'évaluation pour que les élèves puissent avoir une idée de la façon d'orienter leur travail.

Apport notionnel ou Phase d'organisation et de structuration des nouveaux savoirs

Degallaix et Meurice (2009) dans leur ouvrage ''Construire des apprentissages au quotidien'' declarent:

Structurer consiste à prendre du recul par rapport aux différentes situations vécues pour mettre en évidence les «dénominateurs communs». Il s'agit donc de mettre en relation, de relier, de coordonner les constats plutôt que de juxtaposer les expériences rencontrées. Il convient de tisser des liens entre ce qu'on est en train d'apprendre et ce que l'on sait déjà. Par ce biais, on extrait des parcelles de connaissances de leurs contextes propres afin de passer d'une connaissance ponctuelle à une connaissance générale, de l'agi au pensé, du global au structuré, du confus à l'organisation progressive.

Cette démarche relève de l'induction en ce sens que l'on fait appel d'abord à la mise en œuvre de compétences dans un contexte spécifique puis on exerce celles-ci régulièrement dans diverses tâches issues de situations variées pour aboutir grâce à des synthèses amendées de proche en proche à une règle, une loi, … un concept qui s'élabore ainsi au fil de décontextualisation et de recontextualisation[3] successives. C'est en fait découvrir ce qui est commun dans une diversité apparente et prendre conscience de la diversité face à de fausses similitudes. (p. 42).

3 Voir Annexe # 4

En faisant l'exercice de la structuration, l'enseignant doit se garder d'imposer sa synthèse et son outil de structuration aux élèves. Voilà pourquoi ces auteurs disent bien: «Proposer une situation-problème qui se situe dans la zone proximale de développement des enfants, bien définir les tâches demandées aux enfants, bien tenir compte des représentations préalables et agir en médiateur de la dimension affective des conceptions des élèves[4] … peut … s'avérer vide de sens si, à l'issue de l'apprentissage bien pensé, le titulaire impose sa synthèse, son outil de structuration aux élèves en dépit des constats enfantins.» Ils proposent quelques points dont on doit tenir compte en faisant la structuration à l'école fondamentale. Les voici:

- Prendre garde à vraiment partir des constats des élèves c'est-à-dire ne pas structurer plus que ce qui a été construit avec eux dans le cadre des tâches abordées en classe.
- Verbaliser, dire avec ses mots, à sa manière, ce qui vient d'être vécu, les résultats obtenus, les démarches mises en œuvre.
- Chercher ce qu'il y a de commun à …
- Former des ensembles de …, des classements à partir de …
- Organiser des connexions entre des «choses». (diagramme en arbre … ce me fait penser à …)
- **Comparer ce que l'on croyait savoir au début et ce qu'on sait à l'issue d'une séquence d'apprentissage.**
- Exprimer l'essentiel de ce qui vient d'être vu et formuler les «zones d'ombre».
- Rassembler les idées éparses autour de questions ouvertes comme où?, quand?, comment?, pourquoi?, qui?, … .Penser à gérer la structuration en termes de contenu(s)-matière (les connaissances) et/ou de démarches (les manières de faire).
- Associer à la «théorie» des exemples et des contre-exemples.
- Produire des traces lisibles et claires: avoir une calligraphie et une mise en page soignée, utiliser des couleurs, surligner, recourir à des caractères gras, italiques, … .
- Mettre les élèves au courant des modalités d'évaluation prévues.
- Proposer des structurations variées dans leur forme et dans leur présentation.
- Ne pas oublier d'inclure des schémas, des dessins, … .

[4] *Dans l'acte d'apprentissage, il est aussi nécessaire de prendre en considération la dimension affective. Prenons par exemple, un enfant qui a été sévèrement puni en 1e AF à cause d'une erreur commise dans un devoir d'arithmétique. Traumatisé, cet enfant risque d'éprouver toute sa vie, de sérieux malaises à chaque fois qu'il doit faire face aux mathématiques. Alors au lieu de traiter l'élève de crétin, de méchant qui refuse d'apprendre, l'enseignant professionnel cherchera à aider cet élève dans la mesure de ses possibilités. Si la situation le dépasse, il se doit d'appeler les parents de l'élève qui sauront recourir à un spécialiste.*

A travers toute cette démarche de structuration, l'enseignant ne doit jamais oublier que ce nouveau savoir que les élèves sont en train de construire, cette nouvelle compétence qu'ils sont en train de développer, ils devront le ou la transférer dans de nouveaux contextes, dans de nouvelles situations. Pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables. Cela veut dire que ces nouveaux savoirs ou compétences acquis, les élèves doivent être capables de les mobiliser dans des situations diverses, complexes et même imprévisibles. C'est dans ce sens que Presseau (1998) définit le transfert comme le processus par lequel, des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un autre contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches. Et le Boterf (2003) dira: «Il est particulièrement important que les apprenants se rendent compte que tout apprentissage entrepris a pour enjeu des transferts possibles»

Phase de réinvestissement: Évaluation – Objectivation – Application

Cette troisième phase du processus enseignement-apprentissage est une étape à la fois d'application et de bilan des acquis des élèves. Le réinvestissement comporte deux opérations proches mais qui présentent quelques différences. Il s'agit de l'objectivation et de l'évaluation.

L'objectivation est un processus de réflexion structurée par lequel l'élève est amené à prendre conscience du degré de réussite de ses apprentissages, se fixe de nouveaux objectifs et détermine les moyens pour y parvenir. Après cette étape de prise de conscience, l'élève porte un jugement sur lui-même à travers l'apprentissage qu'il vient de faire. Cette phase d'auto-évaluation l'amène à réinvestir ses compétences dans d'autres situations. Ces deux activités d'évaluation et d'objectivation sont donc inter reliées et complémentaires. L'enseignant les fait vivre par ses élèves. Ainsi, dans son plan de leçon, il planifie les moyens d'évaluation qu'il entend utiliser pour fournir une rétroaction sur les apprentissages des élèves. Il s'agit de planifier comment les élèves seront évalués et prévoir à quels moments du déroulement de la leçon.

Pour amener les élèves à objectiver, l'enseignant prévoit aussi, vers la fin de la leçon dite encore séquence pédagogique, des activités où ils seront appelés à intégrer les connaissances acquises et à les appliquer à des situations concrètes proches de leur vécu. En conséquence, l'enseignant envisage des questions demandant aux élèves d'expliquer la démarche suivie pour résoudre le problème et les difficultés qu'ils ont rencontrées (métacognition abordée dans le module de formation «Pédagogie générale»). Au regard de tout cela, l'enseignant ne manque pas de prévoir des activités de consolidation et de prolongement des apprentissages.

Modèle

En résumé, une leçon qui respecte l'ensemble des phases didactiques que nous venons de décrire se présente selon le plan ci-dessous.

Classe: Date: Fiche Nº

- Discipline (matière):
- Domaine d'étude:
- Titre de la leçon:
- Durée:
- Matériel et supports didactiques:
- Références documentaires:
- Objectif(s) d'apprentissage:
- Critères d'évaluation:

Situation d'enseignement-apprentissage: Déroulement de la leçon

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
1. Mise en situation - Prérequis - Élément déclencheur (Situation mobilisatrice) - Orientation (objet de la leçon et critères d'évaluation)			
2. Apport notionnel - (Organisation ou structuration des nouveaux savoirs ou des nouvelles compétences). - Manipulation du matériel didactique. - Évaluation formative des apprentissages			
3. Réinvestissement - Objectivation - Évaluation - Application			

Ce modèle de préparation d'une leçon présenté dans ce module de formation ne doit pas être considéré comme un modèle unique et rigide que les enseignants doivent suivre à la lettre. Il ne s'agit que d'une proposition qui sera soumise à l'épreuve du terrain dans les conditions réelles de vie et de travail de l'enseignant. Ce qui est important, c'est de maîtriser les différentes étapes didactiques de la planification de la leçon et de les traduire en situations d'apprentissage pertinentes favorisant l'acquisition de compétences par les élèves. Cependant, il y a des éléments dans la préparation qu'il ne faudra nullement négliger. Par exemple:

- ✧ Cibler les compétences à développer par les élèves et les traduire en objectifs d'apprentissage.
- ✧ Concevoir et réguler des situations mobilisatrices qui impliquent les élèves c'est-à-dire créer et entretenir le désir de savoir et le désir d'apprendre. Ces situations mobilisatrices peuvent être: une situation-problème, un défi, un projet, une activité de structuration. Elles toutes présentent un obstacle à franchir par la classe, obstacle préalablement identifié. Ces situations qui posent problème sont indispensables au développement de compétences ainsi qu'au véritable savoir disciplinaire particulier porteur de l'insertion de l'élève dans la culture contemporaine. S'il n'y a pas de problème à résoudre, il n'y a pas d'apprentissage donc aucune transformation des représentations, des «déjà-là».
- ✧ Travailler à partir des représentations mentales des élèves (leurs «déjà-la») pour les faire évoluer.
- ✧ Organiser (structurer) les nouveaux savoirs afin qu'ils servent d'appui à leur tour aux acquis futurs.
- ✧ Pratiquer l'évaluation continue pour aider à apprendre (évaluation formative)
- ✧ Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation[5].

[5] *Différencier, c'est chercher un équilibre entre le respect des caractéristiques de l'apprenant et la nécessité de le faire progresser, d'élargir ses démarches et ses compétences dans un temps imparti en vue de réguler les apprentissages.*
L'instrument fondamental de cette différenciation, c'est l'évaluation formative. Cette dernière, effectuée en cours d'apprentissage, permet non seulement d'apprécier les progrès des élèves mais aussi de comprendre la nature de leurs difficultés. Sur bases ainsi recueillies, l'enseignant peut améliorer, corriger, réajuster le cheminement de ses élèves.
L'évaluation formative peut s'effectuer de différentes manières. En voici quelques exemples:
✧ *Faire reformuler les consignes de travail par quelques élèves de la classe afin de s'assurer que tout le monde a compris.*
✧ *Analyser les différentes représentations que chaque apprenant peut avoir au début de l'apprentissage.*
✧ *Réaliser et compléter des grilles d'observation de comportements: méthodes de travail, gestion du temps, usage des référents, implication dans les taches proposées, sens de l'effort, confiance en soi, rythme d'apprentissage, …*
✧ *Evaluer les différentes étapes d'une production (préparation d'un exposé, …): état d'avancement du travail réalisé et régulation éventuelle.*
✧ *Observer ses élèves pendant leur travail afin de prélever des indices de réussite et les encourager en conséquence; des indices de dysfonctionnement et réguler l'apprentissage soit de manière individuelle soit de manière collective suivant le cas.*
✧ *Inciter les élèves à verbaliser leurs démarches.*
✧ *Réaliser un petit test à la fin d'une «leçon» pour voir ce que les élèves en ont retenu et pouvoir ainsi gérer la suite de l'apprentissage en cours. (Degallaix et Meurice, 2009, p. 38)*

Activité de l'étudiant-maître

Pour illustrer cette démarche, voici un exemple de préparation d'une leçon de français (grammaire) dans une classe de 6èmeAF.

Classe:6eAF Date:20novembre2008 FicheNo:Fg20

- Discipline: Français
- Domaine: Grammaire
- Durée: 1 heure (deux séances de 30 mn)
- Titre la leçon: Le groupe sujet
- Matériel et supports didactiques: texte d'appui, tableau, craie blanche et de couleur
- Objectifs d'apprentissage:
  - comprendre la place et le rôle du groupe sujet dans la phrase;
  - utiliser le sujet dans la production de textes;
- Critères d'évaluation:
  - emploi correct du groupe sujet dans l'expression orale;
  - qualité des phrases ou de textes rédigés avec une variété de groupes sujets

Référence documentaire: Les Frères de l'Instruction Chrétienne. (1991).A la rencontre de la Grammaire.6AF. Edition Henri Deschamps. Port-au-Prince, Haïti.

Situation d'enseignement-apprentissage

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
Mise en situation (situation mobilisatrice partant des déjà-là des élèves)	**L'enseignant:** -demande aux élèves de citer les éléments d'une phrase simple et évalue leurs réponses- donne un exercice de construction de phrases sur les activités courantes dans le quartier - sélectionne une série de phrases des élèves et les porte au tableau - demande de souligner le groupe verbal en vert	**Les élèves:** - citent les différents éléments d'une phrase et font apprécier leurs réponses - construisent par écrit un ensemble de phrases décrivant ce qui se passe autour d'eux - reportent les phrases choisies dans leur cahier - identifient le groupe verbal en le soulignant en vert	
Apport notionnel (structuration des nouveaux savoirs)	**L'enseignant:** - porte le texte d'étude au tableau et demande aux élèves de le copier - lit le texte et le fait lire par ses élèves - demande aux élèves de souligner les groupes verbaux et d'indiquer qui fait l'action. - demande aux élèves les questions qu'il faut poser pour retrouver le groupe sujet dans une phrase ou un texte. - pour chaque groupe sujet, demande le nombre (singulier ou pluriel) - demandent aux élèves d'examiner l'orthographe des verbes dans le texte et fait déduire la règle de l'accord du verbe avec le nombre du sujet	**Les élèves:** - copient le texte d'étude dans leur cahier - lisent à haute voix le texte d'étude - soulignent dans chaque phrase les groupes verbaux et trouvent le sujet de l'action. Partagent leurs réponses. - donnent les réponses appropriées: Qui, Qui est-ce qui ou Qu'est-ce qui fait l'action? - indiquent le nombre (singulier ou pluriel) de chaque groupe sujet - constatent que les verbes utilisés dans le texte s'accordent en nombre avec le sujet - formulent la règle de l'accord du verbe dans une phrase	

Situation d'enseignement-apprentissage

(Suite)

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
Réinvestissement - Évaluation - Objectivation - Application	**L'enseignant:** - demande aux élèves de produire en équipe des phrases où le groupe sujet occupe diverses positions par rapport aux verbes - demande aux élèves d'analyser un paragraphe du texte et de retrouver les groupes sujets - choisit un texte et demande aux élèves de le mettre au pluriel - demande à chaque élève de composer un texte libre sur un événement vécu en portant attention sur l'accord des verbes avec le sujet.	**Les élèves :** - en équipe, construisent des phrases où le sujet est éloigné, rapproché, inversé, commun ou partiel par rapport au verbe qui indique l'action - analysent le texte pour identifier les groupes nominaux sujets et les verbes auxquels ils se rapportent - mettent le texte au pluriel et relèvent l'accord des verbes avec leurs sujets - écrivent leur texte en retrouvant les groupes verbaux et en les accordant avec les groupes sujets correspondants.	Cette phase de réinvestissement se fera lors de la deuxième séance. L'écriture de ce texte peut constituer un devoir à faire à la maison

Evaluation #1-

Demander aux étudiants répartis en équipes de préparer des leçons en respectant les différentes étapes didactiques.

Evaluation # 2 -

Demander aux étudiants-maîtres répartis en équipes, de se rendre dans des écoles dans le but d'observer d'autres enseignants dans leur façon de préparer et de présenter les leçons . Ils relèveront les points forts et les points à améliorer de ces leçons tant au niveau de leur préparation qu'au niveau de leur présentation. Pour compléter l'activité, ils s'appuieront sur leurs nouveaux savoirs ou nouvelles compétences pour apporter les améliorations requises.

-V-

STRATEGIES ET METHODES D'ENSEIGNEMENT

Durée de l'activité : 5 heures

Objectif général:

Outiller l'étudiant-maître en stratégies et méthodes d'enseignement efficaces lui permettant d'entrainer les élèves dans un apprentissage actif (participatif) et épanouissant.

Objectifs spécifiques:

A la fin de ce cours, l'étudiant-maître sera capable d'utiliser des stratégies et des méthodes d'enseignement variées qui respectent les caractéristiques personnelles de ses élèves et qui s'adaptent aussi aux objectifs pédagogiques à atteindre au niveau des différents types de savoirs.

Mise en train

Astolfi (1997 cité dans Degallaix et Meurice, 2009) dit ce qui suit: «Varier la pédagogie, c'est admettre qu'aucune méthode employée de manière exclusive n'a la vertu, à elle seule, de faire réussir tous les élèves (…) varier sa pédagogie, c'est enrichir le spectre de ses capacités d'intervention au lieu de restreindre à celles que l'on pratique, par habitude ou par tempérament.». – Le formateur propose cette déclaration à la réflexion des étudiants-maîtres pendant cinq à dix minutes pour les inciter à faire des recherches sur les meilleures stratégies, et méthodes ou pratiques d'enseignement.

Activité de l'étudiant-maître

Le formateur répartira la classe en groupe de deux à six membres pour préparer des exposés sur les stratégies d'enseignement suivantes:

1. L'apprentissage coopératif
2. Les discussions de groupe
3. L'étude automne

4. Journaux et carnets d'apprentissage
5. Le jeu de rôles
6. Les organisateurs graphiques
7. L'apprentissage par le service
8. Les questions axées sur les enjeux

Le formateur est libre d'introduire d'autres pratiques pédagogiques dans la liste.

Par exemple: les situations-problèmes, l'apprentissage par problèmes, les projets, les contrats pédagogiques, etc.

Remarque.- Pour chaque stratégie ou pratique traitée, on doit au moins avoir ces points:

- ✧ De quoi il s'agit
- ✧ Points forts
- ✧ Limites et dérives à éviter
- ✧ Comment faire
- ✧ Des exemples

Matériel

1. Le livre ''Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui'' de Pierret-Hannecart M. et Pierret P. (2011) est vivement recommandé aux groupes pour réaliser ces activités.
2. Ces liens peuvent aussi être très utiles:
   a. http://education.alberta.ca/media/606936/strategies.pdf
   b. http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/page_03.htm
   c. http://web2.uqat.ca/profu/textes/enseign/01choisi_strat.htm
   d. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jarl-Vol3Article1.pdf
   e. http://education.alberta.ca/media/6346738/faireunedifference.pdf

Les étudiants-maîtres pourront trouver des documents très intéressants sur le net.

Remarques générales

1. Le formateur encadrera les groupes tout le long du processus par ses conseils et ses orientations. Il rencontrera chaque groupe séparément pour les aider à bien saisir le travail à faire et les guider.
2. Pour un même thème, la documentation en français peut être plus riche sur Google.fr que sur Google.com ou Google.ht
3. Il est vivement conseillé de préparer les présentations sur power point. Après les ajustements, les corrections et les mises au point, chaque groupe est tenu de distribuer son exposé à tous les autres étudiants-maîtres de la classe. Et chaque étudiant-maître doit s'assurer aussi qu'il a reçu cet exposé pour pouvoir commencer à l'analyser en profondeur. Le groupe peut transférer son exposé par courriel ou directement par clés USB.

Evaluation formative

- ✧ Participation active à l'exposé du groupe. La facilité avec laquelle tous les membres du groupe indistinctement répondent aux questions de la classe sur le sujet présenté.
- ✧ Chaque étudiant-maître cherche à avoir pour soi-même une copie de tous les exposés. Puis, il fait un résumé critique pour chacun d'eux.
- ✧ Le formateur donnera une rétroaction (feed-back) descriptive à chaque groupe pour que le travail soit un travail fini (bien fait). Le formateur exigera aussi aux groupes les sources de leurs documentations. Ils doivent apprendre à donner crédit aux auteurs. Pour les encourager à produire des travaux de bonne qualité, il (le formateur) peut s'entendre avec eux pour poster (upload) ces travaux sur le net après que tout aura été bien révisé. Ainsi ne seront-ils pas que des consommateurs mais aussi, des producteurs de qui d'autres pourront aussi bénéficier les travaux.

Réinvestissement

Les étudiants-maîtres peuvent faire des simulations dans leur classe en tant qu'apprenants. Mais, la vraie application se fera dans leurs périodes de stage. Là, les superviseurs devront s'assurer que ces étudiants-maîtres utilisent les meilleures pratiques pédagogiques dans le processus enseignement-apprentissage.

Evaluation sommative

1. Le formateur administre à la classe, un examen sommatif qui respecte les normes vues dans le module d'évaluation.
2. Chaque étudiant-maître prépare un portfolio pour le cours de didactique générale dans lequel figureront tous les documents qu'il a reçus ou découverts dans le cadre de ce cours. Il présen- tera les documents électroniques sur un support électronique de bonne qualité et les docu- ments durs reliés. Ce portfolio constituera ses archives pour ce cours.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

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

Degallaix, E. etMeurice, B., Construire des apprentissages au quotidien, De Boeck, 2009.

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

LE Boterf Guy, Construire des compétences individuelles et collectives, Éditions d'organisation, Paris 2003.

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.

TARDIF Jacques et PRESSEAU Annie, Quelques contributions à la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, Vie pédagogique, n° 108, septembre-octobre, 1998, p. 39 à 44.

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

Annexes

ANNEXE I

La bonne question au bon moment (Elstgeest 1985) dans Wynne Harlen. Primary Science: Taking the Plunge. Oxford, Angleterre: Heinemann Educational, 36- 46.

4. La bonne question au bon moment. Jos Elstgeest

Un enfant projetait la lumière du soleil sur le mur à l'aide d'un miroir. L'enseignant a demandé : « pourquoi le miroir reflète-t-il la lumière du soleil ? ». L'enfant n'en savait absolument rien, s'en est senti misérable et n'a rien appris. Si l'enseignant avait demandé « qu'obtient-on en se tenant deux fois plus loin du mur ? », l'enfant aurait répondu en faisant cela, et aurait vu sa réponse reflétée sur le mur.

Un autre enseignant a amené ses élèves visiter les alentours. Ils sont arrivés jusqu'à un parterre de fleurs où poussaient des « fleurs de quatre heure ». Il a demandé : « Pourquoi ces fleurs se ferment-elles en début de soirée pour s'ouvrir de nouveau le matin ? ». Personne, y compris l'enseignant, ne le savait. La question découlait du « reflexe du test » contre lequel nous luttons tous. Il aurait pu demander : « La même fleur qui se ferme la nuit s'ouvre-t-elle de nouveau le matin suivant ? » et les enfants auraient pu identifier certaines fleurs et trouver des réponses.

J'ai une fois été témoin d'une merveilleuse leçon de sciences qui a virtuellement tourné à la ruine. La classe était composée de fillettes du secondaire qui, pour la première fois, avaient à manipuler des batteries, des ampoules et des câbles. Elles étaient très actives, et poussaient des cris de surprise et de satisfaction. Les discussions étaient réglées par des « vous voyez ? », et les problèmes solutionnés par des « essayons ! ». Une combinaison à peine pensable de batteries, d'ampoules et de câbles était laissée de côté. Puis, en plein brouhaha, l'enseignante a tapé dans ses mains et, craie face au tableau noir, a annoncé :

« Maintenant, les filles, résumons ce que nous avons appris aujourd'hui.

- Emmy, qu'est-ce qu'une batterie ? ».
- « Joyce, quelle est la borne positive ? ».
- « Lucy, quelle est la manière correcte de fermer un circuit ? ».

Et le diagramme « correct » a été adroitement dessiné et identifié, les symboles « corrects » ont été ajoutés, et les définitions « correctes » ont été rédigées. Et Emmy, Joyce et Lucy, et les autres, ont perdu leur enthousiasme, devenant silencieuses et soumises, recopiant docilement le diagramme et le résumé. Ce qu'elles avaient fait semblait ne pas avoir d'importance. Les questions n'avaient rien à voir avec leur travail. La riche expérience avec les batteries et le reste de l'équipement, qui leur aurait donné de quoi beaucoup parler, réfléchir et questionner, ne fut aucunement utilisée pour ordonner et systématiser des informations qu'elles avaient en fait réunies.

Ces enseignants posaient les « mauvaises » questions, celles qui étaient improductives pour ce qu'il s'agit d'encourager l'apprentissage par les enfants. Mais comment l'enseignant diagnostique-t-il ce genre de question?

Qu'est-ce qu'une « mauvaise » question ?

Les mauvaises questions ont tendance à commencer par des interrogations comme « pourquoi », « comment » ou « quoi ». Mais ne vous y méprenez pas, car plusieurs bonnes questions commencent elles aussi par des expressions similaires. La vraie nature des mauvaises questions dépend de leur « formulation ». Ce sont des questions purement verbales, qui en appellent à des réponses verbales, souvent inscrites dans des phrases livresques. En général, les réponses précèdent les questions et se trouvent dans des manuels scolaires. Elles se lisent également au tableau noir et sont conservées dans des livres. En conséquence, quand une question verbale est posée, les enfants essaient de chercher les mots de la réponse et sont totalement perdus quand ils ne les trouvent pas. Ces questions ne sont pas des problèmes à solutionner. Elles découragent la résolution scientifique des problèmes.

Cependant, reconnaitre une « mauvaise question » est une chose, et formuler une « bonne question » en est une autre. Car, qu'est-ce qu'une bonne question ? Une bonne question est la première étape vers une réponse ; elle est un problème auquel il y a une solution. Une bonne question est une question stimulante qui est une invitation à procéder à un examen plus approfondi, une nouvelle expérience ou un exercice nouveau. La bonne question amène là où la réponse peut être trouvée : aux objets ou événements réels étudiés, là où la solution est cachée. La bonne question demande aux enfants de montrer plutôt que de dire la réponse : ils peuvent y aller et s'en assurer de par eux-mêmes. Il me plairait de qualifier ces questions de « productives », parce qu'elles stimulent l'activité productive. Il existe différentes sortes de questions productives. Lors d'une étude scientifique, elles suivent en général un certain ordre, étant donné que la « réponsibilité » d'un type de question dépend de l'expérience faite via la recherche de la réponse à des questions d'un autre genre.

Questions qui centrent l'attention

La question productive la plus simple est du type direct, comme « avez-vous vu » ou « avez-vous noté ». Elle sont parfois indispensables pour fixer l'attention sur un détail insignifiant qui pourrait facilement passer inaperçu. Souvent les enfants se chargent eux-mêmes de ces questions, avec leurs infatigables « regardez ça ? », donc l'enseignant n'a pas toujours à s'en préoccuper. Les enfants posent constamment ce genre de questions, surtout à l'introduction de nouveaux objets d'étude. L'exploration initiale nécessaire de nouveaux matériels, le « touche à tout » et la phase de « l'apprendre à se connaitre » de l'exploration est en fait une situation de « pouvez-vous voir et avez-vous noté ». Les questions « quoi » suivent immédiatement, naturellement. « C'est quoi ? ». « Cela fait quoi ? ». « Cela montre quoi de soi ? ». « Qu'est-ce qui arrive ? ». « Qu'est-ce que je trouve à l'intérieur (à l'extérieur) ? ». Qu'est-ce que je vois, sens, entends ? » Et la simple observation est la route vers la première réponse simple, suivie de questions plus compliquées.

Les questions qui mesurent et comptent

Les questions telles que « Combien ? », « Pendant combien de temps ? » et « A quelle fréquence ? » sont des questions qui mesurent et comptent, pour lesquelles les enfants peuvent eux-mêmes vérifier leurs réponses. Ils peuvent recourir à de nouvelles compétences, apprendre à utiliser de nouveaux instruments, et prendre confiance en eux-mêmes, car aucun enseignant ne peut mettre en doute votre règle de mesure. Ces questions surgissent dans plusieurs situations, et amènent naturellement à la prochaine catégorie de questions : les questions de comparaison. « Est-ce plus long, plus solide, plus lourd, plus… ? ». Ce sont des questions de comparaison, et elles peuvent être formulées de différentes manières. Elles sont souvent précédées de « combien ? », ce qui ajoute un aspect quantitatif et en appelle à une plus grande exactitude.

Les questions de comparaison

D'autres questions de comparaison, plus qualitatives, incitent à une observation plus approfondie. Par exemple : « En quoi vos semences sont-elles similaires, et en quoi diffèrent-elles ? ». Plusieurs aspects des choses peuvent être différentes, par exemple la forme, la couleur, la taille, la texture, la structure, les marques, etc. Des questions de comparaison soigneusement formulées aident les enfants à mettre de l'ordre dans le chaos et l'unité dans la variété. Classifier, attribuer des jeux, faire des clés d'identification, ou monter des tableaux des données collectées, sont des questions de comparaison déguisées. Ces questions amènent logiquement à une autre classe de questions qui font que les enfants créent une situation ou un environnement différent, et donc ils peuvent s'attendre à obtenir un résultat différent.

Questions d'action

Ce sont des questions « qu'arrive-t-il si » auxquelles on peut répondre sans se tromper. Elles amènent à des expérimentations simples et produisent toujours un résultat. Ce sont des questions productives de grande valeur particulièrement appropriées au début d'une étude scientifique pour explorer les propriétés de matériaux peu familiers, vivants ou pas, les forces au travail, et de petits événements.

Qu'arrive-t-il si vous placez votre semence dans du sable humide ? Qu'arrive-t-il si vous détachez de jeunes pousses d'un plant ? Qu'arrive-t-il si vous placez une bouture ou une brindille dans de l'eau ? Qu'arrive-t-il si vous mettez votre brindille tête en bas ? Qu'arrive-t-il si vous tenez votre aimant près d'un objet qui lui est similaire ? Qu'arrive-t-il si vous lancez un tout petit bout de papier dans une toile d'araignée ?

D'innombrables bons exemples de problèmes de « qu'arrive-t-il si… » peuvent être donnés, qui amènent à plusieurs solutions qui peuvent être rapidement trouvées à la satisfaction des enfants et de leurs enseignants.

En travaillant à des problèmes de « qu'arrive-t-il si », les enfants ne peuvent que découvrir un lien quelconque entre ce qu'ils font et la réaction de la chose qu'ils manipulent. Cela ajoute beaucoup au réservoir d'expériences dont les jeunes enfants ont besoin. En tant qu'adultes, nous présumons souvent que les enfants peuvent remplir les généralisations et les abstractions que nous lançons si naturellement à la ronde ; mais les enfants doivent collecter eux-mêmes le « remplissage ». Le défi de la prédiction du résultat constitue un ajout excitant à la résolution des problèmes de « qu'arrive-t-il si ». Au début, les enfants se livreront à des devinettes, et se trouveront loin dans leurs prédictions ; mais avec l'accumulation des expériences ils deviendront plus futés. La capacité de prédire est une pré-condition à la capacité de tacler des questions réelles ou, plutôt, plus compliquées, de résolution de problèmes.

Questions d'affichage de problèmes

Après s'être livrés à suffisamment d'activités provoquées par le type de questions décrites ci-dessus, les enfants sont prêts pour un nouveau genre de questions : celles plus sophistiquées, du genre « pouvez- vous trouver une manière de ». Cela établira toujours une situation de résolution d'un problème réel et les enfants y répondront avec enthousiasme dans la mesure où elle a un sens pour eux.

J'ai une fois demandé à un groupe d'élèves « pouvez-vous faire pousser vos plantes de côté ? ». Ils étudiaient depuis peu des plantes qui poussaient dans des marmites, des pots, des caisses et autres contenants faits de sachets de plastic. J'étais juste trop anxieux et trop pressé, et évidemment, j'ai eu pour réponse « non, nous ne pouvons pas ».

Nous avons donc patiemment poursuivi des séries d'expériences de « qu'arrive-t-il si ». Des plantes ont été mises dans des conditions de sécheresse et d'arrosage, dans des coins sombres ou ensoleillés, dans de grosses caisses et dans des tiroirs, dans des sachets de papier blanc ou noir, tête en bas ou sur le côté, et dans différentes combinaisons de ces conditions. En d'autres mots, les enfants ont réellement rendu les choses « difficiles et confondantes » pour les plantes. Leurs plantes, cependant, ont toujours réagi d'une manière ou d'une autre, et les enfants ont lentement commencé à réaliser qu'il existe un lien entre la plante et son environnement qu'ils contrôlaient. En notant la manière dont les plantes réagissaient, les enfants ont pris conscience qu'ils pouvaient en quelque sorte contrôler la croissance des plantes de manières créatives, parce que les réactions des plantes devenaient évidentes par leur manière de pousser. Des bas se courbaient vers le haut, des queues se pliaient, les plantes poussaient hautes et minces, ou parfois tout simplement se desséchaient. Les enfants ont découvert que l'humidité tout comme la lumière et la position agit sur la croissance des plantes.

Quand la question « pouvez-vous trouver une manière de faire pousser votre plante de côté » a par la suite été reposée, la réaction ne fut pas seulement confiante, il y a eu aussi une variété de tentatives, toutes rationnelles, toutes basées sur l'expérience nouvellement acquise, et toutes originales. Certains enfants ont fait coucher leur plante sur le côté et ont entouré le contenant et la plante de papier journal. D'autres ont fabriqué un échafaudage pour y mettre un tube horizontal dans lequel ils ont enfoncé le haut de leur plante (celui-ci est revenu). Un groupe a enfermé sa plante dans une boite avec un trou, mais il a fixé un tube dans le trou et l'a dirigé vers la lumière filtrant par la fenêtre de la salle de classe. Certains se sont contentés d'amarrer leur plante de côté au long d'un bâton et ont ajouté des cordelettes restrictives aussitôt que la pousse s'est courbée de nouveau vers le haut.

Il est évident que les questions « pouvez-vous trouver une manière de » doivent être précédées d'une exploration satisfaisante des matériaux de travail des enfants. Il leur faut d'abord étudier les possibilités et impossibilités existantes et se familiariser avec les propriétés des objets étudiés, particulièrement les propriétés qui font montre d'interaction avec des choses de l'environnement. Les livres de source et les guides de l'enseignant ne peuvent jamais indiquer quand les enfants sont prêts pour la résolution de problèmes plus formelle et plus compliquée. Cette décision est prise soit par les enfants eux-mêmes quand ils commencent spontanément à s'attaquer à ce genre de problèmes, soit l'enseignant quand son bon sens lui signale des preuves suffisantes que les enfants sont prêts pour des activités plus sophistiquées. Il est important de noter ceci, car si un enseignant adhère strictement à de grandes lignes (nécessairement limitées) dans un manuel, les enfants seront vraisemblablement plongés dans la confusion, et le cours se terminera dans le chaos.

La question « pouvez-vous trouver une manière de » se présente sous différentes formes. « Pouvez-vous faire tourner un ver de farine ? ». « Pouvez-vous faire flotter un objet qui coule ? ». « Pouvez-vous séparer le sel de l'eau ? ». C'est en essence une question de prédiction, une question « qu'arrive-t-il si » plus compliquée autrement formulée. Pour trouver la solution, il faut monter une hypothèse simple et la vérifier ensuite d'une manière très directe. La reconnaissance de la nécessité de reconnaitre des variables et de les contrôler émerge naturellement. Et c'est la phase où la science des enfants commence à progresser réellement.

Les questions « comment » et « pourquoi » de l'enseignant

Arrive finalement une catégorie de questions qu'il nous faut approcher avec précaution, le danger d'en mésuser étant grave. Elles sont ce que j'appelle des questions de « raisonnement » et elles demandent en général un type quelconque d'explication. Naturellement, ces questions tendent à débuter par « comment » et « pourquoi », d'où le danger. Un enseignant anxieux se perdra peut-être dans des explications valables mais verbales qui ne seront pas liées à l'expérience des enfants. Des enfants anxieux pourraient facilement les confondre avec des questions de test auxquelles des réponses modèles auraient dû leur avoir été données, croient-ils souvent. L'absence d'une réponse modèle peut faire craindre aux enfants de se tromper. Mais les questions de « raisonnement » sont très importantes dans l'éducation à la science et nous ne devons absolument pas les éliminer. Après tout, tout jeunot nait avec les questions « comment » et « pourquoi » sur les lèvres : comment pourrions nous donc les éviter ?

Ce qu'il nous faut cependant éliminer est l'impression qu'il existe une bonne réponse à chaque question de ce genre. Les questions de raisonnement n'en appellent pas à une réponse unique. Elles doivent porter les enfants à réfléchir et à raisonner indépendamment, à partir de leur propre expérience. Elles doivent les faire réfléchir sur les liens découverts ou reconnus, afin de pouvoir commencer à tirer des conclusions ou faire des généralisations sur la force des preuves réelles qu'ils ont collectées ou découvertes. Ces questions doivent ouvrir la discussion, pour que les enfants expriment librement ce qu'ils pensent de leurs observations et conclusions. La discussion, le dialogue, le partage d'idées, aident à reconnaitre de nouveaux liens et cela aide à la compréhension. Il est essentiel que les enfants parlent librement, qu'aucune crainte ne les retienne, car la déclaration la plus absurde peut provoquer une discussion, et la discussion amène à la correction, dans la mesure où elle est basée sur la preuve découverte et rationnelle.

Un enfant peut plus facilement prendre la responsabilité de sa réponse si la question est formulée avec un petit ajout : « Pourquoi penses-tu… ? ». Auquel cas, même si la réflexion est boiteuse, et que l'opinion peut être sujette à une discussion forcenée, la réponse à la question sera toujours bonne. L'enfant, après tout, est mieux placé pour savoir ce qu'il pense (le même conseil, et plus, est donné dans Harlen, Darwin et Murphy, 1977).

Il faut prêter attention non seulement à la formulation de la question mais aussi à la manière dont elle est présentée. Des enfants qui travaillent pour la première fois avec des larves de moustiques peuvent effectivement être découragés à poursuivre l'exploration et la réflexion par un « Pourquoi la larve monte-t-elle à la surface de l'eau ? » prématuré. Comment le sauraient-ils ? Ils auront peut-être posé la question eux-mêmes, ce qui signalerait qu'ils ne savent pas, donc pourquoi leur poser la question ?

Cependant, il se peut aussi que les enfants aient observé des larves de moustiques plonger vers le fond, encore et encore, chaque fois qu'elles étaient dérangées par une main agitée ou par un coup sur la jarre qui les contient, ou quand l'eau dans laquelle elles nagent est secouée. Ces enfants verraient aussi que les larves remontent encore et encore ; ils pourraient remarquer leurs queues redressées juste à la surface de l'eau. Chaque fois que les larves remontent, les enfants peuvent les en décourager en secouant la jarre ou en frappant les bords. Et que feraient les larves si vous couvriez la surface de l'eau d'une feuille de papier ou de cellophane ? Les enfants ne peuvent que remarquer la persistance des larves à remonter à la surface. Ce n'est qu'après ce genre d'expériences que les enfants s'engagent dans une discussion rationnelle suite à la question « Pourquoi pensez-vous que ces larves remontent à la surface de l'eau ? ». En premier lieu, le « pourquoi », ici, se traduit facilement par « pour quoi ». Deuxièmement, les enfants peuvent maintenant exprimer leurs pensées avec confiance, parce qu'ils ont un sujet de réflexion et de conversation, basé sur une série d'expériences communes auxquelles ils peuvent se référer. Ils peuvent produire des preuves pertinentes.

Dans le même cadre de référence, l'enseignant peut maintenant participer à la discussion en pair. Ceci est important, car la réponse « elles remontent pour respirer » n'est pas évidente. Plusieurs créatures aquatiques ne remontent jamais pour respirer, et une queue n'est pas immédiatement associée à l'acte de respiration. Cependant la contribution de l'enseignant peut les orienter vers l'idée de la nécessité de respirer sans que cela devienne, pour les enfants, un acte de foi.

Les questions « Comment » et « Pourquoi » des enfants

Il y a quelques autres aspects de la question « Pourquoi » utiles à considérer ici. Nous ne pouvons éviter les questions posées par les enfants, et souvent ils demandent « Pourquoi ? ». L'attitude erronée, bien que flatteuse, de plusieurs parents et enfants incite souvent l'enseignant à bluffer pour s'en sortir en donnant des « réponses » vagues, exaltées, qui semblent impressionnantes, mais qui n'aident pas les enfants. Naturellement, dans le cadre de leur expérience ils peuvent recevoir des réponses qui soulignent des liens, mais l'expérience n'est pas toujours là. Casser la question en plusieurs questions gérables « qu'arrive-t-il si » et observations « voyons comment » peut éprouver la patience des enfants, mais permettra les expériences nécessaires pour rendre la compréhension possible. En tous cas, c'est une bonne éducation à la science.

Des difficultés peuvent cependant surgir, puisque de nombreuses questions « Pourquoi » n'ont toujours pas de réponse ; la science elle-même ne peut trouver de réponse à certaines d'entre elles. Par exemple, les questions sur pourquoi les choses sont comme elles sont nous amènent rapidement au royaume de la métaphysique, de la théologie ou de la mythologie. Des réponses verbales peuvent être obtenues, mais il faut les trouver au-delà de la science, et ceci, il faut l'établir clairement. Mais, dans les limites mêmes de la science humaine il reste plusieurs questions sans réponses à date, face auxquelles l'enseignant humble mais honnête doit admettre « je ne sais pas ». Admettez le donc, car c'est une leçon saine pour les enfants. La science est la recherche de plutôt que la réponse à nos questions « pourquoi » et « comment ».

De plus, tant les questions « pourquoi » que « comment » sont allusives. A peine venons nous de trouver une réponse satisfaisante que nous prenons conscience d'un nouveau problème, et de nouveaux « Pourquoi » ou « Comment » se pointent à l'horizon. Nous ne sommes pas encore arrivés à la réponse finale, à un seul « pourquoi ? » ni « Comment ? », donc la recherche continue, et c'est à cette recherche que nous introduisons les enfants. Un grand nombre de questions « Pourquoi » sont par nature des demandes de « pour quoi ? », « à quelle fin ? » ou « vers où ? », et elles font référence à des liens de structure-fonction.

D'autres questions « pourquoi » cherchent des relations de cause à effet, ou demandent pourquoi les choses se comportent comme elles le font. La tentative de l'enseignant de casser ces questions en des questions plus simples révèle leur vraie nature, et la recherche de solutions commence à alterner entre l'action et le raisonnement.

Le simple « parce que » tiré du raisonnement des enfants eux-mêmes sur la base de la solidité de leur propre évidence et de leurs propres expériences est bien plus valable et plus important que toute autre raison fournie par des adultes et récitée sans faute mais sans avoir été comprise. Même la compréhension de l'adulte dépend de son progrès étape par étape via des masses d'expériences, et plusieurs d'entre nous n'arrivent à comprendre des choses que nous étions supposés avoir appris à l'école que des années après que nous nous soyons retrouvés libres de nous éduquer nous-mêmes.

Les explications de l'enseignant

Les enfants peuvent être intéressés à solutionner des problèmes hors de leur portée, soit parce que l'équipement nécessaire est inadéquat (ou pas assez au point) soit parce que l'expérimentation nécessaire est simplement trop difficile ou compliquée. Un bon enseignant est alors un actif de valeur et peut contribuer considérablement à ouvrir l'horizon des enfants en matière d'apprentissage et de connaissances, parce que cet enseignant peut sonder l'étendue de la capacité des enfants et donc mesurer la qualité et la quantité d'informations ou d'explications à donner.

En posant des questions, les enfants indiquent vouloir connaitre, et quand ils veulent connaitre, ils sont intéressés. L'intérêt est un terreau fertile qui accepte fructueusement et avec reconnaissance l'explication de l'enseignant. L'enseignant intelligent reconnait aussi que, quand les questions surgissent et que l'intérêt est là, la littérature fonctionnelle prend sa valeur. Les enfants seront dirigés vers de bons livres. Non seulement ils rechercheront et trouveront une réponse à leur problème, mais encore ils découvriront également que d'autres scientifiques se sont colletés à ce problème et souvent apprécieront le niveau d'efforts et de recherches qui ont été nécessaires pour trouver une solution.

Résumé des principaux points

Une question inclut déjà le type de réponse qui peut lui être donnée avant même qu'elle ne soit formulée. Il existe différents types de questions et la diversité de leurs effets sur les enfants est saisissante. Les questions des enseignants devraient avoir pour but de promouvoir l'activité et le raisonnement chez les enfants. Les questions qui ne le font pas (les questions improductives) sont celles qui n'en appellent qu'à une connaissance des mots, souvent la répétition de mots prononcés auparavant par l'enseignant ou qui se trouvent dans un livre.

Les questions qui encouragent l'activité (les questions productives) sont de différents types et forment une hiérarchie reflétant l'expérience des enfants.

Les questions qui encouragent le raisonnement commencent souvent par « Pourquoi » ou « Comment », et peuvent être posées tant par l'enseignant que par les élèves. Il a été suggéré que les questions « Pourquoi » de l'enseignant devraient inclure la phrase « Pourquoi pensez-vous » et venir à un moment soigneusement choisi afin que les enfants aient l'expérience nécessaire pour se faire une opinion qui est vraiment la leur.

Les questions « Pourquoi » des enfants posent souvent un problème à l'enseignant, car elles n'ont pas toutes une réponse et ce n'est pas à toutes qu'il faut donner une réponse. Certaines interrogent sur des liens sur lesquelles les enfants peuvent discuter, et peuvent être transformées en des questions productives (voir également le Chapitre 5). Les points émergeants, à cette phase, amènent à ces directives:

Directives pour des questions « productives »

1. Etudiez l'effet qu'a sur les enfants différents types de questions posées, afin de pouvoir distinguer les «productives » des « improductives».

2. Utilisez les formes les plus simples de questions productives (qui centrent l'attention) lors de l'exploration initiale pour aider les enfants à noter des détails qui pourraient n'avoir pas été notés.

3. Utilisez des questions de mesure et de décompte pour pousser les enfants à aller d'observations purement qualitatives à des observations quantitatives.

4. Utilisez des questions de comparaison pour aider les enfants à ordonner leurs observations et les données.

5. Utilisez des questions d'action pour encourager l'expérimentation et l'investigation des liens.

6. Utilisez des questions de résolution de problèmes quand les enfants sont capables d'établir eux- mêmes des hypothèses et des situations pour les tester.

7. Choisissez le type de questions qui correspond à l'expérience des enfants par rapport à un sujet de recherche spécifique.

Directives pour les questions « Pourquoi » et « Comment ».

1. Quand vous posez des questions qui stimulent le raisonnement des enfants, assurez-vous d'y inclure « Que pensez-vous de » ou « Pourquoi pensez-vous ».

2. Ne posez ce genre de questions que quand les enfants ont fait les expériences nécessaires dont ils ont besoin pour raisonner à partir de l'évidence.

3. Quand les enfants posent des questions « Pourquoi », demandez-vous s'ils ont l'expérience nécessaire pour comprendre la réponse.

4. Ne craignez pas de dire que vous ne connaissez pas une réponse ; ou que personne ne sait (s'il s'agit d'une question philosophique).

5. Cassez les questions dont les réponses seraient trop complexes en questions portant sur des liens que les enfants peuvent découvrir et comprendre.

6. Prenez les questions des enfants au sérieux, comme une expression de ce qui les intéresse ; même si une réponse ne peut être donnée à la question, ne découragez pas les enfants à en poser.

ANNEXE # 2

Aider les jeunes à augmenter leur degré de motivation, leur esprit d'initiative et leur sens des responsabilités: donner et obtenir de la rétroaction

Personne ne peut parvenir à vivre une vie normale ou se transformer réellement en vivant de façon isolée. Les personnes ont besoin de rétroaction en ce qui a trait à leur rendement si elles souhaitent modifier leur comportement. Mais attention, les rétroactions ne sont pas toutes utiles, loin de là. La présente section porte sur un processus permettant de recevoir de la rétroaction qui est automatiquement liée à la motivation, à l'esprit d'initiative et au sens des responsabilités.

Définition de la rétroaction

Commençons d'abord par définir ce qu'est la rétroaction.

La rétroaction est composée de l'information concernant le rendement ou un comportement observé et ses résultats. Elle est communiquée le plus rapidement possible suite aux comportements observés et vise à influencer les comportements futurs.

Le mot clé de cette définition est «information». La rétroaction efficace fournit à son destinataire une information à propos de ce qu'il a fait (un rendement ou un comportement) et les conséquences qui en ont résulté (les résultats). Cela peut sembler évident, mais ce l'est moins quand on considère les exemples suivants:

- Bon travail!
- Jean, ta façon d'utiliser des illustrations visuelles lors de ta présentation était excellente.
- L'idée de joindre un résumé à ton rapport a été fort appréciée.
- Je ne pense pas que ta façon d'interroger ce client ait été très productive.
- Il faudrait réécrire ce texte, ce n'est pas fort du tout!

Selon vous, lequel, parmi les commentaires ci-dessus, correspond à la définition de «rétroaction»? Aucun… parce que tous expriment des jugements plutôt qu'une information!

La rétroaction est une information, et non un jugement. La plus grande difficulté qu'éprouvent les gens lorsqu'ils donnent de la rétroaction est de faire abstraction du jugement. Ils ont une tendance apprise à louanger, à critiquer, à analyser, à conseiller. Il est donc très difficile pour la personne non avertie de se contenter d'informer l'autre personne. De plus, les gens qui demandent de la rétroaction veulent souvent entendre qu'ils ont fait «du bon travail» plutôt que de recevoir une information concernant leur rendement et ses effets.

Comme vous l'avez lu dans la section précédente, les récompenses extrinsèques telles que les louanges se révèlent peu utiles à long terme. Elles ont plutôt comme effet de:

- ✧ diminuer la motivation intrinsèque à bien exécuter des tâches;
- ✧ détourner l'attention de la personne louangée des résultats de son travail plutôt que de l'amener à se concentrer sur les réactions d'un surveillant ou d'un observateur[1];
- ✧ accroître la dépendance envers la personne qui donne des louanges;
- ✧ aliéner ceux qui ne reçoivent pas de louanges (que ce soit de façon délibérée ou accidentelle);
- ✧ priver son destinataire d'information importante au sujet de son rendement.

Pourquoi la rétroaction est-elle si importante?

Dans un monde du travail défini par la règle dite du «faire plus avec moins», les employés sont assujettis à un degré moins élevé de surveillance directe, ils sont plus indépendants face à la prise de décision, ils sont sujets à des changements de rôles ou d'attentes plus fréquents et ont parfois moins de possibilités d'avancement. Dans ce tourbillon de changements, de nombreux travailleurs se sentent désorientés (qu'est-ce qu'on attend d'eux exactement? quel degré d'excellence doivent-ils atteindre? pourquoi effectuent-ils les tâches qu'on leur confie?).

Se contenter uniquement de «faire ce qu'on vous dit de faire» ne suffit plus dans la plupart des lieux de travail. Les employés ont besoin de pouvoir faire leurs propres décisions en ce qui a trait aux tâches à faire, aux moments appropriés pour les faire et aux façons de faire pour s'améliorer. Il est à espérer que les organismes feront un effort en fixant des normes et en précisant la nature de leurs attentes. À l'intérieur de ces paramètres, il appartient toujours à l'employé de prendre plusieurs décisions.

La rétroaction joue un rôle déterminant comme outil d'amélioration du rendement et de développement de carrière. Un processus efficace de rétroaction permet aux employés:

- ✧ de mieux gérer leur perfectionnement professionnel;

- de préciser leurs besoins personnels d'apprentissage ou de perfectionnement;
- de choisir de se faire aider par les personnes appropriées (par ex. par les superviseurs, les chefs d'équipe, les collègues de travail, les clients, les fournisseurs ...);
- de se donner un rythme d'apprentissage ou de perfectionnement qui les respecte (c.-à-d. à des niveaux de risque qui leur conviennent, à des moments opportuns pour eux...);
- d'apprendre dans le milieu qui leur est le plus profitable (par exemple, au lieu du travail plutôt que dans une salle de classe uniquement);
- d'apprendre de façon continue au cours des activités quotidiennes (plutôt que d'avoir à s'absenter du travail pour assister à un cours ou participer à un atelier);
- d'apprendre avec une attitude d'ouverture (un processus de rétroaction efficace qui est volontaire);
- de mettre en pratique, d'une façon efficace, les habiletés apprises dans le cadre d'une formation formelle.

Lorsqu'elle est donnée, reçue et utilisée efficacement, la rétroaction peut s'avérer un puissant outil d'apprentissage et de perfectionnement. Au contraire, si elle est piètrement donnée, reçue et utilisée, elle peut entraver le rendement, diminuer le niveau de confiance, créer de la méfiance et former une culture du travail axée sur le modèle antagoniste du «nous contre eux». Puisqu'il est impossible de ne pas donner ou recevoir de la rétroaction, il devient essentiel d'apprendre à très bien le faire.

En quoi consiste un processus efficace de rétroaction?

Nous nous proposons de décrire ici un modèle spécifique de rétroaction qui s'inscrit dans un cadre de supervision élargi; c'est-à-dire un cadre où la supervision est dénuée de toute référence à la notion de hiérarchie. Dans un tel contexte, le «superviseur» pourrait tout aussi bien être un collègue, un client, un subordonné ou un fournisseur. Vous aussi, en tant que travailleur auprès des jeunes, pourriez jouer le rôle de «superviseur». Ce cadre conceptuel élargi, appelé «supervision fondée sur l'esprit d'initiative et l'autoanalyse» (traduit de l'anglais Supervision based on Self-Initiation and Self- Analysis, ou SSISA) est exposé ci-dessous dans ses grandes lignes afin de vous permettre, comme intervenant, de bien comprendre le contexte global dans lequel se situe ce modèle de rétroaction. Remarquez qu'il s'agit du même modèle que celui que l'on trouve expliqué brièvement dans la section E2.2. Gérer son apprentissage: Applications personnelles qui visent votre perfectionnement professionnel.

Jacob P. Redekopp, professeur à l'université du Manitoba, a élaboré le modèle SSISA pendant plusieurs années. Il cherchait alors une façon d'aider ses étudiants à acquérir les habiletés et les attitudes nécessaires afin de continuer de s'améliorer après leurs études et lorsqu'ils travailleraient comme enseignants. Les méthodes traditionnelles de supervision connues à cette époque pouvaient certes les aider à améliorer leurs habiletés pédagogiques, mais aucune ne s'intéressait à l'acquisition d'habiletés reliées au perfectionnement professionnel. Puisqu'il voulait s'assurer que ses étudiants puissent continuer de progresser et de se perfectionner longtemps après la fin de leurs études, il a décidé de concevoir une nouvelle façon de faire de la supervision.

Redekopp a estimé que la capacité de s'améliorer de façon continue exigeait des personnes qu'elles puissent être en mesure d'initier elles-mêmes leur processus de développement et de «s'autoanalyser». Elles avaient besoin, tout d'abord, de développer leur sens de l'initiative en ce qui a trait à leur activité professionnelle plutôt que de se contenter d'attendre que leurs superviseurs leur disent quoi faire. (En se contentant d'attendre, elles n'apprendraient jamais à prendre des décisions éclairées et n'assumeraient jamais la responsabilité de leurs actions.)

Ensuite, elles avaient besoin de s'autoanalyser afin de pouvoir déterminer quels étaient leurs points forts ainsi que les aspects de leur activité professionnelle dans lesquels elles pourraient s'améliorer. (Sinon il leur faudrait attendre que quelqu'un d'autre se charge de leur dire comment faire pour s'améliorer.) Vous pouvez sûrement voir maintenant comment la question de «rétroaction» convient tout à fait dans une section qui traite d'esprit d'initiative et de motivation!

Évidemment, la question suivante se pose: «Comment développe-t-on l'esprit d'initiative et la capacité d'autoanalyse?» Vous trouverez ci-dessous les réponses de Redekopp à cette question.

Remarque: Dans la présente section, le mot «superviseur» se réfère à la personne à qui on demande d'aider quelqu'un pour s'améliorer alors que le mot «supervisé» se réfère à la personne qui veut s'améliorer.

1. ***Ne portez pas de jugement.*** Le premier élément essentiel du modèle SSISA de Redekopp est une approche sans jugement. Le superviseur ne juge pas le supervisé. Il s'abstient de lui dire qu'il a «bien fait» ou «mal fait». Voilà qui peut sembler plutôt étrange aux superviseurs qui ont l'habitude de louanger ou de critiquer leurs supervisés. Toutefois, si vous vous arrêtez un moment pour y penser, vous constaterez peut-être que l'effet produit suite à un jugement ne correspond pas à l'effet recherché. À long terme, le jugement conduit le supervisé à n'agir que pour plaire au superviseur, alors que la situation idéale est celle où le supervisé se conduit de telle sorte à donner le meilleur de lui-même.

2. ***Intégrez l'esprit d'initiative au processus de supervision***. Le deuxième élément déterminant du modèle SSISA est qu'il intègre directement l'esprit d'initiative au processus global de supervision. Autrement dit, le supervisé demande d'être supervisé et il dirige lui-même les séances de supervision.

3. ***Intégrez l'autoanalyse au processus de supervision***. La capacité d'autoanalyse se développe en la mettant en pratique au cours du processus de supervision. Le supervisé effectue l'analyse initiale de son rendement au moment où il est supervisé. Lorsque cette activité d'analyse initiale est terminée, le superviseur peut alors présenter son analyse.

Des années de mises à l'essai de ce modèle ont démontré au professeur Redekopp que ses supervisés:

- ✧ éprouvaient du plaisir devant ce type de supervision;
- ✧ étaient plus indépendants que d'autres supervisés;
- ✧ continuaient de s'améliorer sur un période plus longue et de façon plus soutenue que les autres supervisés;
- ✧ étaient capables, beaucoup plus que les autres supervisés, d'aider leurs collègues de travail à s'améliorer.

Depuis lors, le modèle SSISA a été utilisé avec beaucoup de succès dans une variété de contextes différents de celui du professeur Redekopp.

Ne portez pas de jugement

Sans doute l'aspect du modèle SSISA le plus difficile à apprendre est de ne pas porter de jugement. La plupart d'entre nous avons l'habitude de louanger les personnes lorsqu'elles font bien et de les critiquer dans le cas contraire. Mais le jugement n'est d'aucun secours aux supervisés lorsqu'il s'agit d'apprendre à prendre des décisions à propos de leur rendement personnel. Si vous utilisez le jugement, vous verrez que, lentement mais sûrement, elles apprendront avant tout à faire les choses de manière à plaire aux autres.

Les éléments essentiels à une approche sans jugement sont les suivants: écouter, comprendre, observer, procurer une rétroaction neutre et se servir d'un langage dénué de jugement. La tâche du superviseur consiste à comprendre les besoins du supervisé et à lui fournir une information en fonction de ces besoins. De cette façon, le pouvoir décisionnel est laissé au supervisé, sauf dans certains cas qui pourraient sortir de l'ordinaire.

Dans le modèle SSISA, le rôle du superviseur est de fournir des observations au supervisé. La partie vraiment difficile du modèle est de lui fournir des observations plutôt que des jugements. Cette difficulté découle de notre habitude de dire à nos supervisés qu'ils ont fait un excellent travail plutôt que de leur décrire ce qu'ils ont effectivement fait. Toutefois, si nous voulons que nos supervisés apprennent comment faire pour s'améliorer, il est essentiel que nous décrivions ce que nous avons observé. De cette façon, les supervisés pourront analyser leur propre rendement. Voyons l'exemple suivant:

Le supervisé: Que penses-tu de la présentation que je viens de faire?

Le superviseur: C'était excellent! Bon travail!

Ici, le superviseur croit sans doute avoir fourni une rétroaction constructive. Mais est-ce vraiment utile pour le supervisé? Tout ce qu'il sait, c'est que le superviseur semble ravi de ce qu'il a fait! Examinons le scénario suivant:

Le supervisé: Que penses-tu de la présentation que je viens de faire?

Le superviseur: Sur quels aspects aimerais-tu que je te fournisse de la rétroaction?

Le supervisé: Eh bien, j'aimerais savoir si j'ai su conserver l'intérêt du groupe.

Le superviseur: J'ai remarqué qu'au cours des dernières minutes de ta présentation, trois ou quatre questions t'ont été posées. La plupart des participants ont pris des notes pendant que tu parlais et je n'ai vu personne regarder l'heure vers la fin de ta présentation.

Dans cet exemple, le superviseur n'a porté aucun jugement. Il s'est contenté d'observer et de rapporter ses observations au supervisé. Ce dernier est maintenant tout à fait libre d'analyser la présentation qu'il a faite à l'aide de l'information supplémentaire qu'il possède.

La façon de dire les choses constitue une partie importante d'une approche sans jugement. Des adjectifs tels «bon», «formidable», «fantastique», «faible», «terrible» ou tout autre mot exprimant un jugement de la part du superviseur sont à éviter. De plus, dans la description des actions du supervisé, les éléments du langage corporel qui pourraient correspondre à ces mots (comme froncer les sourcils, prendre un air renfrogné ou sourire la bouche fendue jusqu'aux oreilles) sont aussi à éviter. Un langage descriptif est ce qui convient le mieux: «J'ai remarqué que...» , «Lorsque tu as fait cela, le client a...», «Tu as couvert tous les points qu'il fallait aborder...». Il est très difficile de se limiter à ce genre de commentaires mais, à la longue, les avantages sont remarquables.

Développer l'esprit d'initiative

Un thème sous-jacent du modèle SSISA est la liberté laissée au supervisé d'entreprendre lui-même ses actions. Ceci comprend même la possibilité d'amorcer son propre processus de supervision. Dans ce modèle, les supervisés demandent de recevoir de la supervision plutôt que ce soient les superviseurs qui leur annoncent qu'ils seront supervisés. Cet esprit d'initiative face à son propre rendement distingue le modèle SSISA des autres approches à la supervision. C'est également ce qui le rend si efficace! Toutefois, les supervisés doivent être patients et s'habituer à ce genre de supervision. Ils auront besoin d'aide au début pour amorcer eux-mêmes le processus.

La première chose à faire, si on entend aider les jeunes à prendre en main leur supervision, est de leur expliquer en quoi consiste le modèle SSISA. Les superviseurs peuvent ensuite s'asseoir avec chaque supervisé et l'aider à dresser une liste d'activités pour lesquelles il aimerait recevoir de la supervision (si une description complète du rôle du supervisé existe, cela pourrait constituer un point de départ utile). On demande au supervisé d'énumérer ces activités dans un ordre de préférence, allant de «l'observation avec laquelle il est le plus à l'aise» à «l'observation avec laquelle il est le moins à l'aise» . Par exemple, un travailleur débutant auprès des jeunes peut dresser la liste suivante:

OBSERVATIONS AVEC LESQUELLES JE SUIS LE PLUS À L'AISE
✧ Organiser l'information d'une manière qui la rends plus facile à trouver pour les jeunes.
✧ Clarifier les besoins en information des jeunes.
✧ Aider les jeunes à acquérir des habiletés en recherche de travail.
✧ Aider les jeunes à résoudre des problèmes reliés au travail.

OBSERVATIONS AVEC LESQUELLES JE SUIS LE MOINS À L'AISE
✧ Aider les jeunes Rédiger un article sur la politique interne de l'organisme.
✧ Gérer un contrat conclu avec un prestataire de services externes.

Enfin, les supervisés sont encouragés à demander d'être observés (quand ils se sentent prêts à l'être) à partir des activités envers lesquelles ils se sentent plus à l'aise jusqu'à celles envers lesquelles ils sont moins à l'aise. Qu'arrive-il si un supervisé ne demande jamais d'être supervisé? Tout d'abord, vouloir développer l'esprit d'initiative chez le supervisé ne dégage aucunement le superviseur des responsabilités dont il doit s'acquitter envers l'organisme. L'une de ses responsabilités principales est de s'assurer que son équipe de travail est productive et concurrentielle. Ainsi, dans le cas où un supervisé ne demande pas d'être observé, le superviseur devra prendre une décision concernant la nécessité d'imposer la supervision: prendra-t-il l'initiative d'imposer la supervision?

Il ne faut pas oublier, cependant, que le superviseur peut, dans ce contexte, maintenir une approche sans jugement. Le supervisé peut recevoir des observations (non des jugements) et des indications pour lui démontrer qu'il n'est peut-être pas prêt à prendre l'initiative de sa supervision. Mieux encore, le superviseur pourra vouloir demander au supervisé d'expliquer pourquoi il n'a pas sollicité la supervision. Généralement, les supervisés n'en font pas la demande au début parce qu'ils craignent d'être jugés. Si le superviseur peut les rassurer en leur disant qu'il leur fournira des observations qui seront utiles pour leur travail, peut-être les supervisés trouveront-t-ils le courage dont ils auraient besoin pour se prêter à la supervision.

ANNEXE # 3

La transposition didactique

I. Le concept

On doit le concept de «transposition didactique» (TD) à un didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1985) qui, constatant l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement (par ex., dans les années 60 et 70, la «réforme des mathématiques modernes» qui introduisit la notion d'opérateurs dans l'enseignement de cette discipline), s'attache à répondre aux deux questions suivantes :

- ✧ D'où viennent ces nouveaux objets enseignés ?
- ✧ Comment sont-ils arrivés là ?

«Dans un langage plus familier aux enseignants, on peut dire, en schématisant, qu'il s'agit de rendre raison de l'évolution des programmes» (Bordet, 1997, p. 46). Chevallard (1985, p. 39) définit la TD ainsi : «Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.»

On peut schématiser le processus de TD ainsi :

Savoirs savants

Transposition didactique externe

Savoirs à enseigner

Transposition didactique interne

Savoirs enseignés

Savoirs appris

Par «savoirs savants», on entend «un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée.

(…) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent» (Le Pellec, 1991, p. 40). Les savoirs savants sont «les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, "la communauté scientifique", qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt…» (Audigier, 1988, p. 14).

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

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

Les «savoirs appris» sont l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école.

La TD est donc l'activité par laquelle un savoir «savant» est transformé de manière à pouvoir être enseigné à des apprenants plus ou moins novices en la matière.

II. Les deux étapes de la TD

1. **La première,** appelée «transposition didactique externe» (car elle a lieu hors du système d'enseignement, hors de la classe), est celle à laquelle Chevallard consacre l'essentiel de son travail. Elle est réglée par ce qu'il (1985, p. 25) appelle du «nom parodique de noosphère», litt. «la sphère où l'on pense». La noosphère est donc l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement : les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, les représentants du système d'enseignement (le président d'une association d'enseignants par ex.), les auteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les représentants de la société - le président d'une association de parents d'élèves) et les représentants du monde politique (le ministre de l'instruction publique, son ou ses chefs de service—.

   A la question de savoir pourquoi ce flux permanent de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement par le truchement de la noosphère, Chevallard (1985, pp. 26-27) avance deux hypothèses. D'une part, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment proches des savoirs savants, sous peine d'être désavoués par ceux-ci.

D'autre part, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment éloignés du savoir des parents, sous peine d'être désavoués par ceux-ci, les enseignants ne faisant plus alors que ce que les parents pourraient tout aussi bien faire à leur place s'ils prenaient le temps de le faire. Or les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés s'usent, ne serait-ce que parce que les savoirs savants évoluent et tendent donc constamment à s'éloigner des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. «Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes ; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique» (Chevallard, 1985, p. 27).

2. **La deuxième étape**, qui consiste à adapter et transformer les savoir à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels, et par voie de conséquence les savoirs savants dont ils sont issus, en savoirs enseignés, est appelée «transposition didactique interne», car elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques dans les classes. De ce fait, les savoirs enseignés sont difficiles à connaître : «La salle de classe est le domaine réservé du maître et il est difficile d'observer le savoir enseigner, de repérer des constantes dans la multiplicité. Il faudrait pourvoir pénétrer dans le sanctuaire. Ce n'est pas toujours chose aisée, car ce métier est exercé en solitaire, et souvent une présence étrangère est considérée comme une immixion» (Le Pellec, 1991, p. 47).

On peut cependant présumer que les savoirs enseignés sont nécessairement différents des savoirs savants car ils n'ont ni la même origine, ni la même fonction, ni la même destination. Il serait incongru qu'un chercheur, après avoir exposé le résultat de ses recherches, propose à ses auditeurs des devoirs à faire à la maison. Sa fonction est de chercher, de trouver si possible, et non d'enseigner. L'enseignant, au contraire, devra imaginer des activités éducatives, monter des exercices, réaliser des documents d'appui. Sa fonction est d'augmenter la probabilité l'appropriation des connaissances par les élèves. La distance, qui sépare le savoir savant du savoir enseigné, peut être de ce fait très importante.

Un exemple :

1) Un historien communique les résultats de sa recherche à ses pairs en publiant un article dans une revue scientifique.

2) Un journaliste spécialisé en fait un article de vulgarisation.

3) Le rédacteur d'un manuel d'histoire se réfère à la publication précédente.

4) Un enseignant d'histoire s'inspire du manuel pour monter une séquence didactique sur l'objet de l'article scientifique de l'historien…

Tardy (1993, pp. 54-57) fait l'inventaire des transformations que le savoir enseigné opère sur le savoir savant. En voici quelques-unes :

1. Les termes techniques, généralement réservés aux spécialistes, sont évités au profit des mots de la langue courante. La transposition terminologique consiste donc à parler autrement de la même chose. Avec le risque que l'enseignant ne satisfasse pas à une de ses missions qui est d'enrichir progressivement le vocabulaire de ses élèves…

2. Le savoir enseigné se borne souvent à présenter le résultat des recherches comme des vérités, ou comme des faits réels et vrais alors que le savoir savant, sur lequel il s'appuie, n'est que le produit précaire et provisoire d'une réflexion sur un problème donné qui pourrait et pourra recevoir d'autres solutions. Le savoir enseigné ne serait donc pas sujet à discussion, alors que le savoir savant fait souvent l'objet de vives querelles…

3. Le savoir enseigné recourt beaucoup plus fréquemment aux exemples pour illustrer son propos que le savoir savant.

La construction de savoirs à enseigner et des savoirs enseignés ne peut se résumer à une simple réduction descendante d'un savoir savant. Le savoir enseigné est une reconstruction originale du savoir savant. Celle-ci est nécessaire et inhérente à l'enseignement. Le problème n'est donc pas de transposer ou de ne pas transposer, mais de bien ou mal transposer. L'une des préoccupations de la didactique consiste ainsi à étudier les conditions de la TD, ses contraintes, les écueils à éviter, les précautions à prendre pour que le savoir enseigné ne rende pas impossible le passage ultérieur au savoir savant.

III. Les pratiques sociales de références

La référence au seul savoir savant ne suffit pas toujours pour étudier les phénomènes de TD. Les savoirs savants ne constituent en définitive qu'une ressource, parmi d'autres possibles, pour l'élaboration des contenus. Il y a des enseignements dans lesquels le savoir de référence n'est pas le seul savoir savant, soit parce que ce savoir n'existe tout simplement pas (c'est le cas de l'éducation physique par exemple), soit parce que la finalité d'un enseignement le porte à privilégier une autre référence. Il existe une grande variété de pratiques sociales qui mettent en œuvre diversement une même notion scientifique.

Par exemple, deux groupe professionnels, celui des télécommunications et celui des techniciens du chauffage peuvent envisager la notion de micro-ondes d'une façon très différente. Pour les premiers, l'énergie dissipée au cours du trajet d'une onde constitue une perte de rendement, alors que pour les seconds, la dissipation d'énergie d'une onde constitue un gain puisque cette énergie permet l'échauffement qu'ils veulent produire dans la matière…

Le concept de TD a ainsi été augmenté par celui de «pratiques sociales de références» (PSR), expression proposée par un didacticien de la physique, Jean-Louis Martinand dans son ouvrage intitulé Connaître et transformer la matière, Bern, Peter Lang Verlag, 1985.

Les PSR désigne l'ensemble des activités sociales (vécus, connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseignés et des savoirs enseignés. Elles permettent à l'élève de donner du sens à ce qu'il apprend, et à l'enseignant de donner du sens à ce qu'il enseigne. Associer un apprentissage donné à une PSR revient à se poser la question : à quoi ça sert dans la société ?

Le schéma de la TD peut donc se compléter ainsi :

Savoirs savants **Pratiques sociales de référence**

Transposition externe

Savoir à enseigner

Transposition interne

Savoirs enseignés

Savoirs appris

La transposition ainsi décrite aboutit, plus souvent qu'on ne pense, à la création originale d'objets didactiques, n'ayant pas comme tels, d'équivalents dans le savoir savant.

L'idée de transposition didactique a été ainsi élargie par Michel Develay qui parle volontiers de reconstruction programmatique. Il insiste sur le fait que cette reconstruction s'opère selon deux processus complémentaires : la didactisation organise les situations d'apprentissage, adapte les contenus au niveau des élèves et aux objectifs, conduisant à la création de nouveaux enseignables ; l'axiologisation (l'axiologie, ou science des valeurs, s'intéresse aux finalités) choisit les contenus selon les valeurs qu'ils véhiculent, en vues des fins éducatives poursuivies, insistant sur le fait que les contenus d'enseignement traduisent des finalités éducatives et sociales (Develay, 1992).

…

IV. La notion de transposition didactique en histoire.

1. Remarques critiques sur schéma traditionnel de la transposition didactique appliquée à l'histoire:

a) L'histoire savante n'est pas si facile à définir et à délimiter ! Tous ceux qui apportent une réflexion historique d'importance ne font pas forcément partie de la communauté scientifique universitaire. L'histoire savante ne forme pas un ensemble cohérent et unanime.

b) Existe-t-il réellement une pratique sociale de référence en histoire ?

c) En mettant de côté la pratique des historiens, soit l'histoire sert à tout et la référence devient infinie, soit on ne peut considérer que son seul enseignement comme pratique de référence !

d) Le savoir scolaire dépend non seulement des savoirs savants et des programmes officiels, mais aussi :

- ✧ des contraintes institutionnelles (horaires, examens, direction d'établissement,…),
- ✧ de la tradition scolaire (puisque l'histoire servirait à consolider une certaine conscience sociale),
- ✧ des manuels à disposition (savoir savant),
- ✧ des rapports que le professeur entretient avec le passé (héritage, réponses aux interrogations du présent, temporalité ouverte vers l'avenir).
- ✧ le savoir historique peut être médiatisé par différents autres canaux dont il faut également tenir compte : presse, famille, romans, télévision, cinéma, BD,…

L'histoire scolaire peut donc elle-même être une autoréférence pour sa construction, notamment grâce à la créativité du milieu scolaire.

2. Les écarts entre le savoir savant et le savoir scolaire dont il faut avoir conscience :

a) Des finalités différentes (recherche de la vérité historique / dispenser une culture - PEV et autres finalités de l'enseignement de l'histoire)

b) Des conditions d'élaboration et d'énonciation différentes (le « je » de l'historien qui pose ses questions / le « il » du savoir enseigné réifié qui présente les résultats de la recherche historique)

c) Recours différent à la notion de problématique (pour formuler des hypothèses de recherche / pour construire des situations-problème)

d) L'usage différent du document

3. Il n'y a pas de hiérarchie entre le savoir scolaire et le savoir savant. Le premier n'est pas une simplification du second, mais une véritable reconstruction à d'autres fins.
4. Le professeur d'histoire est à la charnière des deux savoirs. Il doit tenir les deux bouts de la chaîne. Deux dérives possibles :

    a) méconnaître totalement le savoir savant,

    b) le transfert sans recomposition de l'histoire de l'Université au collège et au gymnase.

ANNEXE # 4

La contextualisation d'un apprentissage

La structuration, l'encodage et le stockage d'un nouvel apprentissage sont intimement liés au contexte initial d'acquisition. Selon la recherche par les sciences cognitives, il apparaît que, dans un premier temps, l'encodage et le stockage du nouvel apprentissage et de son contexte initial d'acquisition n'est pas dissociée. «Le nouvel apprentissage est alors confondu avec son contexte. Cela est ainsi parce que la rencontre avec ce nouveau savoir ou savoir-faire se passe dans des circonstances qui sont à la fois affectives, cognitives et sociales » (Barth).

Ce contexte contribue alors à donner du sens à ce nouveau savoir ou savoir-faire. Plus le contexte initial d'acquisition est signifiant, sécurisant, structurant, plus l'intégration du nouvel apprentissage pourra s'effectuer. D'où l'importance de mettre en contexte les nouveaux apprentissages visés. En conséquence:

Pour l'élève	Pour l'enseignant
L'élève pourra d'autant mieux s'approprier un nouvel apprentissage s'il lui est possible de le contextualiser, c'est-à-dire d'associer ce nouvel apprentissage à un contexte signifiant d'appropriation. Cela lui permet de comprendre concrètement à quoi sert ce nouvel apprentissage. Cela lui permet de donner du SENS au nouvel apprentissage afin de mieux l'intérioriser. Dans un apprentissage initial, le contexte d'acquisition et les nouveaux savoirs et savoir-faire sont confondus et représentent, pour l'apprenant, une seule et même entité. Ils sont encodés et stockés en même temps en mémoire (mémoire épisodique, sémantique et procédurale).	Il est crucial que les enseignants mettent en contexte les nouveaux apprentissages visés dans le cadre de tâches source signifiantes et structurantes ayant un fort potentiel de traitement des divers types de connaissances. Lorsque l'on dit ou lit «que les enseignants doivent contextualiser les nouveaux apprentissages », il faut comprendre que les enseignants doivent proposer des situations, des contextes permettant aux élèves de contextualiser les nouveaux apprentissages. C'est à partir de tâches source inscrites dans un contexte signifiant et structurant que les enseignants doivent amener les élèves à découvrir, à extraire, à organiser les données de structures du nouvel apprentissage : les attributs essentiels des concepts et les procédures spécifiques liées aux stratégies cognitives et métacognitives. La démarche inductive et le modelage constituent deux démarches à privilégier pour aider les apprenants à contextualiser le nouvel apprentissage.

Tout en constituant le point de départ du développement de la compétence à transférer les connaissances, la contextualisation d'un nouvel apprentissage peut «s'avérer paradoxal en ce sens que l'apprenant ne reconnaît généralement pas ce nouvel apprentissage en dehors du contexte initial d'acquisition»(Barth). Il faut alors l'amener à décontextualiser ce ou ces nouveaux apprentissages.

La Décontextualisation d'un apprentissage

Le processus de décontextualisation est celui par lequel un apprenant parvient à décrocher du contexte initial d'acquisition, les nouveaux apprentissages; il prend alors conscience que ces apprentissages s'appliquent dans des contextes différents. Ainsi, l'apprenant parvient progressivement à « formaliser, à abstraire » les données de structures (attributs essentiels et procédures spécifiques) du nouvel apprentissage, en dehors de tout contexte. Il s'agit en quelque sorte, d'un savoir et savoir-faire « théorisés » par l'élève, indépendamment de tout contexte.

Ce processus de décontextualisation favorise la reconnaissance et l'utilisation du nouvel apprentissage dans des contextes différents du contexte initial d'acquisition.

Selon Meirieu, la mentalisation est synonyme de décontextualisation. Il définit ainsi la mentalisation : opération par laquelle un sujet se représente une acquisition en l'absence de tout élément matériel ayant servi ou pouvant servir à son acquisition.

C'est par l'intermédiaire des tâches d'application, à la suite de la situation initiale d'apprentissage, que l'élève parvient à considérer le nouvel apprentissage à l'état pur. C'est à partir de ces tâches d'application dans le cadre de «l'enseignement explicite» que l'élève s'inscrit progressivement dans une dynamique de transfert horizontal dit de bas niveau. Ainsi, la pratique autonome constitue-t-elle une tâche cible de bas niveau. En conséquence:

Pour l'élève	Pour l'enseignant
Processus qui permet à l'élève d'extraire de leur contexte initial d'acquisition, les apprentissages nouveaux, de les considérer à l'état pur. À l'aide de contextes et de tâches variées, l'élève parvient à abstraire les données de structures des savoirs et savoir-faire dégagés et structurés lors de la situation initiale d'acquisition. Cette opération exige un travail métacognitif de la part de l'élève en ce sens qu'il prend conscience des apprentissages qu'il a emmagasinés lors des situations de départ, pour ensuite les réinvestir consciemment dans d'autres situations d'application de plus en plus complexes. De plus, l'élève doit être à même de mettre en mots, c'est-à-dire, d'expliciter les conditions et les contextes de cette réutilisation. Il sait quand et pourquoi appliquer et réutiliser ces apprentissages.	L'enseignant doit proposer des tâches variées permettant aux élèves d'effectuer cette décontex-tualisation. Ces tâches variées d'application doivent être, entre autres, de l'ordre des pratiques guidées, des pratiques coopératives et des pratiques autonomes. Lors de la réalisation de ces tâches, l'enseignant doit impérativement assister l'apprenant au niveau : • de la reconnaissance des données de structures de l'objet d'apprentissage qui sont communes aux diverses tâches quel qu'en soit l'habillage. • de la prise de conscience des conditions d'application ou de réutilisation des apprentissages initiaux à d'autres contextes de plus en plus complexes. (Savoir quand et pourquoi transférer le quoi et le comment).

- Tâches d'application: tâches dont les composantes et les caractéristiques ne sont pas trop éloignées des tâches initiales d'acquisition (tâches source). Ces tâches, dont les données de surface (l'habillage) varient ont pour objectifs d'habiliter l'élève, à reconnaître et maîtriser les données de structures du nouvel apprentissage. Généralement, le contexte initial d'acquisition n'est pas suffisant pour maîtriser les données de structure du nouvel apprentissage. Il faut des pratiques, des tâches d'application permettant à l'élève de prendre conscience et de verbaliser quand et pourquoi il reconnaît et applique le nouveau savoir et savoir-faire. (Transfert horizontal ou de bas niveau).

  «On dira que la possibilité même de songer à un transfert dépend de l'étendue et de la solidité des apprentissages de base: à quoi bon s'interroger sur leur réinvestissement si les acquis sont fragiles, peu intégrés, incomplets? La première priorité n'est-elle pas de faire apprendre? Ne convient-il pas de se soucier du transfert quand il y a quelque chose à transférer? » (Perrenoud)

La recontextualisation d'un apprentissage

La recontextualisation d'un apprentissage est le processus à partir duquel l'élève transfère, réutilise des savoirs et savoir-faire qui ont été encodés et stockés lors des tâches sources et des tâches d'application, dans de nouveaux contextes et de nouvelles tâches (tâches cible), dans le but d'effectuer un nouvel apprentissage… ou de résoudre une situation problème… ou d'effectuer une tâche inédite. Pour ce faire, il est essentiel que ces savoirs et savoir-faire soient structurés, organisés, maîtrisés. «Les connaissances encodées, emmagasinées et organisées servent en quelque sorte de base au transfert puisque, ultérieurement, ce sont celles-ci qui sont rappelées et activées à l'occasion d'une nouvelle tâche ou d'un nouvel apprentissage». (Presseau)

C'est donc dans le cadre de nouvelles tâches, aussi appelées tâches cible, que l'apprenant doit réactiver, mobiliser les connaissances antérieures à réinvestir. Ce transfert ou réinvestissement des connaissances acquises demande une adaptation parce que les tâches cible ne sont pas identiques aux tâches source ou aux tâches d'application. Elles comportent à plusieurs égards, des degrés supérieurs de complexité. De plus elles génèrent de nouveaux apprentissages.

Ainsi, les tâches cible doivent permettre un transfert de haut niveau aussi appelé transfert vertical en ce sens qu'il déclenche des processus de reconnaissance, de discrimination et de généralisation des connaissances emmagasinées en mémoire. « L'analyse des similarités perçues entre les deux tâches par les élèves résulte en un équilibre qui, s'il est judicieux et fonctionnel, leur permet de réutiliser des grappes de connaissances, dans un nouveau contexte, auxquelles des ajustements sont apportés afin de les adapter au nouveau contexte de réutilisation ». (Presseau)
En conséquence :

Pour l'élève	Pour l'enseignant
L'élève peut recontextualiser ses apprentissages dans la mesure où il lui est possible de mettre en œuvre des mécanismes de reconnaissance des similarités (données de structures) qui sont incluses tant dans les tâches cible que dans les tâches sources et d'application. Il actualise alors des processus de discrimination et de généralisation afin d'adapter le réinvestissement des connaissances antérieures appropriées à la réalisation de la nouvelle tâche, dans le but d'effectuer un nouvel apprentissage. Pour ce faire, l'élève doit être conscient des apprentissages qu'il a emmagasinés (métacognition). Il doit savoir comment les réactiver et les mobiliser. Il doit être en mesure de justifier les conditions qui lui permettent de réutiliser ces apprentissages dans un nouveau contexte. Autrement dit, il doit être capable d'expliquer quand et pourquoi il réinvestit le quoi et le comment d'un objet d'apprentissage. De plus, l'élève doit savoir comment planifier, superviser et réguler l'exécution de la nouvelle tâche (habiletés métacognitives) où seront réinvesties les connaissances antérieures mobilisées. L'élève doit être en mesure d'analyser sa démarche de recontextualisation et de se prononcer sur son efficacité.	L'enseignant doit savoir que la recontextualisation des apprentissages ne va pas de soi. L'enseignant doit soutenir et guider l'élève dans l'apprentissage de la recontextualisation des connaissances acquises. Il doit, dans un premier temps, l'aider à prendre conscience que tout apprentissage a comme but un transfert possible. Ensuite il doit l'amener à identifier des contextes où ces apprentissages peuvent être recontextualisés; et surtout il doit proposer une variétés de tâches cible où seront réinvestis les savoirs et savoir-faire emmagasinés. Il doit aider l'élève à recontextualiser les apprentissages antérieurs en lui enseignant explicitement comment effectuer le repêchage de ceux-ci, comment les mobiliser et les réutiliser dans le cadre du nouveau contexte et de la nouvelle tâche. Il doit assister le développement des habiletés métacognitives liées à l'exécution des nouvelles tâches. Il doit soutenir la prise de conscience et la verbalisation de la capacité grandissante de l'élève à transférer ou recontextualiser les apprentissages acquis.

Conclusion

«Il est clair que l'apprentissage doit être amorcé par l'intermédiaire d'une situation permettant aux élèves de contextualiser les nouveaux apprentissages. Deux scénarios s'offrent ensuite.

Il est possible de passer tout de suite à une phase où les élèves seront appelés à décontextualiser les apprentissages construits, suivis d'une phase où les élèves seront appelés à recontextualiser ces dits apprentissages.

Il est aussi envisageable d'amener les élèves à recontextualiser immédiatement le nouvel apprentissage, à la suite d'une première situation leur ayant permis de contextualiser ce nouvel apprentissage, pour finalement les amener à le décontextualiser dans un troisième temps.

L'ordre à privilégier, une fois la contextualisation effectuée, ne fait pas l'unanimité dans la communauté des chercheurs intéressés par cette question. Il apparaît néanmoins peu probable que les élèves, après une première situation leur ayant permis de contextualiser le nouvel apprentissage, puissent sortir sans aide de leur contexte d'acquisition, les connaissances et les compétences susceptibles d'être réutilisées. Dans ce cas, connaissances, compétences et contexte sont forcément confondus et, pour qu'un écart soit perçu entre eux, il est capital que les enseignants fournissent beaucoup de soutien à leurs élèves. De même, les enseignants doivent assurer un soutien approprié lorsqu'une première situation permettant aux élèves de contextualiser des connaissances et des compétences est suivie immédiatement de diverses situations leur permettant de recontextualiser ces apprentissages.

En fait, en cohérence avec la triade contextualisation - décontextualisation - recontextualisation, il n'existe pas une seule façon de soutenir le transfert. En revanche, il est incontournable de fournir aux élèves des occasions multiples de réutiliser leurs connaissances et leurs compétences ». (Jacques Tardif et Annie Presseau)

«Mobiliser des savoirs ou des savoir-faire pertinents dans une situation n'est pas seulement affaire de ressources cognitives, de connaissances, ou de savoir-faire. Mobiliser ses ressources, cela suppose avoir confiance dans leur existence, dans la capacité à les utiliser efficacement et dans leur potentiel d'évolution.» (Le Boterf)

«Ce qui nous intéresse, c'est que l'élève comprenne que la règle découverte en classe n'est pas seulement vraie dans ce contexte, mais en général qu'elle est transférable. Ce qui paraît important, c'est de dépasser le cadre particulier qu'est la leçon et de voir comment on peut passer de l'abstraction de la leçon à la généralisation qui est un transfert à d'autres situations… C'est cette généralisation qu'il faut faire passer dans la mémoire à long terme, prête à être mobilisée et utilisée toujours et dans tous les contextes». (Britt-Mari Barth)

«Un apprentissage n'est libérateur que dans la mesure où ses acquis sont transférables» et d'autre part, il s'impose comme une exigence pédagogique, pour ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage: «une connaissance n'est véritablement appropriée que quand elle est devenue, elle-même, un outil pour en acquérir un autre.» (Jacques Tardif)

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

ASTOLFI Jean-Pierre (et al.), Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1997, pp. 131-136 ; 177-187.

ASTOLFI Jean-Pierre, Develay Michel, La didactique des sciences, Paris, PUF, coll. Que sais-je, n°2448, 1989 (1ère éd.), 2002 (6ème éd.), pp. 41-55.

AUDIGIER François, «Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque», dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP, 1988, pp. 13-15 ; 55-69.

BARTH Britt-Mari, L'apprentissage de l'abstraction, Éditions Retz, Paris 1987, 2001.

BARTH Britt-Mari, Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension, Éditions David, 1999.

BORDET David, «Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement», dans DEES n°110, décembre 1997, pp. 45-52.

CHEVALLARD Yves, La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

DEVELAY Michel, De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1992
E S F, Paris, 1997.

LE BOTERF Guy, Construire des compétences individuelles et collectives, Éditions d'organisation, Paris 2003.

LE PELLEC Jacqueline, MARCOS ALVAREZ Violette, Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Paris, Hachette éducation, 1991, pp. 39-62.

MENDELSOHN Patrick, Le concept de transfert, p. 11 à 19 in DEVELAY Michel et MEIRIEU Philippe (dir.) en collaboration avec DURAND Christiane et MARIANI Yves, Le transfert des connaissances en formation initiale et continue, C.R.D.P.Académie de Lyon, sept/octobre 1994.

PERKINS D et SALOMON G, Teaching for Transfer, Educational Leaadership. No 46, 1989.

DOLY, Anne-Marie Maître de conférences en Sciences de l'Education à l'IUFM d'Auvergne

PERRENOUD, Philippe. Construire des compétences dès l'école. Éditions ESF. Paris. 1997.

PERRENOUD Philippe, Pédagogie différenciée: des intentions à l'action, Éditions ESF,

Module de Didactique Générale _____
1998.

REY Bernard, Les compétences transversales en question, ESF éditeur, Paris, 1998.

TARDIF Jacques, Le transfert des apprentissages, Editions logiques, Montréal, 1999.

Source: http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf

TARDIF Jacques et MEIRIEU Philippe, Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, Vie pédagogique, n° 98, mars-avril 1996, p. 4 à 7.

TARDIF Jacques et PRESSEAU Annie, Quelques contributions à la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, Vie pédagogique, n° 108, septembre-octobre, 1998, p. 39 à 44.

TARDIF, Jacques. Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique? Édition E S F. Paris. 1998.

TARDY Michel, «La transposition didactique», dans Houssaye Jean (sous la dir. de), La pédagogie :Editions Retz, Paris, 1993.

Source: http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.csmb.qc.ca%2Fform01%2Fes%2FF8%2FF8%2520Document%2520d%27accompagnement%25202009.doc&ei=TBuxUqrgNPS-sQTJiIHIAw&usg=AFQjCNEbFzcH1pP3oiR5k4PvE2yeCzWs7A&sig2=xz7JEKEKBjlZYU1jec1s9A TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

page

I- INTRODUCTION 3
Les compétences professionnelles visées 4

II- DIDACTIQUE: DEFINITION ET OBJET 5
Objectifs: 5
Mise en train: 5
Activité des étudiants-maîtres 6
Apport notionnel du formateur 7
Le triangle didactique 7
Le contrat didactique 9
La dévolution 9
La transposition didactique 9
La situation didactique 11
Evaluation formative 12
Activité de réflexivité 12

page

III- LE CURRICULUM DE L'ECOLE FONDAMENTALE HAÏTIENNE 13

Thème #1: Le curriculum d'études de l'école fondamentale de base haïtienne: Finalités – Objectifs – Plan d'études (1er et 2ème cycles) 13

Thème #2: Complémentarité des différentes disciplines dans la formation globale de l'élève 17

Thème # 3: De la nécessité de bâtir une nouvelle génération de programmes d'études pour l'école fondamentale de base haïtienne 24

Thème # 4: Planification de l'enseignement: la répartition annuelle des programmes d'études. 31

IV- LA PREPARATION D'UNE LEÇON 35

Activité de l'étudiant-maître 35

Apport notionnel du formateur: les différentes phases d'une préparation de leçon .. 35

Les objectifs d'apprentissage de la leçon 36

Les critères d'évaluation 38

Le matériel et les supports didactiques 39

Les prérequis (préalables à l'apprentissage) 39

L'élément déclencheur ou la situation mobilisatrice (motivation) 40

L'orientation 42

Apport notionnel ou Phase d'organisation et de structuration des nouveaux savoirs 42

Phase de réinvestissement: Évaluation – Objectivation – Application 44

Modèle 44

Evaluation #1 49

Evaluation # 2 49

page

V- STRATEGIES ET METHODES D'ENSEIGNEMENT 51

Objectif général 51

Objectifs spécifiques 51

Matériel 52

Remarques générales..... 53

Evaluation formative 53

Réinvestissement 54

Evaluation sommative 54

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE 55

ANNEXE I

La bonne question au bon moment 59

ANNEXE # 2

Aider les jeunes à augmenter leur degré de motivation, leur esprit d'initiative et leur sens des responsabilités: donner et obtenir de la rétroaction 69

ANNEXE # 3

La transposition didactique 85

ANNEXE # 4

La contextualisation d'un apprentissage 92

La Décontextualisation d'un apprentissage 94

La recontextualisation d'un apprentissage 95

CONCLUSION 97