



**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE**

**PROJET NOUVELLE EDUCATION CITOYENNE ET TOURNEE VERS L'AVENIR
"NECTAR"**

GUIDE DE L'ENSEIGNANT

Août 2021

Table des matières

Introduction	4
1. L'expérimentation.....	4
1.1. Objet et enjeu de l'expérimentation	4
1.2. Ce qui est attendu des enseignants	6
2. Connaître et comprendre les changements pédagogiques au 3^e cycle du fondamental.....	7
2.1. Le changement attendu.....	7
2.2. Les objectifs poursuivis.....	8
2.3. Le cadre d'orientation curriculaire	8
2.4. Les programmes d'études au 3 ^e cycle du fondamental.....	9
2.5. Les approches pédagogiques : centrées sur l'élève	10
3. L'implication de l'enseignant : percevoir l'évolution du métier	12
3.1. La conception de l'enseignement : les compétences et les apprentissages.....	12
3.2. La construction de l'enseignement : organiser un enseignement curriculaire.....	13
3.3. La préparation des séquences et des progressions	15
3.4. L'élève au centre des apprentissages : suivi et accompagnement	15
3.5. L'évaluation.....	15
4. Enseigner sa discipline	17
4.1 Enseigner le créole au cycle 3	17
4.2 Enseigner le français au cycle 3	28
4.3 Enseigner les langues vivantes étrangères au cycle 3	44
4.4 Enseigner les mathématiques.....	54
4.5 Enseigner les sciences expérimentales.....	75
4.5.1 Les sciences physiques	75
4.5.2 Les sciences de la vie et de la Terre	85
4.6 Mettre en place des situations d'apprentissage en sciences humaines et sociales.....	94
4.7 Enseigner l'éducation esthétique et artistique (EEA)	116
4.8 Enseigner l'éducation physique et sportive.....	118
4.9 L'enseignement de l'ITAP au 3 ^e cycle du fondamental.....	135
5. Travailler avec les autres.....	143
5.1. Le travail d'équipe	143

5.2. La concertation des acteurs dans la construction d'une continuité.	144
5.3. L'évaluation de l'enseignement et des élèves	145
5.4. Les parents et la communauté.....	146
Glossaire.....	148
Annexes	150
Annexe 1 : le carnet de bord	150
Annexe 2 : le suivi des élèves	151
Annexe 3 : le changement pédagogique	152
Annexe 4 : rendre l'élève actif	154
Annexe 5 : l'évaluation des élèves	156
Annexe 6 : le travail d'équipe	159
Annexe 7 : préparer sa classe.....	160

Introduction

Le faible niveau des élèves a toujours fait l'objet de vives préoccupations pour les responsables du système éducatif haïtien. Ce constat est établi dans plusieurs rapports sur le système éducatif, et depuis des décennies, tous les acteurs unissent leurs forces pour remédier à la situation.

C'est dans cette perspective que le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) a fait de « l'amélioration de la qualité de l'éducation », l'un de ses axes prioritaires pour mener à terme la grande réforme engagée dès les années 80 (réforme Bernard) visant à réorganiser le système éducatif haïtien. Cette réforme, fondée sur la mise en place d'un enseignement fondamental de 9 ans suivi d'un enseignement secondaire de quatre années, conduit à repenser le curriculum du 3^e cycle, en assurant la continuité et la cohérence de l'enseignement fondamental ainsi qu'une bonne articulation avec le secondaire.

Par-delà cet objectif structurel, il s'agit d'**améliorer la réussite de tous les élèves** sans distinction, en agissant, de manière systémique, sur un ensemble de facteurs : contenus d'apprentissage, modalités d'enseignement, procédures d'évaluation, formation des professeurs, ressources pédagogiques, en tenant compte de l'évolution scientifique et technologique...

Si le cadre d'orientation curriculaire (COC)¹ fournit un outil concret et opératoire dont la mission est de guider la préparation des différentes phases de la réforme éducative, de la planifier et de répondre aux attendus sociaux d'une école de la réussite, il doit aujourd'hui être traduit en une stratégie nationale de mise en œuvre avec des indicateurs permettant un suivi régulier pour s'assurer que sa réalisation est effective et efficace.

Cette évolution de notre système éducatif engage votre responsabilité d'enseignant.

Le présent guide se veut un outil d'aide aux enseignants pour une mise en œuvre efficiente des programmes rénovés et une évolution de l'acte pédagogique centré sur l'élève apprenant. Sa rédaction sera finalisée à l'issue d'une période d'expérimentation dont vous êtes les premiers acteurs et nous saluons votre engagement dans ce travail collaboratif.

1. L'expérimentation

1.1. Objet et enjeu de l'expérimentation

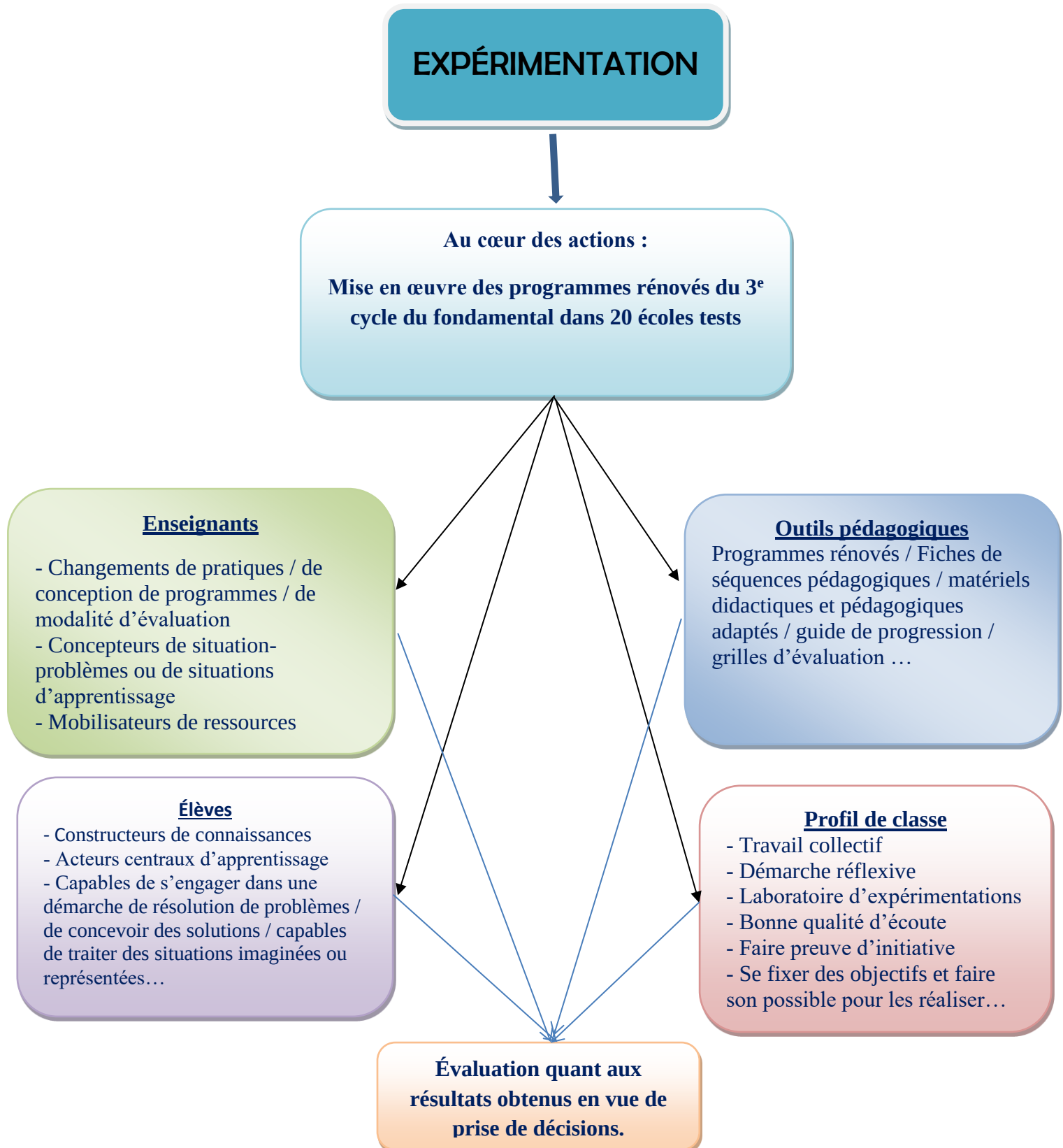
Après la révision des programmes du « nouveau secondaire » et un curriculum du périscolaire, il s'agit aujourd'hui d'étendre la révision des programmes à l'enseignement du fondamental. Les nouveaux programmes du 3^e cycle s'inscrivent dans cette logique afin de les mettre en cohérence avec les ambitions du système éducatif tout en consolidant la continuité de l'enseignement dispensé dans les écoles fondamentales.

Une première phase d'expérimentation permet de tester les programmes et les outils qui les accompagnent, les documents produits, leurs effets sur les pratiques d'enseignement, sur les acquis des élèves tout en dégagant les besoins en accompagnement et en formation, avant même d'envisager la généralisation à tout le pays.

L'expérimentation concerne 20 écoles fondamentales du Centre et de l'Ouest. Elle s'adresse, dans un premier temps, aux enseignants exerçant en 7^e année. Les écoles-tests permettront d'assurer la qualité

¹ Cf. Glossaire

des livrables (projet de programmes, guide des séquences, notamment) grâce aux observations et aux analyses des acteurs sur ces productions. Ces différents retours favoriseront les adaptations nécessaires des textes et des pratiques pédagogiques afin de définir les modalités optimales de leur diffusion. Ils permettront aussi d'identifier les obstacles et les résistances à cette évolution pour bâtir les formations et les accompagnements adéquats.



L'expérimentation mise en œuvre dès la rentrée scolaire s'appuie sur plusieurs documents :

- Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) qui constitue l'élément fondamental du changement et en précise les objectifs et les exigences.
- Le protocole d'expérimentation qui explicite les conditions et les modalités du dispositif.
- Les projets de programmes qui apportent les contenus nécessaires pour chaque discipline.
- Des exemples de séquences didactiques.

La connaissance de ces différents documents, à l'aide des guides, de la formation, mais aussi d'une auto-formation indispensable, est nécessaire pour mieux comprendre et cerner les conditions de l'expérimentation. En effet, l'expérimentation doit permettre de tester l'ensemble des productions du projet avant leur validation finale et leur diffusion nationale pour en généraliser l'application.

1.2. Ce qui est attendu des enseignants

Dans le cadre de cette expérimentation, chaque enseignant de 7^e année de l'enseignement fondamental doit :

- Appliquer les programmes rénovés.
- Mettre en œuvre des séquences didactiques.
- Concevoir des séquences didactiques conformément aux nouveaux programmes.
- Mettre en œuvre les nouvelles manières d'enseigner.
- Évaluer les apprentissages des élèves en fonction des compétences développées conformément aux programmes rénovés.
- Contribuer à l'évaluation de ces nouveaux programmes afin de repérer les obstacles, les difficultés, les progrès et les réussites.
- Mesurer l'impact des guides et de la formation sur sa pratique de classe.

Au cours de cette phase expérimentale, l'enseignant est appelé à participer à l'évaluation de ce projet de changement en permettant le recueil d'informations en relation avec le directeur, mais aussi lors des visites de cadres du ministère, en prenant part aux différents entretiens qui seront menés et en répondant aux différents questionnaires qui lui seront soumis.

L'enseignant pourra renseigner au jour le jour son carnet de bord² afin de noter les forces et les faiblesses et faire des propositions en vue d'améliorer les outils mis à sa disposition.

A retenir
• Une connaissance indispensable des textes du changement : le COC, les programmes dans leur totalité et regard plus approfondi sur sa discipline, les séquences, le guide de l'enseignant. • Une adhésion à l'expérimentation dans l'établissement.

² Cf. Annexe 1 : carnet de bord

- Une participation active à l'évaluation du dispositif pour l'améliorer.

2. Connaître et comprendre les changements pédagogiques au 3^e cycle du fondamental.

2.1. Le changement attendu

Le changement curriculaire dans un système éducatif nécessite une grande implication des acteurs de l'éducation que sont les enseignants et les chefs d'établissement. Cette implication ne peut être effective sans une connaissance et une compréhension des enjeux de l'évolution du système éducatif haïtien qui a déjà connu plusieurs grandes réformes³. En 2014, dans le cadre de la mise en application de l'Arrêté gouvernemental portant réorganisation du système éducatif (les douze mesures), le MENFP a mis fin à l'organisation des examens de sixième année assurant l'unification de l'école fondamentale de trois cycles sanctionnés par un examen unique.

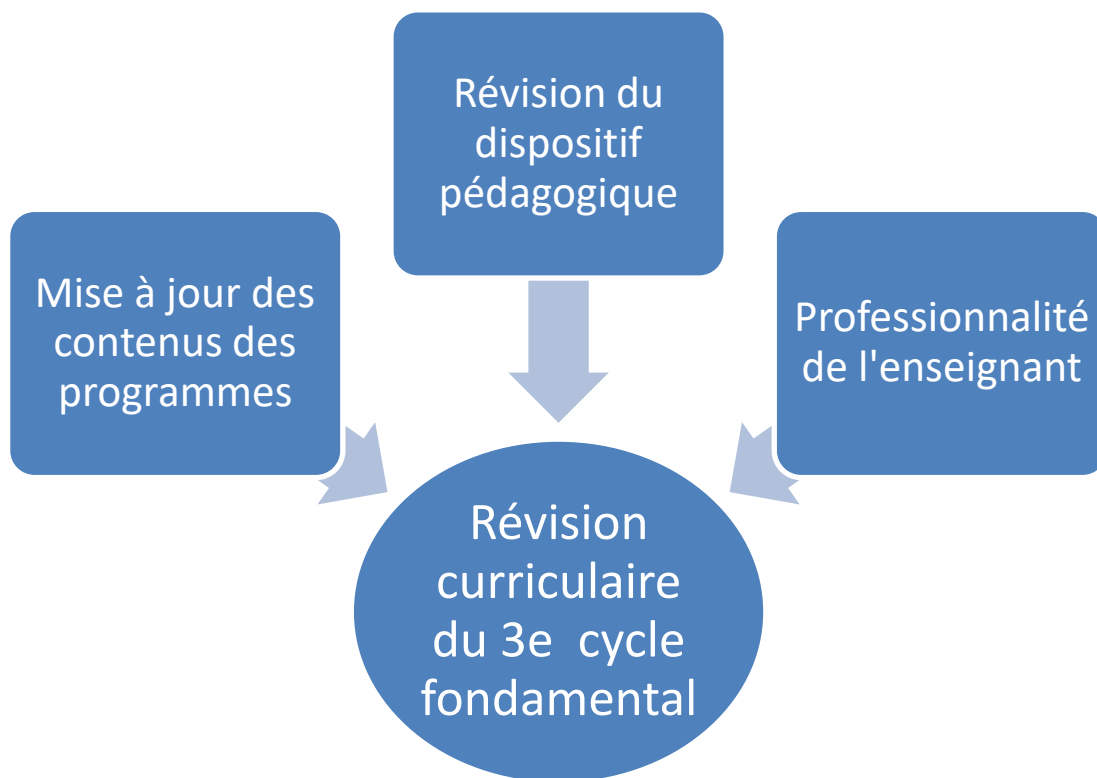
Toutes ces réformes, ces plans et ces mesures ont été adoptés dans le but de doter le système éducatif d'une école de qualité répondant aux attentes de la communauté éducative et d'assurer la réussite de tous les enfants d'Haïti de sorte qu'ils puissent contribuer efficacement au progrès de leur pays. Cette évolution nécessite de nouvelles qualifications et compétences chez les enseignants et chez les directeurs qui se révèlent être les premiers acteurs pour la qualité et l'efficacité du travail éducatif en réponse aux besoins identifiés. Cette révision curriculaire du 3^e cycle fondamental s'inscrit dans une triple perspective :

- 1) Une actualisation des contenus enseignés par discipline dans de nouveaux programmes avec des apprentissages adaptés aux contextes affectif, social et culturel⁴.
- 2) Une redéfinition de la fonction pédagogique du directeur de l'école pour aider les enseignants à améliorer l'efficacité dans leur travail.
- 3) Une reconnaissance de l'autorité du directeur qui doit contribuer au mode d'organisation et de pilotage de l'établissement scolaire pour mieux orienter non seulement la pratique pédagogique des enseignants, mais aussi les interventions des cadres (les inspecteurs, les encadreurs et/ou conseillers pédagogiques etc.).

Ces différents points sont incontournables et nécessitent une culture de la formation continue au sein de l'équipe d'école. (cf. schéma ci-dessous). La cohérence entre les différents éléments est recherchée et doit permettre une efficience dans l'accompagnement et les aides apportés aux enseignants.

³ Bellegarde (1920), Dartigue (1940), Bernard (1980).

⁴ CF partie disciplinaire dans le guide de l'enseignant



2.2. Les objectifs poursuivis

Le principal objectif d'un curriculum national est d'harmoniser les contenus et les contextes d'apprentissage en garantissant la cohérence, la continuité des apprentissages et des acquis pour chaque établissement scolaire et chaque élève. Dans le cadre de ce changement curriculaire, l'objectif est d'actualiser les contenus de l'ensemble des programmes du 3^e cycle du fondamental au regard des enjeux sociaux, économiques, culturels et numériques pour favoriser la réussite de tous les élèves au terme de la scolarité fondamentale⁵, c'est-à-dire pour qu'ils maîtrisent les compétences nécessaires à la poursuite de leurs études dans le secondaire général ou dans une formation professionnelle afin de s'insérer sans difficulté dans le monde du travail.

Cette approche suppose de considérer l'élève comme étant au centre du système éducatif pour le rendre acteur de sa formation et de son avenir. Les modifications des programmes, le travail sur les compétences, impliquent une évolution dans les pratiques d'enseignement. L'enseignant doit pouvoir accompagner les élèves dans le processus d'apprentissage en favorisant pour chacun l'implication dans l'activité et le développement de ses capacités. Il doit aussi pouvoir les accompagner par des remédiations pertinentes pour assurer les conditions de leur réussite scolaire, puis professionnelle.

2.3. Le cadre d'orientation curriculaire

Dans le processus de révision des programmes, le cadre d'orientation curriculaire précise les grandes orientations adoptées par les autorités éducatives dans une perspective de cohérence, d'harmonisation et

⁵ Voir annexe 2 : le suivi des élèves

d'opérationnalisation de l'action éducative. Ce cadre présente de manière claire les directives à suivre par les différents acteurs œuvrant dans ce chantier curriculaire, entre autres :

- établir les principes d'élaboration des programmes en fonction des compétences visées pour chacune des disciplines ;
- envisager les ressources pédagogiques et didactiques ;
- préciser de manière claire ce qui est attendu des acteurs privilégiés de ce changement tant du côté des cadres, des directeurs d'école que du côté des enseignants ;
- assurer la formation des directeurs, des enseignants pour une mise en œuvre réussie ;
- tenir compte de l'équité du genre durant tout le processus de la révision des programmes. Il s'agit ici de l'ensemble des disparités identifiées non seulement dans la formulation des objectifs d'apprentissages, mais aussi dans la matérialisation des contenus présentés en situation d'enseignement ;
- réviser les conditions d'accès à l'éducation pour tous tant par la conception d'un enseignement inclusif que par l'adaptation des matériels et des supports pédagogiques.

2.4. Les programmes d'études au 3^e cycle du fondamental

Les programmes constituent l'élément central sur lequel repose en grande partie cette révision. Ils fixent ce qui doit être enseigné aux élèves en termes d'acquisition de connaissances et de compétences et ce, par discipline. Ils fournissent également des repères pour mieux orienter le personnel pédagogique dans son travail. Ils proposent des activités d'enseignement-apprentissage et des modalités d'évaluation.

Les programmes sont conçus pour répondre efficacement aux besoins des élèves et ce, à chaque niveau de la scolarité, dans toutes les disciplines. La vie scolaire et son ouverture à la communauté sont prises en compte de manière à créer une meilleure articulation entre l'école et la société, contribuant ainsi à la réussite de l'élève sur le plan social.

Dans chacune des disciplines des programmes d'études⁶, est décrit de manière claire et précise ce qui doit être acquis par les élèves en termes de savoir, savoir-faire et comportements à chaque étape de leur apprentissage. L'enseignant définit les modalités d'évaluation qui conviendraient au type d'apprentissage et choisit les supports appropriés. A noter que les programmes sont un document national et officiel qui oriente les établissements scolaires dans le choix des contenus à enseigner, et dans la prise de décision pédagogique. Il est articulé autour de cinq grands domaines et dix disciplines :

EDUCATION FONDAMENTA	5 domaines	Langage et communication	Développement personnel	Sciences mathématiques et expérimentales	Sciences sociales	Technologie et activités productives

⁶ Cf. la partie disciplinaire avec des fiches pour chaque discipline

	10 disciplines	Créole	Education artistique	Mathématiques	Histoire et géographie	ITAP : - Technologie
		Français	EPS	Sciences expérimentales	Education à la citoyenneté	- Informatique - Entrepreneuriat
		Anglais Espagnol				

2.5. Les approches pédagogiques : centrées sur l'élève⁷

Aucun changement d'un système éducatif ne peut être effectif dans les programmes d'enseignement sans tenir compte des approches pédagogiques. En situation d'apprentissage par compétences, plusieurs approches pédagogiques doivent être utilisées pour rendre la leçon vivante et compréhensive dans la salle de classe, créant ainsi une plus grande implication et participation des élèves. L'objectif est d'emmener l'élève à la réussite de son apprentissage, à un développement social et émotionnel, à l'acquisition de nouvelles compétences et à une capacité générale à bien jouer son rôle dans la vie pratique de tous les jours, selon le contexte social ou environnemental ou plus globalement à s'impliquer dans la société.

L'un des postulats sur lequel repose cette approche pédagogique est le fait que l'élève participe à la construction de son savoir. Il est fondamentalement actif⁸. C'est une pratique pédagogique innovante qui vise à la réussite de tous les élèves. L'élève a nécessairement un rôle actif dans le processus d'apprentissage mais l'enseignant a lui aussi un rôle important à jouer en facilitant le processus et en créant les conditions favorables à l'apprentissage. Le tableau ci-dessous permet de retenir les points essentiels de la démarche.

⁷ Cf. Annexe 3 : le changement pédagogique

⁸ Voir annexe 4 : rendre l'élève actif

Approche pédagogique centrée sur l'élève	
Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
Les activités d'apprentissages	
- Il accorde beaucoup d'importance, lors des activités d'apprentissage, à tous les éléments du processus. - Il fait échanger les idées sur un sujet présenté. - Il présente aux élèves des problèmes, des études de cas, etc. et pose des questions pour faire émerger leur représentation. - Il propose aux élèves des activités plutôt centrées sur le traitement de l'information. - Il propose aux élèves des activités (tâches) qui font des liens avec les autres disciplines (interdisciplinarité).	- Les élèves sont en interaction constante pour discuter sur tous les éléments du processus afin de consolider leur apprentissage. - Les élèves au début cherchent comment faire, ils doivent explorer, chercher, procéder par essais et erreurs et recommencer. - Les élèves apprennent à réfléchir en équipe sur une situation-problème et tentent de trouver les éléments de solution. - Les élèves analysent les informations présentées, créent des liens et donnent des réponses faisant référence à la complexité de l'information. - Les élèves réfléchissent et ouvrent la voie à d'autres disciplines pour trouver la solution recherchée.
L'organisation de la classe	
- Il sollicite et donne la parole aux élèves dans la salle de classe tout au long de la séquence pédagogique. - Il organise du travail sous forme coopérative, d'échanges en sous-groupes, etc. - Il donne aux élèves le droit à l'erreur, il travaille à partir des informations fournies par les erreurs. - Il utilise des outils multimédias dans son enseignement.	- Les élèves sont sollicités et leurs points de vue sont encouragés et valorisés. - Les élèves interagissent en petits groupes, ce qui favorise leur apprentissage. - Les élèves sont encouragés à prendre des risques pour apprendre. Ils interviennent dans la salle de classe même si les réponses ne sont pas exactes. - Les élèves sont amenés à utiliser des outils multimédias pour développer et démontrer leurs compétences de façon variées.
L'évaluation	
- Il observe et évalue les élèves dans des situations d'apprentissage selon une approche formative. - Il donne aux élèves l'occasion de s'autoévaluer et de participer à leur propre évaluation. - Il évalue les élèves dans le contexte de l'exécution d'une tâche complexe qui s'approche le plus possible de la réalité où s'exerce la compétence visée.	- Les élèves sont évalués tout au long de la séquence pédagogique. - Les élèves peuvent évaluer leurs propres activités. - L'évaluation des élèves est réalisée tout en travaillant et en fonction des activités de tous les jours ce qui les motive davantage.

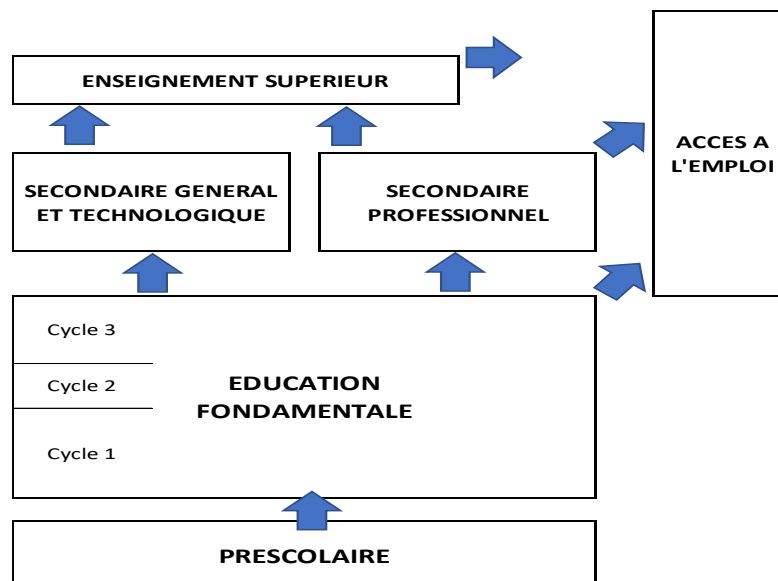
Dans le cadre de l'expérimentation et eu égard au travail d'appropriation demandé, il est prévu un dispositif de formation et un accompagnement qui favoriseront la mise en œuvre des dispositions prévues pour l'évolution de l'enseignement. De même, les guides de l'enseignant et du directeur, formalisés dans une cohérence d'approche, permettent de cerner les orientations choisies et les points à retenir. Ils participent d'ores et déjà d'un processus d'information et de formation. Ils tracent aussi les voies possibles d'une auto-formation par des indications utiles sur les documents que chaque personnel doit maîtriser pour la mise en place de l'expérimentation.

3. L'implication de l'enseignant : percevoir l'évolution du métier

3.1. La conception de l'enseignement : les compétences et les apprentissages

A sa sortie de l'école fondamentale, chaque élève doit être en mesure de répondre avec succès à toutes les situations auxquelles il sera confronté dans sa vie et d'assumer ses responsabilités dans la collectivité. Il doit être préparé à faire les choix qui vont orienter sa formation et son parcours vers un métier. Ouverte à tous, sans discrimination, l'école fondamentale favorise l'accès à la citoyenneté et le partage d'une culture commune.

Au terme de ce parcours, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans l'enseignement secondaire général ou technologique. Ils ont également la possibilité de s'orienter vers un emploi ou de s'engager dans une formation professionnelle. Une option est mise en place pour aider les élèves à se préparer à cette orientation.



Le troisième cycle regroupe les 7^e, 8^e et 9^e années d'études. Il constitue la dernière étape de la scolarité où tous les élèves, quels que soient leur milieu de vie ou l'école fréquentée, poursuivent le même cursus de formation et construisent une culture commune à partir des mêmes programmes.

Les enseignants de ce cycle ont une triple responsabilité :

- Amener tous les élèves à maîtriser l'ensemble des compétences attendues à l'issue de l'enseignement fondamental et validées par l'examen terminal ;
- Les préparer et les aider dans les choix essentiels qui vont orienter leur formation et leur vie professionnelle ;
- Faire qu'ils soient en mesure de réussir dans leur parcours ultérieur, soit à travers la poursuite de leurs études dans l'enseignement secondaire général ou technologique, soit en se dirigeant vers une formation professionnelle ou l'accès à un métier.

Cette responsabilité impose de prendre en compte la diversité des situations, des besoins et des aspirations des élèves réunis dans les mêmes classes. L'École fondamentale haïtienne est inclusive. Elle ne laisse aucun élève au bord du chemin. Elle a l'ambition de conduire chacun à la réussite. C'est dans cet esprit qu'ont été conçus les présents programmes.

3.2. La construction de l'enseignement : organiser un enseignement curriculaire

a- Pourquoi une approche par compétences ?

La volonté de rompre avec une conception de l'enseignement fondée sur la transmission de contenus a conduit à s'engager dans une approche centrée sur l'élève et l'acquisition effective par celui-ci des « compétences » attendues au terme de sa formation. Cette « approche par compétences », adoptée dans de nombreux pays, vise prioritairement à rendre l'élève capable d'assumer efficacement toutes les situations auxquelles il sera confronté dans sa vie d'homme ou de femme, dans l'exercice de sa citoyenneté et dans son travail.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Le Cadre d'orientation curriculaire et l'ensemble des réformes récentes expriment la volonté de centrer l'enseignement sur l'élève, sur ce qu'il apprend réellement et sur les progrès qu'il accomplit tout au long de sa scolarité. Le choix est fait de concevoir les programmes en fonction des compétences que doit acquérir l'élève plutôt que sur les contenus que doit transmettre l'enseignant.

Il faut souligner qu'une compétence⁹ se définit comme la capacité à exploiter des connaissances, mais aussi des savoir-faire et des attitudes, pour apporter des réponses efficaces aux problèmes posés dans un

⁹ Cf. Glossaire

ensemble de situations. A travers ce choix, il s'agit d'amener l'élève à être capable d'assumer efficacement toutes les situations auxquelles il sera confronté dans l'exercice de sa citoyenneté et dans son travail.

La première conséquence est le lien indispensable entre le contenu du programme de chaque discipline avec les grandes compétences que vise l'école fondamentale. Les disciplines sont au service du développement de ces compétences et les connaissances ou les savoir-faire que fixent les programmes sont avant tout des ressources qui permettent d'exercer ces compétences avec la plus grande efficacité. En ce sens, la connaissance des programmes et les modalités d'application de ces derniers sont indispensables pour établir une cohérence dans les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre.

Ainsi les enseignants doivent désormais confronter leurs élèves à des situations qui leur permettent de progresser dans la maîtrise de ces compétences. Cela suppose une conception de la classe qui privilégie l'activité des élèves et le lien entre les tâches proposées et la compétence précisément ciblée. Une telle conception induit une autre manière de préparer, de conduire et d'évaluer le travail des élèves.

b- Pourquoi un tel changement d'approche pédagogique ?

Ce choix impose d'abord de préciser très clairement les compétences visées, c'est-à-dire celles qui seront nécessaires à la sortie du système éducatif, puis d'organiser les apprentissages pour que l'élève s'empare effectivement de ces compétences (Cf. approche ci-dessus). Pour cela, il ne s'agit pas de décomposer chaque compétence en la considérant comme une somme de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes, mais plutôt de confronter l'élève à des situations impliquant la compétence visée et permettant, graduellement, son développement.

La position de l'élève dans une telle approche¹⁰

L'élève est au centre de cette démarche et il est actif. Il doit être en mesure de comprendre la situation qui lui est proposée, de concevoir la réponse la mieux appropriée, de mobiliser les ressources nécessaires (éventuellement, d'acquérir celles qui lui font défaut), de les exploiter dans la mise en œuvre de sa réponse et d'évaluer la pertinence et l'efficacité de son activité.

ELEMENTS DE CHANGEMENT DE L'APPROCHE PAR COMPETENCE		
Un changement de conception des programmes	Un changement de posture de l'enseignant	Un changement des modalités d'évaluation
Ils ne sont plus conçus comme une liste de connaissances à acquérir, ni même d'objectifs détaillés, mais organisés en fonction des compétences ciblées à chaque étape. Ils doivent définir	Il n'est plus celui qui transmet, frontalement, un savoir théorique, mais celui qui met en place les situations d'apprentissage, qui	Il s'agit de passer d'une évaluation exclusivement sommative et conduisant à une notation globale à une évaluation référée aux compétences visées,

¹⁰ Cf. Annexe 3 et 4

précisément, pour chaque compétence, les situations auxquelles l'élève doit être confronté progressivement et un ensemble cohérent de ressources dont il doit disposer pour répondre à celles-ci.	facilite la mobilisation des ressources nécessaires, qui encourage l'élève et qui lui apporte les appuis indispensables.	étroitement reliée au processus d'apprentissage et impliquant l'élève lui-même.
---	--	---

3.3. La préparation des séquences et des progressions¹¹

C'est un élément central du changement attendu. Il s'agit d'envisager l'articulation précise des contenus étudiés (Cf. Partie 4 sur les approches disciplinaires), des compétences visées et des modalités d'enseignement prévues. Cela implique un travail précis d'anticipation qui par l'écrit cerne les différentes étapes des leçons envisagées par l'enseignant. La préparation des séquences introduit une logique dans les apprentissages et une continuité dans les progressions établies par les programmes. L'approche par discipline permet de mieux cerner les attentes en ce domaine et peut aider l'enseignant dans la conception de son enseignement. La formation et l'accompagnement des enseignants devra induire une maîtrise de cette conception des apprentissages en donnant à chacun les outils et les références utiles et nécessaires.

3.4. L'élève au centre des apprentissages : suivi et accompagnement¹²

L'élève doit être dans une situation active pour apprendre. C'est l'enseignant qui construit par une préparation minutieuse des séquences les contenus et les connaissances à acquérir. Dans une anticipation des savoirs et des acquis, l'enseignant prévoit aussi l'évaluation des compétences et les possibles remédiations individuelles et collectives. Il organise la classe de façon à permettre à chaque élève une meilleure compréhension des apprentissages abordés. Les fiches par discipline peuvent être une aide pour préparer ces modalités nouvelles d'enseignement en présentant la logique d'appropriation des contenus et les modalités pour les enseigner.

3.5. L'évaluation

L'évaluation conduite par l'enseignant porte sur trois objets distincts et complémentaires :

- **L'évaluation de l'élève¹³** : elle permet de mettre en place toutes les remédiations pertinentes pour l'élève ou le groupe-classe afin d'adapter toutes les étapes des séquences d'apprentissage pour tous les élèves. Elle doit être prévue dans la conception des séances et proposée une claire approche des compétences visées et des contenus vérifiés.

¹¹ Cf. Annexe 1

¹² Cf. Annexes 1 et 2

¹³ Cf. Annexe 5 : l'évaluation des élèves

- **L'évaluation de l'enseignement** : dans le déroulement des séances pédagogiques, l'enseignant établit une analyse critique du déroulement de celles-ci. Il cerne les points d'appui et les points à améliorer de chaque moment pour pouvoir partager les premiers avec l'équipe de son établissement et mesurer les adaptations utiles pour les seconds.
- **L'évaluation de l'expérimentation** : l'enseignant participe à une mise en évidence des obstacles et des difficultés à résoudre pour la mise en œuvre des nouveaux programmes. Son journal de bord peut à cet effet lui être d'une grande utilité. Sa lecture doit permettre d'envisager les moyens d'améliorer les différents textes proposés et les modalités d'enseignement à mieux maîtriser. Ce rôle est essentiel et l'enseignant doit pouvoir compter sur l'accompagnement et les conseils des directeurs et des cadres dans cette approche.

A retenir
L'enseignant doit : • Préparer la continuité des apprentissages en construisant son enseignement en séquences, • Maîtriser les contenus des programmes et les compétences visées pour l'élève, • Adapter son enseignement pour rendre l'élève actif et participant, • Préparer l'évaluation des élèves et celle du dispositif expérimental. • Être en capacité d'analyser sa propre pratique et les effets sur les apprentissages des élèves pour faire évoluer son acte pédagogique • Prendre en compte les difficultés de chaque élève pour lever tout obstacle à son apprentissage et l'accompagner dans son parcours de progrès L'enseignant sera aidé et accompagné : • Par la lecture des documents indispensables et les guides, • Par le directeur et les cadres pédagogiques, • Par la formation. Il évaluera l'expérimentation pour favoriser les adaptations pertinentes pour une future généralisation.

4. Enseigner sa discipline

4.1 Enseigner le créole au cycle 3

1. COMPRENDRE LE PROGRAMME DE CRÉOLE HAÏTEN

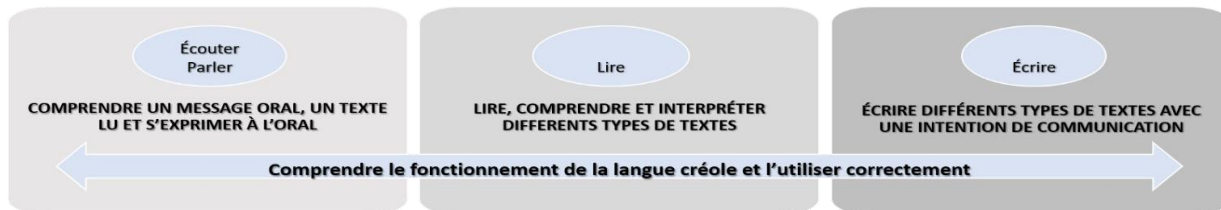
→ L'approche par les compétences

Le programme créole pour ce cycle 3 de l'école fondamentale est conçu selon l'approche par les compétences. Contrairement à la pédagogie par objectifs centrée sur les contenus et objectifs d'enseignement, l'approche par compétences place l'apprenant au centre des apprentissages. Dans cette perspective, l'enseignant devient un médiateur, un facilitateur et l'élève, acteur de son apprentissage.

Ce principe pédagogique favorise l'acquisition des compétences transversales définies dans le cadre d'orientation curriculaire, telles l'autonomie, la créativité, la capacité d'analyse et de production, la responsabilité.

L'enseignement du créole est organisé de manière à ce que l'élève développe des compétences linguistiques et méthodologiques pour accomplir des tâches langagières concrètes à l'oral et à l'écrit et dans différentes situations de communication.

Trois grands domaines de compétences structurent le programme :



La grammaire, l'orthographe, le vocabulaire constituent des ressources qui sont mobilisées dans la réalisation de tâches langagières liées à ces trois grands domaines de compétences. L'élève est amené à comprendre le fonctionnement de sa langue maternelle à travers l'étude de différents types de discours et à l'utiliser adéquatement dans sa communication personnelle, scolaire, sociale et plus tard professionnelle.

→ Étude de différents types discursifs associés à thématiques socioculturelles

En créole cycle 3, on étudie différents types de discours lesquels sont associés à des thématiques socioculturelles. Les activités d'enseignement et d'apprentissage se font à partir de quatre types de textes : narratifs, descriptifs, informatifs, argumentatifs.

Les textes sont sélectionnés à partir de cette typologie et en termes de dominante. Chaque texte aborde une thématique en lien avec la réalité sociale et culturelle de l'élève haïtien :

1. Récits, contes créoles et caribéens

Les œuvres de fiction, les faits réels, les récits personnels propres à l'univers haïtien, à la culture créole et caribéenne.

2. Traditions et modernité

L'héritage historique haïtien, les pratiques ancestrales et contemporaines, des événements de la vie nationale.

3. Environnement, voyages et découvertes

L'espace haïtien, ses régions, sa population, la nature, la protection de l'environnement, le développement durable.

4. Hommes et femmes d'Haïti et d'ailleurs

La représentation de personnages de fiction, des figures historiques et de personnalités publiques.

5. Relations sociales

La vie en société, les activités sociales et professionnelles, la communication formelle et non formelle.

6. Informations et médias

Les discours officiels et non officiels, les différents canaux de communication, la collecte, le traitement et diffusion de l'information, internet et les réseaux sociaux.

7. Droits du citoyen et valeurs fondamentales

Le respect de soi, d'autrui et des droits fondamentaux dans la sphère privée et la sphère sociale.

8. Sociétés et transformations

Regard sur l'évolution des sociétés, les problèmes planétaires, les avancées technologiques, les perspectives d'avenir.

Le corpus choisi permet à l'élève :

- d'être exposé à différents types de textes oraux et écrits ;
- de connaître les caractéristiques des différents types de textes ;
- de réaliser des tâches langagières répondant à ses besoins communicatifs ;
- d'étudier les différentes composantes de la langue de manière contextualisée ;
- d'utiliser la variété standardisée du créole dans des situations formelles de communication ;
- d'explorer différentes thématiques socioculturelles.

→ **Organisation en unités d'apprentissage**

Le programme est organisé en 8 unités d'apprentissage (UA). Chaque UA aborde un thème socioculturel spécifique. Chaque thème est décliné en trois sous-thèmes correspondant chacun à un niveau du cycle 3 du fondamental : 7^e, 8^e, et 9^e année. Les unités d'apprentissage suivent une progression tant au niveau du genre discursif (par exemple, l'argumentation, plus complexe est abordée en dernier) qu'au niveau des thématiques choisies (les récits, les contes sont introduits avant les thèmes qui font davantage appel à la réflexion et à l'analyse).

Unités d'apprentissage	Types de discours	Thèmes - Sous-thèmes
UA1	Narration	Récits, contes créoles et caribéens - Contes d'Haïti et d'ailleurs (7 ^e AF) - Fictions et réalité (8 ^e AF) - Récits personnels (9 ^e A)
UA2		Traditions et modernité - Cultures et traditions haïtiennes (7 ^e AF) - Fêtes nationales (8 ^e AF) - Evénements historiques (9 ^e AF)
UA3	Description	Environnement, voyages et découvertes - Lieux et patrimoines culturels (7 ^e AF) - Régions et populations (8 ^e AF) - Nature et développement durable (9 ^e AF)
UA4		Hommes et femmes d'Haïti et d'ailleurs - Personnages de fiction (7 ^e AF) - Figures historiques (8 ^e AF) - Personnalités publiques (9 ^e AF)
UA5	Information	Relations sociales - Loisirs, activités sociales et professionnelles (7 ^e AF) - Relations interpersonnelles (8 ^e AF) - Situation de communication formelle et non formelle (9 ^e AF)
UA6		Informations et médias - Discours informatifs officiels et non officiels (7 ^e AF) - Collecte, traitement et diffusion de l'information (8 ^e AF) - Internet et réseaux sociaux (9 ^e AF)
UA7	Argumentation	Droits du citoyen et valeurs fondamentales - Genre et parité (7 ^e AF) - Tolérance et vivre ensemble (8 ^e AF) - Liberté d'expression (9 ^e AF)
UA8		Sociétés et transformations - Initiatives citoyennes (7 ^e AF) - Problèmes sociaux et planétaires (8 ^e AF) - Sciences et développement (9 ^e AF)

Les compétences générales (écouter/parler, lire, écrire) sont communes à l'ensemble des unités d'apprentissage. Chaque unité d'apprentissage du programme présente : les savoir-faire (compétences spécifiques), des savoirs ou ressources linguistiques, textuelles, documentaires et méthodologique ainsi que des propositions d'activité et de situation d'apprentissage. Ces éléments, présentés de manière très détaillée dans le programme, constituent le point de départ de l'élaboration des séquences didactiques.

2. LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DU CRÉOLE HAÏTIEN

→ Construction d'une compétence socioculturelle

La didactique de la discipline créole permet à l'élève de découvrir, d'apprécier et exprimer, dans sa langue maternelle, des situations de son environnement tout en intégrant des savoirs locaux et endogènes. Elle prend appui sur l'exploration d'œuvres et de textes de la culture haïtienne, créole, caribéenne – en extrait ou en intégralité. Ce qui contribue à enrichir l'expérience personnelle de l'apprenant et lui faire acquérir des compétences culturelles dans sa langue maternelle.

→ Développement d'une compétence communicative

L'enseignement apprentissage du créole se fonde sur les principes de l'approche communicative et fonctionnelle. La langue est abordée de manière globale dans sa dimension orale et écrite en compréhension et en production. Il ne s'agit pas de se focaliser sur le métalangage, l'étude de la grammaire mais faire réaliser des tâches langagières concrètes qui répondent aux besoins communicatifs des élèves. L'enseignant doit ainsi orienter sa pratique par rapport aux compétences que l'élève doit acquérir. Il doit planifier son enseignement par rapport aux savoirs à faire acquérir (connaissances sur la langue et sur le thème d'étude), aux savoir-faire et attitudes à développer (les tâches communicatives à réaliser par les élèves).

→ Distinction entre les différents codes et registres de la langue

Une place importante doit être accordée à l'amélioration des compétences en lecture et en écriture, puisque les élèves ont déjà acquis une certaine maîtrise de leur langue maternelle à l'oral. Toutefois, les élèves seront amenés à faire la distinction entre la langue orale quotidienne et la langue enseignée qui correspond à la variété standard du créole haïtien. Ce travail sera réalisé, notamment, à travers l'étude des différents registres de la langue et des différentes situations de communication formelle et informelle. Cet aspect implique également un travail sur la différence entre le code oral et le code écrit.

→ Décloisonnement des apprentissages

Pour une meilleure application du programme et en conformité avec la didactique du créole, l'enseignement s'organise à chaque fois autour d'un projet. L'enseignant se réfère à une unité d'apprentissage pour construire un projet didactique. Ce qui permet de decloisonner les activités en établissant un lien entre elles à partir des compétences ciblées et les supports utilisés. Pour chaque unité d'apprentissage, les ressources linguistiques sont sélectionnées et étudiées par rapport au genre textuel et le thème socioculturel. La grammaire, le vocabulaire, l'orthographe sont abordés non de manière isolée mais en contexte, dans un discours associé à un thème socioculturel.

3. CONSTRUIRE SON ENSEIGNEMENT ET LES APPRENTISSAGES

→ Mode de découpage du programme

Le programme annuel est organisé en plusieurs unités d'apprentissage (UA) réparties sur les quatre périodes de l'année scolaire. Les périodes correspondent au découpage du calendrier annuel (période 1 :

6 semaines - Période 2 : 5 semaines - période 3 : 8 semaines - Période 4 : 9 semaines). Pour chaque période, il est prévu, deux UA composées chacune de plusieurs séances de deux heures par semaine.

La dernière séance de chaque UA est consacrée à la réalisation de mini-projets. Ces activités ont pour but de mettre l'élève en situation pour réaliser un acte de communication. C'est l'occasion pour lui de mobiliser les savoir-faire et les ressources développés à travers les différentes activités d'apprentissage dans la réalisation de tâches concrètes.

A la fin de chaque période, une dernière unité, unité palier (UP), est réservée à la réalisation de projets interdisciplinaire et à l'évaluation des acquis. Cette répartition/organisation est commune aux trois niveaux du cycle.

Période 1 6 semaines – 12 heures	Période 2 5 semaines – 10 heures	Période 3 8 semaines - 16 heures	Période 4 9 semaines – 18 heures
UA 1 = 6h Semaine 1 = 2h Semaine 2 = 2h Semaine 3*= 2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)	UA 3 = 4h Semaine 1 = 2h Semaine 2*= 2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)	UA 5 = 8h Semaine 1 = 2h Semaine 2 = 2h Semaine 3 = 2h Semaine 4*=2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)	UA 7 = 8h Semaine 1 = 2h Semaine 2 = 2h Semaine 3 = 2h Semaine 4*=2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)
UA 2 = 4h Semaine 1 = 2h Semaine 2*= 2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)	UA 4 = 4h Semaine 1 = 2h Semaine 2*=2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)	UA 6 = 6h Semaine 1 = 2h Semaine 2 = 2h Semaine 3*=2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)	UA 8 = 8h Semaine 1 = 2h Semaine 2 = 2h Semaine 3 = 2h Semaine 4*=2h *Mini projet (réinvestissement, intégration)
UP 1 = 2h Projet interdisciplinaire + évaluation	UP 2 = 2h Projet interdisciplinaire + évaluation	UP 3 = 2h Projet interdisciplinaire + évaluation	UP 4 = 2h Projet interdisciplinaire + évaluation

→ La planification pédagogique

La planification pédagogique doit se faire au regard du découpage et de la structuration du programme. Les documents et activités utiles à chaque unité d'apprentissage doivent être choisis en amont. Seront également définis pour chaque séance, l'ordre de réalisation des activités et la méthodologie d'enseignement à adopter pour mieux faire acquérir les compétences visées. Les activités seront construites non de manière isolée mais dans un ensemble cohérent organisé en séquence. Cet ensemble obéit à une logique d'apprentissage progressif. Il permet d'anticiper de manière explicite les savoirs, savoir-faire, savoir-être et attitudes que les élèves doivent développer dans une dynamique de progressivité.

En résumé, pour une planification pédagogique efficace, il conviendra de/d' :

- se référer aux compétences ciblées pour les unités d'apprentissage et/ou les séquences didactiques ;
- choisir en amont les supports adaptés au type de discours et au thème socioculturel étudié ;

- anticiper le déroulement de la séance (gestion du temps, temps imparti aux différentes activités et corrections des productions des élèves) ;
- choisir l'ordre de réalisation des activités ;
- définir le mode de participation et d'implication des élèves dans le processus d'apprentissage et plus spécifiquement dans la réalisation de tâches communicatives
- préparer les activités d'apprentissage : travail individuel ou en groupe, devoir de maison, renforcement des acquis et mise au point régulier sur les activités précédentes, appui aux élèves en difficultés ... ;
- définir le mode de corrections des activités réalisées au cours de la séance ainsi que les devoirs de maison ;
- prévoir des exercices de renforcement ;
- préparer le résumé de chaque séance (contenu, trace écrite, évaluation...).

→ Concevoir une séquence

La séquence est un ensemble de séances organisées autour d'une ou plusieurs activités d'enseignement apprentissage. La séquence vise la maîtrise d'une ou plusieurs compétences que l'élève doit acquérir. Chaque séquence du programme correspond à un genre textuel et un thème socioculturel.

Le nombre de séquence est déterminé à partir du contenu et du volume horaire des unités d'apprentissage qui sont différents d'une période à l'autre (10 heures d'enseignement pour la période 1 contre 14 heures pour la période 2).

EXEMPLE DE RÉPARTITION DE SÉQUENCES POUR LA 7 ^E AF			
Séquence	Unité d'apprentissage	Nombre d'heures	Nombre de séances
S1	UA1, UA2 [Narration]	10	6
S2	UA3, UA4 [Description]	8	8
S3	UA5 [Information]	8	6
S4	UA6 [Information]	6	6
S5	UA7 [Argumentation]	8	6
S6	UA8 [Argumentation]	8	6

La séquence 2 sur la narration est construite à partir de deux unités d'apprentissage (UA1 : contes d'Haïti et d'ailleurs ; UA2 : cultures et traditions haïtiennes). Elle comporte six séances d'une heure chacune. La Séquence 5 renvoie à la première partie du programme portant sur l'argumentation (UA7 : genre et parité) et la séquence 6, la deuxième partie (UA8 : initiatives citoyennes).

EXEMPLE DE DÉCOUPAGE DE SÉQUENCE POUR LA 7 ^{ème} AF (S5)	
[Type de texte : argumentation/ thème : genre et parité]	
Seyans (Tit ak dire)	Tèm, plas seyans lan nan sekans lan ak deskripsyon li
Seyans 1/Dire : 1è Ekout, konpreyansyon ak Ekspresyon Oral	Nan seyans 1 an, elèv yo ap itilize konpetans yo te devlope nan sekans avan yo pou fè yon ranmase/kontrandi sou yon anrejistremant. Elèv yo ap pwofite bay opinyon yo sou sa ki di nan anrejistremant an.
Seyans 2 Prensip agimantasyon Dire : 1è	Seyans 2 an ap penmèt elèv yo dekouvri sa diskou agimantatif la ye, karakteristik li ak jan li deplòtonnen. Y ap wè kouman yo ka konstwi yon diskou agimantatif ak diferan pati li yo : tèm, tèt, agiman ak egzanp epi konektè lojik.

Seyans 3/Dire : 2è Lèkti ak Konpreyansyon ekri	Pou 3èm seyans lan, elèv yo ap montre yo konprann yon tèks agimantatif yo li lè yo chache lide otè a defann (tèz) ak agiman li prezante pou kore lide li. Y ap fè rezime oubyen yon ranmase alekri sou tèks la pandan y ap montre yo respekte lòd lide yo prezante a.
Seyans 4/Dire 2è Ajansman agiman	Elèv yo ap wè kouman pou òganize lide yo lè y ap bay dizon yo. Y ap dekouvri vèb aksyon, vèb eta ak vèb opinyon yo, fòmil ak ekspresyon opinyon yo, konektè lojik yo ak kijan pou yo itilize yo nan diskou agimantatif la.
Seyans 5/Dire: 1è Deba	Pou seyans 5 lan, elèv yo ap wè kouman yo kabab bay agiman ki POU, ki KONT oubyen ni POU ni KONT. Y ap pran lapawòl pou kore oubyen demoute sa kamarad yo di. Y ap devlope bon atitid ak konpòtman nan yon deba. Y ap dekouvri wòl ak fonksyon yon moderatè.
Seyans 6/Dire:1è Minipwojè	Nan dènye seyans la, elèv yo chache idantifye kèk sitiyasyon ki gen disparite ant fanm ak gason nan lekòl yo a. Y ap chèche bonjan agiman ak egzanp pou kore lide yo. Y ap ekri yon tèks ki respekte lòd diskou agimantatif la bay direksyon lekòl la pou fè respekte pensip <i>Jan ak Parite</i> yo.

Un ensemble d'éléments sont à considérer lors de la planification d'une séquence pédagogique. D'abord, il faut définir les/la compétence/s à maîtriser. Ensuite, repérer les savoirs, savoir-faire, savoir-être et attitudes que l'élève doit acquérir. L'enseignant peut choisir ceux sur lesquels il désire travailler en partant des prérequis des élèves. Les modalités d'évaluation doivent être précisées, et les critères de réussite, bien définies. Une attention spéciale doit être portée aux élèves à besoins particuliers. Des activités de remédiation pédagogique doivent être envisagées dans le but de réduire les écarts entre les élèves.

→ Concevoir une séance

La séance en créole dure une ou deux heures au cours de laquelle l'enseignant fait progresser l'élève vers la maîtrise des/de la compétence/s visée/s par la séquence. Chaque séance doit se dérouler selon trois phases : une phase de lancement (mise en situation), une phase d'activité (mise en activité) et une phase de synthèse (mise en commun et correction).

L'enseignant doit, dès le départ, énoncer le but de la séance et des activités à réaliser par l'élève. Il doit également prévoir les matériels et supports indispensables au bon déroulement de la séance. Les consignes doivent être formulées de manière claire en s'assurant qu'elles soient comprises par tous les élèves. Il est important que les réponses et les activités des élèves soient corrigées tout au long de la séance. L'enseignant veillera également à l'utilisation du registre formel du créole et inciter les élèves à s'exprimer dans un langage soigné.

EXEMPLE DE DÉCOUPAGE D'UNE SÉANCE			
SÉANCE 1, S5, 7e AF			
[Compréhension et expression orale]			
Etap	Dire	Sa anseyan an ap fè	Sa elèv yo ap fè
Tan 1 Ouvèti	10 minit	Anseyan an ekri sou tablo a « <i>Jan ak Parite</i> ». Li mande elèv yo pou pale sou tèm lan. Li entèveni chak fwa pou ede yo presize lide yo. Li baze sou rechèch oubyen atik li li sou entènèt pou l te prepare kou a.	Elèv yo ap pran lapawòl pou bay lide yo sou tèm lan.
Tan 2 Aktivite 1	20 minit	Mèt la ap pase yon anrejistreman Fondasyon Toya fè sou sitiasyon fanm ak tifi nan peyi Dayiti plizyè fwa. Li mande elèv yo note enfòmasyon enpòtan yo pou yo ka reponn kesyon apres sa. Anseyan an ap chwazi kèk volontè oubyen l ap chwazi kèk elèv pou reponn sou tèm, tèz, agiman ak egzanp otè a prezante nan anrejistreman an.	Elèv yo ap tandè oubyen gade anrejistreman an plizyè fwa epi y ap note enfòmasyon kle yo pou yo ka reponn kesyon pwofesè a.
Tan 3 Aktivite 2	20 minit	Anseyan an fè plizyè gwoup epi li mande elèv yo fè yon ranmase sou sa ki di nan anrejistreman an. Anseyan an ap mande chak gwoup chwazi yon reprezantan pou prezante travay yo fè a. Anseyan an gade si elèv yo konsidere lide santral (tèz), ansanm agiman otè a bay yo ak egzanp yo nan ranmase a.	Elèv yo travay an gwoup pou fè yon ranmase/kontran di sou sa ki di nan anrejistreman an.
Kloti	10 minit	Pwofesè a chwazi kèk elèv pou bay dizon yo sou sa ki di nan anrejistreman an. Elèv yo ap di si yo pataje ou pa lide lotè a devlope nan anrejistreman an. Anseyan an note byen ki vèb, ekspresyon ak fòmil opinyon elèv yo itilize pou fè sa.	Elèv yo ap pran lapawòl pou bay dizon yo sou sa ki di nan sipò nimerik la.

4. CONDUIRE LA CLASSE

→ Le rôle de l'enseignant

L'enseignant doit guider l'élève dans la réalisation de tâches langagières en créole, à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production. Il doit le placer dans des situations de communication qui ont du sens pour lui. L'élève est ainsi amené à développer des habiletés dans sa langue maternelle en réalisant des tâches concrètes et spécifiques en lien avec ses besoins en communication. Par exemple, résumer une histoire entendue, défendre son point de vue, décrire une situation, présenter un projet.

De manière spécifique, le travail de l'enseignant consiste à :

- Créer une dynamique d'enseignement et d'apprentissage du créole ;
- Organiser sa classe ;
- Construire et mettre en œuvre son enseignement ;
- Rendre l'enseignement concret et proche de la réalité des élèves ;

- Elaborer des situations variées par lesquelles les élèves doivent réaliser des tâches communicatives concrètes ;
- Evaluer régulièrement les compétences des élèves ;
- Corriger les réponses des élèves et les activités réalisées pendant la séance de manière à garantir la progression dans les apprentissages ;
- Prendre en compte la diversité des élèves ;
- Maîtriser les gestes professionnels et faciliter les apprentissages.

→ **Les activités de l'élève**

Chaque élève doit construire, seul ou en groupe, ses connaissances et ses compétences dans sa langue maternelle en faisant des liens entre les nouveaux savoirs et les connaissances antérieures. Il devra tout au long du processus d'apprentissage réaliser des tâches communicatives concrètes associées aux trois grands domaines de compétences du programme : écouter/parler, lire, écrire. Il devra également résoudre des problèmes concrets et en organisant son propre répertoire de connaissances. Il utilisera des ressources externes et particulièrement des ressources numériques pour compléter celles utilisées en salle de classe. Pour se faire, l'enseignant devra l'aider à développer son sens de l'autonomie et de l'initiative ainsi que la pratique de l'autoévaluation.

Afin de garantir l'acquisition des compétences visées pour le créole, l'élève devra :

- Répondre aux questions de l'enseignant et exécuter les consignes données ;
- Suivre le plan de progression des séances ;
- Réaliser les exercices proposés dans le temps imparti et demander de l'aide quand c'est nécessaire ;
- Réaliser des tâches communicatives concrètes en lien avec les compétences visées dans le programme ;
- Prendre des notes sur le contenu et les activités réalisées au cours de chaque séance ;
- Poursuivre son apprentissage de manière autonome et réalisant des activités complémentaires individuellement ou en groupe ;
- Utiliser les outils numériques dans la réalisation de certaines activités ou pour approfondir ses connaissances en créole.

5. LES SUPPORTS DIDACTIQUES

→ **Les ressources linguistiques**

Dans le cadre du nouveau programme, les composantes de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) sont considérées comme des ressources que l'élève mobilise dans la réalisation de différentes tâches de communication. Ces ressources sont sélectionnées en fonction du thème et des compétences spécifiques à chaque unité d'apprentissage. Elles sont abordées à travers les différents types de discours prévus au programme du fondamental cycle 3.

Par exemple, dans la séquence prévue pour la narration, après avoir fait observer et analyser la structuration du texte narratif, l'enseignant peut réaliser des activités avec les élèves sur les marqueurs temporels d'un récit (temps verbaux, adverbess de temps...). Ils pourront ainsi utiliser correctement ces ressources dans leur production orale et écrite. Le but est de partir à chaque fois de textes oraux et écrits

pour développer les compétences de communication, les compétences sur le thème socioculturel et, par la même occasion, proposer des activités sur les ressources de la langue.

L'élève améliore ainsi ses compétences communicatives à l'oral tant à l'écrit en compréhension et en production tout en étudiant les ressources linguistiques nécessaires à sa communication.

→ **Les ressources documentaires**

Les activités d'enseignement et d'apprentissage se font à partir de différents types de discours à dominante narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative. Ces types de discours seront étudiés à partir de supports textuels et, dans la mesure du possible, de supports audios et vidéos.

Pour la narration, les élèves doivent être exposés aux différents types de textes oraux et écrits tels que le conte, le roman, les nouvelles, le théâtre. Pour la description, l'accent sera mis des ressources de type fiches d'itinéraire, ouvrages, articles scientifiques, des extraits de journaux et de magazines ou encore d'autres supports comme la photo, l'affiche, le tableau. Pour l'information, il est question des textes de correspondance, d'articles de presse, d'interview, de déclaration officielle, communiqué de presse, etc. Et pour l'argumentation, il s'agira de spots promotionnels, de débats, de textes se rapportant à des problématiques sociales et planétaires etc.

Une attention particulière doit être portée dans le choix des ressources documentaires. L'enseignant devra éviter les contenus litigieux ou qui peuvent heurter la sensibilité des élèves (par exemple, des contenus discriminants et dégradants, des photos ou vidéos de morts sur la voie publique...). Il évitera également les contenus non sourcés et de déclarations non vérifiées qui sont diffusés notamment sur les réseaux sociaux.

→ **Le numérique**

L'utilisation du numérique est fortement recommandé dans l'enseignement apprentissage du créole haïtien. Il permet également à l'élève de prendre part activement à la construction du savoir dans cette discipline.

Le numérique peut faciliter l'accès à l'information en dehors de l'école et dans le prolongement des activités réalisées en salle de classe. L'enseignant sensibilisera au passage les élèves sur les conditions d'utilisation de certaines ressources en ligne et sur les droits d'auteur.

En salle de classe, l'enseignant peut utiliser des ressources disponibles sur des sites internet fiables. En cas d'absence de tableau numérique et de rétro-projecteur à l'école, il peut utiliser les moyens traditionnels comme l'appareil radio, le téléviseur.

Il pourra guider les élèves sur le choix des ressources en ligne en proposant par exemple quelques références de sites internet pour la documentation en créole ou des exercices en ligne à réaliser chez eux. Il est souhaitable que la sitographie proposée soit en lien avec le thème socioculturel ou les activités de la séquence didactique. Certains sites connus pour la qualité de leurs contenus en créole comme *Ayibopost*, le journal *Bòn nouvèl* peuvent être recommandés.

6. L'ÉVALUATION ET LE SUIVI PÉDAGOGIQUE

Dans l'approche par les compétences, l'évaluation joue un rôle prépondérant. Elle est déclinée en évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation finale. L'évaluation diagnostique se fait au début de la séquence ou de la séance. Elle peut être une question, un test. C'est un moyen de vérifier les prérequis afin de mieux ajuster les activités prévues pour la séance. L'évaluation formative se fait tout au long de la séquence et même pendant le déroulement de la séance. L'évaluation finale appelée aussi évaluation bilan ou évaluation sommative, peut durer une heure. Cette évaluation peut se faire à la fin de la séquence. Les critères /indicateurs de réussite sont un point d'appui pour l'élaboration de l'évaluation finale, ils font référence aux savoirs, savoir-faire et savoir- être / attitudes que l'élève doit acquérir.

→ La remédiation

La remédiation consiste à entreprendre des actions correctives dans le cadre du processus pédagogique pour aider un élève à surmonter les difficultés d'apprentissage qui entravent sa progression en créole. En ce sens, l'enseignant doit faire retravailler l'élève sur des notions peu claires et lui apporte tout le support nécessaire dans le processus de construction de savoir en créole. L'enseignant doit prévoir des éléments d'ajustement, des activités complémentaires par exemple, à la fin de la séance ou de la séquence.

→ La différenciation

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle consiste à ajuster les interventions pédagogiques aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêts de chaque élève dans le but de favoriser un progrès optimal dans la maîtrise des compétences prévues au programme. Pour que la différenciation pédagogique soit bien mise en œuvre, les élèves doivent être évalués tout au long des activités de la séquence de manière à vérifier si l'objectif de l'apprentissage du créole est atteint. L'enseignant pourra ainsi identifier les élèves qui méritent un suivi particulier et leur apporter le soutien dont ils ont besoin pour acquérir les compétences visées en créole.

4.2 Enseigner le français au cycle 3

La partie spécifique au français de ce guide a pour objectif de vous permettre de comprendre le nouveau programme, afin de pouvoir le mettre en œuvre de façon créative et autonome, selon des scénarios pédagogiques appropriés. Elle explicite l'organisation et la conception de ce programme et son entrée curriculaire propre au français ; elle vise aussi à consolider des apports méthodologiques en didactique du français langue seconde. Elle facilite les usages de ce programme et les outils d'accompagnement (séquences, séances) et favorise ainsi l'élaboration de nouvelles séquences et séances pour la classe.

4.2.1 Comprendre le nouveau programme

Quelle est la structure générale du programme de français ?

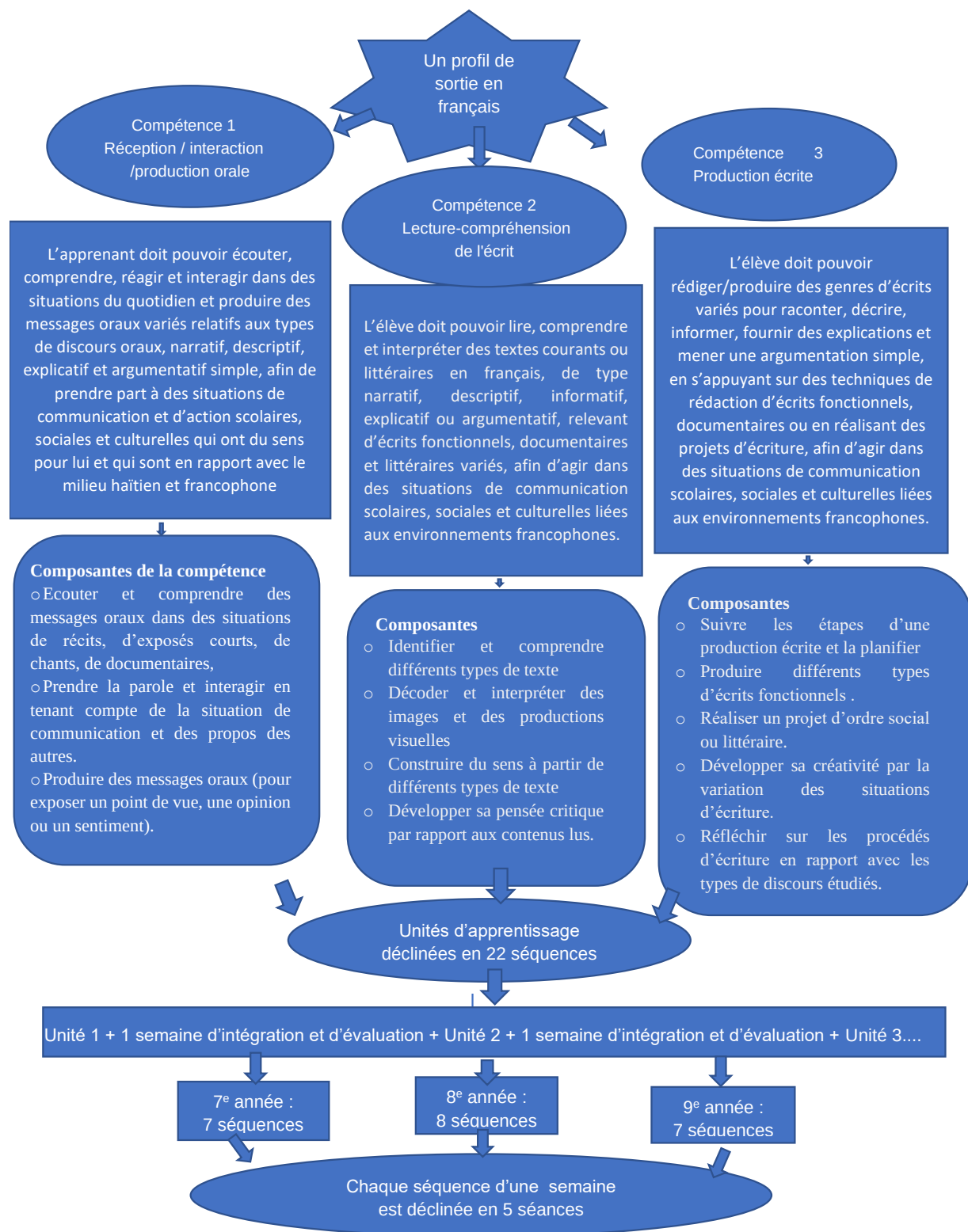
A la différence de l'ancien programme axé sur des objectifs généraux et spécifiques, la plupart du temps séparés et non intégrés, le nouveau vise le développement de compétences orientées vers la réalisation de tâches langagières, discursives et culturelles complexes, ayant une signification pour l'apprenant, et ancrées dans un environnement francophone.

Un profil de sortie, défini en amont, et associé au profil général mentionné dans le Cadre d'orientation curriculaire, précise ce qui est attendu de l'élève au terme du cycle 3, en français :

L'élève développera des compétences de communication dans ses dimensions linguistique, sociolinguistique, discursive et méthodologique, à partir de supports fonctionnels et littéraires. Il sera en mesure d'interagir, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des contextes sociaux et scolaires francophones. Tout au long de ces apprentissages, il adoptera les stratégies langagières et communicatives nécessaires pour agir sur son environnement, conformément aux fonctions scolaires culturelles et socioprofessionnelles du français en Haïti. Il activera des ressources linguistiques, méthodologiques et culturelles et aura recours, autant que possible, aux outils technologiques pour comprendre, analyser, résumer, évaluer et interpréter en s'appuyant sur les genres de discours narratif / descriptif / informatif / explicatif / argumentatif. Il mobilisera aussi des démarches pour planifier et élaborer des projets et pour structurer son identité personnelle, sociale et culturelle.

Ce profil détermine la formulation des compétences et des autres composantes du programme, constituant, pour l'enseignant, un tableau de bord utile aux préparations et aux mises en œuvre de ses enseignements. Ces compétences sont définies selon trois grands domaines de la communication langagière: la réception, l'interaction, la production orale (1); la lecture-compéréhension de l'écrit (2) et la production écrite (3).

Le schéma ci-dessous précise l'organisation du programme.



Quelle est la progression des apprentissages dans ce programme ?

- Les trois compétences sont traitées et développées tout au long du cycle 3. Mais, d'une année à l'autre, elles sont renforcées, amplifiées et développées, si bien qu'une partie de la compétence est développée chaque année (voir dans le programme les compétences par année). Elles sont définies en référence à des types de discours (narration, description, information, argumentation). Elles sont déclinées en unités d'apprentissage et rattachées à des thèmes (un thème par unité ou par séquence et parfois par séance).
- Tout au long du cycle, les unités sont choisies de façon à favoriser un apprentissage en spirale ; autrement dit, le même type de discours ou le même thème peut être réparti sur les trois années, avec des niveaux de complexité et d'approfondissement croissants, d'une année à l'autre.

Exemples :

* Progression d'un type de discours (la description)

(7 ^e année) : U. 5. Décrire un lieu, un site, un objet, un animal U. 6. Lire et produire un portrait.	(8 ^e année) : U.11. Présenter des personnages célèbres, mythiques ou légendaires.	(9 ^e année) : U.19. Lire et décrire une œuvre d'art (BD, tableau de peinture, sculpture...).
--	---	--

* Progression du thème de la communication

(7 ^e année) U.1. Communiquer par la langue et l'image.	(8 ^e année) U.8. Communiquer par internet et par les réseaux sociaux.	(9 ^e année) U. 16.: Lire et interpréter les messages des media : lire et produire un article de presse, une interview, une publicité.
--	---	---

* Progression des genres littéraires

(7 ^e année) Le récit de voyage La fable	(8 ^e année) Le conte La saynète	(9 ^e année) L'autobiographie. Le journal intime. La nouvelle Le théâtre
--	--	--

*Progression des ressources linguistiques (l'exemple des temps verbaux)

(7 ^e année) Le présent et le passé composé de l'indicatif dans le récit (compte rendu et récit de faits)	(8 ^e année) Le passé simple et l'imparfait dans le récit (le conte)	(9 ^e année) L'imparfait et ses valeurs (valeur descriptive et valeur itérative) - le plus-que-parfait
--	---	--

4.2.2 Comment mettre en œuvre l'approche par compétences en français ?

A l'instar de l'ensemble des disciplines, le programme de français s'inscrit dans une approche par compétences. Certains concepts développés par cette approche trouvent leurs échos spécifiques en français.

A quoi renvoie le concept de « compétence » dans l'enseignement du français ?

L'élève devient compétent en français, lorsqu'il agit par le langage. Cette action se traduit par la réalisation de tâches complexes liées à la production orale et écrite de types de discours variés et adaptés aux situations de communication. Elle se réalise dans son entourage scolaire, social, culturel et plus tard professionnel, mais aussi dans un environnement francophone plus large (voir les compétences du programme).

Autrement dit, tout converge, dans les apprentissages, vers l'atteinte de ces compétences ; alors que les anciens programmes sont organisés selon une logique, soit de connaissances, soit d'objectifs juxtaposés et morcelés. Or, c'est la logique de la compétence dans les nouveaux programmes qui favorise le regroupement ou la mobilisation par l'élève de ces connaissances ou de ces objectifs à des fins de communication orale ou écrite. Ces compétences sont à développer au cours des trois années du cycle 3. Mais, elles varient d'une année à une autre, en fonction des types de discours à prévoir et du niveau de complexité des tâches à faire réaliser par l'élève.

Que recouvre le concept de « ressources » appliqué au français ?

Pour être compétent en langue, l'élève doit disposer d'un ensemble de ressources qu'il peut activer et utiliser pour réaliser les tâches langagières, et produire les types de discours figurant dans le programme.

Selon l'approche par compétences, on distingue deux types de ressources :

- **des ressources externes** (un manuel, des documents divers, un dictionnaire, un site internet...) ; elles sont mentionnées dans les séquences et les séances; l'enseignant facilitera l'accès à ce matériel;
- **des ressources internes** qui correspondent à un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être (ou attitudes) que doit acquérir l'élève au cours des différentes séances ; elles figurent dans les tableaux des unités du programme. Elles sont choisies et ciblées en fonction de leur utilisation par l'élève pour atteindre la compétence ou une partie de la compétence. C'est ce qui fait la différence avec les anciens programmes qui proposent des ressources sans les définir toujours par rapport à leurs usages pour atteindre la compétence.

Les savoirs sont des connaissances ou des informations :

- les savoirs linguistiques, exemples : les règles grammaticales, les champs lexicaux...
- les savoirs sur les types de discours : les caractéristiques d'un discours argumentatif...
- les savoirs thématiques : des informations sur un sujet social, culturel ou professionnel traité en français.

Les savoir-faire sont les applications des savoirs correspondants (certains programmes utilisent le terme de « capacité ») :

- des savoir-faire linguistiques, exemples : utiliser les connecteurs logiques, transformer un discours direct en discours indirect, utiliser le champ lexical approprié ;
- des savoir-faire discursifs et textuels : illustrer un argument par un exemple,
- des savoir-faire thématiques : expliquer les usages d'un outil, décrire les caractéristiques d'un animal dans une fable...

Les savoir-être constituent **des attitudes** qui peuvent être liées à des valeurs et qu'un élève acquiert à force de pratiquer des savoir-faire. Exemples : dans l'exercice d'un résumé ou de la reformulation d'une information écoutée ou lue, l'élève doit reprendre fidèlement cette information. Lorsqu'il s'oppose au point de vue de l'autre, il le fait sans l'insulter ni l'agresser.

Des exemples de ressources sont mentionnés dans le « programme » et rappelés dans les séquences. Des ressources sur la langue et sa pratique, sur les discours et leur fonctionnement, sur des aspects culturels sont apprises et évaluées au cours des séances d'expression orale, de lecture ou lors de séances consacrées à la grammaire ou au vocabulaire. Elles sont enseignées de façon séparée et ponctuelle.

Exemples de ressources : les procédés de la définition, le présent de vérité générale, le lexique de l'explication... A un moment donné de l'enseignement, elles doivent être activées, regroupées par l'élève pour servir à produire un discours explicatif ou pour illustrer une idée dans un contexte donné. Dans ce cas, on dit que l'élève intègre des apprentissages ponctuels pour réaliser une tâche complexe, donc pour atteindre la compétence.

Le réinvestissement ou intégration de ces ressources ponctuelles se fait en général à la fin d'une unité d'apprentissage. Comme il peut s'effectuer à la fin d'une séquence, notamment au cours de la séance de production écrite, à condition que la tâche soit plus ou moins complexe.

Comment se fait « l'intégration » des apprentissages en français ?

Dans le nouveau programme, il est prévu **une semaine consacrée au réinvestissement, intégration, évaluation des ressources acquises** dans les différentes séquences et séances. Au cours de cette semaine, qui est différente des précédentes, l'enseignant facilite le réinvestissement de ces apprentissages, en donnant aux élèves un ou deux exemples de tâches à réaliser, qu'on appelle « **situation d'intégration** ».

La tâche peut être la réalisation d'un projet (la production d'un dépliant, la participation à un concours d'écriture, des échanges d'informations...), la production de jeux de rôles, ou la réalisation d'une activité de communication qui a du sens pour l'élève et qui implique son action et sa créativité.

Voici un exemple de situation d'intégration qui peut être proposé à la fin de l'unité 6 (7^e année) : « Lire et produire un portrait ».

Situation : les rues du quartier de votre école n'ont pas de noms, mais des numéros. Le maire a décidé de donner un nom d'une personnalité haïtienne ou étrangère célèbre décédée. Votre club de l'environnement de l'école fait une proposition en donnant des noms à deux rues proches de votre école.

Consigne : préparez deux fiches, chacune de 8 à 10 lignes, contenant une courte présentation de la personnalité et une brève description de son pays.

Support : vous pouvez vous aider du texte suivant présentant une personnalité célèbre : *Senghor*.

« Léopold Sédar Senghor naît le 9 octobre 1906 à Joal, petite ville côtière située au sud de Dakar, Sénégal. Son père est un commerçant catholique. Sa mère, appartient à l'ethnie sérère et a des origines peules. Le prénom sérère *Sédar* signifie « qu'on ne peut humilier ». Son prénom catholique « Léopold » lui fut donné par son père en souvenir de Léopold Angrand, riche commerçant métis ami et employeur ponctuel de son père. Senghor commence ses études au Sénégal. Il est déjà passionné de littérature française. Bon élève, il réussit le baccalauréat, notamment grâce au français et au latin. Le directeur du lycée et ses professeurs recommandent d'envoyer Senghor poursuivre ses études en France. Il obtient une demi bourse de l'administration coloniale et quitte pour la première fois le Sénégal à l'âge de 22 ans...

Élu le 5 septembre 1960 à l'unanimité de l'Assemblée fédérale, Senghor préside la toute nouvelle République du Sénégal. Il est l'auteur de l'hymne national sénégalais, « le Lion rouge. »

<https://fr.vikidia.org/>. Consulté le 16/07/2021.

Comme vous le constatez, l'élaboration d'une situation d'intégration doit répondre aux critères suivants :

- **Un contexte** qui décrit le cadre et le but du projet : ici c'est le changement des noms de rues du quartier.
- **Une tâche à réaliser** formulée dans la consigne : ici c'est la production de deux fiches proposant des noms de personnalités, leur présentation et la description de leurs pays.
- **Eventuellement, un support**, avec ou sans une image ou une BD qui peut servir d'exemple et qui peut inspirer l'élève dans sa rédaction sans le reprendre texto : ici un texte sur Senghor.
- **La situation doit être motivante** et avoir du sens pour l'élève.
- Elle est **en lien avec la ou les compétences** du programme.
- Elle doit **repandre, combiner et mobiliser des savoirs et savoir-faire déjà acquis** au cours de l'unité, et éventuellement utiliser d'autres ressources précédemment acquises. C'est pour cela qu'on l'appelle situation d'intégration.

L'enseignant est appelé à produire un ensemble de situations, en s'inspirant de celles qui figurent dans les séquences. Au cours d'une séquence, on prévoit au moins deux situations, l'une pour l'apprentissage et l'autre pour l'évaluation-remédiation (voir plus loin la séquence d'intégration).

4.2.3 Quels principes didactiques prendre en compte dans l'enseignement du français ?

Voici brièvement présentés quelques principes didactiques et méthodologiques que l'enseignant s'approprie pour comprendre et mettre en œuvre le programme, les unités et les séquences correspondantes, mais aussi pour pouvoir construire d'autres séquences et séances.

- **Le programme de français du cycle 3 et les unités d'apprentissage sont organisés selon les différents types de discours** qui servent à atteindre les compétences en français. Ils sont répartis sur tout le cycle, avec des variations selon l'année. Ils englobent la narration (dans des situations de la vie courante ou dans la fiction), la description et l'information ainsi que l'explication et l'argumentation (dans des situations variées de la vie scolaire et socio-culturelle).

Ces types de discours déterminent le choix des supports figurant dans les séquences ou que l'enseignant choisit lui-même (textes, images, enregistrements...). Ils sont en lien avec des pratiques de communication à l'école et par rapport aux autres disciplines, en lien aussi avec des pratiques langagières dans la société, dans l'environnement culturel et littéraire francophone, mais aussi, pour plus tard, avec des pratiques professionnelles où on se sert du français.

C'est aussi en fonction des types de discours que les ressources linguistiques (les outils de la langue) sont sélectionnées et mises au service de la communication orale et écrite, soit dans les

séances d'oral ou de lecture, soit dans une séance d'apprentissage systématique de la grammaire. Exemple, dans « l'unité 3 : « lire des récits d'aventures » l'élève s'approprie les temps verbaux pouvant être mobilisés dans ce type de narration.

Ainsi, ce concept de type de discours englobe le social et le culturel, l'oral et l'écrit ; il est donc utilisé dans les trois compétences du cycle 3.

• **Les apprentissages s'inscrivent dans une pédagogie du projet, préconisée par le Cadre d'orientation curriculaire.** Le projet est une concrétisation d'une tâche complexe orale ou écrite réalisée en français par l'élève à la fin d'une étape d'apprentissage. Compte tenu du fait qu'il nécessite la mobilisation d'un ensemble de ressources réunies, il intervient à la fin d'une unité d'apprentissage, au cours de la semaine d'intégration ou de réinvestissement. Le projet est réalisé, individuellement ou en groupes, en résolvant une situation telle qu'elle est formulée dans la séquence d'intégration, par exemple.

Un projet en français peut impliquer le recours à des ressources dans d'autres disciplines, telles que la géographie, les sciences ; le projet aura dès lors un caractère interdisciplinaire.

Exemples de projets :

- Fabriquer un album bestiaire décrivant des animaux à présenter dans une compétition.
- Adresser une requête à un responsable pour résoudre un problème dans l'environnement de l'école...

• **L'enseignement du français en Haïti devrait prendre en compte le fait que cette langue seconde est un medium d'enseignement** et qu'elle représente pour l'apprenant un moyen d'appropriation de divers savoirs scolaires, et par là même, un outil d'analyse, de raisonnement, de transmission et de production d'informations dispensées dans les autres disciplines.

Dans ce sens, **l'enseignant conçoit des activités linguistiques et discursives au service de ces apprentissages** : la formulation d'une hypothèse, d'une définition, d'une justification, d'une consigne scolaire, l'appropriation du sens des préfixes et suffixes ...

Des supports sont choisis en fonction de cet objectif : documents scientifiques, affiches, extraits de manuels de disciplines non linguistiques, supports liés à d'autres disciplines (le récit historique étudié dans la séquence sur le discours narratif, par exemple), etc.

C'est à travers ce principe que l'interdisciplinarité peut se concrétiser.

• **Des activités peuvent développer une orientation bilingue.** Dans certaines de ses pratiques, l'enseignant saisit des occasions de renforcer la compétence bilingue à des moments variés de ses cours. Ces pratiques peuvent s'effectuer à deux niveaux :

- Lors de la préparation de ses séances : il prévoit des exercices de correction d'erreurs de prononciation, d'intonation ou de grammaire dues aux interférences et donc aux différences entre le créole et le français (préparation d'exercices de discrimination auditive, surtout pour les élèves en difficulté, et de comparaisons simples de deux structures syntaxiques différentes dans les deux systèmes linguistiques...).
- En classe : lorsqu'il corrige directement les erreurs d'interférence ; en lecture, il favorise des comparaisons simples entre deux organisations de discours semblables ou différents (la structure d'un portrait ou d'un conte dans les deux langues).

4.2.4 Comprendre les séquences et les séances

La conception de la séquence

La séquence définit la progression des apprentissages et leur répartition au niveau des séances, en référence à un aspect du discours traité dans l'unité. Pour le français, la séquence couvre cinq séances consacrées aux différentes activités de la classe.

Elle fournit à l'enseignant des indications pratiques sur sa contribution au développement des compétences, sur les principales ressources que doit mobiliser l'élève, sur le déroulement des séances, sur les modalités d'évaluation ainsi sur des apports méthodologiques ou traces pour l'enseignant et l'élève.

Les séquences déjà produites constituent des exemples qui rendent opératoire le programme selon des pratiques didactiques concrètes. **L'enseignant est appelé à en concevoir d'autres. Le canevas proposé ne doit pas être contraignant**, il peut l'adapter à ses pratiques enseignantes.

La conception d'une séance

La séance est une étape dans la mise en œuvre de la séquence et correspond à une activité de la classe de français : l'oral, la lecture, la production écrite, et les outils de la langue (phonétique/grammaire/conjugaison/lexique). Certains contenus relatifs aux outils de la langue sont intégrés dans l'apprentissage de l'oral ou de la lecture, d'autres font l'objet de séances autonomes, selon leur importance pour développer le type de discours visé.

Sans les prendre comme modèles, les éléments suivants, variables selon l'activité, peuvent structurer une séance :

- **La vérification des prérequis**, par exemple :
 - o s'assurer que des procédés narratifs déjà étudiés sont acquis avant de passer à l'étude d'un conte ;
 - o vérifier l'acquisition des auxiliaires « être et avoir » avant de passer à l'apprentissage du passé composé.
- **La mise en situation** : l'enseignant précise l'objectif, fait émerger les représentations du thème ou du type de discours à enseigner ; ici, une référence aux acquis en langue créole est possible pour faire le lien avec l'objectif visé en français.
- **Un développement des contenus à faire acquérir** :
 - o un guidage de la compréhension d'un support oral ou écrit, à travers des questions-réponses, et des interactions avec les élèves ;
 - o un entraînement aux nouveaux acquis et des exercices de leur systématisation ;
 - o un travail de réflexion sur l'objet de l'apprentissage et sur les procédés de son acquisition (exemple : les caractéristiques d'un fait divers et comment le rédiger). Ce volet, simplifié, fera l'objet de la trace écrite pour l'élève.
- **Un réinvestissement ou un prolongement de l'apprentissage** en variant les exemples ou les contextes de production semblables à ceux des acquis de la séance. Ce réinvestissement peut se faire à travers une production orale ou écrite limitée.

- **Eventuellement un exercice d'évaluation** relatif à un apprentissage ponctuel.

4.2.5 La conduite des activités de l'élève/le rôle de l'enseignant

Conduire des activités orales

Pour développer la réception, la production et les interactions orales (compétence 1), l'enseignant veillera à faire réagir et interagir les élèves, même dans les contextes de grands groupes. Il leur fournit les occasions de s'exprimer, de donner leurs avis, de réagir à ses propos et à ceux de leurs camarades, de s'auto-corriger, de faire émerger leurs représentations à propos du sujet à traiter. Développer ce type de compétence aura des effets sur une dimension importante de la sociabilité de l'élève.

Ces apprentissages constituent ainsi :

- **des moments d'écoute ou d'observation**, supposant un travail à partir de supports auditifs ou visuels de bonne qualité ; le support peut être la lecture d'un texte par l'enseignant, à défaut d'enregistrement, un dialogue sur vidéo ou sur internet, un sketch ou une image ; il convient de faire écouter le support ou de le lire deux ou trois fois, pour orienter les réponses aux questions posées.
- **Des moments d'interactions** (par exemple sous forme de remue-méninges) : durant la mise en situation, l'enseignant peut recueillir leurs avis avant même d'entamer l'apprentissage proprement dit ; et dans les autres étapes de la leçon, pour les faire parler de leurs expériences personnelles (vécues en français ou en créole); les jeux de rôles (simulations de rôles selon le thème traité) constituent aussi des occasions d'interactions fécondes.
- **Des moments de correction phonétique** : c'est durant les séances d'expression orale, mais aussi en lecture, que l'enseignant se soucie de la correction des erreurs d'articulation, d'intonation ou de rythme ; s'il constate ces erreurs ; il peut s'arrêter sur des erreurs de confusion des sons (des voyelles ou consonnes que l'élève n'arrive pas à prononcer en français parce qu'elles n'existent pas en créole).
Dans ce cas, il procède à **des exercices de discrimination auditive**. Exemple : l'élève ne parvient pas à prononcer /u/ qu'il confond avec /i/; l'enseignant fait prononcer les deux sons isolés, puis, à partir de paires minimales (/pur/ ; /pire/, /dire/, /dur/) l'élève va dire si les deux mots qu'il a écoutés sont semblables ou différents (il doit les discriminer). L'enseignant lui demande de repérer les mots qui contiennent le son en question ou encore d'identifier la syllabe du mot qui le contient.
- **Des moments d'acquisitions grammaticales et lexicales** : l'appropriation de formes grammaticales (consolidation ou nouvelles acquisitions) et l'enrichissement du vocabulaire sont des exercices intégrés aux différentes activités orales (il en est de même en lecture), sans qu'ils fassent ici l'objet d'apprentissages systématiques.
- **Des moments d'initiation à la prise de notes** de messages écoutés : initier l'élève à prendre des notes est une activité utile au plan scolaire (pour les autres disciplines) et social (pour mémoriser puis informer, pour exécuter une action). L'élève note les mots clés, sélectionne des contenus d'un texte, rédige de brefs énoncés pour retenir une information afin de la présenter à sa manière...
- **Des supports à utiliser et à exploiter**
Il convient de disposer de supports variés : des textes lus, des enregistrements faits par l'enseignant ou recueillis dans des media ou dans des sites internet (selon leur disponibilité), des images, une

bande dessinée... le texte lu peut aussi être transcrit au tableau. Il convient de choisir des textes courts pour faciliter l'écoute et la compréhension orale.

Ils sont motivants pour l'élève, c'est-à-dire qu'ils sont en rapport avec ses préoccupations et ses aspirations, si possible en lien avec les autres disciplines enseignées en français et directement rattachés au type de discours et au thème de la séquence.

Ils peuvent être exploités de différentes façons : poser des questions sur le support, faire le lien entre un texte et une image, faire jouer des rôles à partir du texte ou de l'image...

Conduire des activités de lecture

Les séances de lecture (1 ou 2 au cours de la séquence) visent à développer la compréhension de supports écrits (textes ou images), associés au type de discours prévu dans le programme et rattaché au thème de la séquence.

Dans les séances de lecture, l'enseignant peut adopter la démarche et les étapes suivantes, à titre d'exemple, en l'adaptant au contexte de la classe :

- **Il sensibilise l'élève aux fonctions de la lecture pour lui donner du sens** : lire sert à s'informer/informer, à convaincre d'un point de vue, à comprendre les autres disciplines, à exécuter des actions sociales et culturelles, à éprouver du plaisir... Il le fait en posant une question sur l'utilité du texte et du type de discours, objet d'apprentissage.
- **Il prévoit un moment de prélecture du texte où l'élève fait des hypothèses** (suppositions) à partir du titre, d'une image qui l'accompagne : « de quoi va parler le texte, d'après le titre, l'image ? », « à quoi penses-tu en lisant le titre ? ». Cette activité est un facteur de motivation : l'élève fait état de ses représentations du thème d'après le titre, et il a envie de lire le texte pour vérifier ce qu'il aura prédit.
- **L'enseignant développe, tout au long de la séance, des stratégies de compréhension** par des questions sur les informations principales et secondaires ainsi que sur les outils et procédés qui les expriment. L'élève y parvient à l'aide de **repérage d'indices** (de l'espace, de la subjectivité de l'auteur...), **de déductions** (compréhension d'une information en se référant à ses connaissances et expériences) **et de liens entre les différents éléments dans un texte** (des mots appartenant au même champ lexical dans le texte).
Dans son activité de saisie du sens d'un texte, les élèves peuvent activer des connaissances de la vie quotidienne, des lectures antérieures et des expériences dans les langues qu'ils connaissent, et en particulier le créole. C'est là que **l'enseignant peut faire un rapprochement entre le contenu du texte et ce que l'apprenant connaît déjà en dehors du texte**, mais en lien avec le thème ou le type de discours.

Ces stratégies de lecture développent indirectement celles qui seront réinvesties dans la production écrite : les procédés descriptifs dans un portrait sont intériorisés pour être activés dans la production d'un texte similaire.

- Comme à l'oral, **l'acquisition ou le renforcement des constructions grammaticales et lexicales constituent une préoccupation de l'enseignant** ; de ce point de vue, l'apprentissage linguistique est contextualisé puisqu'il est intégré à celui de la lecture. L'enseignant sélectionne en priorité les aspects linguistiques directement en lien avec les caractéristiques du type de discours étudié au cours de la séance pour que l'élève saisisse leur utilité.

- Il est important de **faire travailler l'élève sur une fiche de lecture** qui reprend et conserve les éléments importants du texte (titre, auteur, but du texte, les principales informations, ses caractéristiques et l'avis de l'élève sur le thème traité...). L'élève doit faire preuve de **capacité de reformulation** et remplir cette fiche à l'aide de ses propres mots. Cette fiche peut être préparée en groupes et sera présentée oralement par un membre de ce groupe.
- A côté des lectures d'extraits de textes, le programme de français prévoit **des activités de lecture d'œuvres intégrales**, selon une progression dans les genres littéraires : celle-ci va du conte au roman ou à une pièce de théâtre, en passant par la nouvelle et la saynète.

L'enseignant adopte l'exemple de la démarche suivante :

- **Une étape de prélecture destinée à susciter le plaisir de lire**, pendant laquelle l'enseignant prépare la lecture, à la maison, de l'œuvre choisie, en travaillant sur ses aspects formels : le titre, l'auteur, la couverture, les illustrations, et éventuellement sur d'autres éléments : le genre littéraire, le résumé, le contexte général.
 - **La lecture globale** sera orientée par des questions sur les personnages, les principales actions, la progression de ces actions, la structure générale de l'œuvre...
 - **La lecture détaillée** en classe d'extraits significatifs de l'œuvre adopte une démarche similaire à celle de la lecture de textes courts.
 - **Une étape de post-lecture pendant laquelle l'élève produit une fiche de lecture ou participe à un atelier d'écriture** inspiré de l'œuvre étudiée.
- **Des supports à utiliser et à exploiter**
Les supports sont variés : des textes à caractère fonctionnel (mode d'emploi, tableaux ou graphiques...), culturel et littéraire, des images, recueillis dans des media ou dans des sites.
L'enseignant peut proposer des passages à mémoriser, sous forme de récitation.

Conduire des activités sur les outils de la langue

Les outils de la langue reviennent aux champs d'enseignement de la phonétique, de la grammaire de la phrase et du texte, du lexique, et de la morphologie (la forme des différentes catégories grammaticales). **Ils sont appelés « outils » parce qu'ils doivent être enseignés non pas pour eux-mêmes, mais par rapport à leur utilité dans la compréhension et la production de divers types de discours.** L'élève saisit ainsi le sens et l'intérêt de cet enseignement, et renonce à un modèle mécanique de mémorisation de simples règles grammaticales ou autres.

Ainsi, comme mentionné plus haut, les apprentissages de ces outils sont en partie développés au cours des séances d'expression orale et de lecture ; l'élève prend conscience de leurs usages immédiats dans la communication. L'enseignant fait identifier une forme grammaticale ou un champ lexical approprié au type de discours et au thème étudiés, puis formalise brièvement son apprentissage (en rappelant ou en évoquant la règle et en demandant aux élèves d'utiliser l'outil linguistique identifié).

Ces outils peuvent aussi faire l'objet d'un enseignement formalisé, au cours d'une séance à part. Dans ce cas, l'enseignant peut adopter les étapes suivantes de son enseignement.

- **Une mise en situation** : faire le lien entre l'outil de la langue à enseigner et des exemples de ses utilisations dans un texte déjà étudié en lecture ou à l'oral.

- **L'observation de l'outil** et de son fonctionnement puis travail de comparaison de son emploi dans des énoncés différents.
- **Des exercices d'entraînement.**
- **La déduction des hypothèses** et la formulation de la règle.
- **Des exercices de systématisation par le réemploi** de l'outil grammatical ou lexical dans d'autres phrases et contextes, visant les compétences de communication.

- **Des supports à utiliser et à exploiter**

Il convient de disposer de supports courts où sont employées les formes linguistiques à faire acquérir :

- un corpus de phrases ;
- des extraits repris des textes de lecture déjà étudiés ;
- des enregistrements de qualité puisés dans des sites éducatifs sur internet...

Conduire des activités de production écrite

Les activités de production écrite peuvent intervenir à des moments différents de la séquence, mais de façon inégale (productions ponctuelles lors d'une séance de lecture, ou à la fin d'une leçon de grammaire, par exemple).

Toutefois, la dernière séance de la séquence est en général réservée à cette production **qui mobilise chez l'élève des ressources apprises** :

- en lecture (on lit pour écrire),
- en expression orale (l'oral prépare l'écrit),
- et au cours des séances sur les outils de la langue qui sont au service de la production.

Cette séance peut être conduite comme suit :

- l'enseignant met en situation les élèves, en **les sensibilisant au lien entre la compréhension du type d'écrit et l'intention de production**, à l'aide d'un support court. Celui-ci constitue un repère d'inspiration, ou d'imitation, à côté d'une brève discussion sur les caractéristiques du texte à produire ; il se réfère dans ce cas à une séance de lecture prévue dans cette séquence.
- Il facilite le passage à l'écrit, en aidant les élèves à se conformer aux trois étapes suivantes **du processus rédactionnel** :
 - Il les aide à **planifier** : identifier le type de discours, le destinataire du texte et le but visé, sélectionner les principales idées et établir un plan global...cette activité peut se faire au cours d'un remue-méninges de toute la classe ou par groupes. Cette stratégie de production est en principe acquise en créole ; elle peut faire l'objet d'une discussion à partir d'une question : « comment fais-tu en créole pour te préparer à écrire un texte ? »
 - Il engage **la rédaction proprement dite**.
 - Il aide les élèves à **réviser et réécrire leurs textes** : cette activité, importante, peut se faire à l'aide d'une auto-évaluation, dans un premier temps ; l'élève utilise les principaux indicateurs simplifiés, mentionnés dans la séquence.

Conduire des activités d'une séquence de réinvestissement/intégration

Comme vous l'avez remarqué, le programme de français préconise une semaine d'intégration ou réinvestissement et d'évaluation à la suite d'une unité d'apprentissage. Au cours de cette semaine de cinq séances, les élèves apprennent, avec l'aide de l'enseignant, à **réinvestir les apprentissages qu'ils auront eus au cours des différentes séances de l'unité**. C'est aussi une étape importante dans

l'évaluation de l'ensemble des ressources acquises. Ce qui correspond à l'évaluation d'une compétence ou de l'une de ses parties.

Au cours de cette étape de l'unité, le réinvestissement se fait à l'aide d'une situation d'intégration (voir plus haut) figurant dans la séquence ou préparée par l'enseignant. Il faudrait prévoir deux exemples de situation et les utiliser comme suit.

- ✓ **La première situation sert à l'apprentissage** : pendant 2 ou 3 séances, l'enseignant vérifie la compréhension de la situation par les élèves et les prépare à sa réalisation, explique la consigne, les tâches demandées, le support proposé ; il fait ressortir les ressources à utiliser, leur montre la façon de réaliser la tâche et de l'évaluer à l'aide d'indicateurs simples.

Par exemple :

- Faire lire la situation (titre, contexte, texte, consignes). Indiquer le projet à réaliser.
 - Faire identifier les tâches à accomplir, à partir de la consigne.
 - Faire repérer les indices du texte ou du support, qui orientent vers la réponse.
 - Amener les élèves à identifier les principales ressources à utiliser.
 - Faire dégager les indicateurs à respecter dans l'évaluation de cette situation.
 - Faire précéder la production d'une réflexion par petits groupes ou à partir d'un remue-ménage
 - Faire écrire individuellement le texte demandé dans la situation.
- ✓ **La deuxième situation est destinée à évaluer les apprentissages** : au cours d'une séance, l'élève réalise la situation après une brève vérification de sa compréhension. Cette situation doit être semblable à la première au niveau du degré de complexité, mais avec un contexte, une consigne, une tâche et un support différents.
 - ✓ **La dernière séance de la séquence est réservée à la correction de la situation 2 et aux exercices de remédiation** à partir des indicateurs d'évaluation. Les corrections peuvent se faire aussi par petits groupes.

4.2.6 L'évaluation / Les remédiations / La différenciation

Dans une logique d'évaluation formative, l'enseignant suit la démarche suivante :

- A l'aide d'un ou de deux exercices ponctuels, oraux ou écrits, il vérifie au début d'une séance ou d'une séquence **les prérequis**, sans lesquels l'élève ne peut s'approprier de nouveaux acquis. S'il constate une difficulté, il y remédie.
- Il procède à **des évaluations ponctuelles** (oralement ou par écrit) portant sur des ressources (savoir ou savoir-faire), suivies de l'auto-correction ou de la correction des erreurs les plus fréquentes ; au cours des corrections, l'enseignant peut recourir à d'éventuelles comparaisons avec le créole, lorsque cela est possible, pour faire prendre conscience de l'erreur.
- Lors de la séquence d'intégration, **l'évaluation porte sur la compétence** ou l'une de ses parties ; elle s'effectue à l'aide d'une situation d'intégration (voir plus haut).
- **Au moment des remédiations**, l'enseignant consigne (au tableau par exemple) les indicateurs essentiels, à la suite d'une discussion avec les élèves sur ces indicateurs, favorisant ainsi un travail d'auto-évaluation. Celle-ci est guidée par un tableau des acquis visés, décrivant de manière simplifiée les indicateurs à utiliser pour vérifier cette production.

Exemple d'indicateurs relatifs à la production d'un compte rendu de visite d'un atelier, suivi de l'avis de l'élève :

<i>Je vérifie ce que j'ai écrit</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
- Est-ce que j'ai décrit l'atelier que j'ai visité ?		
- Est-ce que j'ai utilisé le vocabulaire du métier présenté ?		
- Est-ce que l'emploi des verbes au passé composé est correct ?		
- Est-ce que j'ai enchaîné correctement mes phrases ?		
- Est-ce que j'ai exprimé mon avis ?		

Ce processus d'évaluation formative implique un diagnostic permettant **d'analyser les erreurs et débouchant sur des remédiations, soit collectives, soit individuelles et différenciées**, en fonction :

- **des types d'erreurs fréquentes** chez tous les élèves : erreurs grammaticales, orthographiques, lexicales, erreurs de cohérence, erreurs de non-conformité au type de discours demandé dans la consigne ;
- **d'erreurs constatées chez un élève ou un groupe d'élèves** nécessitant une remédiation différenciée. Celles-ci peuvent s'effectuer par une prise en charge d'élèves ayant des difficultés d'articulation, d'intonation, des cohérences...

L'usage du portfolio est un outil d'évaluation utile. L'élève rassemble dans un dossier (qui peut être numérique) les principales productions réalisées au cours de l'année. L'enseignant peut avoir des renseignements sur l'évolution des apprentissages à l'aide de ces traces dans le portfolio ; il peut se rendre compte de leurs améliorations ou reculs.

Il convient de préciser que les épreuves ou situations conçues pour cette évaluation formative peuvent servir aussi à une évaluation certificative (en donnant une note). Dans ce cas, **la pondération**, c'est à dire la répartition des points de cette note, est guidée par les indicateurs : on attribue à tel indicateur un nombre de points selon son importance dans l'apprentissage.

4.2.7 L'usage du numérique en français

Le recours aux outils numériques dans l'enseignement du français s'avère de plus en plus utile. **Il s'agit d'accéder à des sites fiables, pour se documenter et sélectionner des supports d'enseignement** (voir plus loin des exemples de sites dédiés à l'enseignement du français). Ils peuvent être consultés pour les usages suivants :

- **Accéder à des contenus scientifiques en rapport avec le thème ou les compétences** que l'enseignant va développer chez les élèves : des informations sur un thème culturel, une donnée scientifique, des repères linguistiques et discursifs...
- **S'inspirer de contenus en didactique du français langue étrangère ou seconde**, proposés par un centre de formation, un collectif d'enseignants ou par un enseignant, pouvant l'aider à préparer ses fiches pédagogiques, exemple : comment enseigner le conte au collège ?

- **Chercher divers supports oraux ou écrits** : textes, enregistrements, images, témoignages, documentaires, tests, exemples de fiches pédagogiques..., qu'on peut exploiter dans ses séquences et séances... Si besoin, les adapter en les rendant plus courts et plus accessibles aux élèves du cycle 3.

D'autre part, **l'enseignant, selon les possibilités de l'établissement et de la famille, peut encourager les élèves, via le téléphone et le matériel informatique de l'école, à chercher des informations** simples sur un site (pour réaliser un projet) ou faire des exercices d'évaluation disponibles sur un site, ou pour se livrer à des jeux éducatifs en rapport avec le français.

Toutefois, **le recours à ces sites doit être accompagné d'une certaine vigilance aux niveaux de l'exactitude des contenus** et des possibilités de les adapter au contexte haïtien et au programme du cycle 3. De même, la référence au site doit mentionnée (site....consulté le...).

Quelques références bibliographiques

- Bertochini P. et Costand E (2008) : Manuel de formation pratique pour le professeur du FLE
- Chiss JL, David J, (2018), Didactique du français. Armand Colin.
- Cuq, J.P.(2003) Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde. P.U.de Grenoble.
- MILED, M. (2011) Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial Janvier.
- Miled M. (1998), La didactique de la production écrite en français langue seconde. Didier.
- Vigner G. (2009) Le français langue seconde. Cle International.
- Tagliante Ch. (2006), La classe de langue. CLE international.

Quelques sites dédiés au français langue étrangère et seconde

- **Franc-parler.org**
Un site pédagogique des professeurs de français, riche en ressources pédagogiques
- <http://www.lepointdufle.net/>
Français langue étrangère et langue seconde
- <http://www.edufle.net/cafedepedagogique.net/disci/fle>
Un site coopératif du français langue étrangère.
- www.larousse.fr/encyclopedie
Exemple de dictionnaire pour le choix des supports didactiques
- <http://lexiquefle.free.fr>
De nombreuses images avec légendes par thème (corps, famille, chiffres, ville, maison...) et exercices en ligne ou à télécharger.
- https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/tableau_oral.pdf
Un site contenant des ressources orales.

4.3 Enseigner les langues vivantes étrangères au cycle 3

4.3.1 Comprendre les programmes de sa discipline

Le principal objectif de ce guide est de faciliter la compréhension par les enseignants de la discipline « langues vivantes étrangères, soit l'anglais et l'espagnol, des nouveaux programmes de langues tout en les aidant à concevoir et pratiquer un enseignement régulier, motivant, efficace qui s'appuie sur des bases théoriques solides et sur des exemples de mise en œuvre décrits de façon très détaillée. Plutôt que d'un manuel à suivre pas à pas, il s'agit là d'un outil méthodologique destiné à expliciter les enjeux de la discipline et à donner des repères qui aident le professeur à construire des séquences d'enseignement.

Ce guide vise donc à accompagner les professeurs dans un enseignement progressif, plurilingue, inclusif et cohérent en langues vivantes étrangères au troisième cycle fondamental.

Ce document pose les éléments du cadre conceptuel que le professeur pourra s'approprier pour asseoir sa pratique. Il rappelle les attendus définis qui régissent cet enseignement et s'appuie sur les apports de la recherche pour prodiguer des conseils très concrets de mise en situation. Aussi, offre-t-il des exemples de progression pédagogique, des méthodes d'élaboration des séquences et des séances, et des stratégies de gestion de classe. Le côté interdisciplinaire de ce guide permettra à ses usagers de redéfinir le rôle des ressources documentaires, lexicales, grammaticales et culturelles ainsi que d'intégrer l'apport du numérique dans cette quête d'une école active, ouverte sur les cultures de proximité et, par extension, sur le monde.

4.3.2 La spécificité de l'enseignement de la discipline

Le domaine des langues vivantes étrangères s'inscrit dans une perspective d'ouverture communicationnelle et culturelle internationale. Il s'agit, en d'autres termes, d'une préparation des élèves à poursuivre leurs études supérieures en utilisant les langues étrangères les plus parlées de l'hémisphère occidental, en l'occurrence l'anglais et l'espagnol.

Il ne fait donc aucun doute que l'élève, au 3^e cycle fondamental, est amené à utiliser ces nouvelles langues dans une approche progressive de communication continue. Ce nouveau domaine de communication langagière est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage holistique puisse se réaliser en contexte scolaire. Alors, pourquoi l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol au 3^e cycle fondamental ?

Anglais

L'anglais constitue un atout majeur de communication internationale. Il convient de garder à l'esprit le statut spécifique de l'anglais dans les rapports bilatéraux et multilatéraux et les conséquences qui en découlent. Dans le contexte haïtien, on trouvera bien entendu une explication rationnelle à cet état de fait dans l'omniprésence de cette langue dans les appropriations culturelles, y compris dans les échanges quotidiens en présentiel ou en distanciel avec cette immense diaspora haïtiano-américaine. On ne saurait aucunement occulter la suprématie de cette langue dans les nouvelles technologies. L'anglais se veut incontournable. L'anglais est en effet une langue utilisée par beaucoup d'Haïtiens et ce choix particulier qu'ils font induit d'abord une maîtrise de la langue orale, qui ne peut être acquise que dans le cadre d'un entraînement méthodologique didactiquement viable.

Espagnol

La langue espagnole, en revanche, était, il y a de cela quelques décennies, considérée comme secondaire dans le choix des élèves haïtiens. Pourtant, depuis quelques années, cette tendance s'est inversée du fait que des centaines de milliers d'Haïtiens ont émigré, pour des raisons diverses, dans des pays hispanophones comme la République Dominicaine, le Chili, l'Argentine, etc.

Par ricochet, ce renforcement des rapports sud-sud vient à juste titre redonner à la langue espagnole ses lettres de noblesse. Cependant, l'espagnol est en effet, contrairement aux idées reçues, une langue difficile pour les Haïtiens, en particulier à l'oral. D'où une accentuation sur les compétences langagières orales, indispensable pour une meilleure maîtrise de cette langue. Ce qui est néanmoins évident est que l'espagnol acquiert, depuis quelque temps, un statut culturel et diplomatique d'envergure et les multiples opportunités d'études offertes par les universités hispanophones aux étudiants haïtiens constituent, entre autres, un atout majeur à leur réussite professionnelle.

Pour une bonne compréhension des programmes de langue vivante étrangère, il suffit de découvrir la déclinaison des huit unités d'apprentissage. Les entrées culturelles retenues tiennent lieu de gabarit notionnel pour l'ensemble des trois années du troisième cycle fondamental. Les sous-thèmes sont déclinés et développés à travers les six activités langagières qui constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication.

- ❖ Compréhension de l'oral
- ❖ Expression de l'oral en continu
- ❖ Interaction orale
- ❖ Compréhension de l'écrit
- ❖ Expression écrite
- ❖ Médiation

À noter que cette homogénéisation des programmes de langues vivantes étrangères, et pour l'anglais et pour l'espagnol, est en phase avec l'esprit du Cadre d'Orientation Curriculaire, qui promeut une éducation plurilingue et ouverte sur le monde contemporain. Par conséquent, l'enseignant est appelé à suivre les modèles de séquences proposés pour planifier ses séances pédagogiques. De ce fait, l'acte d'enseignement doit dorénavant intégrer la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour une approche centrée sur l'apprenant.

4.3.3 Construire son enseignement et les apprentissages

- Progression/ Programmation
- Concevoir une séquence
- Concevoir une séance

Progression/programmation

La progression pédagogique est une suite logique de séquences. Elle est sous-tendue par une réflexion autour des étapes permettant l'acquisition de compétences, et aboutissant à une programmation des séances. Elle induit donc une logique didactique : organisation d'une suite graduelle de savoirs en séquences ou séances relatives à un sujet d'étude (organisation selon un ordre progressif de difficultés).

La progression doit respecter un ordre cohérent et spiralaire pour favoriser les apprentissages. Elle doit être centrée sur les élèves, leurs rythmes d'apprentissage, les compétences acquises et leurs difficultés. Elle cible des objectifs évaluable, définit des critères d'évaluation et envisage les activités de remédiation

ou d'approfondissement à destination des élèves. Les progressions doivent s'articuler sur l'année (progressions annuelles) et sur le cycle (progressions de cycle).

La programmation, quant à elle, fait partie de la prévision organisationnelle de l'enseignant. Les programmations servent à déterminer le moment où telle ou telle compétence ou notion sera abordée au cours du cycle ou de l'année. Il s'agit donc d'une planification des enseignements pour une période donnée : le cycle, l'année scolaire ou la période, en fonction du calendrier scolaire. On y décline les connaissances et compétences à acquérir ou développer dans chaque domaine disciplinaire, en fonction de leurs caractéristiques propres d'une part, et de leur caractère transversal d'autre part.

Concevoir une séquence

La séquence est définie comme étant un ensemble de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. La conception d'une séquence a pour objectif d'aider les enseignants du 3^e cycle à élaborer des scénarios d'apprentissage mettant en œuvre une approche communicative plus efficace au profit des apprenants. Dans cette démarche, l'enseignant fait jouer à l'apprenant un rôle d'utilisateur de la langue engagé dans une action sociale. Autrement dit, dans cette démarche, la communication n'est pas une finalité : elle va être au service de l'action. Le travail de l'enseignant consistera donc à proposer à l'élève un scénario d'apprentissage-action, c'est-à-dire à le responsabiliser en lui confiant une mission. Pour réaliser cette mission, l'apprenant devra maîtriser des connaissances (les savoirs) et des capacités (le savoir-faire) et les mobiliser de façon pertinente pour répondre à la situation problème qui lui est posée (le savoir-agir). Ainsi, l'apprenant : 1) se représente la tâche à accomplir 2) identifie ce qu'il sait déjà et ce qu'il a besoin d'apprendre 3) sait quels seront les critères de réussite de la tâche.

Pour construire son projet de séquence, il faut toujours partir de la tâche finale, que l'on appelle aussi la mission ou le mini-projet. Des questions à poser comme : que voulons-nous faire produire aux apprenants ? Quelle tâche de communication écrite ou orale, voire les 2, seront-ils amenés à réaliser à l'issue de la séquence ? À quelle situation fait-elle référence ?

La séquence, loin d'être un acte pédagogique de l'élève, relève de la responsabilité de l'enseignant qui, au regard des unités d'apprentissages, développe une série de plans de cours, comportant des activités diversifiées et conçues spécialement pour atteindre un objectif ou une compétence développée dans une tâche finale. La problématique est aussi un élément moteur dans l'ossature de la séquence. Ce geste proactif de l'enseignant a aussi son fondement dans sa faculté d'anticipation par rapport à une classe homogène ou hétérogène et, dans l'un ou l'autre cas, à prévoir des situations d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Les modèles de séquences les plus recommandés comportent six séances d'une heure pour éviter de lasser les élèves. Enfin, l'évaluation continue est le point fort de l'approche séquencée et met l'apprenant en situation de s'auto-évaluer et de prendre ses marques à son rythme. Quelques modèles de séquences sont proposés pour une bien meilleure appropriation.

Concevoir une séance

Une séance est une période d'enseignement d'une heure ou deux heures de cours, qui s'inscrit dans un temps scolaire et s'intègre dans une progression. On doit y favoriser la participation active des élèves à travers des situations d'apprentissage.

Il n'y a pas de règles préétablies concernant le nombre de séances dans une séquence. Il faut donc garder en mémoire cette règle importante : le nombre de séances varie en fonction du nombre de tâches intermédiaires nécessaires pour arriver à la tâche finale. Chaque séance doit avoir des objectifs clairs et peu nombreux. Ils sont à atteindre au travers de compétences à apprécier, de savoirs et de capacités à faire acquérir et d'attitudes à inciter à avoir lors du déroulé de celle-ci. Toute séance doit aussi permettre une évaluation formative (questionnement oral, QCM ...) pour vérifier si les capacités sont acquises au travers des connaissances à dérouler.

2.3.4 Conduire la classe

- Les activités de l'élève
- Le rôle de l'enseignant

Les activités de l'élève

Conduire la classe a pour objectif d'organiser la classe de façon à favoriser un enseignement efficace et efficient. Pour ainsi dire, cela revient à contrôler et à diriger les activités des apprenants, remplir son rôle d'enseignant en tenant compte des besoins de la classe qui est une microsociété et aussi agir sur l'environnement physique et psychologique de la classe en fonction des besoins. Le tout nous permet de parler de la gestion de la classe et de la discipline. En réalité de quoi s'agit-il ?

Conduire la classe revient à gérer des êtres humains qui sont aussi des êtres sociables ayant des besoins physiologiques et psychologiques. Outre cela, l'apprenant est un acteur social qui doit prendre une part active dans son apprentissage. Placé en situation de « faire », il est amené à mettre en relation un ensemble de savoirs et de capacités en fonction d'un but à atteindre, d'une tâche à accomplir. La relation pédagogique se fait d'élève(s) à élève(s) tout autant que d'élève à enseignant, y compris dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. De ce fait, l'enseignant doit tenir compte du climat de la classe, au besoin l'améliorer, pour avoir de bons résultats.

L'enseignant doit savoir que certains objectifs précis doivent être atteints et que cela relève de sa responsabilité. En réalité, une bonne préparation de cours aide à bien organiser le travail, et le planifier avec précision est garant d'un bon déroulement des séances.

Afin de bien gérer les activités des élèves l'enseignant doit :

- favoriser un climat où le travail est la norme ;
- rendre le climat accueillant, avec une bonne interaction (respect mutuel, coopération satisfaction) ;
- détenir l'autorité, de préférence avec une organisation plus ou moins démocratique ;
- déterminer la place des élèves en tenant compte de leurs traits de caractère, de la matière qu'on enseigne, et tout aussi bien de leurs éventuels problèmes de santé.

Pour faciliter cette ambiance sereine, l'enseignant doit pouvoir bien jouer son rôle.

L'enseignant étant le gestionnaire de sa classe, il a un double rôle : pédagogique et moral.

Le rôle de l'enseignant

1. Rôle pédagogique

Le rôle pédagogique : l'enseignant est là pour guider l'apprentissage et permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs prévus par le curriculum. C'est à lui d'adapter le contenu au rythme des élèves ainsi qu'à leur développement psychologique et social.

Il doit donc parfaitement maîtriser les savoirs et savoir-faire enseignés tout en s'assurant de leur acquisition par les élèves.

2. Rôle moral

Le rôle moral : c'est à l'enseignant d'enseigner ou de renforcer certaines valeurs morales comme l'honnêteté, le sens de responsabilité, l'esprit d'équipe, la collaboration, la tolérance, la justice, et aussi d'aider les élèves à rejeter toute forme de favoritisme, d'injustice, d'indiscrétion, d'humiliation, etc.

Le comportement de l'enseignant est toujours porteur de message pour les apprenants.

4.3.5 Les outils – supports et équipements

Les outils, les supports et les équipements

Un outil pédagogique est un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner les élèves à comprendre, à apprendre, à mémoriser ou à travailler. C'est donc un outil au service de la pédagogie, c'est-à-dire au service de ceux qui apprennent ou de ceux qui les aident à apprendre (formateurs, enseignants, tuteurs, parents, et autres). Il est généralement associé à un objet ou à un matériel, sans oublier les outils numériques. Un support pédagogique peut être un livre, une planche, un instrument de musique, un jeu d'apprentissage, un jeu de motricité, un jeu d'imitation, une chanson, des photocopies. On peut tous les considérer comme des outils, cependant, l'inverse n'est pas possible. L'essentiel c'est de bien les choisir et de les adapter aux objectifs visés.

On parle de supports audiovisuels tels que: vidéo, rétroprojecteur, documentaire, un film etc. Il est important que l'enseignant diversifie les équipements pédagogiques afin que les élèves aient accès à un large éventail de supports et de possibilités.

Avantages des supports pédagogiques

Nous venons d'énumérer une liste de supports qui jouent un rôle capital dans l'apprentissage. Il est donc important d'en prendre soin, car ils constituent l'un des facteurs qui peuvent favoriser de bons résultats pour peu qu'ils prennent en compte l'environnement culturel, social et aussi linguistique du milieu.

Il y a des équipements que les parents doivent acheter, d'autres que la direction doit mettre à la disposition de l'enseignant et des élèves et d'autres que l'enseignant peut fabriquer lui-même ou rechercher. Les expériences montrent que ces outils modifient favorablement la qualité de l'enseignement et sont à l'origine de nombreux cas d'évolutions pédagogiques intéressantes.

Recommandation

Les réalités socio-politiques étant difficiles dans notre pays, on encouragerait les directeurs tout comme les enseignants, à accorder la priorité à la construction de certains équipements scolaires afin que les élèves aient accès aux mêmes opportunités.

4.3.6 Les ressources documentaires

Ce guide met à votre disposition un éventail de ressources documentaires, non exhaustif, qui vous aideront à concevoir et créer des situations d'enseignement à la fois réalistes, concrètes et authentiques.

Les outils linguistiques et culturels sont divers et variés : ouvrages de référence, magazines scientifiques, cartes postales, extraits vidéo, chansons, sites Web, livres interactifs en ligne...

Il existe trois grandes catégories de ressources documentaires qui sont les monographies, les périodiques et les sites internet :

- Les monographies (= livre) : publication unique
- Les périodiques (journaux, magazines, revues) : publications paraissant à intervalles plus ou moins régulier (quotidiens, hebdomadaires, mensuels, trimestriels...)
- Les sites internet : ensemble de pages web stockées sur un serveur et accessibles grâce à leur adresse Web

4.3.7 L'appui sur le milieu environnant

Les programmes de formation aujourd'hui doivent sensibiliser les enseignants à la pédagogie axée sur l'apprenant mais il est nécessaire que les enseignants tiennent compte d'un ensemble de paramètres : le contexte local, le nombre d'élèves dans la classe, l'environnement, le matériel d'enseignement et le temps d'apprentissage...

Pour cela un ensemble de stratégies doit être envisagé :

- 1) Compréhension approfondie des approches pédagogiques propres à la matière enseignée et aux caractéristiques des apprenants (également appelées « connaissance du contenu pédagogique »).
- 2) Utilisation appropriée des activités impliquant l'ensemble de la classe, en petits groupes et en binôme.
- 3) Intégration efficace des matériels d'enseignement et d'apprentissage en complément du manuel scolaire.
- 4) Occasions fréquentes pour les élèves de répondre et de développer leurs réponses aux questions posées.
- 5) Utilisation bénéfique des termes locaux et des langues locales.
- 6) Emphase sur les influences familiales, le soutien interpersonnel et l'auto-motivation.
- 7) Attitude positive envers les élèves et confiance en leurs capacités à apprendre.

4.3.8 L'évaluation – Les remédiations – La différenciation

L'évaluation

L'évaluation permet à l'enseignant de situer l'élève dans son parcours d'apprentissage, de distinguer clairement ses compétences dans chacune des activités langagières. Aussi, il réajuste éventuellement la progression de l'élève en fonction des évolutions constatées.

L'évaluation permet à l'élève de prendre conscience de ses progrès et de ses besoins dans la langue, de comprendre aussi l'intérêt des activités de médiation proposées par l'enseignant.

L'enseignant doit évaluer positivement les élèves en valorisant les acquis et les progrès qui sont des points d'appui incontestables pour identifier les besoins. Il est aussi conseillé d'harmoniser les critères d'évaluation adoptés pour les différentes langues apprises par les élèves.

Les évaluations diagnostiques et formatives sont très utiles pour suivre la progression de l'élève au début et au cours de la séquence. Elles s'appuient sur des éléments étudiés en classe.

Les remédiations

C'est une aide apportée aux élèves présentant des difficultés ponctuelles, passagères ou régulières. Le professeur doit aider les élèves à surmonter leur difficulté. Le soutien consiste à les encourager, leur donner des explications, à corriger des exercices (ils participent eux aussi à la correction), leur demander de refaire certains travaux. Il faudrait aménager un temps de travail afin que l'élève puisse terminer, à son rythme, ses travaux, et ainsi l'encourager à travailler pendant de courtes périodes au lieu de passer plusieurs heures à la fois sur un même travail.

La remédiation pédagogique est bien un moyen permettant de pallier des lacunes d'apprentissage. Le diagnostic de ces difficultés se réalise lors d'évaluation et sert à orienter vers les propositions de correction et de perfectionnement.

La différenciation pédagogique

Elle favorise la connaissance du fonctionnement cognitif des élèves. Elle place l'élève au cœur des apprentissages. Les questions personnelles des élèves sont prises en compte et font l'objet de réponses collectives ou individuelles.

L'élève doit avoir confiance en lui et développer toutes ses possibilités. Il doit pouvoir également reconnaître ses forces et ses faiblesses, et doit être capable de s'évaluer.

Chaque élève travaille à un rythme différent.-Cette pédagogie répond donc aux besoins de chaque élève.

L'enseignant doit déterminer ce que les élèves savent pour qu'ils puissent les aider à apprendre.

Il crée différentes activités pour répondre au niveau et aux intérêts de chaque élève. Par exemple, un élève peut avoir du mal à identifier en espagnol la syllabe tonique d'un mot tandis qu'un autre élève n'a aucun problème à identifier la syllabe tonique de n'importe quel mot. Le premier élève a besoin d'une activité pour l'aider à identifier les syllabes toniques, et ce dernier peut être prêt à souligner les syllabes, à indiquer, à identifier et à bien prononcer les mots. Les deux peuvent réussir selon leurs propres objectifs. On parle alors de convergence de compétences. Il s'agit de favoriser le travail collaboratif au cours duquel chaque élève pourra partager ses propres habilités.

La différenciation consiste aussi à évaluer les progrès de chaque élève. Des évaluations peuvent être créées également pour voir si le premier élève est maintenant capable d'identifier les syllabes toniques de plusieurs mots (en les prononçant correctement), et si l'autre peut écrire même des phrases en indiquant où se trouve l'accent tonique dans plusieurs mots signalés par le professeur. Les deux ont donc appris quelque chose.

La différenciation pédagogique peut se dérouler ainsi :

- a) Les élèves se regroupent par niveau de capacité, intérêts ou niveau de compréhension entremêlés.

- b) Lorsque les élèves travaillent en groupe, les enseignants peuvent travailler individuellement avec chaque groupe en accompagnant chaque groupe en fonction de leurs besoins.
- c) Les élèves qui comprennent mieux peuvent aider leurs pairs qui en ont besoin.

4.3.9 L'utilisation du numérique dans la discipline

Depuis le début du 21^e siècle, on assiste à l'omniprésence des réseaux sociaux qui concernent désormais tous les domaines (personnel, familial, professionnel, etc.), marquant ainsi la naissance d'une nouvelle génération du web. Par conséquent, les élèves d'aujourd'hui, dénommés "Génération Y ou Digital natives" sont nés avec les outils numériques. En revanche, ils n'ont pas la moindre conscience des devoirs éthiques qu'ils imposent et des risques encourus. Dans le contexte éducatif haïtien, l'enseignant doit donc faire face à un triple défi : celui d'un renouvellement des pratiques pédagogiques permettant d'intégrer les outils numériques, celui de l'éducation et celui de la prévention. Pour mieux cerner la place du numérique dans ses pratiques d'enseignement, il ne fait aucun doute que ce facilitateur didacticien doit a priori considérer l'appropriation par défaut par les "Digital Natives" de cet outil incontournable et comprendre en quoi ils sont différents des anciens élèves.

Voici quelques éléments de différenciation :

- leur culture est fondée sur l'échange d'informations ;
 - ils sont multitâches - habitués à faire leurs devoirs tout en écoutant de la musique, et en répondant à leurs messages ;
 - ils ont fait de l'essai-erreur leur mode d'apprentissage - c'est ainsi que l'on progresse dans un jeu vidéo ;
 - leur processus d'apprentissage est fondé sur l'interactivité des méthodes et des points de vue : ils n'hésitent pas à aller chercher des informations sur des sites spécialisés. Pour eux, il ne s'agit pas de tricher mais d'accéder à l'information. Ils ont compris que l'on peut recycler à son profit les expériences d'autrui ;
 - ils accèdent d'abord à l'information par l'image, le texte ne venant qu'en complément et dans un deuxième temps ;
 - ils s'ennuient facilement, ils aiment la vitesse et les changements de rythme. Il est faux de dire qu'ils ne savent pas se concentrer : leur comportement devant les jeux vidéo prouve le contraire ;
 - ils s'adaptent facilement et efficacement à la nouveauté ;
 - ils sont tolérants et ouverts aux autres cultures.
- ❖ Quel « plus » un cours de langue étrangère apporte-t-il à des élèves qui ont accès sur Internet à des connaissances qui dépassent largement celles de leur professeur ? La première réponse qui vient à l'esprit est l'interactivité mais n'oublions pas que l'interactivité existe aussi sur Internet.
 - ❖ Comment conçoit-on une séance en prenant en compte les caractéristiques des élèves de la "Génération Y" listées ci-dessus - à savoir que les élèves apprécient la vitesse et les changements de rythme, apprennent de manière collaborative, sont créatifs etc. ? La réponse à cette interrogation passe par ces trois grands défis qu'il faut impérativement relever.

Le défi pédagogique

Au-delà de l'adaptation de la pédagogie au profil d'apprentissage des "Digital natives", l'enseignant doit faire face au défi de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans son enseignement. L'utilisation des Espaces Numériques de Travail (ENT), des Tableaux Blancs Interactifs (TBI) d'Internet permet à l'école de ne pas se trouver en décalage avec la culture numérique qui est celle des élèves. Elle permet d'accroître la motivation nécessaire à tout apprentissage et de développer l'autonomie, la réflexion, l'esprit d'analyse, les capacités de résolution de problème... donc, la plupart des compétences dont les élèves auront besoin pour s'insérer dans la société numérique.

Le défi de l'éducation

Les élèves s'approprient très vite les nouveaux outils et leur motivation leur permet d'en maîtriser très vite les aspects techniques. Mais derrière cette aisance se cachent de nombreuses lacunes :

- méconnaissance du mode de fonctionnement des outils
- difficulté à élaborer une requête documentaire pertinente sur un moteur de recherche
- difficulté à analyser et synthétiser les résultats d'une recherche
- difficulté à faire preuve d'esprit critique face aux informations trouvées sur Internet, à prendre en compte la source de ces informations
- méconnaissance des règles d'éthique liées à l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux (respect de la vie privée, par exemple).

Le défi de la prévention

- Les jeux vidéo en ligne, qui n'ont jamais de fin, peuvent conduire à des pratiques addictives. Ils sont pour les jeunes des terrains de rencontre et de séduction, ce dont les adultes ont rarement conscience.

- Les pratiques addictives, mais aussi le trop grand décalage entre les codes, les rites, les compétences liés à la culture numérique et ce qui est proposé par l'école, peut conduire au décrochage scolaire de certains élèves. Il s'agit souvent de bons élèves qui ne trouvent plus à l'école le sens qu'ils recherchent et développent seuls, grâce aux outils numériques, des compétences parfois très développées. Ils demeurent cependant souvent incapables de les réinvestir à l'école.

- Les usages, les pratiques, les codes, les rites, se développent spontanément au gré de l'évolution des technologies, par des pratiques privées quotidiennes, très souvent en dehors de toute intervention d'un adulte. Grandir dans une culture où il n'y a pas de parole d'adulte a forcément des incidences. Les adultes doivent rester garants et référents, et l'école doit jouer son rôle en permettant aux élèves de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Cela passe désormais par une réflexion sur la place des nouvelles technologies à l'école, sur le discours à tenir, sur les actions préventives et éducatives à proposer.

Somme toute, l'utilisation du numérique dans l'enseignement des langues se révèle incontournable et les stratégies pour y arriver passent par une connaissance de la situation contemporaine des apprenants et de leur préoccupation face au numérique. Il est vivement conseillé aux enseignants d'utiliser autant que faire se peut la technologie de l'information et de la communication comme outils ou ressources documentaires, lexicales, grammaticales et culturelles pour mieux asseoir leur face-à-face pédagogique

ou dans l'élaboration de leur séquence pédagogique et chemin faisant concourir à une meilleure appropriation du numérique par les "Digital natives" qui sont appelés à en faire usage par défaut.

4.3.10 L'interdisciplinarité

Au 3^e cycle, l'enseignement des langues vivantes étrangères (anglais et espagnol) représente deux heures par semaine. Il vise l'acquisition de compétences assurées dans différentes situations de communication concrètes et se rapportant directement au domaine de l'enfant, dans au moins deux langues vivantes autres que le créole et le français.

L'enseignement des langues vivantes dont la pratique suppose toujours des contextes concrets est indissociable de l'interdisciplinarité. Dans la nouvelle configuration pédagogique, le rapport enseignant-élève est modifié. L'apprenant ne serait plus considéré comme un récipient à remplir. Sa tâche ne serait pas non plus de reproduire les compétences que détient l'enseignant. En revanche, il lui est demandé d'agir dans un espace inconnu ou tout au moins mal maîtrisé, avec divers interlocuteurs, en mobilisant toutes ses ressources intellectuelles et intuitives. Ainsi, l'interdisciplinarité est considérée, dès à présent, comme une approche d'enseignement créant un véritable lien entre les disciplines.

L'interdisciplinarité introduit un nouvel ordre pédagogique en modifiant le rapport enseignant-élève. Dans ce cas l'enseignant a trois fonctions : 1° le concepteur du cadre général, 2° l'accompagnateur des apprenants, et 3°, enfin, le conseiller-spécialiste d'un domaine (on reconnaît les apports de chaque discipline). Ainsi, le terme « compétences » retrouve ainsi son véritable sens.

L'interdisciplinarité se donne pour objectif l'acquisition par l'élève des bases des apprentissages linguistiques et la découverte des diversités linguistiques et culturelles. L'enseignement s'articule principalement autour de trois axes : développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ; familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle.

Dans une large mesure, nous avons enseigné la langue pour le seul plaisir de la langue ; à l'exception de quelques exemples brillants où des textes de connaissances sont utilisés pour des exercices de compréhension écrite, les apprenants ne quittent généralement la classe qu'après avoir pratiqué une compétence qui les aidera à réussir un test. Il est donc temps d'adopter une approche plus holistique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui implique un plus large éventail de disciplines, telles que l'histoire, la géographie, les arts et les sciences juste pour ne citer que ceux-là.

Une approche interdisciplinaire dans l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol vise à englober et impliquer tous les domaines d'études qui relèvent de la sphère des intérêts des apprenants, à travers lesquels les étudiants acquièrent la langue cible.

4.4 Enseigner les mathématiques

Introduction

Enseigner les mathématiques de manière efficace et inclusive représente un enjeu très important de l'enseignement fondamental pour trois raisons :

- une bonne compréhension des concepts et compétences de base par tous les élèves, qu'on appelle parfois « numératie », est, comme la « littératie » essentielle pour un plein exercice de leur citoyenneté ;
- les mathématiques sont un apprentissage du raisonnement et de la rigueur de la pensée ;
- la réussite en mathématiques est déterminante pour la poursuite d'études dans tous les domaines scientifiques et techniques et dans les sciences sociales.

Pour tenter de placer les mathématiques dans le champ du savoir, on a parfois dit que les mathématiques étaient la reine et la servante des sciences¹⁴. La reine, car la science contemporaine, depuis Galilée, a pris son essor quand on a compris que les mathématiques étaient la « langue de la nature ». La servante, car les mathématiques sont au service des autres disciplines, tentent de répondre à leurs besoins en leur fournissant les outils adaptés.

Mais l'enseignement de la discipline doit surmonter des préjugés considérables :

- les mathématiques seraient intrinsèquement la discipline la plus difficile ;
- une croyance partagée par de nombreuses personnes dans le système scolaire, dans la société et donc dans les familles, qu'on ne peut réussir en mathématiques que si l'on est naturellement doué, si on possède de manière innée la « bosse des mathématiques » ;
- en particulier, les filles seraient « naturellement » inaptes aux mathématiques.

La vérité est autre.

1° Oui, les mathématiques demandent un effort, mais tout apprentissage demande un effort, qu'il s'agisse d'apprendre à nager, de bien jouer au football, de savoir manier une scie, d'élever des volailles, de s'exprimer correctement en créole et en français, d'apprendre le lexique d'une langue étrangère... Tout le monde peut y arriver. Sans nier des différences d'aptitude mathématique, le premier devoir d'une enseignante et d'un enseignant de mathématiques est de faire passer le principe que tout le monde peut y arriver, que l'effort est récompensé.

2° Le pourcentage d'enfants présentant souffrant d'un déficit cognitif majeur en mathématiques (la « dyscalculie ») est faible (évalué à 5%), comparable à l'incidence de la dyslexie. De plus, des dispositifs adaptés de remédiation existent et sont efficaces¹⁵.

¹⁴ C'est le titre de la conférence donnée par le très grand mathématicien britannique Michael Atiyah à l'occasion du 250^{ème} anniversaire de la Royal Society : « Mathematics, Queen and Servant of the Sciences », Proceedings of the American Philosophical Society [Vol. 137, No. 4, 250th Anniversary Issue \(Dec., 1993\)](#), pp. 527-531.

¹⁵ Voir : [Nicolas Molko, Anna Wilson, Stanislas Dehaene, La dyscalculie développementale, un trouble primaire de la perception des nombres, Revue française de pédagogie, n° 152, juillet-août-septembre 2005](#), et [Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Synthèse et recommandations, INSERM 2007](#).

3° Il n'y a aucune preuve scientifique d'une infériorité biologique du sexe féminin en mathématiques. Au contraire, la plupart des recherches indiquent que les différences de performance ont des causes principalement sociales, et dans lesquelles les stéréotypes de genre jouent un rôle primordial.¹⁶

4° Les pays dans lesquels l'enseignement des mathématiques fonctionne le mieux sont ceux où l'accent est mis sur la capacité de réussite des élèves grâce à leurs *efforts* plutôt que sur leur *talent inné*.

Mais il y a trois difficultés supplémentaires. La première est le caractère cumulatif des connaissances et des compétences mathématiques. Cela est vrai au niveau de la discipline elle-même, qui se développe depuis plus de 2500 ans. Cela est vrai au niveau de l'enseignement : les élèves sortant des premiers cycles de l'enseignement qui n'auraient pas une bonne maîtrise des nombres entiers naturels, de leurs opérations et de la signification de ces opérations, ou une compréhension des formes géométrique de base rencontrent des difficultés supplémentaires au moment du passage dans le cycle supérieur. La mise en place de procédures adaptées de remédiation est indispensable et permet de les surmonter.

La seconde, en partie liée à la première, tient à la pression subie par les enseignants de « finir le programme » pour préparer correctement leurs élèves à l'année suivante. Cela risque de se faire aux dépens du temps nécessaire à une bonne appropriation des concepts et des techniques par les élèves, et par un accent excessif mis sur la performance mécanique dans l'application de procédures par rapport à la compréhension du sens des notions mises en jeu.

Enfin, il y a une forte interdépendance entre les différents sous-domaines des mathématiques, abordés au niveau du 3^e cycle fondamental à travers les domaines : nombres, géométrie, calcul algébrique, grandeurs et mesures et organisation et traitement des données. Cette interdépendance fait que des élèves qui auraient, pour telle ou telle raison, mal assimilé une séquence, peuvent en être affectés plus tard dans l'année.

Toutes ces considérations situent la difficulté de la tâche à accomplir par les enseignantes et les enseignants en mathématiques, que ce soit en Haïti ou dans le monde entier.

La section « Mathématiques » du guide pour les enseignants est divisé en six parties.

1. Attitude des enseignants vis-à-vis des élèves : encouragement, confiance, exigence

Le rôle des enseignant/es en général, et en particulier des enseignant/es de mathématiques, n'est pas de trier les élèves en deux catégories : les élèves capables de faire des mathématiques, et les autres. Il est d'aider tous les élèves à progresser, en permettant à chacun d'acquérir les compétences qui leur permettront d'être des citoyens actifs et ouverts sur le monde, et à ceux qui vont poursuivre leurs études le moyen de leur approfondissement. C'est dans cet esprit que l'enseignant/e doit entrer dans sa salle de classe : encourager les élèves, leur faire confiance – et être exigeant vis-à-vis d'eux.

¹⁶ Il y a de nombreux travaux de recherche sur ce sujet depuis une trentaine d'années. Voir par exemple : Gilah C. Leder, *Gender and Mathematics Education: An Overview*, Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education, ICME-13 Monographs, Springer (2019).

Les élèves du 3^e cycle de l'École fondamentale ont besoin de votre disponibilité et de vos compétences. Vous devez donc être conscient de vos obligations et de faire preuve de vigilance :

- Vos élèves sont des jeunes adolescents, leur personnalité évolue rapidement pendant cette période de leur vie. Ils ont besoin de prouver qu'ils existent, surtout s'ils se sentent en difficulté.
- Les élèves actuels ne ressemblent pas à l'élève que vous avez été et dont vous gardez le souvenir.
- L'institution dans laquelle vous travaillez a une organisation formée de personnes ressources et de vos collègues. En conséquence, soyez ouverts à toutes les aides que diverses personnes autour de vous peuvent vous apporter.

Responsabilité de l'enseignant(e)

1. La prise de contact avec les outils indispensables à l'enseignement des mathématiques :

- a. les manuels scolaires utilisés par les élèves,
- b. les programmes et documents d'accompagnement, référentiels, instructions pédagogiques
- c. les matériels et les supports didactiques
- d. la progression des classes.

2. Des principes à respecter dans la préparation d'une séance

Ne cherchez pas à transmettre directement des connaissances et des savoir-faire de type universitaire : les élèves ne sont pas des étudiants spécialisés en mathématiques. Sachez que les élèves apprennent mieux quand ils exécutent une tâche avec leurs camarades. Prévoyez toujours :

- la gestion de la durée du cours
- la clarté de vos consignes (N'oubliez JAMAIS de faire reformuler la consigne par les élèves pour qu'ils puissent l'approprier.
- la mise en activité des élèves (en groupe, en binôme ou individuel)
- la façon dont vous allez les solliciter.
- les obstacles, les questions et les difficultés que les élèves vont rencontrer
- la mise en commun des résultats et l'autocorrection
- les activités et les exercices d'approfondissement à proposer aux élèves
- la manière d'évaluer le travail.
- le travail à leur donner à la maison.

3. Organisation matérielle de la séance, les moyens envisagés pour atteindre son but

- Y inscrire les différentes étapes du cours en quatre (4) temps : Introduction / Découverte ; Recherche / Fixation ; Cours / Validation / Synthèse ; Évaluation / Réinvestissement ; et définir pour chaque étape les activités que vous allez proposer (observation, manipulation,

expérimentation, compréhension, raisonnement, application, production écrite, production orale, etc.)

- Donner à chaque étape une durée souhaitable (sans rigidité)
- Indiquer brièvement de quelle façon vous prévoyez d'utiliser aux différentes étapes les matériels et support(s) d'enseignement.

NB : Ne soyez pas trop ambitieux : laissez aux élèves le temps nécessaire pour travailler et comprendre. Cette préparation rigoureuse vous aidera à maîtriser votre enseignement.

4. En présence des élèves : comment mener la classe ?

a. Conseils généraux. Faire un cours, ce n'est pas administrer à un public passif le contenu des fiches de préparation : il faut mettre en place et exploiter des situations de classe susceptibles de faire agir et réagir les élèves, qui deviennent ainsi des participants. Les fiches vous aideront à ordonner le cours et à lui donner un contenu substantiel. Mais il est très important aussi de savoir regarder la classe, d'en observer et d'en interpréter les divers mouvements (regards, velléités de paroles, apartés, etc...) pour pouvoir associer les élèves aux activités proposées.

b. Mise en place de conditions favorables. Votre présentation, votre attitude, votre regard, votre voix, vos gestes, votre façon de vous exprimer sont déterminants.

- Vous devez voir en permanence l'ensemble des élèves quelle que soit la disposition des bancs, sans perdre de vue chaque individu du groupe, et savoir réagir à leurs attitudes.
- Votre voix doit être audible d'environ 50 élèves répartis dans l'espace d'une salle de classe : il vous faut parler assez fort et distinctement, adapter votre débit pour maintenir l'attention et être compris de tous (ne craignez pas de marquer des pauses si le besoin s'en fait sentir dans la classe).
- Ne restez pas assis à votre bureau ; déplacez-vous dans la classe. Cela vous aidera à mieux voir ce qui s'y passe et à maintenir l'attention des élèves.
- Exprimez-vous dans un français (ou créole) correct et compréhensible pour les élèves. Veillez au vocabulaire (abstrait, technique...) que vous employez : pensez si besoin est à en définir certains mots et les faire réemployer ; assurez-vous que votre message est clair pour la classe (vous saurez si vous êtes compris en demandant aux élèves de reformuler ce que vous avez dit). Il vous faut affirmer des exigences claires et justes de comportement et de travail, instaurer un climat de confiance, établir un dialogue entre les élèves et vous.
- Vous aurez à faire respecter les règles de comportement et de travail. Vous devez les énoncer dès votre début. Mais un énoncé des principes ne suffit pas, il faut les mettre en pratique : vous le ferez avec amabilité, fermeté et persévérance.
- Ne manquez pas d'accueillir les élèves à leur arrivée en classe (au début de la journée et après la récréation) et d'accompagner leur installation pour qu'elle se fasse dans le calme et sans perte de temps.
- Ne commencez le cours qu'après avoir établi l'attention nécessaire.
- Distribuez aux élèves des documents toujours lisibles et clairs (Utilisez le manuel avec discernement, car il peut ne pas correspondre à votre projet précis).
- Vérifiez que chacun a son matériel et a fait son travail sur cahier ou sur feuille.
- Ne les laissez pas prendre la parole sans y avoir été invités.
- Suivez et contrôlez leurs activités (ex : prise de notes, tenue de leur sac, leurs livres et leurs cahiers) du début à la fin de l'heure. Utilisez des sollicitations claires et variées pour les guider dans le travail que vous leur demandez.

- **Écoutez-les attentivement lorsqu'ils ont la parole, explicitez et corrigez leurs erreurs, mais ayez le souci d'utiliser leurs réponses ou leurs interventions, même erronées ou hors sujet**

NB : la participation des élèves, si elle est trop étroitement guidée, peut faire illusion quant à leur activité réelle.

- Pensez à écrire lisiblement au tableau et à ordonner ce que vous y écrivez.
- N'oubliez pas de donner des consignes de travail, précises et faisables, à la fin de chaque cours. Indiquez clairement ce que vous attendez. Vous n'hésitez pas à les accompagner de conseils pratiques de réalisation. Faites-leur remplir leur cahier de textes personnel sous votre contrôle.
- Efforcez-vous d'établir des critères d'évaluation compréhensibles de tous.
- Évitez dans toute la mesure du possible d'exclure les élèves de votre cours. Rappelez-vous toujours que : le professeur doit être juste et constant dans ses exigences, les élèves y sont très sensibles. Par ailleurs, l'inactivité intellectuelle et l'ennui qui en découle nuisent au bon climat de la classe et provoquent des conflits.

5. Au-delà des cours : la progression

Un enseignement n'est pas une suite de cours juxtaposés mais un ensemble organisé et articulé de cours et de séquences. Organisez votre enseignement, pour qu'il porte ses fruits en trimestres ou aux prochains contrôles. **Vos collègues enseignants pourront être de bons conseillers.**

a. Pour une notion ou un savoir-faire donnés dont vous prévoyez l'étude, distinguez :

- Ce qui doit être préalablement connu ou maîtrisé des élèves (les prérequis)
- Ce qui constitue la notion ou le savoir-faire envisagés.

Il peut s'agir chaque fois de comportements, de méthodes, et/ou des savoirs proprement dits.

b. À partir d'une analyse, prévoyez comment :

- savoir si les élèves connaissent ou maîtrisent ce qui est préalable (en Math on peut avoir recours à un petit exercice-test à l'étape introduction);
- ménager des paliers dans l'apprentissage de la notion ou du savoir-faire envisagés ;
- des exercices-bilans pour contrôler les acquisitions et le degré de leur assimilation.

c. Quand vous organisez les étapes de cet apprentissage : Choisissez un ordre qui corresponde

- à la logique des contenus (ex : aller du simple au complexe, ou inversement) ;
- aux besoins des élèves (répétition, réemploi de l'objet enseigné dans d'autres contextes, etc...)

2. Comment enseigner les mathématiques ?

Alors que, jusque-là, les mathématiques enseignées étaient centrées autour de l'apprentissage des nombres entiers et des opérations, ainsi que de l'observation des formes, lors du troisième cycle s'opère une transition puisque progressivement, le raisonnement prend un rôle central. On passe de l'intuition que deux quantités sont égales, qu'un triangle est isocèle ou rectangle, que deux droites sont parallèles,

intuition basée sur l'observation d'une figure, ou sur des expériences numériques, à l'établissement rigoureux de propriétés.

Pour autant, le raisonnement ne doit pas écarter le recours à l'observation ou aux expériences qui sont indispensables à l'appropriation des notions et concepts. Observation et expériences doivent rester au centre de l'enseignement des mathématiques au 3^{ème} cycle, ainsi que dans le Secondaire.

D'autre part, il est impossible d'acquérir une quelconque aisance en mathématiques sans avoir acquis un certain nombre d'automatismes, tout particulièrement les automatismes de calcul. Si toute opération, même simple, demande une réflexion, ou le recours à une calculatrice, les femmes et les hommes sont diminués dans l'exercice de leur citoyenneté. Il en va de même pour les élèves, qui sont limités dans leurs progrès en mathématiques, et dans leur compréhension des autres disciplines scolaires. Pour autant, les automatismes ne sauraient se résoudre à un apprentissage « par cœur ». Il est indispensable de connaître les tables de multiplication, mais cette connaissance doit s'appuyer sur l'appropriation du sens des opérations. Lorsque l'on dit $8 \times 7 = 56$, cela ne doit pas être une simple succession de phonèmes : on doit se représenter en même temps un rectangle de côtés 7 et 8, ou un tableau de points à 8 lignes et 7 colonnes, et donc voir que $8 \times 7 = 7 \times 7 + 7$, ou que $8 \times 7 = 8 \times 6 + 8$. Bref, la phrase « $8 \times 7 = 56$ » porte en soi du sens.

Les mathématiques, discipline ancienne, se sont développées depuis toujours dans un double mouvement.

- Une dynamique « interne » : la réponse à une question mathématique appelle une nouvelle question. Le théorème de Pythagore me dit quelque chose sur les longueurs des côtés d'un triangle rectangle. Mais je me demande ce qu'on peut dire sur les longueurs des côtés d'un triangle qui n'est pas équilatéral. A un niveau plus avancé, la diagonale d'un carré de côté 1 n'est pas commensurable avec le côté (autrement dit $\sqrt{2}$ n'est pas rationnel), il faut donc introduire de nouveaux nombres.

- Une dynamique « externe » : les nombres négatifs étaient connus en Inde au VII^{ème} siècle, et bien avant cela en Chine pour traiter des questions commerciales : un nombre négatif correspond à une dette, ou à un déficit. A niveau plus avancé, Newton a inventé le calcul différentiel pour les besoins de la physique, la science statistique a été inventée en Angleterre au départ pour la gestion des données démographiques et économiques, et est maintenant cruciale en science du climat, en épidémiologie, ou en génétique.

L'enseignement des mathématiques doit refléter cette double dynamique : si on introduit une notion nouvelle, celle-ci doit être, autant que possible motivée, par une référence à un problème non résolu qu'on avait laissé de côté avant, et le cas échéant, par une application extérieure aux mathématiques.

De ces considérations dérivent six principes de l'enseignement des mathématiques.

- a. contextualiser et motiver les notions et concepts,
- b. donner une large place à l'expérimentation et à l'observation,
- c. donner du sens aux concepts et procédures,
- d. développer les automatismes en les liant au sens,
- e. laisser le droit à l'erreur,
- f. synthèse dirigée par l'enseignant/e.

Développons maintenant ces six principes.

a. Contextualisation

En introduisant une séquence de cours ou une séance, l'enseignant doit consacrer quelques minutes introductives pour expliquer le contexte interne ou externe de ce qui va être enseigné et les motivations à introduire ces nouvelles notions. C'est la condition nécessaire pour que les élèves se les approprient.

Exemple. Dans une séquence sur les fractions, l'enseignant peut partir du problème de la répartition quand il n'y a pas assez d'unités pour tout le monde, ou qu'on ne peut pas donner le même nombre d'unité à tout le monde. On doit alors fractionner les unités, puis on doit pouvoir calculer avec ces fractions. Les cas le plus simple sont celui des parts d'un gâteau ou la répartition d'un héritage.

b. Expérimentation et observation

Pour s'approprier les notions et les assimiler, les élèves doivent avoir un temps d'observation et de manipulation, pendant lequel ils vont pouvoir mener des expériences. Ces expériences sont principalement de caractère numérique ou géométrique.

Exemple. Lors d'une séance sur les fractions, les élèves peuvent se confronter à des additions comme : $\frac{1}{7} + \frac{2}{7} + \frac{1}{4} + \frac{1}{5} + \frac{1}{2} + \frac{1}{4}$, et prendre conscience que la première est très facile à faire, la seconde pas (mais que $\frac{1}{9} + \frac{2}{9}$ ne peuvent pas être des bonnes réponses), que la troisième est assez facile.

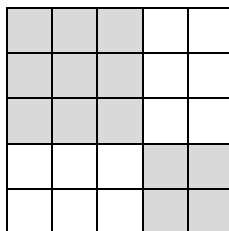
c. Donner du sens

En mathématiques, il ne saurait y avoir d'apprentissage mécanique de procédures ou algorithmes, ou de résultats d'opérations (tables de multiplication, identités remarquables) sans que ces procédures et ces opérations puissent être retrouvés ou vérifiés par l'élève s'il a oublié ou s'il craint de se tromper.

Exemples. L'exemple de $8 \times 7 = 56$; dans la table, ce résultat est le plus difficile, et donc celui où les erreurs sont les plus fréquentes. L'élève doit pouvoir vérifier son résultat, par exemple avec $8 \times 7 = 7 \times 7 + 7$, avoir un ordre d'idées du résultat : moins de 100, plus que 25. En calcul algébrique, la formule

$$(a + b)^2 = a^2 + b^2$$

est bien sûr **fausse**, mais pour éviter cette erreur, il faut avoir des moyens de donner du sens à la formule. La visualiser de la manière suivante :



est une manière de faire. Il y en a d'autres. Vérifier les formules est une bonne habitude à prendre.

L'enseignant doit indiquer des pistes : chacun peut choisir les représentations qu'il veut, avec lesquelles il se sent le plus confortable.

d. Développer les automatismes

Il est indispensable de poursuivre au troisième cycle une dimension essentielle de l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement élémentaire : le calcul mental, suivant différentes modalités. Sans entrer ici dans les détails, l'organisation régulière (bi-hebdomadaire) de brèves séances de calcul mental doit faire partie de la routine de l'enseignement. Avec le calcul sur les fractions, et le calcul algébrique, de nouveaux domaines dans lesquels le développement d'automatismes est nécessaire. Cela doit être atteint par la pratique régulière. Dans tous les cas, les automatismes ne sauraient se limiter à un apprentissage par cœur, mais s'appuyer sur le sens des opérations et des algorithmes.

e. Droit à l'erreur

Chacun fait des erreurs, et ceci est également vrai pour les mathématiciens du plus haut niveau. Faire des erreurs fait partie de l'apprentissage. L'enseignant doit être bienveillant par rapport aux erreurs faites par les élèves, leur montrer comment en tirer les bonnes leçons, puis comment les éviter. Les erreurs sont de plusieurs types :

- erreur d'interprétation de l'énoncé ou de la consigne : l'élève a bien lu, mais a mal interprété la question posée, souvent en raison d'une mauvaise compréhension d'un mot ou d'une formulation ambiguë dans la question (l'enseignant aussi peut faire des erreurs !) ;
- lecture incomplète ou hâtive de l'énoncé par l'élève ;
- raisonnement correct, mais erreurs commises dans les calculs.

Elles appellent des remédiations différentes.

f. Synthèse dirigée par l'enseignant

Si l'élève doit participer à la construction de son savoir, c'est bien l'enseignant qui est aux commandes. Il est l'agent du changement, pas le facilitateur du travail des élèves. Il entre dans la classe avec un objectif clair ; C'est lui qui guide les phases de recherche par quelques questions, et c'est surtout lui qui fait la synthèse de ce qui a été appris. Dans l'enseignement fondamental, ceci se traduit par une trace écrite.

3. Enseignement par compétences

Le principe fondateur du nouveau cadre d'orientation curriculaire est de fonder l'enseignement sur l'acquisition de compétences :

La volonté de rompre avec une conception de l'enseignement fondée sur la transmission de contenus a conduit à s'engager dans une approche centrée sur l'élève et l'acquisition effective par celui-ci des « compétences » attendues au terme de sa formation. Cette « approche par compétences », adoptée dans de nombreux pays, vise prioritairement à rendre l'élève capable d'assumer efficacement toutes les situations auxquelles il sera confronté dans sa vie d'homme ou de femme, dans l'exercice de sa citoyenneté et dans son travail.

La mise en œuvre de ce nouveau principe pédagogique désoriente parfois les enseignantes et les enseignants de mathématiques, tant l'exigence de l'acquisition de savoir-faire et de connaissances leur apparaît comme primordiale. Le cadre d'orientation curriculaire précise :

On peut définir une compétence comme la capacité à mobiliser et à exploiter des ressources internes telles que les connaissances, les aptitudes et les attitudes, ainsi que des ressources externes afin de répondre efficacement aux problèmes posés dans un ensemble de situations.

Il ne s'agit évidemment de remplacer la nécessaire acquisition de connaissances par des compétences vaguement définies, mais d'inscrire l'acquisition de ces connaissances dans la perspective de leur mise en œuvre. Certes, l'aisance dans le calcul arithmétique est indispensable. Mais à quoi servirait le fait que nos élèves connaissent parfaitement les tables de multiplication s'ils n'ont pas une compréhension claire de la signification de la multiplication qui leur permette de savoir dans quel contexte et pour quoi faire on fait une multiplication. De même, savoir ajouter des fractions de manière mécanique est utile, comprendre ce qu'est une fraction et comment l'utiliser l'est au moins tout aussi. L'objectif final est que ces élèves aient la capacité de mobiliser leur maîtrise du calcul sur les nombres pour résoudre des problèmes de nature plus complexe.

Nous renvoyons vers le programme pour faire le lien entre les trois grandes compétences spécifiques aux mathématiques, et les compétences générales définies pour l'ensemble de l'enseignement, pour nous limiter ici à une discussion sur les compétences en mathématiques.

La première compétence, M1. Maîtriser les objets et le langage des mathématiques, représente ce qui est le plus proche des connaissances classiques en mathématiques au niveau du premier cycle : il s'agit des nombres et du calcul sur les nombres, du calcul algébrique et de la géométrie. On insistera sur un double objectif : la maîtrise technique des procédures, en y incluant l'acquisition d'automatismes de calcul, et la compréhension des objets et de leur signification. L'acquisition progressive de ces compétences se fait tout au long de l'enseignement fondamental.

La deuxième compétence, M2. Appréhender la démarche mathématique basée sur la résolution de problèmes et sur le raisonnement, correspond à des niveaux plus avancés, spécifiques au troisième cycle du fondamental, et qui seront encore approfondis dans le Secondaire par les élèves poursuivant leurs études. De manière générale, il s'agit de s'approprier des démarches abstraites et la rigueur du raisonnement. La compétence se décompose en trois composantes :

- M2a. Le raisonnement déductif, au cœur de la notion de démonstration mathématique, trouve son premier terrain d'apprentissage en géométrie. Les élèves apprennent que l'intuition et l'observation ne sont pas suffisantes. Ils apprennent à classer les informations : quelles sont les hypothèses ? que veut on établir ? quelles déductions permettent de passer des hypothèses à la conclusion ?
- M2b, M2c, M2d correspondent à l'apparition de nouveaux concepts : fonction en algèbre, transformation en géométrie, et un domaine complètement nouveau, les probabilités. Ceux-ci apparaissent en 2^{ème} et surtout en 3^{ème} année du 3^{ème} cycle.
- M2e (résolution de problèmes) est transversale à toutes les mathématiques, et est une compétence qui se développe tout au long des trois cycles de l'enseignement fondamental, avec des niveaux de complexité croissants.

La troisième compétence M3. Se situer et agir en citoyen responsable, dans un souci d'enrichissement, de préservation et de protection de la vie sociale et de l'environnement correspond à la capacité de mettre en jeu ses connaissances et compétences mathématiques dans d'autres domaines d'enseignement ou dans des contextes non-scolaires. L'élève doit être capable de transférer ses connaissances mathématiques sur la proportionnalité dans le contexte des sciences physiques, mais aussi pour évaluer les prix dans un magasin, la quantité de riz ou d'huile qui sera nécessaire dans une recette de cuisine, la quantité de peinture qu'il faudra pour repeindre une maison, ou encore pour comprendre les informations lues dans le journal ou sur des sites internet. L'élève doit aussi être capable de communiquer ses raisonnements en prenant appui sur l'outil mathématique.

4. Gestion de classe

Une salle de classe est un espace réservé aux professeurs et aux élèves pour la pratique de l'enseignement¹⁷ et de l'apprentissage¹⁸ à l'école. Pour le bon fonctionnement de cet espace, les pédagogues, les éducateurs, les directeurs, ... parlent de la gestion de classe. Selon **Thérèse Nault**, la gestion de la classe se définit comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage ». C'est « tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. C'est aussi « l'ensemble des actions (éclaircir, contrôler, stimuler, respecter) par lesquels l'enseignant aménage l'environnement éducatif ». « Gestion vient du latin *gerere*¹⁹ : 'exécuter, accomplir', au départ pour le compte d'autrui. La 'gestion de classe' correspond à l'analyse réfléchie du savoir pratique mis en œuvre quotidiennement pour 'faire' la classe²⁰. » Dans la classe, chaque action que pose l'enseignant entraîne des répercussions positives ou négatives sur le climat de classe et sur les élèves.

La gestion d'une salle de classe est vraiment une grosse commande, l'enseignant/e est appelé(e) à adopter des mesures ou des stratégies positives, elles sont nombreuses, dans cette esquisse nous allons seulement en considérer quatre :

- Organisation générale d'une séance en quatre phases ;
- Encourager l'intervention des élèves ;
- Favoriser le travail en groupe ;
- Gérer l'hétérogénéité du groupe.

a. Organisation générale d'une séance en quatre phases

Dans le cadre du projet NECTAR (Nouvelle Éducation Citoyenne Tournée vers l'Avenir), il est conseillé aux enseignants de mathématiques de concevoir quatre temps pour la présentation d'une séance :

Temps 1 : C'est la phase réservée à la découverte du concept que l'enseignant entend présenter à toute la classe, là l'enseignant peut faire une évaluation diagnostique se basant sur un simple questionnaire oral ou écrit en début de phase de découverte, dans les deux cas il cherche à comprendre ce dont les élèves se souviennent, puis il a intérêt à choisir une approche se trouvant dans l'environnement des apprenants, sinon il risque de passer complètement à côté.

Temps 2 : C'est la phase réservée à la recherche et à la manipulation, ce temps permet aux enfants d'explorer le concept ; ensuite ils communiquent les résultats en termes de réponses et d'obstacles. A noter

¹⁷ **Enseignement**, pratique mise en œuvre par un enseignant en vue de la transmission de compétences (savoir, savoir-faire, savoir être) à un élève.

¹⁸ **Apprentissage**, ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir, de savoir-faire. C'est l'acte d'apprendre. C'est la construction du savoir.

¹⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_de_classe

²⁰ **Classe** désigne ici un lieu, un niveau d'étude, un élément du programme. L'endroit où les élèves sont regroupés par niveaux d'études pour une année scolaire. La classe ainsi constituée exige que les matières enseignées suivent une progression et que les élèves soient approximativement au même niveau de connaissances acquises en chacune des disciplines. (La pédagogie, G. et J. PASTIAUX, 2014).

que c'est la phase la plus importante dans la présentation d'un cours de mathématiques, car tout apprenant qui ne s'y investit pas éprouvera beaucoup de difficultés pour le comprendre.

Temps 3 : C'est la phase où l'enseignant/e encourage les enfants à comparer les réponses, les verbaliser. Il/elle valide les bonnes réponses, ainsi les élèves vont être amenés à s'en approprier pour se perfectionner dans l'apprentissage des mathématiques.

Temps 4 : Cette phase oblige l'enseignant à tenir compte de tout ce qui s'est passé durant la séance. Il doit avoir toute l'attention des élèves pour la synthèse du cours et aussi une petite évaluation afin de permettre à tous les apprenants de bien comprendre la séance. Dans l'idéal, les dix dernières minutes doivent concorder aux dix premières minutes, mais également elles annoncent la prochaine séance.

b. Encourager l'intervention des élèves

Dans le cadre de la nouvelle approche prônée par le projet NECTAR, il est fortement conseillé aux enseignants de mathématiques de faire participer les élèves à leur apprentissage. L'élève construit sa personnalité en intervenant, il s'y découvre. L'enseignant n'est pas dans la salle de classe pour travailler à la place des élèves, il doit savoir que l'élève apprend à faire les mathématiques en s'investissant totalement, il apprend à faire des sciences en concevant des expériences et en redécouvrant les idées scientifiques des femmes et des hommes tels que Mary W. Jackson, Marie-Sophie Germain, Pythagore de Samos, Thalès de Milet. L'apprenant dans quel que soit le cycle du fondamental fait les mathématiques :

- En construisant sa compréhension des concepts de façon active
- En représentant des concepts abstraits à l'aide de matériels concrets.
- En utilisant des enquêtes et des recherches pour résoudre des problèmes
- En interagissant avec des camarades
- En explorant des concepts mathématiques de diverses manières
- En établissant le lien avec le milieu extérieur et sa vie familiale.

c. Favoriser le travail en groupe

Pour la pleine réussite de son enseignement, l'enseignant doit introduire dans sa classe le conflit socio-cognitif où selon Piaget : « l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se frottant à d'autres esprits ». Ce serait étonnant de voir combien l'apprentissage coopératif est bon pour tous, il permet aux élèves de développer des habiletés sociales flexibles, des habiletés de pensées divergentes et un raisonnement causal. L'enseignant/e qui planifie sérieusement le travail en groupe²¹, fait d'une pierre plusieurs coups, non seulement il/elle obtiendra un meilleur résultat, mais encore il/elle introduit ses élèves dans :

- Un apprentissage par projets, car il/elle prépare les élèves aux réalités du marché du travail, du fait que les entreprises d'aujourd'hui veulent des travailleurs qui sont productifs en équipe.
- Un apprentissage par l'enquête, car les élèves apprendront à réfléchir, à poser des questions et à résoudre des problèmes.

L'expérience prouve, que la proximité des représentations et du langage des élèves au sein du groupe facilite la compréhension. L'enseignant, dans ce cas, guide, corrige, fait la synthèse des idées en y apportant les ajouts nécessaires. C'est pourquoi le travail en groupe a donc un effet bénéfique voir primordial sur la construction des savoirs. Le travail en groupe permet à l'élève de cerner la personnalité

²¹ Il y a groupe lorsqu'il y a communauté d'objectifs, c'est-à-dire interdépendance des membres du groupe, et, dans les apprentissages, lorsque la compréhension de l'un passe par la compréhension de l'autre, comme le travail de l'un a besoin du travail de l'autre (La pédagogie, G. et J. PASTIAUX, 2014).

de ses camarades. Il favorise aussi la structuration de la pensée et des connaissances en facilitant les échanges interindividuels qui permettent à l'élève d'intégrer ses connaissances par la révision de ses attitudes et de ses opinions. En encourageant les élèves à se mettre en groupe pour travailler les mathématiques, nous leur faisons travailler une nouvelle compétence, celle de communiquer qui est une source d'enrichissement. Ils gagnent en connaissance et en confiance. Cependant, pour un travail beaucoup plus fructueux, les élèves doivent connaître les règles régissant un travail de groupe.

d. Gérer l'hétérogénéité du groupe

L'hétérogénéité des élèves est une réalité bien vivante dans le monde entier. Mais en Haïti cette réalité est beaucoup plus criante car les élèves n'ont pas tous le même âge dans une salle de classe ; certaines écoles sont mixtes, d'autres pas. Souvent ils ont des cultures et des modes de vie différents, parfois ils ne sont pas perçus comme étant de la même race. Ils n'ont pas tous les mêmes appétences scolaires et les mêmes motivations liées aux espoirs placés dans l'école pour réaliser leurs rêves personnels. Au 3^e cycle fondamental, ils sont également à des stades différents de développement : certains sont encore des enfants alors que d'autres voient leurs corps changer ou sont presque adultes.

En considérant les contraintes sociales, tous les élèves ne peuvent pas avoir le même rythme de travail. Dans les zones rurales, certaines familles, pour répondre aux impératifs économiques, sont obligées de sacrifier le temps scolaire de leurs enfants en les faisant travailler dans des périodes bien précises, ils/elles accompagnent les parents au jardin ou au marché. Les moyens de transport des élèves sont multiples et varient d'une classe sociale à une autre et d'une zone à une autre. Pour certains d'entre eux les allées et les retours absorbent beaucoup d'énergie, car ils prennent une à trois heures de temps pour venir à l'école ou pour se rendre chez eux. Ceux qui sont confrontés à cette difficulté ont leur journée bien plus chargée, donc sont plus fatigués.

Tenant compte de la diversité d'une classe, il revient à l'enseignant de relever non seulement des différences dans la façon d'apprendre des élèves, mais encore de prendre en considération leur réalité quotidienne pour pouvoir les conduire au port de la réussite car, l'échec n'est plus désormais attribué à la seule faute de l'élève, mais surtout à la faiblesse du système éducatif ou plus précisément du système de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce tableau dressé partiellement prouve que ce n'est pas facile pour un enseignant/e de mathématiques de résoudre l'hétérogénéité du groupe, cependant, cela peut constituer une source enrichissante dans une classe pour l'enseignant/e qui sait comment s'y prendre. Dans ce contexte, la résolution de l'hétérogénéité passe d'abord et avant tout par la pratique d'une pédagogie différenciée où les cours de mathématiques se déroulent dans l'attention et le respect d'autrui. Ce type de pédagogie aura du sens dans la mesure où chaque acteur du « triangle pédagogique » dont les trois sommets sont les élèves, le savoir et les enseignants²² joue convenablement son rôle en temps et lieu.

La gestion d'une salle de classe, on en parle de tout temps. Elle remet en cause bien des postures d'enseignants et permet à d'autres d'installer un climat positif facilitant l'enseignement et l'apprentissage pour le bonheur de la classe et le rayonnement de l'école en matière de nouvelles pratiques pédagogiques et de résultats attendus.

e. La gestion du temps et de l'espace

La manière d'utiliser le temps est très importante dans la gestion de la classe. Compte tenu des besoins de l'élève, le temps et l'espace doivent être gérés de manière à créer un environnement favorable à

²² Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF, Paris, 2014

l'apprentissage. L'espace physique de la classe doit être aménagé afin de permettre que l'enseignement des mathématiques se fasse à partir de différentes activités qui se déroulent soit en singleton, soit en binôme ou soit en des groupes qui varient de 4 à 6 élèves.

5. Planification de l'année

Une bonne articulation des différents éléments d'un système nécessite une bonne planification. L'enseignement des mathématiques ne peut pas échapper à ce principe vital. Les contenus notionnels qui constituent l'enseignement mathématique pour un niveau du 3^e cycle fondamental ne doivent pas être enseignés au hasard. **La planification pédagogique** nécessite de dégager un fil conducteur pour donner du sens aux cours de mathématiques et stimuler les apprentissages des élèves.

L'enseignant de mathématiques qui veut bien planifier son année scolaire, doit tenir compte des points suivants :

- Il doit éviter de considérer les grands nombres dans les calculs écrits, mettre moins l'accent sur la mémorisation de calculs ou la pratique répétitive et favoriser la compréhension des concepts à travers des exemples simples et significatifs.
- Il doit pratiquer la résolution de problèmes dans toutes les unités d'apprentissage, en permettant ainsi à l'élève de faire le lien entre le monde qui l'entoure et le concept développé au cours de la séance.
- Il doit encourager la pratique du calcul mental et l'estimation, du calcul posé et l'utilisation de la technologie (ordinateur, calculatrice programmable).
- Il doit s'arranger pour présenter aux élèves les concepts à l'aide de matériels de manipulation pour pouvoir passer graduellement du concret à l'image et au symbole.
- Il doit en termes de diversité, considérer les styles d'apprentissage et des milieux culturels des élèves.

A. Division en séquences

Pour le 3^e cycle, le programme prévoit 5 unités d'apprentissage : Nombres et Calculs (NC) – Calcul Algébrique (CA) - Géométrie (G) - Grandeurs et Mesures (GM) – Organisation et Traitement des Données (OTD). A noter que la 7^{ème} AF n'est pas concernée par le CA.

Pour l'enseignement d'une unité d'apprentissage, on conçoit des séquences qui sont divisées en séances. Dans chaque unité d'apprentissage, des séquences sont préparées par les concepteurs et proposées aux enseignants à titre d'exemple. Les enseignants pourront les utiliser telles quelles ou les modifier dépendamment de la situation à laquelle ils font face. Chaque séquence comporte un certain nombre de séances qui varient de 4 à 8 et en général, une séance dure entre 50 à 60 minutes au maximum.

B. Interdépendance des séquences

D'après les directives du cadre d'orientation curriculaire, l'enseignant doit mettre en place des situations favorisant l'approche par compétence. Dans cet ordre d'idée, l'enseignement des mathématiques au niveau du 3^e cycle doit préconiser dans un premier temps la compréhension conceptuelle avant de passer à la compréhension procédurale. L'élève pourra mieux appréhender les concepts mathématiques et cela peut ainsi favoriser le développement d'une communauté d'apprenants en mathématiques consciente du rôle et de l'importance de cette discipline dans la vie de tous les jours.

Pour bien asseoir le processus d'apprentissage, nous proposons aux enseignants de suivre une progression spiralee. Cette démarche méthodologique va faciliter la liaison entre les séquences.

Par exemple :

- On peut associer la multiplication de nombres rationnels dans une séquence de l'Unité d'apprentissage Nombres et Calculs à une aire dans une séquence de l'Unité d'apprentissage Grandeur et Mesure, parce qu'on peut considérer la multiplication comme étant le calcul de l'aire.
- La **proportionnalité** peut être associée à plusieurs notions comme :
 - Le pourcentage dans l'Organisation et Traitement des données (OTD) ;
 - L'application linéaire dans le Calcul Algébrique (CA) ;
 - Les triangles de Thalès dans la Géométrie (GEO)...
- La **multiplication** de monômes ou de polynômes en Calcul Algébrique peut être associée aux calculs d'aire ou de volume.
-

C. Progression des apprentissages au 3e cycle en mathématiques

La progression des apprentissages s'avère tellement importante, il revient à chaque enseignant/e de bien la maîtriser au bénéfice de son enseignement et de l'apprentissage de ses élèves. Elle représente un élément additionnel pour chaque programme disciplinaire en fournissant des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capable d'utiliser à chaque année du 3e cycle.

Il se peut que dans les trois années du 3e cycle, à l'intérieur d'une unité d'apprentissage on étudie les mêmes concepts, ce sera le rôle de l'école d'amener les élèves progressivement à les élargir, à les approfondir et à les organiser.

Cela dit connaissances et compétences doivent se renforcer dans un tel contexte.

Pour quelle que soit la discipline, la progression est donnée sous forme de tableaux qui compilent les connaissances de façon semblable. Pour les mathématiques, ces connaissances sont considérées par unité d'apprentissage : Nombres et Calculs, Calcul Algébrique, Grandeur et Mesure, Géométrie, Organisation et Traitement des Données.

Voici un exemple de progression des apprentissages en mathématiques :

7 ^e	8 ^e	9 ^e
Les fractions sont comprises comme un changement d'unité : $\frac{3}{7}$, c'est 3 nouvelles unités d' $\frac{1}{7}$. L'élève en acquiert une bonne représentation, et sait les comparer et les additionner dans les cas simples (même dénominateur). Il s'en sert pour résoudre des problèmes (vie courante, géométrie, numériques) mettant en jeu les capacités de calcul et de représentation.	L'élève travaille avec des fractions plus compliquées, et apprend à faire toutes les opérations avec les fractions. Il fait le lien fractions/décimaux. Il résout des problèmes en utilisant des fractions ou des décimaux.	L'élève maîtrise la représentation et l'utilisation des nombres rationnels, écrits sous forme d'entiers, de fractions ou de décimaux. Il résout de problèmes mettant en jeu des calculs issus de tous les domaines des mathématiques, et également des autres matières étudiées (sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, sciences sociales, éducation physique et sportive)
Points d'attention		
L'élève du 7 ^e AF reconnaît les fractions demi, tiers et quart dans son environnement. Il représente ces mêmes fractions à l'aide de matériel concret ou de schémas en association avec son quotidien. Il assimile l'addition de fractions simples avec le même dénominateur.	L'élève acquiert progressivement des automatismes de calcul sur les fractions et les met en jeu avec des fractions plus compliquées. Mais les automatismes de remplacement ne remplacent pas le sens donné aux fractions. Il importe de varier les sens de la fraction dans les	L'élève approfondit ses automatismes de calcul et est à l'aise avec l'utilisation des fractions dans toutes sortes de situations.

	problèmes présentés aux élèves.	
--	---------------------------------	--

6. Évaluations pour l'apprentissage / évaluation des apprentissages

L'évaluation fait partie intégrante du processus de planification pédagogique d'un cours. Elle fait référence au contrôle, à la mesure, à la vérification des savoirs acquises, des savoir-faire mobilisés et des attitudes contractées. Elle permet à l'enseignant de recueillir des informations sur les compétences développées par les élèves en vue de les analyser, de les interpréter et aussi de les communiquer aux élèves, aux parents et aux autorités scolaires ou étatiques afin de prendre les décisions correspondantes.

On la comprend comme étant une valeur, un jugement du travail scolaire effectué qui permet à l'enseignant de mieux connaître ses élèves et les effets de sa pratique d'enseignement afin de mieux s'acquitter de son engagement envers les élèves et leur apprentissage et d'agir de manière compétente et responsable dans une éthique de service.

a. Le processus de planification comprend trois modes d'évaluation : diagnostique, formative et sommative ou certificative.

- L'évaluation diagnostique est une forme initiale de l'évaluation formative a pour but de recueillir des informations sur les prérequis au début de la séquence.
- L'évaluation formative permet de tester l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par les élèves dans une séance. L'élève découvre ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire et a la possibilité de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation visée. L'enseignant corrige les erreurs des élèves ou les fait corriger par les autres camarades, il/elle en profite pour apporter des améliorations à son enseignement. L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser.
- L'évaluation sommative peut avoir un caractère formatif lorsque par exemple, l'enseignant demande à ses élèves quand la formule des examens le permet, de précorriger leurs copies. Il/elle leur donne la possibilité d'identifier leurs forces et leurs faiblesses. L'élève peut participer à son évaluation en lui demandant de tenir un portfolio dans lequel il met ses travaux, ses notes, ses projets etc. il pourra du coup suivre ses progressions. Tenant compte de la planification scolaire de l'année académique 2021 – 2022, l'enseignant du 3e cycle fondamental peut prévoir des évaluations sommatives à la fin de chaque séquence et de chaque période, puis compiler les résultats pour pouvoir sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des apprentissages de chaque élève qui lui était confié.

Pour éviter que les élèves accumulent des lacunes d'apprentissage ou pour éviter des cas de redoublement, l'école ou l'enseignant peut prévoir une remédiation pédagogique. Elle consiste en un processus de régulations permanentes et interactives dans le cursus d'apprentissage de l'élève. Au moment des remédiations, l'enseignant doit être créatif en donnant aux élèves des activités additionnelles originales qui les aideront à maîtriser le concept.

b. Rôles de l'enseignant dans les pratiques évaluatives

- Rappelez-vous que les évaluations sont destinées à aider les élèves au lieu de penser qu'elles sont un outil utiliser de notation ;

- Programmez vos périodes d'évaluation de manière régulières, vous pourrez ainsi faire le suivi des apprentissages de vos élèves dans des unités précises ou avec certains concepts.
- Apprenez aux élèves de s'impliquer dans l'évaluation de leur apprentissage
- Déterminez le moment de procéder à la vérification des cahiers de cours, portfolio, des tâches et travaux quotidiens, ... Ces outils sont aussi utilisés pour évaluer les élèves.
- Toujours utiliser les évaluations formatives dans les séances, cela permettra aux élèves de rebondir
- Gérez le temps des évaluations, soyez concis.

7. Interdisciplinarité

- a. Principe général : encourager les interactions avec les autres disciplines
- b. Liens mathématiques-sciences
- c. Liens mathématiques-sciences sociales
- d. Liens mathématiques-informatique
- e. Liens mathématiques-français
- f. Liens avec les autres disciplines : arts plastiques, musique, EPS.

On est presque sûr que les humains ont développé des compétences dans le domaine des mathématiques avant même l'apparition de l'écriture car les bâtons de comptage sont les premiers objets reconnus attestant la compétence calculatoire datant plus de 20000 ans avant notre ère.

Dans les civilisations babylonienne, égyptienne et chinoise etc., le développement des mathématiques en tant que connaissance transmise est lié à leurs applications concrètes dans des domaines de gestion des récoltes, mesure de surface des terres, la délimitation du territoire, le commerce, la prédiction des événements astronomiques et parfois l'exécution des rituels religieux etc. Influencée par les travaux antérieurs, les spéculations philosophiques et la recherche davantage d'abstraction, les notions de démonstration et les définitions axiomatiques des mathématiques sont précisées, donnent naissance à deux disciplines distinctes (l'arithmétique et la géométrie) qui résument et ordonnent les connaissances mathématiques de la civilisation grecque par les éléments d'Euclide au troisième siècle Av. J.-C.

A travers la conservation de l'héritage grec et avec les découvertes en matière de représentation des nombres par exemple, les mathématiques chinoises et indiennes sont parvenues en occident par la civilisation islamique. Par la suite, faisant l'idée qu'il existe une science universelle sur laquelle il est possible de fonder l'ensemble des connaissances et que les possibilités qu'offre les mathématiques pour jouer ce rôle. Donc à partir du douzième siècle de notre ère, les recherches en mathématiques se trouvent concentrer en Europe et des travaux en mathématiques sont considérablement développés par les européens et ont inventé les différentes disciplines de base.

Il fallait attendre jusqu'au dix-septième siècle avec Galilée pour se rendre compte que les mathématiques forment un ensemble idéal d'outils permettant décrire le monde physique et que les lois naturelles de l'univers sont écrites en langage mathématiques. Depuis, avec la démarche expérimentale, les mathématiques constituent donc jusqu'aujourd'hui, l'un des deux champs du développement de la science moderne et de la nouvelle technologie des sciences.

Aujourd'hui, à la question de savoir s'il y a une science qui nous permet de comprendre et mieux expliquer le monde physique et social qui nous entoure, tout le monde va répondre que se sont les mathématiques, qui entretiennent des rapports privilégiés et particuliers avec tous les autres domaines des autres sciences et techniques. Par exemple l'interprétation graphique, analyse des données statistiques, lecture d'une carte

géographique, cartographier la communauté dans laquelle on vit, pour s'orienter et se déplacer dans la ville, tisser de liens sociaux, pour bien parler en public, comparer les objets etc. font tous appel à des compétences variées du domaine des mathématiques.

À ce niveau d'enseignement, l'interdisciplinarité en mathématiques peut être vue comme une mise en relation de la discipline avec deux ou plusieurs autres disciplines scolaires. Cela peut conduire à des liens de coopérations, d'interpénétrations, d'interactions effectives, d'actions réciproques entre elles dans l'objectif d'optimiser l'intégration et l'appropriation des compétences et connaissances scolaires.

Tout au long du processus de scolarisation des trois cycles de l'école fondamentale du système éducation haïtien, la structuration de l'espace physique réel, auditif, visuel, tactile ou kinesthésique dans lequel évolue l'enfant sont des concepts fondamentaux qui doivent être développées. La connaissance du milieu ou d'espace environnant, savoir, observer, situer, repérer, guider, interagir, dessiner, représenter, transformer un objet, vibrer (émettre ou transmettre) des sons agréables à l'oreille, communiquer des informations sont des notions indispensables pour une bonne maîtrise de certaines activités et de développement personnel de l'enfant.

Autres que des espace évoqués ou représentés qui ne sont en relation effective avec l'espace (vécu, manipulé, représenté, schématisé) à ce niveau d'enseignement, on peut considérer l'espace de la feuille de papier et l'espace physique environnant comme deux espaces fondamentaux dans lesquels l'enfant évolue et qui peuvent favoriser et développer leurs apprentissages. Ainsi, les apprentissages ayant rapport à la structuration de l'espace pouvant nécessiter l'organisation d'activités se déroulant dans l'espace physique réel afin de permettre la construction des connaissances et savoir-faire efficaces.

C'est pourquoi, la structuration de l'espace au service des apprentissages de géométrie du plan et de l'espace ne peuvent pas être vues et abordées exclusivement comme étant des outils en mathématiques, elles doivent être développées en liaison avec d'autres disciplines telles que les sciences, le français, les sciences sociales, l'informatique, les arts plastiques, musique, EPS et la géographie afin de donner aux élèves la possibilité de vivre des situations concrètes différentes qui les aideront à mieux se représenter ou vécu dans le temps et l'espace, pour pouvoir réinvestir les apprentissages réalisés dans d'autres contextes dans le domaine des mathématique.

Au-delà de ses bases épistémologiques, l'interdisciplinarité peut être vue comme un moyen de motiver les élèves à l'apprentissage des mathématiques. Une forte proportion d'élèves sont peu intéressés par la démarche mathématique en elle-même, mais seront réceptifs à des mises en situation dans lesquelles les mathématiques sont utiles, ou même indispensables, pour progresser dans une discipline qu'ils apprécient. Ceux qui trouveraient que les nombres négatifs sont un raffinement inutile pourront trouver qu'ils sont un outil utile de compréhension de la flèche temporelle en histoire, ou indispensables dans les sciences sociales. Les musiciens trouveront dans les mathématiques une motivation pour apprendre les fractions, alors que la compréhension des ordres de grandeur dans notre monde physique, de l'électron aux galaxies donnera une illustration des nombres et de leurs représentations. On pourrait multiplier les exemples à l'infini, et dans ce qui suit, un certain nombre de pistes sont évoquées.

Dans la pratique des enseignant/es de mathématiques, l'interdisciplinarité intervient de deux manières :

- la plus facile : au sein des cours de mathématiques, en donnant, à chaque fois que cela est pertinent, des exemples tirés des autres champs disciplinaires d'apparition et d'application des notions présentées ;
- plus difficile à mettre en place : en lien avec les enseignant/es des autres disciplines, en construisant des ponts : à des moments proches dans le temps, l'enseignant/e de la discipline X dira : « vous avez vu telle notion en mathématiques, je vous montre comment on l'utilise dans la discipline X ». Ou vice-versa : l'enseignant/e de mathématiques dira : vous avez vu la semaine dernière en cours de Y telle notion. Je vous explique les mathématiques qui sont sous-jacentes. »

a. Liens mathématiques-sciences expérimentales

La deuxième grande compétence développée dans l'enseignement des sciences expérimentales est :

Appréhender les phénomènes naturels et le comportement des objets techniques par le biais des représentations, de la modélisation et du langage mathématique.

Cela concerne en premier lieu et de manière évidente les sciences physiques, même au niveau élémentaire de la présentation qui en est donnée dans l'enseignement fondamental, où la dimension phénoménologique est prééminente. Il serait vain d'énumérer ici les concepts des sciences physiques qui s'appuient sur le formalisme mathématique, tant ils sont nombreux, et par ailleurs assez facilement identifiés. La mathématisation est présente à un titre ou un autre dans toutes les UA des sciences physiques. Du côté des UA de mathématiques, Nombres et calculs, Grandeurs et mesure, Géométrie sont principalement concernées, les deux autres l'étant à un moindre degré.

Dans les sciences de la vie et de l'univers, outre tout ce qui concerne la mesure des grandeurs, omniprésente, on peut d'abord mentionner du côté mathématiques le traitement des données (tableaux, diagrammes) introduit dans l'UA Organisation et traitement des données, ainsi que l'application des premières notions de probabilités en génétique.

b. Liens mathématiques-sciences sociales

Entre mathématiques et les sciences humaines et sociales, le lien se fait à niveau élémentaire en histoire, avec la frise chronologique, et en géographie, avec les cartes à différentes échelles et les notions de longitude, latitude et altitude. À niveau plus avancé, le lien se fait principalement par le traitement des données, la statistique et les probabilités. Par exemple, l'étude de l'évolution du chômage, les évolutions démographiques d'une population, l'étude de l'évolution de l'insécurité, l'étude des écosystèmes, la diffusion de pollutions, évaluation les changements climatiques issus du réchauffement font appel à des connaissances mathématiques. Les sciences sociales donnent des outils pour comprendre le monde, et les mathématiques fournissent des outils aux sciences sociales pour représenter et interpréter les données. C'est sur la base d'une connaissance exacte du monde tel qu'il est, que le débat démocratique peut s'exercer et que les autorités étatiques peuvent prendre les bonnes décisions – mais évidemment, le niveau politique sort du cadre scolaire !

c. Liens mathématiques-informatique

A la fois science et technologie, l'informatique a des racines qui remontent aux mathématiques depuis l'antiquité à travers deux courants :

- L'algorithme qui systématise la notion de calcul.
- La logique qui formalise la notion de démonstration.

L'informatique a, de manière évidente, une place-clé dans les sociétés modernes.

Un enseignement des outils du numérique, notamment des outils bureautiques et de PAO est intégré dans l'option ITAP. Lorsque cela est possible compte tenu des ressources informatiques disponibles, l'usage de tableurs sera encouragé dans le cadre de l'UA de mathématiques « Organisation et traitement des données », et il est donc important que les enseignants des deux disciplines se coordonnent.

Il n'y a pas d'enseignement de l'informatique proprement dite au niveau du 3^{ème} cycle fondamental. C'est donc exclusivement dans le cadre des mathématiques qu'une initiation à l'algorithmique est faite. L'enseignement des mathématiques mettra l'accent sur la dimension algorithmique lorsque cela est pertinent : algorithmes des opérations arithmétiques, algorithme de la division euclidienne, détermination du PGCD.

d. Liens mathématiques-français

Les mots utilisés en mathématiques ont un sens précis, le plus souvent très proche du sens commun, mais pas toujours. Par exemple, le « ou » en mathématiques est toujours inclusif, et on utilise « ou bien » lorsqu'on veut le sens exclusif. Dans le langage courant, il est plus généralement utilisé avec son sens exclusif, mais pas obligatoirement. Les mots du langage courant, comme plus petit, plus grand, plus léger, plus lourd, renvoient à une signification mathématique ou physique précise.

D'autres conjonctions sont essentielles dans le raisonnement mathématique, qui est une des compétences développées en mathématiques. Le mathématicien dira : « le point M est sur la médiatrice du segment AB , donc on a $MA = MB$ ».

On voit bien l'intérêt qu'il y a à rapprocher l'enseignement des mathématiques de celui du français, principalement autour du lien entre la syntaxe de la langue et le raisonnement et sur la précision du lexique.

e. Liens avec les arts plastiques, musique, EPS

Arts plastiques. L'étude et le travail sur les formes est un point commun entre la géométrie et les arts plastiques. Surtout au début du 3^{ème} cycle, le travail en géométrie est centré sur l'observation et la reproduction de formes simples, et donc très proche d'un travail de dessin. Il est d'ailleurs possible de proposer à des élèves de 10-12 ans de faire les mêmes exercices en dessin et en mathématiques (on y reviendra).

De l'analogie sur beauté et vérité, les révolutions esthétiques contemporaines ont associé toujours une certaine beauté aux assemblages des figures symétriques. Le cas le plus simple de symétrie est celui de la symétrie d'un visage par rapport à son axe, ou de l'image symétrique d'un objet dans le miroir. La symétrie impressionnante du Palais national de Port-au-Prince en est un magnifique exemple. L'observation de la symétrie chez des êtres vivants, comme les papillons, en est un autre.

Mais les mathématiciens ont généralisé cette notion : dans une figure, une symétrie est la répétition d'un motif à l'identique ou avec éventuellement une modification (par exemple un agrandissement ou un rapetissement). Une rosace, une frise, un pavage comme ceux qu'on trouve dans l'architecture arabe sont des exemples de symétries.

Dans un autre ordre d'idées, les dessins de Léonard de Vinci (avec le rôle du nombre d'or) ou le dessin en perspective apparu à la Renaissance, certaines œuvres architecturales comme le Panthéon national de Port-au-Prince, mettent en évidence l'importance de formes de nature mathématique dans les représentations artistiques.

Les points de vue sont *a priori* différents : dans un cas, il s'agit de considérations principalement esthétiques, dans l'autre, il s'agit d'établir des vérités intangibles. Mais les mathématiciens se disent très sensibles aux questions de beauté, et les artistes ne restent pas indifférents lorsqu'ils voient certains motifs étudiés par les mathématiciens.

Dans un ordre d'idées totalement différent, dans le contexte graphique contemporain, les images produites par les appareils de photographie ou les caméras sont basées sur le principe de la décomposition en pixels, et leur traitement utilise énormément de techniques mathématiques. Au niveau du 3^e cycle du Fondamental, un exemple intéressant, avec un contenu mathématique significatif est la compréhension de la manière de décrire une image pixellisée : description des points dans un système de coordonnées, nombre de pixels, etc.

Il y a donc de multiples pistes d'activités interdisciplinaires Mathématiques-Arts plastiques.

Pour porter un plus grand nombre d'élèves à appréhender la dimension créative des mathématiques, les disciplines artistiques peuvent permettre à certains élèves, d'accepter la rigueur qu'imposent les mathématiques, car elle est compensée par une certaine liberté sur plan personnel et individuel.

Les constructions géométriques sont souvent considérées comme difficiles, tant par la maîtrise technique des outils utilisés que par la nécessité de maîtriser un vocabulaire spécifique minimum. La beauté du raisonnement ne suffit pas toujours pour accepter cet effort et la recherche d'une esthétique dans la production finale peut constituer un objectif expliquant la nécessité de ces contraintes.

Par exemple, on peut trouver une dimension de plaisir dans le travail demandé en finissant les constructions par une coloration de la figure obtenue. Jouer sur les différentes couleurs peut constituer une manière simple de mettre en évidence certain aspect de la construction qui va faciliter la mémorisation des notions en cours de géométrie.

Fait précéder d'une séance de géométrie d'une projection de quelques tableaux de peintres ayant choisi d'utiliser la géométrie, pouvant permettre aux élèves de mieux se familiariser avec les vocabulaires de la géométrie.

Il y a une raison supplémentaire, tout à fait différente, de promouvoir de telles activités. On a souligné plus haut qu'il y avait, au niveau 7^{ème}AF/8^{ème}AF, une réelle proximité d'activités effectivement pratiquées dans les deux disciplines. De nombreuses expériences ont été menées comparant les performances des élèves, et tout particulièrement des filles et des garçons, selon que l'activité proposée était qualifiée de mathématique-géométrique, ou artistique. Une bonne présentation des résultats de ces études est faite dans la conférence que le professeur Pascal Huguet a donnée au Collège de France : « Les Stéréotypes de Genre : Effets sur la Cognition (mathématiques / habiletés visuo-spatiales / raisonnement)²³ ». D'un intérêt particulier pour nous ici sont les résultats d'une étude à grande échelle menée par ce chercheur (et qui duplique d'autres études menées dans différentes universités dans le monde) : si on fait passer le *même* test à plusieurs groupes d'élèves de 11 à 13 ans, avec, selon les groupes un intitulé du test différent (« Géométrie » ou « Dessin »), les résultats comparés des filles et des garçons sont très différents : si la tâche est présentée comme étant de nature géométrique, les filles obtiennent une moyenne de 21 sur un total possible de 44, et les garçons 23,7. Mais si la tâche est présentée comme de nature graphique, alors les filles obtiennent 25,2 et les garçons 22,5.

Ainsi, la réalisation d'activités interdisciplinaires permettrait de montrer aux filles qu'elles sont capables de réussir aussi bien, voire mieux que les garçons !

Musique. Sous forme d'une légende particulière dans le texte de Boèce, on a attribué à Pythagore la découverte des rapports numériques associés aux accords de notes les plus harmonieux à l'oreille : l'octave, la quinte, la quarte, la tierce ; l'étude mathématique des vibrations en physique confirme la coïncidence entre ces accords et des nombres entiers ou rationnels : l'octave correspond au rapport 2, la quinte à 3/2, la quarte à 4/3, la tierce à 5/4. Cette théorie physico-mathématique n'est pas accessible au niveau de l'enseignement fondamental. Néanmoins, une activité portant sur les intervalles dans la gamme est tout à fait possible.

Une autre intervention des mathématiques en musique concerne le rythme, que ce soit en musique classique occidentale ou en musique haïtienne. En musique classique, les notes ont une longueur définie : la ronde fait 4 temps, la blanche 2 temps, la noire 1 temps, la croche 1/2 temps, etc. En musique haïtienne,

²³ https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL8479310928257507427_Pascal_HUGUET.pdf. L'étude à laquelle nous nous référons est Huguet, P., Régner, I., Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat, Journal of Experimental Social Psychology (2009)

on peut s'intéresser au « konpa », un genre de musique qui a pris naissance dès l'année 1955 sous l'impulsion créatrice du célèbre musicien haïtien Nemours Jean-Baptiste. Ses origines sont folkloriques et font référence à la contredanse, au quadrille et à certains rythmes du vodou d'origines africaines (rada, kongo, petwo). Par l'utilisation des instruments modernes, la disponibilité avec les médias modernes (CD, disques, streaming) ils sont accessibles au grand public. Par l'analyse mathématique des rythmes de ces musiques, on voit un lien entre mathématiques et des cultures non-écrites. Cela nous permet de comprendre et de constater aussi qu'il existe des éléments très forts de notre culture haïtienne qui lient les mathématiques et la musique en termes de :

- pratique musicale qui peut être assimilée à une pratique mathématique.
- assimilation qui peut être un outil de compréhension de cultures étrangères.

EPS. Acquisitions de connaissances et les apprentissages de l'enfant dans d'autres domaines peuvent être préparées tant par des activités motrices qu'en mathématiques. Les élèves ayant souvent eu du mal à réinvestir les notions qu'ils connaissent en mathématique hors du contexte des mathématiques, le cours d'EPS donne un excellent cadre pour le faire, en visant à apprendre les élèves à se familiariser avec les concepts en faisant le lien avec l'appropriation physique et les notions acquises en cours mathématiques.

Par exemple : convertir des durées, étudier d'une situation de proportionnalité et reconnaître une situation de proportionnalité sur un graphique sont des compétences mathématiques qui peuvent se réinvestir en EPS de plusieurs manières : la course d'endurance, maintenir un rythme régulier, parvenir à prévoir le nombre de tours dans un temps fixé. Autour du même thème, on peut au contraire faire constater aux élèves que le temps nécessaire à un athlète pour courir une distance n'est pas proportionnel à la distance.

Les apprentissages d'une séquence en mathématiques portant sur « Le calcul de durée » par exemple, peuvent nous porter à un moyen de construire des compétences suivantes, pour le domaine des durées :

- Lire l'heure sur une montre ou une horloge.
- Connaître les unités de mesure des durées et leurs relations.
- Estimer une mesure

Donc, on cherche à construire une séquence d'EPS qui permettrait aux élèves de vivre mieux des situations où ils seraient confrontés à la lecture et à l'utilisation de durées.

On choisit donc de mettre en place un cycle de course de longue durée en formulant l'hypothèse suivante « propose aux élèves de vivre des situations dans lesquelles ils ont besoin de manipuler les durées », cela les aidera à développer en classe des compétences purement mathématiques. Mais, on peut faire appel à l'EPS pour travailler sur les durées, en utilisant les différentes méthodes que l'on peut utiliser pour construire un projet interdisciplinaire. L'implication des élèves sera plus forte et aura une incidence positive sur la qualité des apprentissages construits et que l'EPS peut être vue et considérée comme étant une source de motivation pour les apprentissages dans le domaine des mathématiques. Dans ce cas, on constate que les apprentissages en EPS sont bien envisagés comme support qui puisse permettre le renforcement d'un apprentissage en cours en mathématiques, car les élèves sont amenés à vivre des situations réelles, porteuses de sens au cours desquelles ils peuvent trouver des sources de motivation pour s'engager de manière « personnelle » dans la construction de compétences spécifiques dans un autre domaine disciplinaire. D'où les apprentissages en mathématiques sont motivés par des mises en situations en EPS.

4.5 Enseigner les sciences expérimentales

L'enseignement des sciences expérimentales (et des mathématiques) consiste à permettre à l'élève de se représenter, de problématiser et de modéliser des situations et de résoudre des problèmes. Pour ce faire, il est amené à s'approprier et à mobiliser un langage, des notions, des concepts, des démarches et des raisonnements propres à ces disciplines. Cela s'effectue dans les champs des phénomènes naturels et techniques, du vivant, de l'environnement et du social, ainsi que des nombres et de l'espace.

Ensemble, ces disciplines développent ainsi des méthodes de pensée et d'action tout autant qu'un ensemble de concepts, de notions et d'outils. Mais au-delà de l'acquisition de ces derniers, l'enseignement des sciences vise prioritairement à fournir à l'élève des instruments intellectuels d'appréhension et de compréhension du réel et d'adaptation au monde dans lequel il vit.

C'est cet objectif qu'il convient de viser avec l'enseignement des sciences expérimentales, et non l'acquisition de savoirs désincarnés, déconnectés de la réalité. Les élèves du cycle 3 doivent certes être préparés à leur éventuelle entrée à l'école secondaire, mais nombre d'entre eux ne s'y dirigeront pas et disposeront, pour toute leur existence, des seuls outils intellectuels et notionnels scientifiques qu'ils auront acquis durant ces trois années.

C'est dans cette perspective que sont construits les nouveaux programmes de sciences expérimentales.

4.5.1 Les sciences physiques

Avertissement : Le présent guide de l'enseignant fournit des indications pratiques relatives à la mise en œuvre des programmes de sciences physiques. Sa lecture ne saurait toutefois en aucun cas se substituer à celle des parties préliminaires desdits programmes, qui développent des explications et des principes fondamentaux. Les enseignants de sciences physiques sont dès lors invités à s'approprier en premier lieu les textes de ces programmes, et en aucun cas de se limiter aux indications de ce guide.

1. Comprendre le programme

Le programme de sciences physiques, comme celui des autres disciplines, a été élaboré à partir du profil de sortie de l'élève de cycle 3 présenté dans le Cadre d'Orientation Curriculaire haïtien (COC). A partir de ce profil de sortie et des compétences associées, une liste de 3 compétences spécifiques aux sciences physiques a été élaborée. Chacune d'elle se décline selon diverses composantes qui, à la fin des trois années de scolarité, devront avoir été abordées et développées par les activités d'enseignement mises en œuvre par les enseignants.

C'est à cette fin que les unités d'apprentissage (UA), les séquences d'enseignement et les séances de cours ont été imaginées et articulées les unes aux autres. Comme des poupées gigognes, elles s'inscrivent les unes dans les autres selon un enchaînement quasi-mécanique, découlant toutes des attentes formulées dans le COC.

Comprendre et agir dans et sur les mondes naturel et artificiel :
géosphère, biosphère, technosphère, atmosphère et univers

Compétence 1 :
Explorer les phénomènes
naturels et les objets
techniques à l'aide d'outils et
de démarches
caractéristiques des sciences
expérimentales

Compétence 2 :
Appréhender les
phénomènes naturels et le
comportement des objets
techniques par le biais des
représentations, de la
modélisation et du langage
mathématique



Compétence 3 :
Se situer et agir en
citoyen-ne responsable, dans
un souci d'enrichissement,
de préservation et de
protection de la vie sociale
et de l'environnement

Les trois compétences-clés qui soutiennent l'ensemble du programme de sciences physiques.

L'approche par les compétences

L'approche par compétences diffère radicalement de l'approche par les contenus. Au lieu de se demander « ce qu'il doit enseigner », l'enseignant se demande « quelles sont les capacités que l'élève doit développer pour pouvoir exercer son rôle de citoyen, de futur professionnel ou d'étudiant à la fin du cycle ».

Cette approche suppose dès lors un double changement de philosophie de la part des enseignants. Car pour mettre en œuvre l'approche par compétences, il s'agit :

- En premier lieu, de passer d'une logique « d'objectifs d'enseignement » à une logique « d'objectifs d'apprentissage » : ici, ce qui concentre l'attention de l'enseignant, ce n'est pas « faire son cours », c'est « faire apprendre ses élèves ».
- En second lieu, de passer d'une logique « d'acquisition de contenus scientifiques » à une logique de « développement et d'empowerment des élèves » : les contenus enseignés sont au service d'un projet plus large que la simple sensibilisation ou instruction portant sur des savoirs ou des savoirs faire.

Sur la base de cette réflexion, développée plus largement dans les parties préliminaires des programmes de sciences physiques, la liste des compétences et composantes ci-dessous a été élaborée.

Compétence 1 : Explorer les phénomènes naturels et les objets techniques à l'aide d'outils et de démarches caractéristiques des sciences expérimentales

*Composante 1a : **Interdépendances.*** Distinguer les éléments du monde naturel des objets manufacturés, en vue de reconnaître, décrire et analyser leur complexité et leurs interdépendances

*Composante 1b : **Observation.*** Observer, mesurer, décrire et expliciter le fonctionnement de phénomènes naturels et d'objets techniques à l'aide d'un vocabulaire scientifique et technique et par l'usage d'instruments d'observation et de mesure

Composante 1c : **Démarche.** Mettre en œuvre une démarche expérimentale par la formulation d'hypothèses, la définition et la mise en œuvre de stratégies d'exploration simples, le choix d'instruments d'observation et de mesure adaptés, la réalisation d'expériences, la formalisation des résultats obtenus et leur confrontation aux hypothèses émises

Composante 1d : **Communication.** Mettre en forme et communiquer ses conceptions, hypothèses, observations, résultats, interprétations et déductions ; les confronter à celles de ses pairs, aux informations issues de médias variés et aux prévisions des modèles théoriques des sciences expérimentales

Compétence 2 : Appréhender les phénomènes naturels et le comportement des objets techniques par le biais des représentations, de la modélisation et du langage mathématique

Composante 2a : **Représentations.** Lire, interpréter, exploiter et produire des plans, schémas, diagrammes, courbes et tableaux de données se référant à des phénomènes naturels ou des objets techniques

Composante 2b : **Abstraction.** Faire à la fois la différence et le lien entre un modèle scientifique basé sur l'idéalisation du comportement d'un objet naturel ou artificiel, que ce modèle soit formalisé mathématiquement ou non, et les observations effectuées dans le cadre d'une démarche expérimentale

Composante 2c : **Modélisation.** Utiliser un modèle formalisé issu des sciences expérimentales et effectuer des calculs simples pour expliciter et/ou prévoir un phénomène naturel ou le fonctionnement/comportement d'un objet technique

Compétence 3 : Se situer et agir en citoyen ou citoyenne responsable, dans un souci d'enrichissement, de préservation et de protection de la vie sociale et de l'environnement

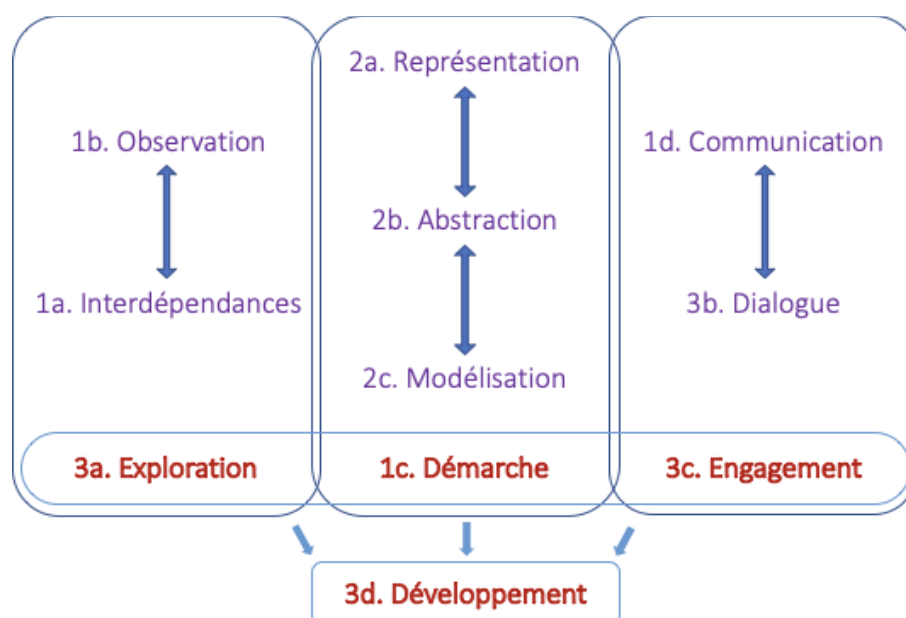
Composante 3a : **Exploration.** Exercer un regard curieux et adopter une attitude exploratoire face au monde qui l'entoure en faisant preuve d'une distance critique et d'une capacité d'analyse et d'interprétation des informations qui lui sont soumises

Composante 3b : **Dialogue.** Débattre de ses connaissances, valeurs et opinions en exerçant sa capacité de dialogue et de construction du désaccord, en vue de comprendre et de développer sa résilience et son pouvoir d'agir sur son environnement et dans la société

Composante 3c : **Engagement.** Percevoir l'impact des actions humaines sur les sphères sociale et environnementale et agir en conséquence en développant des projets collectifs de production technologique orientés vers le mieux-être de sa communauté

Composante 3d : **Développement.** Apprendre à l'école et en dehors de l'école, puis tout au long de sa vie, par le biais de la documentation accessible *in situ* et en ligne, de ses expériences individuelles et des interactions avec les membres de sa communauté, notamment en vue de découvrir les métiers et activités professionnelles qui lui correspondent parmi celles qui l'entourent

Ces composantes peuvent être articulées fonctionnellement selon le schéma ci-dessous, qui fait émerger 7 composantes spécifiques (en violet) et 3 composantes transversales (en rouge).



Organisation en unités d'apprentissage

Pour permettre le développement de ces compétences et de leurs composantes, il s'agit bien entendu de les traduire en actions concrètes, que vont réaliser les élèves, guidés par l'enseignant au travers d'activités spécifiquement élaborées pour permettre les apprentissages. Ces activités vont, dans le cas des sciences physiques, s'appuyer sur des contenus et des méthodes disciplinaires, correspondant à des thématiques dont il a été estimé qu'elles étaient :

- *Importantes* pour la culture scientifique d'élèves de cycle 3 ;
- *Abordables* par ces mêmes élèves, compte tenu de leur niveau de développement cognitif.

Le regroupement de ces contenus en ensembles de séquences portant sur de grandes thématiques disciplinaires est appelé *Unité d'Apprentissage* (UA). Chacune d'elle couvre l'équivalent d'une ou plusieurs périodes et s'organise en *séquences* de plusieurs *séances*.

Les unités d'apprentissage qui ont été choisies pour le cycle 3 haïtien sont décrites en détail dans le programme de sciences physiques et sont rappelées ici, année par année :

N°	Unités d'apprentissage
7A	A la découverte de notre univers et de notre environnement : matière, énergie et espace
7B	Le son et le signal sonore dans notre histoire
7C	La lumière, les couleurs et la vision
8A	A la découverte de notre univers et de notre environnement : interactions entre matière, énergie et espace
8B	Les forces et leurs applications
8C	L'électricité, un phénomène indispensable au quotidien
9A	A la découverte de notre univers et de notre environnement : transformations de la matière, de l'énergie et de l'espace

9B	La vitesse et la mise en mouvement des objets
9C	Les réseaux électriques et leurs risques

Structure générale du programme

A la lecture de ce tableau, on remarque que deux UA portent sur les phénomènes vibratoires et ondulatoires (son et lumière), deux autres portent sur la mécanique (forces et cinématique), deux autres sur l'électromagnétisme (électricité et réseaux).

A ces UA relativement classiques s'ajoute une série de trois unités d'apprentissage dont la thématique-chapeau commune porte sur la découverte de l'univers et de l'environnement. Par leur thématique beaucoup plus large, ces UA visent au développement chez les élèves d'une pensée systémique, en même temps que de la double appréhension 1/ de leur environnement terrestre et 2/ des grands enjeux écologiques actuels.

La complexité s'y développe année après année : si l'on représente la matière, l'énergie et l'espace comme des entités en interaction et en transformation, placées aux sommets d'un triangle :

- La première année a pour but d'étudier les *entités* placées aux sommets uniquement ;
- La deuxième année a pour but d'étudier l'ensemble du triangle sous l'angle des *interactions* entre ces trois entités ;
- La troisième année a pour but d'étudier le même triangle sous l'angle cette fois des *transformations* de ces entités.

Grâce à une telle organisation générale des UA, on peut s'attendre à ce que l'ensemble des composantes des trois compétences liées aux sciences physiques aient été développées à la fin du cycle. Pour mémoire, le tableau ci-dessous rappelle de quelle manière chaque UA permet le développement de chacune de ces composantes.

	Compétences :	1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	3a	3b	3c	3d	Total
Septième année	7A	x	x			x			x			x	5
	7B		x	x	x	x	x		x			x	7
	7C	x	x	x		x	x	x	x			x	8
	Total	2	3	2	1	3	2	1	3	0	0	3	
Huitième année	8A	x	x			x	x		x	x	x	x	8
	8B		x	x		x	x	x	x			x	7
	8C		x	x	x	x		x	x	x		x	8
	Total	1	3	2	2	3	2	3	3	2	1	3	
Neuvième année	9A	x	x		x	x	x		x	x	x	x	9
	9B		x	x	x	x		x				x	6
	9C		x	x		x		x	x		x	x	7
	Total	1	3	2	2	3	1	2	2	1	2	3	
	TOTAL	4	9	6	5	9	5	6	8	3	3	9	

L'interdisciplinarité et l'articulation avec les SVT

L'enseignement des sciences expérimentales se subdivise en deux enseignements disciplinaires complémentaires : les sciences physiques et les sciences de la vie et de la Terre. Ces deux branches sont elles-mêmes indissociables des enseignements de mathématiques, qui leur fournit des outils indispensables à la modélisation de leurs systèmes et à la résolution de leurs problèmes.

Il est dès lors plus que conseillé aux enseignants engagés dans ces disciplines de se coordonner et d'échanger sur les enseignements susceptibles de se répondre l'un l'autre. Nous ne voulons pas seulement parler ici des connaissances enseignées, mais également des savoir-faire et des savoir-être : la démarche

expérimentale n'étant pas spécifique à une discipline particulière, elle peut être plus particulièrement prise en charge par l'une ou par l'autre des disciplines en cas de manque de temps.

On notera toutefois que la démarche expérimentale proposée dans le domaine des sciences physiques est plus proche de la démarche d'investigation mise en œuvre dans les situations-problèmes réelles et complexes, là où celle proposée par les SVT est plus idéalisée, plus linéaire et plus guidée par les protocoles expérimentaux.

De quoi laisser aux enseignants une grande latitude dans l'exploration des différentes formes de démarche expérimentale.

2. Conduire la classe

Disposer des programmes entiers ne peut pas être suffisant pour organiser les enseignements tout au long de l'année. Pour ce faire, une préparation minutieuse en amont de chaque rentrée doit conduire tout enseignant à planifier son année scolaire.

La planification pédagogique

La planification pédagogique lui permet d'une part d'organiser ou de réorganiser l'ordre des unités d'apprentissage présentées ci-dessus. L'ordre dans lequel elles figurent dans le programme n'est en effet pas obligatoire et il est possible, selon les envies de l'enseignant ou les moyens à disposition sur le moment, de commencer par le son plutôt que par la découverte de l'univers et de l'environnement, moyennant quelques ajustements (la présentation de l'approche par compétences devra se faire dès les premières semaines, quelle que soit l'UA choisie pour démarrer les enseignements de première année).

La planification pédagogique permet par ailleurs à l'enseignant d'anticiper les besoins en matériels ou en ressources de diverses natures, de manière à ne pas se trouver pris au dépourvu au moment d'utiliser un appareil ou un ouvrage.

Elle lui permet surtout de s'assurer que l'essentiel du programme pourra être traité, voire, en cas de force majeure empêchant l'école de dispenser la totalité des enseignements, de savoir quelle partie dudit programme sera réduite.

Elle lui permet enfin de programmer ses évaluations certificatives (celles qui conduiront à une note qui compte dans la moyenne de l'élève) ou formatives (celles qui ponctuent les séquences d'enseignement comme autant de jalons de l'accompagnement des apprentissages en cours).

Concevoir une séquence

Une séquence est une suite de séances qui portent sur un thème commun. Une sorte de chapitre constitutif de l'unité d'apprentissage dans laquelle elle intervient. Le nombre de séances qui constituent une séquence-type de sciences physiques peut varier entre 3 et 5.

Pour concevoir une séquence, il importe de se demander non seulement sur quoi elle va porter, mais quelles compétences (ou composantes) elle est supposée développer. Seulement ensuite, il sera possible de se concentrer sur les contenus, en conservant à l'esprit la nature de ces composantes.

Bien entendu, une liste de prérequis est utile à établir, de manière à bien définir le niveau de formulation et la difficulté des contenus qui vont y être proposés aux élèves.

Il peut également être opportun de définir la ou les stratégie(s) d'apprentissage qui leur permettront de développer ces compétences et d'acquérir ces connaissances, en s'efforçant de les faire varier d'une séquence à l'autre.

Les modalités pédagogiques seront également anticipées ; là encore, une plus grande variété permettra de répondre aux besoins de tous les élèves, quels que soient leurs profils cognitifs ou leurs niveaux.

Il restera alors à découper la séquence en séances, en n'oubliant pas d'en réserver certaines parties pour les évaluations et leurs corrections. Ces dernières devront elles aussi être réfléchies et précisées en amont, en distinguant bien les évaluations indicatives et formatives d'une part, et les évaluations sommatives et certificatives d'autre part.

Il pourra également être utile de réfléchir, en amont de la réalisation de chaque séquence, aux dispositions propres à la différenciation des élèves à besoins particuliers et à la remédiation des difficultés rencontrées par l'ensemble des élèves lors de leurs apprentissages (voir plus loin).

Toutes ces rubriques sont décrites avec précision dans les séquences-types développées par les concepteurs des programmes pour la septième année. Les enseignants de sciences physiques sont fortement incités à en prendre connaissance avant de se lancer dans la conception de leurs propres séquences d'enseignement.

Concevoir une séance

A la différence de la séquence, qui se limite à définir les titres et éventuellement les intentions de ses différentes parties, la séance doit faire l'objet d'un scénario pédagogique le plus détaillée possible, comme le montrent les exemples fournis dans les séquences modèles de 7^e année.

Ce scénario décrit, étape par étape, la durée de l'activité (en minutes), ce que fait l'enseignant durant cette activité et ce que font les élèves.

Il s'accompagne de la liste du matériel et des supports nécessaires, qui doit être établie avec une grande précision de manière à ne manquer de rien le jour de la leçon.

La description de la séance mentionne encore :

- La trace écrite prévue pour l'élève, c'est-à-dire ce qu'il devra emporter avec lui à l'issue de la séance pour pouvoir en réviser les apprentissages ;
- Les modalités et les critères d'évaluation de ces derniers, et notamment si l'évaluation en question sera formative ou sommative.

Programmer les évaluations

En théorie, tout contenu enseigné devrait toujours faire l'objet d'une évaluation. Mais attention : comme nous le verrons plus loin, pas nécessairement d'une évaluation chiffrée, et surtout pas systématiquement d'une évaluation venant sanctionner des apprentissages incomplets !

Il importe donc de programmer avec précision ces différentes évaluations, sur le modèle de ce qui est présenté dans les séquences-modèles et en conservant toujours du temps pour leurs corrections et leurs remédiations.

Enfin, on n'oubliera pas que si les séquences doivent faire l'objet d'un contrôle continu des connaissances, elles sont surtout construites pour permettre le développement des compétences décrites plus haut : les différentes formes d'évaluations devront donc presque toujours contenir une évaluation des compétences acquises, dont le but sera aussi de rappeler aux élèves ce que l'on attend d'eux en la matière. Et bien sûr, à moins qu'il ne s'agisse de l'ultime évaluation de fin de cycle, cette évaluation des compétences sera toujours formative.

Pour mémoire, les sciences physiques ont proposé une grille d'évaluation des compétences très simple, qui s'appuie sur une même progression-type appuyée sur trois niveaux de développement : l'acquisition, l'application et l'autonomie (3 A). Cette grille est rappelée ci-dessous.

Niveau de développement de la compétence	Signification
<i>Acquisition</i>	Les ressources de base nécessaires au développement de la compétence sont en cours d'acquisition. Elles ne peuvent pas encore être combinées de manière à traiter une situation-problème complexe.
<i>Application</i>	L'élève est capable de combiner les ressources acquises (et en cours d'acquisition) pour réagir dans une situation-problème de faible complexité, et avec l'aide de l'enseignant.
<i>Autonomie</i>	L'élève sait réagir de manière autonome face à une situation-problème complexe correspondant aux attentes du profil de sortie et est en mesure de décrire sa maîtrise du savoir-agir complexe mobilisé.

3. Accompagner les apprentissages

Nous l'avons évoqué plus haut : l'approche par compétences conduit à se centrer d'une part sur les apprentissages de l'élève (et non sur l'activité de l'enseignant ou sur les connaissances à transmettre) et d'autre part sur le développement de compétences (et non l'acquisition de connaissances). Cette approche a des conséquences très concrètes sur le rôle de l'enseignant et les activités des élèves.

Rôle de l'enseignant et activités de l'élève

Les nouveaux programmes de sciences physiques ont été conçus selon une philosophie que résume bien l'expression anglo-saxonne utilisée pour décrire le rôle de l'enseignant moderne : non pas « *sage on the stage* » mais « *guide on the side* » (pas « *expert sur l'estrade* » mais « *guide aux côtés de l'élève* »).

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant évolue d'une posture de « maître », de « sachant » transmettant son savoir, vers une posture de « coach », d'accompagnateur des apprentissages. Car il ne faut jamais oublier que nul ne peut apprendre à la place d'un élève : lui seul le peut, mais bien sûr grâce à l'environnement didactique mis en place par l'enseignant.

Des principes pédagogiques forts

Cette posture de l'enseignant s'accompagne de deux autres principes pédagogiques forts, qui ont été développés dans les parties préliminaires des programmes et sur lesquels nous attirons à nouveau l'attention des enseignants haïtiens. Nous les résumons ici :

1. La **démarche expérimentale** doit être privilégiée autant que faire se peut dans la perspective de mettre en relation théorie et pratique, abstraction et réalité observable. Elle ne prend pas la forme de protocoles qui prédéfinissent, comme le feraient des recettes de cuisine, les gestes à accomplir. Bien au contraire, elle laisse des possibilités d'exploration aux élèves ; elle leur permet de formuler des hypothèses (même erronées), de les confronter à celles de leurs camarades, de réaliser de nouvelles expériences et observations, avant de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux observations et aux discussions. Elle propose des problèmes dits « ouverts » (qui n'ont pas nécessairement de solution, ou pas une seule et unique solution) de manière à développer la créativité des élèves et leurs capacités de résolution de problèmes complexes. En ce sens, elle constitue une véritable démarche d'investigation et pas une démarche idéalisée et artificiellement

linéarisée.

2. **Approche phénoménologique.** Le niveau de formalisation des connaissances est réduit au minimum et les approches qualitatives privilégiées, pour permettre aux élèves d'appréhender des champs de connaissances diversifiés sans être bloqués par un éventuel bagage mathématique insuffisant. Les approches qualitatives sont privilégiées aux énumérations quantitatives. L'enseignant tente surtout de procurer aux élèves une compréhension intuitive, incarnée, des phénomènes, de manière à ce qu'ils appliquent par exemple une formule mathématique parce qu'ils ont compris sa signification, plutôt que parce qu'ils ont reconnu un type de problème dans lequel ils se souviennent devoir l'employer.

Une conception particulière de l'évaluation

Il est important de rappeler que, dans la perspective d'un enseignant considéré comme un « guide des apprentissages », l'évaluation indicative ou formative est un outil très performant pour permettre à l'enseignant de se rendre compte des difficultés de chaque élève et des points qui n'ont pas été bien compris par la classe. C'est également un outil précieux pour chaque élève, qui lui permet de se positionner dans son parcours d'apprentissage, par rapport à ce qui est demandé par l'enseignant mais aussi par rapport au niveau global de la classe.

L'évaluation, en sciences physiques, cherchera ainsi à allier une pratique de l'évaluation « indicative », c'est-à-dire diagnostique et formative qui vise à favoriser l'efficacité des apprentissages, à une approche de l'évaluation « certificative » qui soit à la fois continue et terminale. Ces différents termes sont rappelés dans le tableau ci-dessous.

Fonction de l'évaluation	Modalité de l'évaluation
Diagnostic	Indicative
Formative et réflexive	
Sommative continue	Certificative
Sommative terminale	

L'évaluation ne doit pas être considérée comme un moment extérieur aux apprentissages : c'est un temps pédagogique à part entière, lors duquel les élèves apprennent potentiellement plus sur eux et sur les contenus à acquérir que lors des autres activités.

Différenciation et remédiation

Chaque élève est différent, dans ses attitudes, capacités et motivations. La **différenciation** pédagogique vise dès lors la réussite éducative de tous les élèves. Elle consiste à ajuster les interventions pédagogiques aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêts de chacun d'entre eux dans le but de favoriser un progrès optimal dans la maîtrise des compétences prévues au programme.

Pour que la différenciation pédagogique soit bien mise en œuvre, les élèves doivent être évalués (de manière indicative ou formative) tout au long des activités de la séquence, de manière à vérifier si les objectifs d'apprentissage sont atteints. L'enseignant pourra ainsi identifier les élèves qui méritent un suivi particulier et leur apporter le soutien dont ils ont besoin pour acquérir les compétences visées.

Après avoir déterminé ce que les élèves savent individuellement, l'enseignant pourra alors les aider à apprendre en créant différentes activités répondant aux niveaux et aux intérêts de chacun.

Il pourra notamment organiser le travail en groupes pour favoriser un apprentissage collaboratif au cours duquel chaque élève pourra partager ses propres habilités : on parle ici de « convergence des compétences ».

C'est l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement des sciences physiques favorise les activités en groupe. Dans chaque groupe, les élèves peuvent occuper des rôles différents en fonction de leurs capacités. Le travail en groupe favorise l'entraide et la collaboration. Dans un groupe, certains élèves peuvent prendre le rôle de rapporteur de la réflexion collective ou de secrétaire prenant des notes sur les idées de chacun... Dans le cadre d'un projet faisant appel à la démarche d'investigation, le groupe devient alors une sorte de petite équipe de recherche dont la mission est de proposer des explications pour illustrer un phénomène observé.

A titre d'exemple, voici comment la différenciation pédagogique peut se dérouler dans ce cas :

- Les élèves se regroupent par niveau de capacité, intérêts ou niveau de compréhension entremêlés.
- Lorsque les élèves travaillent en groupe, l'enseignant travaille individuellement avec chaque groupe en l'accompagnant selon ses besoins.
- Les élèves qui comprennent le mieux peuvent aider ceux de leurs pairs qui en ont besoin.

La **remédiation** se distingue de la différenciation au sens où il s'agit d'une aide apportée aux élèves présentant des difficultés ponctuelles, passagères ou régulières. Pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés, le soutien prodigué par l'enseignant consiste à les encourager, à leur donner des explications, à corriger des exercices, à leur demander de refaire certains travaux, parfois même à aménager un temps de travail afin qu'ils puissent terminer leurs travaux à leur rythme. On pourra par exemple faire travailler certains élèves pendant de courtes périodes plutôt que de les faire passer plusieurs heures d'affilée sur un même devoir.

La remédiation pourra également recourir largement aux encouragements et aux félicitations, bien que ces derniers soient bénéfiques à tous les élèves. De manière générale, ce qui est bon pour les élèves en difficulté l'est également pour les autres...

4. Les ressources

Les ressources expérimentales

Dans un contexte haïtien présentant parfois des difficultés d'approvisionnement en matériel pédagogique et scientifique, les programmes de sciences physiques ont pris le parti de travailler en grande majorité à l'aide de ressources locales et d'objets et matériels courants. Cette approche, très compatible avec l'approche phénoménologique décrite plus haut, ne doit pas être considérée comme une approche scientifique « au rabais » : bien au contraire, il est parfois plus difficile de réaliser des expériences à l'aide de matériel courant, non standardisé, qu'à l'aide d'objets scientifiques conçus pour donner un résultat et un seul.

Un exemple particulier permet particulièrement bien d'éclairer cette posture. Dans nombre de cursus scolaires et universitaire, la *catalyse hétérogène* est présentée à l'aide de mousse de platine, très onéreuse, que l'on utilise par exemple pour faire exploser un mélange tonnant d'oxygène et d'hydrogène, des gaz qu'il est difficile de se procurer. Mais pour illustrer le phénomène de la catalyse hétérogène, qu'y a-t-il de mieux qu'une bougie ? Ou qu'un morceau de sucre que l'on tente en vain de faire brûler, et qui ne le fait qu'après qu'on l'a trempé dans un peu de cendre ? La science n'a pas besoin de matériel complexe et onéreux ; le célèbre Prix Nobel de physique Richard Feynman, probablement l'un des physiciens à avoir le mieux compris la physique, ne nous aurait pas démenti.

L'environnement social des élèves

Les programmes de sciences physiques s'appuient également dans une large mesure sur les métiers techniques et artisanaux qui peuvent exister dans la communauté de vie des élèves. Là encore, de nombreuses ressources, savoirs et compétences peuvent être exploités.

Les ressources documentaires

Les programmes de sciences physiques s'appuient sur quelques ressources documentaires spécifiques, telles que des articles de presse ou des fiches descriptives d'un phénomène ou d'un matériau. Mais considérant que les ressources en ligne étaient nombreuses, et accessible à tout enseignant disposant d'une connexion internet, elles ont été limitées au strict minimum.

Le numérique

Il en va de même du numérique. Très peu présent dans les programmes, il ne faudrait pas en déduire que son usage est déconseillé, bien au contraire. Mais dans le souci de proposer des programmes réalisables dans n'importe quelle école, même la moins bien dotée en matériel informatique, aucun contenu de ces programmes n'a été pensé comme étant dépendant de ressources informatiques.

4.5.2 Les sciences de la vie et de la Terre

1. Biologie et géologie

La biologie, du grec *bios* qui veut dire "vie" et *logos* qui signifie "discours", ouvre vers de nombreux domaines tels que l'anatomie, la physiologie, la botanique, l'ethnologie, l'évolution des espèces, la génétique.

Ainsi, l'enseignement des sciences de la vie permet d'acquérir des connaissances sur le vivant, d'adopter une hygiène de vie plus responsable (alimentation, pratique sportive, prévention des conduites addictives, sexualité) et de comprendre son environnement.

La géologie, du grec *gé* qui veut dire "terre" ouvre vers de nombreux domaines tels que la minéralogie, la tectonique des plaques, les risques sismiques et volcaniques, la paléontologie, la climatologie mais aussi l'histoire de la Terre.

L'étude de la géologie permet alors d'acquérir des connaissances dans le domaine des géosciences, de mieux appréhender les risques sismiques, volcaniques, climatologiques, de connaître les ressources minières et énergétiques exploitables par l'homme et de maîtriser le système climatique. La géologie rejoint la biologie en ce qu'elle permet de connaître l'histoire de la Terre mais aussi des autres planètes.

2. Un enseignement et des apprentissages à construire

Une approche pédagogique centrée sur les élèves

Chaque séance de sciences doit être l'occasion pour un élève d'être actif :

- à l'oral : participation active, exposés devant la classe, travaux de groupe, débat organisé
- à l'écrit : exercices d'application, analyse de résultats d'expériences, recherche documentaire, conception d'affiche pédagogiques
- en manipulant : travaux pratiques, dissections, élaboration de maquettes
- en explorant son environnement : sorties terrain, classe de mer, mise en place d'un potager, de zone de biodiversité.

L'enseignant, n'étant plus le seul détenteur du savoir, peut concentrer l'essentiel de son temps en classe à encadrer les élèves dans des activités. L'enseignant veille à modérer sa prise de parole au cours de la séance.

Les traces écrites coconstruites avec les élèves, les débats et les travaux de groupes favorisent l'implication des apprenants sur le temps de classe.

La démarche expérimentale ou scientifique

La démarche scientifique peut être structurée en plusieurs étapes : observation, questionnement (problème), hypothèse(s), expérience(s), résultats, interprétation, conclusion. Elle est au cœur de l'enseignement des sciences et suggère le questionnement à partir du réel.

Observation

L'enseignant privilégie un événement ou phénomène biologique ou géologique local ou en lien avec l'actualité. Le choix judicieux de l'objet d'étude permet de motiver les apprenants. Par exemple, dans le cadre de la séquence sur le volcanisme, il est pertinent de choisir une vidéo d'une éruption volcanique récente. Dans la séquence sur la croissance des végétaux chlorophylliens, l'enseignant peut choisir d'étudier des espèces visibles sur le chemin de l'école par les élèves. Enfin, pour l'étude du climat, un article de presse de la dernière COP (conférence des parties) peut s'avérer intéressant pour étudier le réchauffement climatique.

Questionnement

Cette phase qualifiée de problématisation est très importante pour amener les élèves à trouver du sens à leurs recherches. L'enseignant peut s'appuyer sur les questions formulées par les élèves. L'enseignant peut aussi retenir plusieurs problèmes qui seront répartis dans différents groupes de travail. Il est préférable de faire noter le problème sur le cahier de l'élève. [Exemple 1 : comment expliquer la remontée de magma au cours d'une éruption volcanique ? Exemple 2 : comment les végétaux chlorophylliens grandissent-ils ? Exemple 3 : comment expliquer les effets de l'alcool sur notre organisme ?]

Hypothèse

L'hypothèse est une proposition qui peut être validée ou invalidée par une expérience. L'enseignant doit partir du principe que toutes les hypothèses formulées clairement par les élèves sont recevables. Elles peuvent être notées au tableau (précédées du mot "Hypothèse") pour une meilleure visibilité de la démarche expérimentale. [Exemple : Hypothèse de Bastien : les végétaux chlorophylliens ont besoin de lumière pour se développer]. L'enseignant peut aussi laisser un groupe d'élèves travailler sur une

hypothèse farfelue et mener à bien leur expérience pour la valider ou non. [Exemple d'une hypothèse farfelue que pourraient proposer des élèves : les végétaux ont besoin de musique pour se développer].

Expérience

L'expérience peut être mise en œuvre en classe ou à la maison. La réalisation d'une expérience scientifique s'effectue en suivant un protocole. Une expérience peut être de différentes natures telles que la dissection, l'extraction d'ADN, l'observation microscopique, la modélisation ou des expériences numériques. L'expérience peut s'effectuer seul, en binôme ou en groupe. Il est cependant préférable de faire en sorte que chaque élève manipule les outils scientifiques.

L'enseignant sera particulièrement vigilant au maintien d'une ambiance de travail sereine et au respect des règles de sécurité (protections, hygiène). Le respect du protocole fourni peut faire l'objet d'une évaluation (mise en œuvre de l'expérience au cours de la séance, rédaction d'un compte rendu détaillé).

Enfin, certaines expériences peuvent être menées sur plusieurs jours voire plusieurs semaines (mise en germination de graines, élevage d'insectes...).

Résultats

Les résultats sont des données exploitables ou non obtenues à partir des expériences. L'enseignant peut choisir d'exploiter les résultats des élèves et/ou en avoir préparé d'autres pertinents en amont. Le partage des « bons » résultats obtenus par un groupe permet de valoriser le travail des élèves (exemple : photocopie d'un tableau de données établi par un groupe d'élèves). Fondamentalement, il n'existe pas de bons ou mauvais résultats en sciences. Des résultats peu probants peuvent faire l'objet d'une réflexion quant à la mise en œuvre du protocole. Selon le temps imparti à la démarche scientifique au cours de la séquence et selon le matériel disponible dans l'établissement, l'enseignant peut fournir un document expliquant l'expérience et fournissant les résultats.

Interprétation

L'interprétation vise à faire réfléchir les élèves sur l'expérience menée et les résultats obtenus qui sont mis en lien avec l'hypothèse de départ. Selon les résultats obtenus, l'hypothèse peut être alors validée ou invalidée.

Conclusion

La conclusion répond ou non au problème posé au départ.

La démarche scientifique peut être réalisée en intégralité ou en partie au sein d'une même séance. Elle peut aussi être menée en intégralité sur plusieurs séances tout au long de la séquence. La démarche expérimentale peut s'avérer chronophage, l'enseignant veille donc à une mise en œuvre non systématique.

Des compétences aux séances

Chaque séance de sciences expérimentales doit être l'occasion de faire travailler les élèves sur une ou de deux compétences. L'approche par compétences remplace la pédagogie par objectifs précédemment mise en œuvre dans les anciens programmes.

Au cours d'une séance, l'enseignant pourra par exemple faire progresser les élèves dans l'un des points suivants :

- établir un protocole expérimental ;
- réaliser un schéma fonctionnel (légendé et titré) ;
- concevoir un dessin d'observation (légendé et titré) ;
- mobiliser les ressources matérielles nécessaires pour exécuter une tâche précise ;

- rechercher et exploiter une ressource documentaire fiable et sourcée ;
- maîtriser les outils scientifiques des matériels d'observation et d'expérimentation ;
- interpréter un graphique ;
- réaliser la maquette d'une structure donnée ;
- savoir concevoir une coupe géologique d'un élément à l'échelle macroscopique ;
- observer et décrire un affleurement ;
- savoir interpréter et analyser une strate ;
- savoir lire une carte géologique ;
- savoir prendre le pendage et la direction ;
- savoir localiser un point et un affleurement sur une carte ;
- repérer et identifier les différentes espèces de son milieu (notamment les espèces endémiques) ;
- s'impliquer dans un projet de classe ;
- distinguer des exemples de l'impact de l'action humaine sur la biodiversité ;
- savoir comment adopter une attitude d'homme responsable dans sa vie quotidienne.

L'enseignant veillera à indiquer aux élèves par écrit en début de séance la ou les compétences visées à l'issue de l'heure de cours.

Un savoir-faire se travaille plusieurs fois au cours de l'année. L'enseignant peut aussi impliquer certains élèves pour aider leurs camarades. Par exemple, un élève qui maîtrise rapidement l'utilisation du microscope optique peut être amené à soutenir un camarade moins à l'aise.

Progression / programmation

Le programme de biologie et de géologie s'articule en trois grandes parties : le corps humain et la santé (7.1 ; 7.2 ; 7.3 ; 7.4 ; 8.1 ; 8.2 ; 8.3 ; 9.2), la planète Terre et notre environnement (7.5 ; 7.6 ; 7.7 ; 7.8 ; 8.6 ; 8.4 ; 8.5 ; 9.3 ; 9.4 ; 9.5), le vivant et l'action humaine (7.9 ; 7.10 ; 8.7 ; 8.8 ; 9.1 ; 9.6 ; 9.7 ; 9.8).

Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
7.1 Les muscles 7.2 L'appareil respiratoire	7.3 La digestion et la nutrition 7.4 Le système circulatoire	7.5 La Terre : une planète du système solaire 7.6 Les séismes 7.7 Le volcanisme 7.8 La tectonique des plaques	7.9 Biodiversité locale 7.10 Organisation du vivant
8.1 La reproduction humaine 8.2 Le système excréteur	8.4 Le sol : un milieu vivant 8.5 L'érosion du paysage	8.7 La reproduction des plantes à fleurs 8.8 Vers une agriculture raisonnée	8.6 La formation des roches sédimentaires 8.3 Le système osseux
9.2 Les microbes et le système immunitaire	9.1 Le système nerveux 9.6 La reproduction des plantes sans fleurs	9.3 L'histoire de la Terre 9.4 Le cycle de l'eau 9.5 Météo et climat	9.7 La localisation de l'information héréditaire 9.8 La transmission du patrimoine génétique

Chaque partie est abordée en 7^e, 8^e et 9^e année du fondamental. Les élèves peuvent conserver leur cahier au cours de ces trois années.

La progression annuelle doit être préparée avant ou au tout début de l'année scolaire avec un calendrier. La répartition des séquences sur l'année scolaire permet à l'enseignant de s'assurer de l'étude en classe de l'ensemble du programme.

L'enseignant peut aussi moduler cette proposition de progression en fonction du matériel scientifique disponible. Il est à noter que les parties plus macroscopiques et moins complexes sont étudiées en 7^e année. Les contenus abordés en 9^e année nécessitent un bagage scientifique et permettent la préparation au secondaire.

Concevoir une séquence

Pour concevoir une séquence, l'enseignant cible une unité d'apprentissage. Les deux questions que l'enseignant doit se poser :

- qu'est-ce que mes élèves doivent-ils maîtriser à l'issue de la séquence ?
- que doivent-ils retenir à l'issue de la séquence ?

Une séquence peut se découper en 2 à 6 séances. L'enseignant doit veiller à une progressivité dans l'étude des notions et éviter une redondance dans les méthodes pédagogiques employées. A l'issue de la séquence, l'enseignant pourra évaluer les élèves sur la maîtrise des compétences travaillées. La finalité de la séquence doit être pensée avant l'élaboration de l'ensemble des séances.

→ Voir les séquences sur le système solaire, l'alimentation ou l'organisation du vivant rédigées lors de la révision des programmes de 7^e année.

Concevoir une séance et la mettre en œuvre

Une séance constitue 1 heure de cours de sciences. Globalement, une séance peut se découper en 3 temps :

- 1) Après l'accueil des élèves et le silence dans la classe, l'enseignant consacre les 5 à 10 premières minutes de la séance à lancer la séance.
Exemple : brainstorming sur la place de la Terre dans le système solaire. Les élèves répondent et l'enseignant note des éléments au tableau.
- 2) A l'issue de ce temps commun, l'enseignant annonce le travail attendu pendant les 30 à 40 prochaines minutes.
Exemple : recherche documentaire par groupes sur une planète ; dissection d'un lapin ; observation de différentes roches à la loupe ...
- 3) Les 10 dernières minutes de la séance seront consacrées à la mise en commun et à la rédaction du bilan dans le cahier (trace écrite). L'enseignant peut utiliser son bilan préparé en amont de la séance ou s'appuyer sur les éléments fournis par les élèves.

3. Des outils, des supports et des ressources

L'enseignant doit veiller à faire utiliser des outils scientifiques aux élèves. L'utilisation du microscope optique à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire est à privilégier. L'enseignant s'appuie sur des

fiches techniques pour bien expliquer aux élèves l'utilisation du microscope optique (voir les annexes des séquences livrées).

Il ne faut pas hésiter à utiliser également le matériel disponible : cartons, plastiques, papier pour la conception de maquettes, récupération de graines, pots de multiples dimensions pour des expériences de germination, abats et têtes de poisson pour les dissections ...

Lors des séances, l'enseignant varie les supports pédagogiques : planches anatomiques, tableau noir, télévision, sortie terrain, vidéo-projection, posters, ouvrages, photographies. Il est à noter que le vidéoprojecteur permet l'utilisation de documents de natures variées et notamment des vidéos.

L'enseignant peut demander aux élèves d'apporter de la documentation personnelle d'une séance à l'autre. Il faudra toujours être vigilant sur les sources des informations.

Un enseignant de biologie et de géologie se doit d'être au courant de l'actualité. Les documents utilisés en classe doivent être récents. Par exemple, privilégier un sujet d'actualité sur la greffe de cœur pour amorcer l'étude de la circulation sanguine, ou encore les dernières photographies d'un robot sur Mars pour étudier cette planète.

Certains enseignants utilisent de façon professionnelle les réseaux sociaux pour une veille sur des sujets étudiés en classe.

4. Les élèves dans leur environnement : vers un citoyen responsable

Les sciences expérimentales constituent une discipline privilégiée pour impliquer les élèves dans des actions de protection de l'environnement. En lien avec le profil de sortie, l'enseignement des sciences doit développer une pensée complexe des élèves concernant la vie humaine sur Terre et ses conséquences sur l'environnement.

Concrètement, l'enseignant peut proposer des projets à mener avec la classe sur plusieurs semaines :

- favoriser la biodiversité locale près de l'école : construction d'hôtel à insectes, de nichoirs, d'abris pour animaux, plantes hôtes pour papillons ;
- produire des aliments à l'école : coin potager, élevage, transformation alimentaire (pain, yaourt) ;
- recyclage de différentes matières : mise en place d'un composteur, utilisation de plastique pour créer des œuvres, land art, pesée des déchets alimentaires de la cantine, propreté des locaux ;
- économie des énergies : mesure des consommations d'eau et d'électricité, réalisation de collecteurs d'eau, d'éoliennes.

Ces intentions et projets peuvent faire l'objet d'une communication réalisée par les élèves : exposition d'affiches explicatives sur les enjeux ciblés, sondages auprès des élèves, distribution de documents aux autres classes.

Des éco-délégués volontaires peuvent constituer une commission mêlant élèves, enseignants, personnels, direction pour engager des projets de développement durable à long terme au sein de l'établissement.

L'enseignant peut inviter des professionnels spécialistes pour échanger avec les élèves sur certains sujets. Par exemple, un éleveur peut venir présenter son travail ou faire visiter son élevage ; un technicien d'une

station d'épuration peut venir présenter le traitement de l'eau ; un guide naturaliste peut venir expliquer le cycle de vie de différentes espèces.

Le recours à des sites naturels proches est préférable à des lieux trop éloignés. Exemples : le parc Macaya, le parc national Los Haitises ou le parc naturel Quisqueya.

5. Évaluer

L'enseignant planifie les moments d'évaluation ainsi que les moyens en lien avec les apprentissages visés en s'assurant que les critères de performance (savoir, savoir-faire, savoir-être) sont évalués.

Au début de la séquence, l'enseignant prévoit une évaluation diagnostique pour situer l'élève et propose au besoin des activités de mise à niveau.

Au cours des différentes séances, l'enseignant élabore un plan d'évaluation formative en aide à l'apprentissage pour chaque compétence. Il choisit ou élabore ses outils d'évaluation qui peuvent être informels ou formels.

En fin de séquence ou en période d'évaluation d'Haïti, il tient compte de la validité, la fiabilité et de la pertinence des épreuves. L'évaluation portera à la fois sur les ressources et sur les compétences. L'évaluation des ressources vise les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Quant à l'évaluation des compétences, elle se fait à travers des situations complexes comportant :

- des informations précises (relatives au type de production attendu) ;
- les ressources à mobiliser (internes et externes) ;
- les conditions de réalisation.

6. Les ressources du numérique

Comme les enseignants, les élèves peuvent avoir facilement accès aux ressources proposées en ligne. L'enseignant formé est capable de mesurer la fiabilité des informations recueillies sur un sujet. C'est sur ce point que doit porter l'effort pour former des élèves ayant une vigilance sur la source de leurs informations. Ce regard critique nécessaire permettra de former des citoyens éclairés.

Pour construire ses séquences, l'enseignant s'appuiera sur des sites officiels reconnus et des médias établis. Quelques exemples de sites avec des ressources exploitables en classe :

Biologie	Géologie
-----------------	-----------------

Inserm https://www.inserm.fr/ Inrae https://www.inrae.fr/ CNRS http://www.cnrs.fr/ Ifremer https://www.ifremer.fr/ Planet Vie https://planet-vie.ens.fr/ Université d'Haïti https://ueh.edu.ht/ Magazine Pour La Science https://www.pourlascience.fr/ Fondation La Main à la Pâte https://www.fondation-lamap.org/ http://teh.fondation-lamap.org/teh/ Expériences faciles https://kidiscience.cafe-sciences.org Parc naturels de Quisqueya https://parcnaturelquisqueya.com/	Bureau des mines et de l'énergie http://www.bme.gouv.ht/ BRGM https://www.brgm.fr/ CNES https://cnes.fr/fr NASA https://www.nasa.gov/ Planet Terre https://planet-terre.ens-lyon.fr/ NOAA https://www.noaa.gov/ Chaîne Sous nos pieds https://www.youtube.com/c/SousNosPieds Microscope polarisant https://geologie.discip.ac-caen.fr/Micropol/index.html Tectoglob https://cosphilog.fr/tectoglob3d/
---	--

L'enseignant pourra aussi utiliser des sites internet éducatifs comportant des animations numériques qui pourront se substituer ponctuellement à des observations sur le vivant.

Par exemple, dans le cas d'une classe à très fort effectif, les ressources du site <https://www.reseau-canope.fr/corpus/> peuvent être précieuses pour l'étude du corps humain.

L'utilisation de la vidéo ou des ressources numériques ne doit cependant pas durer toute la séance. Une vidéo de 5 minutes en temps d'accroche en début de séance ou en bilan en fin de séance peut s'avérer efficace pédagogiquement.

Des logiciels gratuits en ligne ici : <https://cosphilog.fr/>

De nombreux sites internet couvrant les notions de biologie et de géologie sont aussi accessibles à cette adresse : <http://www.pearltrees.com/t/sciences-terre-academie-rennes/continue-pedagogique/id30474159>

7. Enjeux interdisciplinaires

Comme évoqué dans les programmes de sciences expérimentales, les enseignants peuvent mener des projets interdisciplinaires qui donneront davantage de sens aux apprentissages des élèves. Cette vision plus large de la discipline offrira un regard plus moderne et ancré dans le devenir des élèves.

Quelques exemples peuvent être retenus ici :

- Éducation à la santé : pratique sportive, alimentation équilibrée, dopage (EPS-biologie)
- Préservation de l'environnement : érosion des paysages, pollution des sols (géographie – géologie)
- Vie extraterrestre : étude des exoplanètes (physique-biologie)
- Développement économique et risque sismique (économie – géologie)

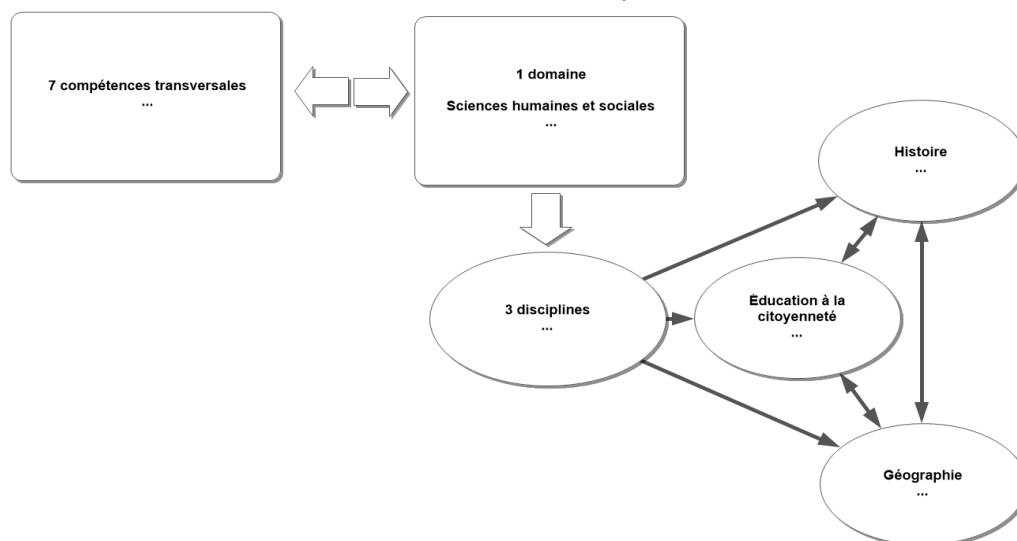
4.6 Mettre en place des situations d'apprentissage en sciences humaines et sociales

4.6.1. Les sciences humaines et sociales, un programme et trois disciplines

Un programme et trois disciplines interreliées

Le domaine des sciences humaines et sociales associe trois disciplines, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté (schéma 1). Le programme est organisé autour de l'acquisition croisée de compétences à dimensions éthique et civique et de compétences à dimensions scientifique et cognitive. Il s'agit donc, en réponse au profil de sortie du fondamental, de construire progressivement, dans l'interactivité, une pensée critique des connaissances validées par la recherche scientifique alliée à des attitudes, un comportement et une pratique individuels et sociaux, conscients et respectueux de l'identité et de l'altérité.

Schéma 1. Un domaine et trois disciplines interreliées



La lecture et la mise en œuvre du programme nécessite donc la prise en compte permanente des points suivants :

- L'acquisition des compétences procède par renforcement et approfondissement progressif, ce qui implique, pour l'enseignant, dans la mise en activité des élèves, une attention particulière et permanente d'une part à la mise en œuvre de situations d'apprentissage ouvertes, d'autre part aux correspondances tissées entre les espace-temps du point de vue de chacune des trois disciplines.
- L'acquisition des connaissances n'est pas cumulative. Les élèves sont acteurs de leurs connaissances, ils les construisent, comme ils construisent leurs savoir-faire et leur savoir-être, dans une démarche critique de questionnement, de recherche documentaire et de mise en réseau à différentes échelles temporelles et spatiales. La création de situations d'apprentissage pour un élève acteur suppose la modification de la place et du rôle du professeur, dont l'action n'est plus de

transmettre des connaissances, mais d'organiser et de conduire cette construction dans l'attention aux stratégies individuelles et collectives.

Le questionnement géographique, historique et éthique au quotidien sur les réalités sociales, leur interprétation sont la base de l'acquisition et de la maîtrise progressives des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être. Ils peuvent être menés sur tout objet (un paysage, un monument, une date, un personnage, un lieu de mémoire, un objet du quotidien, un texte, un nom de lieu ou de rue...), toute représentation et pratique sociales et culturelles (une œuvre d'art ou une œuvre littéraire, une chanson, une photographie, un documentaire, un « docu-fiction » ou un film, une carte, un billet de banque, une commémoration, un lieu de mémoire, une fête, une recette de cuisine...). Quand cela est possible, la sortie sur le terrain en géographie (l'observation et le croquis de la rue, du quartier, de l'arrière-plan naturel de la ville), la visite d'un monument, d'un quartier, comparés à leurs représentations dans des documents anciens, la visite d'un musée sont d'excellentes bases de questionnements croisés sur l'organisation spatiale et les traces des sociétés passées.

L'histoire

Science sociale à visée de vérité, l'histoire étudie le rapport social au temps, la façon dont les sociétés appréhendent et construisent leur passé, leur présent et leur futur. Le programme d'histoire est nécessairement un hybride entre la recherche historique, sa communication scientifique et de vulgarisation, et les exigences pratiques et éthiques de la formation du citoyen. N'importe quel objet du quotidien (de la vaisselle, un vêtement..., voir par exemple les émissions de Patrick Boucheron, *Faire l'histoire* ? [<https://www.arte.tv/>]) lorsqu'il est questionné de façon appropriée est source d'histoire.

La géographie

La géographie est une science et une pratique sociales qui ont pour objet l'espace comme dimension de la vie sociale et son aménagement. Elle étudie les caractéristiques et les interfaces du social dans son rapport au monde physique et biologique. S'appuyant sur la recherche et la géographie appliquée, sur la maîtrise des outils de communication visuelle, le programme est construit autour de l'exercice du regard pour questionner et interpréter l'espace social et y agir en citoyen. N'importe quel objet du quotidien (de la vaisselle, un vêtement...), lorsqu'il est questionné de façon appropriée, par exemple à partir d'une étiquette ou d'un emballage (origine géographique de la matière première, lieux et conditions de production, lieux de consommation à partir des langues de l'emballage...) est source de géographie.

L'éducation à la citoyenneté

Contrairement aux deux autres disciplines, pour lesquelles le programme tente de concilier la recherche et les exigences scolaires, le programme d'éducation à la citoyenneté n'est pas lié à un domaine de recherche spécifique, même s'il emprunte à de nombreuses disciplines universitaires (droit, économie, psychologie, sociologie, philosophie...). Son objectif, plus transversal, est de participer à la formation de la personnalité individuelle et sociale et à la définition des valeurs et des principes, des droits et des devoirs qui fondent le vivre ensemble et le bien commun. L'éducation à la citoyenneté est une pratique du quotidien.

Des enjeux didactiques à un et à trois

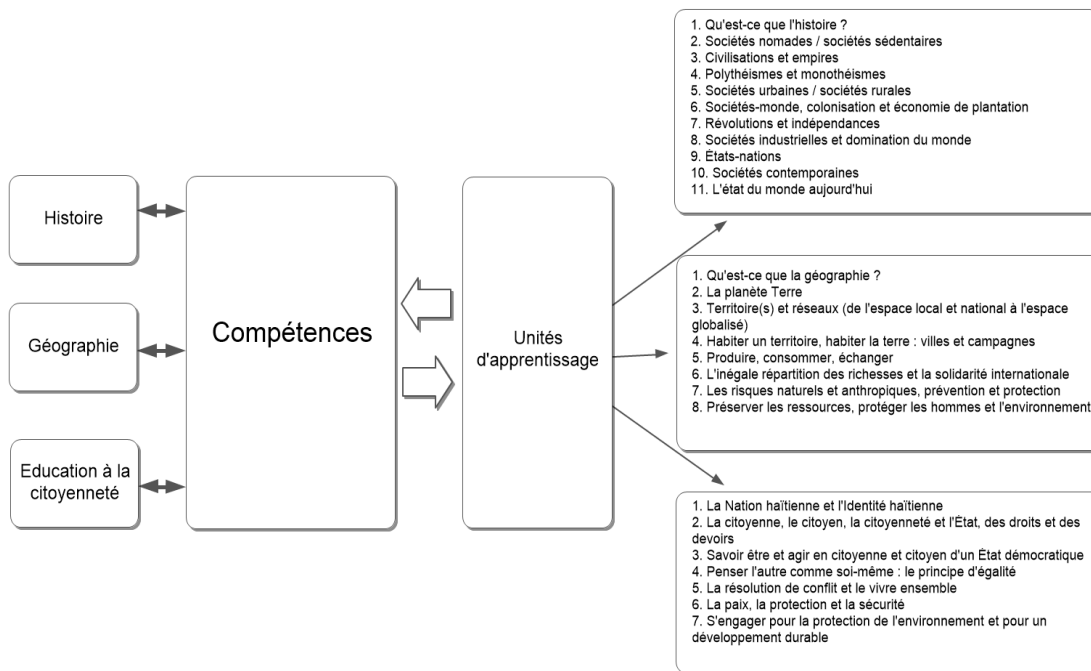
Supports de la conscience et de l'insertion sociale dans le temps et l'espace, les trois disciplines participent à la formation de l'esprit critique et de la capacité à raisonner sur les réalités sociales en aiguissant la curiosité, en donnant sens, dans ses continuités et ses changements, à la société dans laquelle vivent les élèves. En participant à la formation d'un imaginaire de la société prenant en compte le proche et le lointain, le présent et les temps autres, elles ouvrent l'esprit à l'altérité et à la tolérance.

4.6.2 Un enseignement et des apprentissages à construire

Une approche pédagogique centrée sur les élèves

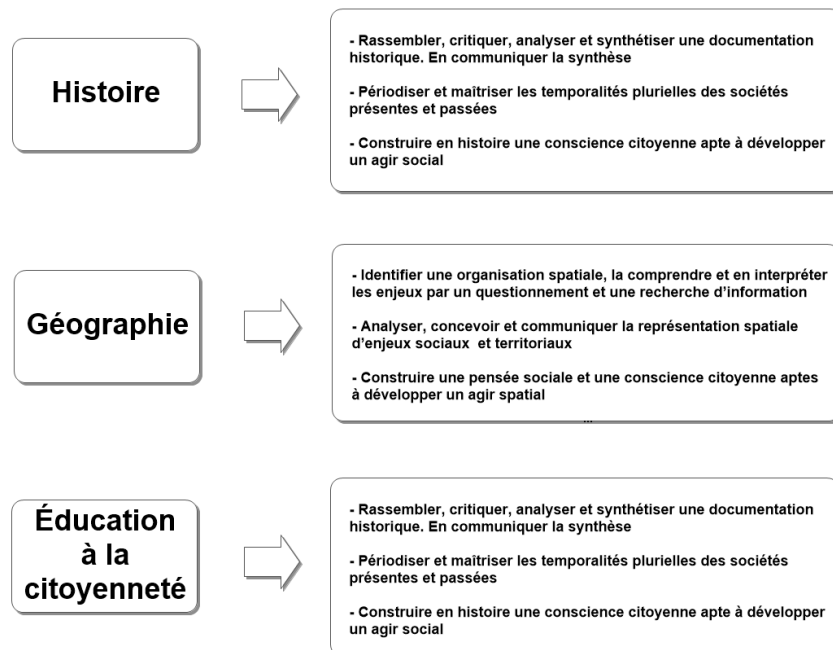
En centrant le programme sur l'auto-construction par les élèves des compétences dans les trois disciplines, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, il s'agit pour le professeur de changer de perspective pour mettre en œuvre un processus continu d'approfondissement et de complexification dans l'acquisition par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Le programme du domaine des sciences humaines et sociales est organisé selon une trilogie : Compétences / Unités d'apprentissage / Séquences (schéma 2).

Schéma 2. Des compétences aux unités d'apprentissage, un jeu de correspondances interreliées

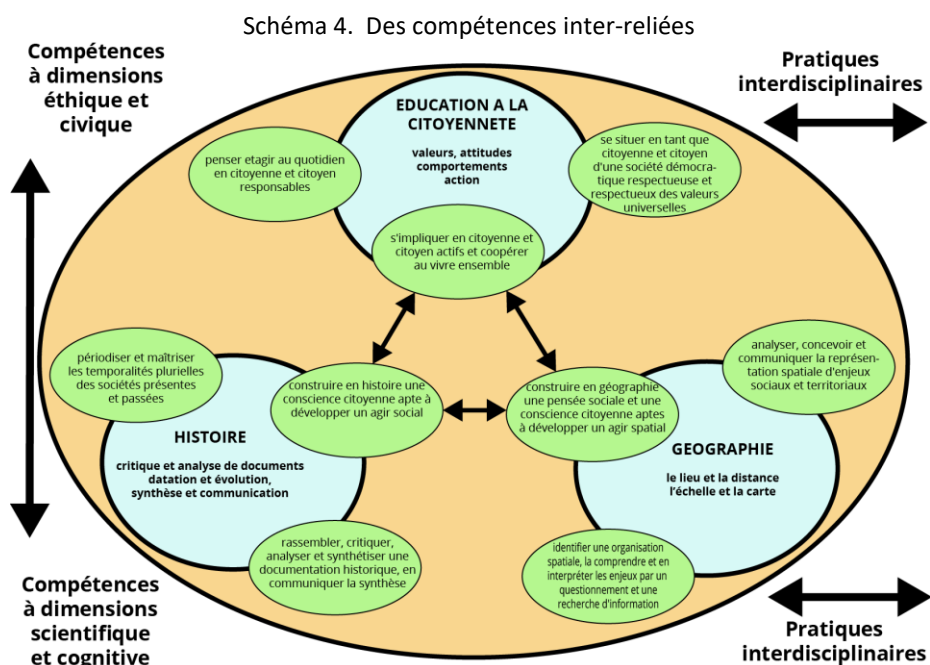


Neuf compétences, trois pour chaque discipline, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, en constituent l'entrée et la base (schéma 3).

Schéma 3. Les compétences dans le domaine des sciences humaines et sociales.



Ces compétences se répondent et interagissent tout au long du cycle 3 du fondamental (schéma 4).



Les contenus thématiques du programme (les unités d'apprentissage) sont conçus comme un ensemble de focalisations mettant en jeu une ou plusieurs composantes de ces compétences. Ces focalisations se répondent et interagissent aussi tout au long du cycle 3 du fondamental.

Ainsi une situation d'apprentissage mettant en œuvre une activité de recherche et de traitement de l'information (par exemple sur la spécificité de la « néolithisation » des Antilles ou sur l'interprétation des objets des sociétés autochtones dispersés dans les collections des musées du monde) trouvera-t-elle un écho en 7^e année en histoire dans l'analyse filmique de documentaires et de docu-fictions, en 8^e et en 9^e année dans la critique et l'interprétation de textes ethnographiques ou philosophiques et de représentations iconographiques, en éducation à la citoyenneté dans la construction d'un argumentaire sur la préservation du patrimoine, en géographie dans une cartographie internationale de la circulation des biens culturels ou du commerce mondial des plantes dont la domestication a été réalisée en Amérique du Sud et dans les Caraïbes.

Une démarche en sciences humaines et sociales et aussi quelque peu interdisciplinaire

Ces neuf compétences, liées aux sept compétences transversales, le sont aussi entre elles, selon les activités d'apprentissage et les thèmes abordés.

Par exemple, en histoire, dans une séquence sur les sociétés nomades et les sociétés sédentaires qui interroge, entre autres, le peuplement de la terre par l'Homo sapiens et les hybridations entre les sociétés de chasseurs-pêcheurs-cueilleurs et les sociétés de pasteurs et de cultivateurs, le professeur mobilisera en histoire la construction des trois compétences, mais aussi des compétences en géographie, notamment autour de la cartographie et des compétences en éducation à la citoyenneté, notamment autour de la préservation et de la promotion du patrimoine haïtien. Dans des séances spécifiques, il créera les conditions pour faire émerger les représentations des élèves sur des populations que nous ne connaissons qu'à travers les hypothèses formées sur les fouilles archéologiques et les artefacts qu'elles produisent, les fossiles humains et les collections de musées dispersées à travers le monde. S'appuyant sur les documents archéologiques et les restitutions, il proposera aux élèves, dans une interaction constante, des activités de recherche et de traitement d'une information complexe, aidant à développer la capacité à interroger la fiabilité de celle-ci, à travers, entre autres, la critique externe d'un document iconographique ou l'analyse filmique d'un documentaire ou d'un « docu-fiction ». Par la création des conditions d'un questionnement et d'une recherche interactive sur la base de situations-problèmes ou de réalisation de tâches centrées sur le traitement de l'information, le rôle du professeur est surtout d'enclencher et de guider les élèves dans leurs tâtonnements, leurs hésitations, dans la critique d'explications trop évidentes, de les aider à organiser et à formuler la production de sens en retravaillant et en diversifiant leurs questions aux documents : par exemple, pourquoi dans les processus dits de néolithisation, certaines sociétés pratiquent-elles la céramique avant la culture des céréales, d'autres simultanément ; pourquoi, dans les processus de domestication des plantes et des animaux, certains sites montrent-ils un décalage de plusieurs millénaires entre les activités pastorales et les activités agricoles ; comment expliquer la présence sur certains sites de traces de domestication de plantes et d'animaux qui n'existent pas à l'état sauvage dans la région ?

En géographie, dans une séquence sur les représentations de la terre qui mobilise de façon différenciée l'acquisition progressive des trois compétences, le professeur mettra en œuvre des activités d'apprentissage où l'exploration, la recherche, la confrontation argumentée des points de vue, la communication permettront aux élèves d'élaborer peu à peu leur propre interprétation de la carte comme image du monde à différentes fonctions : localiser, s'orienter, voir, découvrir, communiquer, décider, dominer, rêver. Dans une séquence sur la lecture et l'interprétation géographique du paysage, le professeur, à travers l'organisation d'une séance d'observation, de prise de vue, de réalisation de croquis, mise en relation avec une carte topographique, une photographie aérienne, une image satellite, l'utilisation critique d'un site de cartographie en ligne avec ou sans « street view » conduira les élèves à développer une pensée spatiale du complexe où le sens se construit, contre l'évidence, dans le croisement des échelles, du local au mondial.

Dans une séquence d'éducation à la citoyenneté sur l'identité haïtienne, comme dans les séquences d'histoire (questionner les objets du quotidien à différentes échelles temporelles et spatiales) et de géographie (lire les paysages de l'environnement immédiat, interpréter l'organisation territoriale que le découpage spatial donne à voir), le professeur met en situation le regard des élèves pour les rendre curieux du quotidien, pratiquer le doute heuristique, développer des attitudes, des comportements, agir en citoyen conscient et impliqué, à partir de la présence du drapeau national lors d'une cérémonie officielle, de sa couleur, ou simplement d'un nom de rue.

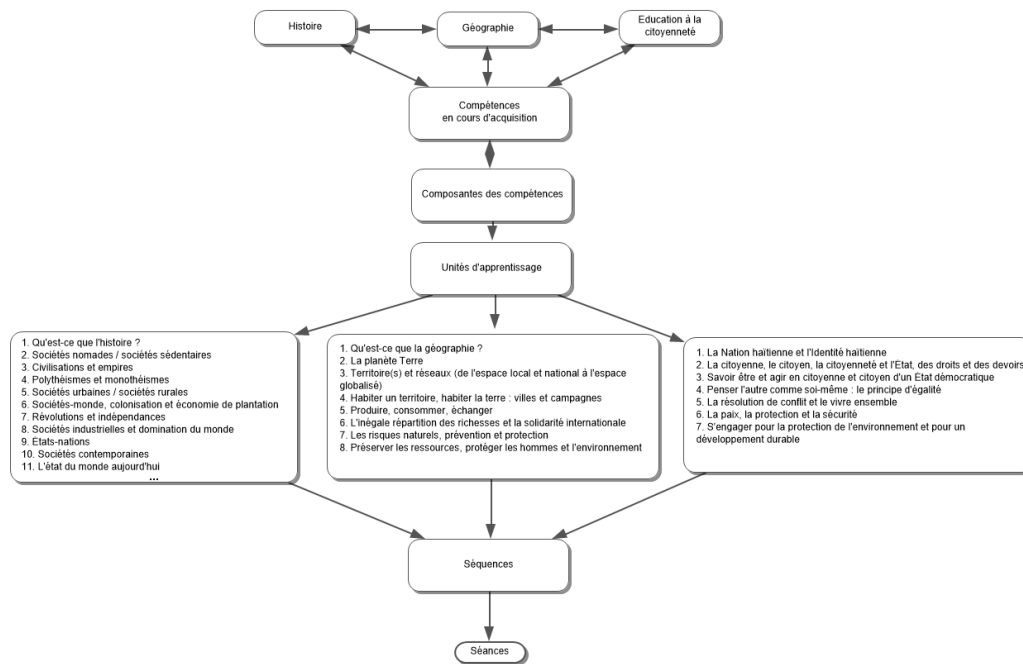
De la même façon, ces compétences entrent en dialogue permanent avec les compétences et les contenus des autres disciplines. Pour ne prendre que quelques exemples :

- Établir une position sur le terrain, lire et interpréter un paysage en géographie, le photographier, en réaliser un croquis selon un point de vue plan ou perspectif, une maquette, en lire ou en rédiger une description, cartographier l'organisation spatiale du lieu en croisant des couches de données, en questionner les traces laissées par les sociétés passées..., requièrent des compétences croisées en géographie et en histoire, autant qu'en français et en créole, en littérature et en arts (pratique et histoire des arts), en mathématiques, en sciences expérimentales et en sciences de la vie et de la Terre, en éducation physique et sportive, en ITAP et en informatique.
- Réfléchir sur les temporalités d'une société passée, les régimes d'historicité, construire une chronologie à partir d'un questionnement présent, rassembler un corpus documentaire, mener l'étude critique d'un texte ou d'une image en histoire mobilisent des compétences tout aussi entrecroisées.
- Réfléchir sur l'éthique de l'utilisation et de la communication de l'information engage tout autant sur des compétences spécifiques de différentes disciplines.

Des compétences aux séances

La maîtrise des compétences se développe, à travers un certain nombre de composantes, en approfondissement progressif appuyé sur les unités d'apprentissages déclinées en séquences, elles-mêmes déclinées en séances (schéma 5).

Schéma 5. Des compétences aux séances

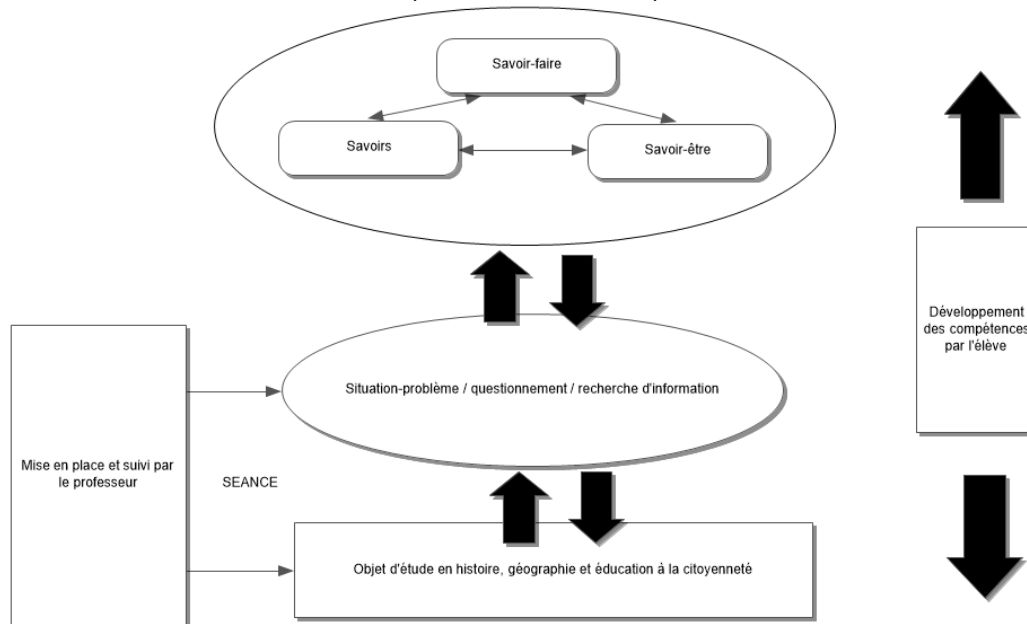


Les contenus thématiques du programme, organisés en unités d'apprentissage, sont répartis et se croisent sur les trois années du cycle 3 du fondamental (11 en histoire, 8 en géographie et 7 en éducation à la citoyenneté). Une unité d'apprentissage peut être :

- spécifique à une année avec des échos et des correspondances dans les autres années qui sont autant de préinvestissements ou de réinvestissements, par exemple en histoire, l'unité d'apprentissage 2 sur les sociétés de chasseurs-cueilleurs et d'agriculteurs-éleveurs et les migrations des sociétés dites préhistoriques en 7^e année trouve des échos en 9^e année dans l'étude des débats du XIX^e siècle sur les races ou celle des enjeux, politiques, économiques, culturels, que représentent les collections des grands musées internationaux au regard des patrimoines nationaux.
- présente sur plusieurs années, sous forme de développement et d'approfondissement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, par la modification du questionnement, la variation du point de vue ou le changement d'échelle temporelle ou spatiale sur un même objet, par exemple en géographie l'unité d'apprentissage 6 sur l'inégale répartition des richesses et la solidarité internationale se développe sur les trois années depuis l'étude de l'occupation du sol en Haïti en 7^e année jusqu'à celle des réfugiés et des migrations de population liées aux inégalités de développement et aux conflits armés en 9^e année, en passant par l'accès de la population aux ressources de base sur le territoire haïtien et dans la Caraïbe en 8^e année.

Si la démarche de transmission n'est pas exclue - le professeur peut à tout moment proposer un récit ou une explication -, il s'agit surtout pour le professeur de mettre en place les conditions d'un développement autonome, collectif et individuel, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, d'accompagner et d'aider à leur construction progressive (schéma 3).

Schéma 6. Des compétences à la mise en place des séances



Progression / programmation

Le schéma 1 présente les principales composantes des compétences à développer au cycle 3 du fondamental, les tableaux 1 les précisent pour concevoir une programmation souple et adaptée à l'environnement local des unités d'apprentissages en fonction de la maîtrise progressive des compétences. Il s'agit donc dans la conception d'une programmation annuelle et pluriannuelle d'aller des compétences vers les contenus et non l'inverse en adaptant les contenus, en faisant varier le nombre de séances au sein des séquences, dans une démarche et un processus graduels et non cumulatifs, attentifs à la progression des élèves, à la différenciation et aux élèves aux besoins éducatifs particuliers.

Tableau 1.1. De la progressivité dans le développement des compétences en histoire

Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique, en communiquer la synthèse.	Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passées	Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social
- questionner le passé à partir du présent et le présent à partir du passé - rassembler et authentifier une documentation susceptible de répondre au questionnement - dater, critiquer, analyser, comparer les documents pour construire un récit argumenté à visée de vérité sur les sociétés passées et présentes et leurs évolutions	- interroger les réalités sociales dans leurs temporalités plurielles propres : durées, continuités, changements - établir des repères temporels pour comprendre et signifier la synchronie, la continuité et le changement des réalités sociales	- prendre conscience de la complexité des sociétés - construire par la démarche historique une conscience et une identité attentives à l'altérité et respectueuses du bien commun - construire par la démarche historique une pensée critique attentive au rôle des acteurs individuels et collectifs dans les dynamiques sociales

- raisonner dans le temps pour donner du sens aux actions des acteurs, aux faits historiques, aux changements sociaux	- comparer des réalités sociales synchroniques et diachroniques	- s'impliquer et agir en citoyennes et citoyens responsables
---	---	--

Tableau 1.2. De la progressivité dans le développement des compétences en géographie		
Identifier une organisation spatiale, la comprendre et en interpréter les enjeux par un questionnement et une recherche d'information	Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux	Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial
- observer les paysages et les différentes réalités spatiales, les questionner, identifier des unités qui font sens, les nommer, les localiser - croiser différentes échelles pour en dégager une connaissance documentée et opérationnelle sur l'organisation du territoire, ses dynamiques, ses enjeux comme espace social et les relations qu'il entretient avec d'autres territoires - construire des systèmes d'interprétation et les communiquer	- se repérer, identifier et localiser les éléments d'une organisation spatiale, croiser les échelles pour l'interpréter - lire, analyser, maîtriser la carte comme image du monde à un moment donné pour en comprendre les fonctions et les défis - maîtriser la construction cartographique, manuelle et automatique, pour voir, découvrir, communiquer, décider ou faire rêver	- penser les interactions spatiales au sein et entre les collectivités humaines, et les interactions spatiales entre les collectivités humaines et leur environnement pour s'impliquer et agir

Tableau 1.3. De la progressivité dans le développement des compétences en éducation à la citoyenneté		
Se situer en tant que citoyenne et citoyen d'une société démocratique, respectueuse et respectueux des valeurs universelles	Penser et agir au quotidien en citoyenne et citoyen responsables	S'impliquer en citoyenne et citoyen actifs et coopérer au vivre ensemble
- concilier les intérêts individuels et collectifs et construire une culture de la paix et de la solidarité, dans une acceptation et une perception de l'altérité comme richesse - construire et valoriser l'identité personnelle et collective dans un vouloir vivre ensemble et un partage des biens communs - se situer et agir en citoyen responsable, conscient et respectueux des droits et des devoirs de l'individu et de la personne - pratiquer au quotidien les valeurs démocratiques et prendre position en faveur de leur respect	- être attentif aux paroles, aux attitudes et aux actes dans le développement harmonieux de toutes les dimensions de la personnalité - s'engager au quotidien dans la lutte contre les discriminations - participer à la vie démocratique dans la cité	- participer à la construction d'un vivre ensemble reposant sur les valeurs démocratiques d'une culture de la paix, de la justice et de la solidarité - s'impliquer dans la cohésion sociale et le partage de la culture commune - s'impliquer dans la lutte pour la préservation de l'environnement dans une perspective de développement durable

Concevoir une séquence

Identifiée au sein des unités d'apprentissages par un contenu spécifique (tableau 2), la séquence est structurée à partir des compétences à développer selon une progression annuelle et pluriannuelle (compétences à maîtriser en fin de cycle).

Tableau 2. Les unités d'apprentissage

Histoire	Géographie	Éducation à la citoyenneté
1. Qu'est-ce que l'histoire ? 2. Sociétés nomades / sociétés sédentaires 3. Civilisations et empires 4. Polythéismes et monothéismes 5. Sociétés urbaines / sociétés rurales 6. Sociétés-monde, colonisation et économie de plantation 7. Révolutions et indépendances 8. Sociétés industrielles et domination du monde 9. États-nations 10. Sociétés contemporaines 11. L'état du monde aujourd'hui	1. Qu'est-ce que la géographie ? 2. La planète Terre 3. Territoire(s) et réseaux (de l'espace local et national à l'espace globalisé) 4. Habiter un territoire, habiter la terre : villes et campagnes 5. Produire, consommer, échanger 6. L'inégale répartition des richesses et la solidarité internationale 7. Les risques naturels, prévention et protection 8. Préserver les ressources, protéger les hommes et l'environnement	1. La Nation haïtienne et l'identité haïtienne 2. La citoyenne, le citoyen, la citoyenneté et l'État, des droits et des devoirs 3. Savoir être et agir en citoyenne et citoyen d'un État démocratique 4. Penser l'autre comme soi-même : le principe d'égalité 5. La résolution de conflit et le vivre ensemble 6. La paix, la protection et la sécurité 7. S'engager pour la protection de l'environnement et pour un développement durable

La détermination d'une séquence, fondée parallèlement sur une recherche documentaire du professeur, se fait donc d'abord dans la compatibilité entre une ou plusieurs composantes d'une ou plusieurs compétences dont il s'agit d'initier la maîtrise, d'en développer, d'en approfondir ou d'en complexifier l'acquisition en cours, et un contenu disciplinaire.

Par exemple en géographie, le choix d'une séquence sur la représentation de la terre s'inscrit dans le développement de compétences sur la lecture, l'interprétation et la construction de la carte, ainsi que dans le développement des compétences sur l'orientation. La séquence se structurera de la familiarisation aux représentations (système graphique et ses composantes, variables visuelles) au questionnement de celles-ci (par exemple le passage du rond au plat, du globe au planisphère ou à la mappemonde, les coordonnées géographiques), au choix de la pertinence des catégories de cartes selon la fonction qui leur est attribuée (localisation, déplacement, communication d'une information...), la portion et le contenu d'espace représenté.

En histoire, le choix d'une séquence sur l'évolution des hominidés et plus particulièrement d'*Homo sapiens* s'inscrit dans le développement de compétences sur le questionnement, l'interprétation et la mise en relation de traces (fossiles, collections muséales), sur les datations relatives et absolues, sur l'authentification, l'analyse et la critique documentaires (par exemple l'analyse d'images de restitution, l'analyse filmique de documentaires ou de docu-fictions).

En éducation à la citoyenneté, le choix d'une séquence sur l'État, la nation et l'identité haïtiennes s'inscrit dans le développement de compétences sur la lecture de l'image (par exemple l'analyse de symboles).

La primauté à la maîtrise progressive des compétences ouvre donc une grande flexibilité dans le choix du contenu qui peut ainsi être orienté vers les ressources locales tout en s'adaptant aux conditions réelles

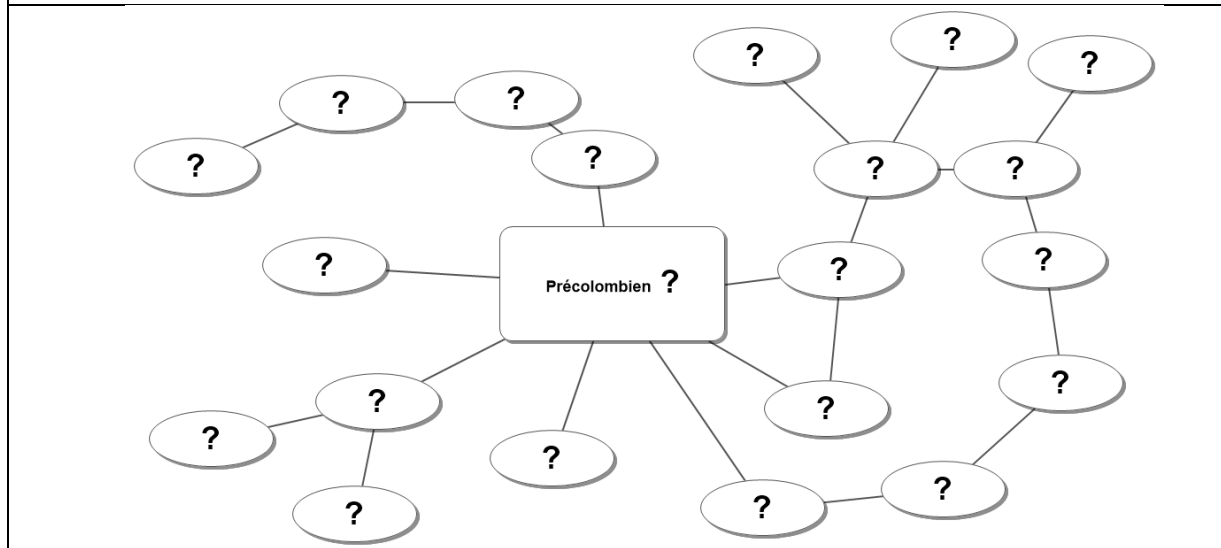
d'enseignement - le regard exercé au questionnement de l'environnement quotidien comme objet d'étude - à la différenciation et aux élèves aux besoins éducatifs particuliers. Cette primauté donnée aux compétences invite à considérer tout objet de l'environnement local (un paysage, une rue, un bâtiment, un objet de musée ou du quotidien, une œuvre d'art, une date, une commémoration...) comme support d'un questionnement historique ou géographique. Par exemple une simple tasse à café devient, à différents moments du cycle 3, dans les trois disciplines et quelques autres, la clé d'interrogations sur l'origine des plantes et leur domestication, l'invention et la diffusion de la céramique, les cultures coloniales et l'esclavage, les habitudes de consommation et la publicité, les échanges inégaux et le commerce équitable.

Cette primauté invite aussi à tisser entre les unités d'apprentissage et jusque dans les contenus des séances des correspondances entre les trois disciplines, à multiplier les réinvestissements et à varier les points de vue : utilisera-t-on la même projection (cylindrique, conique, azimutale, polyédrale ; équidistante, conforme, équivalente, compensée), appliquée sur le même point ou la même tangence pour comprendre le passage du rond au plat, représenter un voyage ou une course autour du monde, les voyages de conquête des Européens, la population mondiale, l'indice de développement humain, les flux de migrants et de réfugiés ou les processus d'intégration régionale ?

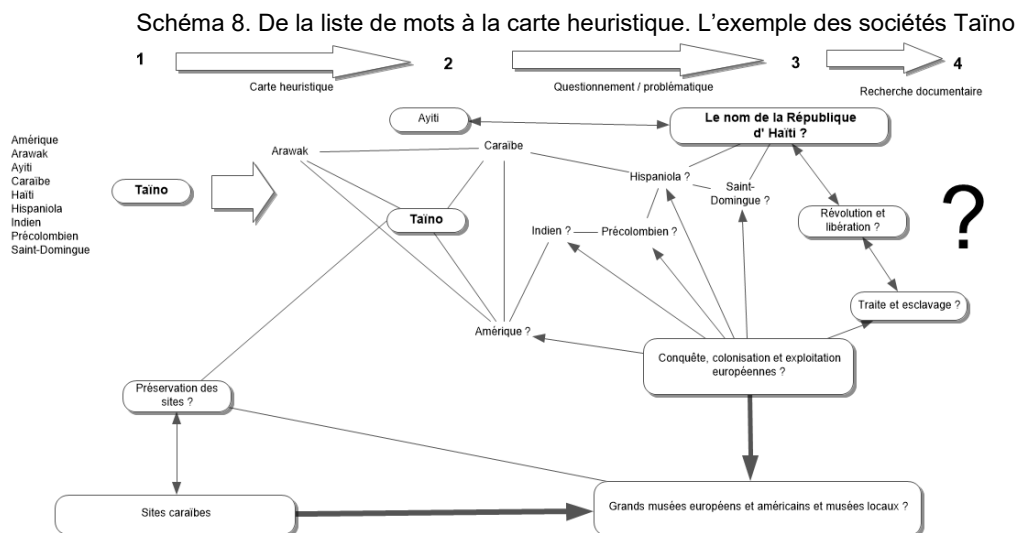
Concevoir une séance et la mettre en œuvre

Selon la même logique, les séances qui constituent le corps de la séquence, s'inscrivent dans les problématiques de celle-ci et les déclinent. La séance est conçue non comme une transmission, mais comme un processus, où les élèves, en interaction, construisent leurs apprentissages. Il s'agit, pourrait-on dire, du passage du maître transmetteur de connaissance au professeur formateur, organisateur, facilitateur et guide de la construction de leurs compétences par les élèves. La première séance de la séquence est donc l'occasion de faire le point avec les élèves. Où en sont leurs acquis des cycles précédents ? Maîtrisent-ils, au moins partiellement les pré-requis ? Quelles représentations se font-ils du ou des objets de la séquence ? Aux « quizz » et tests traditionnels basés sur un jeu de questions fermées ou aux questionnaires à choix multiples où le hasard participe des résultats, on préférera dans un premier le remue-méninge (« brainstorming ») collectif et la carte mentale pour travailler avec les représentations, puis la carte heuristique, individuelle ou collective. La carte heuristique, ou « mind map », est une représentation graphique non-linéaire, qui permet, autour d'un noyau central ou d'un ensemble de mots, de concepts, de questions, d'images... dispersés à relier entre eux, d'exprimer ses idées et de les lier de façon intuitive, puis de les organiser ou de les hiérarchiser, sous forme de dessin ou d'arborescence. Par exemple dans une séance sur les sociétés Taïnos au moment de la conquête européenne le professeur pourra inscrire au tableau, proposer sur papier ou sur écran une série de mots (Indien, Taïno, Arawak, Caraïbe, Amérique, Haïti/Ayiti, Hispaniola, Saint-Domingue, Précolombien...) - ou un document -, en demandant collectivement ou individuellement aux élèves de réfléchir sur leur sens, leur emploi contemporain, leur origine, de les relier entre eux ou intuitivement aux idées qu'ils engendrent (schéma 7).

Schéma 7. En début de séquence ou de séance, une évaluation diagnostic et une attention portée aux représentations des élèves sous forme de remue-ménings ("brain-storming") et de réalisation d'une carte mentale



Puis il proposera de les organiser en un questionnaire ou une formulation d'hypothèses qui seront liés à la mise en place et au suivi d'une recherche (schéma 8).



De la même façon, le professeur proposera en géographie le terme « risque » ou en éducation à la citoyenneté le terme « citoyen » comme noyaux d'abord d'une carte mentale, d'un recueil des représentations des élèves, puis d'une carte heuristique.

En collectif, la mise en situation est dynamique et peut susciter de nombreux chemins de traverse qui ouvrent la réflexion à la complexité. En individuel, la carte mentale se révèle un bon moyen d'aborder les représentations des élèves dans le dépassement desquelles le professeur construira le reste de la séquence, mais aussi de mesurer la richesse lexicale et sémantique des élèves ainsi que leur capacité à articuler et à approfondir un questionnement.

L'analyse collective des liens établis par les élèves permet ensuite de formuler un certain nombre de questions et d'hypothèses qui, regroupées en une problématique ou une situation-problème, conduiront ensuite à une recherche et à une sélection d'informations.

Selon les disponibilités locales, le deuxième temps de la séance est donc un temps de mise en activité coopérative, quand c'est possible par petits groupes, et de guidage autour de la collecte, de l'authentification, de la lecture critique et de l'analyse documentaire pour répondre au questionnement, confirmer ou invalider les hypothèses.

Le troisième temps, dans la même séance, ou dans une séance suivante, - mais il peut se glisser un ou plusieurs autres temps consacrés par exemple à l'analyse collective d'un document - est celui de la communication appuyée ou non sur un ou plusieurs documents d'identification, de synthèse, d'illustration (fiche d'un objet type cartel de musée, synthèse autour d'un document iconographique, portfolio, dossier de presse, carte, affiche, page web, exposition...).

4.6.3 Des outils, des supports et des ressources

Si l'on considère que tout peut faire l'objet d'un questionnement historique et géographique (voir les unités d'apprentissage introductives « Qu'est-ce que l'histoire ? » et « Qu'est-ce que la géographie ? »), qu'historiens et géographes inventent leur objet autant que leurs sources (par exemple les sources orales), le milieu environnant, pour peu que les élèves sachent l'observer et l'interroger, offre une multitude de supports et de ressources pour faire de l'histoire et de la géographie en classe. Les outils de l'historien se résument surtout à la chronologie. Le géographe a besoin d'une boussole et de cartes, souvent l'appareil photographique se révèle un outil fort utile.

Les supports et les ressources sont infinis à l'image des questionnements. Leur emploi nécessite cependant quelques précautions de la part du professeur et la maîtrise de quelques compétences par les élèves :

- Tous les documents historiques, et certains documents géographiques ou ceux utilisés en éducation à la citoyenneté, sont soumis à une double critique qui permet de les authentifier et de les analyser. La critique externe consiste à évaluer le document dans ses contextes de production, de conservation et de communication. Pour les élèves, entraînés à la rédaction de fiches d'identité des documents, il s'agit de poser et de répondre à quelques questions sur le ou les auteurs (qui ?), la date (quand ? comment et par qui a-t-elle été établie ?), les lieux et les contextes d'invention (cas des découvertes archéologiques par exemple), de production, de conservation et de monstration (où et comment ?), les dimensions, le matériau ou le support de la source et de sa reproduction. La critique interne consiste à examiner et analyser le contenu du document, à évaluer sa représentativité pour répondre au questionnement initial.

- L'analyse d'image repose d'abord sur l'expression d'une perception sensible, d'une interprétation subjective (j'aime / je n'aime pas, l'image me touche / ne me touche pas, pourquoi ?). Dans le cas où la proposition du professeur ou les résultats de la recherche documentaire des élèves confrontent plusieurs images, par exemple des photographies de centres urbains ou d'exploitations agricoles, l'interprétation subjective s'organise autour d'un questionnement du type : Quelle est l'image que je préfère / celle que je préférerais rejeter ? Quelle image semble la plus objective / la plus subjective ? La plus esthétique / la moins esthétique ? Etc. Dans un petit groupe de travail ou collectivement avec l'ensemble de la classe, l'analyse des résultats met en évidence des convergences, mais aussi des points de vue singuliers qui montrent que la polysémie de l'image dépend surtout des lectures qui en

sont faites. La gravure de M. Ponce présentant une « Vue du Cap François » (Cap-Haïtien) dans le livre de Moreau de Saint-Méry, *Recueil de vues des lieux principaux de la colonie française de Saint-Domingue*, paru en 1791, ne peut être lue de la même façon à la fin du XVIII^e siècle, au milieu du XIX^e siècle et aujourd'hui où la reconstitution du contexte de sa production est sujette aux débats contemporains. La maîtrise de la compétence suppose de comprendre que la lecture de l'image est affaire de questionnement dans un contexte géo-historique donné.

- La juxtaposition d'images, leur organisation en séquence, leur montage dans la composition d'une page, par exemple d'un manuel, est aussi productrice de sens. L'exercice de la compétence au sein de la séance s'exercera donc aussi, au moment de l'exploitation collective ou du récit de synthèse produit par les élèves, dans la réflexion sur l'ordre d'exposition d'une séquence de deux à quatre images : dans l'étude des sociétés dites néolithiques, dans quelle mesure et comment le sens est-il modifié selon l'ordre dans lequel on juxtapose ou fait se succéder des reproductions de microlithes, d'une peinture pariétale présentant des activités pastorales, de tessons de céramique et d'une restitution d'habitat ?

- La prise en compte des légendes et des paratextes, entendus au sens large comme ensemble des éléments éditoriaux qui accompagnent un texte (titre, nom d'auteur, notes...) ou une image (l'image construit son sens dans une relation au texte), de la typographie (y compris sur les cartes) participe aussi de l'acquisition des compétences comme l'utilisation éthique des droits de reproduction. La recherche documentaire et la collecte d'informations par les élèves sont tout sauf un copier-coller.

- Enfin, la visibilité des images dépend des mémoires d'images qui font sens pour les élèves, qu'elles les confortent ou les bousculent.

Pour se familiariser avec la démarche de lecture d'image, le professeur pourra se reporter aux « Pistes pédagogiques » de l'exposition de la Bibliothèque nationale de France sur les *Trésors photographiques de la société de géographie* et plus précisément aux « Exercices de lecture d'image » [<http://expositions.bnf.fr/socgeo/pedago/005.htm>], il trouvera aussi dans les séquences proposées un certain nombre d'exercices prenant en compte ces différents éléments.

4.6.4 Les élèves dans leur environnement

L'histoire et la géographie sont des sciences qui questionnent la réalité. Tout aussi importante, voire plus, que l'analyse documentaire, la sortie sur le terrain aussi bien en histoire et en géographie qu'en éducation à la citoyenneté, quand elle est possible, est indispensable :

- Lire un paysage, l'interpréter, comprendre l'organisation spatiale qu'il révèle, suppose de placer son regard, de cadrer et de découper un espace signifiant, à travers un cadre en bois ou en carton que les élèves orientent, déplacent et positionnent, à travers le viseur d'un appareil photographique, à travers l'espace de la page sur laquelle ils réalisent un croquis géographique, voire à travers une fenêtre. Lire un paysage, c'est en appréhender le concret, l'atmosphère, la température (soleil ou ombre) et l'hygrométrie (à travers par exemple la couverture végétale), les odeurs, les couleurs et les contrastes, les formes, les bruits, les mouvements..., c'est le parcourir, et, pour cela, le terrain est plus efficace que la photographie projetée ou celle du manuel. Le questionnement sur la disparition d'une source dont le nom d'un lieu dit l'importance ancienne, s'il peut se construire sur un ensemble documentaire ou autour de la lecture de *Gouverneurs de la rosée*, se fait plus incisif par l'étude sur le terrain du bassin versant.

- Il est bien sûr possible d'étudier un fort à partir de sa représentation sur les billets de 10 ou de 500 gourdes, des photographies des bulletins de l'Institut de sauvegarde du patrimoine national (Ispan), mais rien ne remplace une visite et une séance de guidage dans la prise de vue documentaire en

géographie et en histoire (champ et éventuellement suggestion du hors champ, cadrage, composition, échelle, point et angle de vue, jeu de plans, focale, ombres et lumière, ouverture et temps d'exposition... pratiques qui pourront être réinvesties dans la lecture d'image en classe), pour en apprécier les qualités défensives, sa place dans l'histoire de la création de l'État, son état de conservation et peut-être même sa valeur patrimoniale.

- De la même façon le repérage des symboles de l'État et de la nation dans l'espace quotidien, la construction d'une pensée citoyenne respectueuse de l'environnement et du patrimoine s'exercent par le regard et la prise de vue sur le terrain.

4.6.5 Évaluer, remédier, différencier

Mettre en œuvre un programme d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté par compétences, c'est préférer l'évaluation formative à l'évaluation sommative, c'est, dans le contexte d'exécution d'une tâche complexe (questionnement, recherche, analyse, communication) appliquée à un objet historique, géographique ou civique, évaluer le degré de maîtrise par les élèves de la compétence ou de sa composante, évaluer les attitudes, les comportements, les actions tout autant que les savoirs. La construction de cartes mentales en début et en fin d'unité d'apprentissage sont un bon moyen de mesurer, par la densité des mots, des notions et des concepts, par la densité et la hiérarchisation des connexions, éventuellement par les chemins de traverse, l'évolution dans l'approfondissement et la complexité de la pensée des élèves, l'évolution de sa richesse, autant que les manques.

Les élèves constructeurs de leurs apprentissages sont aussi les mieux à même d'évaluer le degré de maîtrise de leurs compétences dans la réalisation de tâches complexes. Il est donc utile, au niveau du cycle et de l'année, mais aussi de la séquence, de proposer - ou mieux d'établir avec les élèves - des grilles d'évaluation des compétences qui seront ensuite validées par le professeur (voir annexes).

4.6.6. L'ordinateur outil et ressource

Dans la mise en activité des élèves et la réalisation de tâches complexes focalisées sur le questionnement, la recherche documentaire, le traitement et la communication de l'information, l'ordinateur, bien que non indispensable, est un outil précieux d'acquisition de l'autonomie par les élèves. La recherche documentaire nécessite cependant quelques précautions et habitudes éthiques, liées notamment à la critique externe des documents déjà évoquée. Tout document mis en ligne a un auteur et a été produit dans des conditions et avec des objectifs spécifiques de communication. La consultation du document sans authentification de la source, primaire et secondaire, comme le copier-coller, du point de vue pratique, comme du point de vue éthique, sont à bannir.

Un document collaboratif « wiki », quelle que soit sa fiabilité scientifique, est un document évolutif, il est donc préférable, à l'instar de ce qui se fait dans la consultation des revues scientifiques, d'habituer les élèves à dater leur consultation. Le texte est accompagné de documents iconographiques et de citations, devenus du fait de leur publication « wiki » libres de droit, il relève donc, dans la mesure du possible, de la compétence des élèves d'aller en rechercher les sources primaires et d'apprendre à lire les adresses Internet. Dans la fiche d'identité d'un document, l'analyse de l'adresse d'un site et de la page web à l'intérieur de ce site participe de l'authentification de la ressource, par exemple dans une recherche sur les forts haïtiens, même dans le cas où l'information textuelle et iconographique est semblable, la consultation d'une page écran des bulletins de l'Ispan n'a pas la même valeur que celle d'un blog. Les élèves doivent y

être sensibles, de même qu'ils doivent être attentifs aux questions de droits dans la reprise et la communication de citations et d'images. Enfin, pour la mise en page des documents, les élèves devront être capables de nettoyer ceux-ci des balises qui permettent de générer son affichage sur le web.

Le traitement de l'information (texte, image, données numériques, graphique, carte...) participe aussi des compétences en sciences sociales et humaines. Il a été évoqué précédemment le remue-méninges et les cartes heuristiques, il existe de nombreux logiciels et services en ligne de « mind mapping » fort utiles en classe, un certain nombre de musées les utilisent pour présenter certaines thématiques de leurs collections.

Dans les sciences humaines et sociales, une attention particulière est portée au traitement de l'image (photographie, vidéo, cartographie) et du son ainsi qu'au traitement des données, notamment dans la réalisation par les élèves de graphiques (recueil et organisation des données en quantités absolues et en quantités relatives, choix graphique pour la communication des données : courbes, histogrammes, graphiques en secteurs, en aires, nuages de points...) et de cartes (composantes du système graphique, variables visuelles : taille, valeur, position, variables de séparation...) topographiques, thématiques (discrétisation), de synthèse. Nombre de logiciels gratuits et de services en ligne permettent aujourd'hui aux élèves, quand les conditions locales le permettent, d'acquérir ainsi des compétences dans la communication et la critique de l'information (voir notamment les séquences qui seront proposées en 8^e et en 9^e année).

Enfin la maîtrise des hypertextes participe à l'organisation de la lecture et du questionnement des documents, par exemple l'analyse d'un paysage ou l'analyse filmique d'un documentaire, comme à la communication des créations des élèves.

4.6.7 Enjeux interdisciplinaires

La mise en place de situations d'apprentissage dans une approche par compétences rend évidente tant la constitution d'équipes que les démarches interdisciplinaires, non comme emprunt d'une discipline à une autre même si cela peut se révéler nécessaire dans la cas de certains prérequis, mais comme coopération dans la construction des compétences, quelques exemples développés au sein des séquences :

- le traitement des données numériques (utilisation d'un tableur) dans la lecture et la construction de graphiques et de cartes, les statistiques
- les notions d'échelle, de distance, de projection, l'orientation et la localisation, la position sur un plan et les coordonnées géographiques
- la chronologie, l'utilisation et l'histoire des chiffres et des nombres, l'écriture de position et le calcul
- la représentation en deux et trois dimensions, la perspective et les notions de plan, de ligne et d'angle, la réalisation de croquis
- la compréhension, la production et la communication orale et écrite, l'analyse et le commentaire de textes, la synthèse et l'argumentation, la lecture suivie
- l'analyse d'images, l'utilisation des instruments d'optique (camera obscura, lentilles, miroirs, appareil photographique)
- l'identification et la prévention des risques, la préservation de l'environnement et le développement durable
- la recherche documentaire (éthique, vérification des sources), l'utilisation des documents, la mise en forme et la communication...

Annexes

Sciences humaines et sociales – Cycle 3 du fondamental

Grille d'auto-évaluation et d'évaluation

Histoire

Classe

Nom et
Prénom

Compétences	En cours d' acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Histoire 1 : Rassembler, critiquer, analyser et synthétiser une documentation historique. En communiquer la synthèse				
- Construire un questionnement sur une réalité sociale				
- Mener une recherche documentaire en fonction d'un questionnement				
- Dater une trace, un indice, une source, un objet ou un document et leur reproduction				
- Critiquer, questionner, analyser et interpréter un document				
- Communiquer une synthèse orale				
- Communiquer une synthèse écrite				

Compétences	En cours d' acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Histoire 2 : Périodiser et maîtriser les temporalités plurielles des sociétés présentes et passée				
- Dater une réalité sociale, une société, une civilisation, un événement, un personnage, un objet de façon absolue (datation en s'appuyant sur le calendrier et l'ère courante				

- Dater une réalité sociale, une société, une civilisation, un événement, un personnage, un objet de façon relative (datation d'un fait ou d'une société les uns par rapport aux autres, notions de succession, de contemporanéité)				
- Interpréter la synchronie, la continuité et le changement des réalités sociales				
- Comparer des réalités sociales				

Compétences	En cours d'acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Histoire 3 : Construire en histoire une conscience citoyenne apte à développer un agir social				
- Comprendre la complexité des sociétés				
- Développer une pensée critique attentive au rôle des acteurs individuels et collectif dans les dynamiques sociales				
- Développer une conscience et une identité citoyennes respectueuse du patrimoine laissé par les sociétés passées				
- Identifier les situations où s'impliquer et agir en citoyennes et citoyens responsable : protection et valorisation du patrimoine, valeurs et principes démocratiques, altérité				

Sciences humaines et sociales – Cycle 3 du fondamental

Grille d'auto-évaluation et d'évaluation

Géographie

Classe

Nom et
Prénom

Compétences	En cours d' acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Géographie 1 : Identifier une organisation spatiale, la comprendre et en interpréter les enjeux par un questionnement et une recherche d'information				
- Observer un paysage pour construire un questionnement sur les enjeux et les activités humaines qui l'ont façonné				
- Identifier des unités socio-spatiales qui font sens, les nommer, les localiser				
- Comprendre les enjeux et les activités humaines qui façonnent une réalité socio-spatiale				
- Caractériser l'organisation territoriale d'une entité sociale, analyser les rapports que celle-ci entretient avec son environnement et avec d'autres organisations territoriales à différentes échelles				
- Croiser différentes échelles géographiques pour en dégager une connaissance documentée et opérationnelle sur l'organisation du territoire				
- Communiquer une synthèse écrite				

Compétences	En cours d' acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Géographie 2 : Analyser, concevoir et communiquer la représentation spatiale d'enjeux sociaux et territoriaux				

- Se repérer, identifier et localiser des éléments d'organisation spatiale sur différentes représentations cartographiques à différentes échelles				
- Choisir une représentation cartographique ou graphique pertinente pour questionner, analyser, présenter et exposer une organisation spatiale				
- Croiser différentes représentations cartographiques à différentes échelles pour lire, mettre en évidence et interpréter une organisation spatiale complexe				
- Construire une carte pour communiquer une information spatiale				

Compétences	En cours d'acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Géographie 3 : Construire une pensée sociale et une conscience citoyenne aptes à développer un agir spatial				
- Comprendre la complexité spatiale des sociétés				
- Penser l'espace pour agir, identifier les situations où s'impliquer et agir en citoyennes et citoyens responsable				
- Développer une conscience et une identité citoyennes respectueuse de l'environnement				
- Réaliser un bilan des risques spatiaux à différentes échelles				
- Se mobiliser, concevoir et mettre en œuvre un projet de prévention des risques, de lutte contre les inégalités spatiales ou de développement durable				

Sciences humaines et sociales – Cycle 3 du fondamental

Grille d'auto-évaluation et d'évaluation

Éducation à la citoyenneté

Classe

Nom et
Prénom

Compétences	En cours d' acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Éducation à la citoyenneté 1 : Se situer en tant que citoyenne et citoyen d'une société démocratique, respectueuse et respectueux des valeurs universelles				
- Comprendre ce qu'est une personne et les droits qui y sont attachés				
- Reconnaître l'égalité de droit entre citoyennes et citoyens quelles que soient leurs différences, leurs handicaps ou leurs préférences sociales et individuelles				
- Maîtriser les textes de référence et les valeurs de la société haïtienne et se référer à eux dans l'analyse des situations du quotidien et dans l'action				
- Se situer et agir en citoyenne et en citoyen responsable conscients et respectueux des droits et des devoirs de l'individu et de la personne, notamment dans la résolution de conflit (compréhension et respect de l'altérité, dialogue et négociation)				
- Pratiquer aux quotidien les valeurs démocratiques et prendre position en faveur de leur respect : liberté, égalité, solidarité, coresponsabilité, participation, intégrité, dignité humaine				

Compétences	En cours d' acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date

Compétence Géographie 2 : Penser et agir au quotidien en citoyenne et citoyen responsables				
- Comprendre ce qu'est une attitude citoyenne dans le quotidien				
- Agir en citoyenne et en citoyen à l'école et dans sa communauté et participer à des activités de renforcement de la démocratie dans la communauté et à l'école				
- Participer à la vie démocratique dans la cité en tant que membre d'un comité de représentation de la classe dans une élection à l'échelle de son institution scolaire				
- participer activement à la vie scolaire dans la coopération et la collaboration avec d'autres élèves, notamment dans l'entretien de l'école				
- Respecter les règles, dans le sport comme dans la conduite quotidienne				
- Se forger une personnalité de citoyenne et de citoyen responsable				

Compétences	En cours d'acquisition date	Maîtrise date	Autonomie date	Validation date
Compétence Éducation à la citoyenneté 3 : S'impliquer en citoyenne et citoyen actifs et coopérer au vivre ensemble				
- Identifier tout ce qui participe du bien commun et agir pour le préserver et le développer				
- S'engager dans un projet de préservation et de développement des éléments de ce qui constitue le bien commun				
- S'impliquer activement, en tant que citoyenne et citoyen, dans le quotidien de sa collectivité par une attitude inclusive mobilisant sa créativité et son sens de l'innovation				

4.7 Enseigner l'éducation esthétique et artistique (EEA)

L'éducation esthétique et artistique comporte deux branches, la musique et les arts plastiques, et occupe deux heures par semaine dans l'horaire de classe. L'élève développe par ces deux sous-disciplines, arts plastiques et musique, ses habilités visuelles, manuelles et auditives tout en s'ouvrant à l'expression personnelle, la connaissance de soi et des autres et l'intégration par la créativité de son environnement, de sa culture et de sa communauté.

L'accent est mis sur **la pratique** et vise le développement de compétences à la fois pratiques, cognitives, sociales et émotionnelles.

Le cours se fait en trois étapes. D'abord une mise en contexte relativement courte, puis la pratique qui occupe au moins la moitié du temps et peut continuer après l'heure sous forme de devoirs de maison ou d'activités extra-scolaire (pour les projets de groupe). Et ensuite, un temps de recherche, de réflexion et de restitution qui permet l'analyse des acquis ou les résultats de la démarche artistique. Ces trois étapes peuvent s'étendre sur une ou plusieurs séances.

Les compétences générales visées par l'éducation esthétique et artistiques

1. **S'exprimer par les arts**, exprimer ses pensées et ses émotions par des modes d'expression artistique.
2. **Développer des savoir-faire et techniques artistiques** permettant de produire ou reproduire des œuvres en arts visuels et/ou musicales.
3. **Connaître et faire valoir** son patrimoine culturel tout en appréciant le patrimoine universel.
4. **Travailler en équipe** par des activités et projets artistiques scolaires ou communautaires autour des multiples dimensions du patrimoine et de l'environnement naturel.
5. **Développer une sensibilité esthétique** ; être capable de réagir face à une œuvre d'art, d'énoncer un jugement, de réfléchir et de communiquer avec un vocabulaire approprié pour dire son appréciation de l'Art ; et aussi de s'auto-évaluer.
6. **Concevoir et réaliser un projet artistique** en mobilisant sa créativité et son sens de l'innovation.
7. **Utiliser les outils technologiques** en rapport avec les arts.
8. **Découvrir les métiers** et les opportunités des industries culturelles et créatives.

Préparer son cours

Le professeur de musique ou d'arts plastiques doit d'abord bien connaître sa discipline. Il doit étudier à fond le programme qui se décline en trois étapes pour les trois années du troisième cycle :

1. Eveil artistique et environnement culturel - 7^e année
2. Expressions culturelles et patrimoine – 8^e année
3. Entrepreneurat et industries culturelles - 9^e année

En d'autres termes, d'abord l'initiation dans la discipline avec un ancrage dans l'environnement immédiat. Puis un cheminement vers l'expression individuelle tout en découvrant les atouts d'un patrimoine plus large.

Et ensuite, la poursuite de la discipline en exposant les pistes professionnelles des champs culturels et artistiques.

Le professeur, aidé du **programme et des séquences**, prépare son cours en trois étapes selon l'année et la période. Mais garde toujours en tête cette progression qui s'étant sur trois ans et qui touche toutes les compétences énoncées.

L'espace et le matériel

Avant le cours le professeur doit connaître l'espace et le matériel à sa disposition pour pouvoir mettre les élèves en situation d'apprentissage quelles que soient les circonstances. Le programme, les listes de matériels et les séquences sont prévus pour une mise en place idéale. Mais chaque professeur devra adapter son cours au contexte.

Pour la musique, des flûtes-a-bec, Keyboards, instruments de percussion et tablettes branchées Internet sont prévus. L'enseignant devra faire preuve d'ingéniosité et utiliser son expérience pour compenser ou substituer ici ou là selon ce qui est disponible.

Pour les arts plastiques, la salle de classe devra peut-être être réarrangée rapidement en atelier et il faudra installer des stations mobiles de matériel, créer une routine de travail pour faciliter la mise à la tâche rapide de tous, prioriser l'intégration de matériel de rebu et/ou issu des plantes et de l'environnement. Ceci demande une préparation logistique réfléchie qui doit se faire bien avant l'heure du cours.

La mise en train

Introduire le thème de la séquence avec des supports visuels ou musicaux est essentiel. Maintenir l'intérêt des élèves en faisant le lien avec leur réalité et les habilités qu'ils sont en train de développer est aussi fondamental. Reprendre à chaque rencontre certains points incitatifs du travail en cours afin de maintenir l'entrain et créer l'élan pour arriver jusqu'au bout.

L'évaluation

L'évaluation est bien-sûr continue et se fait dès la préparation à partir des grilles de critères préétablies par le professeur et en rapport avec les compétences énoncées dans le programme et les séquences.

4.8 Enseigner l'éducation physique et sportive

Chaque discipline apporte sa contribution spécifique à un projet éducatif global, avec des objectifs qui ont évolué au cours de l'histoire, en lien avec les besoins de la société haïtienne. Les nouveaux programmes du 3^e cycle ont intégré l'éducation physique et sportive (EPS) comme une discipline scolaire à part entière, répondant aux missions et au fonctionnement de l'école dans une perspective de démocratisation de l'accès à la culture (physique) et d'émancipation pour chacun et chacune. **L'EPS participe donc pleinement à la formation des élèves.**

L'EPS ne se confond pas avec le sport, avec la pratique de club et l'enseignant n'est pas un entraîneur. Si l'EPS doit contribuer à développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine haïtienne, elle reste aussi une discipline particulière et avec ses spécificités liées aux enjeux du corps et à l'implication de ce dernier dans l'environnement physique et social. Même si ses missions rencontrent des obstacles en fonction des contraintes de moyens infrastructurels, matériels et humains, il est indispensable que l'enseignement de cette discipline soit conduit avec toute la rigueur nécessaire à son déploiement et en respectant les horaires qui lui sont alloués.

4.8.1 Comprendre les programmes d'EPS

- La finalité

Former un citoyen responsable, physiquement, sanitairement et socialement éduqué, dans le partage des valeurs fondamentales portées par l'école haïtienne à savoir le respect, la solidarité, la tolérance, l'honnêteté et l'équité.

La finalité de l'éducation physique et sportive (EPS) est de permettre aux élèves, quelles que soient leurs aptitudes ou leurs capacités physiques, de se confronter à des expériences corporelles qui constituent autant de situations éducatives. Cette finalité est en cohérence avec la spécificité de la discipline à savoir qu'elle est une éducation physique, c'est-à-dire que les conduites motrices en sont l'objet premier. Elle intègre aussi l'éducation à la santé et la dimension sociale des apprentissages scolaires qu'organise l'enseignement de l'EPS. La dimension sociale/socialisante fortement présente dans le cours d'EPS qui suscite des expériences concrètes et singulières de socialisation, de responsabilisation et de citoyenneté. **La finalité de l'EPS au niveau du troisième cycle fondamental est donc de former un citoyen complet et moderne. Dans cette perspective, l'apprenant doit être l'acteur principal et l'enseignant un guide investi dans l'élaboration d'une programmation, de séquences et de séances permettant de mieux appréhender le cours d'EPS.**

- Les compétences

Jusqu'à présent, l'enseignement en EPS par thèmes relevait d'avantage d'une centration sur les contenus d'enseignement plutôt que sur les processus d'apprentissage. Le programme s'oriente désormais sur une approche par compétences à savoir la combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et d'attitudes indispensables tout au long de la vie. Il s'agit donc désormais de rendre l'élève acteur de ses apprentissages en lui permettant de faire face à une situation complexe et nouvelle, en la comprenant et construisant une réponse adaptée.

Les compétences générales :

- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité et son expressivité.
- Construire sa relation à l'autre en partageant des règles, en assumant des rôles et des responsabilités et en s'appropriant des méthodes et des outils.
- S'approprier une démarche visant l'adoption ou la modification d'habitudes de vie liées à sa santé et à sa sécurité et celle des autres.
- Accéder au patrimoine culturel constitué de la diversité des activités physiques sportives et artistiques (APSA).

Il faut comprendre ces compétences générales comme un système, où chaque élément est, dans une large mesure, la condition et la conséquence des trois autres. C'est en effet en permettant à l'élève d'augmenter son niveau d'expertise dans une APSA que l'on peut dans le même temps augmenter son potentiel physique et même lui permettre d'acquérir des compétences méthodologiques et sociales et, éventuellement, des connaissances relatives à la gestion de sa vie physique.

Les compétences spécifiques :

Elles sont le produit d'une transposition didactique des activités physiques sportives et artistiques qui transforme les pratiques physiques en compétences propres, spécifiques. Elles assurent ainsi le passage du « terrain sportif » au « terrain scolaire » en définissant les compétences essentielles à enseigner pour une tranche d'âge et en intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale, culturelle) propres aux quatre champs d'apprentissage.

Exemple :

Rappel des programmes :

Se doter d'un répertoire plus ou moins évolué d'habiletés motrices et de techniques adaptées (mobilité, apprentissage de techniques de saisies, de mouvements, de frappes, etc.) pour construire et mettre en œuvre un projet de jeu afin de battre l'adversaire.

Il s'agit ici de faire en sorte que l'élève acquiert un bagage technique minimal lui permettant de s'exprimer dans le jeu. Inutile de rechercher l'apprentissage de techniques spécifiques multiples et variées comme en club mais juste la capacité, en football, à contrôler un ballon, le renvoyer, partir en dribble en maîtrisant le ballon et être capable de tirer avec son pied dominant. Les reprises de volée, remise en jeu type touche, amorti poitrine, contrôle orienté, effets, etc. n'ont pas lieu d'être dans un apprentissage scolaire relatif à la grande majorité des élèves avec leur hétérogénéité. Tout au plus certaines habiletés seront apprises à des joueurs dont le niveau est plus élevé ou bien dans le cadre de l'association sportive de l'établissement.

- Les champs d'apprentissage :

Les compétences générales sont développées, à des degrés divers, dans quatre champs d'apprentissage :

- Réaliser une performance motrice optimale, mesurable à une échéance donnée.
- Se déplacer dans des environnements variés.
- Réaliser une prestation corporelle à visée artistique et/ou acrobatique.
- Conduire et maîtriser un affrontement interindividuel ou collectif.

Pour rappel :

Le champ 1 permet à l'élève de réaliser sa performance maximale en courant, sautant, lançant ou nageant en construisant des habiletés motrices et en développant ses ressources. Le champ recouvre toutes les activités athlétiques (les courses, les sauts, les lancers) et les activités liées à la natation.

Le champ 2 permet à l'élève d'apprendre à se déplacer en sécurité dans un environnement habituel ou non, varié (espace scolaire aménagé, forêt, plan d'eau, etc.), selon deux modes de déplacement, l'un ordinaire

(courir, rouler, etc.), l'autre plus inhabituel (grimper, naviguer, glisser, etc.). Le champ recouvre toutes les activités de course d'orientation, kayak, voile, vélo, roller, escalade, etc.

Le champ 3 permet à l'élève de présenter seul ou collectivement une prestation corporelle devant des spectateurs pour être vu et jugé, mais aussi pour les émouvoir. Le champ recouvre toutes les activités artistiques et acrobatiques : gymnastique, acrosport, danse, arts du cirque, etc.

Le champ 4 permet à l'élève de conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif en utilisant la coopération avec un ou des partenaires. Le champ recouvre toutes les activités de combat, de duel avec raquette, de jeux ou sports collectifs.

Ces champs permettent de construire des compétences spécifiques intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale, culturelle), en s'appuyant sur des activités physiques sportives et artistiques diversifiées. Ils permettent de raisonner non pas en termes de contenus spécifiques de telle ou telle activité physique et sportive particulière mais plutôt d'activité de l'élève engagé dans cette activité. Ils sont complémentaires et permettent un enrichissement particulier de la motricité. Ils contribuent à la formation de la personne et du citoyen. Il est souhaitable, dans la mesure des matériels et des équipements disponibles, que les élèves soient, au cours de ce cycle, confrontés aux quatre champs. Il s'agit de garantir à la fois une EPS complète et une consolidation réelle des compétences visées par champ d'apprentissage. En cas de difficulté à offrir les quatre champs tous les ans, il convient au minima d'en proposer trois. Ces derniers permettront aux enseignants de concevoir des parcours d'apprentissages équilibrés et diversifiés permettant à chaque élève de progresser en fonction de ses possibilités et de ses besoins.

A chaque champ d'apprentissage correspond des activités physiques sportives et artistiques spécifiques. La variété des APSA représentatives de chaque champ permet ainsi à l'enseignant de s'adapter aux conditions matérielles dont il dispose. Il est ainsi plus facile pour la grande majorité des écoles de mettre en place pour le champ 2 un module d'enseignement sur la course d'orientation que sur la natation ou l'escalade.

- Les activités physiques sportives et artistiques

Elles sont **les moyens** que la discipline utilise et organise pour construire les compétences générales (propres à l'EPS) et spécifiques (propres aux champs d'apprentissage). Les APSA ont une représentation culturelle dans la mesure où elles ont un lien fort avec les pratiques sociales de référence. Elles ne se confondent pas avec la pratique sportive qu'elle représente.

Exemple : Le basket-ball scolaire n'est pas le même que celui représenté à haut niveau. Il faut donc que l'enseignant organise la transposition didactique de la pratique sportive institutionnalisée (le basket-ball à 5) pour en faire une activité enseignable car répondant aux compétences définies par le programme. Il peut donc modifier un certain nombre de règles (retour en zone, nombre de joueurs, règles concernant les secondes, ...) mais il ne doit en aucun cas modifier la logique interne de l'activité (la spécificité de l'APSA, la carte d'identité et l'essence de celle-ci). Le basket-ball tient une partie de sa spécificité au fait de se déplacer dans un espace de jeu interpénétré en dribblant. Si l'on autorise que l'élève fasse plusieurs pas avec le ballon (règle du marcher) alors on touche à sa logique interne et on se rapproche d'autres sports collectifs comme le football US ou le rugby dans lesquels on ne peut pas déplacer le ballon en main.

4.8.2 Spécificité de la didactique de la discipline

- La sécurité

L'enseignement de l'EPS est sujet à des accidents, ce qui est explicable du fait même de la nature de cet enseignement qui est le seul où l'élève se trouve en activité physique. En effet, la prise de risque est inhérente à l'acte d'apprentissage et à l'acte d'enseignement. Tout engagement physique comporte un

risque physique et/ou psychologique. L'éducation à la sécurité ne vise pas à éviter toutes les prises de risque, mais vise à apprendre à mesurer le risque et à adopter un comportement sécuritaire, individuel et solidaire en fonction de ses possibilités. Le risque, suffisamment contrôlé, devient formateur pour l'élève car il engendre chez lui un comportement citoyen à la fois par la préoccupation de son intégrité ou celle de l'autre, et par un comportement moteur responsable et maîtrisé. Si le **risque objectif** peut se connaître, en effet, apprécier les probabilités d'apparition d'un accident dû aux conditions environnementales, semble possible, le **risque subjectif**, lui s'apprend et doit diminuer en fonction de la connaissance que l'on a de soi-même, des autres et de l'activité.

On peut distinguer deux axes, la sécurité passive et la sécurité active :

La **sécurité passive** regroupe les précautions et les dispositions prises préalablement à la mise en action physique. Son organisation est du ressort de l'adulte. Il s'agit de rendre le cadre de l'activité le moins dangereux possible en prenant en compte :

- La connaissance des capacités et des possibilités des élèves au regard des activités prévues : activités motrices adaptées aux possibilités des élèves, alternance des temps d'activité et de repos, quantité de pratique, niveau de préparation antérieure, caractère nouveau de l'activité proposée...
- La connaissance des lieux de pratique : reconnaissance du terrain, délimitation de l'espace autorisé (sur une carte pour un milieu ouvert), possibilités d'évacuation, accessibilité des secours...
- La connaissance des conditions de pratique : règlement intérieur des installations, conditions climatiques, matériel utilisé...
- La connaissance de l'activité physique support : sur le plan réglementaire, au niveau des gestes spécifiques demandés, au niveau de l'organisation prévue, sur le plan du degré émotionnel engagé, notamment par rapport à la prise de risque demandée.

À partir de ces informations, il est possible d'élaborer un cadre de sécurité fixant les consignes à respecter par rapport à l'organisation, à la pratique sportive proposée, aux conditions de cette pratique, aux conduites à tenir en cas d'accident.

La **sécurité active** fait référence à l'éducation à la sécurité. Les comportements acquis par les élèves lors de ces apprentissages rendront la pratique des activités physiques et sportives plus sûre même si le risque zéro n'existe pas. Ce volet de l'éducation contribue à la formation d'un citoyen responsable et autonome mais aussi d'un citoyen solidaire.

Il s'agit :

- d'apprendre à l'enfant à participer à sa propre sécurité : comprendre et respecter les consignes de sécurité, les règles de fonctionnement voire participer à leur élaboration, se connaître, savoir modérer son propre engagement, repérer les risques et les mesurer, savoir utiliser ou s'équiper d'un matériel de sécurité (casque, tapis...) ;
- de rendre l'enfant susceptible d'assurer la sécurité de personnes autour de lui : connaître, comprendre et respecter les règles du vivre ensemble, apporter son aide et respecter l'autre, notamment dans la pratique des activités physiques et sportives.

4.8.3 Construire son enseignement et les apprentissages

- Progression / Programmation

La progression est un enchaînement de séquences, apportant un ordre dans les apprentissages, un itinéraire, des passages obligés, des temps de synthèse, des bilans. La programmation consiste à placer les activités physiques sportives et artistiques et les apprentissages qui leur sont liés, prévus dans l'ordre de la progression, dans le cadre du calendrier scolaire.

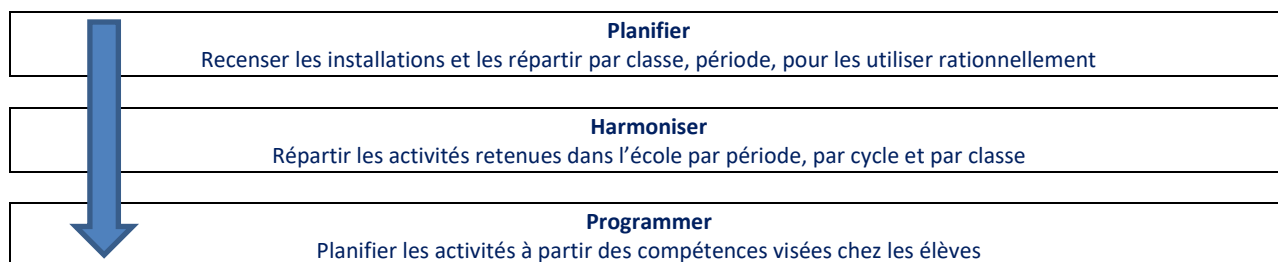
La programmation est un outil qui permet de s'assurer que chaque élève acquiert des compétences à travers différents domaines d'activités physiques et artistiques. Il s'agit donc de planifier les activités et de répartir leurs temps d'apprentissage dans le temps et l'espace en prenant en compte les contenus d'enseignement pour chaque classe, les durées d'apprentissage, les effets recherchés... Il faut rechercher tout à la fois une cohérence (adéquation entre les activités programmées et les capacités des élèves), un équilibre (répartition des activités en fonction des 4 quatre champs d'apprentissage sur l'année) et une complémentarité (répartition des APSA sur l'année et le cycle poursuivant des objectifs transversaux).

Exemple : Le travail sur le développement des capacités aérobies effectué en course en durée (1^{er} champ d'apprentissage) peut être poursuivi via la programmation de sports collectifs (4^e champ) et de la course d'orientation (2^e champ). Cette continuité permettra de poursuivre le travail sur les ressources énergétiques amorcé en athlétisme et abordé de façon non prioritaire dans d'autres APSA.

Programmer nécessite de tenir compte de plusieurs facteurs :

- Le cadre institutionnel : les compétences générales et spécifiques définies dans les programmes du 3^e cycle en EPS.
 - Les contraintes et ressources locales : les lieux de pratique à disposition, le matériel disponible dans l'école et dans les installations sportives, les éventuelles co-animations avec les intervenants extérieurs.
- Les conditions matérielles en Haïti risquent de réduire la programmation à un difficile plan d'occupation des sols, en l'absence de piscines, de terrains, de gymnases et autres lieux d'évolution. En fonction de ces conditions, l'enseignant ajustera, au mieux, son niveau de programmation tel que défini ci-dessous :

Niveaux hiérarchisés de programmation, du plus simple au plus élaboré



Les compétences et les objectifs énoncés dans le programme ont une approche suffisamment large pour permettre à l'enseignant, en lien avec les caractéristiques des groupes, de développer leurs propres contenus, favorisant également les possibilités de créativité et d'indépendance des élèves. L'enseignant peut apporter des ajustements lorsqu'il ne dispose pas des conditions minimales nécessaires pour enseigner certains contenus (difficultés matérielles ou espace de travail). Dans ce cas, le contenu peut être adapté aux conditions de travail réelles tout en essayant de répondre aux objectifs des unités en développant les supports pédagogiques nécessaires.

Le choix d'une APSA par rapport à une autre sera dument justifiée et autorisée par la commission du ministère de l'éducation nationale. Ce choix est établi par l'enseignant en fonction des intérêts pédagogiques mais aussi en fonction des possibilités locales, bien qu'il faut toujours commencer par les activités les moins complexes. Les APSA ont un temps approximatif, attribué pour chaque étape. L'enseignant doit faire les ajustements nécessaires en fonction des effets pouvant survenir pendant le cours (vacances, pluies, etc.)

- Concevoir une séquence

En EPS, une séquence (ou module d'apprentissage, unité d'enseignement ou encore cycle) organise **un ensemble de séances** en général référées à une activité (APSA) particulière. Par exemple : une séquence « course en durée » ou « danse de création ». Un module d'apprentissage se caractérise par les objectifs d'apprentissage que l'enseignant fixe pour ses élèves, qui vont structurer le module. Concevoir un module d'apprentissage c'est donc, pour le professeur, prévoir et structurer sur un temps long de plusieurs semaines ce qui doit être enseigné pour que les élèves parviennent aux attendus (compétences visées), en donnant des repères organisant leur progression et en anticipant les modalités de leur évaluation. La succession des séances permettra tout à la fois aux élèves de prendre du plaisir à retrouver la même activité, ou une même famille d'activités, pendant un temps long et d'avoir du temps pour progresser et constater leurs progrès dans cette ou ces activités.

Elle est composée de séances (un minimum de 8 à 12 séances). Elle s'insère dans une programmation annuelle des apprentissages en EPS. Elle suit un objectif d'apprentissage général (une visée).

Exemples de compétences à atteindre : Enchaîner 5 actions gymniques successives avec au moins un renversement en équilibre ; Alternier les différents rôles socio-moteurs (joueur, observateur, arbitre) au cours d'une rencontre en sport collectif ; Retourner son adversaire sur le dos et le maintenir 3 secondes après un départ à genoux.

De manière synthétique, elle peut se composer de :

1. Une séance pour donner envie de faire, découvrir l'activité et pour évaluer. Il s'agit donc de proposer un temps pour entrer dans l'activité et un temps pour voir où on en est. L'enseignant s'appuie sur **situation de référence** ou d'entrée dans le projet pour questionner l'activité et l'apprentissage, installer du sens et projeter une finalité. Cette séance correspond à une séance d'**évaluation diagnostique**.

Compte-tenu du volume horaire restreint alloué à la discipline, cette première séance regroupe tout à la fois le temps de familiarisation, de découverte de l'activité avec celui de l'évaluation des besoins. Il convient donc à l'enseignant, en fonction du niveau d'expertise des élèves (pratique antérieure de l'activité) et/ou du nombre de séances possibles (6-8 ou 10-12) de minimiser le temps de découverte ou bien de lui consacrer une séance complète.

2. Des séances de construction et de modification des comportements moteurs et des rôles socio-moteurs. Il s'agit ici de proposer des temps pour apprendre et progresser. L'enseignant propose des situations d'apprentissage plus ou moins complexes et suffisamment déstabilisantes pour qu'il y ait apprentissage (situation-problème, essai-erreur, répétition des actions...).

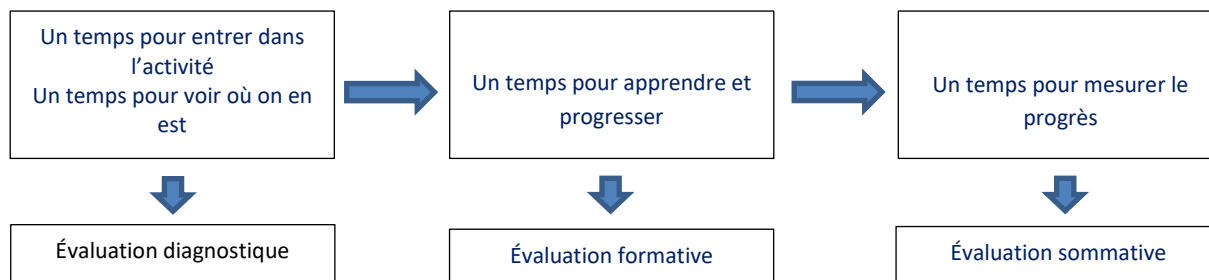
3. Une séance intermédiaire pour l'évaluation des progrès. L'enseignant s'appuie sur la situation de référence pour aider les élèves à se situer et il privilégie l'auto-évaluation et la co-évaluation. Cette séance correspond à une séance d'**évaluation formative**.

4. D'autres séances d'apprentissage. L'enseignant poursuit la structuration des apprentissages en fonction des observations faites lors de l'évaluation formative. Les élèves sont alternativement confrontés à une situation complexe conçue pour l'unité de formation et à des situations ciblées visant à consolider des acquis ou à remédier aux difficultés constatées.

5. Séance bilan par retour à la situation de référence initiale sous sa forme la plus semblable possible ou peu complexifiée pour constater les écarts. Il s'agit donc de proposer un temps pour mesurer les progrès. L'enseignant élabore des outils afin de rendre compte de ce qui a été fait, de ce qui a été appris. La vidéo peut être utile pour évaluer la production motrice finale d'équipe ou individuelle. Cette séance correspond à une séance d'**évaluation sommative**.

Il est possible de rajouter un temps de « réinvestissement » qui consisterait à organiser une rencontre sportive (tournoi interclasse en sport collectif, concours en athlétisme, ...)

En résumé:



- Concevoir une séance

Le terme de séance est utilisé pour se démarquer de l'enseignement traditionnel jusqu'à présent à savoir un enseignant omniprésent faisant la leçon à des enseignés exécutant la leçon. On cherche donc à solliciter l'activité de l'élève pour lui permettre de dépasser une simple activité d'exécution pour s'engager dans une recherche personnelle tant au plan de la démarche que du contenu.

L'inscription dans le temps de la leçon se fait par une composition ritualisée en quatre phases inégales mais contiguës, qui s'enchaînent et s'articulent progressivement de façon très repérable.

1. Un premier temps consacré à l'entrée dans l'activité et à l'échauffement. Après l'accueil des apprenants et la présentation des objectifs d'apprentissage de la séance succède une phase d'**échauffement général** par la mise en jeu des fonctions musculaire, cardiaque, respiratoire puis un **échauffement spécifique** lié à l'activité pratiquée.

Exemple : en lutte, mobiliser le dos, le cou, les poignets, etc.

2. Un deuxième temps, celui d'un travail spécifique, souvent décontextualisé, organisé à partir d'une ou plusieurs situations d'apprentissage ou de structuration qui visent des apprentissages particuliers en rapport direct avec l'objectif formulé.

Exemple : travail sur les habiletés motrices au basket-ball (dribble, passe, tir) sur des ateliers.

3. Un troisième temps consiste le plus souvent à recontextualiser le travail réalisé dans une situation de réinvestissement globalisante, qualifiée parfois de situation de référence.

Exemple : présentation systématique des productions individuelles ou collectives des élèves en danse sur un espace scénique en fin de séance.

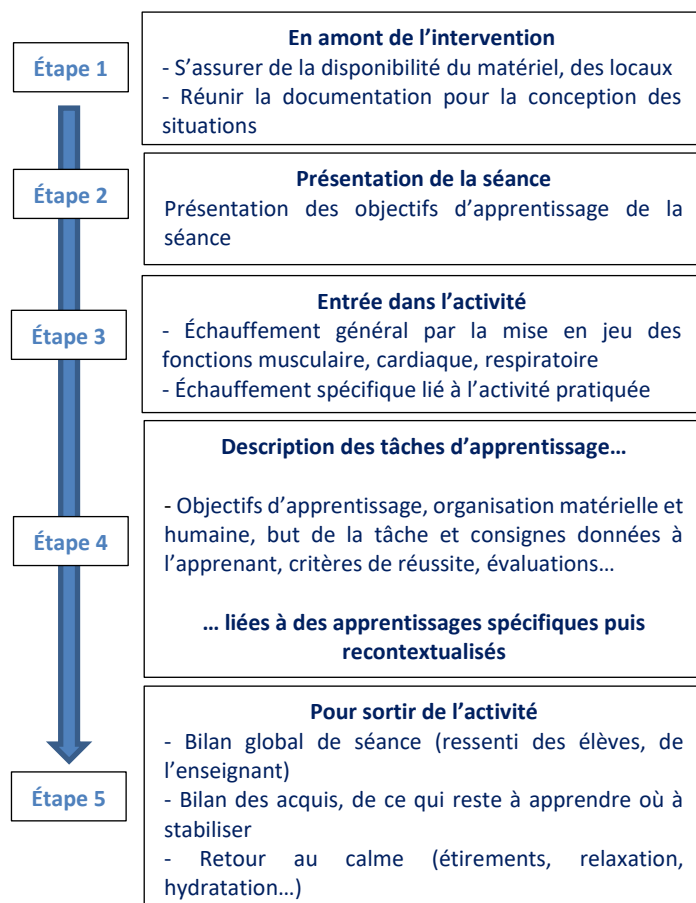
4. Un dernier temps de retour au calme et de bilan conclut la séance. Bilan de la séance avec les élèves (leur ressenti, celui de l'intervenant). Quels acquis, que reste-t-il à apprendre ou à stabiliser ?

Exemple : analyse des fiches d'observation des équipes en sport collectif et proposition d'objectifs à atteindre pour les séances suivantes.

Corrélativement, cette structure en quatre temps s'accompagne d'une mise en mouvement des élèves, traduisant trois changements d'état qui produisent des transformations sur les plans physiologique et moteur, mais aussi affectif et relationnel. Le premier, lors de la phase d'échauffement, met l'élève dans des conditions optimales d'apprentissage et le prépare, par un éveil des grandes fonctions de l'activité humaine,

au travail et aux efforts qui vont suivre. Le second vise, durant les temps 2 et 3 de la leçon, à l'amener progressivement à modifier ses conduites motrices pour développer de nouvelles compétences, tant au niveau moteur que sur le pôle méthodologique et social. Enfin, le dernier temps consiste à diminuer le niveau d'activation de l'organisme, le ramener dans un état de veille et de sollicitation habituelle sans élévation exagérée de son potentiel énergétique ou nerveux.

En résumé : La trame d'une séance



- Concevoir une situation

Une séance d'EPS est construite à partir d'une ou plusieurs situations auxquelles les élèves doivent de confronter pour construire certaines compétences. La tâche est l'action que l'élève ou le groupe d'élèves doit réaliser. Elle est associée à un but et elle est toujours placée au centre d'un dispositif interactionnel nommé situation.

La situation se compose de :

- **Un objectif ou une compétence visée** (par l'enseignant). Ce sont les intentions de l'enseignant en termes de progrès de l'élève. Les objectifs peuvent être l'acquisition d'habiletés motrices mais également des objectifs d'attitudes et de méthodes. Il semble

opportun de clarifier ces objectifs à travers l'énonciation de compétence : « Cette situation vise à ce que l'élève soit capable de ... » ou « passer d'un élève qui... à un élève qui... »

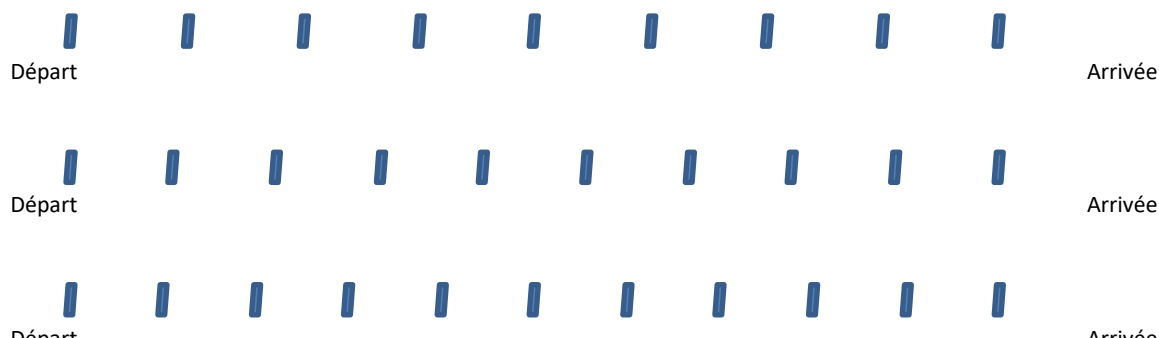
- **Un but à atteindre** (pour l'élève). C'est ce qui est visé en tant qu'apprentissage à travers la situation présentée à l'élève à savoir les compétences travaillées et les *savoirs, savoir-faire et attitudes à mobiliser*. C'est ce que l'élève a à faire, ce qui le motive, le met en mouvement. Afin de permettre une mise en activité rapide et motivée, le but énoncé doit :
 - être concret, donc compréhensible par les élèves. Exemple : refaire la même statue en danse que son partenaire.
 - être adapté à leur niveau.
 - permettre une évaluation : L'élève doit avoir une connaissance du résultat rapide et efficace. Exemple : mettre le plus de paniers possible en 1 minute. Je marque un point par panier marqué.
 - avoir du sens pour l'élève. Exemple : lancer par-dessus un fil pour modifier ma trajectoire habituelle de lancer et donc augmenter la portée du lancer ; attraper le plus d'objets flottants possible en natation nécessite de ne pas toujours se tenir au bord ; trouver et reproduire 5 mouvements que fais tous les jours en classe, ceux-ci serviront dans une future chorégraphie en danse.
- **Un dispositif** conçu et préparé par l'enseignant : organisation spatiale, temporelle, matérielle et pédagogique.
- **Des consignes** : description aux élèves des conditions matérielles, du déroulement et du but de la tâche ainsi que des conseils.
- **Des critères de réalisation** : éléments précisant l'ensemble des opérations à mettre en œuvre pour réussir une tâche. « Ce qu'il faut faire pour faire ». Exemple : Pour la roulade avant en gymnastique : 1/ Poser les mains parallèles au niveau des épaules et les regarder. 2/ Donner une impulsion avec les jambes. 3/ Rouler sur la nuque, puis sur le dos rond. 4/ Rester groupé. 5/ Se relever avec l'aide des mains.
- **Des critères de réussite** : éléments permettant de mesurer l'efficacité des actions menées au cours d'une tâche. « Ce qu'il faut faire pour réussir ». Ils permettent à l'élève de savoir quand le but est atteint et la tâche accomplie. Ils sont indispensables si l'on veut que les élèves gèrent leurs propres apprentissages. Ils permettent aussi à l'enseignant de vérifier le niveau des élèves (et de réguler la situation si nécessaire) mais surtout de mettre en projet les élèves. La comparaison des résultats permet ainsi d'identifier les effets de l'action et d'établir des règles d'efficacité. Exemple : « J'ai roulé dans l'axe, sans sortir du tapis » ; « J'ai marqué 2 paniers de plus que la dernière fois ». Pour cela les critères de réussite doivent être concrets et laisser le moins de place possible à l'interprétation. Des critères de réussite quantitatifs permettent une meilleure analyse du résultat que des critères qualitatifs souvent sujets à caution. Exemple : En athlétisme, atteindre au moins la zone jaune en lancer ; en danse, finir le mouvement en même temps que son partenaire, en basket-ball, marquer au moins 6 paniers sur 10 essais.
- **Des variables** : situations visant le même objectif que la tâche initiale et qui complexifient ou simplifient la tâche.

Exemple : Situation en course de vitesse

Rappel des programmes :

Compétence générale : Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité et son expressivité
--

Champ d'apprentissage : Réaliser une performance motrice optimale, mesurable à une échéance donnée. Compétence spécifique : Appliquer des principes simples pour améliorer et stabiliser la performance dans des activités athlétiques (course, saut, lancer) et/ ou nautiques. Savoirs, savoir-faire et attitudes à mobiliser : - Rester à pleine vitesse jusqu'au bout. - Maîtriser l'amplitude et la fréquence de ses foulées. - Dynamiser ses appuis ; se débarrasser des comportements parasites (crispations, déséquilibres).

Objectif visé : Adopter une position efficace de course pour créer de la vitesse et la conserver	
But de la tâche : Tester plusieurs parcours et trouver celui qui permet la meilleure performance.	Critères de réalisation : - Pousser la jambe d'appui - Agir énergiquement avec les bras - Conserver l'alignement pied/bassin/épaule - Fixer le regard Critères de réussite : Arriver le premier en mettant un appui dans chaque intervalle
Dispositif : 3 parcours avec écarts différents entre les lattes (écarts à ajuster en fonction des performances et de la morphologie des élèves). 	
Variables : Chronométrer le parcours	

• La trame de variance

Pour concevoir, simplifier ou complexifier les situations qu'il propose, l'enseignant peut jouer sur les variables didactiques : temps, espace, matériel, autres (les), corps (du joueur). L'acronyme TEMAC est formé de la réunion des variables didactiques, c'est à dire des cinq facteurs sur lesquels il est possible d'intervenir pour modifier la nature d'une situation d'apprentissage. Celles-ci forment la trame de variance.

Le corps	L'espace	Le temps	Le matériel	L'autre
• dans des positions différentes • avec différentes parties du corps • d'un côté ou de l'autre • d'une manière plus précise • avec des intensités différentes • en ajoutant une action	• dans un espace proche • dans un espace lointain • sur place • en déplacement • sur une petite surface • sur une grande surface • sur un plan horizontal	• sans contrainte de temps • s'arrêter, repartir • à différentes vitesses • plusieurs fois • plus longtemps • s'adapter à un rythme • respecter une chronologie • etc.	• sans matériel • changer de matériel • ajouter un même matériel • ajouter un autre matériel • ajouter un matériel au cours de l'activité • agencer le matériel:	• montrer à l'autre • faire comme l'autre • faire différemment de l'autre • à deux: avec ou contre • à plusieurs • tous ensemble • avec ou sans contact • etc.

• en ajoutant une expression • etc.	• sur un plan incliné • sur un plan vertical • par trajets différents, directs, sinueux		• varier les positions des objets • diversifier les itinéraires • introduire des signaux sonores • etc.	
--	---	--	--	--

- **Les types de situation**

Il existe trois types de situation :

Situation non définie : Pas de précision du but et des opérations. Cette situation relève de l'expérimentation et de l'exploration ou de l'évaluation des compétences. Exemple : faire rebondir le plus souvent possible le volant sur la raquette de badminton.

Situation semi-définie : Précision du but, opération non prédéterminée. Cette situation relève des **situations problèmes** à savoir que seuls le dispositif et les critères de réussites sont donnés. Exemple : aller marquer à 2 le plus de paniers possibles, malgré la présence d'un défenseur dans une zone, lors de 10 passages.

Situation définie : Définition du but et des opérations. Cette situation relève d'une pédagogie des modèles, d'exécution et de reproduction. Exemple : aller chercher un objet au fond de l'eau en prenant une inspiration maximale bloquée, en basculant la tête en premier, puis en s'aidant de la perche pour descendre en faisant des mouvements amples.

- **La situation de référence :**

La situation de référence est une situation d'évaluation qui constitue une référence pour évaluer, à la manière d'une situation-test. Elle peut être présente, en début d'apprentissage, au cours d'un module d'apprentissage, en fin d'apprentissage. Elle peut donc être tout à la fois une évaluation diagnostique, formative, sommative.

Elle doit comporter deux caractéristiques essentielles :

- Être adaptée au niveau rencontré chez les élèves.

Exemple : Un match de football à 11c11 sur un terrain normal avec les règles officielles ne peut constituer une situation de référence.

- Posséder les caractéristiques essentielles de l'activité enseignée, représenter de façon complète la pratique évaluée. Une situation de référence dans une activité de jeux collectifs ne peut être un parcours avec une balle car, dans ce cas, il manque la dimension de l'équipe.

Exemple : Une situation possible de référence en football en condition scolaire : Deux équipes de 5 joueurs, homogènes entre elles, hétérogènes en leur sein (4 joueurs de champ + 1 gardien) s'affrontent sur un terrain de 45m sur 40m avec 1 cible de 6m de large de part et d'autre, matérialisée par des piquets (1,60m de hauteur), à attaquer et à défendre. Une surface de réparation est matérialisée par une ligne à 10m de la ligne de but, faisant office de zone de hors-jeu (si l'on applique la règle du hors-jeu). Les matchs durent 2x8 minutes.

4.8.4 Les modes d'intervention

Pour aider les élèves à apprendre une habileté motrice, l'enseignant d'EPS utilise différents modes d'intervention :

- des instructions verbales,
- des démonstrations gestuelles,
- des attitudes corporelles,

- des signaux sonores,
- des aides manuelles,
- des schémas,
- l'autoscopie,
- des aides matérielles.

4.8.5 Les outils, supports et équipements

Les aides matérielles

La première chose à considérer dans le dispositif en EPS est l'organisation matérielle. Le matériel joue un rôle important en EPS et il dépend bien évidemment de l'APSA choisie. Une séquence de course rapide exigera moins de matériel qu'une séquence de gymnastique. Au travers de cette organisation, il s'agit d'assurer en premier la sécurité des élèves. L'enseignant doit aussi s'assurer d'être vu, entendu et compris de tous. Cette organisation matérielle doit permettre une réelle quantité d'activité de chaque élève. Ce qui veut dire qu'il faut penser l'espace relatif de chacun et avoir du matériel en quantité suffisante (liste de matériel anticipée). L'installation a lieu avant ou pendant. Les élèves doivent participer à l'installation, faisant ainsi preuve d'autonomie et d'initiative. Enfin, il faut faire évoluer l'espace : l'installation matérielle ne doit pas être figée et ce afin de faciliter l'introduction de variables et de pouvoir changer de situation sans perdre de temps.

Le second aspect à prendre en compte est la durée. La durée d'une situation peut se définir en temps, en nombre d'essais ou de répétitions. Elle est fonction de l'évolution des élèves, de leur motivation, de leur âge et de l'intensité de l'activité. Elle dépend de l'intention pédagogique.

Le troisième point concerne l'organisation humaine. Elle doit toujours être anticipée et construite afin d'assurer la sécurité et la quantité optimale de travail. Elle s'exprime sous quatre formes de travail :

La dispersion : l'intention est de faire découvrir, de réinvestir les acquis. Tous les élèves sont en action en même temps. Chacun peut décider de s'arrêter, repartir de faire à son rythme. L'inconvénient est que l'activité est difficilement observable et l'intervention de l'enseignant est individualisée.

Exemple : échauffement en sport collectif, 1 ballon chacun. Se déplacer en dribblant librement dans la salle ou sur le terrain.

Vagues ou colonnes : l'intention est de faire respecter les règles de fonctionnement de la vague ou colonne, d'amener les élèves à connaître leurs possibilités. Le temps d'action/récupération est régulé par le dispositif : action, retour, attente. L'inconvénient est que l'attente est souvent importante mais ce dispositif permet de mettre un nombre important d'élèves en activité sur un espace relativement réduit.

Exemple : 2 colonnes d'élèves (une de porteurs de balle, une de non-porteurs de balle) par demi-terrain de handball. Échange de balle en passes et tir une fois arrivée devant la zone des 6m.

Les ateliers : l'intention est de faire prendre conscience à l'élève de sa place dans le groupe et d'en accepter les contraintes. Le temps d'action/ récupération est régulé par le dispositif et les rotations d'un atelier à l'autre. Le temps d'action est important dès lors qu'il y a beaucoup d'ateliers. L'inconvénient est que l'enseignant ne peut observer qu'un seul groupe.

Exemple : ateliers en gymnastique : atelier « rouler » (roulades avant, arrière), atelier « se renverser » (ATR, roue...), atelier « se déplacer » (poutre), atelier « attitudes et sauts » (planche, chandelle, saut ¼ de tour, saut groupé...).

Les circuits ou parcours : l'intention est de faire l'inventaire des capacités ou de réinvestir/ évaluer les acquis. Le temps d'action est peu important. L'inconvénient est que l'attente est longue et que trop souvent un seul enfant est en action.

Exemple : Parcours en course d'orientation (parcours en étoile, en papillon, au score...).

L'enseignant doit prévoir un dispositif de communication pour donner les consignes (oral, écrite, image). Il est recommandé de multiplier ces modes de communication pour favoriser la compréhension des élèves. Un schéma ou une démonstration sont bienvenus, ainsi la communication non verbale n'est pas minimisée.

Les fonctions du matériel dans le guidage des habiletés motrices

En concevant sa séance, l'enseignant doit avoir conscience que les aides matérielles permettent de :

- Favoriser une représentation claire du but à atteindre :

L'aménagement matériel peut aider à concrétiser le but d'une tâche et, ainsi, aider l'élève à se représenter clairement le but à atteindre. Parfois, la modification des conditions matérielles d'une situation peut même provoquer une compréhension plus rapide du but, que de longues explications verbales.

Exemple : des bandelettes posées au sol sur une piste d'élan en saut en longueur peuvent servir à repérer le départ d'une course d'élan et à étalonner les foulées pendant la course.

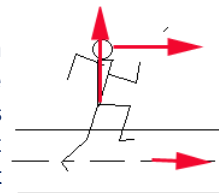
- Modifier positivement un comportement, en référence à un modèle gestuel attendu :

L'aménagement matériel est, en début d'apprentissage, plus efficace pour faire émerger un mouvement précis en conformité avec un modèle gestuel attendu, que les instructions verbales.

- Faire émerger une réorganisation qualitative des fonctions motrices :

Les aides matérielles ne visent pas seulement à guider l'apparition d'un geste adapté mais elles participent à une réorganisation des fonctions motrices sous-jacentes telles que l'équilibre postural, la coordination gestuelle, la dissociation segmentaire, l'amplitude gestuelle, la tonicité du corps, la force développée etc.

Exemple : en athlétisme, le travail de montée de genoux sur un escalier ou sur un parcours balisé par des lattes basses posées au sol à des intervalles différents provoque une réorganisation des fonctions locomotrices (action et sensation de poussée vers l'avant grâce à la propulsion du genou libre vers le haut et vers l'avant, et action et sensation de fréquence (vélocité) et d'amplitude de la foulée en fonction de l'espacement des lattes ou des marches) et d'équilibration (action et sensation de redressement du buste droit et du rôle équilibrateur du bras opposé à la montée du genou du segment libre, par l'apprentissage de nouvelles actions et sensations).



- Guider la construction de nouvelles sensations et connaissances :

Le recours à des aides matérielles peut servir aussi à orienter la perception et favoriser la construction d'indices à prendre en compte pour agir.

Exemple : en handball, le placement de tapis le long de la ligne des 6m (dans la zone) a pour effet en termes d'apprentissages de permettre à l'élève de construire des connaissances (enchaînement d'actions type impulsion/saut/tir/réception en arrivant devant le tapis, augmentation du temps de suspension quand le tapis est perpendiculaire à la ligne des 6m,...) et de construire des sensations (le tapis sert de repère visuel pour déclencher le tir avant la ligne, le tapis élimine l'appréhension de la chute et augmente le temps de suspension,...).

- Faire émerger des modes variés d'interaction entre les élèves :

Le matériel agit sur les modes d'engagement des élèves et la spatialité et la matérialité de l'organisation de la classe.

Exemple : en course d'orientation, la carte fait émerger des modes variés d'interaction entre élèves, qui servent leurs apprentissages : des interactions de « co-construction », des interactions de « confrontation » et des interactions de « délégation ».

- Favoriser l'engagement moteur et affectif, et le plaisir de pratiquer :

L'aménagement matériel est souvent considéré comme un « habillage » des tâches permettant de susciter curiosité et nouveauté pour les apprenants. Cette notion d'habillage repose sur l'idée que les propriétés de l'environnement peuvent guider, orienter, la façon dont l'apprenant s'engage dans l'activité : l'introduction d'objets matériels et de matières aux textures et couleurs variées, peuvent notamment stimuler le désir d'apprendre et favoriser l'engagement affectif. Cet engagement rejaillit sur la motivation de l'élève et, le plus souvent, sur une augmentation de son temps de pratique motrice effective.

Un aménagement matériel peut aussi jouer un rôle dans la perception du risque ou du danger que l'élève confère à la situation. Ainsi, l'introduction d'un objet peut permettre de réguler les conditions de sécurité pour l'élève, en l'aidant à diminuer sa peur.

4.8.6 L'évaluation / Les remédiations / La différenciation

L'évaluation

L'évaluation fait partie du processus d'enseignement, car c'est une compétence de l'enseignant, un geste professionnel. Les programmes rappellent que l'évaluation fait partie du processus d'enseignement. Explorer l'évaluation pour la formation, c'est donc essayer de dépasser l'évaluation comme un instrument de contrôle de conformité à une sorte de parcours de réussite pédagogique modèle, défini ailleurs, pour un élève « moyen » (moyen étant entendu comme la représentation qu'on se fait à un moment donné de ce que doit être un élève moyen).

Les différentes évaluations doivent devenir, au-delà de l'outil approximatif de contrôle, un levier pour mieux faire apprendre :

- **Évaluation diagnostique** : Mesurer ce qui est déjà su ainsi que la nature ou les facteurs qui causent une difficulté d'apprentissage. Proposée au début d'une séquence, permet d'adapter la trame aux profils des élèves.
- **Évaluation formative** : Au cours de chaque tâche d'apprentissage. Elle informe l'élève et l'enseignant sur le degré de maîtrise atteint, des progrès effectués, des réussites. Elle détermine si l'élève peut entrer dans l'étape d'apprentissage suivante.
- **Évaluation sommative** : elle revêt le caractère d'un bilan.

Conformément au changement des modalités d'évaluation mentionnées dans le cadre d'orientation curriculaire, les compétences visées dans chacun des champs d'apprentissage sont évaluées tout au long des séquences proposées au cours des trois années. L'EPS doit donc porter ce changement et installer dans la pratique des enseignants les trois temps de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative ou certificative).

A l'issue du 3^e cycle, il est souhaitable que la validation des compétences soit aussi effectuée dans le cadre de l'examen d'Etat de fin d'éducation fondamentale. Cela renforcerait la place de la discipline dans le système éducatif haïtien.

Les critères d'évaluation portent sur trois points :

- Le résultat de l'élève dans l'activité (performance, niveaux d'habileté).
- La maîtrise des procédures conduisant à la réussite (maîtrise d'exécution).
- La participation, l'investissement et le progrès de l'élève au cours de l'activité.

L'évaluation de la **performance** s'obtient en relevant les produits de l'action visibles et/ou mesurables. Elle est liée aux résultats de l'action, aux degrés de difficulté de l'exécution.

Exemple : Le niveau des difficultés en gymnastique, les barèmes de performance adaptés à l'âge des élèves, les niveaux de difficulté de jeu, des grilles d'observation avec des indicateurs quantitatifs (nombre de ballons joués/nombre de ballons perdus) ...

La **maîtrise** est liée à ce qui est enseigné, mais surtout aux procédures mises en œuvre. Elle met en évidence « comment l'élève s'y prend pour... ? ». Elle détermine souvent la complexité de l'exécution : Combien de paramètres différents l'élève peut-il associer ?

Exemple : la diversité des coups (attaques), du rythme des déplacements, de l'efficacité, de la vitesse ou de la précision des frappes en sports de duel (combats de percussion ou de raquettes).

La maîtrise intègre aussi les niveaux d'expertise dans les différents rôles sociaux que l'enseignant peut évaluer : arbitrage, juge, observateur...

La distribution des points tient compte des enjeux de l'EPS. Le niveau de performance ne peut être la seule finalité comme elle l'est en club. L'hétérogénéité des niveaux en EPS serait un facteur trop discriminant et injuste pour s'en tenir à la seule performance. L'enseignant doit tenir compte de la performance car elle constitue l'essence même de l'activité sportive, l'aiguillon stimulant de la pratique mais elle doit être pondérée. En saut en hauteur, la performance correspondra à la barre maximale franchie. Il y aura donc d'importantes différences entre les élèves. En revanche, le niveau de maîtrise permettra d'équilibrer ces différences. Il correspondra ainsi à la nature du franchissement : zones d'impulsion et de réception, position du bassin, alignements segmentaires, forme du corps... Un élève peut donc connaître et appliquer les principes d'efficacité mais se trouve limité par ses propres ressources physiques. La note est donc objectivée en EPS à la fois par l'appréciation qualitative de l'action (niveau d'habileté) et par la mesure quantitative du résultat.

La maîtrise traduit aussi la capacité qu'a l'élève à évaluer son niveau, à proposer.

La note de maîtrise des procédures ne peut être inférieure à la note de performance (ex. note sur 20 = 10 points en maîtrise, 7 points en performance et 3 points en investissement).

Exemple d'évaluation en course longue : épreuve de 3000m, classe de 9^e fondamentale. Deux niveaux de pratique :

Performance : 10 points (à ramener sur 8 points)

Niveau 1. L'élève qui court les 3000 m sans aucun arrêt et qui entre dans le barème se voit attribuer la note de 8/20. Ensuite, les arrêts et les tranches de 30" au-dessus du dernier temps sont pénalisants pour lui. L'élève hors barème perd 0,5 point par tranche de 30" au-dessus du dernier temps du barème. L'élève perd 1 point par arrêt (1 arrêt = 7/20, 2 arrêts = 6/20, ...).

Niveau 2. 3000 m sans aucun arrêt. Barème garçons et filles.

Filles	Note	Garçons
14.00 et moins	10	11.00 et moins
14.01 à 15.00	9	11.01 à 12.00
15.01 à 16.00	8	12.01 à 13.00
16.01 à 17.00	7	13.01 à 14.00
17.01 à 18.00	6	14.01 à 15.00
18.01 à 19.00	5	15.01 à 16.00
19.01 à 20.00	4	16.01 à 17.00
20.01 à 21.00	3	17.01 à 18.00
21.00 à 22.00	2	18.01 à 19.00
22.01 et plus	1	19.01 et plus
Abandon	0	Abandon

Maîtrise : 8 points

Régularité d'allure entre le premier 1500 m et le second 1500m.

Temps du premier 1500 = temps du second 1500 m à +ou- 30".

Tout écart supérieur à 30" sera pénalisé à raison de 1 point par tranche de 30".

Progrès, investissement : 2 points

Réalisation du contrat de progression : contrat établi avec le professeur au cours des séances précédentes sur la performance possible.

Note de maîtrise	Écarts de temps maximum
8	15"
7	30"
6	1'
5	1'30
4	2'
3	2'30
2	3'
1	3'30

La différenciation

La gestion de l'hétérogénéité est une des préoccupations qui revient le plus souvent chez les enseignants et ce d'autant plus en EPS qu'elle met en jeu la dimension corporelle. Si cela permet à l'enseignant d'observer plus aisément les différences entre ses élèves, cela peut également être mal vécu par ces derniers. Comme dans les autres matières, les élèves ne progressent pas de la même manière. Mais cela est amplifié en EPS car ils n'ont pas les mêmes capacités motrices, qu'elles soient physiques (taille, poids, handicap), psychologiques (peur de l'eau, de se montrer en danse), liées aux stéréotypes sociaux (filles moins fortes que garçons) ou à l'appartenance sociale (rapport au corps, religion ...)

En EPS, la différenciation laisse souvent penser que l'élève ne progresse pas assez vite car les différences peuvent être très importantes entre les élèves. Certaines compétences ne sont donc pas validées mais ça ne veut pas dire pour autant que l'élève n'a pas progressé.

La prise en compte de l'hétérogénéité se fait via une **pédagogie différenciée** qui s'appuie sur plusieurs paramètres :

Les formes de groupement :

- **Grand groupe** : mobiliser autour d'un projet commun (rencontre interclasses, représentation ...). Les différences se réduisent et une unité se crée au sein du groupe classe. Possible d'organiser des regroupements pour améliorer certains points.
- **Ateliers par petits groupes** : à retenir pour améliorer la maîtrise d'un geste. Proposer diverses tâches qui lui sont liées, en rotation et en temps limité. Demande une forte organisation, d'être repris plusieurs fois afin d'avoir la possibilité d'intervenir de façon individuelle auprès des élèves, de fixer les règles de fonctionnement et de bien faire comprendre le sens des activités par rapport à l'objectif.
- **Groupes de confrontation** (ou groupes hétérogènes) : provoquer l'entraide ou la réflexion grâce à des points de vue divers pour développer l'interaction entre **pairs** (exemple : situation défi en course en durée (faire le plus grand nombre de tours en un temps donnée) entre groupes homogènes mais hétérogènes en leur sein, de sorte que chaque groupe s'organise pour alterner les relais et les durées de course en fonction des capacités de chacun ; élèves-spectateurs qui donnent leur avis sur des groupes de danse).
- **Groupes d'inter-évaluation** : permet aux élèves de s'approprier les critères d'évaluation auxquels ils sont soumis (ex : un groupe court, l'autre note la distance et la durée). Bien veiller à la bienveillance et à la qualité des relations entre les élèves.
- **Groupes de besoin** (ou de niveaux) : permettre à certains enfants éclipsés par d'autres de s'exprimer et s'améliorer sur la base de besoins similaires. Mais limité dans le temps afin qu'ils trouvent leur place dans le groupe (exemple : groupes de niveau en course longue).
- **Groupes réduits** : binômes (exemple : réduire en danse la charge affective d'un élève en le mettant en binôme affinitaire (jeu du sculpteur, du miroir)).

La tâche :

Pour les élèves en difficulté, il s'agit d'alléger certaines dimensions de la tâche (étayage) pour mieux centrer l'attention des élèves sur l'objectif que l'enseignant juge prioritaire. Proposer des tâches « épurées », ciblées sur une seule compétence sans renoncer aux objectifs visés pour tous les élèves.

Les contenus : niveaux de difficultés, consignes, charge informationnelle...

Les outils d'apprentissage : le matériel à disposition...

Les supports d'apprentissage : support auditif ([exemple](#) : repères sonores en course en durée), visuel ([exemple](#) : grilles d'observation en saut),...

La gestion du temps (durée, rythme, fréquence) et de l'espace

Le degré d'étayage : avant/pendant/après la tâche, consigne sur la posture/précision du geste ([exemple](#) : mettre en place des ateliers pour perfectionner une habileté (tir en suspension en handball)), encouragements.

L'évaluation : elle doit avoir du sens, doit inciter à faire participer et apprécier les progrès. Gérer l'hétérogénéité, c'est reconnaître la différence et accepter la diversité des parcours ([exemple](#) : proposer plusieurs contrats distance et/ou temps, des contrats régularité en course en durée de sorte que chaque élève puisse s'engager dans un projet spécifique et réalisable).

En adoptant cette démarche, l'enseignant contribue à la promotion des valeurs citoyennes.

4.8.7 L'utilisation du numérique dans la discipline

Comme dans les autres disciplines pédagogiques, l'utilisation numérique trouve sa place dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Le numérique permet de simplifier l'enseignement pour gagner en temps de pratique. En termes d'outil numérique, il existe beaucoup d'applications qui traitent des données et qui permettent d'avoir plus d'informations sur le plan quantitatif ou qualitatif, augmentant ainsi sensiblement les interactions des élèves. Le numérique facilite l'apprentissage des élèves en associant quantité et qualité. L'ensemble des applications proposant un relevé de données constitue un gain évident pour associer à une action des critères d'efficacité. Le visionnage d'une prestation individuelle ou d'une séquence de jeu collectif constitue un outil d'apprentissage et/ou d'évaluation non négligeable. Le numérique permet aussi de décharger l'enseignant des contraintes organisationnelles pour singulariser son intervention. Il présente surtout un grand intérêt pour suivre l'élève dans son processus d'apprentissage.

4.8.8 L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité concerne les relations entre l'EPS et les autres disciplines. Certaines disciplines, comme les sciences naturelles, semblent plus propices à l'interdisciplinarité au regard de leurs contenus (organisation et fonctionnement du corps humain). Malgré tout, de nombreux liens peuvent être établis avec la physique ainsi que le français pour mieux expliquer et comprendre certaines notions (vitesse, force, rythme), la géographie pour s'approprier des milieux destinés à la pratique, les mathématiques pour mieux interpréter les données et la biologie dans l'étude des efforts. L'EPS s'associe avec toutes les autres disciplines comme les langues, l'art, l'histoire, et la musique pour faciliter l'acquisition de savoirs, savoir-faire et attitudes.

On peut utiliser aussi des contenus historiques pour aider les élèves à analyser certains aspects sociaux et culturels liés aux pratiques physiques des différentes époques.

4.9 L'enseignement de l'ITAP au 3^e cycle du fondamental

L'ITAP contribue aux compétences attendues à la fin du cycle et se décompose en deux parties. La première partie est un tronc commun pour l'ensemble des élèves avec 3 heures hebdomadaires et la seconde partie est une option de 5 heures hebdomadaires permettant de développer des projets pour mieux appréhender et approfondir l'environnement technologique.

4.9.1 Présentation de l'ITAP

Rôle de la technologie

La technologie permet aux êtres humains de créer des objets techniques pour répondre à leurs besoins. Son enseignement au 3^e cycle de l'école fondamentale permet de découvrir, d'appréhender et de concevoir de nouveaux modes de production ainsi que des nouveaux outils techniques qui servent à modeler l'environnement dans un souci de le protéger (Haïti verte) et de création de richesse.

Définir la notion d'objet technique

L'objet technique désigne ce qui est fabriqué ou utilisé par l'homme, en réponse à un besoin ou à un désir éprouvé par un utilisateur. Il peut être fabriqué à partir de plusieurs éléments ou de plusieurs matériaux. Le terme « objet technique » regroupe les outils, les appareils, les mécanismes, les machines, les systèmes, mais aussi les applications numériques et les logiciels qui sont pensés, conçus et utilisés par la société humaine.

Étude de l'objet technique

Dans une première approche, l'étude de l'objet technique se fait à partir d'un diagramme fonctionnel qui présente la fonction principale et les fonctions secondaires ou fonctions de contraintes. Il s'agit de se demander : à quoi sert l'objet ?

Une seconde approche consiste à se poser différentes questions pour appréhender les solutions techniques retenues : Comment fonctionne-t-il ? De quelle énergie a-t-il besoin ? De quel matériau est-il fait ? Comment a-t-il évolué au cours du temps ?

L'option

L'option ITAP vise à développer des projets pour mieux appréhender et approfondir l'environnement technologique. Ouverte à l'ensemble des élèves qui le souhaitent, elle favorise le développement des grandes compétences attendues à la fin du cycle. Cet enseignement a vocation à multiplier les occasions de mise en activité des élèves sous formes variées (exposés, travaux en groupe, projets, productions individuelles ou collectives).

L'enseignement de l'option s'inscrit dans les mêmes champs thématiques que la partie obligatoire, que sont :

- les nouvelles technologies du numériques ;
- les métiers de la mer générateurs de revenus ;
- les métiers de l'agriculture générateurs de revenus ;
- les métiers du recyclage et de l'énergie renouvelable ;
- l'entrepreneuriat.

L'option permet d'approfondir encore plus la comparaison organisationnelle, sociale, matérielle, ... entre un système de production artisanale et un système de production industrielle.

4.9.2 Spécificité de l'enseignement de l'ITAP, les références

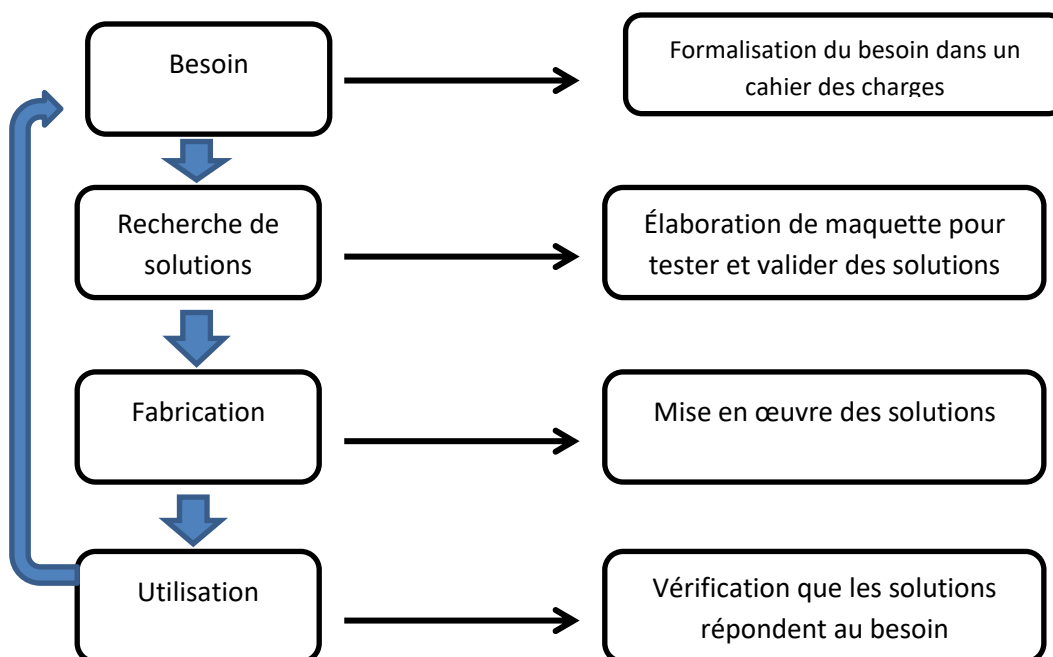
Le concept de pratique sociale de référence

Le concept de pratique sociale de référence permet d'analyser comment des activités de productions se mettent en place et peuvent servir de références à des activités technologiques scolaires. À l'école, il ne s'agit pas de mettre en place des activités identiques à ce qui se fait dans la société, mais de découvrir partiellement certaines pratiques.

La démarche de projet

La démarche de projet, destinée à atteindre un objectif répondant à un besoin, est toujours collective et passe par la définition d'objectifs intermédiaires, d'une planification des activités et d'une répartition des rôles. Cette approche pédagogique fait de l'enseignant un médiateur entre l'élève et les savoirs. Au cours de cette démarche, l'élève construit activement ses savoirs en interaction avec les autres élèves et l'environnement.

La figure ci-dessous représente la schématisation des étapes d'une démarche de projet.

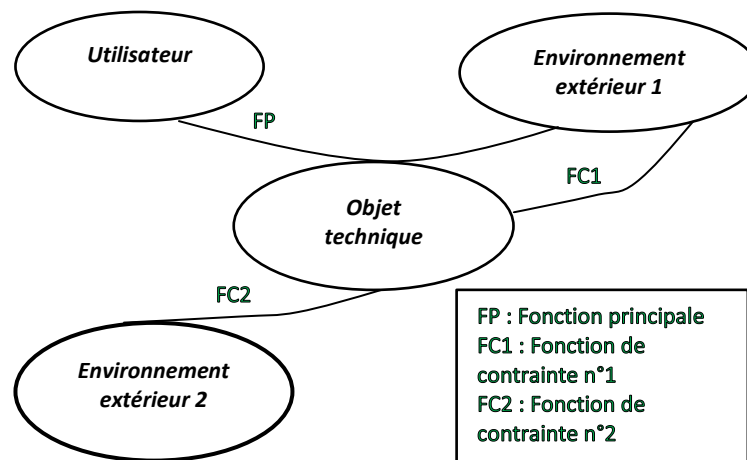


L'analyse fonctionnelle

L'analyse fonctionnelle vise à rechercher et à caractériser les fonctions offertes par un objet technique pour satisfaire les besoins de son utilisateur. Il s'agit de décliner la fonction principale de l'objet technique et ses fonctions secondaires ou fonctions de contraintes.

L'outil ci-dessous permet de visualiser et de synthétiser les différentes fonctions, principales et de contraintes, qui définissent l'objet technique. C'est un outil d'analyse fonctionnelle d'un objet technique.

Cet outil est un diagramme, pieuvre, qui consiste à déterminer les différentes fonctions d'un objet et trouver



comment elles réagissent avec leurs milieux environnants et quelles sont leurs contraintes. Cet outil est issu de la méthode APTE (APplication aux Techniques d'Entreprise). Il met en relation les différentes fonctions avec l'objet technique et le milieu extérieur. Deux fonctions sont nécessaires à la réalisation de ce diagramme : les fonctions principales et les fonctions contraintes.

Dans l'exemple ci-dessous, l'environnement extérieur à l'objet technique est constitué de deux contraintes. Il peut s'agir par exemple, pour un filet de pêche, de l'eau salée et de la taille des poissons.

4.9.3 Construction de l'enseignement de l'ITAP

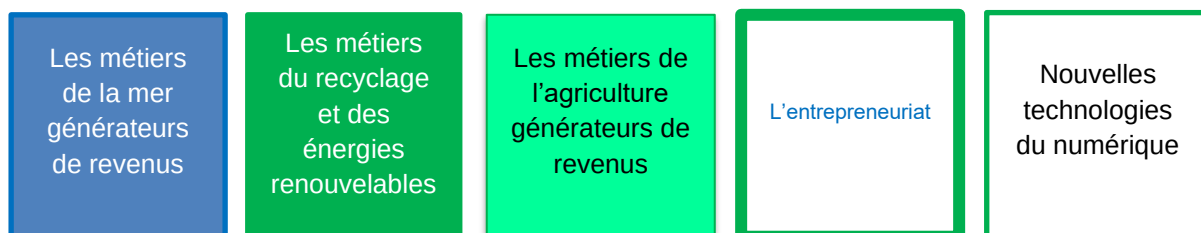
Cinq champs thématiques

Le domaine de l'ITAP est organisé en cinq champs thématiques. Chacun des champs thématiques vise le développement d'une compétence à la fin de chaque année du cycle. Un champ thématique permet d'organiser des séquences d'enseignement centrées sur la découverte des objets techniques et sur les organisations sociales.

Le champ thématique des nouvelles technologies du numérique est transversal. L'approche didactique est différente des autres champs thématiques, car il s'agit de proposer des activités permettant d'utiliser des outils numériques.

Une couleur différente est attribuée, dans le programme, à chaque champ thématique, permettant ainsi d'associer les savoirs.

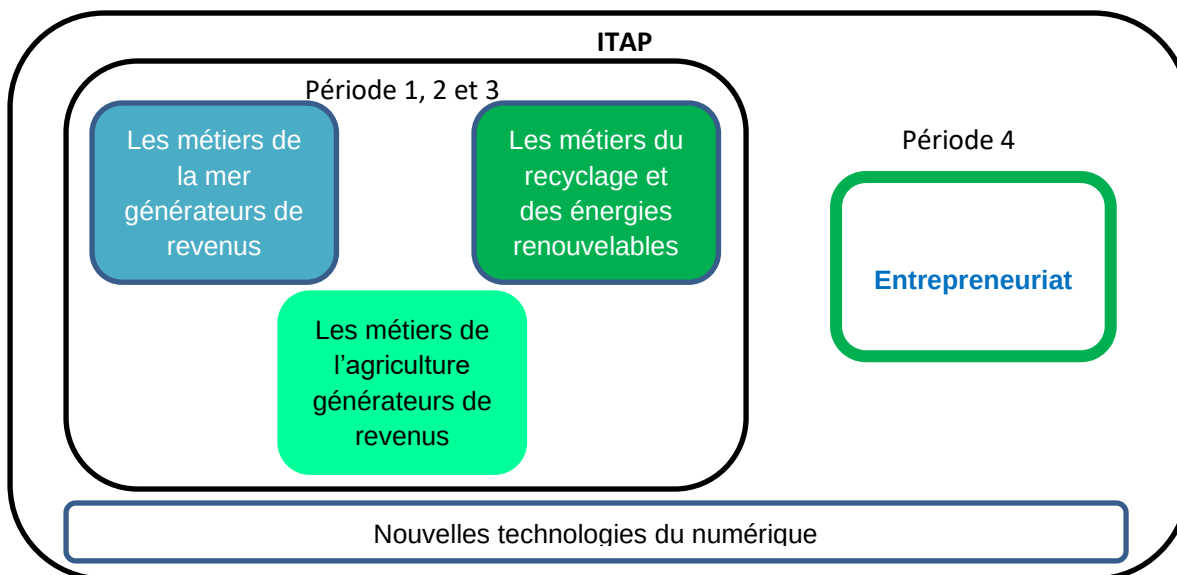
- Texte blanc sur fond bleu pour les métiers de la mer générateurs de revenus (Haïti bleue)
- Texte blanc sur fond vert pour les métiers du recyclage et des énergies renouvelables (Haïti verte)
- Texte noir sur fond vert clair pour les métiers de l'agriculture générateurs de revenus (Haïti verte)
- Texte bleu sur fond blanc et cadre vert pour l'entrepreneuriat (Haïti bleue et verte)
- Texte noir sur fond blanc pour les nouvelles technologies du numérique



Répartition annuelle de l'enseignement

Les trois premières périodes de l'année sont centrées sur les champs thématiques liés à la découverte des métiers. Au choix de l'enseignant, l'année peut commencer avec soit les métiers de la mer générateurs de revenus soit, les métiers du recyclage et de l'énergie renouvelable, soit avec les métiers de l'agriculture générateurs de revenus. Les trois champs thématiques doivent nécessairement être développés pendant les trois premières périodes scolaires. La quatrième période est consacrée à l'entrepreneuriat. Les élèves utiliseront les savoirs des trois premières périodes pour ce quatrième champ thématique. L'entrepreneuriat consiste à donner l'envie d'entreprendre aux apprenants et de les accompagner pour développer des idées nouvelles.

Le champ thématique des nouvelles technologies du numérique est transversal. Il sera développé pendant les 4 périodes de l'année scolaire.



4.9.4 Organisation de la classe et de l'enseignement

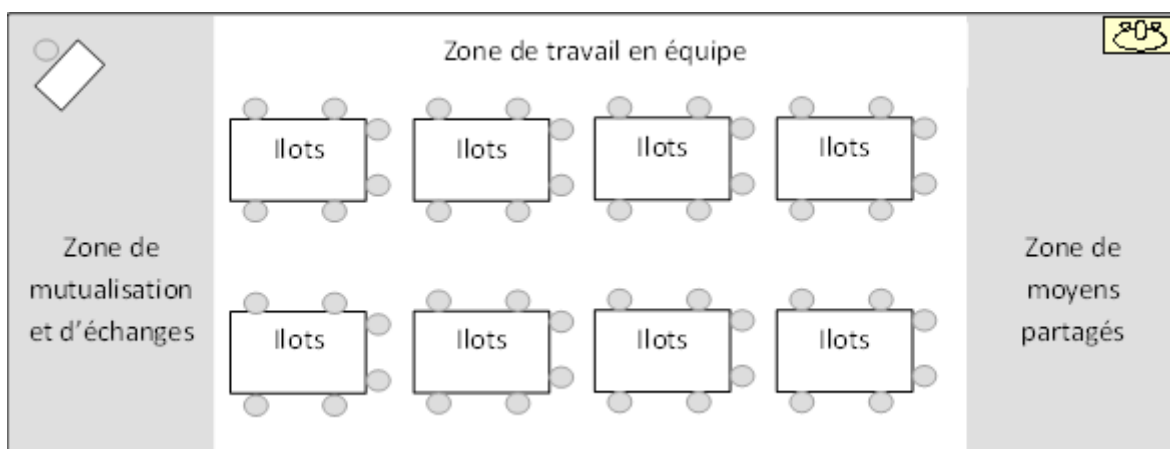
Travail en groupe

L'enseignement de l'ITAP préconise la pédagogie de groupe pour permettre aux élèves d'être en situation d'agir ensemble, d'opérer eux-mêmes leurs découvertes et d'acquérir une certaine autonomie. Il est conseillé que les groupes soient hétérogènes et constitués de 5 à 6 participants.

Organisation de la classe en îlots

Le travail en groupe nécessite une organisation de la classe en îlots pouvant accueillir 5 à 6 élèves. Deux autres zones sont préconisées :

- une zone de mutualisation et d'échanges des compétences et des connaissances associées, dans laquelle les élèves présentent leurs découvertes et leurs productions. Elle permet également au professeur de projeter des documents à partir de n'importe quel ordinateur ou tablette de la salle et d'utiliser un moyen de vidéo-projection.
- une zone de moyens partagés et de stockage des productions.



Légende du schéma :

Chaise ●

Table

Évier

4.9.5 Les équipements

Pour chacune des zones :

Zone de mutualisation et d'échanges	Zone de travail en équipe	Zone de moyens partagés
- Le mobilier du professeur ; - Un poste informatique (tablette ou ordinateur ou laptop) professeur qui doit être connecté aux réseaux informatiques (Internet et Intranet) ; - Le poste informatique doit être équipé d'une suite bureautique ; - Une imprimante laser ; - Un tableau et un moyen de projection numérique ; - Système de sonorisation avec haut-parleur fixé au mur.	- Des chaises et des tables pour accueillir 4 à 6 élèves. - Une tablette ou un ordinateur pour effectuer des recherches documentaires sur Internet et produire des documents. - D'outillage de traçage (crayons, règle...) de découpage (ciseaux) et d'assemblage (colle, pistolet à colle) pour la fabrication de prototype et d'essai 2 ou 3 prises de courant électrique par îlot - Une prise et un câble Ethernet pour une connexion réseau - Clés USB	- Un évier - Des emplacements de stockage (tables, armoires). - Des appareils de mesure pour quantifier les grandeurs physiques (multimètres numériques, 1 pour chaque îlot). - Des outils de mesure de longueur (1 pour chaque îlot), règle graduée et équerre, compas, rapporteur d'angle, mètre à ruban... - Des outils de mesure de masse (1 pour chaque îlot) - Des outils de fabrication (marteaux, tournevis, vis, pointes) - Des feuilles de papier, cartons, bristol - Des pistolets à colle (1 pour chaque îlot) ...

Des logiciels :

- Google Sketchup
- Granttprojet
- Vidéo maker ou OpenShot
- FastStone Capture
- Libre office

4.9.6 Les ressources documentaires

Les ressources documentaires sont constituées de toutes sources qui permettent de trouver des informations utiles pour construire ou co-construire des savoirs. Il s'agit :

- Des supports imprimés : ils ne nécessitent pas d'appareils de lecture
- Des supports électroniques ou numériques : ils nécessitent un appareil de lecture électronique (un ordinateur, une tablette, un Smartphone...)
- Des photographies ou des documents montrant des pratiques sociales proches de l'école.

4.9.7 L'évaluation

L'évaluation est essentielle à l'apprentissage. Elle permet de mesurer le degré d'acquisition de connaissances chez les apprenants. Ce degré se mesure en comparant les savoirs initiaux des élèves en début de séquence, l'évaluation diagnostique, et les savoirs évalués pendant et en fin de séquence, l'évaluation sommative. Dans le cadre de l'ITAP, l'évaluation diagnostique se fait lors de la première phase de la première séance. Elle consiste à recueillir les représentations initiales des élèves, oralement ou par écrit. L'évaluation sommative se met en place soit, pendant les séances à partir de grille que l'enseignant remplit en fonction des compétences attendues et des critères qu'il souhaite observer soit, en fin de séquence à partir de questionnaire centré sur les connaissances.

Par questionnaire pour attester des connaissances

Le questionnaire est utilisé dans les évaluations diagnostiques pour recueillir les représentations initiales des apprenants, pour s'enquérir du niveau de maîtrise des prérequis. Il est aussi utilisé dans les évaluations formatives, pendant ou après une séance, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances par rapport aux objectifs fixés.

Avec des grilles pour attester des compétences

La grille d'évaluation utilisée généralement à la fin d'une séquence permet de s'enquérir du niveau de compétences des apprenants par rapport aux critères attendus. Elle est utilisée dans les évaluations formatives et sommatives conduisant généralement à un processus de remédiation.

Gabarit d'une grille d'évaluation :

Savoirs évalués	Critères attendus et observables en classe	Ne maîtrise pas encore (0 point)	Maîtrise avec aide (1 point)	Maîtrise (2 points)
Savoir n°1				
Savoir n°2				
Savoir n°3				
Savoir n°4				
Savoir n°5				

Note sur 10

4.9.8 La différenciation

Chaque élève est différent, dans ses attitudes, capacités et motivations. L'enseignement de l'ITAP favorise les activités en groupe. Dans chaque groupe, les élèves peuvent occuper des rôles différents en fonction de leur capacité. Le travail en groupe favorise l'entraide et la collaboration. Dans un groupe, certains élèves peuvent prendre le rôle de : rapporteur de la réflexion collective, secrétaire prenant des notes sur les idées de chacun... Dans le cadre d'un projet faisant appel à la conception, le groupe devient un bureau d'études qui devra proposer des solutions techniques.

La différenciation pédagogique s'inscrit également au niveau de la variété des ressources que l'enseignant distribue aux élèves. Par exemple, les supports peuvent être différents, images, textes...

4.9.9 L'interdisciplinarité

L'enseignement de l'ITAP favorise des approches thématiques qui peuvent être travaillées avec plusieurs autres disciplines :

En lien avec les mathématiques, le créole, le français :

- Présentation de résultats, d'une réflexion technique, débats

En lien avec la physique, les mathématiques et l'histoire :

- Évolution des objets dans le temps.
- L'énergie, sa transformation et sa transmission

En lien avec l'EPS, l'histoire :

- Mesure de l'impact sociétal des objets sur la société

En lien avec les sciences de la vie et de Terre :

- Évolutions technologiques en matière de production, de transport, de conservation des ressources alimentaires à l'échelle locale.

4.9.10 La construction de séquences et de séances

Chaque séquence vise l'acquisition de savoirs contribuant au développement de la compétence d'un champ thématique.

La séquence est divisée en plusieurs séances. Ces séances, pour l'enseignement de l'ITAP dans sa partie obligatoire, ont une durée alternant, dans la semaine, 1h puis 2h.

Chaque séance est divisée en 4 parties :

- Le recueil des représentations des élèves et des hypothèses par rapport à un problème
- La recherche de solutions ou investigation pour valider ou invalider les hypothèses
- La mise en commun des résultats de l'investigation
- La validation des hypothèses par un bilan collectif.

L'ITAP permet de découvrir des pratiques sociales qui sont prises comme des références. Pour cela, les visites d'entreprises, de fermes, de lieu de production... sont à privilégier.

5. Travailler avec les autres

Tout changement dans le domaine de l'éducation suppose l'implication de nombreux acteurs à différents niveaux de la communauté scolaire et extra-scolaire.

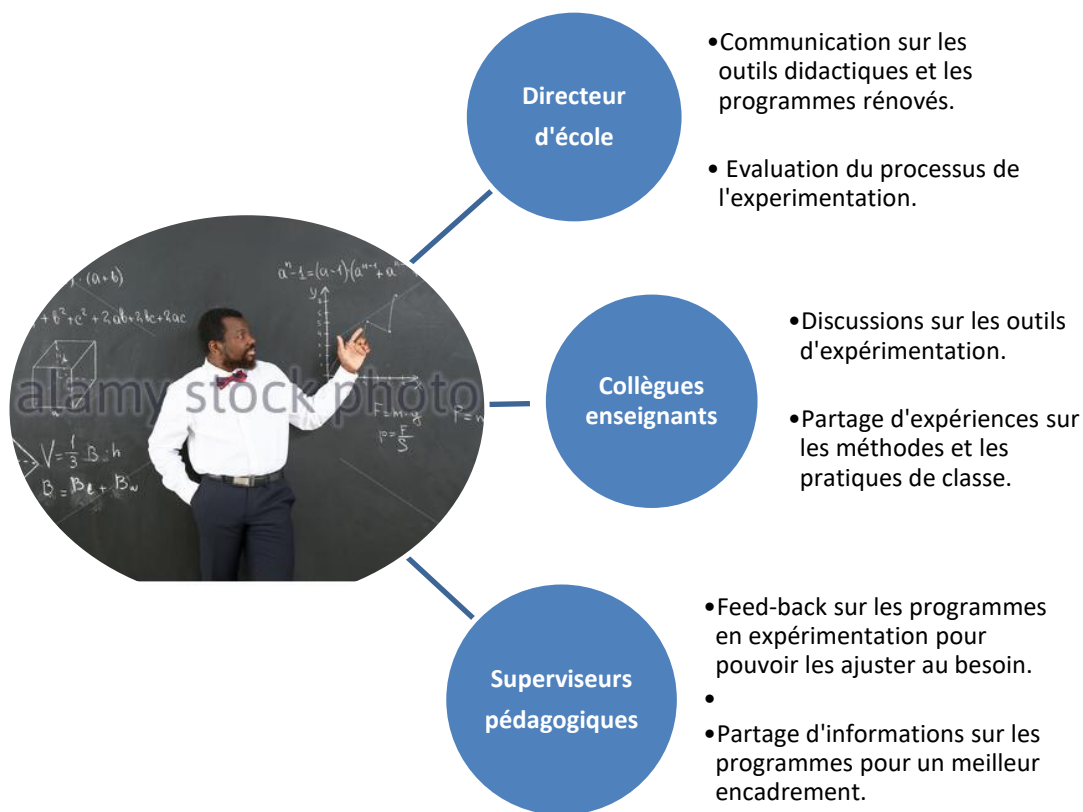
5.1. Le travail d'équipe²⁴

L'école est le lieu d'un travail d'équipe, tous les efforts doivent être conjugués pour permettre à chacun des élèves de l'école de réussir son parcours d'apprentissage. En effet, travailler ensemble, génère de la confiance, de l'assurance mais aussi un certain enrichissement permettant d'orienter des décisions et d'afficher des points de vue partagés sur des manières de faire ou sur des principes à cultiver en lien notamment avec les contextes socio-affectifs et socio-culturels, tels que l'attitude d'écoute, la tolérance, le vivre ensemble.

Durant la phase d'expérimentation, le travail d'équipe est aussi la clef de voûte d'une bonne perception des changements attendus et de retours étayés quant à l'analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre et des outils mis à disposition. Il revient en ce sens au directeur d'animer ce travail d'équipe, d'organiser tous les possibles pour faciliter les échanges et les temps de concertation.

Ce travail collaboratif développé au sein de l'équipe permettra une compréhension partagée des outils élaborés ce qui facilitera l'atteinte des objectifs poursuivis et une utilisation optimale des ressources pédagogiques mises à sa disposition (cf. schéma ci-dessous).

²⁴ Cf. Annexe 6 : le travail d'équipe



5.2. La concertation des acteurs dans la construction d'une continuité.

L'enseignant, en tant que premier acteur du processus de changement doit se concerter pour ouvrir la voie au dialogue entre les différents intervenants dans la perspective de construire son autonomie, tout en assurant la continuité pédagogique.

Autonomie de l'enseignant	Continuité pédagogique de l'expérimentation
• Chercher à bien comprendre les consignes de mise en œuvre. • Organiser son environnement pédagogique²⁵. • Planifier les interventions en se focalisant sur les programmes rénovés. • Utiliser efficacement les ressources didactiques mises à sa disposition.	• Rencontres et échanges avec les acteurs clés pour vérifier : a) L'atteinte des objectifs à court terme (vérification des contenus enseignés dans les salles de classe, les méthodes utilisées, la gestion de la classe) à moyen et à long terme (bilan des activités réalisées et

²⁵ Cf. Annexe 7 : préparer sa classe

• Se questionner sur les pratiques pédagogiques. • Analyser les moyens mis en œuvre pour les enseignements et envisager les remédiations nécessaires.	évaluation de mi-parcours des programmes). b) L'interdisciplinarité (établir le lien entre les disciplines tout au long du processus de l'expérimentation pour une installation de socles communs de connaissances et de compétences des élèves au regard des nouveaux programmes rénovés). • Ajustement à faire si besoin dans la présentation des contenus disciplinaires en fonction de l'analyse des retours de l'expérimentation.
--	---

5.3. L'évaluation de l'enseignement et des élèves

Comme nous l'avons déjà signalé au chapitre 3, l'évaluation est une étape indispensable qui doit être réalisée de façon rigoureuse dans la salle de classe et qui implique de travailler avec tous les acteurs au sein de l'établissement. Il s'agit de faire ressortir la conception de l'enseignant par rapport aux pratiques de l'évaluation.

Évaluation de l'enseignement

- Retour réflexif sur les méthodes utilisées en classe.
→ L'enseignant évalue ses méthodes afin de les ajuster pour un résultat plus satisfaisant.
- Adéquation des méthodes et des contenus enseignés.
⇒ L'enseignant vérifie si les méthodes utilisées pour une séance permettent et facilitent la compréhension voire la réussite des élèves.
- Maîtrise des contenus enseignés pour chacune des disciplines.
→ Chaque enseignant doit s'assurer qu'il maîtrise bien les contenus enseignés, une autoévaluation s'impose à chaque séance pour inciter l'enseignant à faire des recherches et mieux se préparer pour les séances futures).
- Révision de la planification et la préparation des matériels didactiques.
→ L'échec d'une séance peut-être à l'origine d'un manque de planification et de préparation des matériels didactiques. L'enseignant doit évaluer constamment cet aspect pour un rendement optimal de chacun des élèves

Évaluation de l'élève

- Les élèves doivent être évalués tout au long des activités et ce, pour chacune des séances de manière à vérifier l'atteinte de l'objectif de l'apprentissage.

- Ils doivent participer à toutes les étapes du processus d'évaluation : les modalités d'évaluation, les critères de correction, l'autoévaluation etc.
- La conception de l'évaluation doit être faite au moment de la planification de l'enseignement de sorte qu'elle puisse refléter la réalité de la séance.
- Les élèves reçoivent régulièrement de la rétroaction sur des points positifs, sur des réussites précises de la part de l'enseignant, ce qui les motive pour aller plus loin.
- Les élèves sont encouragés et engagés dans la constitution et l'utilisation d'un portfolio comme dossier d'apprentissage et d'évaluation.

Cette évaluation formative permet à l'enseignant de suivre pas à pas l'évolution de chaque élève dans chacune des matières pour un accompagnement personnalisé en utilisant la pédagogie différenciée.

5.4. Les parents et la communauté²⁶

Les parents en tant qu'acteurs incontournables ont leur rôle à jouer dans la formation des enfants, ils constituent le pilier principal des établissements scolaires par le lien qu'ils tissent entre l'école et les communautés. Il y va de l'avenir même de la communauté et de son évolution sur le plan économique, social et culturel.

Un dispositif de communication doit être établi entre les acteurs scolaires et les parents afin de les informer et de les impliquer dans toutes les initiatives entreprises dans le cadre des changements issus de la rénovation des programmes du troisième cycle de l'enseignement fondamental et l'expérimentation qui en découle. Il ne s'agit pas de s'intéresser sur le fait que les parents soient instruits ou non, l'essentiel c'est de trouver le langage approprié pour les amener à comprendre et à être partie prenante aux côtés des élèves des activités relatives au dispositif.

Comment impliquer les parents et les communautés ?

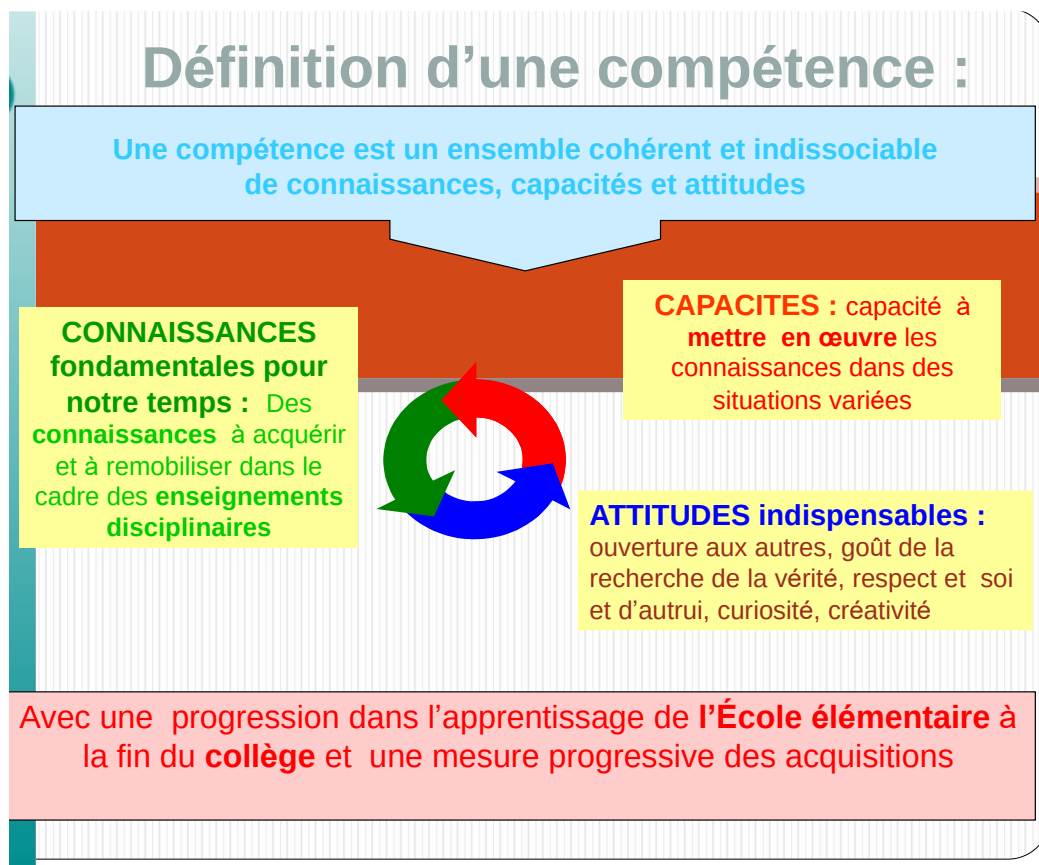
- Organiser des réunions de parents pour les informer des nouvelles dispositions relatives au programme rénové, l'expérimentation entre autres.
- Mettre en œuvre un dispositif de communication avec les parents : utiliser un outil qui assurerait un va et vient entre l'école et les parents sur le travail des élèves (carnet de correspondance par exemple...).
- Informer les parents régulièrement sur le rendement des élèves.
- Aider les parents à comprendre les enjeux de l'enseignement.
- Conseiller les parents sur ce qu'il faut faire pour encadrer les élèves à la maison.
- Revitaliser ou mettre sur pied les structures participatives : conseil d'école / comité de gestion / comité de parents...) comme le souhaitait le ministère de l'éducation (Direction de l'enseignement privé et du partenariat). Ces initiatives permettraient à la communauté d'être mieux informée et plus active dans les activités de l'école.

²⁶ Cf. Guide du directeur

- Créer des activités à l'école où les membres de la communauté seraient invités à y prendre part, cela permettra un renforcement des liens et l'intégration de la communauté dans la vie de l'école.

Glossaire

Compétence : capacité à mobiliser et à exploiter des ressources internes telles que les connaissances, les aptitudes et les attitudes, ainsi que des ressources externes (documentations, bases de données, etc.) afin de répondre efficacement aux problèmes posés dans un ensemble de situations.



Curriculum : ensemble cohérent d'éléments qui permettent de mettre en œuvre le projet éducatif d'un pays dans son système éducatif. Ce n'est pas seulement ce que l'on appelait traditionnellement « programme » ou « instructions ». Il vise à la fois à préciser ce qui doit être acquis par tous les élèves à chaque étape de la scolarité, à définir l'organisation et les modalités des apprentissages, à prévoir les divers parcours possibles, à établir les procédures d'évaluation et de certification et à préciser ce qui est attendu des enseignants, donc ce qui doit cadrer leur formation.

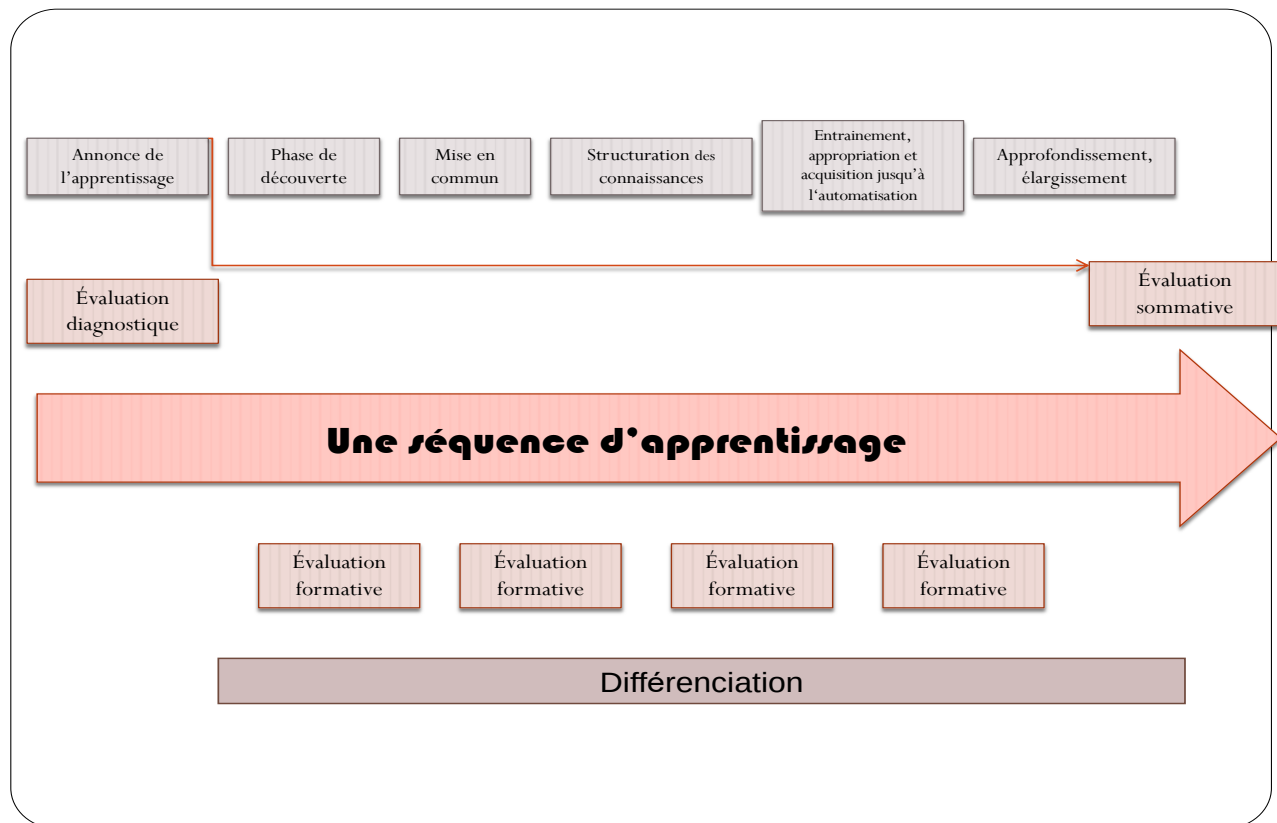
Cadre d'orientation curriculaire (COC) : document de référence qui sert de ligne directrice à l'élaboration et à la mise en place du curriculum. Il est le texte qui donne sa cohérence et son sens aux réformes curriculaires à partir des questions fondamentales : quelle formation ? Pour quel citoyen ? Pour quelle société ? Les réponses à ces questions constituent le fondement de la conception du curriculum.

Cycle : période d'une ou plusieurs années correspondant à une étape cohérente de la scolarité. Généralement, un programme est défini pour chaque cycle.

Profil de sortie : ensemble des compétences qu'un élève doit avoir acquises au terme d'un cycle.

Programme (ou programme d'études) : texte par lequel est défini ce que doivent acquérir les élèves au cours d'une étape de leur formation. Dans une approche par compétences, le programme fixe les compétences que l'élève doit maîtriser et les ressources qu'il doit acquérir pour cela (connaissances, aptitudes et attitudes).

Séquence : suite de séances constituant une étape cohérente conçue de manière à permettre aux élèves d'atteindre un ou plusieurs objectifs d'apprentissage.



Annexes

Annexe 1 : le carnet de bord

Le carnet de bord de l'enseignant est un outil d'organisation qui permet, d'une part de conserver les informations importantes sur la classe, les élèves ou l'emploi du temps, d'autre part d'anticiper les préparations des séquences, les contenus à aborder, les bilans à prévoir, la répartition de l'année. Pour qu'il soit un outil utile, il faut qu'il soit rédigé avec rigueur et constance, notamment en notant les points de réussite et les points à améliorer.

L'organisation d'un tableau de bord est liée à la conception personnelle de l'enseignant quant à son travail. Il ne peut y avoir un modèle unique mais bien diverses façons de le concevoir. L'élément primordial est qu'il aide et accompagne l'enseignant dans sa pratique quotidienne.

De manière générale et sans que ce soit un modèle, il est possible d'envisager la construction suivante :

Une partie informative sur les éléments suivants :

- Les classes (suivi matériel, les élèves, les comportements, les motifs des absences,..)
- Les élèves avec liste des élèves, leur parcours, les difficultés rencontrées, ...
- Notes ou évaluations des élèves

Une partie pédagogique :

- Programmation annuelle
- Préparation des séquences et séances
- Évaluations prévues pour les élèves et bilan des compétences acquises ou non

Une partie administrative qui recense les informations importantes :

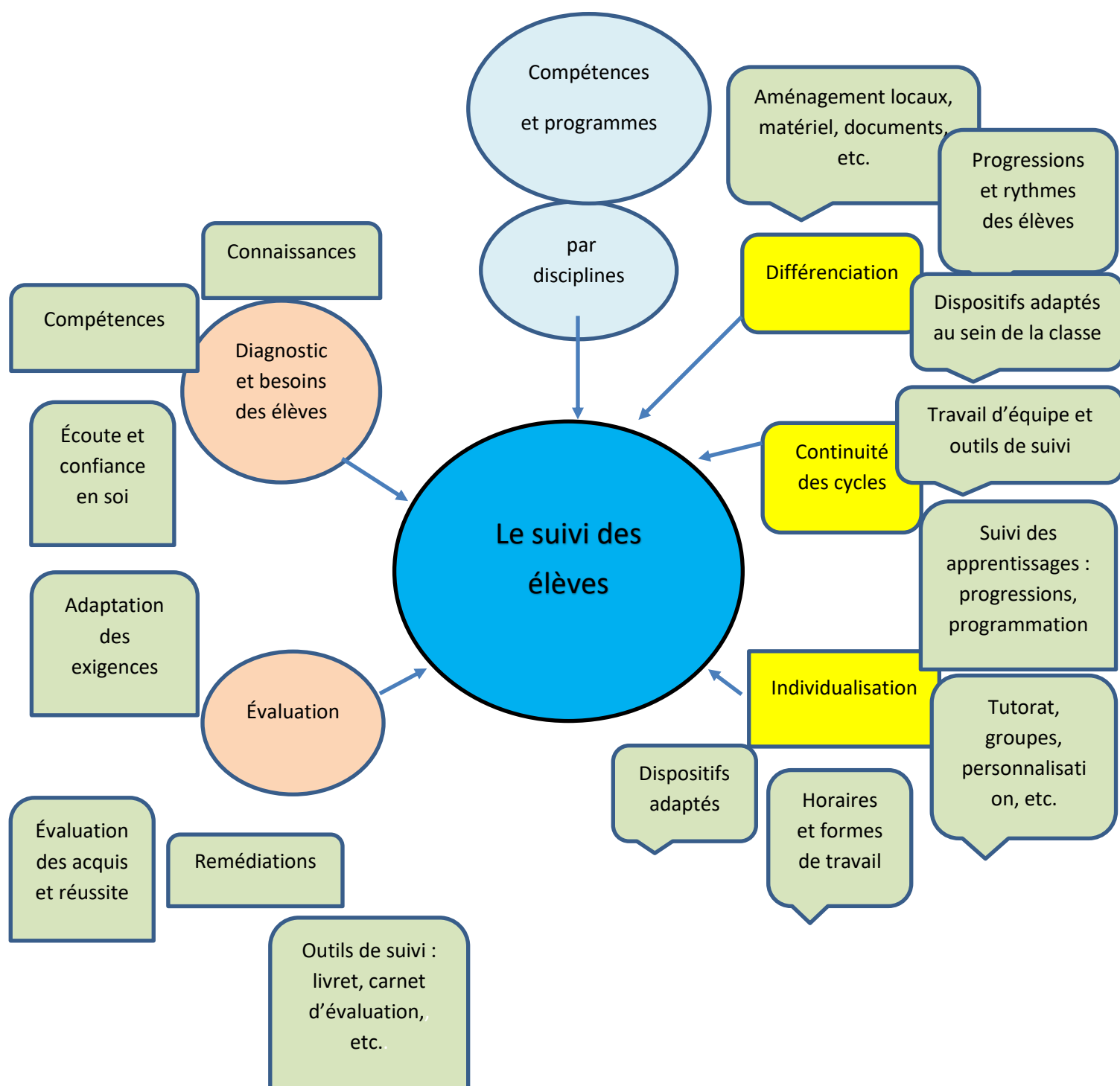
- Documents pour l'expérimentation (COC, Programmes, disciplines, séquences,...)
- Comptes rendus de réunions
- Bilan de l'expérimentation à transmettre

Une ressource utile qui permet de mieux comprendre le tableau de bord personnalisé :

<https://www.youtube.com › watch>

[#BackToSchool | Mon journal de bord enseignant 2019-2020 ...](#)

Annexe 2 : le suivi des élèves

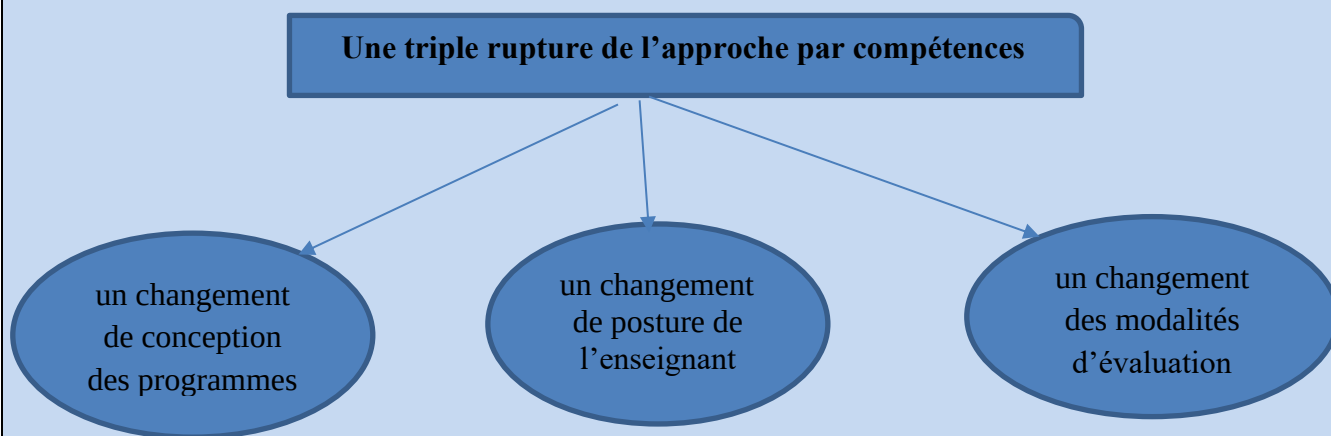


Annexe 3 : le changement pédagogique

Le choix d'une approche par compétences

La volonté de rompre avec une conception de l'enseignement fondée sur la transmission de contenus a conduit à s'engager dans une approche centrée sur l'élève et l'acquisition effective par celui-ci des « compétences » attendues au terme de sa formation.

L'élève est au centre de cette démarche et il est constamment actif. Il doit être en mesure de comprendre la situation qui lui est proposée, de concevoir la réponse la mieux appropriée, de mobiliser les ressources nécessaires (éventuellement, d'acquérir celles qui lui font défaut), de les exploiter dans la mise en œuvre de sa réponse et d'évaluer la pertinence et l'efficacité de son activité.



L'approche par compétences n'exclut pas l'acquisition de connaissances. En revanche, elle intègre celle-ci dans le processus de développement des compétences. L'élève construit ses connaissances à travers les situations d'apprentissage dans lesquelles il est impliqué. Il faut aussi souligner l'importance des interactions sociales dans ce processus. L'élève « apprend » dans un espace collectif où les relations entre pairs sont déterminantes. L'enseignant doit préparer et conduire les activités en favorisant les interactions et en les considérant comme des leviers pour les apprentissages.

Cette exigence devra être conciliée avec la volonté d'un changement profond des pratiques enseignantes et de la conception même des apprentissages. De même, il convient de veiller à la mise en cohérence des curricula de formation des enseignants avec l'ensemble des programmes.

**Les outils pédagogiques à connaître,
les modalités pédagogiques à mettre en œuvre :**

Outils pédagogiques

Programmes rénovés / Fiches de séquences pédagogiques / matériels didactiques et pédagogiques adaptés / guide de progression / grilles d'évaluation ...

Enseignants

- Changements de pratiques / de modalité d'évaluation
- Concepteurs de situation-problèmes ou de situations d'apprentissage
- Mobilisateurs de ressources
- Points d'appui indispensables

Élèves

- Constructeurs de connaissances
- Acteurs centraux d'apprentissage
- Capables de s'engager dans une démarche de résolution de problèmes / de concevoir des solutions / capables de traiter des situations imaginées ou représentées...

Profil de classe

- Travail collectif
- Démarche réflexive
- Laboratoire d'expérimentations
- Bonne qualité d'écoute
- Faire preuve d'initiative
- Se fixer des objectifs et faire son possible pour les réaliser...

Annexe 4 : rendre l'élève actif

Rendre l'élève actif est un facteur déterminant pour la réalisation des apprentissages mais reste souvent difficile à mettre en œuvre dans les situations de classe. Il est toutefois possible de repérer des modalités qui favorisent cette approche pédagogique.

- **Des précautions à prendre :**

- Prendre en considération le niveau et le profil des élèves afin d'adapter les exigences en les différenciant,
- Penser à différencier les supports et les documents donnés,
- ⊖ Donner des consignes claires, explicites qui cernent ce qui est attendu.

- **Des obligations à considérer :**

- L'élève doit produire (oral et/ou écrit), seul ou en groupe afin de répondre à une consigne explicite,
- L'élève doit être dans une situation de travail qui sollicite sa mémoire, sa réflexion et ses capacités de recherche,
- La situation d'apprentissage doit poser un problème que les élèves doivent résoudre par la réflexion, l'échange, la recherche, le travail collectif.

- **Les points à suivre :**

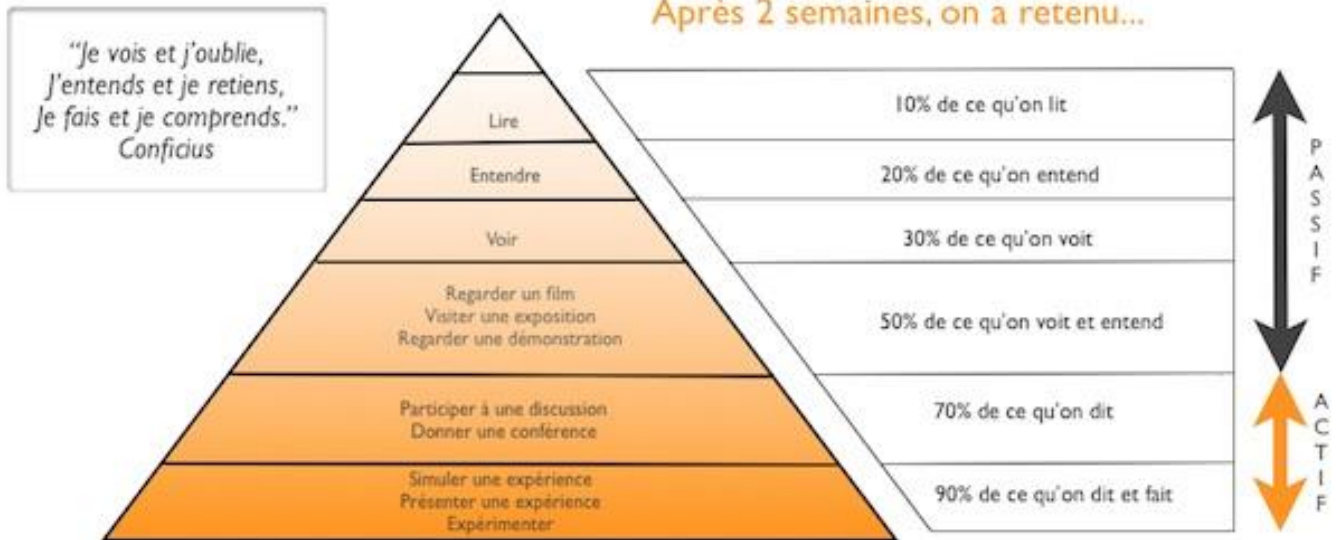
- L'enseignant élabore et présente les conditions de réussite des apprentissages,
- L'enseignant met en place une évaluation formative qui permet à l'élève de mesurer ses progrès et ses points d'amélioration,
- L'enseignant favorise le travail collectif ou en groupe dans le déroulement de la tâche ou dans l'évaluation.

- **Des modalités à construire :**

- Envisager l'aide entre élèves, le tutorat,
- Anticiper la différenciation pédagogique. L'enseignant prévoit des stratégies différentes, des étayages en fonction des besoins repérés, pour permettre à chaque élève d'atteindre l'objectif fixé
- Penser à varier les modes de travail : collectif, en groupe, individuel,
- Prévoir les traces écrites que l'enseignant donnera dans sa leçon,
- Donner confiance à l'élève en considérant sa motivation et son implication, son goût de l'effort pour apprendre,
- Responsabiliser les élèves dans le travail et les féliciter pour les résultats obtenus

Une référence pour ne pas oublier

Le cône d'apprentissage d'Edgar Dale



Annexe 5 : l'évaluation des élèves

Enseigner c'est évaluer, c'est donner de la valeur, éclairer, alerter, encourager, motiver les élèves. Évaluer ne peut se réduire à sanctionner des erreurs

→ C'est porter ensemble un regard positif sur l'élève

L'évaluation sert à rendre compte des réussites de l'élève

- **Pour lui-même**
- Pour l'enseignant : ajuster, remédier, aider
- Pour les parents : connaître les résultats de son enfant
- Pour l'école : organiser les parcours, améliorer les résultats, piloter
- Pour l'institution : connaître le niveau des élèves (secteurs, zones, au plan national), piloter pour agir, accompagner, former en vue d'améliorer les résultats des élèves

L'évaluation est prévue par l'enseignant. Pour évaluer

- Il se déplace dans la classe, il observe les élèves, leurs productions, pour vérifier la réalité de l'apprentissage
- Il s'assure de l'atteinte de l'objectif
- Il veille à ce qu'aucun élève ne se trouve en situation d'échec

Les différentes fonctions de l'évaluation :

- Une fonction de prévention, d'anticipation, de gestion de l'hétérogénéité des élèves : c'est l'évaluation diagnostique
- Une fonction de régulation de l'apprentissage tout au long du processus d'apprentissage : c'est l'évaluation formative (modifier le parcours et le rythme, ajuster le contexte pédagogique, prendre en compte les particularités des élèves et des difficultés)
- Une fonction de mesure des acquis, évaluer la maîtrise des connaissances et des compétences : c'est l'évaluation sommative

L'évaluation

	Fonction	Moment	Modalités
Une évaluation diagnostique	Aide à définir le type de difficulté que peut rencontrer un élève : → Fonction de prévention. Permet de bien structurer l'apprentissage : permet de prescrire des rythmes ou des modalités d'apprentissage adaptées → Fonction d'anticipation Permet d'adapter l'activité aux besoins des élèves : pas d'activité pour l'activité → Fonction de gestion de l'hétérogénéité des élèves. <i>Attention :</i> <i>il ne s'agit pas de faire émerger les représentations initiales</i>	Avant le début de la séquence, de l'apprentissage	Elles dépendent de la discipline enseignée et du cycle. Elles doivent être rapides et bien ciblées. Sous forme de verbalisation ou trace écrite de sa démarche et de ses connaissances
	Permet la régulation des apprentissages pendant le déroulement de l'enseignement : -Modifier le parcours et le rythme,		L'élève : Observation du comportement de l'élève pendant qu'il effectue une tâche :

Une évaluation formative	-Ajuster le contexte pédagogique, -Prendre en compte les particularités des élèves et des difficultés. C'est un processus d'évaluation continu ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage selon 2 voies possibles : -Par des modifications de la situation du contexte pédagogique. (Enseignant) -En offrant à chaque individu, l'aide dont il a besoin, la remédiation. (Elève) On propose alors à l'élève des exercices de retour en arrière, des exercices supplémentaires, une progression des tâches plus fines, voire une prise en charge en aide personnalisée.	Tout au long du processus d'apprentissage	→ Son savoir-être. Ex la façon dont ils écrivent. Prise en compte de ses verbalisations et de ses procédures. → Son savoir-faire Maitrise des savoirs dans les apprentissages → Ses connaissances Le maitre : -Être au clair dans la progressivité, l'organisation et la mise en œuvre des programmes. -Se donner de la souplesse dans le temps, les modalités, les ajustements au niveau des contenus. -Se donner la possibilité de sortir de sa préparation
Une évaluation sommativ	Il s'agit de faire la somme des connaissances, de mesurer les acquis, d'évaluer la maitrise des connaissances et des compétences. Elle renseigne sur un positionnement par rapport à une norme. Elle permet d'attester la maitrise des compétences à chacun des paliers.	Bilan périodique, Bilan annuel, A la validation en fin de cycle. A l'attestation de la maitrise d'une compétence En fin d'apprentissage de la notion abordée (fin de séquence)	A partir de critères connus des élèves qui permettront d'indiquer que la performance est suffisante. Distinguer les critères relevant des connaissances (ex je sais conjuguer au passé composé) de ceux relevant des capacités à mettre en œuvre les connaissances (ex utiliser le passé composé dans la concordance des temps). On ne peut pas tout évaluer en même temps.

Annexe 6 : le travail d'équipe

L'enseignant exerce son métier au sein d'un collectif de travail, en équipe, avec ses collègues ainsi qu'avec l'ensemble de l'équipe éducative et administrative de son établissement, en lien avec les partenaires de l'école et au contact des parents d'élèves. Il est au cœur de la communauté éducative.

1- Avec l'ensemble de l'équipe pédagogique :

Le métier d'enseignant ne fonctionne que si l'on a une idée assez juste de ce que font les autres, afin de réussir à se positionner soi. Prendre du recul sur ses propres pratiques fait partie des qualités nécessaires pour une collaboration fructueuse avec l'équipe pédagogique.

Enseigner c'est contribuer à un projet d'instruction, de développement d'un élève. En mettant en œuvre des projets disciplinaires, transversaux ou interdisciplinaires, les enseignants construisent une offre enrichie de points de vue, de démarches et de méthodes issus de plusieurs disciplines. Ensemble ils veillent à une bonne organisation de la continuité des apprentissages dans le cycle, ils suivent les progrès des élèves et proposent des dispositifs d'aide et de remédiation.

Par le projet de l'établissement, l'équipe pédagogique élabore et valide le règlement intérieur et assure le bon fonctionnement du « vivre ensemble ».

2- Avec tous les acteurs engagés dans la réussite des élèves :

Le travail collaboratif se poursuit aussi avec le tissu culturel, associatif ou professionnel local. Autant d'acteurs qui peuvent être engagés à différents niveaux dans la mise en œuvre du parcours de l'élève.

3- Avec la famille

L'enseignant est en dialogue avec la famille, sans quoi rien de durable ne peut se faire puisque l'enfant ne se construit pas uniquement à l'école. Ainsi, il est nécessaire de nourrir, entre les parents et l'établissement scolaire, des échanges réguliers sur le travail fait en classe, les acquis de l'élève, son parcours scolaire, son projet d'études ou pour expliquer une progression, mettre en relief les progrès de l'élève, partager des solutions d'accompagnement pédagogique

Annexe 7 : préparer sa classe

La préparation de la classe est certainement le fondement d'un enseignement efficient mais elle suppose une organisation qui bâtit quotidiennement et avec rigueur une gestion : du temps, de la classe, des apprentissages et une participation active des élèves.

Les conseils qui suivent peuvent être un moyen de maîtriser ces différents éléments souvent difficiles à assembler. L'autonomie de l'enseignant repose sur une conception de son enseignement coordonnée et logique qui induit une vision claire du rôle de l'élève et des apprentissages à acquérir.

Planifier l'enseignement :

- L'écriture des séances dans le carnet de bord permet de structurer par anticipation les différents moments de la classe et les activités des élèves. Cette préparation peut cerner une seule séance ou prévoir des séquences sur plusieurs jours (Cf. La partie disciplinaire). Cette préparation doit faire apparaître les contenus abordés, les compétences appréhendées, les documents utilisés, etc.
- La mise en forme des programmations des apprentissages et des progressions des contenus. Ce travail peut se découper en périodes réparties sur l'année. Il peut faire l'objet d'adaptation en fonction des besoins des élèves.
- Le pense-bête : pour éviter les imprévus et les désagréments, il peut être intéressant de noter les éléments indispensables à ne pas oublier : le matériel à prévoir, les documents envisagés, les devoirs pour les élèves, etc.

Ordonner le travail : (Cf. la matrice d'Eisenhower ci-dessous qui est un outil d'analyse et de gestion du temps qui permet de classer les tâches à réaliser en fonction de leur degré d'urgence et d'importance) :

1. Importantes et urgentes : ces tâches sont à traiter prioritairement ;
2. Importantes, mais non urgentes : ces tâches sont à planifier ;
3. Non importantes, mais urgentes : ces tâches sont à traiter immédiatement ou déléguer ;
4. Non importantes et non urgentes : ces tâches seront abandonnées ou mises de côté.

Pour utiliser la matrice à bon escient, il est nécessaire de clarifier son comportement au travail :

- Ne pas se perdre dans les détails et aller à l'essentiel : qu'est-ce qui est prioritaire ? Urgent ? Indispensable ?
- Ne pas envisager une « masse » de travail à faire qui ne permettra pas de réaliser les actions prévues.
- Anticiper tous les aléas possibles (matériel, temporalité, absence de documents...) pour éviter l'imprévu. Accepter que le travail de l'enseignant soit perfectible et que la patience dans la transmission des apprentissages est à considérer
- Accepter les adaptations dans le travail prévu en fonction du comportement des élèves et de leurs besoins.



Une référence utile :

<https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/dossiers-methodes/matrice-eisenhower>

Structurer la temporalité et l'enseignement :

- Créer des modalités de travail qui se réitèrent pour fonder des habitudes pour les élèves et la classe.
- Définir le travail à faire en classe et ce que les élèves auront à faire seuls : leçons, mémorisation, recherches, etc.
- Choisir des outils et des documents qui seront utiles, facilement reproductibles et réutilisables.
- Se prévoir des temps de réflexions et d'échanges avec les collègues pour faire un bilan rapide de l'enseignement dispensé.

Un dernier conseil : Comme il est difficile de tout prévoir, il est nécessaire de conserver son calme et son autorité. Il est certain que vous rencontrerez des obstacles, des imprévus mais vous n'êtes pas seuls. Les aides et les accompagnements par les collègues, le directeur ou le cadre, permettent de créer les conditions d'une confiance dans votre professionnalité.