

République Tunisienne
Ministère de l'Education et de la Formation



Centre National de Formation des Formateurs en Education
Département des Etudes

Evaluation du travail de l'enseignant

Module de formation

Auteur : Abderrazzek AMMAR



Sommaire : Evaluation du travail du maître

Partie I : Généralités sur l'évaluation

Introduction.....	05
Découverte du sujet (activité) : Le vécu de l'évaluation.....	06
Connaissance du sujet : Relation évaluateur-évalué	07
Connaissance du sujet (lecture) : évaluateur et évalué	08
Découverte du sujet (Activité Q-sort) : Les conceptions diverses de l'évaluation...09	
Connaissance du sujet L'évaluation.....	10
Maîtrise du sujet (Exercice n°1).....	14
Maîtrise du sujet (Exercice n°2).....	14
Travaux dirigés : Les philosophies de l'évaluation	17

Partie II : Les outils de l'évaluation

Découverte du sujet (Activité).....	18
Connaissance du sujet : Eléments du profil de l'enseignant.....	18
Découverte du sujet (activité : expérience) : les attitudes de l'enseignant.....	21
Connaissance du sujet : Mesure des attitudes : différenciateur sémantique.....	24
Maîtrise du sujet : Exercice n°3.....	25
Outil n° 1 : Rapport d'observation de la classe.....	26
Outil n° 2 Caractéristiques des enseignants selon Ryans	27
Découverte du sujet : l'observation.....	29
Connaissance du sujet : l'observation.....	30
Maîtrise du sujet : (Exercice n° 4)	34
Maîtrise du sujet : (Exercice n° 5, application outil n°3).....	34
Outil n° 3 : Modèle général d'enseignement efficace	34
Outil n° 4 : Etude des interactions verbales maîtres-élèves (Flanders).....	37
Découverte du sujet (texte) : la relation éducative	41
Connaissance du sujet : la relation éducative et ses aspects fonctionnels.....	42
Maîtrise du sujet : (Exercice n° 6).....	45
Maîtrise du sujet : (Exercice n° 7).....	46
Outil n° 5 : les fonctions Landsheere et Bayer.....	47
Outil n° 6 : Grille de Landsheere et Bayer adaptation Ben Fatma	78
Maîtrise du sujet (situation problème).....	52
Découverte du sujet (texte) : Enseigner –apprendre (Texte : contradiction dans l'acte d'apprendre.....	53
Connaissance du sujet : Les processus interactifs.....	54
Maîtrise du sujet (exercice n° 7)	59
Outil n°7 : Grille des opérations cognitives	60
Outil n° 8 : Grille de Taba (apprendre à penser).....	61
Résumé de la deuxième partie : paradigmes enseignement/ apprentissage.....	62

Partie III : L'évaluation des compétences du maître..... 64

Découverte du sujet la compétence	64
Activité 1 (remplir schéma).....	64
Activité 2 texte : Dix nouvelles compétences pour enseigner:	65
Connaissance du sujet : Compétences, capacités, référentiel.....	66
Activité de lecture :« Savoir enseigner au 21 ^{ème} siècle ».....	70



Outil n°9 : organiser et animer des situations d'apprentissage.....	72
Outil n° 10 : Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.....	74
Outil 11 : Dispositif de différenciation.....	75
Outil n ° 12 Gérer la progression des apprentissages.....	77
Découverte du sujet La situation problème	
A La situation problème	
ctivité d'apprentissage : (Texte)	79
Connaissance du sujet : L'évaluation d'une situation d'apprentissage.....	80
Maîtrise du sujet Exercice n° 9	83
Outil n° 13 : Critères d'évaluation d'une situation d'apprentissage.....	84
La découverte du sujet Evaluation des comportements relatifs au transfert.....	85
Activité d'apprentissage : Questionnaire	86
Evaluation des comportements relatifs au transfert	87
Activité de lecture : le transfert.....	88
Outil n° 14 : Rôle de l'enseignant dans un contexte de transfert.....	90
Maîtrise du sujet : travaux dirigés T D 2.....	91
Découverte du sujet : L'entretien d'évaluation.....	93
Activité : Observation et analyse d'une micro-leçon.....	93
Connaissance du sujet : lecture :.....	95
Connaissance du sujet : lecture :.....	95
Situation-problème n° 2.....	97
Outil n° 15 : guide d'entretien.....	98
Evaluation I	100
Evaluation II.....	102
Lexique	104
Annexe	106
Outil n° 16 Caractéristiques du climat.....	106
Stratégies d'enseignement.....	108
Bibliographie	110



Première partie

Introduction au module : évaluation du travail du maître

Le module comporte trois parties principales :

La première partie est consacrée à la notion d'évaluation dans son acception large ; elle revoie au vécu de la formation, aux représentations que se font les élèves inspecteurs de l'évaluation. Les objectifs visent à leur permettre :

- de prendre conscience de leur évaluation en vue de développer une attitude empathique vis-à-vis de l'évalué ;
- de prendre conscience des représentations qu'on se fait de l'évaluation et définir la concept d'une manière rigoureusement scientifique.

La deuxième partie du module a pour objet d'étude : les outils de l'évaluation avant l'introduction de l'approche par compétence. A cette étape de la formation, l'apprenant adulte est appelé à :

- établir le profil de l'enseignant en utilisant le rapport d'observation de la classe (Ryan) ;
- utiliser la grille de Flanders pour l'étude des interactions verbales maîtres-élèves;
- utiliser la grille de Landsheere et de Bayer pour étudier la relation pédagogique ainsi que les fonctions d'enseignement telles qu'elles ont été dégagées par ces auteurs.

La troisième partie porte sur l'évaluation des compétences de l'inspecteur

- Etre capable d'évaluer l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage
- Etre capable d'évaluer la conception et l'évaluation des dispositifs de différenciation ;
- Etre capable la gestion de la progression des apprentissages ;
- ; Analyser et évaluer l'élaboration d'une situation problème ;
- Evaluer les comportements du maître relatifs au transfert ;
- Evaluer les caractéristiques d'un climat favorable à la construction des savoirs.

:

- Evaluer la capacité d'observer et d' analyser une micro-leçon,
- Evaluer la capacité du futur inspecteur à aider l'enseignant dans l'analyse de ses pratiques professionnelles ;
- Evaluer la capacité à mener un entretien d'accompagnement



Découverte du sujet

Activité : Le vécu de l'évaluation

Consignes :

I. En groupes de 6 ou 7 échangez à propos de vos observations autour des questions suivantes :

- comment les enseignants vivent-ils les actions d'évaluation dont ils sont l'objet ?
- décrivez quelques incidents critiques rencontrés, lors des situations d'évaluation.
- quelles solutions apporter ? Dites ce que doit inspirer une évaluation des enseignants.

Jeux de rôle : protagonistes . inspecteur et inspecté



Connaissance du sujet

Relations évaluateur-évalué

Le philosophe Martin Buber a développé une riche analyse de la relation entre deux personnes : celle-ci peut prendre une structure « Je-cela », ou une structure d'intersubjectivité « Je-tu ». Au plan de l'évaluation, la structure « Je-cela » réfère aux formes objectivantes, cependant que la structure « Je-tu » entraîne une « confirmation » réciproque de deux subjectivités. Si l'enseignant est en congruence avec sa propre personnalité plurielle et en accueil de celle de ses élèves, ceux-ci se trouveront encouragés à devenir progressivement eux-mêmes au coeur de leur propre complexité : et lui-même en bénéficiera en un sentiment d'unification réussie.

Une évaluation qui met en valeur les élèves correspond à une disposition profonde, proche d'une invitation faite par Kant et qu'on pourrait formuler ainsi : « Agis, comme évaluateur, de telle manière que tu rendes probable pour chaque élève, le développement du maximum de possibles : en culture, en réalisations, en représentations régulées, en motivation comme en entraide et en excellence. »

Le vécu de l'évaluation

« La situation est considérée comme angoissante, quelque soient les enseignants. Elle fait revivre des conditions d'examen connues au moment de l'adolescence et le jugement porté concerne la personne de l'enseignant, telle que celle-ci s'engage toute entière dans le moment pédagogique vécu.....Son angoisse (celle de l'enseignant) provient de la crainte de l'échec et, pour les chevronnés, de la crainte de déchoir. Dans le cas d'une visite inopinée, le désarroi, plus ou moins prolongé, est causé par la peur d'être pris en faute par l'Autorité ». (Postic, 1992, p.23).

Aspects objectifs et subjectifs de l'évaluation

L'individu ne peut échapper à ses représentations subjectives. Schopenhauer nous a bien averti : « l'univers n'est objet qu'à l'égard du sujet, perception par rapport à un sujet percevant, en un mot il est pure représentation. »

L'enseignant peut-il maîtriser ses représentations vis-à-vis de ses élèves ?

D'un autre côté, il doit se montrer courageux, patient, et par conséquent, librement subjectif, en contact avec leurs subjectivités.

De même devant leurs travaux, il faut agir comme vérificateur, correcteur, et plus encore comme « juge, alors qu'il a aussi à se montrer en conseiller, en entraîneur, en guide amical. Choix difficile ! complexités renforcées ! »

L'évaluation, aide aux enseignants

On tend actuellement en France et de façon nouvelle, à concevoir « l'évaluation de masse » comme devant « créer et [...] diffuser auprès de chaque enseignant une banque d'items, c'est-à-dire un ensemble d'exercices articulés là encore aux objectifs de chaque cycle, que l'enseignant est libre d'utiliser, au cours de l'année, à son gré[...]



Lecture : Evalueur-évalué

Où serait le charme de la vie dans les organisations s'il fallait que les salariés respectent leur chef et trouvent sa fonction nécessaire ? Dérision, caricature, mépris ou critique virulente sont des mécanismes de défense d'autant plus forts qu'il s'agit d'un ancien (ne) « collègue » sorti du rang, qui gravit les échelons de la hiérarchie mais par on ne sait quels mécanismes suspects : ambition, goût du pouvoir, prétention, naïveté d'innovateur, rejet du travail en classe, appuis personnels, jeux politiques. Il est difficile, pour un (e) enseignant (e) de sortir ouvertement du registre goguenard ou critique sans passer pour un fayot ou, pire, une future inspectrice ou un futur inspecteur. Certes, on s'autorisera à trouver telle inspectrice ou tel inspecteur sympathique en tant que personne. Mais la fonction elle-même ne passe pas la rampe, et ses redéfinitions dans le sens du conseil ou de l'animation n'ont pas convaincu.

Pourtant la vraie question est de savoir si on peut se passer de cette fonction. Je distinguerai aujourd'hui et demain, car le rôle des inspectrices et inspecteurs se redéfinit selon l'évolution du métier d'enseignant.

Le rôle de l'autorité scolaire, et notamment celui des inspecteurs et directeurs d'établissements se transforme nécessairement lorsque le métier d'enseignant évolue vers plus de professionnalisation, au sens anglo-saxon (métier=profession)

Aujourd'hui l'enseignant primaire a un cahier des charges précis. On lui impose un plan d'études, un horaire, un règlement disciplinaire, des modes d'évaluation des élèves et d'informations des parents, une formation initiale et continue « normalisée » et gérée par son employeur. Dans un tel régime la responsabilité individuelle de l'enseignant (e) est limitée, comme son autonomie. ... Comment dans un tel régime, pourrait-on se passer de cadres qui contrôlent la mise en œuvre des programmes, le respect des règles ? les enseignants préfèrent se voir comme des personnes autonomes et responsables, n'ayant de compte à rendre qu'à leur conscience. Seulement,, c'est de l'Etat ou d'une organisation qu'ils tirent leur revenu et leur pouvoir pédagogique. Ils ne sont pas des artisans indépendants, mais les agents d'une administration qui fait son travail en les contrôlant.

Perrenoud, 1992, Extrait de l'article « Etrangler le dernier inspecteur »

Questions

1. Expliquer l'origine des mécanismes de défense manifestés envers l'inspecteur.
2. L'inspecteur est appelé à jouer deux rôles : celui du contrôleur et celui de conseil. Peut-il y parvenir à les assumer ? Sinon qu'éprouve-t-il ?



Découverte du sujet

Les conceptions diverses de l'évaluation

Activité : Q-sort en 20 items

Parmi ces vingt items choisis les 2 qui me paraissent les plus importants (ce vaudrait trois points chacun) ; 4 items dignes de considération (2 points chacun) ; 8 qui me paraissent neutres (chacun 0 point), puis 4 qui me paraissent douteux (moins 2 points) ; enfin 2 qui me semblent à rejeter absolument (moins 3 points)

N°	Items	Valeur
1	EVALUER, c'est mettre en jeu de multiples facteurs d'appréciation	
2	EVALUER, c'est observer les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage	
3	EVALUER, c'est se soumettre impitoyablement aux lois de l'évaluation.	
4	EVALUER, c'est comparer les résultats atteints aux objectifs assignés	
5	EVALUER, c'est sanctionner quelqu'un sur son comportement	
6	EVALUER, c'est substituer à la notion d'échec celle des difficultés à surmonter.	
7	EVALUER, c'est mesurer la mise en oeuvre d'une connaissance théorique ou d'un savoir-faire qui ont fait l'objet d'un enseignement	
8	EVALUER, c'est d'abord communiquer.	
9	EVALUER, c'est savoir attendre quitte à perdre du temps.	
10	EVALUER, c'est savoir doser les difficultés.	
11	EVALUER, c'est refuser la compétition « mortifère »	
12	EVALUER, c'est respecter l'autre dans ce qu'il est, en prenant compte la personne dans son intégralité et sa singularité.	
13	EVALUER, c'est solliciter l'avis de tous afin de tenir compte des aptitudes et des capacités de l'enseignant.	
14	EVALUER, c'est rapporter les performances de quelqu'un à ce qu'on attend de lui dans la société.	
15	EVALUER, c'est donner l'occasion à l'enseignant de récuser ses encadreurs	
16	EVALUER, c'est revaloriser l'erreur comme une étape nécessaire dans une étape de formation	
17	EVALUER, c'est faire le bilan des savoir-faire acquis au terme d'une séquence d'accompagnement.	
18	EVALUER, c'est permettre à des enseignants débutants d'accéder à l'autonomie.	
19	EVALUER, c'est utiliser le pouvoir dont on dispose pour renforcer son autonomie personnelle.	
20	EVALUER, c'est s'évaluer.	

De Peretti

Je place les numéros des items triés par moi dans le cadre ci-après, j'observe mes tendances dominantes en regardant les scores obtenus dans les cadrans de répartition.

Scores

Centré sur l'évaluateur lui-même : 1, 3,5, 9, 20

Votre score :

Centré sur le rapport évaluateur vers l'évalué : 2, 4, 7,10,19

Votre score :

Centré sur l'évalué : 6, 11, 12, 15, 17

Votre score :

Centré sur les rapports à l'environnement : 8, 13, 14, 16, 18

Votre score :



Cadran de répartition des items

Coefficient		Items
3	↑ ↑	Les plus importants
2	↑ ↑ ↑ ↑	Dignes de considération
0	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑	Neutres
- 2	↑ ↑ ↑ ↑	Douteux
- 3	↑ ↑	A rejeter absolument

Les scores sont obtenus en multipliant les items par les coefficients afférents aux lignes du cadre où ils ont été placés.



Connaissance du sujet

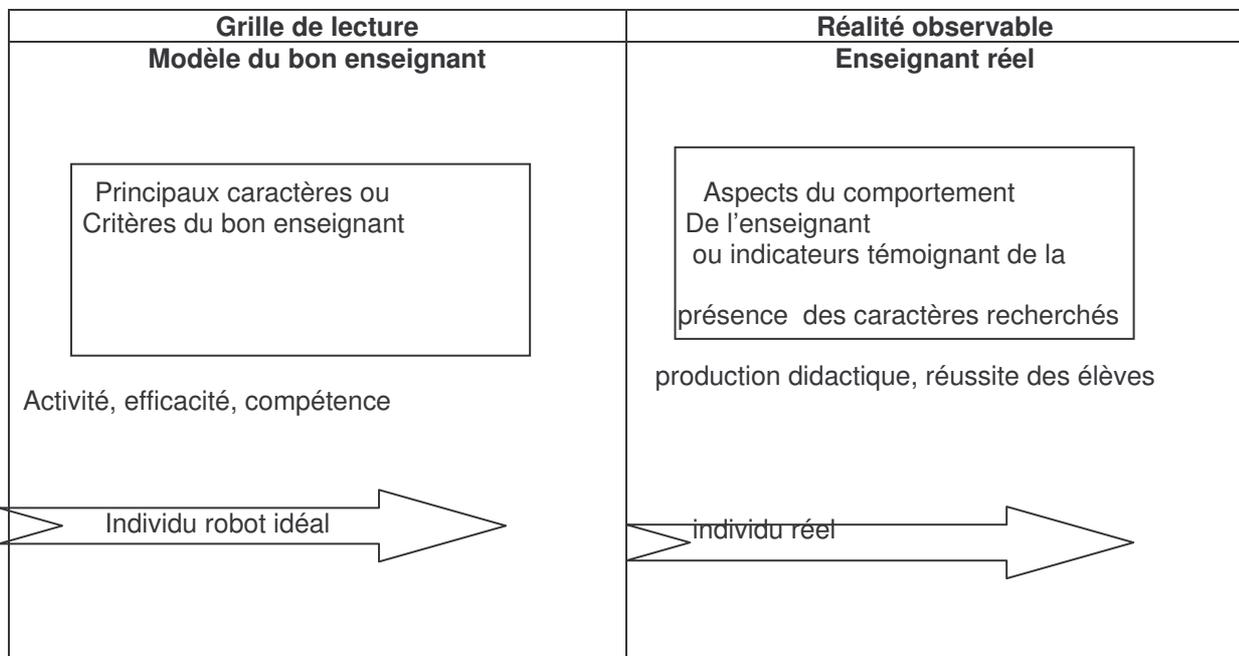
L'évaluation

Définition

C'est « l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport

- des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concernent l'objet réel à évaluer ;
- des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet» (Ch. Hadji, p.25).

L'auteur désigne *référent* l'ensemble des normes ou critères qui servent de grille de lecture de l'objet à évaluer, et *référé* ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture (le réel).



Le processus de l'évaluation est défini par une double articulation :

- articulation entre le référent et le référé, puisque évaluer consiste à attribuer une valeur à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée,
- mais aussi, entre le référent et le référé et les réalités dont ils constituent finalement un modèle réduit, car il faut construire référent et référé. Dans l'exemple précédent, on a construit un modèle idéal comportant des intentions significatives, tandis que le référé est formé par l'ensemble des observables représentatifs de l'objet lu.

Comme l'évaluateur est amené à émettre des jugements, il convient de distinguer les différents types de jugements.

- Le jugement d'observateur : il a mis une veste,
- Le jugement de prescripteur : tu dois mettre ta veste,



- Le jugement d'évaluateur : quelle belle cravate !
- L'énoncé « observatif » évoque ce que je vois ; l'énoncé prescriptif dit comment la réalité doit être ; et l'énoncé évaluatif évoque l'appréciation de ce que l'on voit. On comprend pourquoi l'énoncé évaluatif dépend à la fois de l'énoncé prescriptif qui lui est antérieur et implique un jugement d'observateur (il faut que l'on saisisse quelque chose pour qu'on l'apprécie. En des termes brefs « L'évaluateur est un médiateur qui dit : cela étant, et ceci devant être, voilà ce qu'il faut penser de cela à la lumière de ceci » Evaluer, c'est bien prendre position sur la valeur d'un existant » (Hadji, p.29).

La définition de l'évaluation telle que définie plus haut est venue enrichir d'autres définitions de l'évaluation.

L'évaluation mesure

La définition de l'évaluation en tant que mesure est historiquement la plus ancienne. On sait historiquement que le développement de l'évaluation est celui de la mesure.

Trois phases ont été identifiées par Berger :

- la phase du testing entre 1920 et 1940
- la phase du measurement period : construction d'instruments de mesure pour contrôler la formation professionnelle dont avait besoin l'industrie américaine,
- la phase de l'évaluation qui porte sur les objectifs et sur les effets des politiques éducatives.

L'inconvénient de l'évaluation mesure, est d'éliminer tout ce qui n'est pas mesurable.

L'évaluation mesure de l'atteinte des objectifs

Pour Tyler l'évaluation est l'opération qui permet de déterminer la congruence entre la performance et les objectifs. En d'autres termes, les objectifs visés ont-ils été atteints. C'est l'évaluation développée dans la pédagogie par objectifs. L'inconvénient de cette évaluation est qu'elle ne porte que sur les résultats de l'apprentissage et non sur les processus cognitifs de l'apprentissage.

L'évaluation jugement de processus

L'évaluation est un jugement processuel. C'est une opération d'expert écrit Hadji (p.32). L'inconvénient de cette définition d'après Stufflebeam, cité par Hadji, est que « ce processus garde secrets à la fois les données considérées et les critères ou standards qui ont servi à les apprécier » (cité par Hadji, idem).

Selon Stufflebeam « l'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles »

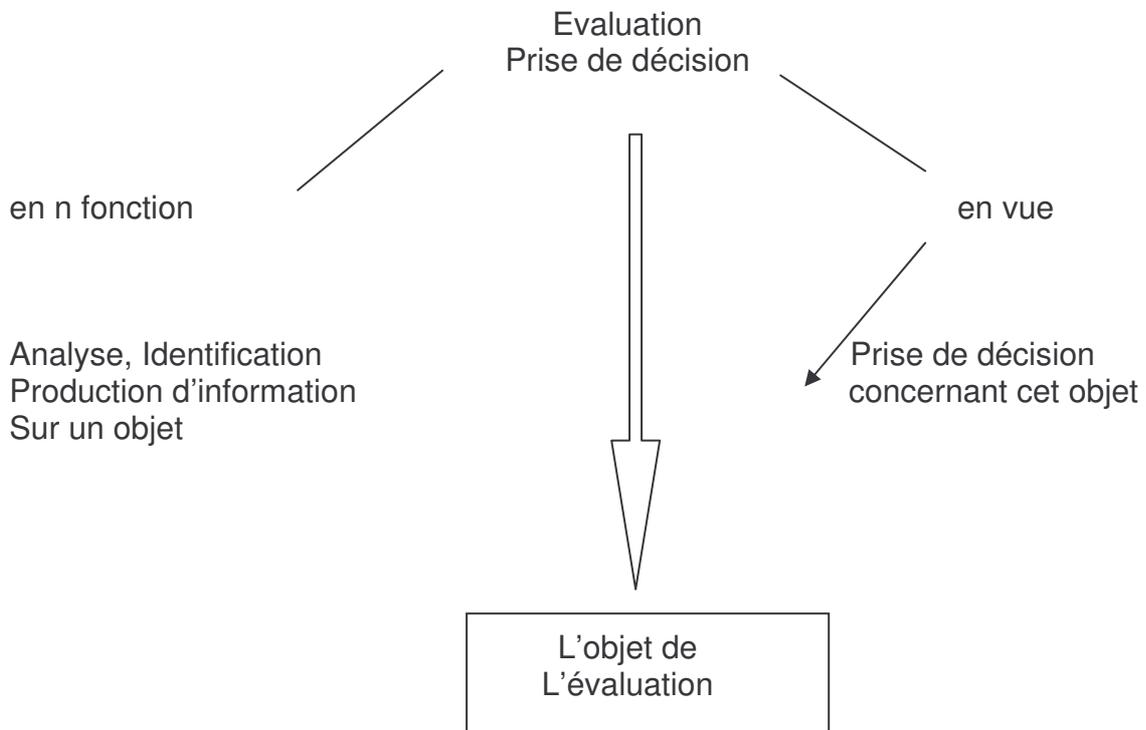
Une telle définition s'applique aussi bien à l'évaluation des élèves qu'à celle des enseignants.

En bref, il existe une différence entre évaluer et mesurer. Mesurer, c' « assigner un nombre à un objet, à un événement selon une règle acceptable », tandis qu'évaluer implique l'émergence du qualitatif. Ardoino et Berger affirment qu'il n'y a d'évaluation qu'au moment où « émerge le qualitatif dans le quantitatif ». Le vrai problème de l'évaluateur n'est pas d'inventer un système pertinent de notation, mais de décider ce que signifie, ce que *vaut* telle note.



Si la mesure consiste en un moyen de saisir les données, l'évaluation interprète ces données. Mesurer et évaluer constituent donc deux pôles d'un continuum.

L'évaluation entre l'analyse et la prise de décision



Maîtrise du sujet

Exercice d'application n°1

Objet : définition de l'évaluation

Énoncé : Développer la définition suivante : « l'évaluation, c'est le processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles(7)»

Corrigé

- (1) activité continue
- (2) on définit = identifier les informations pertinentes
- (3) on obtient = collecte, analyse, mesure des données
- (4) on fournit = communiquer ces données
- (5) des informations = faits) à interpréter
- (6) informations utiles = qui satisfont aux critères de pertinence
- (7) décisions possibles = actions d'enseignement d'orientation, etc...

Exercice d'application n°2

Objet : Représentations de l'évaluation

Énoncé :

Indiquer les items qui vous paraissent contribuer à une évaluation judicieuse et efficace

N°	Items
1	EVALUER, c'est mettre en jeu de multiples facteurs d'appréciation
2	EVALUER, c'est observer les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage
3	EVALUER, c'est se soumettre impitoyablement aux lois de l'évaluation.
4	EVALUER, c'est comparer les résultats atteints aux objectifs assignés
5	EVALUER, c'est sanctionner quelqu'un sur son comportement
6	EVALUER, c'est substituer à la notion d'échec celle des difficultés à surmonter.
7	EVALUER, c'est mesurer la mise en oeuvre d'une connaissance théorique ou d'un savoir-faire qui ont fait l'objet d'un enseignement
8	EVALUER, c'est d'abord communiquer.
9	EVALUER, c'est savoir attendre quitte à perdre du temps.
10	EVALUER, c'est savoir doser les difficultés.
11	EVALUER, c'est refuser la compétition « mortifère »

Corrigé de l'exercice n° 2

Items proposés : 1, 2, 4, 6, 7, 8



Travaux dirigés n°1

Objet : étude du texte ci-dessous (Hadji)

Mise en œuvre :

déroulement	Aide en méthode
Identifier chacune des philosophies de l'évaluation en indiquant pour chacune d'entre elles les intentions, le modèle de fonctionnement ou but et la figure emblématique	Travail en équipe de six maîtres élèves Auto-évaluation

Les philosophies de l'évaluation (Hadji, l'évaluation, règles du jeu, pp.71-74)

(condensé)

Les jeux qui se déroulent dans l'espace des intentions concernant l'évaluation elle-même peuvent être décrits comme étant sous-entendus par de véritables philosophies. On entend par là une prise de position *a priori*, sur l'opération de l'évaluation elle-même. Une conception déterminée de cette activité. Chaque philosophie s'organise autour d'une réponse : « A quoi sert-il d'évaluer ? »

La philosophie est, selon Hegel, « l'intelligence du présent et du réel ». Elle a pour tâche de « concevoir ce qui est »

Chacune des philosophies que nous souhaitons repérer correspondant ainsi à une conception particulière de la réalité « Evaluation », c'est encore à un travail de lecture des pratiques que nous sommes, ici, conviés. Peut-on différencier des sous-ensembles de pratiques, exprimant une « intelligence » suffisamment caractéristique pour être isolée et distinguer des autres ?

Ardoino et Berger apportent une première et décisive réponse en distinguant *l'évaluation estimative*, orientée vers le quantitatif et *l'évaluation appréciative*, qui privilégie le qualitatif....L'évaluation estimative nous paraît mériter d'être désignée par le terme d'évaluation. Elle est l'opération de lecture du réel le plus proche de la mesure. Ce qui fait césure est l'absence d'un instrument de mesure approprié. C'est pourquoi nous proposons de parler de démarche *d'évaluation par défaut de mesure*. On voudrait peser, mais l'on ne dispose pas de balance. L'intention est d'apprécier « objectivement, de cerner certaines caractéristiques « objectives » du phénomène considéré....On pourra estimer en faisant appel à l'expérimentation, pour déterminer, par exemple, la valeur d'une méthode pédagogique.(...) (la méthode améliore-t-elle les résultats des élèves ?)

Dans *l'évaluation appréciative*, on s'oriente, d'une façon privilégiée vers le qualitatif. L'intention dominante n'est plus de dire le poids de l'être, mais bien de déterminer la valeur au sens strict). Toutefois, l'ambiguïté du terme, même lorsqu'il ne signifie plus mesure, mais norme idéale, fondant la qualité d'un objet, et faisant qu'il a du prix, demeure telle que deux grand types de démarches peuvent se développer dans le cadre de l'évaluation appréciative, qui correspondent à deux philosophies distinctes.

Dans *l'évaluation appréciative avec modèle prédéterminé*, le référent a été construit avant toute prise d'information. Il oriente de part en part la lecture de la réalité.



L'évaluation se borne à rechercher les signes permettant de dire comment se situe un objet par rapport au référent. Tel est le cas, le plus souvent dans l'évaluation du personnel. (...) Le profil de chaque enseignant (...) sera comparé au profil type, pour appréciation finale. (...) Le principe de la démarche est toujours le même : apprécier quelqu'un ou quelque chose en les situant par rapport à des critères cibles. Ainsi l'évaluation critériée, qui est le prototype de l' de l'évaluation appréciative avec modèle prédéterminé, correspond-elle au projet de dire l'être à la lumière d'un devoir-être préalablement déterminé. Et l'évaluation formative, qui a pour objet principal de favoriser les apprentissages, implique-t-elle la construction d'un modèle d'un bon fonctionnement cognitif, nécessaire à la fois pour orienter l'activité didactique et évaluer l'activité des apprenants. La figure emblématique n'est plus, comme dans le jeu précédent, celle de l'expert capable de dire la réalité en la soupesant, mais celle du juge capable d'apprécier sereinement la réalité en regard de certaines Tables de la Loi

Enfin *l'évaluation appréciative sans modèle prédéterminé* exprime une troisième grande philosophie de l'évaluation, qui voit dans l'interprétation sa signification. Ce dernier jeu qui correspond à ce que Ardoino et Berger appellent précisément : l'interrogation sur le sens. Evaluer non plus un professionnel, mais une personne, c'est rechercher et construire, sans que cette construction puisse être jamais réputée terminée, le « référent » propre à permettre de saisir cette personne dans son irréductible singularité. Dans les Conquérants, Malraux affirme que « juger » c'est de toute évidence, ne pas comprendre, si l'on comprenait, on ne pourrait juger. On pourrait dire réciproquement que comprendre, c'est, de toute évidence, ne pas juger. L'intention de comprendre conduit à interpréter la réalité dans sa complexité, sa multidimensionnalité.....

Correction des travaux dirigés

Les philosophies de l'évaluation



	Evaluation estimative	Evaluation appréciative	
démarches	<p><u>Evaluation par défaut de mesure</u> Peser alors qu'on ne dispose pas d'une balance</p> <p>Orientation vers le quantitatif</p>	<p><u>Avec modèle prédéterminé</u> Apprécier la situation par rapport à un critère</p> <p>Orientation vers le qualitatif</p>	<p><u>Sans modèle prédéterminé</u> Dégager la signification d'une pratique en construisant le « référent » multidimensionnel permettant de la penser</p> <p>Orientation vers le qualitatif</p>
Intentions	<p>Mesurer Dire le poids de l'être En la soupesant</p> <p>Exemple : évaluer une méthode pédagogique</p>	<p>Apprécier Dire la valeur de l'être</p> <p>Exemple : évaluer un enseignant</p>	<p>Interpréter Dire le sens de l'être</p> <p>Exemple : évaluer une personne</p>
Modèle de Fonctionnement (But)	<p>Saisir la réalité en la soupesant Parole objective</p>	<p>Juger l'être A la lumière du devoir être Parole appréciative</p>	<p>Comprendre l'être Dans sa multidimensionnalité Parole interprétative</p>
Figure emblématique	L'expert	Le juge	Le philosophe



2^{ème} partie : les outils de l'évaluation

Découverte du sujet :

Activité :

Quels sont les traits de personnalité qui vous viennent à l'esprit lorsque je dis « bon enseignant ».

Exploiter la production des élèves inspecteurs et les amener à discuter des représentations divergentes que se font les sujets à propos du « bon enseignant ».

Connaissance du sujet

Eléments de profil de l'enseignant et son impact sur le comportement des élèves

Nous relevons nombre de jugements sur le « bon enseignant »

- l'obtention des élèves de bons résultats,
- avoir une action efficace sur le développement intellectuel des élèves et l'épanouissement de leur personnalité,
- le rayonnement à l'école
- l'autorité (discipline de la classe, surveillance et contrôle du travail
- stimulation des élèves),
- aptitude à établir une bonne relation avec les élèves,
- capable d'atteindre les objectifs éducatifs spécifiques,
- capacité à s'adapter aux situations éducatives en utilisant des solutions appropriées,
- capacité à tirer profit de son expérience professionnelle,
- capacité à rendre la classe vivante,
- capacité à faire participer les élèves.
- Capacité à faciliter la communication en classe, etc.

Les divergences de conception du « bon » enseignant proviennent du système de valeurs auquel l'observateur fait référence et à la série d'attentes qui en découlent pour lui. « Si les critères d'un bon enseignant sont souvent mal définis, c'est sans doute parce que chacun possède en lui un modèle d'enseignant, souvent issu de son expérience d'élève » (Postic (p.15).

L'essentiel, pour l'observateur, c'est le besoin de savoir quoi observer et comment le faire. Il s'agit de cerner les domaines sur lesquels porteront l'observation et l'analyse des données. Un des domaines peut être le comportement global qui révèle sa personnalité. Fraisse écrit à ce propos que : « le psychologue se trouve ... devant des conduites dont la signification intégrale est donnée par la personnalité du sujet, mais où les aspects subjectifs et objectifs, les significations conscientes et celles qui sont simplement vécues s'entremêlent (1963)

Les travaux de Ryans (1960)



Dans une vaste recherche, l'auteur s'est fixé trois objectifs :

- l'identification et l'analyse de schèmes de comportements en classe,
- les attitudes, les qualités intellectuelles et affectives qui peuvent caractériser les enseignants,
- La création d'instruments papier-crayon pour porter une estimation sur certains schèmes de comportement.

Nous vous présentons son étude sur les attitudes et les comportements des enseignants et des élèves. L'auteur a dégagé trois facteurs à la base des comportements des professeurs, objet de l'étude :

Facteurs à la base des comportements des professeurs:

Le facteur I porte sur les tendances d'un professeur à être compréhensif, démocrate (contraire : dur, distant, autocrate). Le professeur est décrit comme aimable, compréhensif, juste, sympathique, s'il obtient des scores élevés.

Le facteur II

Ce facteur montre les tendances d'un enseignant à être, travailleur, méthodique (contraire : inorganisé, négligé) dans la gestion de sa classe. Son comportement est décrit par les adjectifs suivants : responsable, contrôlé, défini, consistant, organisé.

Le facteur III

Ce facteur renvoie aux comportements des élèves observés et comporte aussi la participation, l'activité contrôlée des élèves (contraires : apathie, dépendance, manque de contrôle des élèves. L'enseignant qui aide les élèves, les encourage, les sollicite et les contrôle, est celui qui obtient des scores élevés sur l'échelle d'évaluation.

Le Facteur IV

Il renvoie à des traits comme la vivacité, l'enthousiasme, la disponibilité, et aussi la sensibilité et l'impulsivité.

Le facteur V

Ce facteur se rapporte à l'originalité, l'adaptabilité, à l'ouverture d'esprit, à l'aptitude à stimuler (contraires : comportement terne, rigide, stéréotypé).

Le facteur VI

Ce facteur se réfère à des qualités personnelles (charme personnel, agréable, qualité d'acteur).

La recherche révèle que les facteurs II, IV, V, et VI présentent des intercorrélations élevées, tandis que le facteur III relatif aux comportements des élèves présente des corrélations faibles avec la plupart des facteurs, sauf avec le facteur II ($r=.60$) et le facteur I paraît le plus indépendant.

Familles de comportements



Ryans a cherché des familles de comportements communes aux instituteurs et aux professeurs. Il s'agit de :

X 0 : il désigne la compréhension, la disponibilité, l'ouverture à autrui (contraires : égocentrisme et distance) de l'enseignant ;

Y0 : il indique les qualité de méthode, le sens de la responsabilité de l'enseignant (contraires : négligé, inorganisé) ;

Z0 : montre les qualités d'originalité, de créativité d'activité (contraires : conduite terne et routinière).

Résultats de recherches

1. L'étude des corrélations révèle à l'auteur que chez les professeurs les intercorrélations entre X0, Y0 et Z et entre ces schèmes et les comportements des élèves sont moins élevées que chez les instituteurs..

2. La comparaison, en fonction de l'âge, indique que les enseignants âgés de plus de 55 ans obtiennent des scores moins élevés que les jeunes dans les familles de comportement XO et Z0. Par ailleurs, les femmes du secondaire obtiennent des scores plus élevés que les hommes en ce qui concerne l'ouverture à autrui, la disponibilité, les pratiques démocratiques, l'attitude permissive.



Découverte du sujet

Les attitudes de l'enseignant à l'égard de ses élèves

Activité : Discuter les résultats d'une expérience ayant eu pour objet les attitudes des animateurs envers des enfants

Une expérience portant sur les attitudes des leaders

A la fin des années 1930, Lewin, Lippit et White ont effectué une expérience en vue de déterminer les effets de trois styles de leadership distincts sur le comportement de groupe. Pour ce faire, on plaça différents types de leaders au sein de groupes d'enfants de 10 ans occupés à certaines activités de loisir comme sculpter des pains de savon, créer des peintures murales et assembler des modèles d'avions tous les participants étaient issus du même milieu économique.

Les leaders que l'on recruta pour réaliser cette expérience changèrent de groupe toutes les six semaines. En raison de leur style distinct (autoritarisme, démocratie, laisser-faire), ils appliquèrent des méthodes de supervision différentes. On observa le comportement des enfants en présence de chacun de ces leaders. De plus, on posa aux enfants des questions au sujet de ces personnes et on interrogea les parents pour déterminer si les divers styles de leadership avaient eu un effet à la maison, et, si oui, lequel. Voici en bref ce que révéla cette étude :

Le leadership autoritaire engendra agressivité, tension, hostilité et frustration sur les participants. Ces derniers endommagèrent délibérément leur salle de rencontre.

Lorsque le leader démocratique quittait temporairement la pièce les enfants continuaient à travailler, mais ils cessaient de le faire dès que le leader de style autocratique s'absentait.

Bien que les leaders autoritaire et démocratique aient tous deux obtenu un bon rendement, l'adoption de méthodes démocratiques suscita plus de plaisir, d'initiative, de bonne humeur et d'amusement chez les participants.

Le surveillant qui avait opté pour le laisser-faire accordait une trop grande liberté aux enfants, lesquels passaient plus de temps à jouer qu'ils ne le faisaient en présence d'un leader démocratique ou autoritaire, ce qui nuisait au rendement.

Le leader démocratique encouragea davantage la créativité, la réflexion et l'originalité que les deux autres leaders.

Le laisser-faire engendra l'apparition de leaders non officiels

En un mot, le leader autocratique dit à ses subordonnés : « faites ce que je vous dis » ; le leader démocratique dit : « travaillons ensemble » et le leader laisser-faire dit : « travaillez tout seuls sans me poser de questions » .



Questions

Expliquez le faible rendement observé dans le groupe mené par un leader pratiquant le laisser faire.

Expliquez l'agressivité dans le groupe dirigé par un leader autoritaire.

Quelles sont les conséquences de l'attitude autoritaire de l'animateur sur la conduite d'une réunion.

Réflexions en sous-groupes puis discussion en groupe large



Connaissance du sujet

Mesure des attitudes : Le différenciateur sémantique

Avant de développer la notion différenciateur sémantique il convient de définir les notions d'attitude et de valeur.

Les valeurs, attitudes influencent notre manière de nous comporter et de communiquer

Définition

a. Une valeur est une idée que nous nous faisons de ce qui est bon ou mauvais et de l'importance relative que nous attribuons aux choses, aux gens et aux événements de notre vie. (les valeurs religieuses relatives à l'avortement ou à la planification familiale)

« Les valeurs sont des normes, des critères ou des directives qui déterminent comment les gens agissent sur des choix disponibles ».

b. L'attitude est une prédisposition à réagir de façon positive ou négative à une personne ou à un objet ou encore à un ensemble de personnes ou d'objets. Les attitudes portent sur un sujet (personnes ou objets), elles sont de nature évaluatives et sont relativement persistantes. (attitude envers la natalité).

2. Formation des valeurs et attitudes

Les valeurs, attitudes s'acquièrent par l'apprentissage. Leur processus d'acquisition change la vie durant. Elles sont déterminées par les relations que nous établissons avec les gens, l'éducation, les besoins, les croyances, la foi, les problèmes rencontrés et d'une manière générale par la culture.

Les valeurs, attitudes donnent une direction à la vie, permettent aux individus de s'actualiser et sont généralement approuvées socialement.

3. Mesure des attitudes

L'échelle évaluative du différenciateur sémantique (Osgood et al.)

Selon Osgood et al. (1957), le différenciateur sémantique vise à déterminer la signification qu'un individu attache à un objet, ce qui est désigné par la valeur connotative (propriété d'un terme de désigner en même temps que l'objet certains de ses attributs). Selon les résultats obtenus par les auteurs, les gens perçoivent la plupart des choses selon trois dimensions ou facteurs. Le premier facteur est l'évaluation (négatif-positif), le deuxième est le facteur de l'activité (passif-actif) ; le troisième facteur est celui de la puissance (faible- fort). Comme la dimension de l'évaluation recoupe l'attitude, il devint pertinent d'adapter le différenciateur sémantique à la mesure de l'attitude ; pour ce faire, on ne conservera que la dimension de l'évaluation.

Comme mesure d'attitude, l'échelle évaluative du différenciateur sémantique consiste en un ensemble d'échelles constituées d'adjectifs antonymes. Généralement, il s'agit d'échelles en set points allant de -3 à +3. Le total des points vis-à-vis de l'objet attitudinal est la somme ou la moyenne des évaluations sur les échelles bipolaires. Il est à noter qu'il est devenu courant de désigner sous le vocable « différenciateur sémantique » tout instrument de mesure d'attitude élaboré à partir de la sous-échelle évaluative du différenciateur sémantique.



Maîtrise du sujet :

Exercice d'application n°3

Objet : mesure des attitudes du maître au moyen de la grille destinée à mesurer les caractéristiques d'un enseignant

Énoncé :

Utiliser la grille qui figure dans la boîte à outil n°1, p.22 pour établir le profil d'un enseignant à qui vous lui rendez visite en classe.

Boîte à outils

Outil n°1

a- Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Rapport d'observation de la classe	Etude des caractéristiques des élèves et du professeur	Evaluation du comportement des élèves et maître au cours de l'enseignement apprentissage	Evaluer le comportement de l'élève en encerclant la note qui vous semble mesurer le comportement du sujet. Si le comportement d'un élève est, par exemple*, très apathique question n°1), vous encerclez le 1, par contre s'il est très vif, vous encerclez le 7. Faire de même pour l'enseignant La note globale des élèves est la somme des notes obtenues aux quatre premières questions. Faire de même avec le l'enseignant

* Il peut y avoir plus d'un élève apathique, noter donc les fréquences.

Présentation de la grille

Rapport d'observation de la classe : Etude des caractéristiques de l'enseignant

N°	Comportement des élèves	Echelles	Comportement des élèves	Observations
1	Apathique	1 2 3 4 5 6 7	Vif	
2	Obstructionniste	1 2 3 4 5 6 7	Responsable	
3	Incertain	1 2 3 4 5 6 7	confiant en soi	
4	dépendant	1 2 3 4 5 6 7	entreprenant	
	Comportements du professeur	1 2 3 4 5 6 7		
5	Partial	1 2 3 4 5 6 7	Juste	
6	Autocratique	1 2 3 4 5 6 7	Démocratique	
7	Distant	1 2 3 4 5 6 7	Disponible	
8	Étroit	1 2 3 4 5 6 7	Compréhensible	
9	Dur	1 2 3 4 5 6 7	Aimable	
10	Terne, triste	1 2 3 4 5 6 7	Qui sait stimuler	



11	Stéréotypé	1 2 3 4 5 6 7	Original	
12	Apathique	1 2 3 4 5 6 7	vif	
13	Effacé	1 2 3 4 5 6 7	Séduisant	
14	Qui évite les difficultés	1 2 3 4 5 6 7	responsable	
15	Excentrique	1 2 3 4 5 6 7	Sérieux	
16	Excitable	1 2 3 4 5 6 7	Posé	
17	Incertain (peu sûr de lui)	1 2 3 4 5 6 7	Confiant	
18	Désorganisé	1 2 3 4 5 6 7	Méthodique	
19	Inflexible	1 2 3 4 5 6 7	Qui sait s'adapter	
20	Pessimiste	1 2 3 4 5 6 7	Optimiste	
21	Non mûr	1 2 3 4 5 6 7	Mûr	
22	Etroit d'esprit	1 2 3 4 5 6 7	Large d'esprit	

b- Illustration

Répertoire (à utiliser avec le rapport d'observation de la classe Exemples de comportements de dépendant/entrepreneur)

Comportement de l'élève	
Dépendant	Entrepreneur
1. Se repose sur le professeur pour des directives explicites	1. Propose des idées et des suggestions
2. Montre peu d'aptitudes à résoudre des problèmes	2. Se montre plein de ressources
3. Incapable d'agir quand on fait appel à l'initiative	3. Dirige volontiers
4. Il apparaît peu disposé à accepter une responsabilité	4. Assume des responsabilités sans se dérober
Comportement du professeur	
Exemples de comportements autocratiques-démocratiques	
Autocratique	Démocratique
1. Donne un ordre à chaque pas	1. Guide l'élève sans être autoritaire
2. Intolérant vis-à-vis des idées des élèves	2. Echange des idées avec les élèves
3. Autoritaire quand il donne des instructions. Ses ordres doivent être exécutés immédiatement.	3. Demande l'avis des élèves
4. Interrompt des élèves bien que leur discussion ne sorte pas du sujet	4. Encourage les élèves à prendre leurs décisions eux-mêmes
5. A toujours dirigé plutôt que participé.	5. Prend part aux activités sans dominer

Exemples Comportement distant-disponible

Distant	Disponible
1. raide et officiel dans ses rapports avec les élèves	1. facile à approcher par tous les élèves
2. isolé, en retrait par rapport à l'activité de la classe.	2. participe à l'activité de la classe.
3. condescendant vis-à-vis des élèves.	3. répond aux requêtes raisonnables et /ou aux questions
4. ne s'intéresse qu'à la routine et au sujet traité.	4. Donne envie de faire des efforts
5. désigne l'élève par l'expression « cet enfant »	5. est conscient des difficultés individuelles.

Exemples de comportement stéréotypé-original



Stéréotypé	Original
1. Utilise les procédés de la routine.	1. Utilise ce qui semble être des procédés originaux et relativement uniques pour aider l'instruction.
2. Ne se détacherait pas d'une méthode pour saisir l'occasion d'une question ou d'une situation à-propos	2. Utilise de nouveaux matériaux ou méthodes..
3. Présentation dépourvue d'imagination.	3. Paraît doué d'imagination et capable de développer la présentation d'une question ou d'une situation.
4. N'a pas de ressources pour répondre aux questions ou fournir des explications..	4. Plein de ressources pour répondre aux questions : de nombreuses illustrations pertinentes et valables.

Boîte à outils

Outil n°2

a- Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Caractéristiques des enseignants selon Ryans	Mesure les comportements efficaces et inefficaces des enseignants	Enseignement-apprentissage	Indiquer par X le comportement observé Calculer les fréquences des comportements efficaces et inefficaces et les comparer

X	Comportement efficace	X	Comportement inefficace
	1. Vif, enthousiaste 2. S'intéresse aux élèves et aux activités de la classe 3. Gai, optimiste 4. Possède la maîtrise de soi, n'est pas facilement troublé 5. Aime s'amuser, a le sens de l'humour 6. Reconnaît et admet ses fautes 7. Est honnête, impartial et objectif en ce qui concerne le traitement des élèves 8. Est patient 9. Montre de la compréhension et de la sympathie dans son travail avec les élèves 10. Amical et courtois dans ses relations avec les élèves 11. Aide les élèves dans leurs problèmes personnels aussi bien que scolaires 12. Pousse à l'effort et récompense le travail bien fait 13. Reconnaît les efforts des élèves 14. Prévoit les réactions d'autrui dans les		Apathique, triste, semble s'ennuyer Semble ne porter aucun intérêt aux élèves et aux activités de la classe Déprimé, pessimiste, semble malheureux S'emporte, est facilement troublé Trop sérieux, trop occupé pour faire une part à l'humour N'est pas conscient de ses erreurs et ne réussit pas à les admettre Est malhonnête ou partial pour ce qui se rapporte aux élèves Est impatient Sec avec les élèves, utilise le sarcasme, montre un manque de sympathie à leur égard Distant avec ses relations avec les élèves Semble ne pas être conscient des problèmes et des besoins des élèves Ne loue pas les enfants, désapprouve, se montre d'un rigorisme exagéré Doute des motifs des élèves Ne prévoit pas les réactions d'autrui



<p>contextes sociaux</p> <p>15. Encourage les élèves à essayer de faire de leur mieux</p> <p>16 Travail de la classe bien organisé et méthodique</p> <p>17. Méthode souple à l'intérieur d'un plan</p> <p>18 Voit au devant des besoins de chacun</p> <p>19. Stimule les élèves à l'aide de matériaux et de techniques intéressants et originaux</p> <p>20. Démontre et explique clairement de façon pratique</p> <p>21. Donne des directives clairement et consciencieusement</p> <p>22. Encourage les élèves à résoudre leurs problèmes personnels et à apprécier leur réalisation</p> <p>23. Assure la discipline calmement, dignement et positivement</p> <p>24. Aide volontiers</p> <p>25. Prévoit et essaie de résoudre les difficultés possibles</p>	<p>dans les contextes sociaux</p> <p>Ne fait aucun effort pour encourager les élèves à faire de leur mieux</p> <p>Travaille sans plan, manque d'organisation</p> <p>Méthode rigide, se montre incapable de dévier du plan</p> <p>Ne réussit pas à prendre des mesures en vue des différences et des besoins de chacun</p> <p>Utilise des matériaux et des techniques d'enseignement sans intérêt</p> <p>Les démonstrations et les explications ne sont pas claires et médiocrement conduites</p> <p>Les directives sont incomplètes et vagues</p> <p>Ne réussit pas à donner aux élèves l'opportunité de résoudre leurs problèmes, ni d'apprécier leur travail</p> <p>Ne cesse de réprimander, ridiculise, a recours à des sanctions cruelles ou dépourvues de sens</p> <p>Son aide est un échec ou il donne des renseignements à contrecœur</p> <p>Est incapable de prévoir et de résoudre les difficultés possibles</p>
---	---

b- Illustration

Supposons que vous avez observé que l'enseignant se met en colère facilement et qu'il est trop sérieux et qu'il est sec et distant, de tels comportements ne contribuent pas à créer un climat approprié à l'enseignement apprentissage.



Découverte du sujet

L'observation

Activité d'apprentissage

Observation et évaluation des rôles des membres d'un groupe

Après avoir participé à une discussion de groupe, classez les participants en ordre décroissant en enregistrant ceux qui jouent le plus souvent les rôles suivants et comparez vos évaluations respectives à celles des observateurs.

Rôles joués N° des participants	Rôles centrés sur la tâche du groupe*	Rôles de solidarité*	Rôles individuels*
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

* voir ci-dessous la définition des divers types de rôles

Les rôles joués

Les relatifs à la tâche: lanceur d'idées, enquêteur, sondeur d'opinion, informateur, apporteur d'opinions, penseur, coordinateur, orienteur, évaluateur critique, instigateur, spécialiste de la procédure, secrétaire.

Rôles individuels: agressif, obstructionniste, amateur de prestige, égocentrique, bouffon, dominateur, demandeur, avocat d'intérêts particuliers.

Rôles de solidarité: témoigner sa solidarité, relâcher la tension, signifier son accord, indiquer son désaccord, manifester sa tension, , apporter des suggestions, , fournir de l'information, solliciter des suggestions, demander des opinions, requérir de l'information.



Connaissance du sujet

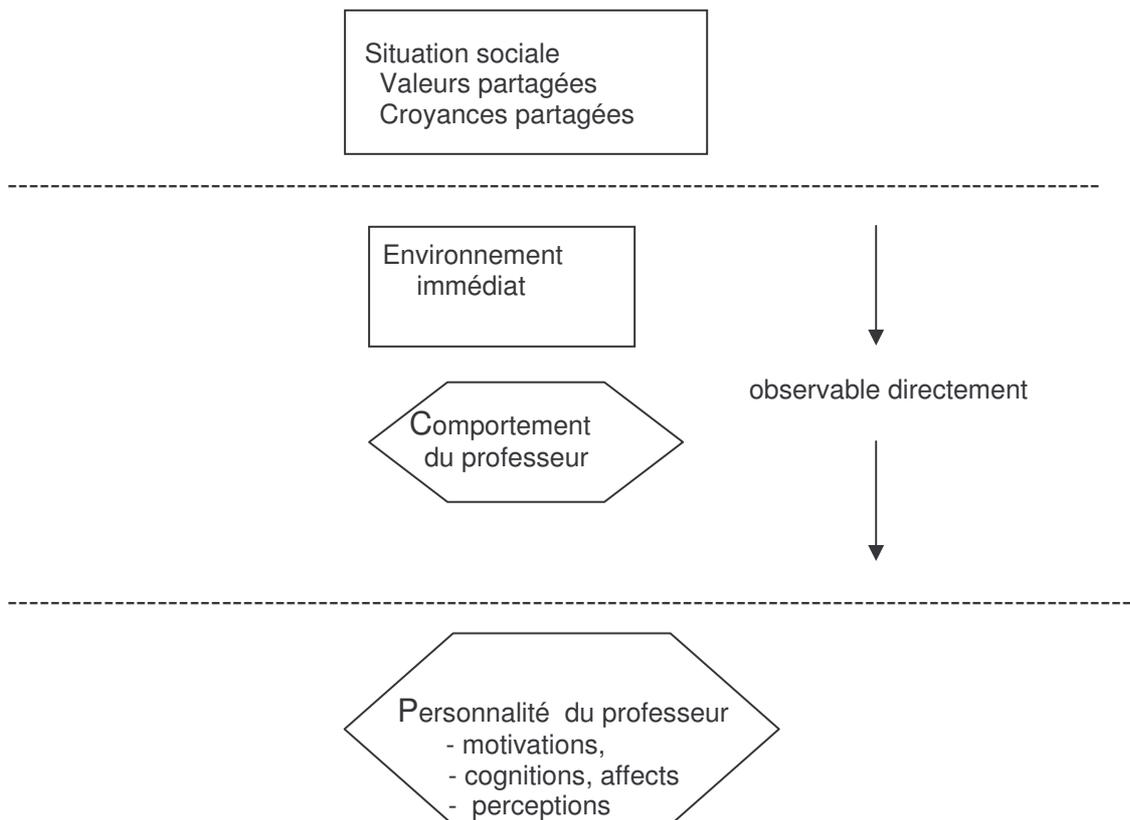
L'observation

L'observation est « l'action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits particuliers permettant de le mieux connaître. (Legendre, 1993, 932). Postic et De Ketele, (1988) croient que l'observation peut être autant un processus qu'une aptitude à développer.

L'observation est un outil précieux qui permet de recueillir de informations relatives à l'exercice du métier d'enseignant. Elle est, en effet, nécessaire pour améliorer leur enseignement, modifier leurs attitudes et aussi pour les évaluer en vue de promotion.

On n'observe pas le déroulement des activités d'apprentissage, le comportement des enseignants et des élèves sans se référer à un paradigme ou à un schéma général de recherche. Lorsqu'on choisit un paradigme, on se fixe sur les variables qu'on se propose d'étudier et les relations qu'on se propose de dégager. Un contrat est, dit Postic, « une sorte de contrat, d'engagement pour un programme de recherche »(41)

Schéma des variables susceptibles d'être investiguées



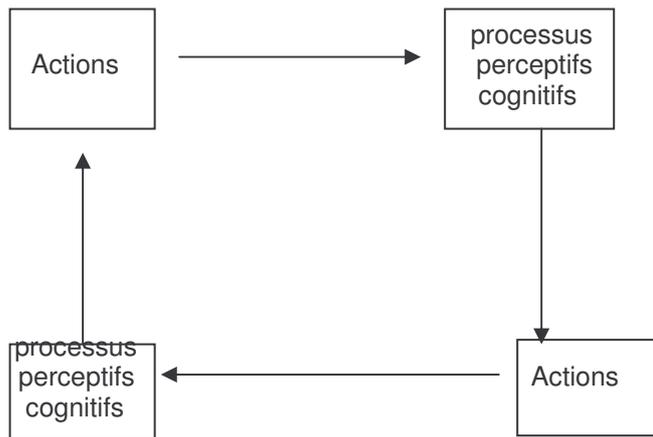
Quels aspects de la situation un inspecteur peut-il observer ?

D'après Rosencranz et Biddle (1964) on peut observer les comportements de l'enseignant tels se manifestent au cours des interactions qu'il entretient avec les autres dans l'environnement de la classe par exemple. L'approche de l'évaluation de l'appréciation de la personnalité de l'enseignant se fait à partir d'hypothèses. Toutefois



dans le monde des interactions sociales, ni le comportement du professeur, ni l'environnement ne sont pas stables : le comportement du professeur influence le comportement des élèves et celui de ces derniers peut l'influencer en retour. Le comportement du professeur à l'instant T1, n'est pas le même à l'instant T2. C'est ce qu'illustre le schéma suivant :

Interactions professeurs élèves selon Stone—Leavitt



Partant du paradigme de Lewin, selon lequel le comportement est fonction de la personne et de son environnement, Ryans postule que le « comportement du professeur est un comportement social ». (cité par Postic, p. 42). Dans l'étude des interactions maître-élèves, le chercheur doit considérer non seulement la personnalité du sujet, mais aussi son environnement et de l'autre côté les conséquences de ses actes sur les autres ainsi que les facteurs d'environnement antérieurs à l'événement étudié.

Plus concrètement, Smith (1960) présente une classification en trois catégories de toutes les variables que comporte l'acte d'enseignement avec des flèches montrant les influences causales :

I Variables indépendantes (professeur)	II Variables qui s'interposent	III Variables dépendantes (élèves)
1. comportement linguistique 2. comportement en actes 3. comportement expressif —————>	Ces variables consistent en hypothèses d'explication et en processus tels que croyances, souvenirs, mécanismes associatifs et déductifs —————>	1. Conséquences linguistiques 2. Comportement en actes 3. Comportement expressif —————>

Smith étend son modèle en introduisant chez le professeur la perception du comportement de l'élève, l'établissement du diagnostic (intérêt, connaissances, état de disponibilité des élèves, etc.) ; chez les élèves, il prend en compte la perception, le diagnostic, l'action par rapport au professeur.



Les modèles de base servant à analyser l'acte de l'enseignement

Modèle de Turner et Fattu (1960)

D'après la position théorique des auteurs, l'enseignant est celui qui trouve une solution à un problème. Nous résumons cette démarche à partir de ce que rapporte Postic (p. 44).

- a) l'enseignant poursuit un but dans sa classe qui consiste en un comportement tenu pour souhaitable par le professeur ;
- b) en réponse, il provoque un problème pour lui-même, celui d'amener l'élève à émettre la réponse attendue ;
- c) les enseignants habiles sont capables de transférer leur capacité à résoudre des problèmes dans d'autres situations
- d) l'aptitude de résoudre des problèmes d'enseignement dépend de l'aptitude à obtenir des solutions contributives et de l'aptitude à utiliser l'information, de façon à sélectionner la réponse contributive donnée en une situation donnée ;
- e) l'aptitude à acquérir des réponses contributives est fonction de sa capacité à apprendre, du climat d'autonomie de ses premières années d'enseignement ;
- f) les problèmes d'enseignement à résoudre peuvent être estimés à partir des problèmes construits (ou disons aujourd'hui des problèmes qu'il construit dans l'approche par compétence).

Modèle de Ryans (1963) : modèle de la communication

Ryans décrit le processus de communication selon les principes de l'information.

Les phases du processus de l'information sont les suivantes :

- a) Examen des données – compréhension, filtrage, analyse et stockage des données ;
- b) Traitement de l'information avant de prendre et d'acheminer des décisions, définir le but et analyser la tâche, retrouver une relation appropriée entre information et comportement, rétablir les informations dans leur intégralité et évaluer les résultats d'éventuels comportements alternés ;
- c) Prise de décision – décision concernant le contenu d'information à transmettre, sélection du mode d'intervention de l'enseignant et acheminement du savoir, contrôle des conditions extérieures ;
- d) Traitement de l'information en vue de l'utilisation ou de la programmation du comportement du professeur ;
- e) Mise en œuvre du comportement sélectionné du professeur. La rétroaction vient à la fin du comportement du professeur et de celui de l'élève dans une situation pédagogique donnée (d'après Postic, p. 45).

Détermination des modalités d'enregistrement

Il est possible d'utiliser soit les catégories, soit les signes dans un système d'observation. Les comportements fondamentaux les plus fréquents sont enregistrés dans un système de *catégories* ; le système des *signes* est réservé aux comportements les moins fréquents.

Le système de catégories ne doit pas dépasser la dizaine.

Le système des signes peut être construit en s'inspirant de la technique des incidents critiques de Flanagan (1949).



Le système par catégories étant exhaustif permet d'enregistrer tout ce que fait le professeur. (ex. Flanders), tandis que le système par signe est utilisé pour évaluer l'efficacité de l'enseignant.

Pour étudier le climat de la classe, on utilise préférentiellement le système par catégorie..

Les unités d'observation

Le chercheur fixe des unités d'observation pour faire le relevé des catégories ou des signes. La période de relève des catégories ou des signes constitue l'échantillon temporel. Ce temps est variable, il peut varier de trente minutes (pour l'école élémentaire) et de 45 minutes en classe de mathématiques.

Choix des phénomènes à observer

- Quels éléments du phénomène vont être analysés (les comportements du maître, ses attitudes, ses interactions avec les élèves, la relation maître-élève) ?
- On peut analyser ses compétences, les stratégies et les techniques d'enseignement qu'il utilise.

Nous avons déjà utilisé la grille de Ryans pour évaluer les attitudes du maître, nous aborderons la mesure de ses comportements d'évaluation tels en nous inscrivant dans les courants les plus importants qui ont nourri les approches pédagogiques à savoir l'approche de la pédagogie de la maîtrise, l'évaluation des interactions verbales effectuée par Flanders et l'évaluation de la relation pédagogique Landsheere et Bayer, et l'approche par compétence qui s'appuie sur le cognitivisme.



Maîtrise du sujet

Exercice d'application n° 4

Objet : observation des jeux spontanés des enfants

Enoncé : observer des jeux spontanés des enfants à la cour de récréation et constituer une grille d'observation.

Constitution d'une « grille d'observation » : placer en abscisse le comportements à observer et en ordonnée leur fréquence par unité de temps.

Fréquence des
comportements par
unité de temps



Comportements à observer : nature du jeu, communication, meneur, suiveur, enthousiasme, implication, violence, respect des règles,

Exercice d'application n 5 (boîte à outils , outil n°3)

Objet : observation des comportements du maître en classe

Enoncé : Appliquer cette grille lors d'une visite d'un enseignant, faire les commentaires qu'a suscité l'emploi de cette grille et en débattre dans une réunion de discussion de groupe

Boîte à outils

Outil n° 3

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Modèle général d'enseignement efficace (grille) en application de la pédagogie de maîtrise	Permet d'observer les situations pédagogiques,	Révision , présentation guidée d'un cours, correction, rétroaction rétroaction, révision hebdomadaire	Noter les fréquences des comportements

Rosenhine et Stevens ont élaboré ce modèle qui figure dans l'ouvrage de Postic et De Ketele (observer les situations pédagogiques, 1988) et que rapportent les auteurs de Pédagogie : dictionnaire des concepts clefs.

Ce modèle est basé sur six fonctions principales de l'enseignement :



Fonctions	Comportements	Fréquences
1) <i>La révision journalière et le contrôle des devoirs :</i>	<ul style="list-style-type: none"> - corriger ou faire corriger les devoirs journaliers ; - réenseigner si nécessaire ; revoir l'apprentissage antérieur (ce qui peut se faire par questionnement) ;	
2) <i>La présentation :</i>	<ul style="list-style-type: none"> - communiquer de façon brève les objectifs ; - présenter des synthèses et structurer les acquis antérieurs ; - procéder par petites étapes à une synthèse rapide ; - accompagner la présentation de questions visant à contrôler la compréhension ; - souligner les aspects les plus importants ; - fournir suffisamment d'illustrations et d'exemples concrets ; - fournir des démonstrations et des modèles ; Donner, si nécessaire, des consignes, des exemples détaillés et redondants.	
3) <i>La présentation guidée</i>	Guider les élèves dans les premières présentations : <ul style="list-style-type: none"> - poser de nombreuses questions et donner des exercices ouverts (inventées par l'enseignant ou avec le recours de matériaux divers) ; - ne poser que des questions directement reliées au nouveau contenu ou à la nouvelle capacité apprise ; - contrôler la compréhension en évaluant les réponses fournies par l'élève ; - pendant les contrôles de compréhensions, donner des explications ; complémentaires, fournir un feedback et répéter l'explication si nécessaire ; - s'assurer de la participation des élèves en donnant à chaque élève la même chance de pouvoir répondre et de lui fournir le feedback ; - fournir des suggestions pendant les applications (si cela est approprié) ; continuer la pratique guidée jusqu'au moment où l'élève peut travailler indépendamment, avec suffisamment d'assurance et un taux de réussite au moins de 80%.	
4) <i>La correction et la rétroaction</i>	<ul style="list-style-type: none"> - des réponses rapides, fermes et correctes peuvent être suivies d'une autre question ou d'une brève reconnaissance du caractère correct de la réponse (par ex. : « c'est juste » ; - des réponses correctes mais hésitantes doivent être suivies d'un processus de rétroaction (par ex. « oui, c'est juste, parce que... ») ; - les erreurs de l'élève doivent être l'indication d'un besoin d'applications supplémentaires ; - déceler chez les élèves les erreurs systématiques ; - essayer d'obtenir chez les élèves des réponses complètes ; - les corrections peuvent inclure une procédure de soutien (par ex. : simplifier la question, donner des indications, un rappel de la procédure ou un réenseignement des dernières étapes ; - la pratique guidée et les corrections doivent être continuées jusqu'au moment où toute la classe maîtrise les objectifs de la leçon ; - les encouragements doivent être utilisés avec modération : les encouragements sont plus efficaces s'ils sont spécifiques plutôt que généraux ; 	



<p><i>5) La pratique indépendante</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - programmer un nombre suffisant d'exercices à effectuer individuellement ; - la pratique indépendante doit être étroitement reliée au contenu et aux objectifs enseignés ; - continuer les exercices individuels jusqu'à obtention de réponses rapides, fermes, et automatiques ; - programmer les exercices de consolidation ; - les exercices d'application doivent fournir au moins 95% de réponses correctes ; - les élèves doivent être avertis que le travail individuel sera contrôlé ; - les élèves rendent compte du travail individuel ; - l'enseignant supervise activement le travail individuel dans la mesure du possible. 	
<p><i>6) La révision hebdomadaire et mensuelle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - revoir ce qui a été appris systématiquement ; - prévoir des travaux de révision ; - programmer des tests fréquents ; - réenseigner les parties des matières non réussies dans les tests » 	



Observation (suite)

Boîte à outils

Outil n° 4

a- Présentation .

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Observation des interactions verbales maîtres-élèves (Flanders)	Mesure influence directe et indirecte du maître * Mesure les attitudes du maître Et le climat de la classe	Situation d'enseignement-apprentissage	Calculer les fréquences des comportements relatifs à l'influence Directe ou indirecte voir ci-dessous : utilisation de la grille

* Développement ci-dessous

Acteurs		Comportements	Fréquences
Maîtres	Influence indirecte	1. Accepte les sentiments des élèves, 2. Approuve, encourage, 3. Accepte ou utilise les idées des élèves, 4. Pose des questions ouvertes ou fermées,	
	Influence directe	5. Apporte de l'information 6. Donne des ordres, des directives 7. Critique ou fait preuve d'autorité	
Elèves		8. Réponses verbales aux questions du maître 9. L'élève prend la parole spontanément 10. Silence	

Recueil de données

L'observateur entraîné dispose donc de dix catégories pour noter, toutes les trois secondes, la manifestation d'un comportement. Si le professeur fait un apport d'information, l'observateur code « 5 » ; si le professeur pose une question, le professeur code « 4 », et.

Si une activité d'information (par exemple) se prolonge au-delà de trois secondes, il faut noter 5 une nouvelle fois et ainsi de suite.

Ainsi la séquence 5-5-5-5-4 signifie : apport d'information de 12 secondes, suivi d'une question du professeur.



Inversement, s'il se passe plusieurs choses en moins de trois secondes, il faut toutes les noter. C'est le cas, par exemple, des séries de type 4-8-2 qui décrivent la situation classique : question du professeur, réponse individuelle de l'élève, encouragement, et qui peuvent se produire un très grand nombre de fois dans une heure de cours. Ce recueil de données peut se faire indifféremment horizontalement ou verticalement. Il est conseillé de se familiariser avec le climat de la classe cinq à dix minutes avant de commencer à coder.

Traitement des données

Une fois le recueil des données effectué, il faut passer au traitement de ces données. Après une observation de vingt minutes, vous êtes en présence d'un corpus de 400 chiffres disposés sur plusieurs colonnes. On peut bien sûr faire une analyse de la fréquence d'apparition des différents items, rechercher les séries qui se répètent (séries significatives), mais l'exploitation la plus courante est l'entrée dans une matrice quadrillée de 10 sur 10 (voir plus loin).

Le total de chaque colonne ou rangée permet de calculer le % de temps durant lequel chaque comportement est apparu. Le pourcentage de la colonne 5, par exemple, nous permet de savoir que le professeur a utilisé n % du temps total pour faire des apports d'information ; le pourcentage de la colonne 8, que les élèves ont répondu individuellement n % du temps total, etc.

Supposons que le professeur utilise plus de temps pour poser des questions (% colonne 4) que ses élèves n'en utilisent pour y répondre (% colonne 8), on peut inférer, soit que le professeur pose essentiellement des questions fermées, soit qu'il formule mal ses questions et il est obligé de les reformuler ; seule une étude plus fine des carreaux analysés un à un peut permettre de répondre à cette question. Pourtant, ce simple constat révèle un problème dans la compétence à poser des questions.

b. illustration

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	%
1	Aire E							Aire I				
2												
3												
4			Croix	du	conte-	nu						
5												
6						Aire F						
7												
8	Aire G Aire G			Aire G	Aire H	Aire H		Aire J				
9				Aire G								
10												
T												
%												

« L'examen de certaines aires de la matrice permet d'identifier celles qui ont le plus de poids et de décrire le mode d'action du professeur :



- la croix du contenu : les interventions qui y figurent en exposés, en transmission de contenu. Amidon-Flanders(1967) font remarquer que les relevés qu'ils ont faits varient en fonction de la matière du cours. Par exemple, en classe de mathématiques, on trouve généralement 50% en temps de transmission de contenu, et 5 à 10% en questions. En classe d'études sociales, la transmission de contenu se situe aux alentours de 30% de questions et les questions, de 10 à 15% du temps [...]
- L'aire E : une haute proportion d'interventions figurant dans ces cases montre que le professeur utilise surtout l'influence indirecte, en encourageant les idées des élèves et en les simplifiant.
- L'aire F : ces quatre cases constituent une combinaison des interventions du professeur pour donner les directives, des critiques, ou pour faire acte d'autorité. La succession 6-7 ou 7-6, est particulièrement significative des difficultés de discipline rencontrées par le professeur et des résistances opposées par les élèves. De hautes fréquences enregistrées dans la case 6-6 ou 7-7 donnent des indications sur l'attitude dominante du professeur.

Les aires G et H : elles regroupent des interventions qui surviennent à l'instant où l'élève cesse de parler et où le professeur prend la parole, en exerçant une influence indirecte (aire G) ou une influence directe (aire H).

L'aire I : offre une réponse à la question : « quel type d'interventions de l'enseignant déclenche la participation des élèves ». Généralement cette participation est entraînée par des interventions dans les cases 4-8 et 4-9, c'est-à-dire par des questions posées par le professeur. Un score élevé dans les cases 4-8 8-4 montre habituellement que la classe réagit directement aux sollicitations du professeur.

L'aire J : elle indique soit de longues interventions des élèves, soit des communications prolongées entre eux.

La grille de Flanders a été construite en fonction de plusieurs hypothèses :
Les interventions verbales dans la classe sont représentatives de l'ensemble des interventions maîtres-élèves.

Résultats e recherches

1. Une recherche menée par Delchambre à Liège sur les comportements non verbaux des enseignants tend à montrer que l'essentiel de ces comportements se situe au niveau des fonctions d'affectivité négative ou positive et au niveau des gestes d'organisation.

2. Les professeurs, obtenant les meilleurs résultats, sont ceux qui utilisent le plus d'influence indirecte, c'est-à-dire ceux qui encouragent, qui utilisent les idées des élèves, qui favorisent les interventions spontanées.

Cette grille est particulièrement intéressante pour former des formateurs, en formation initiale, en formation continue, à condition d'enregistrer la prestation en vidéo



(autoscopie). Elle permet des prises de conscience susceptibles de provoquer des changements de conduite : « je parle trop, je n'utilise pas assez l'influence indirectes »



Découverte du sujet : la relation éducative

Activité d'apprentissage : La relation éducative

Partout la formation est remise en question. Au cœur de la critique et de la contestation : la nature de la relation éducative (Lobrot et col. 1970 ; Isambert JamatiV., 1970) ; Illitch., 1971,etc. ..

Il est frappant de constater combien ces altérations des relations rejoignent ce qui se passe dans tous les milieux de diverses façons : la société en crise, les institutions en faillite, les familles en voie de dislocation. De là à incriminer les facteurs économiques, les modifications des rapports de production, le bouleversement des structures familiales, il n'y qu'un pas. C'est rechercher l'origine des difficultés éducatives exclusivement dans le « dehors » où tous ces traits tragiques existent bel et bien.

.....
L. Loiseau (Bulletin de Psychologie, T. XLI, n° 384)

Méthodologie

- Discussion de groupe à partir du texte
- Dans quel cadre l'auteur situe-t-il le malaise qui affecte la relation éducative ?
- Quels seraient l'origine des altérations des relations d'une façon générale et notamment dans la relation éducative ?
- Quel serait l'impact de ces altérations sur le comportement des élèves.
- Discussion en sous-groupe et en groupe large.



Connaissance du sujet

La relation éducative et ses aspects fonctionnels

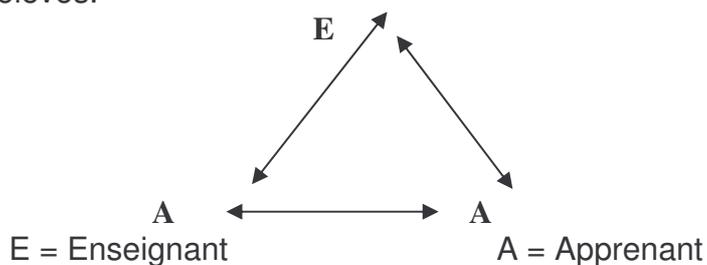
Définition

La relation éducative peut se définir comme un ensemble d'échanges verbaux et non verbaux qui caractérisent tout acte pédagogique.

Ces échanges sont intimement liés aux méthodes pédagogiques utilisées par le maître.

Dans la méthode traditionnelle où l'on privilégie les connaissances et où le maître est au centre de l'acte pédagogique, la relation est de type vertical. Les échanges se déroulent entre le maître (détenteur du savoir) et l'élève qui le plus souvent écoute de façon passive. Le maître pose des questions et l'apprenant répond. L'inverse se produit rarement.

Lorsque l'enseignant opte pour la méthode active, le style d'animation est tout à fait différent. Ici, c'est l'apprenant qui est l'acteur principal. La relation est de type triangulaire. Les échanges se déroulent entre le maître et l'élève, l'élève et le maître et entre élèves.



C'est ce type de relation que nous devons privilégier au niveau des classes de l'école primaire. Elle permet à l'apprenant de construire son savoir, de prendre ses responsabilités et de se préparer à la vie.

Cette relation peut être située d'emblée dans le champs du subjectif. Sa nature ne permet pas, en effet, de faire l'économie du psychique où ^plaisirs, idéaux, idéologies interdits, images de soi – (pré) conscients et inconscient – ne cessent d'interagir. Ignorer ces processus animant la relation la dénaturerait en lui soustrayant ses caractéristiques singulière»

Les aspects fonctionnels de la relation pédagogique

De Landsheere et Bayer ont classé les comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant selon des catégories qui paraissent recouvrir les événements essentiels de la vie scolaire.

Les fonctions d'organisation

Elles règlent la vie de la classe et déterminent les conditions dans lesquelles l'enseignement doit être donné.

Pour cette fonction le maître a des rôles à jouer :

- régler la participation des élèves ;



- organiser les mouvements des élèves dans la classe ;
- déterminer le plan de travail, l'ordre et la succession des tâches ;
- régler une situation de conflit.

Quand le maître joue ces rôles en sollicitant la participation accrue des élèves il est dans une situation de méthode active, par contre, le maître qui prévoit tout et décide tout à la place des élèves se trouve en méthode traditionnelle.

Les fonctions d'imposition

Elles sont relatives au contenu d'enseignement.

L'enseignant maîtrise les connaissances, les compétences et attitudes que les élèves doivent acquérir.

Selon la méthode utilisée cette fonction est plus ou moins exacerbée :

- dans une méthode magistrale, les informations, les problèmes, la méthode de solution, la façon de procéder seront largement imposés par le maître.
- dans une méthode active, les informations, les problèmes, la méthode de solution, la façon de procéder seront proposés par les élèves, le maître imposant le cadre de départ.

Les fonctions de développement

Elles relèvent des dispositions mises en œuvre par l'enseignant pour assurer à l'apprenant le développement de ses facultés.

Ici, l'initiative et la créativité des élèves sont au premier plan. On les suscite, on les accueille, on en tire profit.

Le maître stimule l'élève, demande une recherche personnelle, structure la pensée de l'apprenant, apporte l'aide qu'il sollicite.

Exemple : Après la lecture d'un conte, le maître demande d'imaginer la suite de l'histoire ou de la dramatiser.

Ces fonctions sont caractéristiques des méthodes actives qui mettent l'enfant au centre des apprentissages.

Les fonctions de personnalisation

Elles portent aussi sur le **contenu**, mais elles **utilisent le vécu de l'élève**, y compris ses difficultés propres.

Le maître accueille une extériorisation spontanée, invite l'élève à faire état de son expérience extra scolaire, interprète la situation en fonction d'éléments personnels de l'enfant, individualise l'enseignement.

Exemple : la conservation du poisson au CE : avant d'apporter les informations aux élèves, le maître leur demande d'inventorier toutes les pratiques de leur milieu.

Les fonctions de personnalisation sont dominantes dans les méthodes actives.



Les fonctions d'évaluation : "feed- back" positif et négatif

Elles permettent **d'informer l'élève de la qualité de sa performance.**

L'enseignant justifie son évaluation, précise ce qu'il trouve de bon ou de mauvais dans la production de l'élève : il s'agit du "feed back".

Le "feed back" est positif lorsque l'enseignant attribue à l'élève une bonne note ou une appréciation favorable (un mot, une parole : c'est bien, continue... ; une attitude : sourire...).

Le "feed back" est négatif dans le cas contraire : les notes sont mauvaises et les appréciations sont défavorables.

Dans tous les cas, le maître cherchera à encourager plus qu'à décourager afin de reconnaître et soutenir les efforts des élèves.

Les fonctions d'affectivité positive et négative

Ici, l'intervention porte **sur la personne de l'élève.**

Soit l'enseignant loue, reconnaît le mérite de l'élève, le cite en exemple, le récompense, l'encourage, le désigne d'un mot affectueux (affectivité positive), exemple : bon élève ! voilà un élève poli, serviable ! tu es gentil ! faites comme Koffi ! quelle gentillesse !...

Soit le maître critique, accuse, ironise, montre une attitude cynique envers lui (affectivité négative),

exemple : vaurien ! élève paresseux ! menteur ! élève sale ! imbécile ! crétin ! toi encore ! tu es un voyou !

Les fonctions d'évaluation et d'affectivité sont intimement liées .

En tous cas les appréciations négatives frustrent l'élève et ont un impact négatif sur ses résultats et sa personnalité.

Les fonctions de concrétisation

Les fonctions de concrétisation portent sur les **canaux d'information** c'est à dire sur l'utilisation des moyens et techniques visuels, auditifs par lesquels les élèves peuvent acquérir les connaissances . Ces moyens peuvent être : tableau, dessin, affiches, cartes, voix du maître, radio, magnétophone etc...

La multiplication des canaux favorise l'apprentissage chez chaque type d'élève : élève à mémoire auditive, élève à mémoire visuelle...

L'analyse des différents aspects fonctionnels identifiés dans une relation éducative permet de caractériser finement le comportement ainsi que la méthode pédagogique utilisée par le maître dans sa classe.



.Maîtrise du sujet

Exercice d'application n°6

Objet : utilisation de la grille de Landsheere et Bayer

Enoncé :

Après avoir lu le scénario de la séquence suivante, vous identifierez et relèverez l'aspect fonctionnel de la relation éducative au niveau de chaque action du maître .

	FONCTIONS DE :								
	Org.	Concr	Impos	Pers.	Dév.	Eval.		Affec	
						+	-	+	-
<u>Révision :</u> Le maître dessine le croquis d'une plante au tableau et demande aux élèves d'écrire le nom de ses différentes parties.									
<u>Leçon du jour :</u> Le maître demande aux élèves d'être attentifs .									
Le maître demande à chaque élève de sortir son matériel(une orange, un couteau) .									
Le maître fait couper et observer l'orange . (observation sauvage)									
Le maître recueille les informations données par l'observation .									
Le maître dit à Ali : bravo, Ali, c'est très bien !									
Le maître dit à Afi : « c'est comme cela qu'on dit ? Tu ne sais pas parler ? zéro ! »									
Le maître dirige l'observation et les élèves font la description de l'orange .									
Chaque élève reproduit sur son ardoise la coupe d'une orange et écrit le nom des différentes parties.									
Les élèves font la synthèse avec l'aide du maître .									
Le maître fait copier le résumé par les élèves .									

Org. = organisation
Dév. = développement
Affec. = affectivité.

Pers. : personnalisation
Impos. = imposition

Concr. = concrétisation
Eval. = évaluation



Maîtrise du sujet

Exercice d'application n°7

Objet : auto-évaluation (Landsheere et Bayer)

Enoncé

Lisez le scénario suivant et répondez aux questions . Justifiez votre réponse en donnant la ou les activités correspondantes .

question a. Quels sont les aspects fonctionnels que ce maître utilise au cours de cette leçon ?

question b. Quels aspects devrait-il privilégier pour obtenir de meilleurs résultats ?

Activités du maitre	activités de l'élève
<p>Le maître pose sur la table deux cartons remplis de bobines géantes . Il sort les bobines d'un carton et les étale sur la table devant les deux premiers élèves .</p> <p>Le maître fait compter l'ensemble des bobines .</p> <p>Il demande : combien de bobines y a-t-il sur la table ?</p> <p>Le maître fait faire des tas de six bobines.</p> <p>Il demande : « combien de tas as-tu réalisés, Abdou?</p> <p>Le maître demande aux élèves d'écrire sur l'ardoise la fraction que représente l'ensemble des tas .</p> <p>Quelle fraction représente un tas ? Appréciation du maître « Ahmed c'est bien ! »</p> <p>Long monologue du maître pour faire comprendre aux élèves pourquoi la réponse demandée est $1/5$.</p> <p>Le maître, après son discours, prend trois tas et demande encore aux élèves d'écrire la fraction que cela représente .</p> <p>Le maître hausse le ton « qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? »</p>	<p>Les élèves, pour la plupart, observent sans rien dire .</p> <p>Quatre élèves, de leur propre initiative, quittent leur place pour venir aider le maître à vider le deuxième carton .</p> <p>Un élève compte les bobines . Pendant ce temps, les autres, les distraits, « regardent en l'air ». Réponse d'un élève : « 30 ».</p> <p>Un élève regroupe les bobines .</p> <p>Cinq tas, répond Abdou.</p> <p>5/5 lit-on sur la plupart des ardoises (le tiers de la classe a réussi l'exercice).</p> <p>1/5 lit-on sur quelques ardoises.</p> <p>Les élèves écoutent religieusement le discours du maître alors que certains restent impassibles .</p> <p>On peut lire : $3/5$ sur les ardoises($1/3$ de la classe).</p> <p>Certains élèves prennent peur alors que la plupart reste impassible .</p>



Corrigé de l'exercice n°5

	FONCTIONS DE :								
	Org.	Concr	Impos	Pers.	Dév.	Eval.		Affec	
						+	-	+	-
<u>Révision :</u> Le maître dessine le croquis d'une plante au tableau et demande aux élèves d'écrire le nom de ses différentes parties.	x	x							
<u>Leçon du jour :</u> Le maître demande aux élèves d'être attentifs .	x		x						
Le maître demande à chaque élève de sortir son matériel(une orange, un couteau) .	x								
Le maître fait couper et observer l'orange . (observation sauvage)		x							
Le maître recueille les informations données par l'observation .					x				
Le maître dit à Ali : bravo, Ali, c'est très bien !						x			
Le maître dit à Afi : « c'est comme cela qu'on dit ? Tu ne sais pas parler ? zéro ! »							x		x
Le maître dirige l'observation et les élèves font la description de l'orange .			x						
Chaque élève reproduit sur son ardoise la coupe d'une orange et écrit le nom des différentes parties.		x		x	x				
Les élèves font la synthèse avec l'aide du maître .			x		x				
Le maître fait copier le résumé par les élèves .			x						



Corrigé de l'auto-évaluation n° réponse a

1. Les fonctions d'organisation :

- il apporte lui-même son matériel, le sort des cartons, se laisse aider pour la disposition, désigne lui-même un élève pour le compter.

2. Les fonctions d'imposition :

- le matériel est imposé ;
- seul le maître en dispose ;
- le maître impose le regroupement des bobines, pose des questions sur le nombre de tas obtenu, fait un long monologue pour corriger l'exercice .

3. Les fonctions de concrétisation :

- le maître a prévu du matériel. Il a fait manipuler et exploiter la situation par les élèves .

4. Les fonctions d'évaluation : "feed back positif " - le maître informe l'élève Attivi de la qualité de sa performance « Ali, c'est bien ! »

5. Les fonctions d'évaluation : le "feed back négatif ":

- le maître désapprouve en répétant d'une façon accusatrice la réponse des élèves : « qu'est ce que vous ne comprenez pas ? ».

réponse B

1. Les fonctions de concrétisation :

- le maître aurait dû amener les élèves à disposer de leur matériel individuel en quantité suffisante pour rendre la manipulation plus aisée, ce qui faciliterait la compréhension des notions.

2. Les fonctions d'évaluation : le "feed back positif" :

- le maître devrait circuler dans la classe, féliciter les élèves qui réussissent les manipulations, encourager les autres .

3. Les fonctions de développement :

- à partir des 30 bobines, les élèves devraient être libres de faire les regroupements de leur choix.

4. Les fonctions de personnalisation :

- Si les enfants avaient été libres de faire les regroupements de leur choix et de donner la fraction correspondante, le maître aurait pu résoudre chacun des problèmes spécifiques des élèves .



Boîte à outils

Outil n° 5

Intitulé	Fonctions	Situation professionnelle	Mode d'emploi
la grille de Landsheere et Bayer	Mesure relation éducative et les fonctions de développement ainsi que les fonctions d'évaluation et les fonctions affectives,	Enseignement-apprentissage	Caluler les fréquences et comparer les fonctions entre elles.

La grille

I	Fonction d'organisation	V	Fonction de feed-back
1	Contrôle la participation des élèves	1	1) Feed-back d'évaluation
2	Contrôle les dispositions matérielles	2	a) évaluation positive simple,
3	Contrôle l'ordonnance du travail,	3	b) évaluation positive spécifique,
4	Contrôle l'attention des élèves,	4	c) évaluation négative simple,
5	Contrôle la discipline,		d) évaluation négative spécifique.
6	Justifie son intervention,		2) Feed back de structure
			a) demande une amélioration de la structure de la réponse,
			b) améliore lui-même la structure de la réponse.
			Feed-back de contrôle
			Feed-back de contrôle
			a) Fait vérifier la correction d'une réponse,
			b) Vérifie la correction d'une réponse,
			c) Fait vérifier une réponse fausse,
			d) Corrige ou complète lui-même une réponse.
II	Fonction d'imposition		
1	Impose des informations		
2	Impose les problèmes,		
3	Impose les méthodes de solution, la façon de procéder,		
4	Induit la réponse,		
5	Donne la réponse		
6	Résume, synthétise		
III	Fonction de développement		
1	Crée une condition stimulante,		
2	Accueille et/clarifie les informations présentées spontanément par les élèves,		
3	Accueille et/clarifie les procédés adoptés librement par les élèves,		
4	Orienté et/ ou structure la recherche des élèves,		
5	Répond à une demande d'information		
6	Résume, synthétise les informations présentées par les élèves.		
IV	Fonction de personnalisation	VI	Fonction d'affectivité
1	Personnalise les informations, les problèmes,		1 Affectivité positive,
2	Invite l'élève à communiquer son expérience extra-scolaire		2 Affectivité négative.



Boîte à outils

Outil n° 6

Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Grille des fonctions : Landsheere et Bayer (adaptée par M. Ben Fatma)	En sus de l'évaluation de la relation pédagogie, cette grille mesure, la fonction de contrôle de la structure et la fonction du contrôle du contenu	L'enseignement-apprentissage	Calculer la fréquence des fonctions que traduisent les comportements des maîtres*.

* voir ci-dessous

Ces fonctions se détaillent comme suit : organisation, imposition, développement, développement, personnalisation, évaluation, contrôle de la structure, contrôle du contenu et de l'affectivité

I	Fonction d'organisation	V	Fonction d'évaluation
1	Contrôle la participation des élèves,	1	Evaluation positive simple,
2	Contrôle les dispositions matérielles,	2	Evaluation positive spécifique,
3	Contrôle l'ordonnance du travail,	3	Evaluation négative simple,
4	Contrôle l'attention des élèves,	4	Evaluation négative spécifique.
5	Contrôle la discipline,		
6	Justifie son intervention,		
7	Répond à un événement extérieur		
II	Fonction d'imposition	VI	Fonction de contrôle de la structure
1	Impose une information ou un complément d'information...fait un commentaire	1	Demande une amélioration de la structure de la réponse,
2	Impose les problèmes, les questions, une activité à entreprendre...fait répéter,	2	Améliore lui-même la structure de la réponse.
3	Impose les méthodes de solution, la façon de procéder,		
4	Induit la réponse,		
5	Donne la réponse à sa propre question		
6	Résume, synthétise ce lui-même a dit, soit tout seul, soit avec les élèves		
III	Fonction de développement	VII	Fonction de contrôle du contenu
1	Crée une condition stimulante,	1	Fait vérifier la correction d'une réponse,
2	Accueille et/clarifie les informations présentées spontanément par les élèves,	2	Vérifie lui-même la correction d'une réponse,
3	Accueille et/clarifie les procédés adoptés librement par les élèves,	3	Fait vérifier ou compléter une réponse,
4	Orienté et/structure la recherche des élèves,	4	Corrige ou complète lui-même une réponse.
5	Répond à une demande d'information formulée par les élèves,		
6	Résume, synthétise les informations		



	présentées par les élèves.		
IV	Fonction de personnalisation	VIII	Fonction d'affectivité
1	Personnalise les informations, les problèmes,		Affectivité positive,
2	Invite l'élève à communiquer son expérience extra-scolaire		Affectivité négative.

- Les modalités d'utilisation de la grille
Identifier le comportement et la fonction pédagogique de chaque unité en référence à la grille.
Les résultats serviront à procéder à l'analyse à des comportements et fonctionnelle.



Maîtrise du sujet

Situation problème

Enoncé de la situation

Vous visitez un maître dans sa classe. Celui-ci a une ancienneté de vingt ans. Vous l'observez en classe en vous centrant sur attitudes à l'égard de ses élèves. Il vous paraît distant, dur, donne un ordre à chaque pas, interrompt les élèves bien que leur discussion ne pas du sujet. Certains élèves sont plutôt passifs , d'autres sont agressifs. (voir plus loin.) . Quelle solution préconisez-vous pour améliorer le climat de la classe et la participation des élèves.

Objet : impact de l'attitude d'animation du maître sur le comportement des élèves

Supports : la grille de Flanders

Point d'appui dans la rubrique Connaissance du sujet : le profil de l'enseignant.

Consignes : Observez bien les attitudes du maître, les réactions des élèves, leur rendement.. Vous pouvez vous assurer de votre évaluation en procédant à l'évaluation du comportement du maître en utilisant la grille de Bayer

Points d'appui sur la rubrique connaissance du sujet : Eléments de profil de l'enseignant et son impact sur le comportement des élèves

Mise en œuvre

Déroulement	Aide et méthode
Recherche de la solution	Observation du comportement du maître Utilisation de la grille de Flanders pour vérifier le bien fondé de l'observation



Découverte du sujet

Activité d'apprentissage : étude de texte

La contradiction dans l'acte d'apprendre (Mérieu)

Il nous faut donc assumer une contradiction fondamentale : «On n'apprend bien que ce que l'on a appris « soi-même », comme le dit Carl Rogers. Mais on n'apprend soi-même que ce qui vient des autres ! L'acte d'apprendre est, en effet, la capacité à tenir ensemble ces deux exigences. Car apprendre, nul ne peut le faire à notre place...et apprendre des autres est nécessaire parce que nous ne pouvons pas recréer le monde chacun à son tour : ce qui nous caractérise comme être humain, c'est ce rapport à l'héritage.

Cette contradiction, qui est au cœur de l'acte d'apprendre, place souvent les pédagogues dans une situation difficile : alors, on est tenté de caricaturer . Certains disent : «il faut tout apprendre tout seul et à bas la transmission ! » Pour d'autres ! «il faut transmettre, n'écoutez pas ceux qui nous expliquent que le sujet doit construire ses savoirs. Enseignons !Enseignons ! »

Le pédagogue est celui qui cherche une ligne de passage possible pour que, tout à la fois, l'apprenant apprenne lui-même et apprenne des autres, pour qu'il apprenne lui-même des autres. On peut rappeler deux moments de l'histoire des idées pédagogiques où cette ligne de passe a été travaillée.

Pour Joseph Jacotot, « nul n'a le droit d'enseigner que ce qu'il ignore », parce que si l'on enseigne ce que l'on sait, on l'explique ; et, si on l'explique, on empêche les autres de comprendre ».....

Une autre de ces lignes de passages possible est celle de Rousseau : c'est la « ruse » que le pédagogue connaît et explore en permanence. « Jeune instituteur, disait Rousseau, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien [...]. Votre élève ne doit faire que ce qu'il veut. Mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse. Il ne doit faire un pas que vous ne l'ayez prévu. Il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire ».

Questions

2. Relevez les deux éléments de la contradiction évoquée par Merieu
3. Quelle est l'idée essentielle qui se dégage du texte ?
4. Comment Mérieu a-t-il expliqué la pensée de Rousseau ? Peut-on appliquer cette pensée à tout apprentissage.

Peut-on dissocier enseignement- apprentissage ?



Connaissance du sujet

Les processus interactifs dans le processus enseignement-apprentissage (d'après Altet)

Dans cette partie du module, nous vous exposons les processus interactifs tels qu'ils ont été étudiés par Altet et quelques résultats auxquels elle a abouti. (La formation professionnelle des enseignants, 1994).

Nous développons dans cette partie du module en guise de résumé le concept de fonction et un bref résumé des travaux de Postic et de Landsheere et Bayer.

« La fonction est le rôle assumé par l'ensemble d'actes pédagogiques concourant à atteindre un but précis afin de permettre au professeur de s'adapter à la situation pédagogique créée. » (Postic, 1977)

Les fonctions de G Landsheere et E. Bayer (1969)

Elles portent sur l'organisation, l'imposition, le développement, la personnalisation, l'évaluation, l'affectivité positive et l'affectivité négative. (voir cidessus)

Les fonctions définies par Postic, il a regroupé les fonctions observées en trois catégories : information, encadrement, éveil.

Les fonctions définies par Altet

Altet (1994) a distingué cinq fonctions :

1. Fonction information-transmission au niveau du contenu ;
2. Fonction organisation-structuration au niveau de la situation d'apprentissage ;
3. Fonction stimulation-activation au niveau de l'apprenant ;
4. Fonction régulation au niveau de la tâche
5. Fonction régulation au niveau de la classe.

Activités et systèmes d'apprentissage des élèves

Le courant de la psychologie cognitive reconnaît l'existence de deux formes de base d'acquisition des connaissances :

- l'acquisition par l'instruction et la communication des connaissances ;
- l'acquisition par découverte à partir de l'action (J-P. Richard, 1990).

Altet : les actes induits chez les élèves par les actes des enseignants se divisent en deux systèmes d'activités d'apprentissage :

- ou l'enseignant structure le savoir pour l'élève (système de réception-consommation du savoir) ;
- ou il assiste l'élève dans la construction du savoir (système d'expression-production dans lequel l'élève s'approprie le savoir).

Les processus médiateurs

En psychologie du travail, *la tâche*, c'est « l'objectif assigné au sujet, ce qu'il doit réaliser (J.Leplat, Pailhous, 1977).

Distinguer tâche d' « activité du sujet »..



Altet distingue :

- les tâches fonctionnelles centrées sur le contenu : faire, faire-faire, faire reproduire lié à l'objectif visé, l'élève remplit des tâches d'exécution : répondre à ce qui est attendu, recevoir, imiter, reproduire.
- Les tâches formatives centrées sur l'apprenant : du faire-agir, faire construire lié à la libre action de l'élève où le maître guide, étaye ; l'élève, lui remplit des tâches formatives de production, pour s'approprier le savoir : construire, résoudre, réfléchir.
- Les tâches métacognitives centrées sur la cognition : le faire-réfléchir où l'enseignant fait apprendre à réfléchir ; l'élève lui, explicite sa démarche à travers des tâches métacognitives.

Les opérations cognitives des élèves

Le champ cognitif est un ensemble constitué par des processus opératoires et des représentations.

Dans le dialogue scolaire finalisé, les activités cognitives sont finalisées, orientées par des objectifs, liées à la réalisation de la tâche : il s'agit de comprendre, de raisonner, inférer, construire des savoirs : opération de traitement de l'information symbolique.

Le système de traitement de l'information STI

« Traiter l'information symbolique, c'est comprendre des situations finalisées, élaborer des décisions d'action, évaluer les résultats des actions et construire de nouvelles connaissances (J.-F. Richard (1990)).

Analyse des opérations cognitives

Traiter de l'information en classe, c'est mettre en œuvre :

1) Des opérations de saisie, d'encodage

« L'encodage confère une signification au stimulus », « il affecte la compréhension et la rétention du matériel sémiotique » : mécanismes d'attention, de décodage, d'identification, de cadrage de l'information, d'interprétation, tout ce qui permet de comprendre et de situer l'information.

Des opérations de transformation

Une fois encodée, l'information est soumise à plusieurs types de transformation par discrimination, comparaison, classification, catégorisation, mise en relation et anticipation. Cette catégorie correspond à la rubrique *analyse* définie par les taxonomies.

2) Des opérations de mémorisation

Les deux opérations précédentes font appel à des connaissances préalablement stockées. Les chercheurs distinguent en général la mémoire à long terme (MLT) et la mémoire à court terme (MCT) ou « mémoire de travail qui permet la récupération, la sélection d'information.

3) Des opérations d'inférence



Elles recouvrent la notion globale de raisonnement. Elles sont constamment présentes dans la compréhension et la mémorisation des énoncés du langage.

4) Des opérations de production

Elles correspondent aux opérations de production divergentes, de création de connaissances, de découverte de solutions, Elles constituent la pensée créatrice.

5) Des opérations de métacognition

Il s'agit d'opérations de « prise de conscience des processus cognitifs et des stratégies par l'individu (Masters, 1982)

Les opérations 1, 2 3, d'encodage, de transformation et de mémorisation, constituent *le volet informatif*.

Les opérations 4, 5, 6 d'inférence, de production et de métacognition forment *le volet formatif-productif*.

Altet indique que les trois premières opérations cognitives sont requises dans les tâches centrées sur le contenu, par exemple, dans le type de l'enseignement interrogatif et développent un apprentissage par réception-application.

Les trois autres sont employées dans des tâches formatives et correspondent à des méthodes actives de recherche par les élèves eux-mêmes et à un apprentissage actif par appropriation personnelle.

Le volet informatif-reproductif correspond au traitement de l'information, à des opérations cognitives de réception, reproduction, imitation, mémorisation, assimilation et d'intégration : elles sont assistées de l'extérieur par l'enseignant.

Le volet formatif-productif est constitué par la production d'information, par des opérations de recherche, découverte, formulation, conceptualisation, divergence, création.

Les modes d'ajustement ou de non-ajustement enseignant-élèves dans l'interaction pédagogique

Sur le plan cognitif

Lors du questionnement, qui est la stratégie la plus employée, c'est la méthode interrogative qui domine. Les questions posées par l'enseignant mettent souvent en œuvre des opérations cognitives différentes de celles utilisées par les élèves dans leurs réponses.

Le questionnement

Les formes de question

Les questions fermées : face à ces questions, l'élève n'a aucune initiative ou liberté de choix , l'élève est face à des questions-devinettes



Les questions ouvertes

Celles-ci sont plus larges et servent à solliciter la réflexion de l'élève, à stimuler sa recherche personnelle, à l'amener à s'exprimer librement, à exposer ses jugements, exposer ses idées et ses sentiments. L'élève a la liberté de choix des réponses.

Les questions guides

Elles sont liées aux démarches des apprenants, sur des procédures. A travers elles, l'enseignant se propose de faire réfléchir l'élève sur ses propres stratégies d'apprentissage, de lui faire prendre conscience de ses manières de procéder : « comment as-tu fait, explique-moi ? »

Les fonctions des questions

: cinq fonctions

- les questions de progression
- les questions de contrôle
- les questions d'aide
- les questions de redécouverte (maïeutique de Socrate)
- les questions de production ou de création.

Correspondance ou décalage entre le niveau des questions de l'enseignant et le niveau de réponse des élèves

La formulation de la question est à l'origine du décalage entre les questions de l'enseignant et les réponses des élèves.

Les questions sont des questions factuelles, d'observation, de rappel, d'identification. Elles mettent en œuvre des opérations de saisie, d'encodage de l'information.

Les réponses attendues sont des associations, des propositions faisant appel à des connaissances antérieures, à la mémoire, demandant à l'élève une faible conceptualisation (60 %). A ce niveau cognitif, les réponses données correspondent en général aux questions. Elles font travailler la mémoire sans le faire vraiment réfléchir.

b) Les questions sont des questions de comparaison, de classification, mise en relation discrimination ; elles font appel à des opérations cognitives de transformation ; elles correspondent à une conceptualisation moyenne (27 %) des questions observées en classe de 6^{ème} et de 5^{ème}). Elles produisent certains problèmes d'ajustement : mauvaise discrimination, comparaison partielle, mise en relation tronquée.

c) Les questions sont des questions d'analogie, de synthèse, de déduction, d'argumentation, d'évaluation ; elles mettent en œuvre des opérations cognitives d'inférences, de production, et développent un niveau de conceptualisation élevée (13% des questions posées par les enseignants observées). Ce sont les questions les plus difficiles, celles qui amènent le plus de problèmes d'ajustement : les réponses données ne se situent pas au même niveau de conceptualisation ; (réponses concrètes à des questions générales);



L'ambiguïté du dialogue pédagogique : les limites du questionnement

Les questions servent à l'enseignant pour construire son propre discours à propos des questions qu'il attend des élèves en suivant sa logique propre et la progression qu'il a prévue. Le dialogue pédagogique est un pseudo-langage ; c'est presque toujours lui qui pose les questions et qui a l'initiative des questions.

Perlebas(1970) a montré comment la maïeutique fonctionne « comme une méthode d'entretien hyper-directif »

Piveteau et Noye (1988) « La déclaration est plus efficace que la question pour faire réfléchir ». Ce qui fait réfléchir, c'est la question que se pose l'élève.



:Maîtrise du sujet

Exercice d'application

Exercice n° 7

Objet : les processus interactifs dans le processus enseignement-apprentissage

Énoncé : Question 1 :

Vous visitez un maître et vous faites les constatations suivantes

Les questions sont des questions factuelles, d'observation, de rappel, d'identification.
Quelles opérations ces questions suscitent-elles chez les élèves ?

Question 2 :

Les questions sont des questions d'analogie, de synthèse, de déduction, d'argumentation, d'évaluation ; quelles opérations ces questions mettent-elles en œuvre ?

Vous observez un décalage entre le niveau des questions de l'enseignant et le niveau de réponse des élèves. Expliquez ce décalage.

Correction des questions :

Réponse 1 :

Elles mettent en œuvre des opérations de saisie, d'encodage de l'information.

Les réponses attendues sont des associations, des propositions faisant appel à des connaissances antérieures, à la mémoire, demandant à l'élève une faible conceptualisation ;

Réponse 2

Elles mettent en œuvre des opérations cognitives d'inférences, de production, et développent un niveau de conceptualisation.

Réponse n° 3

La formulation de la question est à l'origine du décalage entre les questions de l'enseignant et le niveau des réponses des élèves.



Boîte à outils

Outil n°7

Présentation

Intitulé	Fonction	Situation d'apprentissage	Mode d'emploi
Grille des opérations cognitives	Mesure des opérations cognitives des apprenants	Enseignement apprentissage	Calculer les fréquences des fonctions et les comparer entre elles.

Grille des opérations cognitives et des fonctions

volet	Opérations	Exemples	Enseignement	Apprentissage
Volet informatif	Encodage	Mécanismes d'attention, de décodage, d'interprétation	Enseignement interrogatif, tâches centrées sur le contenu	Par réception-application
	Transformation	Discrimination, comparaison, classification, mise en relation, anticipation		
	Mémorisation	Récupération et sélection de l'information		
Volet informatif-productif	Inférence	Raisonnement, compréhension et mémorisation	Méthodes actives	appropriation des connaissances par les apprenants
	Production	Production divergente, création de connaissance, découverte		
	Métacognition	Prise de conscience des processus cognitifs		

b- illustration

L'encodage : le maître pose une question, l'apprenant concentre son attention, donne une signification à ce stimulus, il comprend, il c'est la saisie ou le décodage, puis répond par une réponse, il encode.

Opération de transformation : l'apprenant soumet l'information à des opérations de comparaison, de classification, etc.

Mémorisation : l'apprenant décode une donnée, il la met en relation avec une information stockée dans la mémoire à long terme, il l'analyse, la traite au niveau de sa mémoire à court terme ou mémoire de travail.

L'inférence : opération de raisonnement qui, d'ailleurs peut être acquise comme le montre l'outil suivant.



Boîte à outils

Outil n°8

a- Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Grille de Taba	apprendre à enseigner	Enseignement-apprentissage	Noter les comportements et indiquer le niveau auquel est parvenu le maître

Grille de Taba :

On peut apprendre à penser		
Comportement observable	Opération mentale	Questions à poser
CONSTRUIRE DES CONCEPTS		
1. Enumérer	Différencier	Que voyez-vous ? Qu'entendez-vous ? Que notez-vous
2. Lister	Identifier les propriétés Communes, abstraire	Qu'est-ce qui va ensemble ? Sur quels critères ?
3. Nommer, catégoriser	Déterminer l'ordre hiérarchique des items	Comment appelez-vous ces groupes ? Qu'est-ce qui appartient à quoi ?
INTERPRETER DES DONNEES		
1. Identifier des points, des éléments	Différencier	Qu'avez-vous noté ? Vu ? Trouvé ?
2. Expliquez les items qui ont été identifiés plus haut	Mettre en relation les éléments identifiés Déterminer les causes et les effets de ces relations	Pourquoi cela s'est-il passé ?
3. Inférer	Aller au-delà des données Trouver des explications Extrapoler	Qu'est-ce que ceci signifie ? Quelle image cela crée-t-il dans votre esprit ? Que conclurez-vous ?
APPLIQUER DES PRINCIPES		
1. Prévoir les conséquences Expliquer un phénomène peu familier Faire des hypothèses	Analyser la nature d'un problème ou d'une situation Déterminer les causes et les effets de ces relations	Qu'arrivera-t-il si
2. Apporter des arguments à l'appui des prédictions ou hypothèse	Déterminer les éléments menant à la prédiction ou à l'hypothèse	Pourquoi pensez-vous que cela arriverait ?
3. Vérifier les hypothèses	Utiliser les connaissances factuelles ou les principes	Que faudrait-il pour que cette vérité soit générale ou pour



	logiques pour déterminer les conditions nécessaires pour	que cela soit probablement vrai ?
--	--	-----------------------------------

b- illustration

Le modèle de Taba

Selon Taba, l'un des représentants du cognitivisme, formule trois postulats montrant comment enseigner à apprendre :

1. on peut apprendre à penser
2. la pensée est une transaction active entre l'individu et les données;
3. des stratégies spécifiques doivent être utilisées pour développer des opérations mentales particulières.

L'auteur identifie trois étapes

- 1) construire des concepts ;
- 2) interpréter des données ;
- 3) appliquer des principes pour expliquer des phénomènes nouveaux
- 4) ou formuler des prévisions ou des hypothèses.

L'auteur décompose ensuite chacune de ces étapes en trois catégories :

- a) comportement observable,
- b) opération mentale, supposée mise en œuvre lors du comportement observable défini précédemment,
- c) question à poser par le maître pour obtenir le déclenchement du comportement observable supposé représentatif d'une opération mentale déterminée.

Selon l'auteur, ces trois étapes constituent en réalité trois stratégies pour « enseigner à penser »



Résumé de la deuxième partie
Comparaison entre le paradigme de l'apprentissage et le paradigme de l'enseignement

Caractéristiques	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Organisation de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - développement de compétences - réponses à des questions complexes, 	<ul style="list-style-type: none"> - acquisition de connaissances, - développement * d'automatismes, - mémorisation
Conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - transformation de connaissances viables transférables - intégration des connaissances dans des schémas cognitifs 	<ul style="list-style-type: none"> - accumulation d'informations - accumulation de connaissances - association des connaissances les unes aux autres
Activités de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - à partir de l'élève, - à partir de projets, de recherches ou de situations problématiques - relations interactives 	<ul style="list-style-type: none"> - à partir de l'enseignant, - fréquence élevée d'exercitation
Preuves de réussite	<ul style="list-style-type: none"> - qualité de la compréhension, - qualité des compétences développées et des connaissances construites, - transférabilité des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - qualité d'informations retenues, - quantité de connaissances acquises
Modes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - en référence aux compétences développées, 	<ul style="list-style-type: none"> - en référence aux connaissances, - test exigeant des réponses brèves,
Orientation du rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - support ajustable et temporaire, - parfois un apprenant, 	<ul style="list-style-type: none"> - toujours un support - toujours un transmetteur d'informations
Orientation des rôles des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Un constructeur actif, - Un collaborateur, - Parfois un expert, 	<ul style="list-style-type: none"> - un récepteur passif, - un apprenant en situation d'interlocuteur
Attitudes et relations attendues de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - entraide, - relations d'interdépendance 	<ul style="list-style-type: none"> - individualisme, - relations de compétition.

Tecsult, 2003.

Le tableau ci-dessus en spécifiant les rôles de l'enseignant et de l'élève et la conception de l'apprentissage dans les deux paradigmes montrent à l'évidence le fonctionnement du processus enseignement-apprentissage.



3^{ème} partie

L'évaluation des compétences du maître

Découverte du sujet

Activité : le concept de compétence

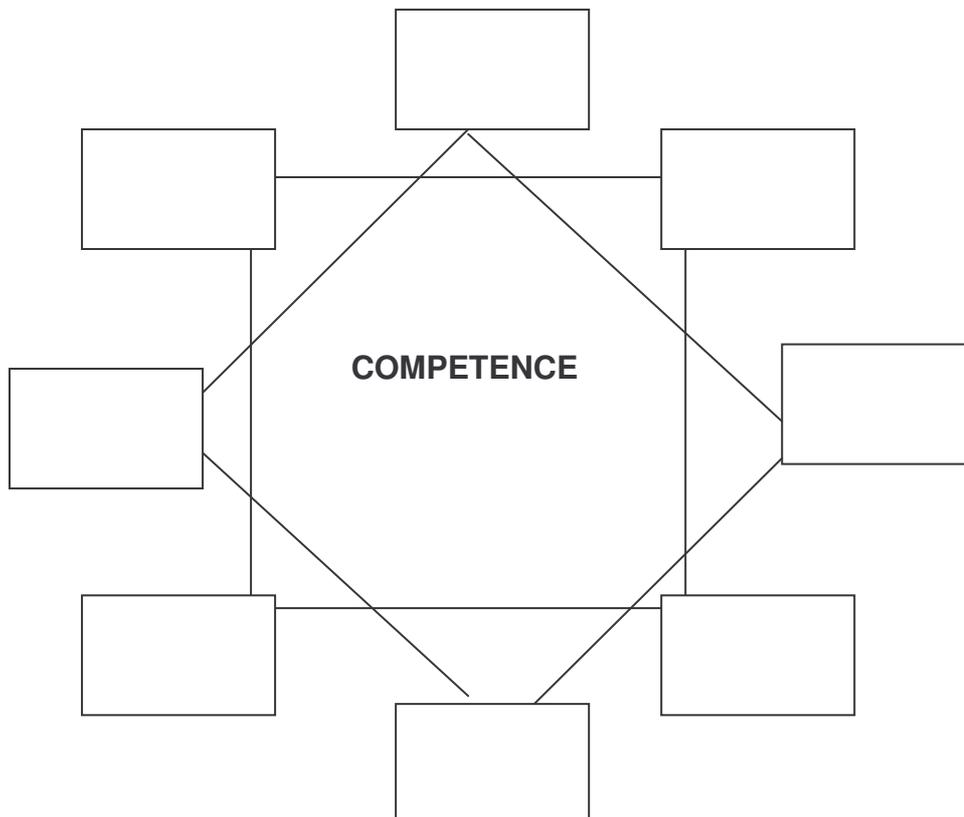
A partir de votre expérience professionnelle et des définitions suivantes, trouvez des éléments importants d'une pratique pédagogique que le concept de compétence met en évidence.

« La compétence est une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon autonome, d'identifier une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales, intégrées et pertinentes ».

« Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. »

« Savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources »

« Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances utilisées efficacement, dans des situations similaires »



Activité 2 texte

Dix nouvelles compétences pour enseigner (Perrenoud, livre à relire, Paris, ESF, 1999)

Le métier d'enseignant se transforme : pratique réflexive, professionnalisation, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrue, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité par rapport au savoir et à la loi.

Les ambitions des systèmes éducatifs s'accroissent, alors que les publics scolaires deviennent plus hétérogènes. S'ils ne mettent pas la clé sur la porte, s'ils relèvent le défi, les acteurs du système éducatif ont besoin de développer de nouvelles compétences.

On s'en tiendra ici à celles des enseignantes et des enseignants primaires et secondaires, en considérant qu'aujourd'hui ils font largement face aux mêmes problèmes et aux mêmes élèves et n'exercent plus des métiers très différents.

Ce livre ne prétend pas faire le tour des gestes professionnels. Il privilégie les pratiques novatrices, donc les compétences émergentes, celles qui devraient orienter les formations initiales et continues, celles qui contribuent à la lutte contre l'échec scolaire et développent la citoyenneté, celles qui font appel à la recherche et mettent l'accent sur la pratique réflexive.

Dix grandes familles de compétences ont été retenues : 1. organiser et animer des situations d'apprentissage ; 2. gérer la progression des apprentissages ; 3. concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; 4. impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ; 5. travailler en équipe ; 6. participer à la gestion de l'école ; 7. informer et impliquer les parents ; 8. se servir des technologies nouvelles ; 9. affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; 10. gérer sa propre formation continue.

Questions d'exploitation du texte

Indiquer pourquoi il est nécessaire de développer les compétences du maître ?

Donner des exemples de dispositifs de différenciation.

Quel serait le rôle des nouvelles compétences émergentes ?

Donner des exemples de devoirs et de dilemmes éthiques.



Connaissance du sujet

Compétences, capacités, référentiel

Compétence

La notion de compétence est issue de la grammaire générative de N. Chomsky (1969=) ; elle a inspiré de nombreux travaux relatifs à la maîtrise de la langue, par exemple. Pour l'Chomsky, la compétence désigne le système de règles intériorisé qui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases inédites.

Performance

La notion de compétence est proche de celle de langue chez Saussure, tandis que la notion de performance serait proche de la parole. La performance désigne la manifestation de la compétence des locuteurs et réfère à la diversité des actes de langage et des contextes d'énonciation et de communication. En psychologie, le terme de performance désigne le comportement observables qui permet d'inférer les processus psychologiques qui le sous-tendent.

La capacité

Actuellement le terme de capacité n'est plus distingué de celui d'aptitude, par les psychologues (en France). Dans cette perspective, les compétences désignent les capacités ou l'efficacité plus ou moins grande d'un individu à mobiliser des opérations mentales pour résoudre des problèmes ou maîtriser une classe de situation.

Les définitions suivantes de la compétence mettent l'accent le savoir-faire, le savoir agir d'une personne compétente.

« Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. »

« Savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources »

« Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances utilisées efficacement, dans des situations similaires »

L'opérateur de la compétence fonctionne dans un contexte donné.

Le contexte

La compétence désigne la capacité à réaliser de façon satisfaisante une tâche déterminée. Dans ces conditions, la définition de cette compétence s'accompagne nécessairement de la définition de la situation de mise en œuvre.

Référentiel de compétences

Le référentiel des compétences présente un inventaire complet de compétences à réaliser dans des domaines d'actions prédéfinis . Il existe deux types de référentiels :



- le référentiel de compétences professionnelles qui inventorie les domaines d'activités professionnelles et les compétences requises.
- Le référentiel du diplôme assure une fonction certificative et permet d'évaluer au terme de la formation si l'étudiant est capable de mobiliser les compétences requises dans les domaines de référence définis.

Référentiel des compétences professionnelles pour enseigner , d'après Perenoud (Paris, 1999)

Organiser et animer des situations d'apprentissage (voir plus loin)

Connaître pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage

Travailler à partir des représentations des élèves

Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage

Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques

Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance

Gérer la progression des apprentissages (voir développement plus loin)

Concevoir et gérer des situations problèmes ajustées au niveau et aux possibilités Des élèves

Acquérir une vision longitudinale de objectifs de l'enseignement

Etablir des liens avec les théories qui sous-tendent les activités d'apprentissage

Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative

Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression vers des cycles d'apprentissage.

Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation (voir plus loin)

Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe

Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste

Pratiquer du soutien intégré, travailler avec es élèves en grande difficulté

Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel .

Une double construction.

Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail

Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant

Instituer un conseil des élèves et négocier avec eux divers types de règles et de contrats

Offrir des activités de formation à options

Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève.



Travailler en équipe

Elaborer un projet d'équipe, des représentations communes
Animer un groupe de travail, conduire des réunions
Former et renouveler une équipe pédagogique
Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels
Gérer des crises ou des conflits entre personnes

Participer à la gestion de l'école

Elaborer, négocier un projet d'établissement
Gérer les ressources de l'école
Coordonner, animer une école avec tous les partenaires
Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
Des compétences pour travailler en cycles d'apprentissage

Informier et impliquer les parents

Animer des réunions d'information et de débat
Conduire des entretiens
Impliquer les parents dans la construction des savoirs

Se servir des technologies nouvelles

L'informatique à l'école : discipline à part entière, savoir-faire ou simple moyen d'enseignement ?
Utiliser des logiciels d'édition de documents
Exploiter les potentialités didactiques des logiciels en relation avec les objectifs de l'enseignement
Communiquer à distance par télématique
Utiliser les outils multimédias dans son enseignement
Ders compétences fondées sur une culture technologique

Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession

Prévenir la violence à l'école et dans la cité
Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales
Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite
Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe
Développer le sens de responsabilité, la solidarité, le sentiment de justice

Gérer sa propre formation continue

Savoir expliciter ses pratiques
Etablir son propre bilan de compétence et son programme personnel de formation continue
Négocier un projet de formation commune (avec des collègues (équipe, école, réseau)
S'impliquer dans les tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif
Accueillir et participer à la formation des collègues
Etre acteur du système de formation continue



Activité de lecture

« Savoir enseigner au 21^{ème} siècle, (Perrenoud (1999))

Les enjeux du savoir

La plupart des compétences sont fondées sur des savoirs, des savoirs savants aussi bien que de savoirs experts, professionnels ou praticiens, ou encore des savoirs d'expérience, privés et faiblement codifiés. Mais les savoirs, à eux seuls, ne sont que des conditions nécessaires de la compétence. Il faut être capable de les mobiliser à bon escient et à temps pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions pertinentes (Le Boertef, 1994). On élargit l'ancienne problématique du transfert des connaissances, en insistant sur leur intégration, leur orchestration et leur usage en situation complexe (Perrenoud, 1998 a)

Les compétences sont des moyens de maîtriser, symboliquement et pratiquement, les situations de la vie. Elles n'entrent donc nullement en conflit avec le développement de l'autonomie et de la citoyenneté. Au contraire, elles en sont les fondements. A l'inverse, l'apprentissage de l'autonomie et de la coopération autorise le sujet à se considérer comme *acteur*, voire un *auteur*, et donc à s'engager dans des projets qui appellent des compétences multiples et stimulent en contrepartie leur développement.

Un enseignant qui développe des compétences

Construire des compétences dès l'école change le métier d'élève et plus encore le métier d'enseignant, puisqu'elle incite à considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ; à travailler régulièrement pare problème ; à créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement ; à négocier et conduire des projets avec ses élèves ; à adopter une planification souple et indicative, improviser ; mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique ; à pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail ; à aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire (Perrenoud, 1998 a).

On peut aussi, à propos de l'enseignant de l'avenir, reprendre les dix familles de compétences déjà développées ailleurs (voir activité 2 dans ce chapitre, page 52)

Sans reprendre ici ces inventaires méthodiques, je m'en tiendrai à quelques aspects essentiels : une école qui prétend préparer les jeunes à affronter la complexité du monde grâce à leurs compétences sera portée à privilégier une figure de l'enseignant comme organisateur d'une pédagogie constructiviste, garant du sens des savoirs, créateur de situations d'apprentissage, gestionnaire de l'hétérogénéité et régulateur des processus et des parcours de formation.

L'enseignant comme organisateur d'une pédagogie constructiviste

C'est l'élève qui apprend, l'enseignant ne peut que l'y aider. Et il l'aidera d'autant mieux qu'il considère l'acquisition des savoirs non comme une mémorisation, mais comme une *construction mentale complexe*. Ces idées sont aussi anciennes que les pédagogies nouvelles, elles se traduisent aujourd'hui en démarches constructivistes précises (Joannert et Vander Borght, 1999, Vellas, 1999).



L'enseignant comme garant du sens des savoirs

Aussi longtemps que les enseignants refuseront les questions en dehors du sujet, seuls les élèves qui ont les moyens de construire eux-mêmes du sens investiront dans les tâches scolaires (Perrenoud, 1994 a).

L'enseignant comme créateur de situation d'apprentissage

Si enseigner, c'est apprendre, l'enseignant a pour tâche première d'organiser des situations et des activités favorables aux apprentissages, ni plus, ni moins (voir outils n° et n° plus loin). Il devient inventeur puis gestionnaire de dispositifs et de situations de formation. Il joue le rôle de *coach* plus que d'un transmetteur de savoir. Il sait donc travailler par situations-problèmes, recherches, étude de cas, projets, problèmes ouverts, ce qui exige une formation didactique assez pointue pour être capable de comprendre les raisonnements, les stratégies et les erreurs et d'apporter les régulations nécessaires.

L'enseignant comme gestionnaire de l'hétérogénéité

Les systèmes éducatifs ne promettent plus l'homogénéité, même au niveau du lycée. Si l'on renonce à exclure les élèves à la première difficulté ou à les reléguer dans les filières moins exigeantes, on s'expose évidemment à devoir travailler avec des classes composées d'élèves différents, par leur niveau, leur projet personnel, leur rapport au savoir, leur adhésion à l'intention de les instruire.

.....
C'est pourquoi le *traitement* des différences en vue d'une égalité des acquis devrait désormais être au cœur du métier d'enseignant. La pédagogie différenciée devrait se confondre avec la pédagogie tout court, sans rien céder sur les objectifs essentiels de formation (Perrenoud, 1997).

L'enseignant comme régulateur des processus et des parcours de formation

Plutôt que d'investir dans des « cathédrales didactiques », l'enseignant d'aujourd'hui doit construire des stratégies initiales acceptables, mais surtout *les ajuster en permanence* pour tenir compte de la réalité, du niveau, des réactions des élèves, des conditions de travail, du temps qui reste. D'où l'importance de maîtriser une palette de concepts et d'outils d'évaluation et de régulation.

.....



Boîte à outils

Outil n°9 a – Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Organiser et animer des situations d'apprentissage Perrenoud	Mesure de compétence d'organisation et d'animation	Enseignement-apprentissage,	

i

Compétences spécifiques	oui	non
<ul style="list-style-type: none">▪ Connaître pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage▪ Travailler à partir des représentations des élèves▪ Travailler à partir des erreurs et des obstacles d'apprentissage▪ Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques <p>Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissances</p>		

b. Explication et illustration

Ecouter un cours magistral et faire des exercices n'est pas suffisant pour apprendre. organiser et animer des situations d'apprentissage, c'est imaginer et créer d'autres types de situations que le cours magistral ; il s'agit d'activités réclamant une démarche de recherche, d'identification et de résolution de problèmes

- *Connaître pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage*

La véritable compétence pédagogique consiste à relier les contenus aux situations et à des objectifs.

Le souci des objectifs émerge avec la « pédagogie de maîtrise » Bloom (1979), son fondateur plaide pour un enseignement orienté par des critères de maîtrise et régulé par une évaluation formative. Il propose en même temps la première « taxonomie des objectifs pédagogiques » (PPO en France).

Huberman (1988) a montré que le modèle de la pédagogie de maîtrise reste pertinent à condition de l'élargir et d'y intégrer les approches plus constructivistes.

Traduire le programme en objectifs d'apprentissage et ces derniers en situations et activités réalisables n'est pas une activité linéaire, qui permettrait d'honorer chaque objectif séparément, car les savoirs et les savoir-faire de haut niveau se construisent



dans des situations multiples, complexes, dont chacune touche à plusieurs objectifs, parfois dans plusieurs disciplines.

- *Travailler à partir des représentations des élèves*

L'école ne construit pas à partir de zéro, l'apprenant n'est pas une table rase, un esprit vide, il sait au contraire « plein de choses » qui peuvent entraver l'apprentissage. C'est d'ailleurs l'un des principes de l'approche par compétence.

- *Travailler à partir des erreurs et des obstacles d'apprentissage.*

Cette compétence se fonde sur le postulat simple qu'apprendre, ce n'est pas d'abord mémoriser, engranger des informations, mais plutôt restructurer son système de compréhension du monde.

- *Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques*

Tout dispositif fait des hypothèses sur le rapport à l'apprentissage, au projet, à l'action, à la coopération, à l'erreur, à l'incertitude, à l'échec, à la réussite

- *Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissances .*



Outil n° 10

a – Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation Perrenoud	Mesure de compétence de faire évoluer un dispositif de différenciation	Enseignement-apprentissage,	

Compétences spécifiques	oui	non
<ul style="list-style-type: none">▪ Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe▪ Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste▪ Pratiquer un soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté▪ Développer la coopération entre les élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel		

- b- Explication et illustration

Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous – mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale. C'est offrir à chacun une éducation sur mesure (Claparède). La solution n'est pas de transformer la classe en une série de relations duales. Car certains apprentissages ne peuvent se faire qu'à la faveur d'interactions sociales, soit parce qu'on vise le développement de compétences de communication, soit parce que l'interaction est indispensable pour provoquer des apprentissages qui passent par un conflit cognitif ou une forme de coopération

- *Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe*

Meirieu propose d'affronter l'hétérogénéité *au sein d'un groupe de travail*, telle qu'elle se manifeste devant une tâche et en particulier une situation-problème. Ce qui amène, sans renoncer à toute régulation rétroactive (remédiation, soutien) ou proactive (micro-orientation vers des tâches et des groupes différents) à donner la priorité aux régulations interactives en situation, les élèves restant *ensemble*. Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à tout recours ponctuel à des groupes de niveaux.. Meirieu a montré la pertinence de travailler par moments en groupes de besoins, à d'autres en groupes de projets.



- *Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste*
- *Pratiquer un soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté*

Entre autres,

- disposer de bases théoriques fortes en psychologie sociale du développement et de l'apprentissage.
- Participer à une culture (travail en équipe, formation continue, prise de risque, animation, autonomie, etc.
- *Développer la coopération entre les élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel*

Les élèves peuvent se former mutuellement sans que l'un joue le rôle de l'enseignant. Il suffit qu'ils soient impliqués dans une tâche coopérative qui provoque des conflits sociocognitifs, ou favorise tout simplement l'évolution des représentations, des connaissances des méthodes de chacun par la confrontation avec d'autres façons de voir et de faire. La confrontation des points de vue stimule une activité *métacognitive* dont chacun tire un bénéfice. L'essentiel est de faire travailler les élèves en équipe qui réclame une véritable coopération. L'enjeu didactique est d'inventer des tâches qui imposent une véritable coopération. L'apprentissage coopératif doit privilégier l'efficacité didactique au détriment de l'efficacité de l'action

Outil n° 11

a – Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Dispositif de différenciation De Perreti	Mesure de compétence de faire évoluer un dispositif de différenciation	Enseignement-apprentissage,	Notez-vous de 1 à 5 et inscrivez le score dans la colonne valeur

N°	Items	Valeur
1	Répondre de façon adaptée aux difficultés prouvées et définies personnellement par tout apprenant au cours de son apprentissage	
2	Etablir en équipe pédagogique un cadre d'ensemble englobant analyse des besoins, activités collectives, travail autonome, évaluation, soutien et approfondissement	
3	Mettre à disposition des enseignants des outils méthodologiques diversifiés qui puissent être cohérents avec leurs attitudes propres	
4	Accepter les élèves tels qu'ils sont et les rencontrer là où ils en sont	
5	Dégager avec les jeunes des objectifs qui ne soient pas seulement des objectifs de savoir	
6	Fonder les activités pédagogiques sur l'accueil de ce qui émerge dans un groupe d'élèves	
7	Il ne suffit pas de déterminer le profil pédagogique de chaque élève pour l'aider à enrichir ses possibilités d'apprendre, il faut aussi déterminer celui de l'enseignant pour l'aider à enrichir ses possibilités d'enseigner	
8	Assumer au sein d'un groupe d'enseignants des attitudes pédagogiques différentes à l'égard des élèves	



9	Dégager d'une analyse des programmes d'une part les étapes et les objectifs D'un tronc commun adapté à un groupe d'élèves déterminés, et, d'autre part, les approches différenciées convenant à la diversité des élèves	
10	Assurer la compatibilité, par équilibres successifs, des objectifs de caractère cognitif et de caractère fondamental	
11	Assurer l'expression du droit à la différence, aussi bien chez les enseignants pour leur pratique que chez les élèves	
12	Créer des situations permettant aux élèves de se former comme agents de changement social	
13	Ne pas chercher, ni nécessairement développer en l'enfant ce qui n'est qu'écho ou ressemblance	
14	Partir de la personne de l'élève et non des normes abstraites qui lui sont extérieures	
15	Répondre aux besoins exprimés par les jeunes en « faisant-faire » d'abord, ceci permettant ensuite l'acquisition et l'utilisation d'un certain savoir	
16	Mettre à la disposition des élèves une grande diversité d'instruments et d'exercices, pour réaliser des projets qui peuvent être originaux	
17	Donner à chaque élève une voix au chapitre dans la détermination des choix et la prise de responsabilité	
18	Mettre en oeuvre des modalités diversifiées d'évaluation et d'auto-évaluation formative constatant les progrès réalisés ou à la portée de l'élève	
19	Ne pas définir à la place de l'apprenant les besoins et les difficultés, mais les lui laisser au contraire dégager et définir par lui-même	
20	Assurer aux moments opportuns une réponse aux questions que se pose chaque élèves	
21	L'équipe d'enseignants doit faire l'inventaire des différents profils d'apprentissage des élèves pour adapter l'enseignement à chaque élève	
22	Aider chaque élève à exprimer ses potentialités propres, différentes de celles des autres et se développant de façon autonome et coopérative grâce à cette différence	
23	Les groupes méthodologiques définis en équipe ne sont ni définitifs, ni fermés ; chaque élève peut en changer selon ses besoins et son propre rythme	
24	Prendre en compte, dès le départ, la diversité des enfants pour les amener à atteindre, dans une démarche cohérente, des objectifs diversifiés, mais comportant toutefois un noyau de base commun	
25	Définir avec les élèves les objectifs d'un projet et négocier les diverses méthodes permettant d'en assurer l'exécution et l'évaluation	
26	Valoriser les différences entre les élèves par l'utilisation des systèmes de représentation spontanée et des rapports culturels familiaux	
27	Participer à une équipe qui accompagne chaque élève dans son initiation à la connaissance, selon son rythme propre	
28	Construire des opportunités d'activités interdisciplinaires, conçus comme temps forts pour montrer l'utilisation et le sens des disciplines, en rompant avec la monotonie des études compartimentées	
29	Ne pas seulement favoriser le respect des différences, mais établir plutôt la coopération de chacun à la réussite de tous.	
306	Intégrer dans l'enseignement des processus relevant des activités d'invention et de découverte	
31	Assurer une attitude centrale d'accueil de la différence de chaque jeune, en chaque famille, en chaque groupe social	
32	Stimuler et catalyser, par la médiation de l'équipe d'enseignants, l'apprentissage collectif des connaissances et de la vie en société	



Outil n° 12 a – Présentation

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Gérer la progression des apprentissages	Mesure de compétence de la gestion de la progression des apprentissages	Enseignement-apprentissage,	

Compétences spécifiques	oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves ▪ Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire ▪ Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage ▪ Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative ▪ Etablir des bilans pédagogiques de compétences et prendre des décisions de progression. 		

b- Explication et illustration

Tout enseignement doit être stratégique, au sens où l'entend Tardif (1992) autrement dit conçu dans une perspective à long terme, chaque action étant décidée en fonction de sa contribution attendue à la progression optimale des apprentissages de chacun.

La part des décisions de progression prise en charge par l'institution décroît, au profit des décisions confiées aux enseignants.

- *Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves*

Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié.

Les élèves reçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre.

Pour autant, la solution ne doit pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves. L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever. Il s'agit de solliciter les élèves dans leur zone de proche développement (Vygotsky, 1985).

- *Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire*



L'enjeu est de maîtriser l'ensemble du cursus d'un cycle d'apprentissage, et si possible de la scolarité de base ; il s'agit d'inscrire chaque apprentissage dans une continuité à long terme.

Cette vision longitudinale exige également une bonne connaissance des stades de développement intellectuel de l'enfant, de sorte de pouvoir articuler apprentissage et développement et juger si les difficultés d'apprentissage renvoient à une mauvaise appréciation du stade de développement et de la zone proximale, ou s'il y a d'autres causes.

- *Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage*

Dans la pratique, certaines activités sont inspirées par la tradition, l'imitation sans être pensées dans une perspective stratégique. Il faut toujours se demander pourquoi on fait ce qu'on fait.

- *Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative*

L'observation continue a pour première vision l'évaluation formative, ce qui dans une perspective pragmatique signifie qu'elle tient compte de tout ce qui peut aider l'élève à mieux apprendre, de ses acquis, de sa façon d'apprendre et de raisonner, de son rapport au savoir, de ses angoisses et blocages individuels. Pour se faire

- former les élèves à l'évaluation mutuelle
 - développer une évaluation formatrice prise en charge par le sujet apprenant
 - favoriser la métacognition comme source d'autorégulation des processus d'apprentissages.
- *Etablir des bilans pédagogiques de compétences et prendre des décisions de progression.*



Découverte du sujet

Activité d'apprentissage

La situation problème

Dans la fameuse leçon d'astronomie de l'Emile, le précepteur perd l'enfant dans la forêt et lui fait retrouver son chemin, alors qu'il est tenaillé par la faim. On trouve là la matrice fondamentale de toutes les situations d'apprentissage qui ont été construites depuis : « la situation problème », la pédagogie de projet, la pédagogie par alternance....tout ce que l'on a pu imaginer n'est rien d'autres que la leçon d'astronomie de Rousseau déclinée de mille manières. On décide d'une situation et, dans cette situation construite autoritairement, on fait en sorte que l'enfant exerce son intelligence librement. Il faut qu'il découvre lui-même des savoirs que, pourtant, on avait décidé qu'il devrait découvrir et qu'il ne peut pas savoir qu'il doit découvrir. L'éducateur est, en effet, le seul à savoir que l'éduqué doit apprendre. Car si ce dernier le savait, c'est qu'il serait déjà éduqué !

Mérieru

Questions

Elaborer une situation problème en vous inspirant de l'exemple ci-dessous

Titre de l'activité : les biscuits économiques

Les apprentissages visés : développer le concept et la technique de la division
Apprendre la démarche de résolution de problèmes.

Le contexte : la tâche

Dans quelques semaines, ce sera la fête de fin d'année. Notre classe a la responsabilité de préparer un gâteau pour les deux cents élèves de l'école. Ce seront des biscuits. Vous allez utiliser une recette en particulier puisque nous devons nous préoccuper des allergies et de la santé de tous. Voici la recette qui a été choisie : biscuits au gruau. Elle donne 38 biscuits.

La production attendue et les contraintes : votre défi est de produire la liste d'épicerie qui coûtera le moins cher et qui engendrera le moins de restants.

Une consigne : Vous serez regroupés en équipe de quatre personnes pour effectuer ce travail

Le problème : vous devez prévoir deux biscuits par élève, et cela au prix le moins élevé.



Connaissance du sujet

L'évaluation d'une situation d'apprentissage

La « tâche » est utilisée par nombre de pédagogues qui évoquent chez eux des activités ou des exercices que les élèves doivent faire. Pour nommer une stratégie importante d'enseignement-apprentissage, on utilise les concepts de situation-problème ou de tâche intégratrice.

Selon Morissette, on appelle tâche situation, complexe, contextualisée et signifiante qui exige des élèves qu'ils traitent de l'information pour résoudre un problème spécifique et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée.

Une situation complexe est une tâche qui active un ensemble d'opérations tels que repérer, distinguer, et choisir les connaissances, les procédures, les savoir-faire et les attitudes appropriés, pour les mettre ensuite en relation, les valiser, etc.

Une situation contextualisée, c'est-à-dire qui renvoie à un contexte authentique autrement dit viable en dehors de l'enceinte de l'école et susceptible de se trouver dans la vie courante.

Une situation signifiante : elle comporte des éléments susceptibles de permettre aux élèves de faire des liens qui vont contribuer à mobiliser leurs connaissances antérieures. Elle répond à la question « à quoi ça sert » ? C'est la composante qui a le plus d'influence sur le degré d'implication des élèves.

Critères pour évaluer ce qu'est une véritable tâche :

- 1) Elle implique un ou des problèmes à résoudre.
- 2) Elle provoque chez les élèves un déséquilibre cognitif, ils ne savent pas d'emblée ce qu'ils doivent faire.
- 3) Elle contraint la prise en considération de savoirs, d'informations provenant de diverses disciplines.
- 4) Elle doit se prêter à une certaine forme de coopération.
- 5) Elle s'applique autant à l'apprentissage qu'à l'évaluation.
- 6) Elle exige des élèves qu'ils reconnaissent par eux-mêmes les ressources (connaissances, procédures, savoir-faire, attitudes, etc.) qui sont pertinentes pour accomplir la tâche demandée.
- 7) Elle écrite par les élèves.
- 8) Elle donne un sens à l'apprentissage.

Les composantes d'une tâche

Ces composantes se détaillent comme suit :

- 1) Un contexte qui décrit l'environnement dans lequel se situe le problème ;
- 2) Un ou des problèmes à résoudre ;
- 3) Des consignes
- 4) Des contraintes ou des obstacles pour s'assurer que les élèves ne passent pas à côté de l'apprentissage ;
- 5) Des informations que réclame la réalisation de la tâche.



Les avantages de l'approche par problème dans une tâche

Le concept de problème est le noyau dur du processus d'apprentissage qui place les élèves dans un contexte spécifique. Les élèves construisent leur savoir à partir de contextes spécifiques (du spécifique au général.)

En donnant une intention à la recherche cognitive, le problème permet la mobilisation des ressources de la mémoire à long terme, et ce, de façon articulée, car il ne s'agit pas de juxtaposer les connaissances.

D'autre part, le problème présente un autre avantage : il permet le traitement de l'information à cause de son caractère spécifique.

D'autre part, il permet aux élèves de prendre conscience que les idées spontanées qu'ils ont sur un sujet, que les solutions qu'ils adoptent spontanément, ne conviennent pas, et qu'il faut une autre façon de penser la solution, d'autres solutions.

En un mot, pour être efficace, la tâche doit être suffisamment complexe pour mettre en échec les conceptions initiales erronées, tout en restant accessible pour leur permettre de trouver une solution au problème posé.

C'est le problème qui donne un sens à la tâche elle-même.

Enfin, c'est le problème qui permet d'organiser les connaissances dans l'approche par compétence et non le discours du maître. (Morissette)

Les avantages que présentent les contraintes (le conflit cognitif)

Parmi les contraintes, nous pouvons citer le conflit cognitif. Nombre de recherches ont montré qu'il n'y a pas de nouveaux apprentissages sans conflit cognitif. Les idées spontanées qu'un élève a sur un sujet ne conviennent pas. Le conflit cognitif met en branle l'état d'équilibre et incite l'élève à rechercher un nouvel équilibre. En un mot, il ne peut y avoir de nouveaux apprentissages que lorsqu'un nouvel équilibre se réalise.

Le conflit cognitif présente plusieurs avantages

- Il motive les élèves parce que les nouveaux apprentissages correspondent soit, à des questions que se pose l'apprenant, soit à des obstacles qu'il affronte.
- Le conflit cognitif prend en compte les connaissances antérieures pour chercher des solutions à une nouvelle situation.
- Il assure une forte contextualisation initiale des apprentissages.
- Il garantit la viabilité des connaissances étant donné leur haut degré de finalisation.
- Il nécessite le recours à des jugements métacognitifs dans le but d'évaluer si le nouvel équilibre atteint ou la nouvelle solution proposée répond judicieusement à la problématique qui a déclenché le processus d'apprentissage (Tardif, cité Morissette).



Ce qu'est une tâche et ce qui n'est pas une tâche pour chacune des composantes

Composantes	Ce qu'est une tâche	Ce qui n'est pas une tâche
Une production attendue	- Le résultat matériel de la tâche ; Ex. un texte, un exposé », un dessin, etc.	- Une réponse courte : un mot, un chiffre ou le résultat d'un calcul ; - Des résultats identiques pour tous les élèves
Un contexte	- Ensemble d'informations clés pour résoudre le problème ; - Description de la situation qui rend le problème plausible	- Des éléments pour égarer les élèves ; - Des détails superflus pour provoquer la distraction ; - Une simple mise en situation ;
Un ou des problèmes	Une question, une difficulté qui nécessite un traitement d'information et pour laquelle les élèves ne disposent pas d'emblée de solution ; - Soit par manque de connaissances - Soit que les connaissances ont conduit à un échec (ils doivent dans ce dernier cas raisonner autrement), à un erreur	- Une application pure et simple de connaissances - Une suite d'activités répétitives - Un questionnaire écrit ou oral
Des contraintes	Ces règles que l'on impose à la réalisation même de la tâche et qui sont - relatives au fond du problème, - relatives au contexte du problèmes - relatives à l'état de connaissances que l'on attribue aux élèves - relatives aux dispositifs mis en place (textes, affiches, tableaux -	- Des exigences concernant la forme de la production attendue (des consignes) - Des éléments pour rendre la tâche plus difficile
Des consignes	Des exigences ou des instructions en liaison à la forme de la production attendue, comme le nombre de pages, la dimension d'un dessin ou le temps alloué.	Des exigences qui éloignent les élèves des objets d'apprentissage ou du problème à résoudre

Types de situations

Situations bien définies	Situations mal définies
Les informations nécessaires se trouvent dans la situation elle-même ou dans la mémoire à long terme <ul style="list-style-type: none"> ▪ But clairement énoncé ▪ Données initiales présentes ▪ Contraintes indiquées Connaissances procédurales accessibles	Les informations nécessaires ne se trouvent dans la situation ou exigent des ressources supplémentaires de la mémoire à long terme <ul style="list-style-type: none"> ▪ But imprécis ▪ Données initiales incomplètes ▪ Contraintes à préciser ▪ Manque de critères précis pour déterminer la solution



Maîtrise du sujet

Exercice d'application n 9

Objet : distinguer une situation-problème d'une autre situation quelconque, identifier les caractéristiques d'une situation-problème

Énoncé

1) Quel est le volume d'eau que je peux mettre dans un aquarium mesurant 50cm sur 30cm et 15cm

Dites pourquoi cette situation ne constitue pas une véritable situation-problème.

2) Nouvelle situation : combien de poissons pourraient vivre « heureux » dans cet aquarium. (l'aquarium est placé sur une table). Que doivent faire les élèves pour trouver une réponse ?

Quels sont les apprentissages qui sont sollicités ?

Corrigé

La situation présentée en premier lieu est un contre-exemple de situation problème, car les élèves n'ont pas à trouver les ressources cognitives nécessaires ; ils n'ont qu'à appliquer la formule du volume.

Deuxièmement, il s'agit d'un exercice d'application et une seule réponse est possible. Enfin, cette situation ne présente pas de complexité : un seul élément est traité.

Situation 2 :

Pour trouver une réponse, les élèves doivent déterminer les connaissances nécessaires relatives à la grosseur des poissons et au type de poisson.

Les apprentissages sollicités : la mesure, le concept de volume, le rapport masse/volume, l'application mathématique d'une formule.



Boîte à outils

Outil n° 13

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Critères d'évaluation d'une situation d'apprentissage	Construction ou critique d'une situation problème	Préparation	Présence ou absence de critères

Critères	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elle implique un ou des problèmes à résoudre. 2. Elle provoque chez les élèves un déséquilibre cognitif, ils ne savent pas d'emblée ce qu'ils doivent faire. 3. Elle contraint la prise en considération de savoirs, d'informations provenant de diverses disciplines. 4. Elle doit se prêter à une certaine forme de coopération. 5. Elle s'applique autant à l'apprentissage qu'à l'évaluation. 6. Elle exige des élèves qu'ils reconnaissent par eux-mêmes les ressources (connaissances, procédures, savoir-faire, attitudes, etc.) qui sont pertinentes pour accomplir la tâche demandée. 7. Elle écrite par les élèves. 8. Elle donne un sens à l'apprentissage. 	
Composantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un contexte qui décrit l'environnement dans lequel se situe le problème ; 2. Un ou des problèmes à résoudre ; 3. Des consignes 4. Des contraintes ou des obstacles pour s'assurer que les élèves ne passent pas à côté de l'apprentissage ; 5. Des informations que réclame la réalisation de la tâche. 	
Autres caractéristiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avoir du sens (interpeller l'apprenant) 2. Etre liée à un obstacle repéré, défini 3. Faire naître un questionnement chez l'apprenant 4. Créer une ou des ruptures amenant les apprenants à déconstruire leur(s) modèle(s) explicatifs initiaux s'ils sont inadapés 5. Couvrir sur un savoir d'ordre général (notion, concept, règle) 	



Evaluation des comportements relatifs au transfert

La découverte du sujet

Activité d'apprentissage : Questionnaire : des croyances par rapport au transfert

Le tr

N°	items	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord
1	Le transfert : une question d'intelligence. Il y a des liens étroits entre l'intelligence d'un élève et ses capacités de transférer		
2	Dans la démarche d'enseignement, on s'occupe d'abord des connaissances, ensuite du transfert.,		
3	Le transfert, c'est qu'une question d'âge, de maturité.		
4	Lorsqu'un élève peut répéter dans une série d'exercices les informations reçues, il y a transfert de ces informations.		
5	Du général au spécifique : pour favoriser le transfert, on commence par bien outiller les élèves d'un ensemble de connaissances et de stratégies générales, puis on leur demande de faire le transfert dans des situations particulières		
6	Le transfert, c'est le problème de l'élève et non celui de l'enseignant		
7	Le transfert constitue l'enjeu de toute situation d'apprentissage.		
8	Transférer, c'est généraliser. Transférer consiste essentiellement en une forme de généralisation de ce qui a été appris dans une ou quelques situations d'apprentissage.		
9	Le transfert : un processus conscient et volontaire. Le transfert passe par la conscience de la connaissance ou de la compétence qu'on met en œuvre au moment où on le fait et par la ferme intention de faire le transfert.		
10	L'école est un milieu propice au transfert. L'école est un milieu qui incite les enseignants à créer le maximum de situations signifiantes pour agir sur le transfert des apprentissages.		



Connaissance du sujet

Le transfert

Un transfert de connaissances se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise de façon judicieuse dans un nouveau contexte

Il existe deux types de transfert : un transfert « bas de gamme » et un transfert « haut de gamme ».

- 1) Le transfert « bas de gamme » est mobilisé quand deux situations d'apprentissage se ressemblent beaucoup par leurs traits de surface (ex. conduire une camionnette après avoir conduit une voiture.

- 2) Le transfert « haut de gamme » : il ne s'exerce pas d'une manière automatique comme le transfert « bas de gamme », mais il se produit d'une manière consciente : on doit extraire un objet de connaissance dans un contexte donné et s'en servir dans un autre contexte. Il s'agit donc d'un effort intellectuel consciemment voulu par la personne qui le fait.(ex. utiliser le théorème de Pythagore dans un aménagement paysager.

Conditions favorisant le transfert

Favoriser le transfert de la part de l'enseignant, c'est réclamer de lui qu'il présente l'objet de l'apprentissage à ses élèves dans de nombreux contextes variés. Cela suppose qu'il entraîne ses élèves à utiliser deux types de stratégies cognitives : des stratégies de généralisation et des stratégies de discrimination.

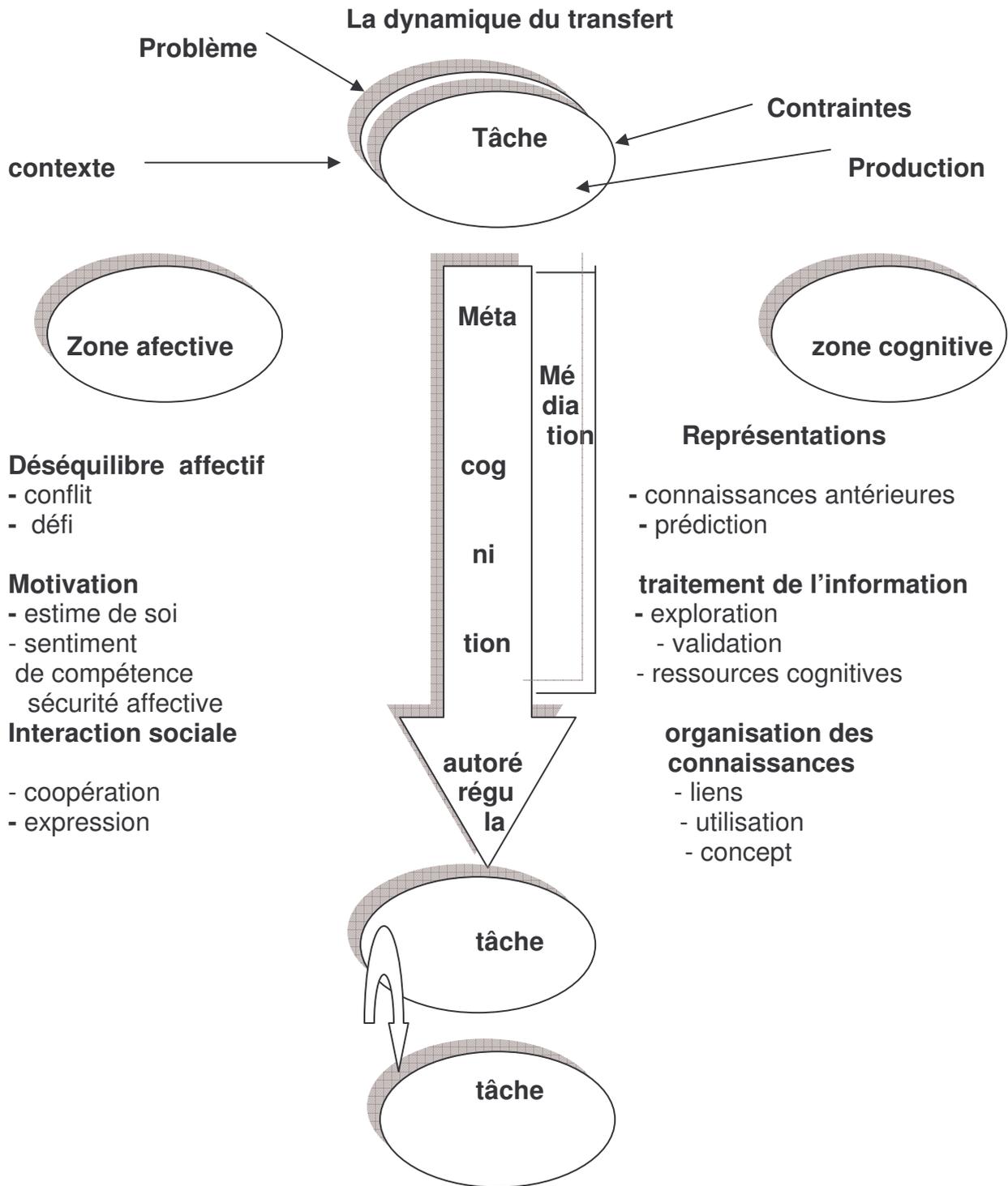
Les stratégies de généralisation amènent l'élève à reconnaître dans des situations différentes les caractéristiques identiques qui commandent des opérations identiques. Elles mettent l'accent sur les similitudes entre deux tâches

Les stratégies de discrimination consistent, quant à elles à reconnaître dans des situations différentes des caractéristiques essentielles qui diffèrent et qui commandent, par le fait même des opérations distinctes. Elles mettent l'accent sur les différences entre deux tâches.

Plus concrètement, un enseignant peut utiliser les stratégies suivantes pour favoriser le transfert :

- Il présente des exemples vécus, souvent sous forme anecdotique.
- Il fait visualiser des « situations de transfert ». Vous vous imaginez animant un groupe de 20 gamins et fait de nombreuses références aux enfants « il faut que l'enfant perçoive ».
- Il propose des démarches transposées « avec les gosses, tu joues comme ceci : tu attrapes la balle, un point...





Activité de lecture : le transfert

La problématique du transfert

Le transfert des apprentissages est problématique à la fois du côté des enseignants et du côté des apprenants.

En ce qui concerne les enseignants :

- La création d'un environnement pédagogique qui favorise fortement le transfert des apprentissages relève davantage du paradigme de l'apprentissage ou de la construction des savoirs que du paradigme de l'enseignement ou de la transmission des savoirs. Or, bien que cet élément soit de plus en plus considéré dans les discussions pédagogiques, il n'en demeure pas moins que dans la pratique quotidienne des enseignants, le paradigme de l'enseignement est largement dominant. .
- Des croyances erronées et fortement ancrées, concernant le processus même de transfert des apprentissages viennent grandement influencer les attitudes et les pratiques en salle de classe et devient des obstacles à interventions qui pourraient favoriser le transfert.
- Peu d'enseignant ont une connaissance « explicite » du processus du transfert ; souvent, c'est la pensée magique qui prévaut : on espère que les élèves feront le transfert.
- La plupart des enseignants sont plus compétents pour enseigner que pour faire apprendre. Leurs interventions visent davantage à expliquer un savoir qu'à guider les élèves dans la construction et le transfert de ce savoir.
- Ce sont les élèves qui construisent des savoirs et qui prennent la décision de faire des transferts. Ainsi le contrôle de l'apprentissage appartient aux élèves, alors que, dans la pratique, c'est l'enseignant qui possède le contrôle.

En ce qui concerne les apprenants

- Les élèves ajustent leur façon d'apprendre à l'idée qu'ils se font de ce qu'on attend d'eux. En général, pour les élèves, *apprendre semble vouloir dire être capable de donner une bonne réponse lors de l'évaluation.*
- Les élèves ne savent généralement pas que l'on attend d'eux qu'ils fassent des transferts et ils ne connaissent pas non plus, de façon explicite, les stratégies qui favorisent le transfert

Pour une meilleure compréhension du transfert

Une situation de réutilisation d'un apprentissage ne correspond pas forcément à un transfert. Si les élèves connaissent quelles ressources cognitives il devront mobiliser, il s'agit d'un exercice d'application ; si deux situations d'apprentissage sont si semblables que seuls quelques éléments superficiels du contexte changent, il s'agit encore d'un exerce d'application. Dans ces deux cas, il n'est nullement question de transfert. Toute situation de transfert implique obligatoirement un problème à résoudre,



ce qui différencie clairement le transfert d'une application pure et simple de connaissances. Ainsi, chaque situation de transfert correspond à un contexte inédit ou inhabituel.



Boîte à outils

Outil n° 14

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Rôle de l'enseignant dans un contexte de transfert			Noter les fréquences de comportement dans la colonne prévue dans la grille

Rôle de l'enseignant dans un contexte de transfert

Rôles	Comportements	Fréquence
Entant que créateur d'environnements pédagogiques qui favorise au maximum le transfert	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il place le savoir à apprendre dans des situations les plus authentiques possibles ▪ Il se préoccupe du bon fonctionnement des interactions sociales ▪ Il organise l'espace et le temps des apprentissages scolaires 	
En tant que médiateur entre le savoir et les élèves	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il aide les élèves à comprendre et traiter les informations prises dans différentes sources ▪ Il les soutient dans l'établissement des relations entre les données sélectionnés et le problème à résoudre ▪ Il les aide à recontextualiser les connaissances et les compétences ▪ Il les aide à décontextualiser les connaissances et les compétences 	
En tant qu'entraîneur ou coach	<p>Il rend explicite les stratégies pour apprendre en mettant l'accent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur les connaissances procédurales ; il fait de la modélisation, donne aux élèves un cadre de référence ; - sur les connaissances conditionnelles ; il discute avec les élèves des raisons qui les ont conduits à tel ou tel choix, à telle ou telle orientation 	
En tant que motivateur	<ul style="list-style-type: none"> - Il discute avec les élèves des questions, des problématiques des recherches et des projets qui ont un sens pour eux et les utilise pour construire des situations d'apprentissage - Il insiste sur les retombées sociales, cognitives et affectives des apprentissages visés et rend celles-ci explicites. - En collaboration avec les élèves, il précise les axes de travail de chaque groupe et de chaque personne. 	-



Travaux dirigés

TD. N ° 2

Objet Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau (Perrenoud 2001)

Énoncé : voir texte Perrenoud ci-dessous

Points d'appui dans la rubrique Connaissance du sujet : les compétences du maître

.....
Pour entrer en matière, deux préalables me semblent devoir être posés et admis. Il importe :

De reconnaître que les enseignants ont non seulement des savoirs, mais des compétences professionnelles qui ne se réduisent pas à la maîtrise du contenu à enseigner ;

D'accepter l'idée que le métier change et que son évolution exige désormais de tous les enseignants des compétences nouvelles ou réservées auparavant aux innovateurs ou aux enseignants confrontés aux publics les plus difficiles.

Examinons d'un peu plus près ces deux thèses.

Admettre que les enseignants ont des compétences professionnelles

Nul doute que les enseignants détiennent des savoirs. Ont-ils des compétences ?

Tout dépend bien entendu de la définition qu'on donne à ce concept. Si l'on entend par compétence la capacité d'agir relativement efficacement dans une famille de situations, on conviendra sans doute que les enseignants ont des compétences, mais avec un brin de dédain : calmer la classe en faire régner un certain ordre, corriger des épreuves, donner une consigne, venir en aide à un élève en difficulté, faire travailler les élèves en groupe, expliquer une notion mal comprise, planifier un cours, dialoguer avec les parents d'élèves, mobiliser autour d'un projet ou d'une énigme, sanctionner avec mesure, conserver son sang-froid.

Ces divers savoir-faire paraissent certes nécessaires, mais nombre de professeurs les jugent bien peu « nobles » en regard des savoirs disciplinaires. Plus on va vers l'enseignement secondaire et supérieur, plus le savoir à enseigner constitue encore le cœur de l'identité enseignante, plus les professeurs mésestiment le savoir **pour** enseigner, en le réduisant à un mélange de bon sens, de cohérence, d'art de communiquer clairement. C'est pourquoi les savoir-faire seront mieux reconnus s'ils sont conçus comme la mise en œuvre de savoirs *méthodologiques*, eux-mêmes basés sur des savoirs savants comme la didactique des disciplines ou la psychologie cognitive. Ces savoirs procéduraux n'ont pas le prestige des sciences ou de l'histoire, mais ce sont des savoirs, moins « vulgaires » que les savoir-faire.

Lorsqu'on se situe à l'autre pôle, celui des savoir-faire sans noms ni bases savantes bien identifiées, on entre dans le domaine des « ficelles du métier ». Or, ce qui caractérise le métier d'enseignant, c'est qu'on y parle assez peu des manières de faire, du *know-how*, des habiletés construites au fil de l'expérience, alors que dans professions, leur diversité et leur pertinence provoquent l'admiration des collègues. On pourrait dire, en forçant un peu le trait, que les enseignants ont le savoir-faire « honteux ».



L'émergence de la notion de compétence dans le monde des entreprises a en effet partie liée avec le mouvement vers la flexibilité, la précarité du travail...Le monde enseignant se méfie donc de « l'approche par compétence, suspecte de mettre l'école au service de l'économie, au détriment de la culture générale..

Une partie du corps enseignant résiste à ces approches d'autant plus vivement et négativement qu'elles le touchent maintenant directement. En effet, les systèmes éducatifs visent à la fois :

- A expliciter et évaluer plus précisément les compétences proprement dites (au-delà de leur culture savante) A refondre les programmes scolaires dans le sens de référentiel ou « socles » de compétences (Perrenoud, 1997, 2000 a et b).

.....

De nouvelles compétences : pour que tous apprennent

Dans l'analyse des raisons de plaider pour la professionnalisation du métier d'enseignant, on trouve deux types de facteurs : d'une part, la transformation des conditions d'exercice du métier, d'autre part, des ambitions accrues assignées aux systèmes éducatifs .

Parmi ces changement l'auteur cite

- Une certaine concentration de populations à hauts risques dans certaines régions ou certains quartiers,
- Une diversification culturelle et ethniques des publics scolaires,
- Une hétérogénéité croissante des acquis scolaires
- L'inflation des savoirs à enseigner,
- Les écoles parallèles etc.

Enseigner n'a jais été un métier tranquille. Il est toujours confronté à l'autre, à sa résistance, à son opacité, à ses ambivalences. Toutefois en raison de ces multiples transformations, il apparaît de plus en plus difficile d'enseigner et surtout de *faire apprendre*.

Dans le même temps, le niveau de connaissances et de compétences des nouvelles générations devient un enjeu politique et économique majeur.

Guide d'activité en groupes restreint et en groupe large :

1. Quelles sont les compétences que doivent développer les enseignants ?
2. Analyser les facteurs de résistance face au développement de l'approche par compétence en milieu tunisien ?
3. Qu'entend l'auteur par enjeu économique et politique
4. Quelles sont les transformations de la société tunisienne et de son système éducatif et qui militent en faveur du développement des compétences ?



L'entretien d'évaluation des actes pédagogiques d'un enseignant

Découverte du sujet

Activité : Observation et analyse d'une micro-leçon

Déroulement de l'activité

Un des participants prépare une leçon de 10 minutes environ. Il l'exécute dans la classe, accompagné par un encadreur.

Une fois la leçon terminée, l'encadreur mène un entretien d'évaluation des actes pédagogiques du formateur.

Le groupe commente l'entretien mené par l'encadreur d'après l'outil ci- après

Connaissance du sujet

1) Le mico-enseignement

C'est une technique créée en 1963 par Allen et Ryan, dans le but de former rapidement des enseignants..

Par cette technique, l'auteur a voulu remplacer une technique traditionnelle de formation de maîtres laquelle consistait à proposer à un stagiaire d'observer une classe conduite par un professeur compétent. Après quelques jours d'observation, le stagiaire est appelé à conduire une leçon d'une heure sur le modèle de ce qu'il a observé, à être critiqué, puis présente une nouvelle leçon, etc.

L'auteur a fait l'hypothèse, avec d'autres chercheurs que l'approche globale (une heure de cours une classe entière, un sujet complexe) peut être remplacée par de petits cours (cinq à 10 minutes) présentés devant une classe réduite, durant laquelle l'objectif serait de faire apprendre une habileté que le maître doit maîtriser, par exemple, « poser des questions ».

La perspective comportementaliste de Allen et Ryan

Les étapes sont les suivantes :

- Présentation de l'habileté' « poser des questions » par vidéo (un formateur met en œuvre l'habileté en question)
- Distribution d'un texte décrivant l'habileté,
- Analyse de l'outil d'évaluation
- Première présentation du stagiaire,
- Visionnement, auto-critique, critiques des pairs et du formateur,
- Modification de la présentation à la lumière des critiques,
- Reprise de la présentation par les stagiaires,
- Visionnement, auto-critique, critiques des pairs et du formateur,
- etc.

La perspective fonctionnelle

Selon cette démarche, la formation se centre sur des objectifs précis en termes de comportement d'élèves et non plus en termes de comportements de l'enseignant. Ce dernier met en œuvre des stratégies en fonction des comportements qu'il désire provoquer, l'évaluation se fait en fonction des résultats obtenus par les élèves.



L'enseignant ne travaille plus sur une seule habileté, mais sur un faisceau d'habiletés qui entre en jeu en vue d'obtenir un résultat chez les élèves

La perspective exploratoire

Cette approche consiste à se focaliser, non sur les comportements du maître ou d'évaluer l'efficacité de ses prestations à travers les résultats des élèves, mais de s'entraîner à repérer et à analyser un maximum de variables de situation pédagogique afin de réagir intelligemment à chaque situation nouvelle.

Les étapes

- Préparation de l'intervention par le maître,
- Il présente la stratégie prévue,
- Analyse de la bande de vidéo avec l'aide de son formateur, celui-ci conduit avec lui un entretien (voir l'entretien de l'analyse des pratiques professionnelles, Tecsalt)

La démarche doit comporter nécessairement :

- la définition d'objectifs précis,
 - l'utilisation de l'enregistrement vidéo en tant qu'élément de feed-back,
 - l'analyse métacognitive,
 - le renforcement positif,
 - la reprise de la représentation jusqu'à la réussite ou la satisfaction du stagiaire.
- (Inspirée de Raynal et Rieunier)



Connaissance du sujet : lecture

L'entretien annuel d'évaluation de l'observation en situation a la prise de décision

Vincent Rogard & Julie Garnier

in Actes du 12^{ème} congrès de Psychologie du Travail, T. 1/p. 329-338

la présente recherche est fondée sur l'observation en direct d'entretiens réels et le traitement de dossiers fictifs par des responsables ressources humaines.

I. Introduction

L'évolution des systèmes d'appréciation des performances professionnelles (Ventron, 2001) accompagne la mise en œuvre des logiques de compétence au sein des organisations. Une perspective plus développementale orientée vers la progression des compétences professionnelles traverse, dans bien des cas, le discours managérial. De nouveaux outils de suivi individuel (le livret individuel des compétences) sont développés.

L'entretien d'évaluation est aussi dénommé entretien annuel, entretien de progrès, entretien annuel d'échanges...).

II. Caractéristiques de l'entretien annuel

L'entretien annuel confronte un employé avec son supérieur hiérarchique immédiat, mais ses résultats se traduisent par des prises de décision portant sur la formation, la mobilité, voire la promotion des individus.

L'entretien annuel a une double vocation rétrospective et prospective. C'est le moment où l'employé reçoit un feed-back formalisé sur ses performances écoulées Il a la possibilité de revenir au cours de l'entretien sur des moments clés de son histoire professionnelle immédiate.

Conçu comme un outil de développement personnel, il peut aussi lui permettre de se situer dans une perspective de développement et de formuler ses souhaits d'évolution personnelle.

Du point de vue du supérieur hiérarchique, l'entretien a aussi une fonction prescriptive, puisqu'il peut être l'occasion d'assigner des objectifs de performance (quantité qualité de travail) ou de prescrire des comportements au travail.

L'entretien annuel s'appuie sur un support papier normalisé qui sert tout à la fois de guide d'entretien et de document de référence puisqu'il est co-signé par les deux interlocuteurs et archivé. L'intitulé des rubriques de ce support renseigne sur les normes et valeurs qui circulent dans l'organisation et sur la définition opératoire donnée à certains concepts (compétence, aspiration, etc.)



Fondements théoriques de l'entretien annuel

Deux grands cadres théoriques s'offrent, ici, au chercheur qui entend analyser l'interaction que constitue l'entretien annuel.

Le premier modèle théorique

Le premier est celui de l'interactionnisme symbolique. L'interaction sociale est pour Mead (1934) le fruit d'un ajustement permanent entre les interactants lequel résulte de la mise en œuvre de stratégies subtiles.

Le concept de *prise de rôle* rend compte notamment du processus d'anticipation des réponses des autres. La plupart des interactionnistes symboliques utilisent le concept de rôle en le référant à l'interaction. Il correspond à une position qui implique elle-même une contre-position.

Dans l'entretien annuel, chacune des deux personnes – l'employé et le supérieur hiérarchique - renvoie à un statut et un rôle et correspond à des schémas de rôles. L'analyse de l'interaction (ouverture et clôture des échanges, distribution de la parole..) renseignera donc sur la manière dont l'employé et le supérieur hiérarchique assurent leurs rôles et leurs statuts respectifs

Le deuxième modèle théorique

Ce modèle est issu des travaux sur la justice organisationnelle (Cropanzano, 2001). La justice interactionnelle (Bies, 1987 et 2001) y fait référence.

De nombreuses recherches sur des situations très variées ont ainsi montré que les personnes se concentrent sur l'attention qui leur est portée et le respect qui leur est accordé.

IV. Résultats

Le respect accordé au collaborateur conduit à une perception positive des entretiens. On rejoint ici, les résultats congruents d'un grand nombre de recherches sur la justice interactionnelle. Quand un individu est traité d'une manière juste par son supérieur hiérarchique, il développe une relation positive qui n'est pas sans effets sur les performances (Cropanzano & Prehar, 1999)



Maîtrise du sujet

Exercice d'application n° 10

Énoncé : jeux de rôles d'enseignant en situation d'inspection avec autoscopie.

Corrigé : suite au déroulement des jeux de rôle.

Situation-problème n° 2

Énoncé du contexte:

Au cours de l'étape expérimentale dans l'approche par compétence, une enseignante qui a vingt ans de service a refusé d'adopter l'approche.

Production attendue : sensibilisation et amorce du changement d'attitude de l'enseignante

Les contraintes : l'enseignante a une ancienneté importante ce qui rend le changement un peu difficile.

Consigne : travail en équipe de 5 ou 6. et discussion de groupe en plénière

Points d'appui dans la rubrique Connaissance du sujet :

Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau TD p.86

l'analyse des pratiques professionnelles voir outil n° 15 p. 94

Autre texte à fournir : Du concret avant tout autre chose ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir.

Déroulement	Aide en méthode
Documentation Préparer un guide d'entretien individuel et un guide d'entretien de groupe Mener les entretiens avec l'enseignante	Lecture de documents sur le changement d'attitudes Entretien individuel et de groupe Visite de classe dont l'enseignant enseigne par l'approche par compétence



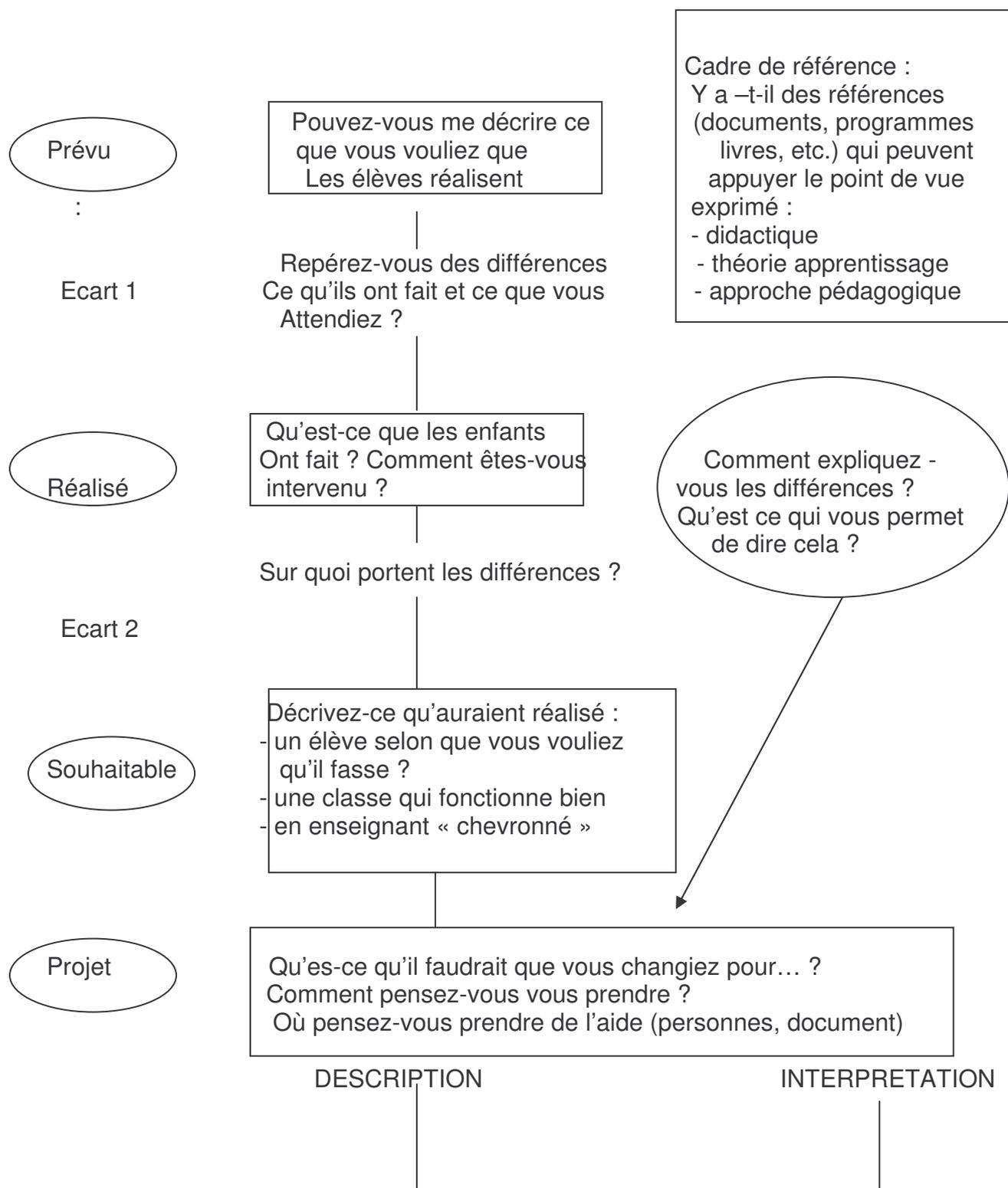
Boîte à outils

Outil n° 15

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Guide d'entretien	Analyse de la pratique professionnelle	Suite à une intervention enseignement apprentissage	Guide



Modèle d'entretien visant l'analyse de la pratique



Evaluation I

1 QCM

1.. Cochez l'item qui ne correspond pas à la fonction de développement telle qu'elle est décrite par Landsheere et Bayer

L'enseignant

- a. accueille et ou clarifie les procédés adoptés librement par les élèves
- b. répond à une demande d'information
- c. justifie son intervention
- d. résume, synthétise.

2 Cochez l'item qui ne correspond pas à la fonction feed-back de contrôle telle qu'elle décrite par Landsheere et Bayer

- a. fait vérifier la correction d'une réponse
- b. vérifie la correction d'une réponse
- c. Contrôle l'ordonnance du travail
- d. Fait corriger une réponse fausse

3. Cochez la compétence spécifique qui ne fait pas partie de la compétence de référence concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation

- a. construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques
- b. décroisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste
- c. développer la coopération entre les élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel
- d. pratiquer un soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté.

4. Cochez l'item qui ne fait pas partie de la catégorie influence indirecte de la grille de Flanders

Le maître

- a. accepte ou utilise les idées des élèves
- b. donne des ordres
- c. pose des questions ouvertes ou fermées
- d. approuve et encourage

5. Construisez 2 différenciateurs sémantiques avec les traits « étroit d'esprit », « dépendant »

6. Dans quelles situations pouvez-vous utiliser la grille de Landsheere et Bayer. N'oubliez pas de justifier votre réponse.

7 Selon Altet quelles sont les opérations cognitives requises dans les tâches centrées sur le contenu ?

Situation-problème 1

Enoncé :

Vous avez observé lors de vos visites de suivi et d'inspection que certains enseignants trouvent des difficultés à à organiser et à animer des situations d'apprentissage.



Consigne :

Concevez une fiche d'animation pour cette journée.

Enumérez les compétences spécifiques visées

Les activités qui leur sont rattachées

La démarche

Horaire

Les moyens.



Evaluation 2

QCM 2

1. Cochez l'item qui ne correspond pas à la fonction de développement telle qu'elle est décrite par Landsheere et Bayer

L'enseignant :

- a. crée une condition stimulante
- b. résume, synthétise les informations présentées par les élèves
- c. personnalise les informations, les problèmes
- d. oriente et ou structure la recherche des élèves.

2. Cochez l'item qui ne correspond pas à la fonction d'organisation telle qu'elle décrite par Landsheere et Bayer

- a. contrôle la participation des élèves
- b. impose des informations
- c. contrôle l'attention des élèves
- d. résume les informations présentées par les élèves.

3. Cochez la compétence spécifique qui ne fait pas partie de la compétence de référence « organiser et animer des situations d'apprentissage

- a. connaître pour une discipline donnée les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage
- b. travailler à partir des représentations des élèves.
- c. travailler à partir des erreurs et des obstacles des élèves
- d. gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe

4. Cochez l'item qui ne fait pas partie de la catégorie influence indirecte de la grille de Flanders

Le maître

- a. accepte les sentiments des élèves
- b. apporte de l'information
- c. approuve, encourage
- d. critique ou fait preuve d'autorité

5. Construisez un différenciateur sémantique avec autocratique

6. Selon Altet quelles sont les opérations cognitives requises dans les tâches formatives ?

Situation problème 2

Vous avez constaté lors de vos visites de suivi et d'inspection que les enseignants négligent en général les comportements et les conditions qui favorisent le transfert des apprentissages. Certains vous ont répondu que le transfert est l'affaire des élèves et qu'il dépend de l'âge. Il s'agit de croyances erronées.

Vous organisez une journée de formation pour une formation.



Concevez une fiche d'animation qui comportera :
Les compétences spécifiques visées,
Les activités en relation avec les compétences
La démarche,
Horaire
Les moyens



Lexique

Apprendre : selon la conception cognitiviste, c'est :

- comprendre,
- acquérir des informations, des capacités,
- c'est intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive,
- c'est modifier ses représentations. (Raynal et Rieunier, 1997)

L'attitude : c'est une prédisposition à réagir de façon positive ou négative à une personne ou à un objet ou encore à un ensemble de personnes ou d'objets. Les attitudes portent sur un sujet (personnes ou objets), elles sont de nature évaluatives et sont relativement persistantes. (attitude envers la natalité).

Cognition : La cognition peut se définir comme l'ensemble des processus « au moyen desquels les entrées sensorielles sont transformées, codées, élaborées, stockées retrouvées et utilisées » (le Ny, 1992). Les représentations, les connaissances sont des exemples de cognition.

Conflit cognitif : déséquilibre cognitif dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir d'une activité et ce que l'on constate de cette réalité (Raynal et Rieunier, 1997)

Contextualisée (situation) : Une situation contextualisée, c'est-à-dire qui renvoie à un contexte authentique autrement dit viable en dehors de l'enceinte de l'école et susceptible de se trouver dans la vie courante.

Le différenciateur sémantique d'Osgood : Selon l'auteur et al. (1957), le différenciateur sémantique vise à déterminer la signification qu'un individu attache à un objet, ce qui est désigné par la valeur connotative.

Encodage : « L'encodage confère une signification au stimulus », « il affecte la compréhension et la rétention du matériel sémiotique »

L'enseignement –apprentissage :

Enseigner : c'est organiser des situations d'apprentissage (Gagné)
Cette organisation de situations d'apprentissage doit tenir compte, évidemment de dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques, didactiques mises en œuvre dans l'acte enseignement apprentissage

Inférence (opérations) : Elles recouvrent la notion globale de raisonnement. Elles sont constamment présentes dans la compréhension et la mémorisation des énoncés du langage.

Métacognition (opération) : Il s'agit d'opérations de « prise de conscience des processus cognitifs et des stratégies par l'individu (Masters, 1982)



Modèle : c'est la « la représentation formelle d'un ensemble de phénomènes qui possèdent entre eux des relations (Petit Larousse).

Q-sort : test qui permet à une personne d'identifier ses attitudes dominantes par rapport à un thème, problème, une situation. (Raynal et Rieunier, 1997) »

Processus enseignement-apprentissage Le processus enseignement-apprentissage est défini comme étant : « un système finalisé par un projet pédagogique, des objectifs que l'enseignant essaie de réaliser avec les élèves par une série d'adaptations successives en classe à partir de sa préparation. » (Altet (1994)

Paradigme : « Communauté de croyances, de présupposés, de représentations, édifée à une époque donnée, en théorie dominante pour en constituer le crédo qui sert à expliquer la réalité

Schème : action intériorisée.

Pour Piaget le « schème est l'instrument de l'assimilation : c'est une structure d'actions repérables dans des circonstances semblables et analogues »

Traiter l'information : « Traiter l'information symbolique, c'est comprendre des situations finalisées, élaborer des décisions d'action, évaluer les résultats des actions et construire de nouvelles connaissances (J.-F. Richard (1990).

Référent : ensemble des normes ou critères qui servent de grille de lecture de l'objet à évaluer.

Référé : ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture (le réel).



Annexe : outils d'évaluation divers

Boîte à outils Outil n° 16

Intitulé	Fonction	Situation professionnelle	Mode d'emploi
Les caractéristiques d'un climat favorable à la construction des savoirs	Evalue le climat de la classe	Enseignement-apprentissage	Noter les fréquences

<i>Caractéristiques</i>	<i>Actions et attitudes</i>	<i>Fréquence</i>
Sécurité affective	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aider les élèves à se faire connaître des autres membres du groupe autrement que par leurs résultats scolaires ▪ Centrer les activités sur les apprentissages à faire plutôt que les résultats à obtenir ▪ Connaître la zone proximale du savoir de l'élève et en tenir compte ▪ Laisser aux élèves le temps pour apprendre et pour évoluer dans leur rapport à tel ou tel savoir ▪ Donner un enseignement explicite, au besoin ▪ Clarifier les rôles de l'enseignant et des élèves selon les contextes ▪ Préciser les défis selon les besoins des groupes 	
Confiance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aborder positivement les savoirs des élèves ▪ Transiger avec les perceptions des élèves quant à leurs compétences ▪ Expliquer aux élèves le sens de leurs erreurs, leur utilité dans leurs apprentissages ▪ Permettre aux élèves de sauver la face quand cela est utile ▪ Donner régulièrement de la rétroaction sur tout ce qui aide à apprendre 	▪
Liberté intellectuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander aux élèves qu'ils clarifient le sens qu'ils donnent aux apprentissages et aux activités proposées ▪ Valoriser l'exploration, les essais et les erreurs et le cheminement ▪ Construire sur les erreurs et sur la liberté de la pensée ▪ Mettre les élèves en contact avec des personnes qui ont des points de vue différents ▪ Accepter et intégrer l'imprévu 	▪
Coopération	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser le travail en équipe et la collaboration plutôt que la compétition ▪ Donner des tâches complexes qui nécessitent l'apport de plusieurs coopérants à une même solution ▪ Se préoccuper du développement des habiletés sociales 	▪
Recherche de sens et de motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualiser les apprentissages dans des tâches ou des projets ▪ S'intéresser à la signification immédiate et à venir des apprentissages ciblés ▪ Faire connaître la valeur des apprentissages proposés ▪ Donner des tâches présentant des défis à la mesure des élèves ▪ Faire des liens entre les différents contextes d'utilisation et de transfert des connaissances ▪ Mettre en lumière l'adaptation des savoirs contextualisés ▪ Mettre en relation un même savoir dans des cultures 	▪



	<ul style="list-style-type: none"> différentes (perceptions et croyances) ▪ Donner régulièrement de la rétroaction aux élèves sur leur degré d'engagement en lien avec leurs apprentissages 	
Communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Susciter le dialogue en classe et favoriser la prise de parole par les élèves ▪ Valoriser la parole des élèves et composer avec celle-ci ▪ Etre exigeant quant à la précision et la justesse du langage ▪ Substituer les rôles selon les situations et les intentions ▪ Explorer la meilleure façon de jouer son rôle dans une situation donnée et s'adapter à la situation ▪ Tenir compte des sentiments des élèves ▪ Etablir en groupe les règles de la communication et en préciser les enjeux ▪ Valoriser l'expression de la métacognition ▪ Rendre explicites le besoin et le sens des interventions de l'enseignant 	▪
Innovation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser la recherche de solutions nouvelles et variées ▪ Accorder une attention particulière aux élèves qui voient les choses différemment ▪ Valoriser la tolérance et l'ouverture d'esprit ▪ Relever les aspects particuliers d'une solution ou d'une voie ▪ Mettre des ressources variées et nouvelles au service des apprenants ▪ Prendre le temps d'expliquer les liens entre les différentes visions 	▪



Les stratégies d'enseignement

Description des stratégies d'enseignement

Stratégies magistrales

- Exposé oral
- Démonstration pratique

Stratégies de travail individuel

- *pratique autonome* : fait précéder la pratique autonome d'une activité de pratique guidée
- *session de travail individuel* : centre l'activité sur l'élaboration de nouveaux apprentissages, donc peu exigeant sur les résultats attendus.
- *Apprentissage par problème* : présente un problème qui se rapproche de la réalité et qui sollicite toutes les capacités de la compétence dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages.

Stratégies interactives

- Groupe de Discussion
- Modeling : (voir développement leçon suivante)

Se prête en modèle afin d'amener l'élève à exprimer à haute voix la façon dont il gère son activité mentale

- ✚ Enumère les sentiments qui l'animent face à la tâche
- ✚ Décrit le pourquoi de ce travail
- ✚ Réalise lentement la tâche devant les élèves
- ✚ Se pose à haute voix , les questions qui orientent ses actions
- ✚ Fait de la « métacognition à haute voix »
- ✚ Souligne les difficultés qui surviennent
- ✚ Résume les étapes de la réalisation de la tâche.

- Pratique guidée

- ✚ Fait précéder une pratique guidée d'une activité de modelage
- ✚ Donne des rétroactions pour orienter ou corriger
- ✚ Fait suivre la pratique guidée d'une activité de pratique autonome.

- Apprentissage pas à pas

Cible les étapes de l'activité en phase d'élaboration
Formule une ou deux questions pour chaque étape
Corrige les erreurs en cours de route

Stratégies socio-constructivistes

Enseignement par les pairs

- varie les rôles de l'élève : apprenant et enseignant
- suggère à l'occasion des stratégies d'enseignement à l'élève enseignant

Tutoriat

L'enseignant

- s'assure qu'il y ait une relation de confiance entre l'élève tuteuré et l'élève tuteur
- suggère à l'occasion des stratégies d'enseignement à l'élève enseignant

Travail en équipe

L'enseignant

- s'assure que les consignes de la tâche sont bien comprises



- circule pour vérifier les besoins d'aide
- aide à régler les conflits à l'intérieur des équipes s'il y a lieu .

Apprentissage coopératif

L'enseignant

- vérifie la façon de former les équipes
- forme des groupes ne dépassant pas 5 élèves
- s'assure que les élèves varient leur rôle dans l'équipe
- vérifie le niveau d'engagement des équipiers
- élabore avec les élèves des stratégies de gestion de classe (niveau de bruit, organisation matérielle, partage du matériel, déplacement)

Apprentissage par projets (peut être exploité comme stratégies de travail individuel)

L'enseignant

- élabore seul ou avec les élèves un projet qui intègre des compétences de plusieurs disciplines
- varie les types de projets (courts, longs, individuel, collectifs)
- supporte, conseille les élèves dans la réalisation de leur projet (mais ne le gère pas)
- S'assure que l'ensemble du projet est bien compris de même que les démarches inhérentes et les critères d'évaluation s'y rapportant.



Bibliographie

- Altet M., (1994). La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF..
- Barbier J.-M., (1985) .L'évaluation en Formation, Paris, PUF
- Ben Fatma M., (1991). Analyse fonctionnelle différentielle du comportement pédagogique, tome 1, ed. Publications de la Faculté des Sciences humaines et sociales de Tunis. 318 p.
- De Peretti A., Boniface J., Legrand J-A., (1998). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, Paris, ESF.556 p.
- Hadji Ch.,(1990). L'évaluation, règles du jeu, Paris, ESF éditeur.
- Jorro A., (). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs, Montréal (Québec) ?*
- Lafortune L., Saint-Pierre L., Affectivité et métacognition dans la classe, ed. Les éditions Logiques, De Boeck Université, Montréal (Québec), 252 p.
- Lasnier F., (2000) Réussir La formation par compétence, ed. Guérin, Montréal (Québec), 485 p.
- Legendre R.,(1993) . Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Montréal Guérin Editeur, 1500 p.
- Morissette R., Voynaud M., (2002). Accompagner la construction des savoirs, Montréal-Tronto, ChenelièreLMcGraw-Hill. 217 p.
- Perrenoud Ph., (1999). Du concret avant toute chose...ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Grenoble :
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teatchers/perrenou/php_main/php_1999/1999_20.html
- Organiser et animer des situations d'apprentissage :
- <http://www.ac-grnoble.fr/stismierLtextes/divers/perrnou2.html>
- Gérer la progression des apprentissages :
- <http://www.ac-grnoble.fr/stismierLtextes/divers/perrnou3.html>
- Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation :
- <http://www.ac-grnoble.fr/stismierLtextes/divers/perrnou3.html>
- Postic M., (1992), Observation et Formation des enseignants, Paris, Presses Universitaires de France.
- Postic M., de Ketele J.-M., (1988). Observer des situations éducatives, Paris, PUF.



Raynal F., Rieunier A., (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF, collection pédagogies, Delta. 405 p.

Rogard V., Garnier J., L'entretien annuel d'évaluation de l'observation en situation a la prise de décision, in Actes du 12^{ème} congrès de Psychologie du Travail, T. 1/p. 329-338

Tardif J., (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal (Québec), Les Editions logiques.

TECSULT (2003). L'analyse des pratiques professionnelles.

Les stratégies d'apprentissage :

<http://primaire.grandmonde.com/scenarios/theorie/strat-app..html>

Les stratégies d'évaluation : <http://primaire.grandmonde.com/scenarios/theorie/strat-eval.html>

Métacognition : <http://primaire.grandmonde.com/scenarios/theorie/metap2.html>

TECSULT (2003). L'analyse des pratiques professionnelles

Types de régulation : <http://www.uqac.quebec.ca/%7Ecbrassar/act3/tyregu.htm>



