

REPUBLIQUE DU BENIN

=@=@=@=@=@=

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

=@=@=@=@=@=

INSTITUT NATIONAL POUR LA FORMATION ET LA RECHERCHE EN EDUCATION

=@=@=@=@=@=

SERVICE DE LA FORMATION

=@=@=@=@=@=

**MODULE DE PREPARATION AU
CERTIFICAT D'APTITUDE AUX
FONCTIONS DE CONSEILLER
PEDAGOGIQUE (CAFPC)**

Mars 2012

REPUBLIQUE DU BENIN

=@=@=@=@=@=

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

=@=@=@=@=@=

INSTITUT NATIONAL POUR LA FORMATION ET LA RECHERCHE EN EDUCATION

=@=@=@=@=@=

SERVICE DE LA FORMATION

=@=@=@=@=@=

**MODULE DE PREPARATION AU
CERTIFICAT D'APTITUDE AUX
FONCTIONS DE CONSEILLER
PEDAGOGIQUE (CAFCP)**

Mars 2012

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
MOT DU DIRECTEUR	5
NOTE À L'ATTENTION DU CANDIDAT AU CAFCP	6
CULTURE GENERALE	7
Thème I : L'ÉDUCATION, UNE RÉPONSE AUX DROITS DE L'ENFANT	8
INTRODUCTION	8
1-Objectif général	8
2-Objectifs spécifiques	8
3-Activités de préconception	8
4-Situation-problème	8
Thème I	8
L'ÉDUCATION, UNE RÉPONSE AUX DROITS DE L'ENFANT	8
5-Activités d'apprentissage	9
CONCLUSION	17
6-Activités d'évaluation	18
7. BIBLIOGRAPHIE	19
8. GLOSSAIRE	20
9- ELEMENTS DE RÉPONSE	21
Thème II : LA LIBERTÉ D'EXPRESSION DANS UN ÉTAT DE DROIT	27
I- Introduction	27
II- Objectif général	27
III- Objectifs spécifiques :	27
IV- Pré test	27
Thème II	27
LA LIBERTÉ D'EXPRESSION DANS UN ÉTAT DE DROIT	27
V- Situation problème	28
VI- Activités d'apprentissage	28
VII-Activité d'évaluation	31
VIII- Bibliographie	31
IX- Éléments de réponses	31
Essai de corrigé type	34
Thème III : ECOLE ET SOCIALISATION	37
Thème III	37
ECOLE ET SOCIALISATION	37
PEDAGOGIE ET EDUCATION	38
Thème I : LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	39
INTRODUCTION	39

1- Objectif général	39
2- Objectifs spécifiques.....	39
Thème I.....	39
LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	39
3- Activités de préconception.....	40
4- Situation-problème	40
5- Activités d'apprentissage	41
6- Activités d'évaluation	48
7- BIBLIOGRAPHIE.....	50
8- GLOSSAIRE.....	50
9- ELEMENTS DE REPONSE.....	51
Thème II : L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE DANS LA PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION.....	56
1- Objectif général :	56
2- Objectifs spécifiques.....	56
3- Activités de préconception (pré- test).....	56
Thème II.....	56
L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE DANS LA PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION	56
4- Situation-problème :	57
5- Activités d'apprentissage	57
6- Activité d'évaluation	58
7- REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	59
8- Éléments de réponse et apports d'information.....	60
Une définition de l'évaluation.....	60
Thème III : L'EXPERIENCE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE.....	68
Introduction.....	68
1 ó Objectif général	68
2 ó Objectifs spécifiques.....	68
3 ó Activité de préconception	68
Thème III	68
L'EXPERIENCE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE	68
4- Situation ó problème	69
5 ó Activités d'apprentissage	69
6 ó Activité d'évaluation.....	71
7 ó Bibliographie.....	72
8- Éléments de réponse.....	73

MOT DU DIRECTEUR

L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) se réjouit de ta décision, celle de te faire accompagner dans ton projet combien noble et louable qui consiste à franchir une autre étape de ton développement personnel.

Cher(e) candidat(e) au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique (CAFCP) !

Tu viens d'opérer un choix excellent en t'inscrivant pour la formation de l'INFRE en vue de te préparer à affronter les épreuves de l'examen du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique (CAFCP).

Mais saches que tu ne seras un(e) véritable et digne candidat(e) que si tu fais de ta formation une préoccupation quotidienne. L'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) est à tes côtés pour t'accompagner.

Te voici, engagé dans ce processus de formation qui te paraîtra complexe et qui risque de te réserver, à des moments donnés, bien des surprises.

La stratégie de cours présentiels que l'INFRE te propose est pour te permettre de rentrer en contact avec les auteurs des thèmes de préparation qui, jusque-là, sont étrangers à toi. Tu pourras donc les avoir en présence et poser toutes sortes de questions de compréhension sur le contenu des thèmes.

L'INFRE a voulu aussi mettre à contribution des professeurs de français qui pourront renforcer tes connaissances en techniques rédactionnelles dans les épreuves de dissertation, de commentaire composé, de contraction de texte. Tu auras l'occasion de demander des précisions sur des aspects que tu ne comprends pas toujours.

Cette formation exige de toi une organisation méthodique, rationnelle et rigoureuse de ton temps. Tu dois pouvoir te rendre disponible et volontaire.

La préparation à laquelle tu es soumis(e) est très importante pour ton avenir ; il importe donc que tu établisses un emploi du temps qui tienne compte de tes obligations professionnelles et sociales. Mais une fois établi, cet emploi du temps doit être rigoureusement et scrupuleusement respecté.

Bonne chance

Issaou GADO

NOTE À L'ATTENTION DU CANDIDAT AU CAFCP

Cher(e) candidat(e),

L'INFRE est très ravi de ta décision et se propose de t'accompagner efficacement. Il te souhaite la bienvenue au cycle de formation 2012.

Tu viens de prendre une décision courageuse en t'inscrivant à la préparation au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique (CAFCP).

La préparation d'un examen ou d'un concours est un projet important et tu te dois de t'organiser afin de surmonter les obstacles inévitables à toute entreprise.

Il convient d'attirer ton attention sur quelques implications de cette décision à savoir :

- la signature d'un contrat pédagogique avec une équipe de formateurs qui a l'obligation d'observer scrupuleusement un calendrier de travail avec toi. La réciproque veut, qu'en retour, tu en fasses de même.
- ta volonté de progresser socialement et professionnellement que traduit ta décision de t'inscrire, malgré tes obligations professionnelles quotidiennes et tes charges sociales qui sont tout aussi importantes.

Tu recevras des auteurs des thèmes de préparation qui en exposeront le contenu. Tu pourras ainsi poser des questions de clarification sur les thèmes que tu n'as pas compris. Des professeurs de français sont mobilisés pour la même cause. Ils te permettront de renforcer tes connaissances dans les différentes techniques rédactionnelles.

Tu seras évalué dans les conditions identiques à celle de l'examen. Tu auras à faire donc des devoirs sur tables. Ces devoirs seront corrigés collectivement. Tes copies seront appréciées par les formateurs avec toutes les appréciations nécessaires.

Quant aux questions d'auto-évaluation, tu en discuteras avec l'équipe d'encadrement local qui t'assiste dans le cadre d'une formation complémentaire de proximité.

Le Chef du Service de Formation,

Félix K. MENSAH.-

CULTURE GENERALE

Thème I **L'ÉDUCATION, UNE REPONSE** **AUX DROITS DE L'ENFANT**

Axes de réflexion

1. *Approche définitionnelle.*
2. *Situation de l'enfant dans le monde d'aujourd'hui et au Bénin.*
3. *Droits de l'enfant : instruments nationaux et internationaux.*
4. *Enfant, objet ou sujet de droit?*
5. *Ecole et droit des enfants.*

INTRODUCTION

Plus aujourd'hui qu'hier, l'éducation demeure une préoccupation majeure partagée par nombre de pays au niveau international qui ne cessent d'insister sur l'importance de reconnaître l'éducation comme un droit fondamental de l'homme reposant autant sur l'environnement juridique et social que sur l'individu lui-même qui doit aspirer à jouir pleinement de son droit. Cependant, des millions d'individus de par le monde, continuent d'ignorer encore que c'est un droit qu'ils peuvent exiger.

1-Objectif général

Aider les candidats au CAFCP à s'approprier le concept de l'éducation comme étant à la fois un droit et une contribution à la jouissance des droits chez l'enfant.

2-Objectifs spécifiques

- *clarifier les concepts de : éducation, enfant, droits de l'enfant.*
- *analyser la situation de l'enfant dans le monde et au Bénin ;*
- *déterminer les instruments internationaux et nationaux relatifs aux droits de l'enfant ;*
- *analyser la question de l'enfant, objet de droit ou sujet de droit ;*
- *dégager les implications du rôle de l'école face aux droits de l'enfant.*

3-Activités de préconception

Pré-test

Sur la base de tes expériences professionnelles,

- *exprime ce que tu sais de l'éducation et des droits de l'enfant.*
- *évoque tes besoins en informations par rapport à ce thème.*

4-Situation-problème

Support

Au cours de ces deux dernières décennies, les approches éducatives fondées sur les droits font de plus en plus l'objet d'une attention particulière au sein du secteur éducatif. Ainsi les débats tenus lors de certaines réunions, consultations et forums sur l'éducation au niveau national et international ont toujours mis l'accent sur la reconnaissance et le respect du droit à une éducation de qualité. Il s'en dégage que le plein exercice du droit à l'éducation n'est pas seulement une

question d'accès. Une approche de l'éducation pour tous (EPT) fondée sur les droits est holistique et englobe l'accès à l'éducation, la qualité de celle-ci et l'environnement dans lequel elle est dispensée.

Ton jeune collègue Cossi, qui n'est pas du tout imprégné de cette approche fondée sur les droits, se confie à toi.

Tâche

- *Lis attentivement ce texte et réponds aux questions suivantes :*
- *Exprime ta perception sur ce texte.*
- *Analyse ce texte de la situation-problème pour aider ton jeune collègue Cossi à comprendre les problèmes qui y sont soulevés.*

5-Activités d'apprentissage

Activité 1 : Approche définitionnelle.

Support :

Texte 1 : Un cadre conceptuel fondé sur les droits pour l'éducation.

L'éducation est, étymologiquement l'action de « tirer hors de ». La question se pose : « hors de quoi ? » De la grossièreté originelle ? En ce sens traditionnel, Moïse et Enée, législateurs antiques furent des « éducateurs » puisqu'ils ont tiré leur peuple d'une région vers une autre. Jusqu'à y a peu, l'éducation signifiait le rôle dévolu aux parents d'un enfant (ou à leur substitut) d'amener cet enfant aux mœurs de l'âge adulte. Peu à peu, les Etats se sont arrogés également ce droit. Il signifie maintenant plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés physiques et intellectuelles ; les moyens et les résultats de cette activité de développement. Spécifiquement, l'éducation humaine inclut des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique.

La mise en place d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme exige un cadre intégrant le droit à l'accès à l'éducation, le droit à une éducation de qualité et le respect des droits de l'homme dans l'éducation. Ces dimensions sont interdépendantes et liées entre elles et une éducation fondée sur les droits exige qu'elles soient toutes trois réalisées.

Le droit à l'éducation exige un engagement à assurer l'accès universel, c'est-à-dire notamment à prendre toutes les mesures nécessaires pour atteindre les enfants les plus marginalisés. Cependant, le fait de scolariser ces enfants ne suffit pas à garantir une éducation qui permette aux individus d'atteindre leurs objectifs économiques et sociaux et d'acquérir les compétences, les savoirs, les valeurs et les attitudes qui fondent une citoyenneté responsable et active.

Une approche fondée sur les droits exige un engagement à reconnaître et à respecter les droits de l'homme dont sont investis les enfants lorsqu'ils sont à l'école ó notamment le respect de leur identité, de leur action et de leur intégrité. Cette démarche contribuera à accroître les taux

de rétention ainsi qu'à rendre le processus éducatif autonomisant, participatif, transparent et responsable. En outre, les enfants continueront d'être exclus de l'éducation tant que des mesures ne seront pas prises pour faire respecter leur droit à la protection contre la discrimination, à un niveau de vie adéquat et à une participation pertinente. Une éducation de qualité ne peut pas être réalisée sans prendre en considération le droit des enfants à la santé et au bien-être. Les enfants ne peuvent atteindre leur développement optimal lorsqu'ils sont soumis à des châtiments humiliants ou à des atteintes physiques.

Ce cadre conceptuel met en lumière la nécessité d'une approche holistique de l'éducation qui reflète l'universalité et l'indivisibilité de tous les droits de l'homme.

Extrait de : Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme, UNICEF, Février 2008, P. 27 et 28.

Tâche

Suite à l'activité de préconception qui t'a permis de faire la synthèse de tes représentations sur le thème de ce module, il convient de faire un essai de clarification de quelques concepts clés. Pour cela, tu es invité (e) à lire ce texte de façon attentive pour t'approprier le sens de son contenu en vue de répondre aux questions de la consigne suivante :

Consigne

En t'appuyant sur le texte ci-dessus et sur tes expériences personnelles ou autres supports, on te demande de :

- dégager une ou des définitions de chacun des concepts suivants : l'éducation, l'enfant, les droits de l'enfant ;
- proposer, avec tes propres mots, une explication pour chaque concept précité.

Activité 2 : La situation de l'enfant dans le monde d'aujourd'hui et au Bénin

Support :

Texte 2 : La crise mondiale est un appel à l'action.

L'importance de la mission de l'UNICEF en faveur des enfants a été mise en lumière en 2009, avec l'arrivée insidieuse de l'insécurité alimentaire et la propagation de la crise économique, tandis que des conflits et des catastrophes naturelles dévastaient de nombreuses régions du globe. Ce sont les ménages les plus démunis et les enfants vivant dans les pays à revenu faible et intermédiaire où l'UNICEF est présent qui ont été le plus durement frappés par la crise. Selon la Banque Mondiale, 130 millions de personnes ont sombré dans la pauvreté extrême ; et à cause des chocs économiques, 64 millions de personnes de plus risquent de venir grossir les rangs des pauvres en 2010.

La crise exerce une énorme pression sur les ressources publiques et privées, ce qui pourrait amputer l'aide extérieure accordée par les pays développés. Plusieurs pays en

développement risquent aussi de devoir réduire leurs investissements dans le développement humain, y compris dans la santé et l'éducation, qui sont essentielles au respect des droits de l'enfant. Le budget des ménages consacré à la nourriture et à d'autres produits de première nécessité a diminué, obligeant certains parents à faire travailler leurs enfants plutôt que de les envoyer à l'école. Il semblerait aussi que les disparités sociales et économiques risquent de se creuser en termes de revenu, de sexe et de situation géographique, ce qui renforcera les inégalités et risque de compromettre la stabilité. Même si les taux de croissance économique repartent à la hausse en 2010, comme on s'y attend, la gravité exceptionnelle de la récession pourrait continuer à déprimer l'emploi et les recettes gouvernementales dans les pays pauvres.

Ces défis se manifestent dans une période déjà difficile. Les changements climatiques sont des menaces qui pèsent sur les enfants et le développement, avec l'augmentation du nombre de catastrophes naturelles, une sécurité alimentaire mondiale en déclin et un accès à l'eau de plus en plus précaire. Une urbanisation rapide a poussé la moitié de la population mondiale vers les villes et exerce une forte pression sur les services de base. Sous la poussée démographique, la planète affiche la plus grande cohorte de jeunes de son histoire. Selon la Banque Mondiale, en 2007, 1,3 milliard de jeunes âgés de 12 à 24 ans sur un total de 1,5 milliard vivaient dans des pays en développement.

Ces tendances se manifestent à une époque où la planète pourrait s'appuyer sur plusieurs décennies de succès en faveur des enfants et du développement ; les grands progrès accomplis vers la réalisation des OMD en sont un exemple récent. Les décideurs à qui ils s'occupent de législation, d'investissement sociaux, de stratégies macroéconomiques ou d'allocation budgétaires, comprennent de mieux en mieux que les droits de l'enfant sont incontournables dans la planification d'un développement humain durable. Les nouvelles technologies auxquelles nous avons accès aujourd'hui ont un impact dans tous les domaines, qu'il s'agisse de l'efficacité des vaccins ou de la rapidité de la collecte de données, ce qui constitue une valeur ajoutée pour les services sociaux. Ces progrès sont une raison d'espérer et non un prétexte à relâcher nos efforts.

Extrait de Rapport annuel 2009, Edition UNICEF, 2010, P. 2 et 3

Texte 3 : La situation générale actuelle des enfants vivant au Bénin

La situation des enfants béninois s'est beaucoup améliorée au cours des trois dernières décennies malgré les difficultés économiques, sociales et politiques : le taux de mortalité infantile, par exemple, a été réduit de plus de la moitié, la majeure partie des objectifs intermédiaires portant sur la santé, l'éducation, l'approvisionnement en eau, etc. fixés par les pays africains à Dakar en 1992 ont été atteints et les soins de santé primaires résultant de la mise en place rapide de l'Initiative de Bamako, se sont considérablement développés.

Malgré ces acquis incontestables, il reste encore beaucoup à faire. C'est pourquoi l'analyse de la situation insiste davantage sur les problèmes qui paraissent les plus importants et en cherche les causes.

La mortalité infantile reste encore élevée (94%) et de nombreux indicateurs interpellent sans cesse tous les acteurs concernés sur la situation toujours précaire d'un pourcentage important d'enfants, au premier rang desquels se trouvent les familles et les communautés de base. Il est nécessaire qu'un partenariat se crée entre ces différents acteurs pour aboutir à l'élaboration et à la mise en œuvre de politique et de stratégies concertées, opérationnelles, efficaces et mieux adaptées à la résolution des problèmes rencontrés. Ces politiques et stratégies devraient appuyer et renforcer les initiatives prises par les communautés elles-mêmes, les groupements de base, les ONG avec les autres composantes de la société civile et les structures déconcentrées de l'Etat.

L'analyse actuelle, guidée par les principes contenus dans la Convention des droits de l'enfant et la Convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes, diffère des précédentes. Elle met en effet, l'accent sur les innovations suivantes :

- l'approche "droits" ;
- l'influence de l'environnement ;
- l'analyse causale selon les étapes de la vie.

Elle fait un constat du respect des principes de la Convention au niveau de la législation nationale et de leur application dans la vie quotidienne. Les étapes importantes de cette application comprennent l'actualisation des textes juridiques en faveur de l'enfant, la mise en œuvre effective de ces droits à l'actualisation des textes juridiques en faveur de l'enfant, la mise en œuvre de ces droits à travers les interventions publiques et l'appropriation par les populations elles-mêmes de ces principes de droit et leur application dans la vie quotidienne. Il s'agit notamment de renforcer la prise en charge effective de l'enfant et de son bien-être matériel, entre autres, dans le domaine de la santé, de la nutrition, de l'éducation et de la participation. Il s'agit aussi d'éliminer les maltraitances vis-à-vis de l'enfant et l'exploitation de son travail. Il faudrait également veiller, de manière très stricte, à éliminer le trafic interne et transfrontalier des enfants constaté récemment dans la sous-région.

Avant-propos de Malick SENE/UNICEF-BENIN, Enfants et femmes avenir du Bénin, Juin 1998, PVII.

Tâche

- lis attentivement ces textes pour bien les comprendre ;
- fais de ces textes ce que te demande la consigne suivante :

Consigne :

A partir des informations recueillies dans les textes 2 et 3 ci-dessus et sur la base de tes expériences personnelles, recense les problèmes auxquels sont confrontés les enfants dans le monde en général et au Bénin en particulier puis énumère quelques solutions proposées face aux phénomènes observés.

Activité 3 : Les droits de l'enfant : instruments internationaux et nationaux.

Support :

Texte 4 : Droit de l'enfant.

Au début du XXe siècle, le mouvement pédagogique d'éducation nouvelle prône des idées novatrices favorisant la participation des enfants. En Pologne, le docteur Janusz Korczak ouvre un orphelinat où il les met en application. Il fait des émissions radios et publie des livres (Le Roi Mathias 1^{er}, Comment aimer un enfant) où il défend ses idées. En France, Célestin Freinet, instituteur, met en place une pédagogie favorisant l'initiative et la coopération entre enfants.

En 1924, le 26 Septembre, est adoptée par la Société des Nations, une déclaration des droits de l'enfant, dites Déclaration de Genève. C'est le premier texte international adopté. Elle ne comporte que 5 articles mais reconnaît pour la première fois des droits spécifiques pour les enfants.

Après la Seconde Guerre Mondiale, en 1947, est créé le Fonds des Nations Unies des secours d'urgence à l'enfance, l'UNICEF qui se consacre d'abord aux enfants européens puis aux enfants des pays en voie de développement.

En 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme est adoptée le 10 décembre qui reconnaît que « la maternité et l'enfance ont droit à une aide spéciale ».

Le 20 novembre 1959, l'assemblée générale des Nations Unies adopte la Déclaration des droits de l'enfant. Ce texte définit 10 principes et incite « les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux à reconnaître les droits de l'enfant. » Ce texte n'a aucune valeur contraignante.

Dans les années qui suivent plusieurs textes internationaux vont être signés : le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (protection contre l'exploitation économique, droit à l'éducation et à la santé) et le Pacte relatif aux droits civils et politique (droit à un nom et à une nationalité) en 1966, une déclaration sur la protection des femmes et des enfants en périodes d'urgence et de conflits armés.

1979 est proclamée par les Nations Unies « Année internationale de l'enfant ». elle marque une prise de conscience et permet, à l'initiative de la Pologne, la constitution d'un groupe de travail au sein de la Commission des Droits de l'homme chargé de rédiger une convention internationale.

Le 20 novembre 1989, la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), est adoptée.

Le 11 Juillet 1990, l'Organisation de l'unité africaine (qui deviendra l'Union africaine) adopte la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant.

Le 17 Juin 1999, est adoptée la Convention de Genève sur les pires formes de travail des enfants.

En Mai 2000, le Protocole facultatif à la CIDE concernant la participation des mineurs aux conflits armés est ratifié (entrée en vigueur en 2002). Il interdit la participation de mineurs dans les conflits armés.

Texte 5 : Le code de l'enfant au Bénin

Héritier du passé, l'enfant est à la jointure du présent et de l'avenir, il est l'homme d'aujourd'hui et celui de demain en gestation.

Ainsi que le recommande l'article 4 de la Convention relative aux droits de l'enfant, des textes législatifs, réglementaires et des mesures administratives ont été pris en République du Bénin pour donner effectivité aux normes et recommandations de la Convention. Il s'agit de textes intéressant l'enfant, depuis sa naissance, voire sa conception, jusqu'à son mûrissement physique et intellectuel.

Ces textes, tout en précisant le droit objectif applicable à l'enfant au Bénin, servent de guide pour l'action administrative et de code de conduite pour le décideur.

Le code de l'enfant au Bénin est une compilation de textes législatifs et conventionnels relatifs aux droits de l'enfant comprenant entre autres instruments nationaux et internationaux des textes sur la famille, l'éducation, la protection de l'enfant, le travail des enfants, la santé et les institutions au service des droits de l'enfant. Voici quelques-uns de ces textes.

1. La famille

- *La loi n°2002-07 du 24 Août 2004, portant code des personnes et de la famille. Elle fait de toute personne humaine un sujet de droit, de sa naissance à son décès et reconnaît à l'enfant le droit à la vie, à l'intégrité physique et morale.*

2. L'éducation

- *La loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin, met l'accent sur l'éducation comme première priorité nationale.*
- *La loi 2005-33 portant modification de la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation Nationale en République du Bénin. Les modifications intervenues concernent les articles 33 et 34 de la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003*

3. Protection de l'enfant

- *La loi n°2006-04 du 05 avril 2006 portant conditions de déplacement des mineurs et répression de la traite d'enfants en République du Bénin. Cette loi apporte un éclairage sur la définition de la traite d'enfants, l'interdiction de la traite d'enfants en République du Bénin et les conditions de déplacement des enfants à l'intérieur et à l'extérieur de la République du Bénin.*

- *La loi n°2003-03 du 03 mars 2003 portant répression de la pratique des mutilations génitales féminines en République du Bénin. Elle précise ce qu'on entend par mutilations génitales féminines, l'interdiction de la pratique de toutes les formes de mutilations génitales féminines et les sanctions qui en découlent.*
- *La loi n°2006-19 du 05 septembre 2006 portant répression du harcèlement sexuel et protection des victimes en République du Bénin. Ce texte définit le harcèlement sexuel et les dispositions particulières y afférentes.*
- *L'arrêté interministériel Année 2003 n°16/MEPS/METFP/CAB/DC/SGM/SA du 01-10-2003 portant sanctions à infliger aux acteurs de violences sexuelles dans les écoles et établissements d'enseignements secondaire général, technique et professionnel, publics et privés.*

4. Le travail des enfants

- *Extrait du code du travail : disposition de la loi n° 98-004 du 27 janvier 1998 Journal Officiel n°7 du 1^{er} avril 1998.
Cet extrait fixe l'âge minimum pour être apprenti et l'âge minimum pour recevoir des apprentis mineurs ainsi que les dispositions particulières au travail des femmes et des enfants.*
- *Arrêté ministériel n°132/MEPTRA/MSP/DC/SGM/DT/SST fixant la nature des travaux et les catégories d'entreprises interdites aux femmes enceintes et aux jeunes gens et l'âge limite auquel s'applique l'interdiction.*

5. Santé

- *La loi n°2005-31 du 05 avril 2006 portant prévention, prise en charge et contrôle du VIH/SIDA en République du Bénin.
Ce texte définit les termes et concepts relatifs au VIH/SIDA et met l'accent sur :*
 - *le droit à l'information et au traitement ;*
 - *l'impact du SIDA sur l'individu, la société et le monde ;*
 - *l'éthique médicale ;*
 - *le SIDA en milieu du travail ;*
 - *le SIDA et l'assurance-maladie ;*
 - *les dispositions pénales.*

Extrait de DDH/MJLDH, le code de l'enfant au Bénin : textes législatifs et conventionnels, Août 2008, P.23 à 633.

Tâche

Après l'analyse de la situation des enfants, il est nécessaire de cerner et d'appréhender les droits de l'enfant, les intégrer à notre pratique quotidienne, assurer leur appropriation par les enfants afin qu'ils les intègrent à leur tour dans leur vie et pratiques quotidiennes.

Pour ce faire tu es invité (e) à lire attentivement les textes n° 4 et 5 ci-dessus pour bien les comprendre en vue de répondre aux questions posées dans la consigne suivante.

Consigne

A partir de l'étude des textes 4 et 5 ci-dessus, on te demande de :

- identifier les textes fondamentaux relatifs aux droits de l'enfant au niveau international et national ;
- préciser les caractéristiques de chacun de ces instruments recensés.

Activité 4 : L'enfant est-il objet du droit ou sujet du droit ?

Support :

Texte 6 : Rôle et statut sociaux de l'enfant béninois.

Plus que leurs droits, les devoirs des enfants sont clairement définis, notamment en fonction des classes d'âge. Ils sont accomplis sur le regard des parents mais aussi de toute la communauté éducatrice de laquelle l'enfant dépend, et dévoilent une obéissance totale, aveugle aux adultes, aux personnes âgées considérées par beaucoup comme détentrices du savoir et de la sagesse. Les enfants n'ont généralement pas droit à l'expression de leur opinion ni à la parole mais apprennent leur rôle au sein de la communauté où l'idée de l'épanouissement individuel ou de l'émancipation n'existe pas. De plus, l'adolescence est mal cernée car on est à la fois considéré comme « jeune » jusqu'à la retraite et « adulte » dès l'âge de 7 ans, quand il s'agit d'effectuer les travaux domestiques, aux champs ou à l'atelier participant de l'apprentissage et de la socialisation.

D'un point de vue socio-économique, l'enfant aide souvent à supporter la charge des parents plus que l'inverse. Il représente un investissement et lorsqu'il devient une lourde charge pour la famille, il est possible de le confier. Avec la « marchandisation » de la société, le système de « confiage », ou placement de protection est devenue une source de profit pour la parentèle, dont bénéficient aussi souvent trafiquants et exploités. Avec la dilution des liens sociaux et de la solidarité du clan, l'enfant devient, quand il est déshérité, vulnérable à la traite, en proie à la maltraitance et aux sévices ainsi qu'aux persécutions morales.

Grâce à la sensibilisation par les ONG et avec la participation des acteurs locaux pour l'identification des enfants en situation difficile, la population s'habitue peu à peu à débanaliser la souffrance des enfants, et change progressivement de regard par rapport à leurs droits. La scolarisation est davantage admise même pour les filles. Toutefois les loisirs ou l'expression de son opinion sont peu perçus comme des droits. Un énorme travail de sensibilisation des populations, de la famille jusqu'aux professionnels en contact avec les enfants, doit se poursuivre et se développer.

Extrait de Agnès Bogacki, Réflexion sur la place de l'enfant dans la société béninoise : rôle et statut sociaux, P. 10

Tâche :

Après avoir analysé la situation de l'enfant dans le monde et au Bénin et étudié les différents textes fondamentaux relatifs aux droits de l'enfant, une question mérite cependant d'être posée : l'enfant est-il objet de droit ou sujet de droit ?

Pour répondre à cette question, tu es invité à lire attentivement le texte ci-dessus.

Consigne

Sur la base des informations recueillies dans le texte, on te demande de :

- identifier les conditions sociales qui fondent la vie de l'enfant considéré comme objet de droit ;
- préciser dans quelle mesure l'enfant doit être considéré comme sujet de droit.

Activité 5 : L'école et le droit des enfants

Support (cf. textes 1, 2, 3, 4, 5 et 6)

Tâche :

- Exploite les contenus des textes précités dans le support
- Réponds aux préoccupations de la consigne suivante :

Consigne

En te fondant sur les résultats des quatre premières activités et sur tes expériences personnelles, tu es invité (e) à dégager les implications pédagogiques relevant du rôle de l'école face à l'exercice des droits des enfants et à la jouissance de ces droits par les enfants eux-mêmes.

CONCLUSION

Pour conclure, il importe de préciser que les droits en matière d'éducation ne peuvent être réalisés sans l'accomplissement d'autres droits, sans l'engagement actif de tous les acteurs sociaux à prendre toute leur responsabilité et sans une vision de l'évolution sociale. Le présent thème développé en vue d'attirer notre attention sur la nécessité de la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leur droit au sein de l'éducation représente un pas en avant pour orienter l'action en direction de cet objectif. Il est souhaitable qu'il puisse être utilisé par tous les acteurs intervenant dans le secteur éducatif, ceux de la société civile, les organisations non gouvernementales, les élus locaux, les gouvernants en vue de la réalisation de l'éducation pour tous.

6-Activités d'évaluation

Sujet I :

Culture générale

« On ne dira donc pas assez que l'enfant est le père de l'homme. Il faut entretenir en lui la vie, le préparer à continuer l'œuvre de l'humanité. C'est bien ce qu'exige la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dont les dispositions consacrent le droit à la vie, à la survie et au développement, le respect de l'opinion de l'enfant et la prise en compte de son intérêt supérieur, ainsi que le principe de non discrimination. »

In Le code de l'enfant au Bénin : textes législatifs et conventionnels, P.13.

Consigne

Apprécie cette pensée.

Sujet II :

Contraction de texte

Texte : La situation générale actuelle des enfants vivant au Bénin.

La situation des enfants béninois s'est beaucoup améliorée au cours des trois dernières décennies malgré les difficultés économiques, sociales et politiques : le taux de mortalité infantile, par exemple, a été réduit de plus de la moitié, la majeure partie des objectifs intermédiaires portant sur la santé, l'éducation, l'approvisionnement en eau, etc. fixés par les pays africains à Dakar en 1992 ont été atteints et les soins de santé primaires résultant de la mise en place rapide de l'Initiative de Bamako, se sont considérablement développés.

Malgré ces acquis incontestables, il reste encore beaucoup à faire. C'est pourquoi l'analyse de la situation insiste davantage sur les problèmes qui paraissent les plus importants et en cherche les causes.

La mortalité infantile reste encore élevée (94%) et de nombreux indicateurs interpellent sans cesse tous les acteurs concernés sur la situation toujours précaire d'un pourcentage important d'enfants, au premier rang desquels se trouvent les familles et les communautés de base. Il est nécessaire qu'un partenariat se crée entre ces différents acteurs pour aboutir à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques et de stratégies concertées, opérationnelles, efficaces et mieux adaptées à la résolution des problèmes rencontrés. Ces politiques et stratégies devraient appuyer et renforcer les initiatives prises par les communautés elles-mêmes, les groupements de base, les ONG avec les autres composantes de la société civile et les structures déconcentrées de l'État.

L'analyse actuelle, guidée par les principes contenus dans la Convention des droits de l'enfant et la Convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes, diffère des précédentes. Elle met en effet, l'accent sur les innovations suivantes :

- l'approche droits ;
- l'influence de l'environnement ;

- l'analyse causale selon les étapes de la vie.

Elle fait un constat du respect des principes de la Convention au niveau de la législation nationale et de leur application dans la vie quotidienne. Les étapes importantes de cette application comprennent l'actualisation des textes juridiques en faveur de l'enfant, la mise en œuvre effective de ces droits à travers les interventions publiques et l'appropriation par les populations elles-mêmes de ces principes de droit et leur application dans la vie quotidienne. Il s'agit notamment de renforcer la prise en charge effective de l'enfant et de son bien-être matériel - entre autres, dans le domaine de la santé, de la nutrition, de l'éducation et de la participation. Il s'agit aussi d'éliminer les maltraitances vis-à-vis de l'enfant et l'exploitation de son travail. Il faudrait également veiller, de manière très stricte, à éliminer le trafic interne et transfrontalier des enfants constaté récemment dans la sous-région.

Avant-propos de Malick SENE/UNICEF-BENIN, Enfants et femmes avenir du Bénin, Juin 1998, P. VII

Consigne :

1°) Ce texte comporte 430 mots. Tu es invité à le résumer au tiers de son volume avec plus ou moins 10% de marge.

2°) Explique dans leur contexte les expressions :

- l'approche droits ;
- l'analyse causale selon les étapes de la vie.

3°) Commente cette phrase de l'auteur : « La mortalité infantile reste encore élevée (94%) et de nombreux indicateurs interpellent sans cesse tous les acteurs concernés sur la situation toujours précaire d'un pourcentage important d'enfants, au premier rang desquels se trouvent les familles et les communautés de base.»

7. BIBLIOGRAPHIE

- Le Petit Larousse, Edition 2009, (1812 p.)
- GUILLIEN (R) VINCENT (J), Lexique des termes juridiques, Edition Dalloz, Paris, 2001, (592 p.)
- DDH/MJLDH, Le Code de l'enfant au Bénin, Textes législatifs et conventionnels, Edition Ruisseaux d'Afrique, Cotonou, 2008, (650 p.)
- UNICEF/UNESCO, une approche de l'EDUCATION POUR TOUS fondée sur les droits de l'homme, Edition UNICEF, New York, 2008, (146 p.)
- BENIN/UNICEF, Enfants et femmes, avenir du Bénin, Edition UNICEF, Cotonou, 1998, (205 p.)
- UNICEF, Rapport Annuel 2009, Edition UNICEF, New York, 2010, (48 p.)
- MPRE/UNICEF, le Programme National d'Action en faveur de l'Enfant et de la Femme, Edition UNICEF, 1995, (20 p.)
- UNESCO, Chemins d'espoir, Edition EDIPS, Paris 2006.
- Cadre d'action de Dakar : Forum mondial sur l'éducation, Sénégal, 2000 (78 p.)

8. GLOSSAIRE

ONG : Organisation Non Gouvernementale.

EPT : Education Pour Tous.

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement.

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

Accès dans l'éducation : Politique éducative qui favorise l'accès d'un grand nombre d'élèves à l'école. Elle offre les mêmes chances de scolarisation à tous les enfants surtout aux enfants marginalisés sans discrimination de race ni de religion ni de sexe.

L'universalité dans l'éducation : c'est une politique éducative qui assure l'enseignement universel pour tous en tenant compte dûment des différences locales et régionales en matière de langues et de culture.

9- ELEMENTS DE REPOSE

L'essentiel des éléments de réponse se trouve dans les textes qui ont servi de support aux activités proposées.

Néanmoins, voici à titre indicatif, quelques apports d'informations en guise de réponses aux questions posées.

Activité de préconception

Réponses variables selon chaque candidat

Activités d'apprentissage.

Activité 1 : Approche définitionnelle

Définitions des concepts :

L'éducation : Etymologiquement, éduquer vient du latin " ex-ducere " qui veut dire guider, conduire hors de, tirer de, amener à soi.

Le concept " éducation " a fait son apparition pour la première fois dans le dictionnaire de Antoine Furetière (1619-1688), publié à titre posthume en 1690. Il la définit comme « soins qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leurs esprits soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs »

Selon le Petit Larousse, édition 2009, l'éducation est « l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un »

L'éducation est donc l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaité. L'éducation de l'enfant et de l'adolescent repose sur la famille, l'école, la société mais aussi sur des lectures personnelles et l'usage des médias comme la presse écrite, la radio, la télévision ou l'internet.

- *Pour Emmanuel Kant, (1724-1804) philosophe allemand, l'éducation doit « développer dans chaque individu, toute la perfection dont il est susceptible. »*
- *Pour Emile Durkheim (1858-1917) philosophe et sociologue français, l'éducation est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »*
- *Pour Jean Piaget (1896-1980), psychologue suisse, biologiste de formation, naturaliste, épistémologue, psychologue, logicien, philosophe, éduquer « c'est adapter l'individu au milieu social adulte, c'est-à-dire transformer la constitution psychologique de l'individu en fonction des*

réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur. Donc deux termes dans la relation que constitue l'éducation : d'une part l'individu en croissance, de l'autre les valeurs sociales, intellectuelles et morales auxquelles l'éducation est chargée de l'initier. »

L'enfant

Le dictionnaire universel définit " l'enfant " comme un être humain de la naissance jusqu'à l'âge de la puberté et " l'enfance " comme la période de la vie de l'être humain qui va de la naissance jusqu'à l'âge de la puberté.

Dans le lexique des sciences sociales de Madeleine GRAWITZ, " l'enfance " est une période du développement de l'individu de la naissance à l'adolescence. On y distingue le nourrisson de 0 à 5 ans et l'enfant d'âge scolaire de 5 à 13 ans. Les premières années sont déterminantes dans la vie de l'enfant.

L'enfant n'est pas un adulte en réduction, un simple diminutif de l'homme, caractérisé par son inachèvement et son imperfection. A chaque âge correspond une organisation, une structure relativement complète formant un tout.

Sur le plan physique, c'est un être qui se développe à une cadence extraordinaire. Il faut donc se souvenir à tout moment que l'enfant est d'abord et avant tout un corps en rapide croissance.

Sur le plan psychomoteur, l'enfant est assimilé aux mouvements, le jeu est pour lui son travail, sa vie.

Sur le plan affectif, l'hyperémotivité est l'état normal du tout-petit dominé par son affectivité, ses émotions et plus tard ses sentiments.

Cette originalité de l'enfance, Madame MONTESSORI la dépeindra comme un élan, un bond vers la plénitude. Un être en création ; chaque acte lui est une occasion d'explorer et de prendre possession de lui-même ; ou pour mieux dire, de réaliser « extension, amplification de lui-même »

Claparède définit également l'enfant comme une poussée vers l'avant en comprenant bien que ce n'est pas là un manque et encore moins le désarroi d'un manque, mais au contraire le bonheur d'une affirmation. « Ce qui fait d'un être un enfant, ce n'est pas le fait qu'il ignore, c'est le fait qu'il désire savoir, qu'il tend à devenir davantage. »

En matière civile, d'après l'article 459 du Code des personnes et de la famille, est mineure toute personne qui n'a pas encore atteint l'âge de 18 ans.

Les droits de l'enfant

On peut entendre par "droits de l'enfant" l'ensemble des règles de droit objectif applicable à l'enfant, régissant sa vie et ses relations avec la société.

Ces règles de loi, pris en faveur de l'enfant en vue d'entretenir en lui la vie, le préparer à continuer l'œuvre de l'humanité. C'est bien ce qu'exige la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dont les dispositions consacrent le droit à la vie, à la survie et au développement, le respect de l'opinion de l'enfant et la prise en compte de son intérêt supérieur, ainsi que le principe de non discrimination.

Activité 2 : La situation de l'enfant dans le monde d'aujourd'hui et au Bénin

- Problèmes des enfants dans le monde en général

- *l'insécurité alimentaire ;*
- *la propagation de la crise économique ;*
- *les conflits armés ;*
- *les catastrophes naturelles (séisme - tremblement de terre) ;*
- *le phénomène de la pauvreté : 130 milliards d'individus ont sombré dans la pauvreté extrême en 2009 ; 64 millions de personnes risquent de grossir ce nombre en 2010 ;*
- *l'incidence de la crise économique : sur les ressources publiques et privées ; ce qui entraîne la réduction des investissements dans le développement humain surtout dans la santé et l'éducation ;*
- *sur la scolarisation des enfants qui au lieu d'être inscrits à l'école sont orientés par les parents à exercer un travail générateur de ressources ;*
- *l'accès à l'eau de plus en plus précaire ;*
- *l'exode rural engendré par une urbanisation rapide.*

Problèmes des enfants vivant au Bénin

- *la mortalité infantile reste élevée (94%) ;*
- *la situation précaire des familles et des communautés avec une incidence sur la situation des enfants dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'éducation et de la participation ;*
- *Le phénomène de maltraitance vis-à-vis de l'enfant ;*
- *L'exploitation du travail de l'enfant ;*
- *Le trafic interne et transfrontalier des enfants.*

Quelques solutions préconisées

- *La réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en faveur des enfants ;*
- *L'utilisation de nouvelles technologies dans le domaine de la santé :*
 - ❖ *efficacité des vaccins ;*
 - ❖ *soins de santé développés.*
- *La nécessité de la création d'un partenariat entre les communautés, les groupements de base, les ONG et les structures déconcentrées de l'État en vue d'aboutir à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques et de stratégies concertées, opérationnelles, efficaces et mieux adaptées à la résolution des problèmes rencontrés*
- *Le respect des principes de la Convention des droits de l'enfant et leur application dans la vie quotidienne.*
- *L'actualisation des textes juridiques et la mise en œuvre effective de ces droits en faveur de l'enfant dans la vie quotidienne.*
- *Le renforcement de la prise en charge effective de l'enfant et de son bien-être matériel dans le domaine de la santé, de la nutrition, de l'éducation et de la participation.*
- *L'élimination des maltraitances et du trafic des enfants.*

Activité 3 : Les droits de l'enfant : instrument internationaux et nationaux.

Les réponses à cette activité se trouvent dans les textes qui lui ont servi de support.

Il convient donc d'étudier à fond chaque texte et tenir compte des pistes suivantes pour retrouver les éléments de réponse à la consigne :

1. *Les instruments relatifs aux droits de l'enfant au niveau international sont présentés et développés dans le texte n° 4.*
2. *Les instruments relatifs aux droits de l'enfant pris au niveau national sont présentés dans le texte n° 5 et s'articulent autour des domaines tels que la famille, l'éducation, la protection de l'enfant, le travail des enfants, la santé.*

Activité 4

Les conditions sociales vécues par l'enfant considéré comme objet de droit.

- *Dans la société béninoise, l'enfant accomplit ses devoirs sous le joug des générations adultes ;*
- *il doit une obéissance totale, aveugle aux adultes, aux personnes âgées considérées comme détentrices du savoir et de la sagesse ;*

- *il est privé du droit à l'expression de son opinion, du droit à la parole ;*
- *il est toujours considéré comme jeune devant un plus âgé que lui jusqu'à la retraite ;*
- *il est par contre considéré comme un adulte dès l'âge de 7 ans quand il s'agit d'effectuer les travaux domestiques, aux champs ou à l'atelier ;*
- *il est considéré comme une source de profit pour les parents qui se livrent au système de confiage et de trafic des enfants ;*
- *il est en proie à la maltraitance, aux sévices et aux persécutions morales quand ses conditions de vie sont précaires ;*
- *en un mot, plus que leurs droits, ce sont les devoirs de l'enfant qui importent pour l'intérêt des parents.*

Les conditions de l'enfant considéré comme sujet de droit.

Les droits de l'enfant n'auront aucun sens si la société ne s'organise pas, dans ses différentes composantes autant que dans ses actions pour faire respecter ces droits.

- *La société doit se pencher de plus en plus sur les actions à entreprendre pour débanaliser la souffrance des enfants, surtout de ceux en situation difficile.*
- *Il ne suffit pas d'attribuer des droits à l'enfant pour en faire automatiquement un sujet de droit ;*
- *L'enfant est sujet de droit lorsqu'il est considéré comme une personne, sujet de responsabilité ; il convient donc de promouvoir davantage la scolarisation des enfants, surtout des filles.*

Activité 5 : L'école et le droit des enfants

Quand on sait que des millions de personnes, de par le monde, sont toujours privées du droit à l'éducation ainsi que des possibilités que cela leur ouvrirait de mener une existence moins précaire, plus saine, plus productive et plus gratifiante, il est évident que l'éducation a un rôle décisif à jouer quant à l'autonomisation des individus et la transformation des sociétés.

Dans cette perspective, il importe de réaffirmer : "le principe énoncé dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) qui s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant, selon lequel toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être.

Une formation qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et à développer la personnalité des apprenants, afin de leur permettre de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle ils vivent.¹

Pour ce faire la vision de l'école doit permettre la réalisation des objectifs suivants :

« (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;

(ii) faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;

(iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;

(iv) améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;

(v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

(vi) améliorer sous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. »²

De plus, les situations d'apprentissage portant sur l'éducation civique et morale sont indispensables pour que l'enfant puisse s'éveiller aux responsabilités dès la prime enfance. L'accent sera mis sur les droits et devoirs du citoyen, les règles de vie en société, la vie démocratique à travers les institutions.

L'exercice de ses droits et devoirs se traduira en actes concrets à travers les responsabilités que l'organisation de la classe et de l'école lui offrira durant son cursus scolaire.

¹ Cadre d'action de Dakar : Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, Avril 2000.

² Ibid.

Thème II LA LIBERTÉ D'EXPRESSION DANS UN ETAT DE DROIT

Axes de réflexion

1. Approche définitionnelle ;
2. Manifestations de la liberté d'expression dans un Etat de droit ;
3. Impacts sur le développement ;
4. L'apprentissage de l'exercice de la liberté d'expression

I- Introduction

L'expression est une fonction que, l'être humain porte en lui, par nature et met en œuvre le plus souvent par la parole. Or, la parole a un pouvoir dont il faut faire attention au cours des échanges, des entretiens et des communications. Il suffit alors, de suivre des réactions engendrées par l'expression orale ou écrite pour savoir qu'il « ne retourne plus à son émetteur sans effet bon ou mauvais » ; on dit même qu'elle contient du génie et de la magie qu'il faut savoir utiliser. Cette compétence n'est pas innée chez tous les hommes, mais elle est plutôt acquise. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'importance de ce thème : **la liberté d'expression dans un Etat de droit**. C'est un sujet d'actualité dont le développement se décline en 4 grands axes :

- 1-approche définitionnelle ;
- 2-manifestations de la liberté d'expression dans un Etat de droit ;
- 3-impacts sur le développement ;
- 4-l'apprentissage de l'exercice de la liberté d'expression.

II- Objectif général

Gérer la liberté d'expression de manière à favoriser le bien être individuel et social dans un Etat de droit.

III-Objectifs spécifiques :

- clarifier les concepts clés du thème : liberté, expression, liberté d'expression, Etat, Etat de droit ;
- caractériser les manifestations de la liberté d'expression dans un Etat de droit ;
- dégager les impacts de la liberté d'expression sur le développement ;
- déterminer le rôle de l'école dans l'exercice de la liberté.

IV- Pré test

Conformément à ses prérogatives, la Haute Autorité de l'Audio-visuel et de la Communication a sanctionné certains organes de presse et des antennes de revue de presse. De la suspension systématique à l'interdiction définitive de parution, rien n'est épargné.

Ainsi, les responsables de l'organe de régularisation des médias n'ont lésiné sur aucun moyen. A en croire certains commentateurs cette sanction risque d'étouffer notre jeune démocratie : le 4^{ème} pouvoir qu'est la presse risque d'être bâillonné et c'en est fini pour notre démocratie. Face à une telle situation, on te demande :

- d'exprimer que sais-tu de la liberté de presse dans un Etat de droit.
- d'énumérer tes besoins en informations complémentaires.

V- Situation problème

Support

Les populations de Sahouè ont écrit au Ministre de l'Éducation Nationale d'alors pour solliciter la création du complexe scolaire Dévi. Finalement, il a été autorisé la création de l'école primaire mais seulement à une seule classe. C'est la première déception. La seconde est que le travail pédagogique dans cette école a été un échec.

La population et les partenaires ont écrit au Chef de la Circonscription Scolaire (C/CS) pour se plaindre et demander de remplacer le Directeur qui brille par sa carence à réaliser une école efficace.

Le C/CS, sans mettre pied dans l'école, répond que l'Etat a créé une école à une classe et non un complexe. Il assimile la réaction de la population à l'expression d'un désordre social. Les journaux se saisissent de la situation avec des titres

∅ Le Ministre de l'Éducation Nationale (MEN) désavoue la démocratie et la décentralisation ∅;

∅ Les incompétences d'un C/CS et d'un Directeur d'école ∅;

∅ Echec des Etats Généraux de l'Éducation ∅ (EGE) ∅: l'école manquée.

La question de l'école de Sahouè sort dans les débats à l'Assemblée Nationale. Le Ministre de l'éducation nationale fut interpellé au parlement

Tâche : Tu es invité à réfléchir sur cette situation qui met à mal l'exercice de la liberté d'expression dans un Etat de droit.

VI- Activités d'apprentissage

Texte1 : Nécessité de la liberté de penser

Nul, disons-nous, ne saurait aliéner sa liberté de juger ni de penser ce qu'il veut, et tout individu, en vertu d'un droit supérieur de nature, reste maître de sa réflexion. Par suite, ce serait s'exposer à un désastre certain, que de vouloir obliger les membres d'un « Etat »- dont les opinions sont diverses - voire opposées ó à conformer toutes leurs paroles aux décrets de l'autorité souveraine. Même les citoyens d'intelligence avertie, pour ne point parler de la foule

commune, sont incapables de garder suffisamment le silence : les hommes ont d'ordinaire le grand tort de confier à d'autres leurs projets, même lorsqu'ils feraient mieux de se taire. Une autorité politique exercerait donc un règne d'une violence extrême, si elle refusait à l'individu le droit de penser puis d'enseigner ce qu'il pense. Elle donnera au contraire, des preuves de modération en accordant cette liberté à tous. Il n'est toutefois pas question de nier que sa majesté puisse se trouver lésée par des paroles, aussi bien que par des actions. Par conséquent, bien qu'il soit impossible d'enlever complètement aux sujets la liberté de s'exprimer, il ne serait pas moins pernicieux de leur accorder en toute circonstance.

SPINOZA

Texte 2 :

Sans un respect profond et généralisé de la liberté, la paix échappera à l'homme. Nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour nous en convaincre. (1)

A l'intérieur d'une nation, au plan politique, la paix a-t-elle une chance réelle quand la libre participation aux décisions collectives ou la libre jouissance des libertés individuelles n'est pas garantie ? Il n'y a pas de vraie liberté ou fondement de la paix- quand tous les pouvoirs sont concentrés dans les mains d'une seule classe sociale, d'une seule race, d'un seul groupe, ou quand le bien commun est confondu avec les intérêts d'un seul parti qui s'identifie avec l'Etat. Il n'y a pas de vraie liberté quand les libertés des individus sont absorbées par une collectivité -en niant toute transcendance à l'homme et à son histoire, personnelle et collective- (Lettre Octogesima adveniens, n°26). La vraie liberté est également absente quand des formes diverses d'anarchie érigée en théorie conduisent à refuser ou contester systématiquement toute autorité, aboutissant, à l'extrême, aux terrorismes politiques ou à des violences aveugles, spontanées ou organisées. Il n'y a pas non plus de vraie liberté quand la sécurité interne est érigée en norme unique et suprême des relations entre l'autorité et les citoyens, comme si elle était le seul ou le principal moyen de maintenir la paix. On ne peut pas ignorer, dans ce contexte, le problème de la répression systématique ou sélective- accompagné d'assassinats et de torture, de disparitions et d'exils- dont sont victimes tant de personnes, y compris des évêques, des prêtres, des religieux, des religieuses et des laïcs chrétiens engagés dans le service du prochain.

Au plan social, on peut difficilement qualifier de vraiment libres les hommes et les femmes qui n'ont pas la garantie d'un emploi honnête et rémunérateur ou qui, dans tant de villages ruraux, rester encore soumis à des servitudes regrettables, qui sont parfois l'héritage d'un passé de dépendance ou d'une mentalité coloniale. Il n'y a pas non plus de liberté suffisante pour ceux et pour celles qui, à la suite d'un développement industriel, urbain ou bureaucratique incontrôlé, se savent pris dans un gigantesque engrenage, dans un ensemble de mécanismes non voulus ou non maîtrisés qui ne laissent plus l'espace nécessaire pour un développement social

digne de l'homme. La liberté est par ailleurs réduite, plus qu'il ne paraît, dans une société qui se laisse guider par le dogme de la croissance matérielle indéfinie, par la course à l' avoir ou la course aux armements. La crise économique actuelle qui atteint toutes les sociétés risque de provoquer, si elle n'est pas confrontée avec des postulats d'un autre ordre, des mesures qui restreindront encore davantage l'espace de liberté dont la paix a besoin pour éclore et fleurir.

Au niveau de l'esprit, la liberté peut encore souffrir de manipulations de multiples sortes. C'est le cas lorsque les moyens de communication, sociale abusent de leur pouvoir sans se soucier de l'objectivité rigoureuse. C'est le cas aussi lorsqu'on applique des procédés psychologiques sans égard pour la dignité de la personne. Par ailleurs, la liberté restera bien incomplète, ou du moins difficile à exercer, chez les hommes, les femmes et les enfants pour qui l'analphabétisme constitue une sorte d'esclavage quotidien dans une société qui suppose la culture.

Le Pape Jean-Paul II

In La Croix du Bénin de Janvier-Février 1981

Tâche : Lis ces deux textes qui décrivent l'exercice de la liberté d'expression tant chez les autorités que chez les citoyens.

Tu es invité à dégager les enseignements nécessaires à l'exercice de la liberté dans un Etat de droit.

Consigne :

En te référant à ces textes ci-dessus et à ton expérience :

- a) clarifie les concepts : Liberté - liberté d'expression - Etat de droit
- b) caractérise les manifestations de la liberté d'expression dans un Etat de droit
- c) dégage ses impacts
- d) identifié le rôle de l'école dans l'exercice de la liberté d'expression.

Conclusion

La liberté d'exprimer publiquement ses opinions est un grand bien social. Mais elle ne garantit pas la liberté de parole et d'action qui doit être une quête permanente puisqu'elle est freinée par l'égoïsme, le mensonge, les pièges et peut-être aussi par la haine ou le mépris envers les autres.

Alors l'esprit de responsabilité de chacun ; le respect de l'éthique doivent être la boussole qui doit orienter toute notre liberté d'expression. Il appartient donc aux éducateurs de cultiver tôt chez le jeune enfant ces vertus pour le bonheur de l'humanité.

VII- Activité d'évaluation

Dissertation

Sujet : Sans un respect profond et généralisé de la liberté, la paix échappera à l'homme. Nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour nous en convaincre

Appréciez cette affirmation.

Le Pape Jean Paul II In La croix du Bénin de Janvier- Février 1981

VIII- Bibliographie

- Dictionnaire Larousse édition 2008
- Nécessite de la liberté de penser SPINOZA
- La croix du Bénin de Janvier-Fevrier 1981
- Annales BAC 84 philosophie collection Feu vert.
-

IX- Eléments de réponses

Clarification conceptuelle

L'expression c'est le verbe, la manière d'exprimer sa pensée par la parole, par écrit. Selon Larousse illustrée, c'est la manière d'exprimer quelque chose par le langage. C'est également un ensemble de signes extérieurs qui traduisent un sentiment, une émotion. Mais l'expression même si elle est lapanage de l'homme ne s'exerce et ne se développe que grâce à sa liberté.

La liberté : Selon le dictionnaire Larousse c'est l'état de quelqu'un qui n'est pas soumis à la servitude. C'est la possibilité d'agir, de penser, de s'exprimer selon ses propres choix.

La liberté d'expression : C'est alors le pouvoir dont dispose un individu pour dire ses opinions sans être inquiété par ses pairs ou par des autorités politico administratives. Cette expression libre des idées n'est pas une garantie de liberté de parole si elle ne recherche pas et ne partage pas la vérité. La liberté d'expression de dire ouvertement ce qu'on pense, de juger, d'apprécier, de critiquer ne peut ouvrir pour l'émergence et le règne de la vérité que si elle va dans le sens du bien.

La liberté d'expression doit être ordonnée par le devoir, elle exige une discipline. Si l'Etat doit promouvoir et garantir la liberté, il détient en retour le droit de faire respecter certaines règles dans un domaine où l'on ne peut, s'en remettre à la seule bonne volonté des individus. On est en droit de se demander ce que c'est que l'Etat ?

L'Etat : D'abord, il a pour mission de veiller à l'intérêt commun, d'assurer tous les services de la vie collective et à chacun la sécurité, la liberté, la dignité et l'exercice de tous les

droits et devoirs qui font de lui une personne humaine. Ensuite, l'Etat apparaît donc comme une institution, qui intervient à l'instar d'une personne vivante pour nous protéger dans notre liberté, dans nos biens, notre travail, pour nous fournir des conditions de vie humaine digne et décentes dans nos besoins matériels, moraux intellectuels.

L'Etat est donc le peuple d'une nation qui s'organise lui-même en choisissant des mandataires et ses gouvernants en vue :

- de protéger et de défendre la patrie ;
- d'assurer dans la paix la vie en commun de tous les citoyens ;
- de promouvoir à travers le développement le bien commun, le bien-être matériel, moral intellectuel et spirituel de chaque citoyen ;
- d'organiser, de réaliser et de faire progresser la nation sur les plans politique, économique, social et culturel ;
- d'entretenir des relations amicales dignes et pacifiques avec les autres nations.

Enfin, Toutes ses fonctions de l'Etat ne deviennent une réalité que si, il y a un contrat social, un cadre juridique une constitution qu'incarne un Etat de droit.

Un Etat de droit est un régime des libertés, un contexte favorable à l'exercice de toutes les libertés en général et à celui de la liberté d'expression.

L'Etat de droit : par conséquent, est un Etat démocratique qui garantit les droits et les devoirs de ses citoyens. Tous les individus sont égaux devant la loi et jouissent des mêmes prérogatives sans distinction de sexe, de race, ni de religion. Mais l'Etat de droit ne se décrète pas. C'est une quête permanente, un état d'esprit qu'on promeut par l'éducation aux droits et aux devoirs. Bref, l'exercice individuel ou collectif du droit à la liberté est la pierre angulaire de l'instauration et du maintien de la paix sociale qui confère à l'Etat le titre d'un Etat de droit.

Toutefois la réalité quotidienne montre que les manifestations de la liberté d'expression dans un Etat de droit est galvaudée dans bon nombre de situations de vie courante pour des raisons suivantes :

Actions des autorités	Manifestations	Actions des citoyens	Manifestations
- Culture de l'hégémonie politique économique	-Economie de vérité	-La sous-information	-Multiplication des organes de presse privées
-Non respect des textes de la constitution	-Répression	Manque d'esprit de discernement	Revendications tous azimuts,
-L'instinct de domination	-Création de l'organe de régularisation	-Les effets d'entraînement de la dynamique de groupe	-Dénonciation -Protestation -Marche de protestation -Insoumissions
-Interdiction de liberté	-Condamnation pour délit	-L'instinct de survie	Conflits ouverts

de presse	de presse		
-Presse bâillonnée	-Matraquage sauvage, des mass-médias officiels qui ont droit de cité	-Multiplication des organes de presses privées	-Affrontement -Divergence d'opinions
-Discours univoques instaurés par le pouvoir	-Convergence d'idées -Dictature		Lutte pour arracher la liberté d'expression au plan social, politique, économique sans crainte de représailles

Au total, la liberté d'expression apparaît comme un moyen d'éradication de la dictature, de l'anarchie de tout pouvoir répressif, de toutes injustices, de toutes les inégalités, de toute adhésion aveugle, dogmatique à des théories inadaptées, de tout monolithisme. La liberté d'expression est un moyen d'instauration d'un Etat de droit.

Les impacts négatifs

- toute manipulation de la parole pour des fins inavouées intoxique la population et crée dans la société un climat de suspicion, de méfiance.
- avec le développement des moyens de communication de la pensée, la liberté d'expression est devenue si puissante qu'elle témoigne de la vérité ou du contraire. Ainsi des organes de presse violent souvent la conscience des gens par des slogans et entretiennent la confusion entre le réel et l'irréel, entre le faux et le vrai, entre le bien et le mal par la désinformation.

Or, la vérité doit être au service de la liberté d'expression sur tous les plans -culturel, politique et économique pour l'émergence d'une société moderne. D'où la nécessité d'évoquer les bienfaits de la liberté d'expression dans un Etat de droit.

Les Impact positifs

- création d'un climat de convivialité
- renforcement de l'unité nationale
- renforcement de la démocratie
- développement d'un climat de paix
- promotion de la transparence
- mobilisation des intérêts autour d'un idéal commun
- émergence de la vérité.

L'apprentissage de l'exercice de la liberté d'expression

- il peut se faire par imprégnation, par adaptation en suivant ce qui se passe autour de soi avant d'agir et en tenant compte des besoins de la société.

- l'école, quelle soit institutionnelle ou non, a un grand rôle à jouer pour donner à la liberté d'expression toutes ses lettres de noblesse en cultivant chez l'apprenant le sens de dialogue, le droit de réponse, la tolérance, la franchise, l'esprit de discernement. Il convient aussi de faire découvrir à l'enfant et au citoyen que l'Etat de droit exige la clairvoyance, l'enquête avant toute prise de position, l'impartialité, le respect des droits des autres
- cette éducation à la vertu et au civisme a plus besoin de modèles que de discours et s'adresse surtout au cœur pour combattre l'iniquité.

Solutions

- nécessité d'encourager une presse d'investigation et d'avant-gardiste
- respect de la déontologie de la presse pour l'avènement d'une presse libre
- formation de journalistes à la pointe du combat qui sachent faire de bons filtres d'informations avant leur diffusion.

Sujet :

Sans un respect profond et généralisé de la liberté, la paix échappera à l'homme. Nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour nous convaincre.

Appréciez cette affirmation.

Essai de corrigé type

Le sujet ne présente aucune ambiguïté, il est clair et concis. Il comporte deux parties. La première est un constat et la seconde n'est qu'un exemple pour corroborer l'idée maîtresse. La consigne elle aussi est sans équivoque. Elle fait appel à une explication commentaire et à une réserve avant de procéder à une synthèse des idées saillantes. Elle débouche sur une prise de position.

Problème : Il se dégage de cette pensée, l'importance de la liberté dans le processus de réalisation de la paix sociale.

Introduction :

La recherche de la paix est une constante de l'histoire de l'humanité depuis que se sont constituées les sociétés humaines. Mais les voies et les moyens pour y parvenir réellement échappent aux hommes et aux nations. **Le Pape Jean Paul II** nous, en propose un en ces termes : « Sans un respect profond et général de la liberté, la paix échappera à l'homme nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour nous en convaincre ». Il se pose dès lors le problème de l'importance de la liberté dans le processus de réalisation de la paix sociale.

Quel est le bien fondé de cette affirmation ?

La liberté telle que le **Pape** la prône n'est-elle pas porteuse de conflits ? Tels sont les grands axes du développement de ce sujet.

Explication commentaire

La liberté, c'est la possibilité de se mouvoir sans gêne, ni entrave physique. C'est également le pouvoir d'agir de penser, de s'exprimer selon ses propres choix sans aucune surveillance, ni contrôle. La liberté se présente alors comme le ferment du développement plénier d'un Etat qui est le gage de la paix.

La paix, ce n'est pas seulement une absence de guerres mais la réalisation du bien-être social pour chacun et pour tous. Ainsi, elle favorise le développement de l'homme, de l'homme intégral et du monde. C'est d'ailleurs la raison profonde qui a inspiré le grand Prélat à déclarer en première position.

« Sans un respect profond et généralisé de la liberté, la paix échappera à l'homme »

En effet, l'exercice de la liberté d'expression apparaît donc comme un facteur de paix sociale et partant de développement économique. Ainsi, la liberté d'expression étant un remède à la tension sociale éloigne le risque d'explosion. Elle permet, à tous les niveaux, l'expression de toutes les opinions sur une question précise, la confrontation de ces opinions, les débats d'idées qui débouchent nécessairement sur un consensus, une décision prise collectivement et qui s'impose à tous les partenaires sociaux et les engage tous. C'est bien de la discussion, de la discussion libre et réfléchie que jaillit la lumière : en Afrique, et c'est vérifier sous d'autres cieux, on ne discute pas à plusieurs pour être collectivement bête. La liberté d'expression permet aussi une espèce de défoulement individuel ou collectif qui aère l'esprit, qui décharge le cœur du citoyen libéré, soulagé et calmé. Dans ces conditions, il retourne résolument à ses occupations antérieures et habituelles pour y investir davantage d'énergie en vue du bien commun en attendant de revenir à la charge si des signes de détérioration apparaissent de nouveau.

Qui plus est, par le contact direct avec la presse, une presse pluraliste, par l'échange qu'il provoque par l'instauration des débats d'idées, le sens critique s'aiguisé et s'affirme. Il accélère par surcroît la maturation de l'esprit du citoyen au plan politique et intellectuel. Nul ne peut alors mesurer avec certitude l'impact très important de la liberté d'expression sur la formation de l'individu. Un citoyen intellectuellement mieux armé, politiquement plus avisé devient un agent incontournable dans le développement économique du pays. Il devient plus efficace et il améliore constamment son rendement, ce qui agit naturellement sur le niveau d'évolution du pays.

Le citoyen, en exerçant sa liberté d'expression, s'investit intégralement dans le domaine choisi et réalise des miracles. Ce dernier bien averti des droits de l'homme et qui dirige une unité de production donne l'occasion à ses agents de s'adonner librement et consciemment à leur

travail et il sait que les bénéfices ne doivent pas être thésaurisés ; mais ils doivent être injectés en partie dans le système économique et le reste réparti équitablement entre les agents en vue de leur mieux-être. Dans ce contexte de développement, il en est de l'Etat comme du citoyen.

Le Pape ne s'est pas arrêté aux idées, il devient pragmatique en corroborant son assertion d'exemples tangibles. Nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour nous en convaincre. C'est une vérité de notre temps et pour s'en convaincre, il suffit de regarder ce qui se passe autour de nous, dans la sous-région, en Afrique et dans le monde. Les foyers de tensions, de guerres fratricides, les assassinats, les coups d'Etat.

Les exemples crèvent l'oeil à telle enseigne qu'on n'a plus besoin d'en citer.

Toutefois, tel que le Pape dimensionne la liberté, on est en droit de se demander si ce n'est pas une béatitude c'est-à-dire un grand bonheur céleste, qu'on a du mal à observer sur la terre ! Certes, dans notre pays en voie de développement où le taux d'analphabétisme est élevé, où on confond la liberté et l'autonomie, où on ne sait pas tous que ma liberté s'arrête là où commence celle des autres, la mise en application de cette préoccupation n'est peut-être par pour demain.

Beaucoup d'efforts restent à fournir par l'école, les autorités politiques, religieuses si nous tenons à gagner ce pari qui va promouvoir indubitablement l'homme et tout l'homme de demain.

Thème III
ECOLE ET SOCIALISATION

Axes de réflexion

1. *Approche définitionnelle ;*
2. *Fonctions sociales de l'école ;*
3. *Ecole et formation sociale de l'enfant ;*
4. *Rôle de l'enseignant dans la socialisation de l'enfant.*

RECHERCHE PERSONNELLE

PEDAGOGIE ET EDUCATION

Thème I LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Axes de réflexion

1. Approche définitionnelle ;
2. Fondements du transfert des apprentissages ;
3. Problématique du transfert des apprentissages ;
4. Notion de tâche source et de tâche cible ;
5. Conceptions erronées sur le transfert des apprentissages ;
6. Dynamique du transfert des apprentissages ;
7. Impacts pédagogiques ;
8. Changements nécessaires dans l'organisation scolaire ;
9. Changements nécessaires pour les enseignants.

INTRODUCTION

Dans une société en constante évolution qui met les personnes en présence de situations complexes et indifférenciées, le transfert des apprentissages constitue un mécanisme cognitif d'adaptation extrêmement important.

Or, si les connaissances construites et les compétences développées par les élèves ne sont pas transférables en dehors des murs de la classe, cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages exclusivement « scolaires ».

Les limites et lacunes observées pour ce qui est de la transférabilité de nombreux apprentissages réalisés à l'école amènent les acteurs scolaires à se pencher de façon urgente sur cette problématique.

1- Objectif général

Renforcer les capacités d'intervention des candidats au CAF/CP dans la dynamique du transfert des apprentissages.

2- Objectifs spécifiques

- *définir les concepts : apprentissage, notion de tâche source et de tâche cible, transfert des apprentissages*
- *relever le ou les problèmes que soulèvent la dynamique du transfert des apprentissages ;*
- *dégager les conceptions erronées au sujet du transfert des apprentissages ;*
- *déterminer les fondements de la dynamique du transfert des apprentissages ;*
- *énumérer les solutions préconisées pour des changements nécessaires dans l'organisation scolaire ;*
- *dégager les implications pédagogiques sur lesquelles se fondent les changements nécessaires pour les enseignants.*

3- Activités de préconception

Pré-test

Tu as certainement eu à mener une fois déjà la réflexion sur la problématique du transfert des apprentissages ou tu as simplement eu l'occasion d'en entendre parler. On te demande d'exprimer à ta manière :

- *ce que tu en sais ;*
- *tes besoins en informations complémentaires.*

NB : Cette rubrique te permet de faire la synthèse de tes représentations sur le thème que tu compareras avec d'autres informations qui te seront communiquées.

4- Situation-problème

Support : texte

Plusieurs employeurs confirment les limites observées par les enseignants quant à la transférabilité des connaissances construites et des compétences développées par les élèves. Ils reconnaissent que ceux-ci maîtrisent des connaissances et des compétences particulières, mais, dans un nouveau poste de travail, ils remarquent que les jeunes diplômés éprouvent des difficultés sérieuses à recourir à leurs connaissances et à leurs compétences d'une manière judicieuse. Les conclusions des recherches portant sur la problématique du transfert des apprentissages mises en relation avec les comportements de l'institution scolaire et les informations provenant des enseignants et de divers employeurs signalent clairement que l'école ne participe pas autant qu'elle le devrait - et qu'elle le pourrait - à l'évolution cognitive des apprenants et que, par conséquent, elle n'est pas suffisamment influente sur leur insertion sociale et professionnelle. Est-ce que tous ces problèmes s'expliquent par l'absence de transférabilité des apprentissages scolaires ? La réponse est affirmative dans une large mesure, mais, pour être vraisemblable, elle exige une conception rigoureuse et précise du transfert des apprentissages qui imposerait, dans les institutions scolaires, des changements majeurs tant sur le plan des pratiques pédagogiques et évaluatives que sur celui de l'organisation du travail et du curriculum.

Tâche

Ce texte de la situation-problème s'inscrit parfaitement dans un contexte pédagogique. Avant d'aborder les activités de ce module, lis-le attentivement et réponds aux préoccupations suivantes :

- *exprime ta perception sur ce texte ;*
- *analyse ce texte de la situation-problème ;*
- *identifie le ou les problèmes à résoudre.*

5- Activités d'apprentissage

Activité 1 : Approche définitionnelle

Support

Texte 1 : Le transfert des apprentissages : sa nature et ses frontières sémantiques.

Dans les écrits, un fort consensus entoure l'idée que le transfert des apprentissages correspond à une recontextualisation de connaissances et de compétences, à une recontextualisation, dans une tâche cible, de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source. Cependant, il importe de saisir que, une fois reconnu ce fait, le transfert en question demeure encore un concept très flou pouvant donner naissance à plusieurs actions pédagogiques très éloignées du soutien nécessaire à la transférabilité des apprentissages. Afin d'éviter ces glissements, il devient alors indispensable, avant de déterminer les processus qui composent la dynamique du transfert des apprentissages, de circonscrire plus précisément ce qui est entendu par « recontextualisation ».

Une première précision s'impose cependant, commandée par les définitions qui, comme celle de Presseau (1998), attirent l'attention sur la distinction suivante : que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances ou pour accomplir de nouvelles tâches. Dans les écrits, plusieurs auteurs ont établi une distinction entre la réutilisation de connaissances antérieures en vue de faire un nouvel apprentissage et la réutilisation de connaissances antérieures dans le but d'accomplir une nouvelle tâche, peu importe qu'il s'agisse d'une recherche, d'un problème à résoudre ou d'une activité d'une autre nature. Dans la problématique du transfert des apprentissages en milieu scolaire, on peut considérer que ces deux formes ou ces deux lieux de recontextualisation dans un nouvel apprentissage et dans une nouvelle tâche - constituent vraiment des situations de transfert. Le transfert des apprentissages est donc un mécanisme observable tant dans un contexte de construction de nouvelles connaissances et de développement de nouvelles compétences que dans celui de l'accomplissement d'une nouvelle tâche.

Cette première précision en exige une deuxième fort importante qui porte sur les caractéristiques des situations de recontextualisation. Toutes les situations dans lesquelles un individu réutilise des apprentissages correspondent-elles à des moments de transfert ? Par exemple, les situations qui demandent à des élèves d'appliquer à 10 ou 20 reprises consécutives la même règle en langue maternelle ou le même algorithme en mathématiques représentent-elles des moments où des lieux de transfert ? Relativement à ces interrogations, on peut penser, à juste titre, que si toutes les situations de réutilisation d'un apprentissage constituent des situations de

transfert, ce dernier concept n'aurait aucune valeur explicative, ni sur le plan pédagogique ni sur le plan psychologique et il deviendrait impossible de distinguer les exigences cognitives relatives à l'application pure et simple d'un apprentissage de celles ayant trait plus particulièrement à la transférabilité d'un apprentissage. C'est notamment dans la recherche de ce type de distinction que plusieurs écrits établissent des liens multiples entre le transfert des apprentissages et les tâches qui correspondent à un contexte de résolution de problèmes.

Extrait de Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, 1999, P. 58-60

Tâche

Lis de façon attentive ce texte pour t'approprier le sens de son contenu en vue de répondre aux questions de la consigne suivante.

Consigne

En t'appuyant sur le texte ci-dessus, tes expériences personnelles ou autres supports, tu es invité (e) à :

- *proposer une définition de :*
 - *la notion d'apprentissage ;*
 - *la notion de tâche source et de tâche cible ;*
 - *le transfert des apprentissages ;*
- *relever le ou les problèmes que soulève la dynamique du transfert des apprentissages.*

Activité 2 : Ce que le transfert des apprentissages n'est pas.

Support

Texte 2 : Quelques conceptions erronées au sujet du transfert des apprentissages.

Depuis fort longtemps, le transfert constitue un objet important de recherche. En effet, dès le début des années 1900, Thorndike et Woodworth ont réalisé des recherches relatives au transfert des apprentissages qui, pour plusieurs raisons, sont encore citées régulièrement dans les écrits scientifiques. Ces travaux mettaient l'accent sur la problématique de la ressemblance ou de la similarité entre la tâche d'apprentissage et la tâche de transfert. L'hypothèse à la base de l'orientation de ces recherches stipulait que, plus les deux tâches en question partageraient d'éléments semblables ou communs ó de là la théorie des éléments communs -, plus le degré de transfert serait élevé d'une tâche à l'autre.

L'impossibilité de démontrer la vraisemblance de cette hypothèse ainsi que les limites inhérentes aux démarches de recherche elles-mêmes ont alors incité les chercheurs à explorer d'autres avenues d'investigation.

Cependant peu importe les orientations privilégiées dans le cadre de la recherche, les enseignants étaient quotidiennement aux prises dans leurs classes avec des limites énormes quant à la transférabilité des apprentissages réalisés par leurs élèves, et cette situation n'a guère évolué ; on pourrait penser à juste titre qu'elle est demeurée stagnante. Les enseignants développent divers scénarios pédagogiques, diverses stratégies d'enseignement, mais le transfert des apprentissages reste encore une réalité espérée plutôt qu'un rêve réalisé pour un très grand nombre d'apprenants, dans l'ensemble des ordres d'enseignement. La variété des interventions mises en place par les enseignants de même que les trois courants de recherche ont toutefois contribué à ce que des conclusions précises et plutôt pérennes soient tirées de toutes ces tentatives scientifiques et pédagogiques. Quelques-unes de ces conclusions constituent présentement des conceptions erronées à l'égard du phénomène du transfert des apprentissages.

Le présent chapitre aborde neuf conceptions erronées relatives au transfert des apprentissages :

- **Première conception erronée** : « *Le nombre d'éléments communs : un facteur déterminant du transfert* »

Les caractéristiques objectives entre une tâche source et une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches.

- **Deuxième conception erronée** : « *Les compétences transversales : la pierre philosophale du transfert* »

Des compétences transversales développées en dehors de tout contenu spécifique, sont transférables dans des situations particulières.

- **Troisième conception erronée** : « *Le transfert : essentiellement un phénomène de généralisation* »

Le transfert repose essentiellement sur la généralisation des apprentissages.

- **Quatrième conception erronée** : « *L'intelligence : la ressource cruciale* »
L'intelligence constitue la ressource cognitive qui assure le transfert des

apprentissages.

- **Cinquième conception erronée** : « *Le transfert : un raisonnement analogique* »
Le raisonnement analogique et le transfert constituent un seul et même phénomène.

- **Sixième conception erronée** : « *Un transfert : déclaratif/procédural/conditionnel* »

Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) à une autre correspond à un transfert.

- **Septième conception erronée** : « *Les connaissances d'abord, les compétences ensuite* »

Les connaissances construites sans référence explicite à des compétences sont transférables dans ces compétences.

- **Huitième conception erronée** : « *Le métier d'élève : une invitation au transfert* »

Le métier de l'élève contient des incitations à la transférabilité des apprentissages réalisés à l'école.

- **Neuvième conception erronée** : « *L'école : un métier incitatif pour le transfert des apprentissages* »

L'organisation du travail à l'école incite les enseignants à créer le maximum de situations signifiantes en vue d'influer sur le transfert.

Tâche

- *Lis attentivement ce texte pour bien le comprendre.*

Consigne

Sur la base des informations contenues dans ce texte, tu es invité à :

- *dégager les conceptions erronées au sujet du transfert des apprentissages ;*
- *proposer avec tes propres mots les conceptions vraisemblables par rapport à celles erronées.*

Activité 3 : Les fondements de la dynamique du transfert des apprentissages

Support : (cf. textes 1 et 2)

Tâche

Après une lecture approfondie des textes 1 et 2, tu es invité à répondre aux préoccupations de la consigne suivante.

Consigne

A partir des informations recueillies dans les textes 1 et 2 et sur la base de tes expériences personnelles, détermine les fondements de la dynamique du transfert des apprentissages.

Activité 4 : Des changements nécessaires dans l'organisation scolaire.

Support

- *L'intention des enseignants d'axer résolument les situations d'apprentissage qu'ils créent pour les élèves sur la transférabilité de leurs connaissances et de leurs compétences se trouve constamment limitée, dans l'école actuelle, par deux types de barrières : des barrières curriculaires et des barrières liées à l'organisation du travail.*

- *Les barrières curriculaires reposent essentiellement sur la division disciplinaire des programmes, sur leur disciplinarisation excessive et sur la didactisation des savoirs, didactisation qui concourt à isoler encore davantage les disciplines les unes par rapport aux autres.*

- *Les barrières liées à l'organisation du travail proviennent du fait que cette organisation, tant pour les enseignants que pour les élèves, respecte les principes fondamentaux d'une chaîne de montage qui impose aux acteurs non seulement le fractionnement des savoirs, mais aussi celui du temps. Une telle organisation donne la priorité à la constance du temps sur celle des apprentissages et, par conséquent, les enseignants en viennent à accepter, dans l'école actuelle, que la variation des apprentissages constitue une résultante inévitable de toute situation d'enseignement. La logique de la discipline prédomine alors sur celle de l'apprentissage.*

- *Des changements doivent être apportés afin d'éliminer les embûches institutionnelles empêchant la mise en place d'un enseignement axé sur le transfert des apprentissages. Deux types de changements auraient des retombées très importantes dans ce processus d'élimination : l'adoption d'un curriculum intégré et intégrateur et l'introduction de cycles d'apprentissage.*

- *Un curriculum intégré et intégrateur requiert que la transdisciplinarité caractérise l'ensemble des situations d'enseignement et que les élèves comme les enseignants considèrent que les connaissances et les compétences correspondent essentiellement à des outils cognitifs utiles pour la réflexion, la compréhension et l'action.*

- *L'idée de cycles d'apprentissage impose l'abolition des années ou des degrés scolaires et, dans cet environnement institutionnel, les objectifs sont déterminés en référence à la fin de chacun des cycles. Dans ce type d'organisation, un enseignant ou un groupe d'enseignants assume la responsabilité d'un même groupe d'élèves pour la durée d'un cycle.*

- *Peu importe le type de curriculum, la cartographie des connaissances et des compétences pour chaque ordre d'enseignement permet d'établir des bases concrètes et solides dans le but de mettre en place un enseignement axé sur le transfert des apprentissages. Chaque carte inclut trois grandes catégories d'informations : des informations relatives aux apprentissages visés et aux questions fondatrices qui les rendent cruciaux ; des informations relatives aux procédures et aux critères d'évaluation ; des informations relatives aux apprentissages « automatisés ».*

Extrait de Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, 1999, P. 164-165

Tâche :

- *Lis attentivement ce texte pour bien le comprendre.*

Consigne

En considérant les apports d'informations du texte lu, tu es invité à :

- identifier les difficultés relatives au curriculum et celle ayant trait à l'organisation du travail ;
- énumérer les solutions préconisées pour des changements nécessaires dans l'organisation.

Activité 5 : Des changements nécessaires pour les enseignants.

Support

Les écrits pédagogiques de langue française, plus fréquemment que ceux de langue anglaise, présentent la triade contextualisation - recontextualisation - décontextualisation comme un cadre de référence permettant aux enseignants de comprendre le transfert des apprentissages et de gérer les interventions d'enseignement portant sur ce phénomène cognitif. Ces écrits concourent à ce que les enseignants se réfèrent à la triade en question tant lors de la planification de leur enseignement qu'au moment où ils évaluent les retombées de leurs actions pédagogiques sur la transférabilité des apprentissages réalisés par les élèves. En considérant les pratiques pédagogiques que cette triade suggère aux enseignants ainsi que les pratiques auxquelles elle a donné véritablement naissance, on ne peut pas nier qu'elle soit très utile et que, dans une certaine mesure, elle ait contribué à l'évolution cognitive des élèves. Quel est l'avenir de cette triade compte tenu de l'état actuel des connaissances au sujet de la dynamique du transfert des apprentissages ?

Il importe d'abord de mentionner que, dans son histoire, la triade a subi une transformation non négligeable. La première version proposait en effet la séquence suivante : contextualisation - décontextualisation - recontextualisation. Rapidement toutefois, plusieurs chercheurs ont défendu l'idée qu'une seule contextualisation n'était pas en mesure de fournir aux élèves toutes les informations indispensables pour qu'ils puissent retirer du contexte les conditions nécessaires et suffisantes au transfert de leurs connaissances et de leurs compétences dans de nouveaux contextes. Pour disposer de ces informations indispensables, il faut que les élèves soient confrontés à plusieurs contextes, ce qui leur donne alors la possibilité d'extraire, d'une manière comparative, les conditions nécessaires et suffisantes pour garantir le transfert judicieux de leurs apprentissages. Dans cette logique, la recontextualisation doit suivre immédiatement la contextualisation et précéder la décontextualisation, et la séquence « contextualisation - recontextualisation - décontextualisation » paraît la plus susceptible d'influer fortement sur le degré de transférabilité des apprentissages.

Relativement à son efficacité sur le transfert des apprentissages, la principale limite de la triade comme cadre de référence ne tient pas à la triade elle-même, mais à l'interprétation qui en est faite dans les interventions pédagogiques. La triade en question met l'accent sur trois idées cruciales quant à la problématique du transfert des apprentissages : un apprentissage détient un

potentiel de transférabilité dans la mesure où il est initialement contextualisé ; un apprentissage portant la marque d'un contexte - justement parce qu'il a été contextualisé - doit être repris dans d'autres contextes par les élèves eux-mêmes afin qu'ils perçoivent sa polyvalence et sa « puissance » ; le degré de transférabilité d'un apprentissage plusieurs fois contextualisé est grandement augmenté par sa décontextualisation. Cette représentation et le langage utilisé pour la décrire laissent entendre qu'il s'agit d'une séquence linéaire immuable et qu'il n'y a aucune interaction entre chacune des composantes de la séquence. Cette interprétation en particulier a réduit la portée probable de la triade sur la transférabilité des connaissances et des compétences des élèves. Il doit y avoir des interactions continues entre chaque composante de la triade et, essentiellement, celle-ci ne fait que rendre explicites des lieux d'intervention qu'il faut prendre en compte sur le plan pédagogique en insistant spécifiquement sur l'idée que la décontextualisation réussie impose plus d'une contextualisation.

Dans l'état actuel des connaissances sur la dynamique du transfert des apprentissages, la triade contextualisation - recontextualisation - décontextualisation constitue toujours un cadre de référence très pertinent dans la planification et dans la gestion des interventions pédagogiques axées sur la transférabilité des connaissances construites et des compétences développées par les élèves. Toutefois, parce qu'elle ne fournit aucune précision quant aux processus composant la dynamique du transfert des apprentissages et aux stratégies que les élèves doivent déployer en vue d'actualiser les processus en question, il est nécessaire qu'elle soit mise en relation de complémentarité avec ces processus et ces stratégies. En elle-même, la triade est silencieuse sur le travail cognitif exigeant que les élèves sont obligés de réaliser en transférant des connaissances et des compétences d'une tâche source à une tâche cible. En revanche, le modèle proposé pour ce qui est de la dynamique du transfert des apprentissages explicite d'une façon systématique les caractéristiques et les ramifications de ce travail cognitif d'encodage des apprentissages, de représentation de problèmes, d'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme et de raisonnement analogique.

Extrait de Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, 1999, P. 207-209

Tâche

- *Lis attentivement le support ci-dessus.*
- *Réponds aux questions de la consigne.*

Consigne

Sur la base du contenu de ce support, on te demande de dégager les implications pédagogiques sur lesquels se fondent les changements nécessaires pour les enseignants.

CONCLUSION

Le transfert des apprentissages fait essentiellement référence à la mobilisation personnelle dans une tâche cible de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source. Il s'agit du mécanisme cognitif permettant à l'être humain de recontextualiser ce qui a été appris. Dans toutes les situations de transfert, chaque personne assume donc la responsabilité de mobiliser les connaissances et les compétences appropriées en vue de la réalisation judicieuse d'une tâche cible. Cette condition illustre que la transférabilité des apprentissages exige un haut degré d'engagement personnel de la part de l'individu, un haut degré de motivation. La reconnaissance de cette idée ne doit toutefois pas mettre dans l'ombre qu'il arrive fréquemment que des personnes ne parviennent pas à percevoir la transférabilité potentielle de leurs connaissances et de leurs compétences en présence de tâches cibles particulières. Dans cette logique, il devient par conséquent impérieux que tout environnement pédagogique axé sur la transférabilité des apprentissages porte une attention particulière au fait que les élèves puissent véritablement déterminer les liens analogiques entre des tâches sources et des tâches cibles afin que leurs apprentissages soient transférables.

6- Activités d'évaluation

Sujet I

Commentaire composé

Texte : Le transfert des apprentissages.

Pour Bracke (1998), dans la logique qui réunit transfert et problèmes à résoudre, toute situation de transfert conduit nécessairement à un nouvel apprentissage ; elle suscite certaines transformations des connaissances et des compétences logées en mémoire à long terme.

Le transfert des apprentissages d'une tâche source à une tâche cible requiert donc que cette dernière, qui consiste en un lieu de recontextualisation, présente toutes les caractéristiques d'un problème à résoudre. Dans cette optique, les individus doivent faire face à un nouveau contexte pour lequel ils ne disposent pas d'emblée d'une solution et qui exige une représentation systématique du problème en vue de sa résolution. A la suite de la recension de plusieurs écrits, Tardif (1992, P. 236) signale que les problèmes à résoudre se caractérisent de la façon suivante : 1) présence de données initiales ; 2) présence d'un but final ou d'un état désiré ; 3) présence de contraintes ; 4) nécessité de la recherche d'une suite d'opérateurs. En tenant compte du sens attribué à la résolution de problèmes, il ne fait donc aucun doute que le transfert d'un apprentissage se distingue clairement de l'application pure et simple d'une connaissance ou d'une compétence dans une série d'exercices ou dans une suite de tâches répétitives dont les

retombées pour les élèves sont de l'ordre de l'automatisation plutôt que de celui d'un nouvel apprentissage.

Ce dernier élément permet de mettre l'accent sur une autre caractéristique du transfert des apprentissages par rapport à des situations différentes de réutilisation de connaissances ou de compétences. Le transfert des apprentissages, étant donné qu'il se produit dans des tâches cibles de type « résolution de problèmes », ouvre nécessairement sur la réalisation des nouveaux apprentissages. Les situations de recontextualisation ne sont pas des moments de mise en pratique ou d'exercices, elles constituent fondamentalement des lieux de transfert dans le but d'élargir la portée et la puissance des apprentissages déjà réalisés. Dans un environnement pédagogique qui favoriserait l'ensemble des apprentissages à partir de problèmes à résoudre, on pourrait alors reconnaître que les élèves se retrouvent constamment en apprentissage et que, dans ce genre d'environnement, la distinction entre les moments de transfert axés sur l'acquisition de nouvelles connaissances et ceux orientés vers l'accomplissement de nouvelles tâches perd sa pertinence. Chaque nouvelle tâche inciterait fortement à la réalisation de nouveaux apprentissages.

Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, Québec, Les éditions LOGIQUES, 2004, p.60

Consigne :

Fais le commentaire composé de ce texte en l'organisant à ton gré. Tu pourras par exemple, montrer comment l'auteur a su mettre en relief le lien entre la résolution de problèmes et le transfert des apprentissages.

Sujet II

Culture générale

« Il est capital qu'à l'école, les apprentissages permettent aux élèves non seulement de construire et de développer de nouveaux outils cognitifs, mais aussi de prendre conscience de leur valeur et de leur pouvoir dans divers contextes ou dans diverses tâches cibles. Une telle conception des savoirs et des informations scolaires fait en sorte que les élèves se retrouvent, dès les situations d'apprentissages initiales, dans un environnement où la recontextualisation par eux-mêmes de leurs connaissances et de leurs compétences devient une préoccupation constante. »

In Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, Québec 2004, P. 105

Consigne

Dans un développement argumenté, tu expliqueras et discuteras cette affirmation en appuyant ton raisonnement sur des exemples précis.

7- BIBLIOGRAPHIE

- Agence universitaire de la francophonie, Dictionnaire Universel, 5^e édition, Hachette ó Edicef 2008, VANNES Cedex.
- Françoise Raynal et Alain Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive, 6^e édition ESF, 2007, Paris.
- Modules de préparation au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique (CAF/CP), Cycle 2002-2003, INFRE, Porto-Novo.
- Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, Les éditions LOGIQUES, Québec, CANADA, 1999.
- Joseph STORDEUR, Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques. Edition de boeck, Bruxelles, 2003.

8- GLOSSAIRE

- *Des apprentissages exclusivement « scolaires »*

Ce sont des connaissances construites en milieu scolaire basées sur une accumulation et une application de connaissances qui conduisent à une automatisation chez l'apprenant plutôt qu'à la réalisation d'un nouvel apprentissage dans une situation de résolution de problèmes.

- *La « recontextualisation »*

C'est une situation de réutilisation de connaissances antérieures en vue de faire un nouvel apprentissage ou d'accomplir une nouvelle tâche. Elle a sa source dans la tâche cible.

9- ELEMENTS DE REponse

1. Activités de préconception

Réponses variables selon chaque candidat

Situation-problème : résultats

❖ *Analyse de la situation-problème.*

Ce texte met en évidence les constats faits par les enseignants et les employeurs en ce qui concerne la transférabilité des connaissances construites et des compétences développées par les élèves : les connaissances et compétences qu'ils acquièrent dans une situation donnée ne leur permettent pas d'en affronter de nouvelles.

L'école ne forme pas suffisamment les élèves pour qu'ils soient en mesure de faire le transfert de leurs apprentissages.

❖ *Les problèmes à résoudre.*

- *Les limites de la transférabilité des connaissances et des compétences par les élèves*
- *La nécessité de renforcement des capacités d'interventions des enseignants dans les pratiques pédagogiques et évaluatives en vue de l'efficacité du transfert des apprentissages.*
- *La nécessité d'une réforme de l'enseignement basée sur la révision du curriculum.*

Activité d'apprentissage

Activité 1 : approche définitionnelle

▪ **Définitions des concepts**

L'apprentissage

Le dictionnaire universel, édition 2008, le définit comme " l'acquisition d'une formation professionnelle ou une première expérience "

Cette acception est renforcée par le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie qui précise que dans le langage de tous les jours, le terme " apprentissage est étroitement associé à l'idée de métier manuel ou de formation sur le tas. "

Pour les psychologues, au contraire, l'apprentissage est une fonction de la vie animale. Tout animal est capable d'apprendre.

Apprendre, c'est « modifier son comportement ». Ce qui signifie que pour vérifier un apprentissage, il faut mesurer le comportement initial (test initial) puis le comportement terminal (test final), et établir la différence entre ces deux comportements. Il est évident que cette manière de définir l'apprentissage relève du courant de pensée behavioriste.

Cette définition simple et très opérationnelle est indiscutablement réductrice. On peut lui préférer une autre définition plus en accord avec le courant de pensée cognitiviste : « Apprendre c'est modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'action. »

Mais, « il ne suffit pas d'enseigner pour que l'individu apprenne. L'information de base est parfois nécessaire, mais l'apprentissage reste encore à réaliser. »³

La notion de tâche source.

La tâche source, encore appelée la tâche d'apprentissage, est une situation-problème proposée à l'élève pour lui permettre de construire de nouvelles connaissances et développer de nouvelles compétences. C'est une situation utilisée pour amener de nouveaux apprentissages qui seront réutilisés dans un contexte de transférabilité des apprentissages.

La notion de tâche cible.

La tâche cible, encore appelée la tâche de transfert, est une situation-problème complexe permettant à l'élève ou tout individu de réutiliser dans un nouveau contexte, d'une façon judicieuse et fonctionnelle, les connaissances construites et les compétences développées dans un contexte particulier, en vue de faire un nouvel apprentissage ou pour accomplir une nouvelle tâche.

N.B. : Le transfert des apprentissages d'une tâche source à une tâche cible requiert que cette dernière, qui consiste en un lieu de recontextualisation, présente toutes les caractéristiques d'un problème à résoudre.

Le transfert des apprentissages.

Le transfert d'un apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. En lien avec cette définition, des auteurs (Mendelsohn, 1996 ; Presseau, 1998 ; Tardif et Meirieu, 1996 ; Tishman, Perkins et Jay, 1995) soulignent qu'il s'agit pour la personne de **recontextualiser** un apprentissage réalisé dans un contexte particulier. Tardif et Meirieu (1996, p. 4) mentionnent que « *le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée.* »

Pour sa part, Presseau (1998, p. 33) signale que

³ Joseph STORDEUR, *Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques. Edition de boeck, Bruxelles, 2003, P.7*

« le transfert se produit lorsque des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances ou pour accomplir de nouvelles tâches. »

▪ **Problèmes soulevés par la dynamique du transfert des apprentissages.**

- *Difficulté de compréhension et d'interprétation du concept de transfert des apprentissages.*
- *Nécessité de fonder le transfert des apprentissages sur l'idée de "recontextualisation"*
- *Nécessité de discriminer les situations de recontextualisation de celles relatives à l'application pure et simple d'un apprentissage.*
- *Nécessité d'établir des liens entre le transfert des apprentissages et les tâches qui correspondent à un contexte de résolution de problèmes.*

Activité 2 : Ce que le transfert des apprentissages n'est pas.

La synthèse des conceptions erronées et des conceptions vraisemblables se trouvent consignée dans le tableau ci-après :

Conception erronées	Conceptions vraisemblables
1. Les caractéristiques objectives entre une tâche source et une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches.	Les caractéristiques que les élèves reconnaissent, subjectivement, à une tâche source et à une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches.
2. Des compétences transversales, développées en dehors de tout contenu spécifique, sont transférables dans des situations particulières.	Des situations particulières donnent progressivement naissance, grâce à des interventions pédagogiques appropriées, à des compétences transversales susceptibles d'être transférées dans d'autres situations particulières.
3. Le transfert repose essentiellement sur la généralisation des apprentissages.	Le transfert repose sur un processus de particularisation des apprentissages d'abord et, par la suite, sur un processus de généralisation.
4. L'intelligence constitue la ressource cognitive qui assure le transfert des apprentissages.	Le degré de maîtrise de connaissances spécifiques ou de connaissances relatives au contenu constitue un facteur crucial dans le transfert des apprentissages.
5. Le raisonnement analogique et le transfert constituent un seul et même phénomène.	Le raisonnement analogique correspond à une étape de la dynamique du transfert des apprentissages.
6. Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) à une autre correspond à un transfert.	Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances à une autre constitue essentiellement une traduction cognitive ou la création d'une nouvelle représentation en mémoire.

7. Les connaissances construites sans référence explicite à des compétences sont transférables dans ces compétences.	L'intégration dans une compétence d'une connaissance construite sans y faire explicitement référence correspond à un nouvel apprentissage.
8. Le métier d'élève contient des incitations à la transférabilité des apprentissages réalisés à l'école.	Le métier d'élève contient de nombreuses incitations pour les élèves à considérer les apprentissages comme ayant une portée fort restreinte.
9. L'organisation du travail à l'école incite les enseignants à créer le maximum de situations significatives en vue d'influer sur le transfert.	L'organisation actuelle du travail à l'école est défavorable à la mise en place d'un environnement axé sur la transférabilité des apprentissages.

Activité 3 : Les fondements de la dynamique du transfert des apprentissages.

- *Dans une situation de transfert d'un apprentissage, une personne recontextualise dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source.*
- *Toute réutilisation de connaissance ou de compétences ne correspond pas nécessairement à un transfert d'apprentissage. Certaines de ces réutilisations n'exigent qu'une application pure et simple d'un apprentissage et, par conséquent, elles ne correspondent pas à des situations de transfert. Chaque situation de transfert doit susciter la réalisation de nouveaux apprentissages.*
- *Le transfert constitue un des mécanismes d'apprentissage et, dans ce sens, l'apprentissage ne saurait être réduit au transfert. L'intersection commune entre l'apprentissage et le transfert est large, mais d'autres mécanismes que le transfert participent à l'apprentissage chez tout être humain.*

Activité 4 : Des changements nécessaires dans l'organisation scolaire.

Difficultés relatives au curriculum.

- **Les barrières curriculaires.**
- *Les programmes d'études sont caractérisés par une division disciplinaire (saucissonnage des matières) et la didactisation des savoirs (fractionnement des savoirs basés exclusivement sur les contenus de formation).*

Les barrières liées à l'organisation du travail.

- *Les enseignants subissent la constance du temps.*
- *Les situations d'enseignement privilégient la variation des apprentissages.*

- *La logique de la discipline prédomine alors sur celle de l'apprentissage.*

Solutions préconisées.

Deux types de changements sont suggérés :

- *L'élaboration du curriculum intégré et intégrateur qui puisse requérir la transdisciplinarité au niveau des situations d'enseignement/apprentissage afin que les connaissances et les compétences développées correspondent à des apprentissages signifiants.*
- *L'idée de cycles d'apprentissage doit prendre le pas sur la planification du temps scolaire en années ou degrés scolaires.*
- *La nécessité de la cartographie des connaissances et des compétences pour chaque ordre d'enseignement est un gage pour un enseignement axé sur le transfert des apprentissages.*

Activité 5 : Des changements nécessaires pour les enseignants.

Implications pédagogiques basés sur des changements dans le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation.

- *Les enseignants ont intérêt à se référer à la triade contextualisation - recontextualisation - décontextualisation lors de la planification des activités pédagogiques et au moment de l'évaluation des acquis des élèves pour mieux comprendre et gérer le transfert des apprentissages.*

- *Une seule contextualisation ne saurait fournir aux élèves des conditions nécessaires et suffisantes au transfert de leurs connaissances et de leurs compétences dans de nouveaux contextes.*

- *Les élèves doivent être confrontés à plusieurs contextes pour pouvoir extraire, d'une manière comparative, les conditions nécessaires et suffisantes pour garantir le transfert judicieux de leurs apprentissages : donc la séquence « contextualisation » paraît la plus susceptible d'influer fortement sur le degré de transférabilité des apprentissages.*

- *La dynamique du transfert des apprentissages met l'accent sur les caractéristiques et les ramifications du travail cognitif d'encodage des apprentissages, de représentation de problèmes, d'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme et de raisonnement analogique.*

Thème II L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE DANS LA PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION

Axes de réflexion

1. Approche définitionnelle ;
2. Aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation certificative ;
3. Différentes façons d'envisager l'évaluation certificative ;
4. Organisation des activités d'intégration ;
5. Conception d'une épreuve d'évaluation en termes d'intégration.

Introduction :

Les démarches d'évaluation à l'école ont longtemps perçues comme des activités subsidiaires, sorte de passage obligé pour l'enseignant. Sans doute, une conception technique l'emportait, il fallait coûte que coûte recueillir de l'information sur les acquisitions des élèves.

Aujourd'hui, les démarches d'évaluation intégrées à l'apprentissage impliquent l'enseignant d'une autre manière. Dans ses démarches pédagogiques, il peut **différencier** des apprentissages, **appréhender** l'erreur avec souplesse, **accompagner l'apprenant** dans ses stratégies de régulation. Cette unité s'attache à envisager **l'évaluation** comme une **aide aux apprentissages** des apprenants.

1- Objectif général :

Faire acquérir aux candidats des compétences nécessaires en vue d'aborder avec efficacité toute épreuve portant sur l'évaluation certificative dans la pratique de la pédagogie de l'intégration.

2- Objectifs spécifiques

De façon spécifique, ces enseignants candidats aux épreuves écrites du CAFCP auront à :

- définir le concept d'évaluation certificative ;
- identifier les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation certificative ;
- déterminer les différentes façons d'envisager l'évaluation certificative ;
- concevoir une épreuve d'évaluation en termes d'intégration.

3- Activités de préconception (pré- test)

Consigne:

- Tu as entendu parler ou lu des ouvrages sur l'évaluation certificative dans la pratique de la pédagogie de l'intégration ;

On te demande de:

- dire ce que tu as retenu au regard de vos connaissances antérieures;
- exprimer tes besoins en informations.

4- Situation-problème :

Depuis plusieurs années, l'on parle de la pratique de la pédagogie de l'intégration dans les programmes d'études à l'enseignement primaire. Je n'arrive toujours pas à donner un contenu concret à ce concept, te dit un de tes collègues. Il déclare aussi qu'il ne trouve pas le lien entre la pédagogie de l'intégration comme il la comprend, et l'évaluation certificative.

Il se confie à toi pour avoir une connaissance nette sur ces nouveaux paradigmes en pédagogie.

Pour y parvenir, il veut notamment savoir :

- a) *Comment définir les concepts en question, au regard de tous les documents existants déjà dans le système éducatif béninois.*
- b) *Quels sont les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation formative dont-il faut tenir compte ?*
- c) *De quelles façons faut-il aborder l'évaluation certificative dans une approche intégrative ?*
- d) *Et enfin, comment concevoir une épreuve d'évaluation en termes d'intégration.*

5- Activités d'apprentissage

Activité 1 : approche définitionnelle

Support : (Voir situation-problème)

Suite à la déclaration de l'enseignant dont parle la situation de départ, il convient de donner une approche définitionnelle des concepts.

Tâche :

Tu es invité à donner satisfaction à ce collègue.

Consigne :

Tu es appelé, après avoir lu le texte ci-dessus, et à partir de ton dictionnaire définir les concepts suivants : pédagogie de l'intégration, évaluation, évaluation certificative.

Activité 2 : aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation certificative.

Support :

Se référer à tes acquis antérieurs, tes expériences personnelles et à la situation-problème.

Tâche :

Tu es invité à répondre à la préoccupation évoquée en ce qui concerne les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation certificative.

Consigne : en te référant sur tes acquis antérieurs, aux informations mises à ta disposition, donne un contenu aux aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation certificative.

Activité 3 : Les différentes façons d'envisager l'évaluation certificative

Support :

Se baser sur ses acquis antérieurs et ses expériences personnelles.

Tâche :

Lis la consigne ci-dessous et réalise l'activité qui es proposée.

Consigne : tu es invité, sur la base de tes expériences et à la lumière des informations dont tu disposes, à relever les différentes façons d'envisager l'évaluation certificative.

Activité 4 : La conception d'une épreuve d'évaluation en termes d'intégration.

Support :

Se fonder sur tes acquis antérieurs, expériences personnelles et la situation de départ.

Tâche : amener l'apprenant à avoir des informations sur la conception d'une épreuve d'évaluation en termes d'intégration.

Consigne :

Tu es invité à rappeler les informations que tu as sur la conception d'une épreuve d'évaluation en termes d'intégration.

6- Activité d'évaluation

Sujet :

L'évaluation est le moment essentiel de tout apprentissage, déclarait un Conseiller Pédagogique à un enseignant à l'issue d'une visite de classe. Si l'évaluation n'est pas associée à l'acte d'enseignement/apprentissage, il y a de forts risques que les déperditions soient plus importantes que les acquis.

Consigne : Après avoir analysé cette déclaration, tu es invité à faire ressortir les différents aspects de l'évaluation auxquels ce Conseiller Pédagogique fait allusion et à prodiguer à cet enseignant les conseils nécessaires pour tenir compte de l'évaluation dans son acte d'enseignement/apprentissage.

7- REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, Le cahier des charges des acteurs du réseau d'animation pédagogique
Réalisé avec l'appui du projet ABE-LINK BENIN, un projet du gouvernement du BENIN financé par l'USAID, Août 2006
Porto-Novo, Bénin
2. Direction de l'Enseignement Primaire (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, Décembre 2005), *Cahiers des charges des acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique, première version.*
3. De Ketele, J.-M., (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*
4. Xavier ROOGIERS, une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de Boeck Université, Bruxelles, 2000.
5. Sites internet : www.pedagogie.net
www.meq.ca
6. Plan d'Action Formation en cours d'emploi et Réseau d'Animation Pédagogique, (Ministère de l'Éducation Nationale, Août 1995), *Profil des Acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique (IEP, CP, RUP, Directeurs d'Ecoles, Enseignants des Ecoles Primaires du Bénin).*

8- Eléments de réponse et apports d'information

Activité 1 : approche définitionnelle

Qu'est-ce qu'évaluer ?

Une définition de l'évaluation

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Nous reviendrons plus tard sur cette définition qui évoque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève produit de positif.

Des définitions qui ont été données de **l'évaluation**, celle de Jean-Marie De Ketele (1989) reste encore aujourd'hui parmi les plus opérationnelles et les plus complètes.

« *Évaluer signifie*⁴.

É recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables

É et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,

É en vue de prendre une décision. »

Types d'informations à recueillir

On distingue en général deux types principaux d'informations :

• les **faits** : ce sont toutes les informations que l'on peut objectiver d'une façon ou d'une autre et auxquelles on peut se fier, du moins lorsqu'elles sont recueillies dans les conditions de pertinence, de validité et de fiabilité suffisante: un nombre de personnes qui , le niveau de maîtrise attesté de tel savoir-faire, de telle compétence , la proportion d'enseignants qui , etc. ;

• les **représentations** : ce sont les avis, les perceptions, les images de personnes concernées par l'évaluation. Les représentations sont des informations importantes, mais il convient de les traiter avec prudence. Ce n'est pas parce qu'une personne donne un avis qu'il faut fonder des conclusions sur ce seul avis : il faut le confronter à d'autres avis.

Les qualités des informations recueillies : pertinence, validité, fiabilité

Le tableau suivant reprend les trois qualités d'un recueil d'informations.

⁴ De Ketele, J.-M., (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*

	La question à poser	Ce qui est en jeu
Pertinence des informations	Est-ce que les informations que je choisis de recueillir sont les bonnes informations ?	Le choix du type d'informations à recueillir
Validité des informations	Est-ce que mon dispositif de recueil d'informations garantit que les informations que je recueille sont celles que je déclare vouloir recueillir ?	Le dispositif de recueil d'informations, les instruments de recueil, et plus largement la stratégie
Fiabilité des informations	Est-ce que les conditions du recueil d'informations sont telles que les mêmes informations seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment ?	Les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations

Il existe plusieurs formes d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative, sont les différentes formes d'évaluation en usage dans le contexte béninois.

Qu'est-ce que l'évaluation certificative ?

L'évaluation certificative est une démarche qui amène l'évaluateur à porter un jugement sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs/compétences ou sur le degré de réalisation des apprentissages prévus dans un programme. Elle peut également embrasser un ensemble équivalent d'apprentissages faits en dehors de l'école en se basant sur des données pertinentes pour prendre des décisions relatives au passage en classe supérieure, à l'obtention d'un diplôme ou à l'orientation de l'apprenant par exemple.

La pédagogie de l'intégration : qu'est-ce que c'est ?

Intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire.

Une activité d'intégration est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages réalisés de façon séparée, dont l'objectif est de l'amener à intégrer différents acquis et à leur donner du sens.

Pour leur apprendre à intégrer, on présente aux élèves des situations complexes, et on les invite à essayer de les résoudre.

L'intégration, c'est faire résoudre des situations complexes par les apprenants ce sont eux qui travaillent.

Les activités d'intégration peuvent intervenir à tout moment de l'apprentissage, mais en particulier au terme de quelques apprentissages qui forment un tout significatif. Dans le système éducatif béninois, l'intégration intervient après quatre semaines d'apprentissage systématique et dure une semaine.

La durée de ces activités d'intégration peut être variable. En cours d'apprentissage, il peut s'agir d'activités courtes (quelques minutes) dans lesquelles on restitue plusieurs acquis en contexte. En fin d'apprentissage, la durée est plus importante. Elle peut aller d'une heure à plusieurs jours.

Les caractéristiques d'une activité d'intégration

1) *Une activité dans laquelle l'élève est acteur. La situation d'intégration permet aux élèves d'exercer la compétence visée au terme d'une séquence ou d'un projet.*

2) *Une activité qui amène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources.*

Il doit commencer par trouver lui-même parmi les savoir-faire appropriés, ceux qui doivent être mobilisés pour être en mesure de résoudre la situation. C'est donc beaucoup plus qu'une application ou un simple exercice.

Ils sont aussi confrontés à des situations qui leur permettent d'intégrer (non de juxtaposer) des acquis réalisés antérieurement.

C'est un moment de réinvestissement ou l'apprenant doit être placé face à une situation problème à la fois familière et différente de celle qu'il a rencontrée antérieurement au cours des apprentissages.

-Familière car l'élève reconnaît des éléments appris en classe. Il va recourir alors rapidement à des connaissances acquises.

-différente car il doit mobiliser, en plus de ses savoirs, des capacités d'analyse pour résoudre la situation-problème.

L'intégration est une opération intérieure et personnelle. Personne ne peut intégrer à la place de l'autre.

L'intégration doit permettre de développer un savoir-faire méthodologique des stratégies, pour appréhender une situation nouvelle.

La pédagogie de l'intégration vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquisitions, pour les réinvestir dans des situations complexes. Il n'y a intégration que lorsqu'il y a d'abord appropriation de savoir-faire, de savoir être et de compétences disciplinaires. Il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe nouvelle à résoudre par l'apprenant et non une simple répétition genre « révision ».

3) *Une activité orientée vers une compétence*

L'activité d'intégration est une activité qui repose sur la résolution d'une situation à l'image de celle dans laquelle l'élève est invité à exercer une compétence. Si l'activité d'intégration est orientée vers le développement d'une compétence, ces situations sont celles qui appartiennent à la famille de situations qui définissent la compétence. Cela signifie que l'activité doit préparer l'apprenant directement à l'exercice de la compétence.

Il ne faut pas confondre situation d'intégration et situation d'apprentissage ; la fonction de cette dernière est d'apprendre aux élèves des ressources nouvelles comme un concept, une règle, un savoir-faire, etc. alors que la situation d'intégration est exploitée pour résoudre une situation-problème, après un ensemble d'apprentissages.

La situation didactique équivaut donc à la situation d'apprentissage, suivie de la situation d'intégration.

Activité 2 : aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation certificative.

Quel type d'évaluation faut-il mener lorsqu'il s'agit de l'évaluation des compétences. Faut-il privilégier une évaluation essentiellement qualitative, plus globale, ou une évaluation analytique, critériée, instrumentale, avec un caractère plus quantitatif ?

L'évaluation qualitative n'exclut pas nécessairement le recours aux critères. Ensuite, les formes combinées de ces deux évaluations peuvent exister. On pourrait par exemple pratiquer une évaluation plus globale pour les productions qui ne posent pas de problème, et ne pratiquer une évaluation critériée que s'il existe un doute. On peut également pratiquer les deux types d'évaluation et confronter les appréciations qui résultent des deux approches.

Mais au fur et à mesure que l'évaluateur a intériorisé les critères et qu'il est capable de les mobiliser globalement, sans les distinguer les uns des autres,

L'évaluation critériée requiert une instrumentation plus importante. L'évaluation qualitative peut donc s'inspirer de cette instrumentation pour adopter des formes plus libres, plus intuitives et plus intériorisées.

Quelques aspects quantitatifs de l'évaluation

a) Les seuils de réussite

Pour évaluer une compétence, on recourt essentiellement à des critères de nature souvent qualitative, qui sont les qualités selon lesquelles on se prononce pour déterminer si la production attendue de l'apprenant correspond à la production requise par la compétence.

Lorsqu'il s'agit de prononcer la réussite ou l'échec de l'apprenant, il faut également recourir à des mesures, qui permettent de déterminer à partir de quand un critère peut être considéré

comme respecté par l'apprenant, et qui détermine dans quelle mesure le niveau de maîtrise des différents critères est suffisant pour prononcer la réussite pour cette compétence. C'est ce qu'on appelle **le seuil de maîtrise**.

b) Plusieurs occasions pour vérifier un critère

Pour éviter que la réussite ou l'échec ne soit attribuable au hasard seul, il faut avoir plusieurs occasions de vérifier chaque critère.

La règle des

Une règle simple à retenir et à appliquer. Elle consiste à donner à chaque apprenant au moins trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère. On considère qu'il y a la maîtrise d'un critère par l'apprenant lorsque celui-ci réussit des items relatifs au critère. Les items doivent être considérés comme différentes occasions pour l'apprenant, de montrer sa maîtrise. S'il n'avait qu'une seule occasion, il pourrait échouer ou réussir par hasard. Il est important que les trois occasions soient du même niveau de difficulté et portent sur la même compétence.

On ne recherche pas la perfection. Une erreur ne signifie pas la non-maîtrise et l'échec. Ce n'est qu'à partir du moment où l'erreur se répète que l'on parle de non-maîtrise.

c) Maîtrise minimale et maîtrise maximale

Sur la règle des , sur les trois occasions, l'apprenant doit réussir deux occasions. A ce moment, on peut considérer qu'il maîtrise ce critère. On dit dans ce cas qu'il en a la **maîtrise minimale**. On n'exige pas de l'apprenant qu'il réussisse trois items sur trois, parce que tout apprenant a droit à l'erreur.

Lorsqu'il réussit les trois occasions sur trois, on dira qu'il en a **la maîtrise maximale**.

d) Les critères de perfectionnement

Il faut éviter d'avoir un nombre élevé d'items qui concernent les critères de perfectionnement.

La règle des $\frac{3}{4}$

$\frac{1}{4}$ d'items portant sur les critères de perfectionnement est un maximum. Si un nombre supérieur d'items portaient sur des critères de perfectionnement, on n'aurait pas la garantie que l'apprenant qui maîtrise les critères minimaux, arrive au seuil de réussite.

La règle des $\frac{3}{4}$ complète donc la règle des en ce sens que, si un apprenant satisfait deux fois sur trois aux critères minimaux, qui eux-mêmes représentent $\frac{3}{4}$ des points, il est certain d'obtenir $x \frac{3}{4}$ des points, c'est-à-dire 50% des points. La réussite est donc certifiée avec la maîtrise minimale des critères minimaux.

En résumé, on peut dire que dans la pédagogie de l'intégration, on peut faire reposer l'évaluation certificative sur deux principes généraux :

- 1- *Les épreuves d'évaluations doivent comporter au minimum $\frac{3}{4}$ de critères minimaux (c'est-à-dire maximum $\frac{1}{4}$ de critères de perfectionnement).*
- 2- *La maîtrise minimale des critères minimaux est une maîtrise des des items relatifs à ces critères minimaux.*

Le choix de et de $\frac{3}{4}$ n'est pas un hasard. Lorsqu'on met ensemble ces deux règles, on s'aperçoit qu'un apprenant qui a une maîtrise des des items portant sur les critères minimaux ($\frac{3}{4}$ du nombre total d'items) est un apprenant qui obtient 50% des points.

Cette règle respecte le principe d'équité, dans la mesure où elle évite les échecs abusifs.

Les critères minimaux sont l'ensemble des critères sur la base desquels on va se baser pour certifier la réussite ou l'échec. Les critères de perfectionnement ne servent pas à prononcer la réussite ou l'échec, mais ils servent à déterminer le niveau de performance de chaque élève.

Activité 3 : Les différentes façons d'envisager l'évaluation certificative

Pour diverses raisons liées aux habitudes, à la pression de l'environnement, aux difficultés de s'accorder sur un consensus, etc., ce n'est toujours pas possible d'évaluer les acquis des élèves en termes de compétences.

Si l'on considère que l'on peut évaluer des contenus, des compétences, il existe plusieurs combinaisons possibles.

- *Le type d'évaluation dans lequel on évalue uniquement les contenus et les objectifs relatifs aux disciplines, est le moins intégrateur.*
- *Le type d'évaluation dans lequel on évalue uniquement des compétences liées à la discipline et le niveau de maîtrise attendu est le plus intégrateur.*
- *Des formes orientées vers l'intégration.*
- *Des formes dans lesquelles une partie de l'évaluation est menée en termes d'intégration et une autre partie porte sur les contenus disciplinaires*

Cette optique reste une optique purement disciplinaire. Mais on peut également dégager d'autres formes d'évaluation, qui combinent plusieurs disciplines. Pour illustrer ces différentes combinaisons, prenons le cas de deux exemples à propos desquels on souhaite évaluer le niveau des élèves.

Comme toute évaluation qui veut être la plus équitable possible, ces différents modes d'évaluation nécessitent une bonne entente entre les évaluateurs qui doivent élaborer des épreuves au sein desquelles on peut vérifier la maîtrise de la compétence par les apprenants.

Activité 4 : La conception d'une épreuve d'évaluation en termes d'intégration

Il y a deux étapes principales dans la constitution d'une épreuve d'évaluation d'une compétence.

1. *Préciser les critères minimaux et les critères de perfectionnement ;*
2. *Concevoir une situation d'évaluation qui permette d'évaluer chacun des critères minimaux au moins trois fois et opérationnaliser les critères à travers des indicateurs compte tenu de la situation d'évaluation que l'on a construite.*

On peut identifier quelques caractéristiques liées à la façon dont les différents items sont liés entre eux.

a) Le ciblage sur la compétence

Il s'agit tout d'abord de savoir si l'épreuve évalue bien la compétence qu'elle veut évaluer. N'évalue-t-on pas une compétence de niveau inférieur ou de niveau supérieur ?

b) L'existence d'une situation-problème

Il doit avoir un fil conducteur dans tout ce qui est proposé à l'élève : un problème à résoudre, une situation de communication dans laquelle on plonge l'apprenant et dont la résolution mobilise ses acquis. Il s'agit donc de proposer à l'apprenant un ensemble complexe et articulé de tâches à effectuer qui sont orientées dans une direction précise, et non une suite de petites questions sans lien les unes avec les autres.

La situation d'évaluation doit être aussi nouvelle pour l'apprenant, c'est-à-dire jamais résolue par lui ou pour lui, sinon, on ne fait qu'évaluer la reproduction d'une résolution déjà apprise.

c) L'appartenance de la situation à la famille de situations

Il s'agit de vérifier en particulier si l'épreuve est d'un niveau de difficulté compatible à une autre épreuve qui évalue la même compétence

d) Le caractère significatif de la compétence

Il s'agit de voir si cette situation-problème présente un caractère significatif pour l'apprenant

e) La possibilité d'appliquer la règle des $\frac{3}{4}$ et la règle des $\frac{3}{4}$

Il s'agit de voir si l'on donne bien à l'apprenant l'occasion de vérifier chaque critère à trois reprises au moins. Ces trois occasions doivent être indépendantes les unes des autres, c'est-à-dire qu'une occasion donnée à l'apprenant ne doit pas dépendre de la façon dont il a réagi aux autres occasions.

Il s'agit de voir enfin si l'épreuve respecte la règle des $\frac{3}{4}$ c'est-à-dire si la partie de l'épreuve qui concerne les critères de perfectionnement ne dépasse pas $\frac{1}{4}$.

La note chiffrée

Il existe deux façons d'interpréter des performances des élèves lors d'une épreuve d'évaluation.

a) Optique critériée

On fait un traitement critérié des performances des élèves. Ceci signifie qu'un élève qui réussit est un élève qui répond à certains critères, qui maîtrise certaines compétences déterminées.

On ne prend pas les critères, ou les compétences de façon globale, sommative, mais au contraire de façon séparée.

On ne prend donc en compte que les critères minimaux pour certifier la réussite. Les autres critères, c'est-à-dire les critères de perfectionnement, ne servent qu'à classer les élèves les uns par rapport aux autres, par exemple en leur donnant une note au-delà de la réussite minimale des critères minimaux, selon la grille d'appréciation choisie.

b) Optique sommative

Une interprétation critériée s'oppose à une interprétation dans laquelle la réussite est certifiée si l'on atteint un seuil global, une somme de points par exemple.

Un plus grand nombre de points est attribué aux critères les plus importants. Un élève réussit s'il obtient un seuil global minimal. C'est donc de façon sommative que se fait l'évaluation.

Cette façon d'évaluer correspond à la notation habituelle. La pédagogie de l'intégration a des limites ; l'une d'entre elles est de mettre assez suffisamment l'accent sur les critères minimaux.

Bonne chance aux candidats.

Thème III L'EXPERIENCE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Axes de réflexion

1. Approche définitionnelle ;
2. Expériences et apprentissage ;
3. Les styles d'apprentissage ;
4. Démarche d'apprentissage et démarche expérimentale ;
5. Impact de l'expérience dans l'apprentissage

Introduction

Apprendre nécessite de la part du sujet apprenant la mise en œuvre d'une certaine démarche de construction et d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Dans cette démarche, seul l'apprenant a son mode d'activité pouvant lui faciliter l'exécution et l'accomplissement de la tâche à lui confiée par l'enseignant. Le rôle de celui-ci (enseignant) devra être de favoriser chez celui-là (apprenant) le tâtonnement dans la recherche de solutions à une situation qui lui pose des problèmes. Il vit ou fait ainsi des expériences qui lui sont propres, des expériences individuellement consenties.

1 ó Objectif général

L'objectif du présent module est de renforcer les capacités des enseignants en général et des candidats au CAFCP en particulier dans la mise en œuvre de l'expérience individuelle de l'apprenant en matière d'apprentissage

2 ó Objectifs spécifiques

Pour ce fait, il s'agira de :

- clarifier les concepts apprentissage, expérience et expérimentation
- établir une relation entre l'expérience et l'apprentissage ;
- déterminer les styles d'apprentissage des apprenants ;
- confronter démarche d'apprentissage et démarche expérimentale ;
- relever les impacts de l'expérience sur l'apprentissage

3 ó Activité de préconception

D'un point de vue psychologique, l'apprentissage se définit comme :

« Processus d'effets plus ou moins durables par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés avec le milieu ou l'environnement. »

L'expérience, elle, selon le dictionnaire Universel, est définie comme :

« fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose ».

Si l'on considère que le résultat de l'expérience sur un fait amène à de nouveaux comportements et conduit inévitablement à une modification de comportements déjà présents, on pourrait lire à travers l'expérience, de l'apprentissage.

- Est-ce ton avis ?
- Justifie ta réponse en réalisant une comparaison entre apprentissage et expérience.

4- Situation ó problème

L'objectif est d'aider les élèves à construire un problème, à examiner les solutions partielles dégagées, à le reformuler en conséquence, à introduire du doute. Chemin faisant, se trouvent développées des qualités d'écoute, d'entraide, de coopération, d'argumentation. Ce qui est visé, c'est une certaine attitude scientifique, la maîtrise d'outils méthodologiques, l'habitude du débat scientifique.

Par rapport à l'environnement quotidien des élèves, tout cela est également essentiel, dans la mesure où beaucoup vivent aujourd'hui dans des mondes clos où leurs idées prennent des allures d'évidences, où, surtout, ils n'imaginent pas que ce qui défile dans leur tête ne s'inscrit pas à mesure, de la même façon, dans celle des autres. Il leur faut relativiser les points de vue, prendre conscience que d'autres ont de bonnes raisons de poursuivre des logiques différentes, accepter une discipline intellectuelle, comprendre les nécessités de la communication pour parvenir à convaincre. C'est là un rempart potentiel contre la violence auquel on ne songe sans doute pas assez. Evidemment, l'établissement de connaissances est souvent le fruit de telles activités de recherche, mais ce sont alors des savoirs ponctuels, locaux, souvent incidents, qui ne constituent pas la visée première, même si ce sont d'utiles points d'ancrage pour la suite. Ils n'organisent pas, en tout cas, de façon récursive la progression adoptée. On parlera ici d'expériences pour tester, contester et argumenter, ou encore d'expériences-objets, dont la conduite didactique inclut les propres finalités formatrices, au lieu de n'être que des outils transitifs au service d'un savoir à introduire.

Le guidage par l'enseignant vise ici d'abord à favoriser la mise en œuvre d'investigations, à développer des formes progressives de rigueur d'adéquation, à encourager les confrontations multiples, à favoriser, pendant comme après coup, la réflexion distancée des élèves sur les démarches et raisonnements qu'ils suivent.

Tâche : Lis attentivement cette situation-problème et réalise les activités qui suivent.

5 ó Activités d'apprentissage

Activité 1 : Approche définitionnelle

Dans la situation-problème, il est écrit :

L'objectif est d'aider les élèves à construire un problème, à examiner les solutions partielles dégagées, à le reformuler en conséquence, à introduire du doute. Chemin faisant, se trouvent développées des qualités d'écoute, d'entraide, de coopération, d'argumentation. Ce qui est visé, c'est une certaine attitude scientifique, la maîtrise d'outils méthodologiques, l'habitude du débat scientifique.

Et voici deux définitions :

- ***Apprentissage*** : Processus d'effets plus ou moins durables par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés avec le milieu ou l'environnement.

- **Expérience** : fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose.

Consigne : à partir de l'écrit et de ces deux définitions, propose une définition à chacun des termes : apprendre, apprentissage, expérience et expérimentation

Activité 2 : Expérience et apprentissage

Consigne : en te fondant sur les résultats de l'activité 1,

- compare l'expérience à l'apprentissage ;
- établis une relation entre l'expérience et l'apprentissage

Activité 3 : Les styles d'apprentissage

Le texte de la situation ó problème stipule :

« í ils n'imaginent pas que ce qui défile dans leur tête ne s'inscrit pas à mesure, de la même façon, dans celle des autres. Il leur faut relativiser les points de vue, prendre conscience que d'autres ont de bonnes raisons de poursuivre des logiques différentesí »

Il est ainsi reconnu plusieurs façons de construction de connaissances. Certains élèves ont besoin de voir, et même ayant vu, d'autres ont besoin de toucher, de faire. On a diverses méthodes d'apprentissage : apprentissage par imitation, apprentissage par association, apprentissage par essais et erreurs, apprentissage par explication, apprentissage par répétition

Consigne : à partir de ces méthodes d'apprentissage et de tes expériences professionnelles,

- détermine les différents styles d'apprentissage chez les élèves ;
- caractérise chaque style d'apprentissage.

Activité 4 : démarche d'apprentissage et démarche expérimentale

Selon le dictionnaire Universel, la démarche est définie comme la façon dont procède un raisonnement, une pensée.

Consigne : en te fondant sur cette définition et les définitions des termes apprentissage et expérience,

- propose une définition à : démarche d'apprentissage, démarche expérimentale ;
- détermine des étapes dans chaque démarche ;
- fais une confrontation des deux types de démarche

Activité 5 : Impacts de l'expérience sur l'apprentissage

Le texte de la situation ó problème stipule :

« On parlera ici d'expériences pour tester, contester et argumenter, ou encore d'expériences-objets, dont la conduite didactique inclut les propres finalités formatrices, au lieu de n'être que des outils transitifs au service d'un savoir à introduire.

Le guidage par l'enseignant vise ici d'abord à favoriser la mise en œuvre d'investigations, à développer des formes progressives de rigueur d'adéquation, à encourager les confrontations multiples, à favoriser, pendant comme après coup, la réflexion distancée des élèves sur les démarches et raisonnements qu'ils suivent. »

Consigne : en te fondant sur cette déclaration et sur les résultats de l'activité 4,

- *établir une relation entre la démarche d'apprentissage et la démarche expérimentale ;*
- *relève les impacts de l'expérience sur l'apprentissage.*

6 6 Activité d'évaluation

Texte : Le savoir sans expérience est inutile (Métaphysique, A, 1)

C'est la mémoire qui forme l'expérience dans l'esprit de l'homme ; car les souvenirs d'une même chose rendent capable de constituer une expérience unique, en se multipliant pour chaque cas ; et l'expérience est bien près de valoir la science et l'art, auxquels elle ressemble beaucoup. C'est l'expérience en effet qui a enfanté l'art et la science chez les hommes, attendu que, comme le dit si bien Polos, " c'est l'expérience qui engendre l'art, tandis que l'inexpérience ne doit le succès qu'au hasard qui la favorise ". Le moment où l'art apparaît est celui où, d'un grand nombre de notions déposées dans l'esprit par l'expérience, il se forme une conception générale, qui s'applique à tous les cas analogues. Ainsi, avoir cette notion que Callias, atteint de telle maladie, a été soulagé par tel remède, et que Socrate et une foule d'autres personnes qui souffraient du même mal, ont été soulagés de la même manière, c'est là un fait d'expérience et d'observation. Mais concevoir que, pour toutes les personnes qui peuvent être rangées dans une même classe comme ayant la même affection malade, inflammation, mouvement de bile, fièvre ardente, etc., le même remède a eu la même efficacité, c'est là une conception qui appartient au domaine de l'art. Dans la pratique, l'expérience sensible semble se confondre avec l'art, dont elle ne se distingue pas ; et même on peut remarquer que les gens qui n'ont pour eux que l'expérience, paraissent réussir mieux que ceux qui, sans les données de l'expérience, n'interrogent que la raison. Le motif de cette différence est manifeste ; c'est que l'expérience ne fait connaître que les cas particuliers, tandis que l'art s'attache aux notions générales. Or, quand on agit et qu'on produit quelque chose, il ne peut jamais être question que de cas particuliers. Le médecin, qui soigne un malade, ne guérit pas l'homme, si ce n'est d'une façon détournée ; mais il guérit Callias, Socrate, ou tel autre malade affligé du même mal, et qui est homme indirectement. Il s'ensuit que si le médecin ne possédait que la notion rationnelle, sans posséder aussi l'expérience, et qu'il connût l'universel sans connaître également le particulier dans le général, il courrait bien des fois le risque de se méprendre dans sa médication, puisque, pour lui, c'est le particulier, l'individuel, qu'avant tout il s'agit de guérir.

Aristote, Métaphysique, A, 1 981a-b

Consigne :

1 ó fais un résumé de ce texte ;

2 ó établis un lien entre l'art et l'expérience ;

3 ó commente " c'est l'expérience qui engendre l'art, tandis que l'inexpérience ne doit le succès qu'au hasard qui la favorise " .

7 ó Bibliographie

- David A. Kolb, Apprentissage expérientiel, 1984

- la Collection Espace et le processus d'apprentissage

- Denise Gaouette, Des interventions pédagogiques qui tiennent comptes des styles d'apprentissages, Editions du Renouveau pédagogique inc, (ERPI)

- AQEP, Vivre le Primaire, Novembre 1998

8- Eléments de réponse

Activité 1 : Approche définitionnelle

L'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces ou de plus en plus efficaces.

C'est une modification durable de comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique.

Ce concept a un sens différent dans la langue commune et dans la langue des psychologues. Dans le langage courant, il est étroitement associé à l'idée de métier manuel ou de formation sur le tas : « mettre quelqu'un en apprentissage ».

Dans le langage psychologique, on distingue l'apprentissage selon :

- *la conception cognitiviste qui est synonyme de compréhension, d'acquisition des informations, des capacités et d'intégrations des schèmes nouveaux à sa structure cognitive ;*
- *la conception béhavioriste qui est synonyme de modification durable de son comportement, de nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimuli qui ne la provoquait pas auparavant. (Françoise Raynal et al, 1998, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, imprimé en France)*

En ce qui concerne l'approche en vigueur au Bénin, l'apprentissage est vu comme un ensemble de connaissances et pratiques par lesquelles l'apprenant s'éveille, s'élève graduellement pour enfin devenir autonome, responsable, compétent, gestionnaire de lui-même et de son environnement. Il se résume en un processus actif de construction de savoirs.

L'expérience, se définit comme :

- *fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose ;*
- *connaissance acquise par une longue pratique ;*
- *fait de provoquer un phénomène pour l'étudier.*
(Dictionnaire Universel)

Activité 2 : Expérience et apprentissage

Deux définitions nous intéressent ici :

- ***Apprentissage*** : *Processus d'effets plus ou moins durables par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés avec le milieu ou l'environnement.*
- ***Expérience*** : *fait de provoquer un phénomène pour l'étudier ou fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose*

De ces définitions, il est à retenir certains termes fondamentaux : processus, provoquer, comportements nouveaux ou modifiés, phénomène, éprouver personnellement.

Ces expressions amènent à dire que :

- *l'apprentissage nécessite un phénomène (un problème) au départ comme l'expérience ;*
- *une démarche (le développement d'un processus) est nécessaire pour déclencher le processus (la démarche) ;*
- *On aboutit à un résultat (d'expérience ou d'apprentissage) : un changement ou une modification de comportement, la preuve d'une réalité.*

On peut conclure que l'expérience est une forme d'apprentissage. L'expérience permet de construire des connaissances sur un fait observé, ou plus exactement l'expérience constitue une démarche qui conduit à l'acquisition de connaissance cette expérience est propre à chaque individu qui choisit d'apprécier des faits

Activité 3 : Les styles d'apprentissage

La définition selon laquelle l'apprentissage est un processus actif de construction de savoirs, amène à comprendre que chaque apprenant utilise un moyen qui lui est propre pour acquérir ou plus exactement pour construire les connaissances : c'est son style d'apprentissage. La raison est que les enfants, sur les plans physiologique et psychologique, diffèrent les uns des autres, même si « í ils n'imaginent pas que ce qui défile dans leur tête ne s'inscrit pas à mesure, de la même façon, dans celle des autres. »

Le tableau suivant explique mieux chacun de ces styles d'apprentissage

Styles	Manifestations
L'auditif	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il a besoin d'entendre</i> • <i>Il doit savoir pourquoi il fait les choses</i> • <i>Il a une vision d'ensemble</i>
Le visuel de moyens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il a besoin de voir des images, des exemples</i> • <i>Il doit savoir quoi faire</i> • <i>Il a une vision détaillée</i>
Le visuel de démarche	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il a besoin de voir des procédures, des schémas</i> • <i>Il doit savoir comment faire</i> • <i>Il a une vision structurée</i>
Le kinesthésique	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il a besoin de faire en manipulant, en bougeant</i>
Le cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il établit des liens avec ses connaissances</i>
L'affectif	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il établit des liens avec ses expériences</i>

Selon David A. Kolb dans "Experiential Learning" (Apprentissage expérientiel), une personne fait son apprentissage par la découverte et l'expérience. Pour lui, les styles d'apprentissage peuvent être perçus selon deux continuums :

- du concret à l'abstrait : traitement de l'information ;
- de l'actif au réflexif : perception de l'information.

Ceci lui permet de distinguer quatre styles d'apprentissage pour lesquels il présente des implications pédagogiques comme ci après :

Style	Définition	Implications pédagogiques
Innovateur	<ul style="list-style-type: none"> • Désire connaître le pourquoi d'une situation • Cherche à raisonner sur des informations concrètes • Préfère que les informations lui soient présentées d'une manière détaillée, systématique, raisonnée, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'applications pratiques de nouveaux contenus pédagogiques • Laboratoire virtuel avec des directives • Présentation détaillée sur le site des solutions aux problèmes • Présentation "PowerPoint" du matériel pédagogique • Informations sur le cours accessibles sur le site : rubriques sur les exigences pour un travail de session
Analytique	<ul style="list-style-type: none"> • Désire répondre à la question - Qu'y a-t-il à connaître ? • Préfère que les informations soient exactes et que leurs présentations se fassent d'une manière organisée • Respecte la connaissance de l'expert 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Résultats de recherche</i> • Présentation logique de nouvelles informations • Hyperliens menant à poursuivre ses études et ses analyses • Glossaires en ligne • Cahier électronique permettant d'assembler les notes de cours ou toutes autres informations disponibles pour son apprentissage
Pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Désire connaître le <i>Comment</i> d'une situation • Préfère que des applications et des informations utiles lui soient présentées 	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux pratiques • Travaux permettant de mesurer son progrès • Hyperliens permettant à l'apprenant d'aller sur d'autres sites ou dans d'autres sections du site de cours • Groupe de discussions • Listes de diffusion de cours (e-mail discussion groups)

Dynamique	<ul style="list-style-type: none"> • Désire connaître en se posant la question "Qu'est-ce qui arriverait si je faisais cela ?" • Recherche une signification à l'apprentissage • Préfère des présentations où il est en mesure de voir "ce qu'il peut faire" et ce que "les autres ont fait". • Aime des sujets complexes et fait des relations avec divers éléments 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulation - Laboratoire virtuel • Exploration de sites Web • Étude individuelle avec accès à des ressources en ligne • Liens vers les travaux des étudiants ayant déjà assistés au cours • Étude de cas en vidéo
-----------	--	---

Style d'apprentissage et implications pédagogiques

Activité 4 : démarche d'apprentissage et démarche expérimentale

De fait, il n'existe pas une démarche expérimentale standard ; on note une variété de démarches expérimentales du fait que la démarche expérimentale est une tentative de réponse à une question et chaque individu, face à une situation qui lui pose problème choisit la manière d'aboutir à une solution. Deux démarches nous sont souvent proposées :

Démarche N°1		Démarche N°2	
- on Observe,	O,	- on Observe,	O,
- on émet une Hypothèse,	H,	- on pose (on relève) un Problème	P
- on fait une Expérience,	E,	- on émet une Hypothèse,	H,
- on Raisonne,	R,	- on fait une Expérience,	E,
- on Interprète,	I,	- on aboutit à un Résultat,	R
- on Conclut,	C.	- on Interprète,	I,
		- on Conclut,	C.
O H E R I C		O P H E R I C	

En réalité, ces deux démarches ne font qu'une, le **problème** scientifique n'étant qu'une question scientifique soulevée par l'**observation** des faits scientifiques, et l'on ne **raisonne** que pour aboutir à un **résultat**.

La démarche d'apprentissage, qui peut être appelée processus d'apprentissage, comporte quatre étapes essentielles :

1 *ó Situation ó problème*

Au départ de l'apprentissage se trouve une situation problème qui correspond à une interrogation ou une tâche qui déclenche le processus. C'est la situation de départ ; elle peut être réelle ou créée.

2 *ó Exploration et recherche d'une hypothèse de solution*

Lorsque le problème (la situation) est accepté par le sujet apprenant, il décide d'entreprendre un travail de recherche. En interaction avec son environnement matériel ou humain, il cherche une

ou des hypothèses de solution à ce problème. Cette étape peut être plus ou moins longue selon le rythme et le style d'apprentissage.

3 *ó Solution ó découverte - communication*

Le sujet apprenant fait une découverte après analyse et vérification des hypothèses à travers les expériences. Il a la solution à son problème. Satisfait, il la communique au groupe ó classe

4 *ó réinvestissement ó perfectionnement*

Le sujet apprenant a enrichi ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes vis-à-vis du problème identifié au départ. Il met en pratique sa découverte, il cherche à l'améliorer, à l'enrichir. Il passe donc au perfectionnement.

Trois principaux moments forts sont présents dans chacune de ces deux démarches :

- une question,
- une hypothèse,
- une argumentation.

Ils sont difficiles à séparer et fonctionnent comme un tout, comme un système. Ceci fait conclure que les deux démarches se confondent.

Activité 5 : Impacts de l'expérience sur l'apprentissage

Pour bien apprécier les impacts de l'expérience sur l'apprentissage, nous partirons de deux constats :

- *l'apprentissage résulte de l'expérience faite ou vécue ;*
- *la démarche d'apprentissage s'inscrit dans la démarche expérimentale.*

1 - l'apprentissage résulte de l'expérience faite ou vécue

- *l'apprenant a son style d'apprentissage donc sa démarche d'expérience qu'il met en òuvre ;*
- *la mise en òuvre d'un style d'apprentissage n'est qu'une expérience faite,*
- *chaque apprenant vit une expérience à travers son style d'apprentissage ;*
- *il n'ya d'apprentissage qu'à travers l'application de son propre style, donc de sa propre expérience ;*

Résultat : il faut offrir à l'apprenant ce dont il a besoin pour construire ses propres connaissances :

- *faire voir pour faire faire ;*
- *faire faire pour faire connaître.*

2 - la démarche d'apprentissage s'inscrit dans la démarche expérimentale

- *les mêmes principes guident chacune des deux démarches : un problème, une hypothèse, une expérience ;*
- *le problème de départ (situation de départ) est analysé à partir d'une hypothèse vérifiée par expérimentation ;*
- *la modification de comportement (apprentissage) passe par la pratique vécue (expérience) ;*
- *l'expérience est individuelle et les connaissances sont individualisées (chaque apprenant avec son style d'apprentissage et les connaissances sont individuelles).*

Le schéma suivant traduit bien les liens entre l'expérience et l'apprentissage. Quatre étapes sont notées :

- *j'ai un problème ;*
- *je suis prêt à le résoudre ;*
- *je réfléchis et j'agis ;*
- *je développe une compétence.*

Les trois premières étapes (expérience) conduisent à la construction de connaissances (apprentissage)

